

Por que usar a LM na aula de LE: do plurilinguismo ao translinguismo

Why use mother language in a foreign language classroom: from plurilinguism to translinguism

Marina Grilli 

marina.grilli.s@gmail.com

Universidade de São Paulo - USP

Resumo

Uma questão recorrente com a qual se deparam os professores de língua estrangeira (LE) é o que fazer quando os alunos se expressam em sua língua materna (LM) durante a aula. Este artigo apresenta argumentos em favor do uso da LM como recurso para a aprendizagem de LE. Ainda que a não exclusão da LM na sala de aula de LE não seja uma proposta inovadora, a comunicação integralmente em LE desde a primeira aula ainda é considerada uma vantagem em muitos cursos de LE, em oposição àqueles que aumentam progressivamente o input conforme a evolução do aluno. De fato, o input linguístico e as oportunidades de mobilização oral e escrita da LE têm maior relevância para a aprendizagem do que explicações sobre a estrutura da língua; entretanto, é possível e desejável empregar a LM como recurso para otimizar a aprendizagem de qualquer LE. Assim, apresento aqui alguns modelos de ensino plurilíngue elaborados para a realidade europeia e os repensamos de acordo com a realidade brasileira. Defende-se, desse modo, a perspectiva translíngue para o ensino de LE, superando a ideia de plurilinguismo enquanto conhecimentos separados de línguas não relacionadas entre si.

Palavras-chave

Aprendizagem de língua estrangeira; Plurilinguismo; Translinguismo; Aprendizagem intercultural; Intercompreensão.

Abstract

A recurring question that foreign language (FL) teachers face is what to do when students express themselves in their mother language (ML) during class. This article presents reasons in favor of using one's ML as a resource when learning a FL. Although the non-exclusion of ML in the FL classroom is not an innovative idea, communicating exclusively in FL from the first class is still considered a plus in many FL courses, as opposed to those where the FL input is progressively increased according to the learners' evolution. As a matter of fact, the linguistic input and the opportunities for FL oral and written mobilization are more relevant for learning than explanations about the structure of the language; however, it is possible and desirable to use the ML as a resource to optimize the learning of any FL. In this article, we present some models of multilingual teaching developed for the European reality and rethink them according to the Brazilian reality. Thus, we defend the translingual perspective for FL teaching, overcoming the idea of plurilingualism as separate knowledges of unrelated languages.

Keywords


Foreign language learning; Plurilingualism; Translingualism; Intercultural language learning; Intercomprehension.

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 28/02/2020

Aprovação do trabalho: 22/10/2020

Publicação do trabalho: 22/01/2021

 10.46230/2674-8266-12-4245

COMO CITAR

GRILLI, Marina. Por que usar a LM na aula de LE: do plurilinguismo ao translinguismo. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.3, 2020. p. 30-49. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4245>.

Distribuído sob



BY

Introdução

Tem-se reconhecido que a era pós-moderna mudou a nossa percepção de línguas e culturas, de tempo e espaço. Considerando essa mudança, proponho neste artigo algumas reflexões sobre suas implicações para o modo como entendemos, hoje, a natureza fluida da língua.

As últimas décadas foram permeadas por discussões que aboliram a ideia, advinda do formalismo chomskyano, de que um falante de diversas línguas corresponde a diversos falantes de uma língua. Hoje, são múltiplas as formas de definir a capacidade de lidar com diversas línguas, partindo do pressuposto de que os conhecimentos linguísticos de um falante não ficam necessariamente armazenados em compartimentos mentais separados.

A primeira questão a ser discutida é a escolha entre os termos *plurilinguismo* ou *multilinguismo* – considerando que ambos se referem a contextos que envolvem duas ou mais línguas, situação comumente denominada *bilinguismo* na época em que não eram reconhecidas as diferenças entre ensino e aprendizagem de uma LE e de duas ou mais LE.

Conforme apontado por Jessner (2008, p. 18), o uso do termo plurilinguismo enquanto sinônimo de ‘multilinguismo individual’ tem se popularizado na Europa. Neuner et al. (2009, p. 17) também definem plurilinguismo como a competência individual em múltiplas línguas e multilinguismo como o fenômeno social da coexistência de múltiplas línguas. Jessner (2008, p. 27) ainda distingue entre o multilinguismo horizontal, quando o multilinguismo está presente na sociedade como um todo sem que necessariamente todo cidadão seja plurilíngue, e o multilinguismo vertical, encontrado em comunidades onde o contato diário com outras línguas ocorre no nível individual.

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) diferencia plurilinguismo e multilinguismo de forma mais ampla. Segundo o Quadro,

distingue-se ‘plurilinguismo’ de ‘multilinguismo’, que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. **Pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas** numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional. **A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, [...] essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência**

comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 23, aspas originais, grifos meus).

Mas será possível “simplesmente diversificar as línguas” com as quais se tem contato, sem que essa diversificação leve a “construir uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas”? Dificilmente. Se práticas plurilíngues englobam três eixos – o sujeito, o discurso e o meio –, conforme sugerido por Busch (2013, p. 11), não é possível expandir a competência pessoal de um indivíduo através da mera diversificação de conhecimentos, mas somente ao integrá-los às práticas sociais.

Por esse motivo, este artigo trabalha com as definições de multilinguismo como fenômeno social e de plurilinguismo como competência pessoal envolvendo múltiplos sistemas linguísticos.

Königs (2011, p. 61) observa que a maioria das definições de bilinguismo e plurilinguismo não trazem qualquer definição do nível de competência que seria necessário atingir em cada língua para que o indivíduo possa ser considerado plurilíngue. Beacco (2007, p. 38), por sua vez, argumenta que ser plurilíngue não é atingir um alto nível de domínio em várias línguas, e sim adquirir a habilidade de empregar diferentes variedades linguísticas para diferentes propósitos. O Quadro também prevê desigualdades entre diversas competências em diferentes línguas, argumentando que o plurilinguismo “sugere um perfil transitório e uma configuração em evolução” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 188).

A partir dessas definições, é possível começar a compreender os motivos pelos quais acolher a LM do aluno nas práticas de aprendizagem de LE. Essa abertura para a LM faz muito sentido no Brasil, pois, tanto nas escolas públicas quanto nos cursos de línguas, o professor e todos ou quase todos os alunos falam a mesma LM. Em outras palavras, se pensarmos na realidade do nosso país, em que oportunidades de aprender uma LE não estão acessíveis para a maior parte da população, acolher a LM dos alunos pode fazer a diferença no aumento dessas oportunidades.¹

¹ O Brasil é um país plurilíngue. Apesar de todas as tentativas de suprimir outras línguas, com destaque para os episódios da violenta colonização linguística através dos jesuítas portugueses e das punições perpetradas durante a Era Vargas a quem falasse línguas de imigração, é possível reafirmar o plurilinguismo da população brasileira – não só pensando nas diversas línguas faladas no território, como também na riqueza de variedades do próprio português brasileiro (cf. ESPÍRITO SANTO; SANTOS, 2018). Não pretendendo negar este fato, afirmamos aqui apenas que a LM mais comum no Brasil é o português, e que a aprendizagem de LE de prestígio em contexto formal é quase restrita a uma elite.

1. Repertórios e contextos

É chamado repertório linguístico o conjunto de todos os modos possíveis de formular mensagens, incluindo línguas, dialetos, estilos, registros, códigos e rotinas (BUSCH, 2012, p. 13). O conceito de repertório foi cunhado por John Gumperz (1964) e deve ser compreendido não como um conjunto limitado de recursos, mas como uma atitude do falante durante uma interação (BUSCH, 2013, p. 21). Assim, o conceito de repertório linguístico permite considerar línguas não mais como unidades claramente separáveis, mas como partes de um todo.

Em substituição à noção de *repertório linguístico*, Pennycook e Otsuji (2015, p. 83) falam em *repertórios espaciais*, um conceito que estabelece relações entre os repertórios formados ao longo da trajetória individual de um falante e os espaços em que esses recursos linguísticos são desenvolvidos ou mobilizados. Canagarajah (2017, p. 37) vai além, ao considerar parte do repertório especial de um falante todos os recursos semiotizados mobilizados na comunicação. Segundo o autor, essa perspectiva torna o conceito de repertório espacial uma alternativa ao estruturalismo para analisar a construção de sentido e o sucesso da comunicação, já que ultrapassa a linguagem verbal e engloba recursos que medeiam o discurso oral.

Os fatores inclusos no repertório espacial de um falante transcendem o escopo das tradições linguísticas formalistas que os denominavam *contexto* e chamaram a atenção das escolas de pensamento funcional-cognitivistas. Para teóricos da Linguística Cognitiva, elementos históricos, geográficos, políticos, culturais e sociais, bem como a estrutura biológica humana, contribuem todos para a formação de estruturas conceituais (cf. LANGACKER, 2001), porque todas as facetas da experiência humana são filtros que determinam como um conteúdo conceitual específico é estruturado e acessado.

Canagarajah (2017, p. 32) também explica que a abordagem chomskyana tradicional define língua como abstrata e livre de valores, posicionando a estrutura linguística em separado de seu contexto espaço-temporal, contexto esse que incluía aqueles elementos históricos, políticos e culturais. Canagarajah critica o tratamento inadequado do contexto afirmando que ele é permeado por ideologias sutis, pois o contexto é tradicionalmente entendido como um espaço em que a língua está contida e a língua territorializada é a língua à qual os membros daquela comunidade de fala ou Estado-nação têm direitos privilegiados em relação aos falantes de fora desse ambiente.

Pennycook critica o mesmo processo de determinação do que consiste o escopo da linguística, nas palavras de Saussure – popularmente reconhecido como pai do estruturalismo – e o que não pertence a ele. A linguística Saussureana, de acordo com Pennycook, desconsidera tudo que não pertence à estrutura sistemática da língua, como os aspectos culturais ou econômicos da sociedade (PENNYCOOK, 2004, p. 4).

As afirmações de Canagarajah e Pennycook respondem às implicações de minimizar os muitos fatores que concorrem para cada interação linguística, relegando-os ao plano secundário chamado contexto, como se fossem todos parte de uma massa heterogênea. Quando a linguística estruturalista determinou que palavras refletem a realidade, formando um sistema baseado na concordância mútua, a possibilidade de entender o que é língua tornou-se um privilégio restrito a especialistas, como se o verdadeiro conhecimento sobre a língua só estivesse acessível a um linguista (PENNYCOOK, 2004, p. 4).

Nessa concepção de construção de sentido, não há espaço para diversos outros recursos semióticos. Em outras palavras, o contexto costuma ser tratado como elemento de relevância secundária para a análise linguística, distinto do texto ou da gramática, e monolítico, isto é, sem diferenciação entre escalas espaciais, temporais e sociais (CANAGARAJAH, 2017, p. 42-43). Porém, se palavras são significantes móveis localizados no tempo e no espaço (CANAGARAJAH, 2017, p. 34), a língua não existe como objeto ou fenômeno isolado do chamado contexto, mas somente como produto de certas condições ambientais.

2. Do plurilinguismo ao translinguismo

Ao partirmos dos pressupostos de que um falante se utiliza de recursos linguísticos disponíveis em seu repertório espacial conforme as situações em que se encontra e de que esses recursos se constituem no tempo e no espaço em que acontece o uso dos mesmos recursos, fica clara a necessidade de um termo melhor do que *plurilinguismo* para descrever as práticas envolvendo esse repertório.

Busch (2015, p. 342) considera que o termo plurilinguismo implica a pluralidade de línguas separadas e prefere, por esse motivo, o conceito bakhtiniano de *heteroglossia*: um diálogo dentro daquilo que comumente se denomina língua, ou entre diferentes línguas (BAKHTIN, 1981, p. 294). O conceito de heteroglossia foi originalmente desenvolvido por Bakhtin para argumentar que a força do romance deriva do conflito entre múltiplas vozes: as vozes das personagens, do narrador e o discurso do autor.

Canagarajah (2013, p. 1) propõe o termo *prática translíngue* porque o prefixo *trans-* permite pensar a competência comunicativa para além das barreiras das línguas predefinidas, combinando diferentes recursos em interações, a fim de construir sentido, enquanto os termos *multi-* e *plurilinguismo* retratam um certo grau de separação entre línguas.

Em outras palavras, *prática translíngue* é a possibilidade de usar os códigos linguísticos já estabelecidos para criar novos, que incluam todos os recursos verbais e não-verbais que estejam disponíveis para o falante em seu repertório espacial.

Assim, a perspectiva translíngue defende que aquilo que reconhecemos como uma língua não passa de um co-produto da comunicação (PENNYCOOK, 2004, p. 6). Segundo Schwarzer e Fuchs (2014, p. 91), o translinguismo – em contraste com as perspectivas *mono*, *bi* e *pluri* – é uma interpretação mais fluida da língua e do letramento, envolvendo ambientes multilíngues e transnacionais, enquanto o indivíduo se move entre fronteiras reais e imaginárias.

Isto é, a língua passa a existir ao emergir na comunicação, e não anteriormente a esse momento. Esse pensamento pode parecer radical à primeira vista – porém, a especialista em estudos de gênero Judith Butler (1990, p. 145, *apud* PENNYCOOK, 2004, p. 14) afirma que as regras que constituem o sujeito não o determinam, pois a significação não é um ato fundador, e sim um processo regulado de repetição. Em outras palavras, nós tornamo-nos sujeitos ao moldar-nos repetidamente em categorias predefinidas (cf. também BUSCH, 2012, p. 34). De forma análoga, línguas não são entidades cuja existência precede o uso da língua (PENNYCOOK, 2004, p. 15).

Ao compreender o que as línguas não são, surge a questão seguinte: o que são línguas? Seguindo o raciocínio de Pennycook (2004, p. 15), elas são os produtos sedimentados de atos de identidade repetidos. Do mesmo modo, aquilo a que chamamos regras gramaticais são, basicamente, categorias de repetições observadas no discurso (HOPPER, 1998, p. 156, *apud* PENNYCOOK, 2004, p. 6). Langacker (2008) trata disso ao estipular que regras gramaticais são construções resultantes de abstrações a partir de instâncias recorrentes do uso.

Canagarajah (2017, p. 37), em uma reflexão sobre o desenvolvimento de regras gramaticais, afirma que certas palavras se relacionam a certos locais e comunidades, e, assim, formam rótulos distintos para identidades territorializadas. Portanto, na perspectiva translíngue, deveríamos “*abandonar a noção tradicional de línguas separadamente estruturadas*” (CANAGARAJAH, 2017, p. 34, tradução e grifo meus).

Consequentemente, a perspectiva translíngue também rejeita o conceito de *code-switching*, nome dado ao fenômeno de alternância de código no discurso, já que a própria noção de códigos separados é rejeitada. Pensar as línguas segundo a abordagem translíngue expande o conceito de *code-switching*, ao expandir o repertório de práticas semióticas a um conjunto de recursos móveis livremente adaptáveis a situações sociolinguísticas globais e locais (GARCÍA; WEI, 2014, p. 18), ou seja, a prática conhecida como *code-switching* pode ser perfeitamente repensada como prática translíngue.

Exemplos dessas práticas como traços de identidade são descritos por Pereira Fritzen (2007; 2008) e por Souza e Damke (2014), que descrevem o chamado *code-switching* como parte constitutiva do discurso da criança bilíngue, “como uma estratégia conversacional ou como importante recurso no processo de aprendizagem” (PEREIRA FRITZEN, 2007, p. 125).

Afinal, mais importante do que aprender os elementos de um único sistema simbólico é aprender a mover-se entre línguas e negociar códigos, gêneros, registros e discursos que são encontrados no mundo real, pois aprender uma língua é adquirir competências multilíngues e multiculturais, mesmo quando o objeto de instrução é um único sistema linguístico padrão (KRAMSCH, 2012, p. 107-108).

3. Modelos de ensino translíngue na Europa

Considerar as línguas enquanto pacotes de recursos que perfazem o repertório espacial de um falante, em conjunto com o local onde esse falante se situa do ponto de vista histórico, geográfico e socioeconômico, traz grandes implicações para a sala de aula de LE.

No campo da Linguística Aplicada, Hufeisen (2011, p. 268-271) discute modelos de ensino de LE que superem a metodologia monolíngue, que não considera as outras línguas do aprendiz. A autora alemã sugere a implementação de uma “política linguística integral” [*whole language policy*] que integre todas as LE e as disciplinas ensinadas nas escolas, embora admita que essa política dificilmente possa ser implementada em países nos quais a aprendizagem de uma segunda ou terceira LE seja “virtualmente impossível” (HUFEISEN, 2011, p. 266).

O Brasil claramente é um desses países, conforme discutiremos na próxima seção. Nesta seção, apresento brevemente quatro modelos de ensino translíngue pensados para a realidade europeia, porque é válido que o professor brasileiro de LE esteja familiarizado com as pesquisas sobre ensino de línguas em um

continente que não só tem investido massivamente no plurilinguismo, mas em que as fronteiras também estão muito mais próximas umas das outras. Reforço, porém, que esses modelos foram apresentados como modelos de ensino plurilíngue e não translíngue – a opção pelo termo *translíngue* está em consonância com a posição defendida neste artigo de que a movimentação entre recursos linguísticos e semióticos oriundos de diversos conjuntos, aos quais se convencionou chamar línguas, caracteriza práticas translíngues, pois o indivíduo não seleciona naturalmente entre as línguas das quais retirar seus recursos no momento da fala ou da escrita. Antes, essa seleção lhe é imposta, pelo fato de seu interlocutor não compreender alguns dos recursos aos quais ele tem acesso, por questões ideológicas ou devido à crença, que este artigo se propõe a desconstruir, em que não há espaço na sala de aula de uma determinada LE para outros conhecimentos linguísticos.

O primeiro dos quatro modelos propostos por Hufeisen (2011) para o desenvolvimento de uma política linguística integral é o trabalho com a intercompreensão. O conceito de intercompreensão (IC) é popularmente entendido como o ato de falar a própria língua e compreender a língua do outro.

Tem-se discutido há décadas como trabalhar a IC entre línguas europeias. Filomena Capucho é uma das autoras que buscam adaptar o Quadro para o ensino de línguas Indo-Europeias não originalmente contempladas nele, por meio da abordagem da IC. Ela observa que a abordagem está claramente situada na perspectiva de aprendizagem plurilíngue do Quadro Europeu (CAPUCHO, 2010, p. 87), onde se afirma que toda a experiência linguística de um indivíduo contribui para a sua competência comunicativa (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 34).

Hufeisen e Neuner (2003) recomendam que a primeira aula de um curso de LE seja dedicada a despertar a consciência dos alunos acerca de fenômenos linguísticos e de seu próprio processo de aprendizagem. Um dos meios sugeridos para atingir esse propósito é listar palavras e expressões que sejam parecidas em mais de uma língua e tentar descobrir sua origem. Essa atividade se relaciona aos chamados “sete passadores”, ou sete peneiras, da IC: trata-se de sete passos para desenvolver a competência intercompreensiva, definidos pelos pesquisadores do projeto EuroCom. As três ou quatro primeiras peneiras, dependendo da versão do método com a qual escolhemos trabalhar – a versão românica (EuroComRom) ou a versão germânica (EuroComGerm) – são os cognatos, a consciência fonológica, a ortografia e a pronúncia (cf. GÖTTSCHE; DA SILVA; KLEIN; STEGMANN, 2003; HUFEISEN; MARX, 2014).

Segundo a versão alemã do EuroComRom (cf. KLEIN; STEGMANN, 2000, p. 11), a estratégia proposta pelo projeto EuroCom pretende desenvolver o plurilinguismo dos cidadãos europeus sem aumentar o esforço necessário para a aprendizagem, reconhecendo o valor das competências parciais para propósitos comunicativos. A noção de competência parcial também encontra suporte no Quadro Europeu Comum, no trecho já mencionado que reconhece níveis de heterogeneidade entre competências (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 188). Königs (2011, p. 64) menciona como resultado positivo do projeto EuroCom que o conceito de transferência ganhou vida nova, dissociando-se do significado negativo que carregava anteriormente, ao considerar habilidades linguísticas preexistentes como ganhos e não mais como obstáculos.

Assim, outra definição popular da IC é a habilidade de compreender uma língua sem tê-la aprendido formalmente, mas com base apenas na transferência de palavras conhecidas em outras línguas (BRITO, 2013, p. 67). A partir daí, Meissner (2011, p. 38) reforça a importância de focar nos princípios de interpretação mais do que na transmissão ao ensinar IC, pois novos conhecimentos só podem ser compreendidos e assimilados a partir do que já se sabe.

Segundo o autor, a autonomia baseada na IC não decorre simplesmente da descrição de regras de correspondência entre línguas (MEISSNER, 2011, p. 38); isto é, a competência intercompreensiva não é apenas a habilidade de encontrar similaridades entre línguas de forma mecânica, e sim expandir o repertório linguístico e cultural do falante. Esse processo também influencia, inevitavelmente, o modo como esse falante lida com a própria LM.

Trabalhos que partem das semelhanças entre recursos de mais de uma língua também têm relação com o segundo modelo proposto por Hufeisen (2011), a implementação de uma metodologia específica para o ensino de uma segunda LE. Desde a década de 1990, pesquisadores em Alemão como LE (ALE) têm se debruçado sobre as especificidades do ensino e da aprendizagem de uma segunda LE, já que o alemão costuma ser aprendido como segunda LE, após o inglês (cf. KRETZENBACHER, 2009). Neuner (1996) sugere que a aprendizagem de alemão após inglês deveria começar com as chamadas competências receptivas e análise de aspectos formais, sintáticos, morfológicos, semânticos e pragmáticos da língua-alvo, a fim de desenvolver uma consciência gramatical.

Porém, segundo Arbona e Chireac (2014, p. 323), é importante que o professor de LE conheça seu grupo de alunos para determinar a relação entre LM e LE. Isso significa que é difícil basear o trabalho de ensino de LE em outras LE

que os alunos já tenham aprendido. Königs (2011, p. 65) reconhece que a tentativa de conectar os conhecimentos novos aos conhecimentos prévios do aprendiz é largamente baseada na pressuposição de um grupo de alunos bastante homogêneo.

O terceiro modelo de ensino translíngue proposto por Hufeisen (2011) é a abordagem de Ensino Integrado de Língua e Conteúdo [*Content and Language Integrated Learning*], conhecida como CLIL ou ensino bilíngue. Trata-se de usar a LE para ensinar disciplinas, sendo a LE tanto um objeto de aprendizagem quanto um meio de comunicação para aprender conteúdos disciplinares (cf. BACH, 2005; MARSH; MEHISTO; WOLFF; MARTÍN, 2005; RÖSLER, 2010; HAATAJA; WICKE, 2015; LEISEN, 2015). Cenoz (2007, p. 132-133) reconhece a relevância da abordagem CLIL no desenvolvimento da competência pragmática, um dos pilares da aprendizagem intercultural.

Infelizmente, o CLIL é muito restrito a contextos escolares ou universitários em sociedades multilíngues nas quais línguas de prestígio são faladas por uma grande maioria – isto é, a países desenvolvidos –, pois não são muitas as comunidades de imigração que têm condições de implementar currículos bilíngues em suas escolas. Quanto ao contexto universitário, investiguei recentemente os desafios de trabalhar com o CLIL em alemão nas universidades brasileiras (cf. GRILLI, 2019).

Um quarto modelo consiste no desafio de ensinar diretamente o plurilinguismo, isto é, trabalhar simultaneamente com mais de uma LE no mesmo currículo, tendo como pilares a consciência linguística e as estratégias de aprendizagem, criando e promovendo sistematicamente a aprendizagem simultânea de mais de uma LE (HUFEISEN, 2011, p. 266-267).

O ensino específico de uma terceira língua após a segunda e o ensino direto do plurilinguismo estão fortemente relacionados ao modelo proposto por Ytsma (2001, *apud* CENOZ, 2007, p. 125) para uma tipologia de educação trilíngue baseada em fatores como a proximidade linguística entre as línguas envolvidas, o uso da segunda LE no ambiente em que o aprendiz está inserido ou a idade de introdução da segunda LE.

4. Razões para o ensino translíngue na realidade brasileira

Ao menos algumas das propostas europeias para o desenvolvimento do plurilinguismo chegam a parecer surreais para o aprendiz ou professor brasileiro de LE. Em nosso país, a LDB em voga (BRASIL, 1996), promulgada mais de duas

décadas atrás, determinava a obrigatoriedade de uma LE no ensino fundamental II e a oferta de uma segunda LE no ensino médio. Em 2005, foi sancionada a conhecida “lei do espanhol”, que tornou a oferta do espanhol facultativa no ensino fundamental II e obrigatória no ensino médio, embora a matrícula fosse facultativa para os alunos (BRASIL, 2005). Porém, a lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) estabeleceu o inglês como língua obrigatória a ser ofertada no ensino fundamental II e no ensino médio, retirando da comunidade escolar a autonomia na escolha da língua, e também transformou a oferta obrigatória do espanhol no ensino médio em oferta opcional de outras línguas, “preferencialmente o espanhol”, mas de matrícula optativa.

Assim, o estudante brasileiro de qualquer escola que não seja um colégio privado de elite só tem acesso à aprendizagem do inglês no ensino fundamental II e, talvez, do espanhol no ensino médio, em uma realidade que contrasta violentamente com aquelas em que se discute o ensino de uma segunda LE parecida com a primeira LE, a partir das bases sólidas já adquiridas nesta, ou o ensino de disciplinas escolares em LE. Pensemos, então, nas razões para usar a LM no ensino de LE dentro da realidade brasileira.

Existem boas iniciativas de trabalho com a IC no Brasil, sobretudo entre as línguas românicas (cf. MIRANDA-PAULO; ALBUQUERQUE-COSTA, 2016), mas também entre português e inglês (TOASSI & PEREIRA, 2019). Outro grande exemplo é o trabalho de Oliveira e Alas Martins (2017), em que se desperta o reconhecimento de línguas românicas e este é utilizado como ponte para a compreensão do inglês por alunos da EJA.

Outro aspecto positivo que o uso da LM pode trazer para a aula de LE, sobretudo em país tão distante daqueles em que se fala majoritariamente a LE em questão, é a consciência intercultural [*intercultural awareness*]. Para Beacco et al. (2016, p. 10), competência intercultural é a habilidade de compreender o Outro e de estabelecer ligações cognitivas e afetivas entre experiências anteriores e atuais de contato com o Outro – Virkama (2010) chama esse processo *from othering to understanding*.

López-Barrios (2012) chama atenção para o fato de que os livros didáticos de LE geralmente focam em ensinar os aprendizes a executar rotinas em um país onde a língua-alvo é amplamente utilizada, mas não o oposto – muito embora o cenário mais provável para um aprendiz de LE localizado em um país distante das comunidades falantes da língua em questão seja assumir a tarefa de orientar um falante nativo da língua a respeito dos costumes locais. Portanto, a mediação é um objetivo crucial, e os livros didáticos falham ao não trabalhar a consciência

intercultural ou questões locais específicas que sejam de interesse do aprendiz (LÓPEZ-BARRIOS, 2012, p. 312).

São claras, porém, as razões pelas quais os materiais didáticos não abordam questões locais específicas. Para línguas amplamente difundidas como o inglês, a multiplicidade de países em que são faladas e/ou aprendidas torna economicamente inviável desenvolver um material específico para cada contexto. Quanto à língua alemã, praticamente todos os materiais didáticos são importados de um país que investe massivamente na promoção da língua – no caso, a Alemanha. Também não é possível antever todos os contextos nos quais o material poderia ser empregado, o que impossibilita a abordagem de peculiaridades quanto a vocabulário e gramática, entre outros tópicos. Seguindo essa lógica, são as grandes editoras de materiais didáticos que se beneficiam do modo tradicional de ensinar línguas e que não estão inclinadas a considerar perspectivas sobre língua e cultura que não sejam aquelas hegemônicas, reforçando assim essa mesma hegemonia.

Uma afirmação comum na área dos estudos interculturais é que o aprendiz de LE não almeja tornar-se um falante nativo, e sim tornar-se apto a explorar a cultura representada por aquela língua. Essa afirmação, ao mesmo tempo em que está de acordo com o entendimento de que o falante nativo (presumidamente monolíngue) não deve ser tomado como modelo, pode ser erroneamente interpretada como se a cada língua específica correspondesse uma cultura específica. Na verdade, não tem sido assim há décadas, pois a globalização tornou mais homogêneas uma série de práticas sociais, sobretudo a partir da popularização da internet.

Outro ponto fundamental ao pensar no ensino intercultural é definir aquilo que se entende por cultura. Cultura, nesse sentido, remete a mais do que diferenças relativas a hábitos e costumes, já que muito disso tornou-se mais global do que local. A noção de cultura refere-se aos modos subjetivos como diferentes pessoas percebem a realidade e lidam com ela. Portanto, compreender o próprio posicionamento em um determinado ambiente cultural é o primeiro passo para desenvolver a habilidade de notar outros ambientes culturais e, por fim, compreendê-los.

Assim, o Quadro fala em competência plurilíngue e pluricultural no sentido de compreender outras línguas e culturas, algo muito diferente de tentar portar-se como um nativo de outras línguas e culturas.

Busch (2013, p. 19), em seu trabalho com pesquisas biográficas acerca do

plurilinguismo, afirma que a experiência da língua está interligada a experiências emocionais. Essas experiências, por sua vez, influenciam a imagem que o falante tem de si mesmo e seu posicionamento nas relações de poder dentro da sociedade, em que algumas línguas ou variantes são mais valorizadas do que outras. Nesse sentido, consciência linguística e consciência cultural andam lado a lado – não porque uma língua corresponde a uma cultura enquanto bloco fechado, mas porque tomar consciência da própria língua demanda observá-la de uma certa distância (BUSCH, 2013, p. 20), uma habilidade análoga à de observar a si mesmo de uma certa distância.

Para O'Dowd (2016), a aprendizagem intercultural só pode ocorrer quando os aprendizes vão além da troca e da comparação de informações sobre comunidades, passando a realizar tarefas colaborativas que envolvam a negociação de significado cultural e linguístico. Exemplos de projetos do tipo seriam a realização e a edição de entrevistas dentro de uma comunidade e a tradução de textos.

Falar na tradução de textos, entretanto, é adentrar um terreno delicado. Conforme lembram Carvalho Neto e Bohunovsky (2011, p. 237), a palavra tradução é, ou já foi, comumente associada ao antiquado Método de Gramática e Tradução para o ensino de línguas (MGT), e percebida, portanto, como negativa. Essa percepção guarda forte proximidade com o 'mito' do falante nativo, isto é, a ideia de que a intenção do aprendiz de LE é tornar-se tão fluente quanto um falante nativo daquela língua. Kramsch (2014, p. 298) aponta que o mito do falante nativo tem sido desconstruído há mais de trinta anos na área da Linguística Aplicada, mas ainda se encontra vivo e presente nas salas de aula de LE, em livros didáticos e em folhetos publicitários sobre viagens e estudos no exterior.

Porém, nas últimas décadas, a área de tradução tem voltado a ser reconhecida como uma área independente e multidisciplinar que engloba história, relações de poder e criatividade. Assim, o ato de traduzir transcende a busca por uma palavra correspondente em outra língua para ser compreendido como um ato de reescrita e transformação (CARVALHO NETO; BOHUNOVSKY, 2011, p. 239). Essa reformulação do conceito pode ser uma razão pela qual práticas de tradução parecem estar retornando à aula de LE sob aspectos profundamente diferentes daqueles do MGT (BOHUNOVSKY, 2011, p. 205).

Bohunovsky (2011) argumenta que o primeiro passo é definir um conceito de tradução: existe uma diferença considerável entre reconhecer a importância da LM e treinar tradução literária na aula de LE. Práticas de tradução podem ser usadas como recurso para ativar ao menos quatro objetivos diferentes (BOHU-

NOVSKY, 2011; CARVALHO NETO; BOHUNOVSKY, 2011):

- aprender vocabulário, sobretudo em níveis iniciais;
- adquirir consciência sobre estruturas gramaticais da LE em contraste com as da LM;
- construir conhecimento sobre aspectos linguísticos e/ou culturais, por meio da busca de termos equivalentes para um mesmo conceito em duas ou mais línguas (aprendizagem crítico-reflexiva);
- mediar a comunicação entre duas outras pessoas, conforme previsto no Quadro Europeu Comum.

Nas palavras de Arbona e Chireac (2014, p. 320), a relação entre teoria linguística e didática enfrenta alguns obstáculos, como a tendência de subestimar a importância da reflexão metalinguística durante a aula. As autoras pontuam que essa tendência pode levar o profissional a definir-se como praticante da abordagem comunicativa simplesmente porque se recusa a refletir sobre a gramática durante a aula.

No entanto, a abordagem comunicativa não se baseia em abolir o ensino de gramática, e sim em trabalhá-la de forma dedutiva, por meio de rotinas de comunicação que vão se tornando cada vez mais abertas à medida que o aprendiz se familiariza com o tópico gramatical em questão. De modo semelhante, não se sustenta a crença comum em que a abordagem comunicativa não permite qualquer prática de tradução na aula, ainda que essa crença permaneça forte entre professores de LE (cf. BOHUNOVSKY, 2011, p. 209). Pelo contrário: desenvolver uma “competência plurilíngue e pluricultural”, conforme preconiza o Quadro, envolve necessariamente a primeira língua com a qual o indivíduo teve contato.

Ainda a respeito das crenças de professores de LE, estudos na área mostram que é comum haver incoerência entre aquilo em que o professor afirma ou demonstra acreditar e aquilo que pratica, pois grande parte de suas práticas advêm das experiências que vivenciou ainda enquanto aluno (cf. BORGES; OLIVEIRA; LAGO, 2007). Desse modo, mesmo que muitos professores de LE já estejam se posicionando de forma crítica quanto à proibição, velada ou não, do uso do português na aula de LE (cf. KUDIESS, 2005), essa proibição ainda influencia nas aulas desses mesmos professores.

Phipps e Gonzalez (2004, p. 164) criticam o fato de que, ao falar em tradução enquanto recurso didático, o foco gira em torno de questões como a suposta exatidão da tradução e das formas gramaticais envolvidas, enquanto a prioridade

deveria ser algo mais próxima das seguintes reflexões: quais são as circunstâncias que nos levam a traduzir? O que acontece quando um texto é traduzido e recebido por indivíduos que falam outras línguas e viveram outras experiências? Quais são os desafios da tradução?

Para López-Barrios (2012, p. 324), usar a LE para mediar diferentes conhecimentos a fim de resolver problemas significa usar a LE de forma autônoma, o que torna o aprendiz apto a usar essa LE de forma relevante também do lado de fora da escola. Portanto, o aprendiz de LE torna-se capaz de tomar decisões quando tem autonomia para decidir quais recursos de seu repertório espacial utilizar.

Conclusão

Sabe-se que aprender uma LE enriquece as competências do falante em outras LE que já tenha aprendido (cf. CENOZ, 2007, p. 123-125), e também que não só a LM e as LE já conhecidas influenciam a aprendizagem de uma nova LE, mas também o inverso (JESSNER, 2008, p. 31). Esse processo não-linear justifica o conceito de competência translíngue e demonstra quão ricas podem ser as práticas translíngues na aula de LE.

É relevante notar que o ponto de partida de uma política linguística que permita aprender e mobilizar múltiplas línguas de forma autônoma costuma ser a consciência linguística [*language awareness*] ou a consciência acerca dos próprios repertórios espaciais. Práticas de tradução na aula de LE têm como propósito o reconhecimento de similaridades e diferenças entre línguas; interculturalidade é conscientizar-se dos diferentes recursos que o indivíduo pode empregar para expressar-se; intercompreensão é perceber padrões em uma língua desconhecida e compará-los aos padrões de línguas conhecidas.

Se a consciência linguística é quase considerada um pré-requisito para a aprendizagem bem-sucedida de LE, qual seria o propósito de impedir um aprendiz de mobilizar os primeiros recursos linguísticos aos quais teve acesso ao iniciar a construção de sua consciência de mundo?

Se tanto já se discutiu sobre o desenvolvimento de uma competência plurilíngue do aprendiz de LE, ou de seu desenvolvimento enquanto sujeito translíngue, como seria possível estimular esse sujeito a desenvolver suas competências e, simultaneamente, impedi-lo de trabalhar com uma série de recursos que construíram a partir de todas as experiências que já viveram?

Conforme mencionado acima, trabalhar de forma *comunicativa* não é si-

nônimo de ignorar reflexões metalinguísticas (ARBONA; CHIREAC, 2014, p. 320). Ou seja, permitir que os alunos se beneficiem da LM não torna a aula de LE menos comunicativa – pelo contrário, expande seus recursos e habilidades de comunicação.

Terra (2004, p. 110) resume:

usada idealmente dentro de um continuum que não privilegie pólos extremos (nem os seus usos indiscriminados/nem banida completamente) para realizar objetivos definidos e mais conscientes em situações concretas de interação social em sala de aula, a LM constitui um recurso mediacional valioso a ser considerado no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. (TERRA, 2004, p. 110)

A perspectiva translíngue, segundo a qual todos os recursos semióticos são parte de um mesmo todo, abre possibilidades como o uso da LM para mediar a aprendizagem tanto de uma LE quanto de conteúdos disciplinares, como na abordagem CLIL, ou para interagir com outros indivíduos enquanto cada um fala a língua com a qual se sente mais confortável, como na abordagem da IC. O uso da LM pode ser até mesmo incentivado em momentos como as atividades de mediação intercultural, sugerindo aos alunos que encontrem equivalências para certos termos relativos a uma cultura em línguas faladas majoritariamente em outras culturas.

Embora algumas dessas considerações possam parecer óbvias em ambientes em que o contato com recursos provenientes de diversas línguas é comum, elas têm o potencial de transformar o ensino de LE em realidades em que aprender línguas de prestígio é um privilégio de poucos, como no Brasil. Abrir as portas da sala de aula de LE para a LM torna o ensino de LE mais plural, mais democrático e menos elitista.

Referências

ARBONA, Anna Devís; CHIREAC, Silvia-Maria. Language Learning Methodology for Adults: A Study of Linguistic Transfer. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, 2014, n. 142, p. 318-324.

BACH, Gerhard. Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen. In: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne. (Eds.). **Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven**. 4. ed. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005, p. 9-22.

BAKHTIN, Mikhail. Discourse in the Novel. In: HOLQUIST, Michael (Org.). **The Dialogic Imagination**. Austin: University of Texas Press, 1981, p. 259-422.

BEACCO, Jean-Claude. **From linguistic diversity to plurilingual education**: Guide for the devel-

opment of language education policies in Europe. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2007.

BEACCO, Jean-Claude; BYRAM, Michael; CAVALLI, Marisa; COSTE, Daniel; CUENAT, Mirjam Egli; GOULLIER, Francis; PANTHIER, Johanna. **Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education**. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2016.

BOHUNOVSKY, Ruth. A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural? In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 50, n. 1, 2011, p. 205-217.

BORGES, Tatiana Diello; OLIVEIRA, Vitalino Garcia; do LAGO, Neuda Alves. Crenças de uma professora de língua inglesa acerca do ensino/aprendizagem desse idioma. In: **Entretextos**, Londrina, v. 7, 2007, p. 229-246.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF: 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRITO, Karim S. A promoção da competência multilíngue na escola: encorajando possibilidades. In: **Calidoscópico**, v. 11, n. 1, 2013, p. 63-69.

BUSCH, Brigitta. **Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig**. Klagenfurt: Drava, 2012.

BUSCH, Brigitta. Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Sprachereben - The Lived Experience of Language. In: **Applied Linguistics**, v. 38, n. 3, 2015, p. 340-358.

BUSCH, Brigitta. **Mehrsprachigkeit**. Wien: Facultas WUV UTB, 2013.

BUTLER, Judith. **Gender trouble: Feminism and the subversion of identity**. London: Routledge, 1990.

CANAGARAJAH, Suresh (Org.). **Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classrooms**. New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, Suresh. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. In: **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, 2017, p. 31-54.

CAPUCHO, Filomena. Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (socio)linguistas. In: DA SILVA, Fábio L.; RAJAGOPALAN, Kanavilil (Org.) **A linguística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 83-87.

CAPUCHO, Maria Filomena. Intercompreensão – Porquê e como? – Contributos para uma fundamentação teórica na noção. In: **REDINTER-Intercompreensão**, v. 1, n. 1, 2010, p. 85-102.

CARVALHO NETO, Geraldo Luiz de; BOHUNOVSKY, Ruth. Tradução e mediação no ensino de alemão como língua estrangeira. In: BOHUNOVSKY, Ruth. (Org.) **Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos**. Curitiba: UFPR, 2011, p. 237-255.

CENOZ, Jasone. The Acquisition of Pragmatic Competence and Multilingualism in Foreign Language Contexts. In: SOLER, Eva Alcón; JORDÀ, Maria Pilar Saffont (Orgs.) **Intercultural Language Use and Language Learning**. Dordrecht: Springer, 2007.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação**. Trad. de ROSÁRIO, M. J. P.; SOARES, N. V. Porto: Edições ASA, 2001.

ESPÍRITO SANTO, Diogo Oliveira; SANTOS, Kelly Barros. A invenção do monolingüismo no Brasil: por uma orientação translíngua em aulas de “línguas”. In: **Calidoscópico**, v. 16, n. 1, 2018, p. 152-162.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GÖTTSCHE, Katja; DA SILVA, Elke; KLEIN, Horst G.; STEGMANN, Tilbert D. **EuroComRom – Os sete passadores: saber ler todas as línguas românicas já!**. Aachen: Shaker, 2003.

GRILLI, Marina. CLIL em alemão no Brasil e a competência de leitura dos graduandos em Letras/Alemão. **Pandaemonium Germanicum**, v. 22, n. 38, 2019, p. 48-74.

GUMPERZ, John. Linguistic and Social Interaction in Two Communities. **American Anthropologist**, v. 66, 1964, p. 137-153.

HAATAJA, Kim; Wicke, Rainer E. **Sprache und Fach**. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch. Munique: Hueber, 2015.

HUFEISEN, Britta. L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**. Darmstadt, 2003, p. 97-109.

HUFEISEN, Britta. Whole language policy. Additional thoughts on a prototypical model. Translation of Hufeisen, Britta. Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: BAUR, Rupprecht; HUFEISEN, Britta (Orgs.). In: **“Vieles ist sehr ähnlich”**: Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2011, p. 265-282.

HUFEISEN, Britta; MARX, Nicole. (Eds.). **EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen**. Aachen: Shaker, 2014.

HUFEISEN, Britta; NEUNER, Gerhard. **Mehrsprachigkeitskonzept –Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch**. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2003.

JESSNER, Ulrike. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. In: **Language teaching**, v. 41, 2008, p. 15-56.

KLEIN, Horst G.; STEGMANN, Tilbert D. **EuroComRom – Die sieben Siebe**: Romanische Sprachen sofort lesen können. Aachen: Shaker, 2000.

KRAMSCH, Claire. Authenticity and legitimacy in multilingual SLA. In: **Critical Multilingualism Studies**, v. 1, n. 1, 2012, p. 107-128.

KRAMSCH, Claire. Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. In: **The Modern Language Journal**, v. 98, n. 1, 2014, p. 296-311.

KRETZENBACHER, Heinz L. Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. In: **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, v. 6, n. 1, 2009, p. 88-99.

KÖNIGS, Frank G. The issue concerning the pedagogy of multilingualism – where is it going? In: DE FLORIO-HANSEN, Inez (Org.) **Towards Multilingualism and the Inclusion of Cultural Diversity**. Kassel: Kassel University Press, 2011, p. 59-73.

KUDIESS, Elisabeth. As crenças e os sistemas de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. In: **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 2, 2005, p. 39-96.

LANGACKER, Ronald W. Dynamicity in grammar. In: **Axiomathes**, v. 12, n. 1-2, 2001, p. 7-33.

LANGACKER, Ronald W. **Cognitive Grammar: A Basic Introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEISEN, Josef. Planung von CLIL-Unterricht. In: **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, v. 20, n. 2, 2015, p. 45-58

LÓPEZ-BARRIOS, Mario. Learners as Ethnographers, Informants and Mediators: Developing Intercultural Awareness through Language Teaching Materials. In: **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, v. 9, n. 1, 2012, p. 312-324.

MARSH, David; MEHISTO, Peeter; WOLFF, Dieter; MARTÍN, Maria Jesús Frigols. **European Framework for CLIL Teacher Education**. A framework for the professional development of CLIL teachers. European Centre for Modern Languages, 2005.

MEISSNER, Franz Joseph. Teaching and learning intercomprehension: a way to plurilingualism and learner autonomy. In: DE FLORIO-HANSEN, Inez (Org.) **Towards Multilingualism and the Inclusion of Cultural Diversity**. Kassel: Kassel University Press, 2001, p. 37-58.

MIRANDA-PAULO, Livia; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloísa B. Estratégias de intercompreensão para o desenvolvimento de competências leitoras em francês. In: MASSARO, Paulo Roberto; MORALES, Leiko Matsubara. **Cadernos do Centro de Línguas**, número especial 2016. São Paulo: Humanitas, 2016, p. 77-91.

NEUNER, Gerhard; HUFEISEN, Britta; KURSISA, Anta; MARX, Nicole; KOITHAN, Ute; ERLLENWEIN, Sabine. **Deutsch als zweite Fremdsprache**. Berlin/Munique/Viena/Zurique/New York: Langenscheidt, 2009.

NEUNER, Gerhard. Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die "Drittssprache Deutsch". In: **Deutsch als Fremdsprache**, v. 4, 1996, p. 211-217.

O'DOWD, Robert. Learning from the Past and Looking to the Future of Online Intercultural Exchange. In: O'DOWD, Robert; LEWIS, Tim (Org.) **Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice**. London: Routledge, 2016, p. 273-294.

OLIVEIRA, Janaina Michelle França de; ALAS MARTINS, Selma. A intercompreensão de línguas românicas e a compreensão de textos em língua inglesa: uma experiência nos cursos da EJA. In: ARANHA, Marize; ARAÚJO, Naiara Sales; ALMEIDA, Sonia. **Discursos Linguísticos e Literários: investigações em Letras**. São Luís: EDUFMA, 2017, p. 95-111.

PENNYCOOK, Alastair; OTSUJI, Emi. **Metrolingualism: Language in the city**. New York: Routledge, 2015.

PENNYCOOK, Alastair. Performativity and Language Studies. In: **Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal**, v. 1, n. 1, 2004, p. 1-19.

PEREIRA FRITZEN, Maristela. "Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreib": deutsch-portugiesisches Code-Switching in einer Grundschule im südbrasilianischen Immigrationsgebiet. In: **Pandaemonium Germanicum**, v. 11, 2007, p. 125-156.

PEREIRA FRITZEN, Maristela. "Ich spreche anders, aber das ist auch Deutsch: línguas em conflito numa escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil". In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 2, 2008, p. 341-356.

PHIPPS, Alison; GONZALEZ, Mike. **Modern Languages. Learning & Teaching in an intercultural field**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications, 2004.

RÖSLER, Dietmar. Curricular interfaces: the interaction of language and contents at University level. In: **ForumSprache**, v. 2, n. 3, 2010, p. 10-15.

SCHWARZER, David; FUCHS, Mary. Monolingual teacher candidates promoting Translingualism: a self-study of teacher education practices project. In: **Research on Teaching**, v. 21, 2014, p. 89-112.

SOUZA, Andréia Cristina; DAMKE, Ciro. Preservação de língua e cultura alemãs e políticas públicas: o que dizem os falantes? In: **Sociodialeto**, v. 5, n. 13, 2014, p. 332-352.

TERRA, Marcia Regina. Língua materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de língua estrangeira (LE). In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, 2004, p. 97-113.

TOASSI, Pâmela Freitas Pereira; PEREIRA, Silvia Hedine de Albuquerque. Understanding cognate words in a first contact with English. In: **Caderno de Letras**, v. 35, 2019, p. 27-44.

VIRKAMA, Anna. From Othering to Understanding: Perceiving 'Culture' in Intercultural Communication, Education and Learning. In: KORHONEN, Vesa (Org.). **Cross-cultural Lifelong Learning**. Tampere: Tampere University Press, 2010, p. 39-60.

YTSMA, Jehannes. Towards a typology of trilingual primary education. In: **Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 4, 2001, p. 11-22.

Sobre a autora

Marina Grilli - Mestra em Letras e Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Bolsista de Doutorado do CNPq - marina.grilli.s@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5913496265925682> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6324-7030>.