

Línguas **estrangeiras**

PATRIMÓNIO LINGUÍSTICO E CULTURAL:

VITALIDADE E AMEAÇAS

Livro de Publicações



Título

Línguas Estrangeiras. Património Linguístico e Cultural: vitalidade e ameaças.
Livro de Publicações

Editores

Ana Maria Costa | Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI, PT

Charlotte Smet | Universidad de Castilla-La Mancha, ES

Cláudia Capela | Instituto Politécnico de Viseu, Centro de Estudos em Letras, UTAD, PT

Cristina Amaro Costa | Instituto Politécnico de Viseu, , CERNAS, PT

Ivone Ribeiro | Instituto Politécnico de Viseu, PT

José Pereira | Instituto Politécnico de Viseu, vCI&DEI, PT

Justine Martin | Universidad de Castilla-La Mancha, ES

Romain Gillain | Instituto Politécnico de Leiria, CI&DEI, PT

Susana Fidalgo | Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI, PT

Véronique Delplancq (Coordenação) | Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI, PT

Edição

Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação

ISBN: 978-989-36700-4-0

DOI: <https://doi.org/10.34633/978-989-36700-4-0>

Janeiro, 2026

Design e Layout

José Pereira



Dedicatória

Este livro eletrónico é dedicado à Professora Ana Maria Costa Lopes, docente de língua inglesa da Área Disciplinar de Línguas Estrangeiras do Departamento de Ciências da Linguagem da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (Portugal), de 1 de setembro de 1989 a 30 de novembro de 2024, data da sua aposentação.

Índice

Editorial	1
Capítulo I	4
Extinção e desaparecimento de línguas minoritárias: desafios, (im)prováveis soluções ou ameaças à pluriculturalidade?	5
La radio en Afrique subsaharienne et la valorisation des langues locales	17
Tsikbalob yéetel puksi'ik'al : el caminar de experiencias educativas agroecológicas en la península de Yucatán, México	33
Language vitality and linguistic diversity: The situation in Oceania	47
Capítulo II	61
Línguas estrangeiras: o cinema como estratégia de individualização dos alunos	62
Projetos eTwinning no ensino das línguas estrangeiras: pontes para uma cidadania ativa, em ambientes plurilingues e multiculturais	71
O papel da didática do plurilinguismo na (trans)formação de professores de línguas	83
Capítulo III	97
Os desafios da diversidade linguística no ensino de português como língua estrangeira: o contributo de um manual para falantes chineses	98
Língua gestual portuguesa: <i>IUS</i> linguístico na idiosincrasia cultural surda	109
Breves notas curriculares	118

A importância de uma língua vai muito além da sua função básica de comunicação pelo alicerce da identidade no que respeita à cultural, ao conhecimento tradicional (medicina, agricultura, meio ambiente, ...), a um repositório de saberes e até à visão do mundo dos falantes. As línguas são um símbolo de direitos e de liberdade (Whorf, 2012).

Fenómeno linguístico, cultural e social, o desaparecimento de línguas tem ocorrido de forma acelerada nas últimas décadas. Estima-se que existem mais de 7000 línguas faladas atualmente (Notícia da Rede, 2023), muitas em risco de extinção. A Unesco calcula que uma língua desaparece a cada duas semanas (Moseley, 2010).

Podemos identificar como principais causas do desaparecimento das línguas a globalização e o domínio de línguas majoritárias, a desvalorização cultural, as políticas governamentais repressivas e de assimilação cultural, a migração, a urbanização, o desaparecimento dos falantes, com pouca ou mesmo sem transmissão às novas gerações, as alterações climáticas, a falta de ensino formal, o estigma social e a falta de registo linguístico. As consequências deste desaparecimento são, por exemplo, a perda da memória do mundo, das comunidades e do conhecimento ancestral, a perda de identidade cultural e a uniformização (Sallabank & Austin, 2023).

A diversidade linguística assume-se como uma das formas da humanidade refletir sobre a sua pluralidade de experiências e de perspetivas. Atua como fortalecimento das comunidades e da coesão social. O domínio de línguas estrangeiras permite diversificar as oportunidades de emprego no mercado de trabalho e abre as portas a perspetivas de carreira mais ricas. Para além disso, as línguas estrangeiras desempenham um papel fundamental na construção de uma cidadania ativa e responsável. Veículos do património imaterial da Humanidade, recursos essenciais para a realização eficaz dos objetivos de desenvolvimento sustentável, as línguas estrangeiras participam nos pilares económico, social e ambiental, mas também dependem deles.

Neste contexto, este livro de publicações tem por objetivos:

- Promover o património linguístico e cultural associado às línguas estrangeiras;
- Evidenciar as relações entre as línguas estrangeiras e o meio social, a realidade económica e o contexto ambiental;
- Sensibilizar para as questões de defesa, preservação, vitalidade, revitalização e extinção das línguas estrangeiras;

- Favorecer o intercâmbio e a reflexão entre os participantes.

Como temáticas em causa destacam-se:

- As línguas estrangeiras: património cultural imaterial sob ameaça constante - resultados de investigações inter e multidisciplinares sobre as línguas estrangeiras ameaçadas ou extintas;

- Ações de defesa e preservação das línguas estrangeiras;

- Relação entre línguas estrangeiras, património cultural, identidade, ecologia e sustentabilidade;

- Desafios da diversidade linguística;

- Plurilinguismo e diversidade das línguas estrangeiras: transmissores de valores, pilares da construção da cidadania ativa e responsável.

Ana Maria Costa (Professora Coordenadora aposentada, Departamento de Ciências da Linguagem da Escola Superior de Educação/CIDEI, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal) procura averiguar, no seu artigo **Extinção e desaparecimento de línguas minoritárias: desafios, (im)prováveis soluções ou ameaças à pluriculturalidade?**, a seguinte questão: em que medida é que privar um povo da sua língua equivale a privá-lo da sua cultura e da sua identidade e quais as consequências que poderão advir/advêm desse facto? Para tal, centra-se essencialmente na realidade norte americana. Basta que o mundo inteiro domine a mesma língua?

Etienne Damome (Professor de Ciências da Informação e da Comunicação, Université Bordeaux Montaigne, membro da equipa de investigação *Media, Sociédades e Culturas* do laboratório MICA e coordenador do *Groupe de recherches et d'étude sur la radio* (GRER), França) explica, no seu artigo **Rádios locais en Afrique de l'Ouest et préservation des langues locales**, como as estações de rádio na África Subsariana contribuem por vezes, se não frequentemente, para fazer ouvir certas línguas que estão confinadas a um espaço geocultural limitado. Participam, assim, na preservação de certas línguas que atualmente têm apenas algumas centenas de falantes.

Olga Domené-Painenao (Agroecologista, Colégio de la Frontera Sur, México; membro da equipa de investigação sobre a Massificação da Agroecologia (Ecosur-México) e sobre Especialização Nacional em Bem-estar Comunitário) aponta para um dos grandes desafios dos processos educativos que promovem as agroecologias - o de serem reapropriado pelas comunidades. Em particular, os que desenvolvem processos organizativos agroecológicos, centrados no papel das comunidades como sujeitos coletivos e onde a linguagem desempenha um papel transcendental. No seu artigo **Tsikbalob yéetel puksi'ik'al1: el caminar de experiencias educativas agroecológicas en la península de Yucatán, México** aborda questões plurais, que contudo convergem em necessidades comuns, passando pela compreensão da centralidade de pontes interculturais.

Catarina Castro (Departamento de Línguas e Literaturas, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria/CETAPS, Universidade Nova de Lisboa, Portugal) discute a relevância de uma metodologia que enfatize a interação, a habilidade prática e a

perspetiva intercultural no ensino do Português Língua Estrangeira a estudantes chineses. O manual *Oriente.pt* apresentado no artigo **Os desafios da diversidade linguística no ensino de Português como língua estrangeira: o contributo de um manual para falantes chineses** oferece uma proposta educativa inovadora baseada numa metodologia comunicativa contrastiva, com conteúdos ajustados.

Cláudia Sofia Varela Capela Granjo Ferreira (Departamento de Ciências da Linguagem, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu/Centro de Estudos em Letras, UTAD, Portugal) leva-nos a refletir sobre o envolvimento da arte nas estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de competências em línguas estrangeiras. Com ênfase no cinema, o artigo **Línguas estrangeiras: o cinema como estratégia de individuação dos alunos** demonstra como a construção de significado e o desenvolvimento do espírito crítico podem basear-se em ferramentas pedagógicas como sejam as produções artísticas.

Cristina Bernardo Domingues (Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro/CIDTFF, Portugal) explicita os contributos do *eTwinning* na construção de uma cidadania ativa e de intervenção crítica por parte dos alunos. Com o ensino das línguas estrangeiras no 3.º ciclo do ensino básico como foco, a investigação apresentada, **Projetos eTwinning no ensino das línguas estrangeiras: pontes para uma cidadania ativa, em ambientes plurilingues e multiculturais**, evidencia a potencialidade do *eTwinning* para favorecer a comunicação em contextos autênticos e desenvolver competências linguísticas e interculturais.

Sweder Souza (Faculdade de Estudos da Linguagem, UNIFESSPA-Brasil/ Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPR-Brasil/Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro, Portugal) defende o reconhecimento de todas as línguas, independentemente do seu estatuto, mesmo que não sejam objeto de ensino. No seu trabalho **O papel da didática do plurilinguismo na (trans)formação de professores de línguas**, o autor leva-nos a refletir sobre a contribuição da didática do plurilinguismo para uma resposta didática centrada na noção de educação plurilingue e intercultural.

Telmo Fernandes (Departamento de Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro/ Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal) convida-nos a construir um mapa inclusivo de respeito pelos valores da comunidade surda, assente no plurilinguismo e diversidade das LE (ou L1). O estudo **Língua Gestual Portuguesa; IUS linguístico na idiossincrasia cultural surda** propõe uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso comprovando que o estatuto de língua materna e natural da comunidade surda não pode ser apenas valorizado em contexto educativo. É personalidade jurídica e integrante da sociedade (princípios da Declaração Universal dos Direitos Homem).

Véronique Delplancq & Susana Fidalgo

Capítulo I

Extinção e desaparecimento de línguas minoritárias: desafios, (im)prováveis soluções ou ameaças à pluriculturalidade?

Ana Maria Costa, Susana Fidalgo, Véronique Delplancq

Departamento de Ciências da Linguagem, Instituto Politécnico de Viseu, ESEV, CIDEI (Portugal)

Resumo

O desaparecimento de uma língua não é um fenómeno recente, ainda que não deixe, por essa razão, de ser menos inquietante. Com efeito, estima-se que, daqui a aproximadamente 100 anos, das cerca de 7000 línguas existentes no mundo atualmente, cerca de 90% terão desaparecido, se adotarmos um olhar pessimista e, numa ótica mais otimista, restarão apenas 50% das atuais 7000, ou seja, 3500 (Krauss, 1992). Será este desaparecimento motivo de preocupação, ou bastar-nos-á que o mundo inteiro domine a mesma língua (sendo que a língua dominante está invariavelmente acoplada à língua de um povo dominante e às suas instituições)?

Considerando o exposto, as questões fundamentais que nos interessa dilucidar são as seguintes: Em que medida é que privar um povo da sua língua equivale a privá-lo da sua cultura, e da sua identidade? Quais as consequências que poderão advir/advêm desse facto, seja para a(s) comunidade(s) onde a língua é falada, seja para a sociedade mais alargada?

Para tal, e centrando-nos essencialmente nos Estados Unidos da América - onde o fenómeno é particularmente notório e perturbador - iremos analisar a forma como as línguas indígenas foram perecendo através da História, fosse fruto de atos de linguicídio cometidos por poderes dominantes sobre os povos autóctones desde o advento da colonização, fosse por razões de outra ordem.

Procuraremos ainda aferir, de forma sucinta, em que medida alguns projetos e/ou políticas educativas têm contribuído ou poderão contribuir para a revitalização das línguas ditas minoritárias.

Palavras-chave:

Línguas extintas e em perigo de extinção; línguas minoritárias e dominantes; cultura; identidade; mundividência

Introdução

Uma língua é o lugar de onde se vê o mundo e onde se traçam os limites do nosso pensar e sentir. Da minha língua vê-se o mar. Da minha língua ouve-se o seu rumor, como da de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto [...]. (Ferreira, 1999)

O desaparecimento de uma língua não é um fenómeno novo ou recente. Sabemos, por exemplo, que nem o aramaico falado no tempo de Jesus Cristo, nem a língua falada por Júlio César são atualmente usadas por comunidades inteiras de falantes. Porém, o declínio e/ou extinção cada vez mais rápido de línguas ditas/tornadas minoritárias tem vindo a aumentar a um ritmo sem

precedentes, sobretudo após a colonização do Novo Mundo pelos europeus.

Ainda que o contexto espaço-temporal sobre o qual incide o presente trabalho sejam os Estados Unidos da América, fundamentalmente ao longo dos primeiros séculos de colonização, é forçoso observar que estamos lamentavelmente, perante um fenómeno que atinge um elevado número de falantes em todo o mundo, tal como comprovam as estatísticas:

- Nos Estados Unidos existem 574 tribos de nativos americanos e índios do Alasca legalmente reconhecidas, perfazendo um total de cerca de 5 milhões de pessoas. Mais de 90% desses 5 milhões de falantes exprimem-se apenas em inglês;

- No Canadá apenas 3 das 66 línguas indígenas não correm risco de desaparecer muito rapidamente;

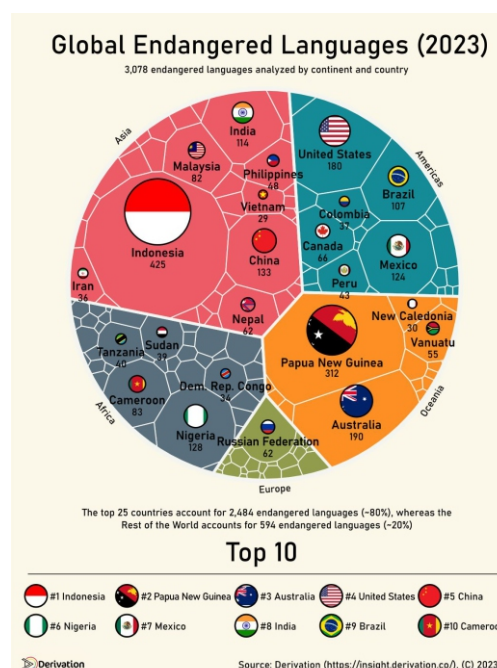
- Nos países da América Latina, nomeadamente o México, as estatísticas são ainda menos animadoras, considerando que é comum reduzir as diversas línguas que compõem diferentes famílias linguísticas a meras variantes ou dialetos das famílias linguísticas em causa, o que significaria, segundo esta lógica de entendimento, que o português, francês, espanhol, romeno, teriam sido/fossem considerados como variantes do latim;

- No Brasil assiste-se a um fenómeno igualmente preocupante, uma vez que, de entre uma população de 212 milhões de habitantes, apenas 400 000 são falantes de um dos idiomas indígenas, o que equivale a bastante menos de metade de 1% da população;

- Na Rússia grande parte das línguas indígenas desaparecerão muito rapidamente, o mesmo sendo verdade para a China, em que as 120 línguas indígenas estão também em vias de extinção [cf. figura1] (Walsh, 1997 a e b; Granadillo & Gachiri, 2025; Bernard, 2021).

Figura 1

Derivation (2023)



Assim, face às estatísticas conhecidas, das quais as enunciadas supra são, por razões de circunstância, apenas uma amostragem, averigua-se que a(s) língua(s) usada(s) pela generalidade dos falantes no mundo correspondem somente a 3% da totalidade das cerca de 7000 línguas atualmente existentes.

Naturalmente que a “morte anunciada” de cerca de 50% das línguas do planeta tem vindo a preocupar especialistas das mais diversas áreas, desde a área da linguística, antropologia cultural, educação, entre outras, até organismos responsáveis por decisões político-educativas como a UNESCO, sem esquecer alguns líderes governamentais de vários países.

Consequências da extinção/desaparecimento de línguas “minoritárias”

A ameaça de extinção ou desaparecimento de uma língua constitui uma perda irreversível a vários níveis, como iremos explanar de forma sucinta, destacando as razões que consideramos de importância primordial. Deste modo, subjacente à necessidade e importância de preservação de uma língua estão preocupações de diversa ordem, como sejam:

- Preocupações humanitárias: as línguas são repositórios valiosos de informação sobre literatura, história, filosofia e arte. Esta informação ajuda-nos a dar sentido às nossas vidas e ao mundo que nos rodeia. Quando uma língua se extingue sem documentação, levando consigo para o esquecimento toda a sua literatura oral, tradição oral e história oral, todos nós ficamos com capital cultural truncado. Há também grandes reservas de informação histórica que podem ser recuperadas a partir do estudo das línguas. A classificação das línguas aparentadas ensina-nos a história dos grupos humanos e a forma como se relacionam entre si;

- Conhecimento perdido: existe conhecimento muito específico de que frequentemente apenas algumas pequenas comunidades linguísticas são detentoras - conhecimento de plantas medicinais e curas, identificação de plantas e animais ainda desconhecidos cientificamente, novas culturas, etc. Quando a língua não é aprendida pela geração vindoura, o conhecimento do mundo natural e cultural codificado nessa língua não é normalmente transmitido;

- Perda de diversidade linguística e perda de diversidade intelectual: uma língua é um repositório vivo da mundividência e valores de (uma) comunidade(s) de falantes.

A própria sintaxe da língua inclui particularidades específicas no tocante nomeadamente a número, género, caso, modo, voz, etc, atualizáveis, experimentadas aquando do uso da mesma, isto é, estas categorias linguísticas não precedem o uso da língua, antes decorrem deste.

Assim, a perda de uma língua implicaria a perda do conhecimento de (uma) mundividência(s) transmitidas de geração em geração. À semelhança da ameaça de desastres e/ou catástrofes naturais resultantes da ausência de biodiversidade, também a escassez de diversidade linguística implica escassez de ideias. Como afirma Schrock (1986), não existe qualquer razão para acreditar

que as metáforas em língua inglesa sejam superiores às de outras línguas.

- Linguagem e identidade: segundo Fishman (1991) "The destruction of a language is the destruction of a rooted identity" (p. 7), quer para a Humanidade, quer para o sujeito individual. O sentimento da perda da sua cultura pode desencadear um sentimento de demérito, dar origem a situações de pobreza, ruturas familiares, ou mesmo estar na origem do consumo de estupefacientes. É que a morte de uma língua não ocorre em comunidades com abundância económica e poder político e/ou educativo. Tal como mencionado por um linguista, referindo-se a um projeto de que esteve incumbido, com vista à revitalização de uma língua aborígine australiana, Adnyamathanha, "It was success in reviving something far deeper than the language itself - that sense of worth in being Adnyamathanha, and in having something unique and infinitely worth hanging onto". (Tunbridge, citado in Schmidt, 1990, p. 106);

- Direitos humanos: a perda de línguas não é muitas vezes voluntária; envolve frequentemente violações dos direitos humanos, com opressão ou repressão dos falantes de línguas minoritárias (Crawford, 1995).

Da língua de outros ouve-se o lamento da floresta

"No princípio era o Verbo e o Verbo era Deus e o Verbo estava com Deus." (Jo, I:1). Tendo em conta este excerto retirado do Novo Testamento, especificamente do Evangelho segundo S. João, capítulo 1, versículo 1, compreendemos que era/é pela Palavra que os seres humanos adquiriam/adquirem existência própria, ou seja, Vida.

Como também já foi referido acima, a língua é o repositório de uma cultura, o "porto seguro" dos falantes de uma comunidade, a partir do qual vão construindo e (des)construindo a sua identidade, a sua mundividência, razão pela qual o escritor Vergílio Ferreira (1999) nos assegura que "Da minha língua vê-se o mar. [...]", como podemos ler na introdução.

A UNESCO (*United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization*) declarou a década de 2022 a 2032 como a década internacional das línguas indígenas, uma vez que se estima que 50% das línguas atualmente faladas terão desaparecido ou correrão sério risco de desaparecerem até 2100 (United Nations, 2019).

Neste entendimento, consideramos que da língua dos povos indígenas, outrora habitantes da floresta, apenas nos poderá lamentavelmente chegar um clamor, o qual, desde a chegada dos colonos europeus ao território hoje conhecido como Estados Unidos da América, se sobrepôs continuamente ao rumor natural e agradável proveniente de florestas onde os ecossistemas preservavam a sua harmonia. Efetivamente, na época pré-colombiana, os índios viviam em total comunhão com a natureza (diríamos mesmo que existia uma eco simbiose). Ao contrário dos brancos, os índios praticavam um modo de vida comunitário, razão aliás pela qual os tratados não

faziam sentido para eles, uma vez que - e apesar do desconhecimento da língua não ser fator despreciando - a terra era pertença de toda a comunidade. Um chefe índio dizia: "Owning a piece of land is like owning a piece of sky" (Hepburn, 2014). Esta ideia de partilha (e também de pertença, em pé de igualdade com os restantes seres que habitam o Universo) é aliás comum a todos as populações indígenas, como vemos na figura 2 (Berkhofer, 1978).

Figura 2

Indigenous and Euro-American worldviews



Nota: Illustration contrasting Indigenous and Euro-American worldviews (source unknown), adapted from themes in Berkhofer, R. F. (1978). *The White Man's Indian: Images of the American Indian from Columbus to the Present*.

Espaços heterotópicos: margens, relocação, linguicídio

Adotando uma abordagem decolonial, focar-nos-emos na análise das causas subjacentes ao desaparecimento da grande maioria das línguas indígenas e à ameaça de extinção que recai sobre um número quanto a nós meramente residual de línguas que poderão ainda ser revitalizadas e preservadas.

Começamos por lembrar que no século XVI (1516) o ideal de Novo Mundo como espaço idílico foi sobejamente alimentado pela obra de Sir Thomas More (1895), intitulada *Utopia*, onde o autor descreve o sistema político e social de uma sociedade imaginária, pois utopia significa não-lugar, por isso não era esse lugar inexistente que os europeus procuravam, mas um lugar eutópico, ou seja, um lugar bom. O antónimo de (eu)tópico é distópico. Porém, do nosso ponto de vista, os espaços para onde os índios foram relegados enquadram-se mais na noção de espaços heterotópicos, sendo que heterotopia foi um termo elaborado por Michel Foucault (1994) e utilizado por ele pela primeira vez em 1966, embora o texto escrito onde o termo é devidamente dilucidado - não da forma simplificada, como aqui, por razões de circunstância, será utilizado - só viria a ser publicado em 1984, por vontade do filósofo, ele próprio. Espaços heterotópicos são os espaços outros, aqueles espaços que estão fora dos outros lugares ou espaços, mas que são efetivamente localizáveis. São os espaços marginais, de desvio, resistência, compensação. É o tal "Indian Territory" (à parte da sociedade branca hegemónica) no qual o então presidente, Andrew Jackson, ordenou aos índios que se fixassem. Durante o trajeto que encetaram até ao *Indian Territory*, cerca de 6000 índios perderam as suas vidas, devido a doenças, fome, frio, fadiga extrema, entre outros motivos. A este número teremos de acrescentar o número de índios dizimados durante a guerra travada entre os primeiros colonos e os Pequot (700), (família linguística Algonquian, a

mesma dos moicanos), os índios mortos durante 1675-1676 - King Philips War (3000) e finalmente os índios mortos em *Wounded Knee* (300). Se somarmos estes números, facilmente depreendemos que o linguicídio foi uma consequência do genocídio. Podemos também, naturalmente, conferir que este genocídio/linguicídio ocorreu por causa da sede de poder dos colonos euro-americanos (e note-se que nesta fase já não se trata apenas dos ingleses) devido à tal política de *manifest destiny* (figura 3) (Gast, 1872).

Figura 3

Tratados celebrados com as nações Índias



Nota: Timeline of U.S. policies toward Native American nations, focused on land dispossession, forced relocation, and resistance — all under the broader historical context of Manifest Destiny, (traduzido de Gast, 1872).

Assimilacionismo falacioso e involuntário ou o desconforto do heterolinguismo

Para além do genocídio das populações indígenas e do linguicídio daí decorrente, outros fatores contribuíram para o descaso que recaiu sobre as línguas dos povos indígenas, como iremos expor sucintamente.

Assim, e corroborando o ponto de vista do autor nativo americano Wesley Leonard (2023), consideramos que se a função de uma língua é ir ao encontro das necessidades comunicativas da comunidade de falantes utilizadores da língua em apreço, então considerar uma língua primitiva ou inútil não tem qualquer fundamentação. São, pois, os juízos estereotipados e pré-concebidos que se têm de um povo ou de uma/várias comunidade(s) que ditam a importância ou descaso atribuído à(s) língua(s) dos falantes dessas comunidades. Por outro lado, e sobretudo a partir do último quartel do século XIX, o governo americano envidou os esforços possíveis no sentido de instituir o inglês como língua dominante e erradicar, através da aprovação de políticas educativas, as línguas indígenas.

Foi desta forma que, em 1868, uma comissão federal incumbida de iniciar negociações de paz com os *Plains Indians* concluiu: "In the difference of language to-day lies two-thirds of our trouble ... Schools should be established; which children should be required to attend; their barbarous dialects should be blotted out and the English language substituted." (Pratt, 1892, p.). Em 1880 esta política educativa tinha sido implementada em colégios/escolas internas, através do *Bureau of Indian Affairs* (BIA), sendo que as crianças seriam punidas caso utilizassem a sua língua nativa. Uma professora recrutada através do BIA explicava, no começo do século XX, que:

[the schools] went on the assumption that any Indian custom was, per se, objectionable, whereas the customs of whites were the ways of civilization. ... [Children] were taught to despise every custom of their forefathers, including religion, language, songs, dress, ideas, methods of living. (Albert Kneale, citado em Reyhner, 1994, p. 46).

Projetos, medidas/estratégias educativas: soluções ou panaceias ilusórias e temporárias?

Recentemente, ainda que com pouca visibilidade e com algum, a nosso ver, entusiasmo aparentemente bastante tímido, foram feitos alguns esforços no sentido de contrariar a ameaça preocupante de uma iminente extinção e/ou desaparecimento de línguas minoritárias. De entre as medidas governamentais destinadas a preservar algumas das línguas ameaçadas, destacamos a já referida determinação da UNESCO (United Nations, 2019), no sentido de instituir a década de 2022 a 2032 como década internacional das línguas indígenas e, por parte do governo norte americano gostaríamos de salientar a aprovação da Lei 101-477, de 30 de outubro de 1990: *TITLE I — NATIVE AMERICAN LANGUAGES ACT*.

Relativamente a metodologias/estratégias educativas passíveis de viabilizar uma revitalização das línguas indígenas, duas experiências têm vindo a produzir resultados animadores, designadamente os *language nests* e a publicação de livros nas línguas indígenas. Assim, começamos por referir-nos aos *language nests* (programas de imersão que ocorrem desde a idade pré-escolar até aos cinco anos de idade). Nestes locais, que talvez possamos traduzir de forma livre por "berçários linguísticos" apenas a língua ancestral é ensinada à criança. O primeiro *language nest* (*pūnana leo* em havaiano) foi criado no Havai em 1984. Atualmente, a oferta formativa da Universidade de Havai contempla já mestrados em língua e cultura havaiana, lecionados em língua havaiana.

Uma outra experiência que, como já foi referido, tem vindo a produzir resultados animadores, é a publicação de livros nas línguas indígenas e, não obstante algumas vozes dissonantes para quem as línguas indígenas poderiam ou poderão descaracterizar-se, uma vez que a oralidade faz parte da sua essência, é certo que, sem qualquer registo escrito, o perigo de extinção de uma língua ameaçada aumenta significativamente.

Uma outra solução, que mencionamos como exemplo adicional, por nos parecer que poderá ser particularmente eficaz, consiste no recurso ao *the Master Apprentice System*, implicando uma interação envolvendo apenas dois participantes: um falante mais velho da língua alvo e um(a) novo(a) aprendiz.

Vozes que rasgam o silêncio

Vários artistas de origem índia têm vindo a quebrar o silêncio que impende sobre a sua língua, a sua cultura e a sua arte. Na impossibilidade de darmos voz e visibilidade à arte de uma panóplia rica e diversificada de autores de origem nativo americana, selecionámos apenas duas autoras, a título exemplificativo e considerando a relevância por estas dada à língua enquanto repositório de uma cultura e mundividência:

- Leslie Marmon Silko, é professora na Universidade do Novo México e autora de várias obras de grande sucesso, como sejam *Ceremony* (1977) e *The Amanac of the Dead* (1991), entre outros inúmeros títulos. É clara a importância que a autora atribui à linguagem verbal, quando afirma que: "I will tell you something about stories. They aren't just entertainment. Don't be fooled. They are all we have, you see, all we have to fight off illness and death." (Silko, 1977, p. 73).

- Joy Harjo é poetisa e música. Também Harjo atribui à língua um valor inestimável, como elo de ligação entre o homem, o universo, a fauna e a flora em toda a sua eco biodiversidade, destacando a interdependência de todos estes elementos entre si, como se pode ler no poema abaixo (Harjo, 2008), ligeiramente encurtado:

Remember the sky that you were born under,
know each of the star's stories.
Remember the moon, know who she is.
Remember the sun's birth at dawn, that is the
strongest point of time.
Remember the earth whose skin you are:
red earth, black earth, yellow earth, white earth
brown earth, we are earth.
Remember the plants, trees, animal life who all have their
tribes, their families, their histories, too. Talk to them,
listen to them. They are alive poems.
Remember you are all people and all people
are you.
Remember all is in motion, is growing, is you.
Remember language comes from this.
Remember the dance language is, that life is.

- A tribo dos Wampanoag (localizada numa área nas proximidades de Boston) partilha com Silko e Harjo a reverência pela sua língua. Depois de um longo interregno em que esta deixou de ser utilizada pelos falantes da tribo, os Wampanoag vêm reclamá-la como sua, até porque, segundo afirmam, a língua não constitui meramente uma forma de comunicar pensamentos; foi-lhes concedida pelo criador como uma de entre muitas bênçãos e deveres espirituais (Ash et al., 2001).

Conclusão

“Preservation ... is what we do to berries in jam jars and salmon in cans. ... Books and recordings can preserve languages, but only people and communities can keep them alive.” (Walsh, 2005, p. 301). Em território americano, à semelhança aliás do que se verifica no espaço de outros países que foram outrora colónias de um dado país europeu, é possível observar que a ameaça de extinção das línguas indígenas é fundamentalmente resultado da opressão, do colonialismo, racismo, e de tantos outros *-ismos* exercidos sobre os povos autóctones. É que de entre os principais atos levadas a cabo pelos colonos europeus, importa mencionar a desapropriação dos indígenas das suas terras, através de deslocalizações forçadas e degradação ambiental, políticas que visavam a erradicação da língua, perturbações violentas das práticas culturais (algumas das quais se tornaram mesmo ilegais) e atos educativos assimilacionistas, praticados em missões e internatos.

Expresso de forma mais sucinta, a destruição de terras e meios de subsistência, a disseminação do consumismo, do individualismo e de outros valores ocidentais, a pressão para a assimilação de culturas dominantes e ainda políticas conscientes de repressão dirigidas a grupos indígenas foram e continuam a ser alguns dos fatores que ameaçam a biodiversidade mundial, bem como a sua diversidade cultural e linguística.

Referindo-nos agora concretamente ao espaço norte americano, isto é, aos EUA, compreendemos que, na sequência do desenvolvimento do conceito de Estado-nação na era moderna e das medidas subsequentes, no sentido de instaurar um paradigma ideológico mais uniforme em todo o país, se assistiu a uma preocupação com o estabelecimento de uma língua e cultura comuns que pudessem revelar-se úteis no processo de assimilação rumo aos objetivos pretendidos. Foram também desenvolvidas políticas no domínio da educação, em particular, para apoiar esta meta. O governo dos Estados Unidos adotou e promoveu políticas e narrativas nacionalistas, tendo em vista a disseminação do ideal de uma sociedade/cultura monolíngue em língua inglesa. Assim, ainda que, anteriormente ao período em apreço, o registo histórico respeitante à vida dos primeiros grupos de colonos nos Estados Unidos documente uma paisagem onde predominava a diversidade de línguas e culturas, isto é, o plurilinguismo e a pluriculturalidade, é sabido que, num período posterior de colonização, antes mesmo de embarcarem para a América, todos acalentavam a esperança de que, uma vez ali chegados, poderiam construir uma vida radicalmente nova. Quase como se tivessem renascido, estes colonos sentiam-se imbuídos do

espírito de um novo lugar, o espírito da América, que a todos unia numa mesma língua e cultura (*et pluribus unum*). Esta crença, que permanece inabalável no imaginário de muitos americanos até hoje, tem naturalmente constituído um sério obstáculo, quer à manutenção e preservação das línguas indígenas, quer à empatia relativamente a outros povos, outras línguas e outras culturas.

Ao longo do último meio século, o fenómeno da globalização também tem vindo a promover uma espécie de uniformização e nivelamento culturais à escala mundial, com o predomínio de determinados padrões de comportamento e até mesmo ideológicos, bem como uma maior proximidade e indiferenciação culturais. Sendo a língua inglesa o principal veículo de comunicação neste contexto, muitas línguas menos utilizadas têm tido dificuldade em competir e assegurar a sua sobrevivência no mundo atual, pelo que as línguas indígenas enfrentam certamente desafios maiores hoje do que foram os de outrora.

Face ao exposto, torna-se quase impossível prever quais serão as línguas indígenas que irão sobreviver e até mesmo se não estarão todas condenadas à extinção. Como é sabido, os decisores políticos têm vindo a privilegiar áreas passíveis de alavancar a economia e as finanças, relegando não raramente para segundo plano políticas linguísticas e culturais. Como já foi referido também, o financiamento atribuído a projetos destinados a promover a preservar as línguas ditas minoritárias é escasso. Assim, resta-nos aguardar que, à semelhança dos Wampanoag, outros povos autóctones reclamem as suas línguas e comecem a usá-las, pois, tal como lemos no excerto que abre a conclusão, uma língua apenas se mantém viva quando é usada por um grupo de falantes.

A fechar, atentemos no conselho dado por Darrell Kip, um nativo americano fundador de uma escola de imersão em Montana, quando questionado sobre o que poderão fazer para salvar e preservar as suas línguas. Em vez de esperarem pelas condições ideais, Kip (2009) recomenda: “Just do it!”.

Referências

Ash, A., Fermino, J., & Hale, K. (2001). Diversity in language maintenance and restoration: a reason for optimism. In L. Hinton & K. Hale (Eds.), *The green book of language revitalization in practice*. San Diego: Academic Press.

Atkins, J. D. C. (1889). Report of the commissioner of Indian affairs. The executive documents of the House of Representatives for the first session of the fiftieth congress 1887-1888. Washington: Government Printing Office. Reprinted in J. Crawford (Ed). *Language loyalties: A source book on the official English controversy* (pp. 47-51). Chicago: University of Chicago Press.

Berkhofer, R. F. (1978). *The white man's Indian: Images of the American Indian from Columbus to the present*. New York: Vintage Books.

Bernard, H. (2021). *How to rescue indigenous languages from extinction? Complete Gutenberg's revolution*. 23rd Annual Otopames Conference. Arizona: Arizona State University.

- Crawford, J. (1995). Endangered native American languages: what is to be done, and why. *The Bilingual Research Journal*, 19(1), 17-38.
- Derivation. (2023). *Global endangered languages (2023): 3,078 endangered languages analyzed by continent and country* [Infographic]. Derivation. <https://insight.derivation.co>
- Ferreira, V. (1999). A voz do mar, in *Espaço do Invisível* 5. Lisboa: Bertrand.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Foucault, M. (1994). Des espaces autres. *Dit et écrits 1954-1988*, Tome IV: 1980-1988 (pp. 752-762). Paris: Éditions Gallimard.
- Harjo, J. (2008). Remember in *She had some Horses*. New York: WW Norton & Company.
- Hinton, L. (1994). *Flutes of fire: Essays on California Indian languages*. Berkeley, CA: Heyday Books.
- Krauss, M. (1992a). The world's languages in crisis. *Language*, 68, 6-10.
- Krauss, M. (1992b). Statement of Mr. Michael Krauss, representing the linguistic society of America. In U. S. Senate, *Native American Languages Act of 1991: Hearing before the select committee on Indian affairs* (pp. 18-22). Washington: U.S. Government Printing Office.
- Gast, J. (1872). *American progress*. George A. Crofutt.
- Granadillo, T., & Gachiri, H. (Eds.). (2025). *Ethnographic contributions to the study of endangered languages*. Tucson: University of Arizona Press.
- Harjo, J. (2008). *She had some horses*, Thunder's Mouth Press, 1983. W. W. Norton & Company.
- Hepburn, S. J. (2014). Ownership models for geological sequestration: A comparison of the emergent regulatory models in Australia and the United States. *Envtl. L. Rep. News & Analysis*, 44, 10310.
- Kipp, D. R. (2009). Encouragement, guidance and lessons learned: 21 years in the trenches of indigenous language revitalization. In J. Reyhner & L. Lockard (Eds.), *Indigenous Language Revitalization: Encouragement, Guidance & Lessons Learned* (pp. 1-9). Arizona: Northern Arizona University.
- Maffi, L. (2001a). Linking language and environment: a coevolutionary perspective. In C. L. Crumley (Ed.), *New Directions in Anthropology and the Environment* (pp. 24-48). Walnut Creek, CA: Alternative Press.
- Maffi, L. (Ed.). (2001b). *On biocultural diversity. Linking language, knowledge, and the environment*. Washington, DC: Smithsonian Inst. Press.
- Mancelos, J. de (2005). A língua do invasor e a língua da poesia: Joy Harjo e o desconforto da linguagem. In J. Paisana (Org.), *Hélio Osvaldo Alves - O guardador de rios* (pp. 183-189). Braga: Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho.

- More, T. (1895). *The Utopia of Sir Thomas More*. Clarendon Press.
- Native American Languages Act*. [NALA]. (1990). <https://www.congress.gov/bill/101st-congress/senatebill/2167> .
- Pratt, R. H. (1892). The advantages of mingling Indians with whites. In I. C. Barrows (Ed.), *Proceedings of the National Conference of Charities and Correction* (pp. 46-59). Boston: Press of Geo. H. Ellis.
- Reyhner, J. A. (Ed.). (1994). *Teaching American Indian students*. University of Oklahoma Press.
- Schmidt, A. (1990). *The loss of Australia's Aboriginal language heritage*. Canberra: Aboriginal Studies Press.
- Schrock, J. R. (1986). The science teacher and foreign languages. *Kansas Science Teacher*, 3, 12-15.
- Silko, L. M. (1977). *Ceremony*. New York: Penguin Books.
- Silko, L. M. (1991). *Almanac of the dead*. New York: Penguin Books.
- United Nations. (2019). Resolution adopted by the General Assembly on 18 December 2019 [on the report of the Third Committee (A/74/396)]. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n19/426/26/pdf/n1942626.pdf>
- Walsh, M. (1997a). *Cross cultural communication problems in Aboriginal Australia*. Canberra: North Australia University Research Unit
- Walsh, M. (1997b). The land still speaks? In D. Rose & A. Clarke (Eds.), *Tracking knowledge in north Australian landscapes. Studies in indigenous and settler ecological knowledge systems* (pp. 105-119). Darwin: North Aust. Res. Unit.
- Walsh, M. (2005). Will indigenous languages survive? *Annual Review of Anthropology*, 34, 293-315.
- Wearne, P. (1996). *Return of the Indian: Conquest and revival in the Americas*. London: Latin America Bureau.
- Wesley, L. (2023) Refusing 'endangered languages' narratives. *Dædalus, the Journal of the American Academy of Arts & Sciences*. https://doi.org/10.1162/daed_a_02018.

Etienne Damome

ER Médias, Sociétés et Cultures du laboratoire Médiations, information, communication, arts (MICA), Université Bordeaux Montaigne (France)

Resumo

Na África Subsaariana, a rádio continua a ser o meio de comunicação mais popular, sendo muitas vezes o único meio de acesso à informação para as populações, especialmente para as que vivem em zonas rurais. O princípio da proximidade, inerente a toda a comunicação mediática, leva as rádios, que são, no entanto, os meios de comunicação social por excelência neste contexto geográfico, a adaptarem-se ao seu ambiente sociocultural. Além disso, as políticas públicas de alguns países que tornam obrigatória a valorização do património cultural nacional, reforçam esta ligação local das estações de rádio. Isto traduz-se nos temas abordados, mas sobretudo nas línguas utilizadas para se dirigir às diferentes populações presentes nos territórios abrangidos. Embora utilizem a língua predominante na região, articulada com a língua oficial (francês, inglês ou português), as rádios transmitem programas na maioria das línguas locais. Ao fazê-lo, contribuem para dar visibilidade a línguas confinadas a um espaço geocultural limitado e para as preservar.

Palavras-chave:

Rádios locais, Rádios de proximidade, Línguas locais, Preservação, Valorização cultural

Introduction

En Afrique subsaharienne, la presse écrite est essentiellement urbaine, souvent concentrée dans les capitales, et s'adresse aux personnes lettrées. La télévision est également urbaine et accessible uniquement à ceux qui ont les moyens de s'acheter un téléviseur, et souvent une antenne parabolique. La radio est le seul média à pouvoir prétendre couvrir à la fois les zones urbaines et rurales. La presse écrite, la radio et la télévision sont cependant surtout locales, au sens où aucun média n'est en mesure de couvrir tout le territoire national, sauf dans de petits pays. Concernant la radio, cette localité géographique est voulue par les autorités publiques et les autorités de régulation de l'audiovisuel, qui octroient la modulation de fréquence et limitent la puissance de l'émetteur à 0,5 Watt, ce qui réduit le rayon de diffusion à environ 40 km. Mais les autorités publiques et les instances de régulation des médias imposent cette dimension locale aux radios par le biais de leur statut juridique. Elles sont associatives, communautaires, culturelles, communales, etc. Les politiques publiques de certains pays rendent même obligatoire la valorisation du patrimoine culturel local, renforçant ainsi l'ancrage local des radios.

La proximité, inhérente à toute communication médiatique, conduit par ailleurs toutes les radios, qu'elles soient locales, régionales ou nationales, à s'adapter à leur environnement

socioculturel. La radio consacre ainsi une large place à l'« éducation de base » dans les langues locales et à la valorisation des cultures locales, à travers la production d'émissions adaptées au contexte local. Tout cela rend visible une radio de service, complément direct de l'école et du dispensaire, parfois absents. Une radio produite en langues locales, comme le souhaitait Pierre Schaeffer, qui a contribué à définir un modèle africain de la radiodiffusion dans les années 1950.

Cette contribution vise à présenter le rôle des radios dans la valorisation et la préservation des langues africaines, ainsi que les enjeux sociopolitiques inhérents. Nous présenterons rapidement le contexte médiatique, puis nous nous attarderons sur la place qu'occupent les langues locales dans les radios, ainsi que sur les enjeux de ce choix préférentiel des langues africaines comme langues médiatiques, c'est-à-dire comme langues de production, de diffusion et d'interaction avec les publics.

Les données exploitées ici sont issues de plusieurs recherches de terrain effectuées entre 2003 et 2023, et sont sans cesse actualisées grâce à une veille informationnelle en ligne, à l'information fournie par des correspondants locaux, dont la plupart sont des acteurs des médias concernés, ainsi que par les instances de régulation des médias. Ces données sont analysées sous le double éclairage théorique de l'histoire des médias et de la sociologie des usages et des appropriations.

Bref historique de l'émergence de la dimension locale de la radio en Afrique

Dès que les postes transistors ont permis de recevoir la radio sans être connecté au réseau électrique, les États ont tous souhaité se doter de ce média pour s'adresser aux zones les plus reculées. Les radios rurales ont été conçues comme des outils d'éducation au service du développement socioculturel (alphabétisation, diffusion d'informations, usage des langues locales, valorisation du patrimoine culturel, sensibilisation aux questions de santé), économique (facilitation de l'adoption de nouvelles techniques culturelles et de nouveaux produits) et politique (renforcement de l'intégration des populations rurales à la vie nationale). Au Ghana, la radio rurale existe depuis octobre 1962. Elle constituait toutefois un développement des programmes de la chaîne nationale à destination des populations rurales¹. Cette nouvelle grille, destinée à éduquer, informer et divertir la population rurale, a été produite dans les langues nationales du Ghana (GBC). Des émissions spécifiques pour les femmes sont également diffusées. Une partie importante de la programmation de la radio rurale est constituée par les « forums radiophoniques », introduits en 1964 après le succès d'une opération pilote (la première en Afrique) menée par la Ghana

¹ À la fin des années 1950, de nombreux efforts ont été déployés pour développer la radio rurale au Ghana (alors Gold Coast), notamment à travers la diffusion de programmes agricoles. En 1956, par exemple, un feuilleton hebdomadaire intitulé *La famille Noix de coco* a été introduit dans la grille des programmes de la radio nationale, et dès 1957, une causerie régulière sur l'agriculture en anglais a été confiée à des universitaires. Toutefois, ce dernier programme s'adressait à un public trop restreint. (Cf. le chef de la *Ghana Rural Broadcasting Corporation* lors de notre entretien le 21 juillet 2005).

Broadcasting Corporation. Ces forums fonctionnent avec des groupes d'écoute paysans constitués dans toutes les régions du pays. Ces programmes sont directement et exclusivement produits dans les langues nationales. Ils sont destinés aux agriculteurs et aux pêcheurs, dans les langues et dialectes en usage dans les régions concernées. Les programmes ruraux sont basés sur une programmation définie par la GBC, mais tiennent également compte des caractéristiques économiques, sociales, culturelles et religieuses des villageois. C'est également le cas au Togo, où un service de radio rurale existe dans chacune des deux stations nationales. Au Bénin également, Radio Cotonou et Radio Parakou en possèdent une. Celle de Cotonou produit des programmes en 18 langues, tandis qu'à Parakou, le phénomène est encore plus important : la station produit elle-même 50 % de ses émissions et diffuse dans les différentes langues du pays, notamment le dassa, le borgou et l'atakora. La radio rurale est devenue autonome en 1992 et possède désormais sa propre direction, après avoir été créée en 1969 sous la tutelle de la radio nationale. Elle occupe la même fréquence que la radio nationale et produit 37 % des programmes diffusés par la chaîne.

À partir de 1995, le processus s'intensifie et de nombreuses radios privées de type communautaire voient le jour à travers tout le continent. En 2025, les radios locales, privées commerciales, ainsi que celles du tiers secteur, sont les plus importantes en nombre. Il est toutefois difficile d'en dresser une liste exhaustive, car les données sont souvent incomplètes. Si l'on fait le décompte pays par pays, type par type de radios locales (privées commerciales, communautaires, associatives, culturelles, communales, confessionnelles et publiques), on arrive très vite à plusieurs milliers à travers le continent. Même dans les pays les plus réticents à l'ouverture de l'espace audiovisuel, comme le Zimbabwe, la Mauritanie et le Botswana, plusieurs dispositifs locaux offrent aux communautés des informations et des opportunités de discussion. C'est le cas de Radio Dialogue de Bulawayo, qui, faute de licence d'émettre, produit et distribue des programmes sur cassettes audio et CD. Elle organise des émissions ambulantes, des concours d'art oratoire ou dramatique, et les « diffuse » lors de rassemblements communautaires.

Avec la disparition des ondes courtes qui leur permettaient de couvrir tout ou une grande partie du territoire national, les radios publiques dites « nationales » sont devenues des radios locales. La modulation de fréquence ne permettant qu'une diffusion locale, il faut utiliser des relais locaux pour couvrir un vaste territoire. On peut donc affirmer sans risque de se tromper beaucoup que la radio africaine est une ² radio locale. André-Jean Tudesq parlait de « radio de proximité ». Dans l'un de ses derniers textes sur l'Afrique, il faisait remarquer que l'appropriation africaine de la radio semble presque uniformément l'orienter vers la proximité sur ce continent. Il estimait que « si la mondialisation accentue souvent l'emprise des modèles extérieurs à l'Afrique sur les médias africains, les radios de proximité présentent un modèle, et même le principal modèle, d'appropriation africaine d'un

² Lire à ce propos Etienne Damome, La radio africaine au XXI^e siècle a-t-elle une spécificité ? RadioMorphoses [En ligne], 3 | 2018, DOI : <https://doi.org/10.4000/radiomorphoses.1241>

média³ ». Tudesq pointait globalement la participation de toutes les catégories socioprofessionnelles: paysans, commerçants, étudiants, cadres, intellectuels, ménagères, etc. Il en concluait que la radio africaine du XXI^e siècle connaît « une appropriation autonome de la radio par ses auditeurs » (Tudesq, 2009 : 3). Elle présente un style radiophonique marqué par le mélange de diverses formules adoptées pour s'adapter au contexte culturel local, comme le caractère populaire et la proximité, l'engagement communautaire et la participation.

La raison principale de cet état de fait est que, dès son introduction, la radio a suscité l'intérêt général des populations, grâce à l'oralité et à l'usage des langues locales. Mais l'on doit sans doute beaucoup également à Pierre Schaeffer, directeur de la Société française de la radiodiffusion de la France d'Outre-mer (Sorafom) qui réorganisera la radiodiffusion de l'espace francophone dans l'objectif de l'« africaniser ». Dans un article du journal *Le Monde* du 26 janvier 1956, il présentait les caractéristiques fondamentales de ce modèle radiophonique qu'il voulait pour l'Afrique : Une radio « expression de la population locale », donc « faite sur place », ce qui implique « l'africanisation des cadres », des émissions produites sur place et véritablement adaptées aux populations, en tenant compte de leur contexte géographique, politique, social et culturel ; une radio faite par des personnes polyvalentes, ayant des compétences allant de l'administration à la technique élémentaire ; une radio de service, en dialecte local, qui serait le complément direct de l'école et du dispensaire, lointains et absents ; une radio adaptée aux besoins des gens, ouverte sur la communication et la participation.

C'est ainsi qu'il tenta de façonner les postes coloniaux qui ont été légués quelques années plus tard aux nouveaux Etats africains. Ce lien privilégié avec les populations sera quelque peu préservé, mais les pouvoirs publics vont détourner la radio de ses objectifs pour en faire un outil de propagande politique exclusive de l'Etat au profit du pouvoir en place. Le renouveau apporté par les années 1990 n'a pas suffi à rétablir le lien et les objectifs primordiaux, car les pouvoirs politiques avaient libéralisé les fréquences sans pour autant libérer la parole. La radio africaine a donc vécu une forme de frustration face à un paradoxe : avoir la parole sans pouvoir la prendre, et donner la parole sans que personne ne puisse la prendre véritablement. Les années 2000, et surtout les années 2010, ont cependant vu une réappropriation progressive de la parole par les citoyens. Il est désormais possible d'écouter des informations et des commentaires sur l'actualité sociopolitique, mais aussi de suivre des débats sur tous les sujets. Les radios actuelles sont donc globalement des médias populaires, communautaires et interactifs qui promeuvent la culture et les langues locales.

La place des langues locales dans les radios

Parce qu'elle est locale et le média de l'oralité par excellence, la radio est le vecteur de

³ « Médias et transfert de modèles, les radios de proximité en Afrique subsaharienne : un modèle autochtone ? », Site internet du GRER, 2009, p. 9.

⁴ *Idem*, p. 3.

diffusion des langues locales. Grâce à elle, plusieurs langues minoritaires survivent et trouvent leur place. La radio locale, communautaire ou non, réussit donc à l'échelle locale ce que la radio nationale ne parvient pas toujours à faire, car elle privilégie la langue officielle et quelques langues dites nationales.

Dans les radios nationales

Les radios nationales sont des stations publiques. Elles sont nationales pour cette raison. Ce sont des radios de toute la nation, plus exactement de l'État. Elles s'adressent par conséquent à tout le monde, sans exclusive ni privilège. Elles sont également nationales car elles sont censées couvrir le territoire national. Quoi qu'il en soit, la place qu'occupent les langues locales sur ces radios découle de ces deux raisons. Pour s'adresser à tous, il est difficile de ne pas privilégier les langues que tout le monde ou au moins la majorité des gens partagent. Les langues officielles sont donc naturellement les plus utilisées, suivies des langues nationales. Il s'agit souvent d'une ou plusieurs langues régionales qui sont devenues des langues véhiculaires et qui sont largement comprises et parlées au-delà de leurs terres natales.

Or, un usage excessif des langues officielles et des langues nationales réduit la part consacrée aux langues locales. À vouloir s'adresser à tous, on ne parle à personne en particulier. Le premier exemple qui nous vient à l'esprit est celui de Radio Lotiko, au Tchad, qui consacre 65 % de son temps d'antenne à des programmes en français, alors que le sar (sara), seule langue véhiculaire dans cette région, n'est utilisé que pour 35 % des programmes, et que la majorité des Tchadiens ne parle pas français. Autre exemple : en Tanzanie, il est interdit de diffuser dans d'autres langues ethniques, à l'exception du maa (ou maasai, parlé par les Massaï), qu'une radio a obtenu l'autorisation d'utiliser. Les seules langues autorisées dans les médias sont le kiswahili et l'anglais. De fait, les médias choisissent souvent l'une des deux, le recours aux deux étant extrêmement rare sur une même antenne. On rencontre cependant l'arabe et le gujarati dans les médias des îles d'Unguja et de Pemba. Le pays compte pourtant plus de 120 groupes ethniques, chacun ayant conservé sa langue. L'influence du kiswahili contribue donc à affaiblir le poids des langues locales. La situation est différente au Kenya. Si le kiswahili et l'anglais dominent dans les médias en tant que langues officielles, il y a toutefois de la place pour les autres langues. On y trouve en effet des médias diffusant en kikuyu, luhya, luo, kalenjin, kamba, gusii, meru, giriyama, bukusu, lubukusu, embu, etc. On peut toutefois regretter une certaine spécialisation dans l'usage des langues locales, chaque radio choisissant d'en utiliser une seule plutôt que plusieurs.⁵

Toutefois, plusieurs exemples montrent que l'unité peut rimer avec la diversité, et qu'une autre manière d'être national consiste à rejoindre localement chacun. C'est du moins ce que l'on observe dans la plupart des autres pays d'Afrique subsaharienne. Au Ghana, par exemple,

⁵ Sauti Ya Rehema (Sayare) d'Eldoret qui diffuse en kiswahili mais également dans plusieurs autres langues (anglais, kalenjin, kikuyu, luhya) est l'une des rares radios à offrir cette possibilité.

l'utilisation des langues locales est imposée, car elle est considérée comme essentielle pour assurer l'efficacité et le dynamisme des médias ghanéens, mais aussi pour « la construction des valeurs démocratiques, de la culture des droits de l'homme, de la diversité linguistique et du pluralisme culturel »⁶. On dénombre dans chaque pays plus d'une centaine d'émissions utilisant des langues autres que le français ou l'anglais, mais très peu de radios sont implantées dans les régions où ces langues sont parlées.

Les langues des radios locales

En dehors de près de 90 % des médias locaux tanzaniens et d'environ la moitié des médias kenyans qui utilisent exclusivement des langues africaines, le français ou l'anglais, langues officielles et véhiculaires, sont présents dans les radios locales. Cependant, leur usage est sans commune mesure avec la situation des langues nationales. Les promoteurs des stations de radio veillent à ce que les programmes soient directement produits dans les langues locales, ce qui les oblige à tenir compte des différentes langues représentées dans le rayon de diffusion et d'influence de chaque station. En réalité, les radios choisissent la langue du milieu d'où elles émettent, mais tiennent compte des autres langues représentées dans ce milieu. Ainsi, en plus de l'éwé, qui reste majoritaire au sud du Togo, la radio JVA s'adresse à ses auditeurs en six autres langues du pays. C'est également le cas de la plupart des autres radios du Togo. L'exception vient de Bonne Nouvelle, qui n'utilise que l'éwé, la langue du milieu, dans les 32 émissions qu'elle propose.

Les radios du Burkina prêter également attention aux différentes langues environnantes. La politique n'est pas exactement la même : en dehors des radios des grandes villes qui programment des langues parce que différents peuples y cohabitent, celles des villes moyennes le font en tenant compte du rayon de couverture de la station. Ainsi, en plus du mooré (80 %), Notre-Dame du Sahel s'adresse à ses voisins dans leurs langues respectives (fulfuldé, fulfulde, dioula). En plus du gourmantché, Taanba emploie essentiellement le mooré, parlé dans plusieurs localités des différentes provinces qu'elle couvre. Il en va de même pour Radio Étoile de Bobo-Dioulasso et Fréquence Espoir de Dédougou, qui s'adressent directement aux différents peuples vivant dans leur zone de couverture : dioula, bobo, senoufo, toussian, siamou, vigué, sambla, samago et tiefo pour la première, et mooré, dioula, bwamu, samo et nounouma pour la seconde.

Au Bénin et au Ghana, l'usage d'autres langues que celle du milieu d'implantation de la radio est également la règle, que l'on peut qualifier de générale. Au Bénin, par exemple, les radios du nord du pays, qui diffusent en priorité dans les langues des différentes localités, en gèrent un grand nombre. Ainsi, Radio Tanguieta diffuse dans neuf langues différentes (gulmatchèma, byali, du dendi, nateni, gam-gam, waama, fulfuldé, boulba et m'bermé), mais ne parvient pas à satisfaire totalement les attentes des autres populations qui aimeraient bénéficier de programmes dans leur propre

⁶ Cf. Haruna Iddrisu, ministre de la Communication du Ghana, cité par Agence Media Network sur le blog de la radio néerlandaise, le 5 août 2009, <http://blogs.rnw.nl/medianetwork/guidelines-for-local-language-broadcasting-launched-in-ghana>.

langue. Il y a moins de diversité linguistique au sud, mais les radios de cette région sont également confrontées à la nécessité de varier les langues radiophoniques. Outre le yorouba et le goun parlés à Porto-Novo, Alléluia FM utilise donc le mina, le fon, le toffin, le tori et l'adja, alors que ces langues ne sont pas parlées dans sa zone de couverture. Maranatha est implantée dans un milieu fon, mais le gun, le mina, le dendi, l'adja, le yorouba et l'ibo sont également utilisés. La Voix de l'Islam de Djougou utilise le plus de langues autres que le français et l'arabe : le fon, le goun, l'haoussa, le dendi, le mina, le yorouba, le kotokoli, l'ani, le bariba, le djerma et le fulfuldé. RIC n'en emploie en revanche que trois, en plus du fon, et avec un strict minimum : une lecture et un chapelet. Au Ghana, notamment à Wa, Progress du diocèse fait entendre cinq langues de la région 40 fois par semaine, comme en témoigne la grille des programmes du printemps 2025.

Une mission pas si simple

La volonté de couvrir toutes les langues n'est cependant pas sans difficulté. La pluralité linguistique, et donc ethnique, constitue parfois un véritable casse-tête pour les radios africaines. Chacune est en effet entourée d'une multitude de langues, car il arrive qu'on en compte une spécifique dans chaque village. Voici quelques exemples à partir des données concernant les radios religieuses. Au Togo, par exemple, on en dénombre plus d'une quarantaine pour un territoire de 56 000 km². La probabilité que trois ou quatre langues cohabitent dans un rayon de 50 km est très forte. Mais si elles n'étaient que trois ou quatre, ce serait encore gérable. Le problème, c'est qu'il est possible d'en trouver parfois beaucoup plus. Les radios sont alors obligées d'opérer un choix en fonction de la disponibilité en temps d'antenne et en ressources humaines compétentes. Elles finissent ainsi par privilégier les langues officielles. C'est la raison pour laquelle les radios religieuses du Togo ne diffusent, dans leur ensemble, que 18 des 40 langues du pays.

Même au Burkina Faso, où l'on ne recense que 27 langues pour un vaste territoire, leur gestion est difficile. Al Mafaz, qui diffuse très peu en français (trois fois par jour), n'arrive pas pour autant à programmer plus de quatre langues. Quant aux radios ghanéennes, elles ont choisi de ne diffuser que dans les langues des régions où elles sont implantées. Ce qui limite grandement l'accès à la radio de dizaines de langues. La synthèse ci-dessous représente la situation des radios religieuses.⁷

Tableau 1

Inventaire de l'usage des langues locales par quelques radios religieuses (D'après les grilles de programmes été 2013)

Pays	Radios	Nombre d'émissions	Nombre de langues	Langue du milieu	Autres langues usitées	Temps hebdo. consacré
Togo	JVA	24	7	éwé	kabyè, lamba, naoudoum, moba, bassar, akposso, adja	12h
	Maria Lomé	21	5	éwé	kabyè, moba, Yorouba,	4h

⁷ Voir E. Damome, Radios et religions en Afrique subsaharienne : dynamisme, concurrence, action sociale. Presses Universitaires de Bordeaux, 2014.

	Ja-a al Haq	15	9	éwé	djerma, ani, fulfuldé, tchokossi, cotokoli, mina, kabyè, yorouba	8h25
	Maria Dapaong	14	5	moba	gangam, anufum, haoussa, mooré,	4h
	El Safa	18	7	kabyè	éwé, cotokoli, ani, djerma, haoussa, yorouba	6h25
	Missionnaire	18	2	kabyè	éwé	10h50
	B. Nouvelle	32	1	éwé	-	39h
	Sainte-Thérèse	14	5	tem	nawdum, éwé, kabyè, ana	9h50
Burkina Faso	RIA	11	4	bobo, dioula	fulfuldé, mooré,	31h
	Al Houda	45	6	mooré	dioula, fulfuldé, bissa, yorouba, haoussa	28h
	Al Mafaz	91	4	bobo, dioula	fulfuldé, mooré,	54h25
	NDR	4	2	mooré	liélé	3h
	REDOA	31	6	mooré	dioula, liélé, fulfuldé, kasséna, gulmancéma	15h
	Tannba	16	3	gulman-céma	Fulfuldé, mooré	4h50
	Ave Maria	22	8	mooré	gulmancéma, samo, kasséna, dioula, liélé, bissa, dagara	13h
Ghana	Progress	40	5	dagara	wali, sissali, mwyw, dagaba	22h08
	Channal R	29	2	twi	éwé	15h
Bénin	RIC	5	4	fon	bariba, goun, mina	3h41
	Alléluia	9	7	goun yorouba	mina, fon, toffin, tori, adja	34h20
	La Voix de l'Islam	13	11	fon	goun, haoussa, dendi, mina, yorouba, kotokoli, ani, bariba, djerma, fulfuldé	44h
Total		468	130			361h31

La proximité et la recherche d'une identité partagée expliquent sans doute pourquoi on consacre autant de temps aux langues locales. Dans la mesure où les radios ne sont pas totalement autonomes dans la production de leurs programmes et sont obligées de traduire des contenus produits ailleurs en français ou en anglais, le recours aux langues locales semble plutôt être une nécessité. En effet, le taux d'alphabétisation est bas partout. Au Burkina Faso, où la situation est la plus dramatique, le taux de scolarisation des personnes de plus de 10 ans était de 15,4 % en 1991, et le taux moyen d'alphabétisation de 15,5 %⁸.

Il apparaît par ailleurs que les radios musulmanes des pays étudiés utilisent davantage les langues locales que les radios chrétiennes. Est-ce parce que l'analphabétisme y est plus élevé ?⁹

⁸ Enquêtes démographiques 1996.

⁹ Nous n'avons pas de chiffres, mais le fait s'impose de lui-même. Au Burkina Faso, par exemple, le premier vice-président de la communauté musulmane livrait son diagnostic en juin 2005 : « Les musulmans refusaient d'envoyer leurs enfants dans les écoles créées par les missionnaires (Pères Blancs), craignant l'influence négative du christianisme sur l'islam. Or, ces écoles ont effectivement converti de jeunes musulmans. Ceux qui ont accepté d'envoyer leurs enfants à l'école n'ont envoyé que les garçons ; ceux qui ont envoyé les filles leur ont fixé comme limite le CM2, après quoi elles sont invitées à se marier. Entre-temps, les musulmans ont pris en charge l'éducation de leurs enfants, mais ils les ont enfermés dans des écoles islamiques. Ils n'ont pas eu de place dans l'administration ! Cela explique aussi le faible nombre de francophones. Cela explique également le faible impact politique (sur les 33 ministres, seuls trois sont musulmans ; les trois premiers responsables politiques du pays sont chrétiens : le président, le Premier ministre et le président de l'Assemblée) ; l'impact est également très faible dans l'administration, totalement gagnée par les chrétiens, et à juste titre ; il est enfin faible sur le plan social et culturel. Il y a moins de cinq ans, les musulmans ont commencé à construire des écoles mixtes dans lesquelles on enseigne à la fois le programme moderne et le programme islamique. » Cf. notre entretien du 17 juin 2005.

Parmi les radios chrétiennes, ce sont les catholiques qui consacrent le moins de place aux langues locales. Est-ce par élitisme ? Quoi qu'il en soit, les radios les plus populaires parmi elles sont également celles qui utilisent le plus les langues locales pour s'adresser aux populations. Dernière remarque : certaines langues sont employées dans plusieurs pays à la fois. C'est le cas du fulfuldé, du djerma, du haoussa et du yorouba, utilisés dans trois pays, et surtout pas par les radios musulmanes. Peut-on imaginer que ces peuples sont plus musulmans ?

La stratégie de programmation poursuit un objectif précis : rechercher et fidéliser un public qui deviendra l'auditoire fixe de la station. Le format adopté, les programmes, le choix des langues et les heures d'émission en dépendent. On peut donc en déduire des renseignements sur les publics des radios et des émissions religieuses. À partir des formats, des programmes diffusés et des langues utilisées, quels sont les publics cibles des radios religieuses ?

Le point de vue de la réception

On a compris que les radios manifestaient un grand intérêt pour la valorisation des langues locales. Mais cet intérêt est-il partagé par leur public ?

En 2005, 288 auditeurs de radios locales du Bénin, du Burkina Faso, du Ghana et du Togo ont été interrogés¹⁰ pour savoir dans quelle langue ils préféraient écouter les programmes radiophoniques. 62 % des personnes interrogées ont évoqué leur langue maternelle. Pourtant, l'enquête a été menée dans la plupart des cas dans les villes. Est-ce par attachement à leur langue ou par manque de compétences en langues étrangères ? Le fait est qu'il n'y avait pas plus de 58 analphabètes (48 %) parmi les 288 personnes interrogées. Parmi les personnes lettrées, plusieurs font donc le choix raisonné de leur langue maternelle. Les réponses à la question sur la langue ou les langues dans lesquelles ils écoutent habituellement les émissions de radio apportent encore plus de précisions sur le recours de plus en plus fréquent aux langues locales, ce qui implique par conséquent une baisse progressive de l'importance des langues étrangères. Vous trouverez la synthèse des résultats dans le tableau suivant.

Tableau 2

Audience des programmes (par ordre alphabétique) par langue d'émission (été 2024) (D'après les entretiens avec les auditeurs entre le 1^{er} juin et le 30 septembre 2005)

Langues	Effectif ¹¹ (en nombre de citations)	Représentativité (en %)
Ana	1	0,34
Anglais	30	10
asante/twi	15	5
Bariba	3	1
Cotokoli	10	3
Dagaba	3	0,34
Dagara	11	4
Dioula	6	2
Djerma	11	4
Éwé	23	5

¹⁰ Dans le cadre d'une recherche doctorale sur « Radios et religions en Afrique ».

¹¹ Réponses multiples.

Fon	14	5
français	56	19
Fulfuldé	13	5
Goun	2	0,69
Gulmancéma	18	4
Haoussa	17	6
Kabyè	7	2
Liélé	3	1
Mina	15	5
moba	2	0,69
mooré	25	8
nawdum	1	0,34
sissali	1	0,34
toffin	1	0,34
tori	2	0,69
wali	1	0,34
yorouba	22	7
Total	288	100

Sur une liste de 288 noms de langues, les langues occidentales semblent minoritaires (86 fois l'anglais et le français). Elles sont toutefois celles qui comptent le plus grand nombre d'usagers. Vient ensuite le yorouba, qui a quasiment un rang international. On observe des disparités au sein des langues africaines. Le yorouba, l'éwé, le twi, le fon et le mooré sont quasiment des langues populaires. Lorsqu'une émission est programmée dans l'une de ces langues majeures, elle recueille une audience plus importante. Cependant, les émissions diffusées dans les langues principales du milieu d'émission connaissent une audience encore supérieure. C'est le cas pour les deux villes du Burkina Faso avec le mooré et le goulmanté, pour le twi et le dagara au Ghana, pour l'éwé/mina et le cotokoli au Togo, et pour le fon et le yorouba au Bénin.

Trois remarques peuvent être faites à propos de ce tableau. L'haoussa, le fulfuldé et le djerma sont utilisés par différents médias dans les quatre pays. Ces langues se classent en deuxième position après les langues occidentales en termes d'extension. Pourtant, on rencontre très peu de gens qui déclarent les écouter. Même les auditeurs des radios musulmanes, qui les utilisent le plus, ne semblent pas y prêter attention. Cela signifie peut-être que les populations qui les parlent sont très localisées et qu'il faut se rendre dans des quartiers bien précis pour les rencontrer. C'est en tout cas l'hypothèse la plus plausible, car les personnes interrogées ont été rencontrées dans les quartiers zongo de Kumasi, de Lomé, de Sokodé, de Djougou et de Fada N'Gourma. En comparant par ailleurs ce tableau à celui des langues de diffusion des émissions religieuses,¹² On se rend compte que plusieurs autres langues restent dans l'anonymat. C'est le cas, par exemple, du lamba et du bassar à Lomé. Sont-elles utilisées en vain ? Sont-elles réellement écoutées ? Par combien de personnes ? Cela montre que le souci d'équité dont font preuve les responsables de médias dans la prise en compte de « toutes » les langues du milieu occasionnent parfois une déperdition de moyens et de temps.

Valorisation de la culture locale à travers les langues

La multiplication des radios locales est une chance pour la survie des langues locales. En

¹² Cf. chapitre V, II-3 : « Les langues des programmes religieux », p. 302.

effet, l'usage et la promotion des langues sont le meilleur moyen de les préserver.¹³ En utilisant abondamment ces langues, les radios leur donnent une vie au-delà de leur usage dans les cercles restreints dans lesquels elles peuvent être confinées en raison de l'imposition des langues occidentales comme langues d'enseignement, de travail et parfois même des médias. En valorisant les langues locales, les radios préservent également la culture locale, la langue étant le premier patrimoine, comme le disait Arpin Roland.¹⁴ Chants, mythes, légendes, pratiques, savoir-faire, traditions orales, représentations et connaissances associées aux espaces et aux groupes socioculturels portés par ces langues se perpétuent à travers les programmes radiophoniques. Il est donc intéressant de prendre la mesure de la contribution des radios à l'identité et à la culture locales.

Langues locales et construction d'une identité partagée

Le recours aux langues locales permet d'ancrer les radios dans les territoires, mais aussi dans les cœurs. Les émissions dans ces langues induisent un rapport unique à l'émission, quel que soit le sujet abordé. Les auditeurs se sentent directement touchés ; ils savent que ce moment leur est spécialement consacré et que leur particularité est prise en compte. Cet instant de fusion intense avec l'âme de l'émission conduit souvent à une identification avec la radio. La reconnaissance de soi à travers la radio se fait certes à travers le programme radiophonique que tel estime lui être personnellement destiné, mais également à travers la proximité ainsi créée. En Afrique, le partage de la langue est souvent aussi le partage de la fraternité. La langue n'unit pas seulement les enfants d'une même mère, elle rapproche et rend frères des inconnus. En ce sens, l'usage des langues permet aux radios de tisser un rapport unique avec chaque peuple et de construire une identité partagée par plusieurs d'entre eux.

Mais l'usage des langues présente un autre avantage. Il permet de recycler l'attention en renouvelant les auditeurs. Il faut permettre à certains auditeurs de souffler en entrant en contact direct et privilégié avec d'autres. Ce qui comporte un risque : celui de perdre les premiers. Ce risque n'est toutefois sérieux que dans un contexte de pluralité radiophonique. Les radios locales conservent en effet souvent leurs auditeurs, même lorsqu'elles changent de langue d'émission. Plusieurs auditeurs déclarent profiter de ce moment où ils peuvent écouter la radio en faisant autre chose pour accomplir certaines tâches. C'est notamment le cas des femmes au foyer, qui ont besoin d'une pause en milieu de matinée pour s'atteler aux tâches ménagères et préparer le repas de midi. Plusieurs radios allègent leurs programmes à ce moment-là. D'autres ont opté pour le décrochage linguistique. Les auditrices concernées savent que leur « heure » passera à un moment précis et planifient leur temps en conséquence. Ainsi, à tout instant, la radio peut se féliciter d'avoir des auditeurs attentifs et actifs.

¹³ Grattan David. Le patrimoine immatériel et la conservation – la part entre l'usage et la préservation, Bulletin de l'Institut canadien de conservation n 37 (<http://www.cci-icc.gc.ca/cci-icc/about-apropos/nb/nb37/usage-fra.aspx>), 2006.

¹⁴ Arpin Roland. La langue, notre premier patrimoine, Québec français 121, 2001, pp. 39-41.

L'usage des langues révèle les stratégies de programmation et fournit des renseignements précis sur l'identité culturelle¹⁵ des publics visés par la radio locale. À l'exception du français, de l'anglais et de l'arabe, qui confèrent un statut social en Afrique, les langues locales expriment une identité. Même en comprenant une langue autre que la mienne, je ne peux m'empêcher de penser que les propos tenus dans une émission dans cette langue s'adressent en priorité au peuple qui la parle comme langue maternelle. En revanche, dans un pays francophone ou anglophone, tout le monde se sentira d'une façon ou d'une autre concerné par une émission diffusée en français ou en anglais, à moins que le sujet traité ne vise expressément un groupe particulier.

Cela dit, la représentativité des langues varie en fonction des zones d'implantation des radios. Les langues des populations environnantes sont d'emblée en ligne de mire. Il semble également que certaines langues aient acquis un statut de langue internationale, au point d'être programmées sur les radios locales, alors que les peuples qui les parlent ne sont présents que de façon très marginale sur le territoire de la radio. Ainsi, en Afrique de l'Ouest, le haoussa est souvent ciblé dans tous les pays. C'est également le cas pour le fulfulde, le yorouba, le djerma et le swahili. D'autres langues sont régulièrement ciblées parce que les peuples qui les parlent sont majoritaires ou présents sur tout le territoire. C'est le cas des Éwé et des Kabiè au Togo. Les radios ne diffusent pas de programmes dans ces langues parce qu'elles sont des langues officielles dispersées. C'est également le cas au Burkina pour les Mossi. Leur importance numérique au Burkina (48,6 % de la population totale)¹⁶ justifie certainement le fait que toutes les radios de ce pays diffusent des programmes leur étant spécifiquement destinés.

Relation empathique entre la radio et la culture de l'oralité

L'utilisation préférentielle des langues locales révèle par ailleurs une relation empathique entre la radio, média de l'oralité, et la culture africaine, qui est encore largement centrée sur l'oralité. La prédiction de Claude Brémont, qui estimait dans les années 1960 que « les communications de masse dans les pays en développement ne serviraient pas à préserver les formes de la culture traditionnelle, mais au contraire à accélérer leur disparition »¹⁷ n'a pas été confirmée par les faits. Il trouvait une double justification à ces propos : d'une part, la mosaïque linguistique, et d'autre part, la concentration des médias dans les grands centres urbains,¹⁸ avant de conclure que l'introduction de

¹⁵ Nous employons le terme identité en référence à la représentation de la culture d'où les individus sont originaires étant entendu que la culture elle-même est positionnée historiquement dans une langue.

¹⁶ Cf. « Enquêtes démographiques 1991 », p. 12.

¹⁷ C. Brémont, « Les communications de masse dans les pays en voie de développement » in Communication n°2, 1963, Seuil, p. 65.

¹⁸ Pour l'auteur, les médias, dont la radio, ne sont écoutés que par une mince « couche évoluée », concentrée dans les grandes villes, qui a un niveau d'instruction et des goûts proches de ceux des Occidentaux, ainsi que par une « classe moyenne » composée d'instituteurs, d'infirmiers et d'employés, qui sont capables de comprendre les langues occidentales employées par ces médias, car ils ne peuvent pas choisir parmi les langues locales celles dont l'auditoire est suffisamment large pour servir de langues de diffusion. Les autres catégories de la population, le « prolétariat misérable » des grands centres urbains, sont indifférents aux émissions éducatives ou culturelles, mais avides de musique et de rengaines occidentales, afro-cubaines ou afro-brésiliennes. La « masse rurale », qui forme les quatre-vingts pour cent de la population totale de l'Afrique « analphabète », ne comprend que son dialecte. Deuxièmement, les cloisonnements linguistiques et culturels sont contraires à la nature des communications de masse, et plus particulièrement de la radio, qui ne peut satisfaire tous les particularismes par « des services distincts, de nature entièrement différente et s'adressant à des publics qui n'ont aucun rapport entre eux ».

la radio et des autres médias n'avait en fait entraîné que la destruction systématique de la culture et de l'expression orales traditionnelles, et l'émergence d'un « pseudo-folklore » africain. Or, ¹⁹c'est exactement le contraire qui s'est produit, y compris au sein de la culture urbaine. Pourquoi ? Parce que la radio entretient avec la culture locale des rapports privilégiés. Située au cœur de l'oralité, la radio entretient avec elle une relation aisée, les deux se mettant mutuellement en valeur. Une sorte de relation empathique spécifique surgit au niveau de l'interface produite par la pratique radiophonique et celle de l'oralité, dans un élan d'influence mutuelle, selon les termes de François Nouthe, ²⁰ qu'il qualifie d'« oralisation/radiolisation ». Cette convergence de la communication orale traditionnelle et de la communication radiodiffusée crée une osmose entre les deux systèmes, sans déconstruire leur logique et leur cohérence interne. En exploitant les possibilités offertes par les vecteurs de la culture orale (contes, proverbes, chants, langues locales, etc.), la radio s'est intégrée à la culture et bénéficie en retour de larges audiences. Cette convergence de la communication orale traditionnelle et de celle que transmet la radio crée une osmose entre les deux, elle ne déconstruit pas la logique, la cohérence interne du système de l'oralité et celle du système de la radiodiffusion. Exploitant les possibilités offertes par les vecteurs de la culture orale - contes et proverbes, chants, langues locales... - la radio a su s'intégrer dans la culture et en retour bénéficie de larges audiences.

Nous avons déjà montré l'engouement que suscitaient les émissions en langues locales auprès des populations. Il suffit de rappeler à ce propos un seul exemple : la revue de presse en fon sur CAPP FM, qui suspend momentanément la vie de la ville et de ses périphéries entre 10 h et 10 h 30. ²¹ Son record d'écoute ²² en dit long sur l'audience qu'elle rencontre auprès des couches populaires béninoises. À voir le nombre d'émissions consacrées à la valorisation du patrimoine culturel local, il n'est pas certain que les lettrés préfèrent les langues occidentales ou « les pires rengaines sentimentales des chansons françaises ». ²³ À propos de Munyu et de la relation entre la radio et la culture locale, Bagassi Koura fait cette remarque pertinente : « La seule existence d'une radio locale peut revêtir une importance particulière pour la culture locale. Si une radio est réellement locale, elle est obligée de puiser dans la vie du milieu pour nourrir ses émissions. » ²⁴ Il fait ainsi remarquer qu'elle « diffuse la musique et la culture locales plus que toute autre station ». ²⁵ Il cite également la directrice de La Voix des Femmes, qui abonde dans le même sens : « Il y a des folklores qui tendaient

¹⁹ C. Brémond, *Ibidem*, p. 65.

²⁰ In *La communication radiorale*, Louvain-La-Neuve, Cabay, 1983, p. 171.

²¹ Revue de presse assuré par M. Eustache Atinkpahoun alias Dah Houawé, enseignant de profession qui officie sur CAPP FM tous les jours ouvrable. Il n'existe pas encore d'étude sur ce phénomène, mais ceux qui se sont rendus à Cotonou ces dernières années ont dû s'en rendre compte : les zémidjan (taxi-moto, moyen de transport privilégié dans les villes béninoises) font une pause spéciale à cette heure pour suivre Dah Houawé, ce qui entraîne un ralentissement considérable dans la ville. Dans les services, de petits groupes se forment pour écouter cette émission et ceux qui restent derrière leur bureau, interrompent momentanément, comme cela nous est arrivé durant nos enquêtes, la conversation avec leur interlocuteurs à partir de 10h du matin et depuis sur la chaîne de télévision privée Canal 3.

²² C. Brémond, *op. cit.*, p. 64.

²³ K. Bagassi, *Radio communautaire et développement local : cas de radio Munyu a Banfora*, mémoire de maîtrise en Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication, Université de Ouagadougou, 2004, p. 72.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibidem*.

à disparaître, que nous sommes en train de sauvegarder, puisque les cassettes diffusées à la radio sont des musiques du terroir. Les auditeurs en demandent à la radio ou en envoient²⁶ ».

Bagassi Koura fait remarquer que, dans le plan stratégique de Radio Munyu, au Burkina Faso, « la fonction de la radio comme moyen d'affirmation de l'identité locale occupe le deuxième rang des priorités, après la fonction de sensibilisation et avant les fonctions d'information, de dialogue et d'échange entre les membres, ainsi que la fonction de promotion des droits des femmes ». En effet, pour les concepteurs de cette stratégie, « la culture locale manque de visibilité au niveau national. Il faut donc renforcer l'identité culturelle (...). Il s'agit là de conditions importantes à remplir, qui constituent des préalables au développement. La défense de l'identité communautaire doit faire l'objet d'une attention soutenue. »²⁷

Durant l'été 2005, nous avons pu constater à quel point cette politique était perceptible, notamment grâce à l'omniprésence des langues locales, au grand soin apporté à la collecte de contes, d'histoires de villages et de peuples, de folklore, de devinettes, etc., ainsi qu'à l'intérêt suscité dans les villages, où les gens se bousculaient autour du micro pour absolument tous être interviewés. Bagassi conclut son étude par cette belle remarque : « La radio joue alors un rôle que l'écrit, pour de multiples raisons, ne pourrait jamais remplir : la transmission d'une tradition orale à laquelle beaucoup d'habitants de la région sont encore fortement attachés. »²⁸

Une interprétation fonctionnelle ou médiologique serait réductrice. Il faut toutefois reconnaître que la radio est le prolongement du rôle du « gongonneur public », rôle qui tend à être éclipsé par la naissance des marchés modernes, mais qui subsiste en milieu rural. Celui-ci est en effet chargé d'annoncer les avis aux habitants de la communauté. Lorsqu'il s'agit d'une nouvelle urgente, il sillonne les rues et les routes de la localité pour la transmettre. L'aube est le moment le plus adapté pour que sa voix porte et soit plus audible. Mais lorsque l'information est programmée, l'annonceur public attend le « jour du marché » du village pour faciliter sa tâche. Loin de se limiter à sa fonction commerciale, le marché est un lieu primordial de socialité, dans sa triple dimension de rencontres, d'échange de symboles et de partage d'informations. L'occasion du marché permet²⁵ à l'annonceur de « crier » la nouvelle. Il utilise souvent un instrument capable de produire un bruit audible à plusieurs kilomètres à la ronde, selon le sens du vent. La nature de cet instrument varie d'un milieu à un autre, mais trois d'entre eux reviennent constamment : le tamtam, le gong et le cor (ou, à défaut, la flûte).

Parce qu'elle remplace et décuple les possibilités du crieur public, la radio est volontiers identifiée à la fois à l'institution²⁹ et à ses moyens de communication. Plusieurs radios locales se considèrent comme un « tamtam public »³⁰ en ce qu'elles considèrent l'information locale comme

²⁶ *Ibidem.*

²⁷ *Ibidem.*

²⁸ K. Bagassi, *op.cit.*, p. 73.

²⁹ Francis Bebey notait lui aussi cette analogie entre la radio et le tambour. « À l'heure qu'il est, disait-il en 1963, la radio est en train de s'installer en Afrique, elle remplace le message tambouriné ». Cité par A.-J. Tudesq, in *La radio en Afrique noire*, Paris, 1983, p. 7.

³⁰ La radio de la diaspora sénégalaise s'appelle justement Radio Tam-Tam.

comme une fonction sociale essentielle. Le jingle précédant ce moment est même parfois constitué du son de l'un de ces instruments, comme c'est le cas à Shaft Radio (gong), Bliss (tamtam), Tchaoudjo (cor) ou Taabala (flûte). De là à construire des enseignes représentant ces instruments pour indiquer la maison de la radio, il n'y a qu'un pas. À GBC, les trois symboles ont été associés à travers trois statues, dans une sorte de tautologie sémantique dont la complémentarité esthétique est indiscutable. Elles trônent à l'entrée de la maison de la radio, comme pour dire aux passants : « Ici, votre annonceur public ». Pour une fois, on peut être d'accord avec McLuhan : « le média est le message ».³¹ La radio dit elle-même sa fonction : porte-voix du messenger. Associé à ceux de l'arbre à palabre et du marché de village, ce symbole donne la définition de la radio du point de vue des cultures locales.

Conclusion

En Afrique subsaharienne, la raison d'être de la radio passe par l'usage des langues nationales et locales, ainsi que par l'interaction avec les communautés. En utilisant les langues locales plutôt que le français, l'anglais ou le portugais, les radios locales de tous types ont permis aux populations de s'exprimer facilement sur des sujets liés à leur vie et à l'actualité. L'utilisation des langues locales nous semble être un facteur essentiel de la réussite de cette forme alternative de communication qu'on appelle la communication participative.

On observe par ailleurs à quel point le privilège accordé à ces langues détermine l'audience des médias et leur intégration dans les communautés bénéficiaires. Les nouveaux formats imposés par le numérique sauront-ils préserver cette exigence ? Les radios ne risquent-elles pas de se couper de la majorité de leur public en se recentrant sur des contenus conçus pour respecter l'unité linguistique et culturelle ? Même si les diffuseurs radiophoniques parviennent à conserver le lien avec la langue locale, combien de personnes pourront bénéficier des nouveaux outils de réception ? Les radios rurales et communautaires ne sont-elles pas menacées dans leur survie ? La démocratisation de la communication et de la culture ne sera-t-elle pas remise en cause ?

En outre, la légitimité de ces médias à donner la parole aux populations et à contribuer à la formation à la démocratie est de plus en plus reconnue. Cependant, la parole n'est pas partout libérée, les autorités publiques et les instances de régulation de plusieurs pays empêchant, par toutes sortes de manœuvres (lois liberticides, poursuites, retrait de fréquences, interdiction ou suspension de programmes...), la radio de remplir cette mission et aux citoyens de participer aux débats sur les questions qui agitent la société. Cela étant dit, pour mieux jouer leur rôle, les médias en Afrique doivent se libérer du piège que leur tend la politique africaine, et surtout du manichéisme qui caractérise la l'espace politique dans la plupart des pays. Le combat pour la prise de parole politique est nécessaire, mais la radio doit rester un cadre d'expression plurielle. Elle doit éduquer

³¹ The Medium is the Message: An Inventory of Effects, Bantam Books, New York, 1967 ; cf. aussi comprendre les médias ; et Régis Debray : Cours de médiologie générale.

les populations, les sensibiliser et leur laisser le choix d'exprimer leur position politique comme elles le souhaitent. Dans un contexte où l'appartenance politique est parfois liée au lien familial, clanique ou ethnique, les médias doivent éviter de prendre directement position pour ne pas réitérer le rôle joué par la Radio des Mille Collines au Rwanda entre 1993 et 1994. La radio africaine peut trouver sa place dans ce nouveau contexte politique. Cette place semble se situer non pas du côté de l'engagement partisan, mais de la défense des droits et des intérêts des populations.

Références

Arpin, R. (2001). La langue, notre premier patrimoine, Québec français n° 121, pp. 39-41.

Bagassi, K. (2004). *Radio communautaire et développement local : cas de radio Munyu a Banfora*. Mémoire de maîtrise, Université de Ouagadougou.

Brémond, C. (1963). Les communications de masse dans les pays en voie de développement. *Communication* n°2.

Damome, E. (2014). *Radios et religions en Afrique subsaharienne : dynamisme, concurrence, action sociale*. Presses Universitaires de Bordeaux.

Damome, E. (2018). La radio africaine au XXI^e siècle a-t-elle une spécificité ? *RadioMorphoses*, <http://journals.openedition.org/radiomorphoses/1241> ; <https://doi.org/10.4000/radiomorphoses.1241>

Grattan, D., 2006. Le patrimoine immatériel et la conservation – la part entre l'usage et la préservation, *Bulletin de l'Institut canadien de conservation* 37 <http://www.cci-icc.gc.ca/cci-icc/about-apropos/nb/nb37/usage-fra.aspx>.

Multiplex, n° 34, juin 1989, « Multiplicité des langues à l'Antenne : un casse-tête pour les radios africaines », pp. 8-12.

Tudesq, A.-J., 2009. « Médias et transfert de modèles, les radios de proximité en Afrique subsaharienne : un modèle autochtone ? ». <http://www.grer.fr/>

Tsikbalo'ob yéetel puksi'ik'al¹ : el caminar de experiencias educativas agroecológicas en la península de Yucatán, México

Olga Domené-Painenao

Departamento Agricultura, Sociedad y Ambiente, Colegio de la Frontera Sur (México)

Resumo

Um dos grandes desafios da agroecologia, como processo educativo, é contribuir para a transformação dos sistemas alimentares. Por isso, alguns projetos apostam em dar um destaque especial às comunidades como sujeitos históricos-coletivos, pois elas possuem um conhecimento sistematizado que lhes permitiu uma longa permanência no local. Contudo, poucos programas incorporam as línguas dos povos indígenas presentes na área de implementação. Como tal, este artigo procura responder à seguinte pergunta: As comunidades de aprendizagem podem facilitar o diálogo intercultural em programas agroecológicos? Para tal, apresentamos a sistematização de 16 experiências desenvolvidas pelos alunos da Especialidade em Soberania Alimentar e Gestão Estratégica do Ativismo Local (PIES AGILES) nos estados de Yucatán e Quintana Roo, México, durante o curso 2021-2023. Neste estudo, analisamos as comunidades de aprendizagem como uma estratégia que permite, em primeiro lugar, abrir possibilidades para o encontro e, em segundo lugar, construir pontes interculturais entre o mundo ocidental e os povos nativos. Nesse sentido, foram determinadas ações relacionadas com diversos processos, tais como identificar e reavaliar práticas que promovem a vida na agricultura (sementes, abelhas, ervas daninhas, entre outras) que tinham como objetivo encontrar outras formas de produzir, alimentar-se e/ou ensinar-aprender e onde as comunidades de aprendizagem eram imprescindíveis. Finalmente, este percurso convida-nos a continuar a aprofundar estratégias que favoreçam metodologias onde seja possível convergir com outras epistemologias e ontologias; e com isso, a importância de reconhecer e compreender a importância da língua e das suas comunidades.

Palavras-chave:

Território, agroecologia, comunidades de aprendizagem, língua maia, educação intercultural.

El programa PIES AGILES en territorio de pueblos mayas

Cuando vives en Yucatán, es fácil escuchar conversaciones en maya yucateco en cualquier parte de la ciudad y aún más, en los pueblos rurales donde hay adultos que no hablan español. En este lugar residen 1.475.575 habitantes de los 30 pueblos mayas, lo que representa el 13,16 % de la población total del país (INPI, 2019), provenientes de una de las civilizaciones más importante de

¹ Traducción del maya: Diálogos desde el corazón o con corazón.

América en la época precolombina y que tiene una historia de más de 3000 años (Song, 2025). En México, según el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (2019) siguen vivas 68 lenguas indígenas.²

Estas cifras nos hablan de la importancia histórica de la lengua maya y más, para las comunidades rurales. También nos interpela cuando investigamos en las razones por las cuales algunos pobladores de estos territorios se niegan a aprender y utilizar el español como idioma y conseguimos que, al no representar parte de su cultura ancestral (Song, 2025), se asume como una forma de resistir ante la imposición de otra cultura, la europea, lo que conlleva la negación e invisibilización de todo lo que ya existía en el territorio como cultura propia, lo que Silvia Rivero Cusicanqui (2015) denomina como *violencia epistémica colonial*. Una historia que los ha seguido, inclusive después de la independencia, donde los pobladores indígenas eran considerados “no civilizados”, por lo que intentarían someterlos a “la occidentalización”. Una evidencia de ellos es que entre los años 1920–1938, se construyeron escuelas para “civilizar” a los indígenas a través de la castellanización, como una estrategia del Estado para una asimilación racial (Cumes et al., 2022).

Por otro lado, esta forma de pensar ha ido arrojando también otros procesos de exclusión a través del establecimiento de un sistema educativo que además de imponer el idioma español, también reduce las ofertas educativas para permanecer en el campo. El sistema escolar tradicional, desde la primaria hasta la universidad, se construyó como un apéndice de un sistema que sostiene a las lógicas modernas urbanas y que obedece a los intereses de las corporaciones quienes demandan profesionales técnicos, despolitizados e instrumentales disponibles en cantidades ventajosas para el desarrollo del capitalismo.

De esta realidad no escapa la península de Yucatán, la cual está siendo afectada por un proceso de despoblamiento rural, producto principalmente de la instalación y el crecimiento acelerado de megaproyectos corporativos, la expansión de la frontera urbana y a una crisis intergeneracional, entre otros. Lo que está provocando la ruptura del tejido social, producto del desplazamiento de las comunidades campesinas y mayas, el agotamiento y contaminación del agua, el encarecimiento de la tierra, la pérdida de certificación orgánica de la miel por cercanía a granjas porcícolas y avícolas, el deterioro de la salud de los pueblos y comunidades —entre las más importantes— que han determinado las actuales movilizaciones de los pueblos afectados.³ Como contraposición aparecen múltiples iniciativas de organizaciones y comunidades que, hoy, impulsan procesos de resistencias a través del fortalecimiento de sistemas alimentarios locales, lugar donde las agriculturas florecen.

Una de esas formas ha tomado como bandera a la agroecología, considerándola como un modo de co-construir otros sistemas alimentarios y donde los diálogos entre saberes y en

² De las cuales 11 son familias lingüísticas con 364 variantes. Siendo el idioma oficial es español (INPI 2019).

³ Declaratoria de emergencia socioambiental.

comunidad son claves. Se trata de una agroecología fundamentada en las agriculturas plurales, situadas y complejas que puede ser un cimentador articulador entre las comunidades y actores aliados como instituciones y organizaciones con ámbitos de acción más globales. Esto conlleva un fuerte componente político al convertirse en un dispositivo que puede favorecer procesos de reapropiación material y simbólica de los territorios y donde los procesos educativos han demostrado ser un factor determinante (Domené-Painenao et al., 2023; Rosset et al., 2021). Es un modo de contraponerse al modelo de agricultura corporativa que sigue generando diversos problemas socioeconómicos, ambientales y en la salud, derivados de la mecanización, el uso de grandes cantidades de agroquímicos y fertilizantes sintéticos para maximizar la producción agrícola que hoy afecta a toda la nación mexicana.

En este complejo contexto, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conahcyt), en el 2019, aborda agendas que enfocadas en la investigación de acción participativa, promueve a la agroecología como centralidad en las transformaciones territoriales (DOF, 2020). Así nace el Programa Interinstitucional de Especialidad en Soberanías Alimentarias y Gestión de Incidencia Local Estratégica (PIES AGILES) en septiembre de 2021, como una propuesta al Decreto Presidencial para la eliminación gradual del glifosato. Este tiene como propósito impulsar la comprensión de problemáticas agroalimentarias y su transformación desde iniciativas de investigación acción participativa, experimentación, innovación, consolidación y expansión de procesos comunitarios, desde el diálogo de saberes y la praxis colaborativa hacia la consolidación de las transiciones agroecológicas en sus territorios de incidencia (Síntesis Diseño Curricular, 2021). Un programa que sumó perfiles participantes como: jóvenes con licenciatura, maestros, campesinos, promotores e investigadores en agroecología, y que deja como saldo la titulación de 286 personas de 18 estados y más de 3000 familias involucradas en todo el proceso educativo, en su primera generación (2021-2022).

Este diseño asume un enfoque constructivista donde el Aprendizaje por Proyecto y la metodología Investigación Acción Participativa (IAP) son pilares estructurales, que ejecutados como modalidad mixta (virtual-presencial) permiten situar el proceso educativo desde y con el territorio. Esto hizo posible expandir el alcance del programa a lugares donde muchos participantes no tendrían acceso bajo una modalidad presencial. Para su implementación se utiliza una plataforma virtual muy intuitiva y de fácil acceso que se puede manejar desde un teléfono celular Android. En esta plataforma se encuentran las tareas que corresponden a las materias que trimestralmente desarrollaron durante el curso. Estas actividades requieren realizar acciones concretas en el territorio.

Para ello, se conformaron las Comunidades de Aprendizajes (COAs), que son conformadas por personas de la comunidad u organización que acompañan al estudiante, y que buscan dinamizar el intercambio de ideas y experiencias, brindando elementos para una formación en un contexto

intercultural. Este es un eje central para el programa porque permite concebir la colaboración transdisciplinaria donde el aprendizaje es mutuo, situado y significativo, lo que facilita y promueve la co-creación de conocimientos y prácticas (Merçon, 2021). Así la COA se convierte en el espacio protagonista que más allá de alcanzar metas individuales, busca centrarse en los territorios, como un espacio colectivo en la búsqueda de resolver problemas, tomar decisiones e interactuar con diversas formas de conocimiento y saberes, a través de diálogos, que coloca en la mira la teoría y el conocimiento agroecológico local.

Pero también se busca fomentar redes de articulaciones entre comunidades cercanas, aliados territoriales que pueden ser de otras organizaciones, instituciones, centros de investigaciones, Sabedores o Maestros Pueblos que son personas que tienen una gran experiencia sobre un tema sin tener necesariamente un título profesional (Domené-Painenao et al., 2020), pero que coinciden en temas de interés común. Así se estimula, a través de diversas actividades, el encuentro entre iguales, para tratar problemas que conforman temáticas comunes. Creemos que la agroecología se construye como una alternativa de vida que emerge de los márgenes sociales en espacios geográficos concretos y donde el aprendizaje agroecológico basado en proyectos y la investigación de acción están destinados a ser capaces de adaptarse a la fenomenal diversidad de los sistemas alimentarios.

A continuación, presentaremos la sistematización de experiencia del programa PIES AGILES en los estados de Yucatán y Quintana Roo durante 2021-2003, la cual nos permite ir formulando preguntas que buscan abrir espacios para la reflexión crítica de lo vivido y desde aquí, encontrar aprendizajes. Y en especial en este territorio, donde la mayoría de las comunidades rurales como también algunos de los estudiantes de la especialidad, son maya hablantes y portadores de un sistema de conocimiento sobre los sistemas alimentarios que son situados y muy particulares como la milpa y solares mayas, abejas meliponas, entre otros, como conoceremos en las siguientes líneas.

Lo metodológico: Los procesos vividos en el caminar preguntando

En esta sección tomaremos algunos elementos de la ruta metodológica de la sistematización de experiencias (Jara, 2022) porque nos permite sobre el caminar andado, recuperar (como acción intencionada) la experiencia, interpretar críticamente lo vivido y encontrar aprendizajes, con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Para ello, consideramos los tiempos, los cuales ajustamos en función del propósito de este documento, quedando del siguiente modo: un primer momento como el punto de partida y un segundo momento, referido a la pregunta central desde la experiencia vivida. Dejando para la última sección, la interpretación analítica y los puntos de llegada, como cierre de esta investigación.

El contexto del Nodo Yucatán-Quintana Roo del Programa Pies Agiles, México

El núcleo de trabajo de Yucatán y Quintana Roo se conformó por 24 participantes en exacta

paridad de género. Fue un grupo heterogéneo, de diversos perfiles (jóvenes universitarios, educadores, promotores y sabedores agroecológicos) entre edades de 24 años hasta los 46 años. Los cuales fueron seleccionados bajo los siguientes criterios: 1) Que fueran respaldados por una organización comunitaria; 2) que vivieran en el territorio; 3) con experiencia en trabajo comunitario vinculados a sistemas alimentarios y/o agroecología y, 4) que conocieran el manejo de un medio digital. Asimismo, colectivamente se determinaron tres ejes territoriales de articulación que fueron establecidos mapeando las COAs donde estaban desarrollando sus trabajos: centro alrededor de la ciudad de Mérida, sur y noreste (ver Figura 1).

Figura 1

Ubicación de las COAs en los estados de Yucatán y Quintana Roo en relación con el mapa de México.



Fuente: elaboración propia, 2025.

La pregunta *¿Cómo la estrategia de comunidades de aprendizaje (COA) reconoce y fortalecen el potencial transformador de las comunidades mayas?*

Los procesos educativos y formativos son fundamentales para transformar los modos de practicar y pensar las agriculturas en los territorios. Por ello, esta propuesta educativa centró su interés en el territorio como una contrapuesta al modelo de educación convencional pero también al de agricultura industrial y de la revolución verde. Estas afirmaciones condujeron a la necesidad de diseñar un currículum, que consideró principios pedagógicos críticos basados en categorías epistémicas desde la educación popular, que son importantes para el sostenimiento y crecimiento de las organizaciones. Propiciando condiciones para buscar estrategias como la constitución de COAs que desaten la capacidad de agencia de los participantes (estudiantes y sus organizaciones) al protagonizar actividades que buscan solucionar una problemática concreta y común. Lo que abre la posibilidad de transformar los territorios, así como el reconocimiento de sabidurías locales, que en

este caso pertenecen a los pueblos indígenas mayas.

Las Comunidades de Aprendizajes como estrategia educativa

Para privilegiar lo colectivo fue clave la conformación de Comunidades de Aprendizajes (COAs) que son personas de organizaciones sociales territoriales que acompañan al participante durante su proceso educativo. Por tanto, se dedicó tiempo para el reconocimiento, así como visibilizar la importancia del posicionamiento desde el territorio, considerando un enfoque histórico, pero también ambiental, ecológico y social-productivo.

Como ejemplo, traemos la actividad del diseño de un *calendario agrofestivo* para representar los tiempos agrícolas de la comunidad, que fue una actividad propuesta por una de las materias desde la plataforma. En este caso (ver Figura 2), realizada por una COA maya ubicada en la comunidad de Motul que acompañó a la estudiante Liliana Castillo. En la cual podemos observar las actividades asociadas a la Milpa Maya que es un sistema de cultivos ancestrales asociados (maíz-cereal-leguminosa-cucurbitácea) que produce alimentos básicos para la dieta familiar, pero que también representa un sistema de agricultura sustentable, hoy reconocido por la FAO.⁴ También se rescatan las festividades donde lo espiritual es central. Por ejemplo (lo vemos en la imagen) la primicia con la preparación del *Saká* que es una bebida sagrada (vocablo que viene de la raíz maya sak que significa maíz) que los mayas utilizan como una ofrenda a los dioses del monte, conocidos como los *yumil k'axob*, “cuidadores del monte” con el propósito de pedir permiso para entrar y trabajar en la tierra y poder hacer la milpa, que implica acciones como la tumba, quema, siembra, el cuidado y la recolección de los frutos.

Figura 2

El Calendario agrofestivo de la COA de Motul, Yucatán, México.



Fuente: Imagen del trabajo de Liliana Castillo, estudiante del Programa, 2022.

⁴ Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura: FAO reconoce a la Milpa Maya como un Sistema Importante del Patrimonio Agrícola Mundial | FAO en México | Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.

Y así, se realizan muchas actividades que visibilizan y reconocen prácticas y saberes de agriculturas que se desarrollan en el lugar, que implican nombrarla y resignificar desde la lengua maya. Procesos que fueron más sencillos de comprender y socializar para estudiantes mayas hablantes. Recordemos que, producto de colonización y la modernización, muchas generaciones de jóvenes no saben hablar esta lengua porque sus abuelos y padres no les enseñaron para evitar la vergüenza y la exclusión que conlleva hablar una lengua indígena (Cumes et al., 2022). Sin embargo, para este programa es esencial en la búsqueda de reconocer otros sistemas de conocimientos asociada a las agriculturas locales que son la base para la educación agroecológica.

Siguiendo esta línea de aprender-haciendo, se propone como proyecto integrador diseñar un Plan de Acción Territorial (PAT) el cual se divide en etapas y se va diseñando junto a la COA. En este hacer, confluyen el manejo de metodologías participativas hasta el desarrollo de contenidos temáticos que dialogan con el problema seleccionado. Es decir, permite tomar de lo conocido-aprendido, desarrollar capacidades que se pueden aplicar en la cotidianidad. Así se fueron estableciendo en cada COA, las temáticas las cuales se orientaron hacia la práctica de la milpa, solares mayas, sistemas agroforestales, agricultura urbana, recuperación de variedades de maíces, sobre el manejo de las abejas, de suelos degradados hasta temas vinculados a la forma de comer, enfocado a la gastronomía y en ejes centrales como el educativo, y los más técnicos en búsqueda de fortalecer las comunidades. Los cuales están más detalladas en las experiencias socializadas en este texto.

Las Comunidades de Aprendizajes Temáticos (CATs)

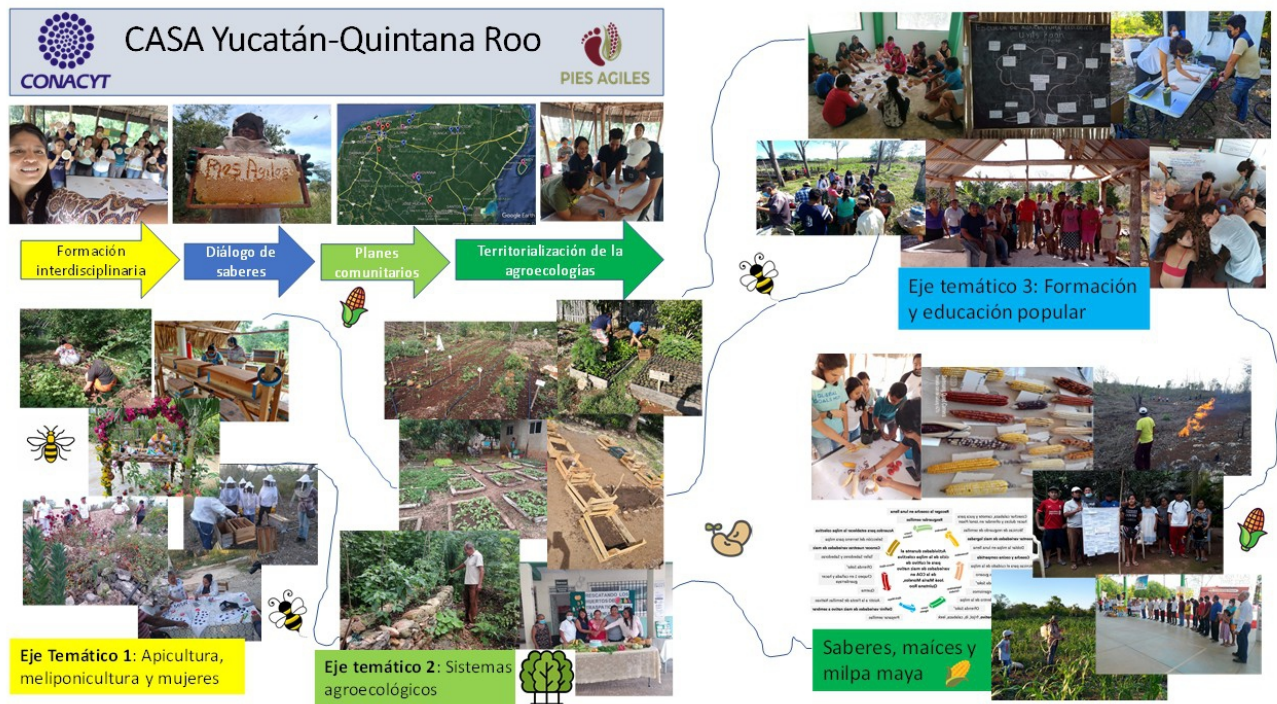
Las CATs son una estructura de nudos articuladores, que permitieron la reorganización de COAs en función de temáticas de interés común. Si bien, fue una propuesta operativa del programa, esta fue tomando diversa forma en los territorios. En nuestro caso, las temáticas fueron definidas entre todos los participantes durante un encuentro presencial, en mayo del 2022 quedando así:

- Apicultura, meliponicultura y mujeres
- Sistemas productivos agroecológicos
- Educación, pedagogías y formación popular
- Saberes, maíces y milpa maya

Asimismo, cada red fue planificando actividades colectivas y se estructuraron objetivos como actividades comunes. Estas dinámicas crearon alianzas, pero también permitió encontrar necesidades formativas que mostraron nuevos desafíos tanto para el curso como para las comunidades involucradas. En total se estructuraron más de 18 actividades colectivas, además de las territoriales en los siete meses siguientes del curso, en diversas modalidades como: conversatorios virtuales, encuentros, talleres y trabajo voluntario. A continuación, una imagen que representa las temáticas desarrolladas por las COAs de esta experiencia.

Figura 3

Líneas temáticas desarrolladas por las Comunidades de Aprendizaje en la experiencia del Programa Pies Agiles en Yucatán y Quintana Roo.



Fuente: Olga Domené-Painenao, 2022.

Estas acciones también fueron también determinadas por los ciclos de cultivos como también culturales (tiempos de lluvias que se asocian con siembra, festividades con cosechas y así sucesivamente). Esto plantea la importancia de considerar la temporalidad en las comunidades. Trabajar como COAs permite además de conllevar un proceso educativo colectivamente con Sabedores, agricultores, familias entre otros, también contempla el poder pensar desde el lugar y como estas influyen en las prácticas que representan otro sistema de conocimiento. El cual es situado y se comparten los mismos problemas y necesidades, pero también soluciones. Tal como se ve en la Figura 4, donde un campesino maya explica con la ayuda de un traductor-estudiante (por momentos) su altar donde están los Alux y en plural *Aluxo'ob*,⁵ que son pequeñas deidades que cuidan el monte y en su caso, su milpa. Del mismo modo, contaba cómo todo lo que ahora tenía como tierra no le pertenecía sino era de la naturaleza, eso explica su forma de pensar en el manejo de sus cultivos que está asociado a la selva maya, como por ejemplo al contarnos que cuando sembraba una plántula de un árbol le colocaba un pasto al lado porque crecía más rápido y le daba sombra a la pequeña planta que en un lugar de altas temperaturas, era clave para su sobrevivencia. Encuentros como estos nos permiten conocer, comprender, conectar, escalar y fortalecer relaciones más allá de las comunidades humanas. Así que podemos plantear que esta estrategia abre la posibilidad de generar redes donde confluyen aprendizajes que nutren nuevas experiencias y aprendizajes asociadas a la cultura maya y donde las palabras tienen otro sentido diferente al español.

⁵ Una imagen antigua tallada en piedra hallada en el lugar que es una zona arqueológica, cubierto de hojas porque son de hábitos nocturnos (explicación del Maestro Pueblo).

Figura 4

La conversación de un Maestro campesino maya junto a los estudiantes en la actividad de la Caravana Agroecológica en Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo, México.



Fuente: Olga Domené-Painenao, 2022.

Entonces podemos ver la capacidad de las COAS de escalar y conectarse, que se amplían de acuerdo con los ámbitos territoriales y podemos clasificarla del siguiente modo: El primer nivel de la COA comienza con el participante en su curso dentro del programa con quienes comparte contenidos de los cursos, así como encuentros presenciales. Un segundo nivel, la COA propia, referida a su organización con quién el estudiante desarrolla las actividades centradas a problemáticas que le permite encontrarse con otras COAs y abrir otra categoría: las Comunidades de Aprendizaje Temáticas (CATs). Este espacio permite la expansión más allá de su localidad y que les permite escalar a nivel territorial (a nivel nacional) con otras comunidades que tienen temas de investigación y/o problemáticas afines. Y finalmente, esta experiencia demostró que es posible (lo cual, la mayoría de las veces fue ventajoso) vincularse con instituciones y otras organizaciones fuera del programa cuando se tiene afinidades generando sinergias orientadas a la cooperación. Fue un espacio que generó redes, como interacciones importantes para lograr ejecutar planes de acciones territoriales y aprender sobre agroecologías basadas en las agriculturas mayas.

¿Qué nos enseñan esta experiencia, con relación a la importancia de la lengua maya?

Si bien es cierto que el programa en sus fundamentos rescata la importancia de los procesos educativos interculturales, no logra estar claro en su diseño, donde el idioma es el español. Sin embargo, la estrategia de comunidad de aprendizaje detona una gran riqueza biocultural, al abrir el espacio de diálogo con las comunidades de pueblos originarios de dónde viene el o la estudiante de este tipo de programa. Esta experiencia nos muestra un camino diferente que esbozan movimientos.

Por ello, haremos un esfuerzo por dar cuenta de algunas coordenadas claves que estas experiencias nos regalan para continuar reflexionando y fortaleciendo, propuestas educativas agroecológicas, entre las cuales encontramos:

Hay conocimientos que están dados desde otras lenguas. Los pisos semánticos son diferentes desde donde se piensan, es decir, las palabras tienen otro significado, como biodiversidad, territorio, humanidad, naturaleza no está presente en el paquete semántico de estos pueblos, hablar de estos temas es mucho más rico y complejo porque al no existir hace referencia a otras formas de pensar diferentes. Pero también porque lo sagrado toma lugar. Por eso, investigadoras como Yasyaná Aguilar en Cumes et al., (2022), plantea la importancia de la defensa de la lengua y la tradición lingüística porque en esta se guardan claves que determinan territorios autónomos. Un lugar donde es importante el conocimiento, pero más importante es la transmisión de ese conocimiento porque pasa por la ritualidad como también de vivir la experiencia de la realidad, que no es importante para el mundo occidental, y en consecuencia los pueblos indígenas tienden a ser menospreciados, catalogados como ignorancia o brujería.

El territorio como la universidad, la importancia del lugar donde se aprende. Se tratan de programas que se desarrollan completamente en los espacios de vida de los participantes, donde todas las actividades se desarrollan junto a su COA en su territorio. Entonces se desplaza la universidad como centro de poder. Se coloca el territorio en el centro del proceso educativo, más que al individuo, como ocurre en el sistema tradicional. Interpela a las universidades a las formas de producir los conocimientos. Que son reproducidos por mecanismos coloniales y racistas que borran los cuerpos de los Pueblos como la memoria, a través del menosprecio, en palabras de Adriana Guzmán (Cumes et al., 2022). Esta forma de aprender cuestiona las formas de producir conocimiento. Visibiliza el racismo histórico que deja a los pueblos como fuente de conocimiento subalterno, por tanto, se invisibilizan a quienes producen los conocimientos, que son Pueblos originarios.

La importancia de la oralidad. Si bien el programa privilegia los documentos escritos, también en las actividades con las COAs aparecen como una estrategia poderosa, las imágenes y los videos, que son espacios donde la oralidad, la importancia de la palabra y la imagen, se hace clara. Es una forma de resistencia, porque es de carácter colectivo y comunitario, no es individual. Permite ir tejiendo los conocimientos comunes, donde se cuestionan las formas coloniales de hacer y pensar. Por ejemplo, en el mantenimiento de los sistemas de agriculturas mayas, como la Milpa o el Solar, porque se practica hablando y/o pensando en maya, lo que no es posible en otra lengua. *El Saká* que es el ejemplo que trajimos para esta reflexión lo deja claro, esta bebida sagrada solo tiene sentido en la Milpa maya y para los Pueblos mayas. Es una ruptura epistemológica de dejar de pensar en español, aunque después se pueda discutir en este idioma (Cumes et al., 2022). Y esto nos lleva a una nueva pregunta, el para qué se generan estos conocimientos.

La inclusión de otros perfiles participantes. La pluralidad o diversidad de saberes, voces y experiencias deben ser una intencionalidad pedagógica declarada si es que se busca un desplazamiento que nos lleve al encuentro con los sujetos. Algunas estrategias que se han definido en esta experiencia son: que los participantes sean campesinos, indígenas, productores, agricultores, militantes movimientos sociales entre otros, abre esa posibilidad. También, por tener una modalidad mixta (virtual-presencial) y no solicitar título universitario, facilita el acceso a la especialidad, que sumó a participantes de Pueblos originarios. Pero también pasa por reconocer a los portadores de otros sistemas de conocimiento, a través de la inclusión de *Sabedores o Maestros Pueblos* (Domené-Painenao et al., 2023) en los procesos educativos. En estas experiencias el sujeto está presente, al ser parte de las comunidades de aprendizaje o en los proyectos.

Es necesario romper con la rigidez de los diseños educativos convencionales. El enfoque educativo constructivista abre la ruta para ir aprendiendo desde un eje transversal, que vincula en todo momento al estudiante con la realidad, a partir de la problematización como método y para ello, se apropia de enfoques de la investigación acción participativa. Por ejemplo, en el diseño y ejecución colectiva de un Plan de Acción Comunitario, donde en todo momento se está dialogando con la teoría desde las diversas realidades. Esto permite crear un espacio para el pluralismo epistemológico, es decir, tejer entre diversos posicionamientos, donde tiene cabida la interdisciplinariedad, el diálogo de la ciencia con otros saberes y la participación de otros actores implicados en la determinación de los fines de la investigación (Costa et al., 2000). Esto también permite criticar el “cientificismo” positivista que no solo domina las lógicas de la cultura y la sociedad moderna, sino también influye en su discurso hegemónico en el que invisibiliza al sujeto social que habita estos territorios, el cual también puede manifestarse desde su propia lengua y enriquecer aún más el proceso colectivo (Ferreirós, 2015).

Finalmente, no es posible crear espacios de diálogo sin considerar las lenguas de los Pueblos participantes. Como tampoco es posible construir conocimiento agroecológico, el cual no solo se sustenta de la ciencia, en particular la ciencia de la ecología, sino del conocimiento tradicional, la cual se nutre de su relación con la naturaleza (Vandermeer y Perfecto, 2025). Donde los Pueblos indígenas han realizado importantes aportes en el diseño de agroecosistemas complejos como la Milpa o los Solares mayas y donde la forma de pensarlas no se representa desde la lógica occidental, *hay conocimientos que están dados desde otras lenguas*, es decir hay prácticas que solo tienen sentido desde esa epistemología que sostiene una persona (sujeto histórico y colectivo) que tiene memoria y que se enuncia desde un lugar, su territorio. Por lo tanto, la investigación en apoyo a las transformaciones agroecológicas requiere tanto de un diálogo horizontal entre los poseedores de conocimientos en lugares concretos y esto se logra con el diseño de estrategias educativas, como por ejemplo las COA, que facilitan la oralidad, el trabajo desde el lugar comunitario, la inclusión de Sabedores o Maestros Pueblos, la flexibilidad de un diseño curricular que sea adaptativo y que sobre todo, se aprenda a escuchar como a contemplar al otro/la otra.

Reflexión de cierre: la comunidad como centralidad del proceso educativo

Las comunidades de aprendizaje representaron una estrategia clave para estas experiencias, donde no solo participa el estudiante, sino la familia, la comunidad o la organización que acompaña, enriqueciendo el proceso, desde el aprendiendo-haciendo, el situarse como sujeto histórico y colectivo. Se convierte en un espacio que habilita la posibilidad del diálogo de saberes, que va caminando junto a la comunidad, donde se valora la experiencia y esta es, en lengua maya. Ello, implica pensar desde otro lugar, el territorio.

Esta experiencia también nos lleva a la reflexión de la urgencia de seguir indagando, cuestionando, dialogando las prácticas educativas, donde es importante concientizar el desde dónde estamos pensando estos procesos educativos y cómo muchas veces de modo inconsciente reproducimos las lógicas que tanto intentamos cuestionar. Cuidar reproducir modelos automáticamente, como la pedagogía crítica revolucionaria u otras, que, si bien nos permiten distanciarnos de los modelos educativos convencionales, siguen enraizada en el paradigma occidental, y, por tanto, en tensión con el conocimiento y la praxis indígena. Conocimientos otros, que no solo aportan a la comprensión de las prácticas agrícolas, sino también en su historia larga, los Pueblos han demostrado la capacidad de desarrollar estrategias de existencia que les han permitido sostener sus agriculturas en medio de una modernidad cada vez más difícil y que son claves para pensar en los procesos para expandir las agroecologías. Y esto, nos pone a reflexionar sobre la importancia de los Pueblos y sus lenguas, al perderla estará desapareciendo junto a ellas una riquísima matriz biocultural invaluable que conlleva una larga historia agrícola ininterrumpida de cohabitar un mismo espacio geográfico a lo largo de cinco mil años (Rivera- Nuñez, 2020).

En general, este es un ejercicio colectivo de ir y venir, que sumaron aportes de mujeres y hombres que, desde diversos lugares de enunciación, cuentan su historia a una sola voz o con sus comunidades de aprendizajes. Y en especial, porque permitieron conectar el sentir pensar de los Pueblos Mayas con esta mirada que propone una agroecología en la que confluye lo material con lo espiritual, el pasado con el presente y el futuro, que une la tierra con el cielo y así crear una constelación de posibilidades. En consecuencia, los temas tratados también son plurales, pero confluyen en necesidades comunes.

Por tanto, es urgente que las universidades y los espacios académicos pongan atención al modo de hacer educación y producción de conocimientos y ello solo se hace a través de una revisión sistemática de la experiencia subjetiva del modo de ser académico, educador. Al preguntarnos por las maneras en que construimos procesos de aprendizaje y de conocimiento, nos preguntamos por las maneras en que reproducimos el mundo que queremos. Es en las prácticas donde podemos reconfigurar el orden naturalizado que la colonialidad nos ha heredado.

Agradecimientos: a toda la comunidad de estudiantes del Programa Pies Agiles Nodo Yucatán y Quintana Roo (2021-2023) quienes me enseñaron a comprender desde sus comunidades como mirar procesos educativos de una manera diferente.

Referencias

Costa, J. C., López, L., & Taberner, J. (2000). Pluralismo epistemológico, ciencia participativa y diálogo de saberes como medios de renovación cultural. *Culture and Education*, 12(1–2), 181–187. <https://doi.org/10.1174/113564000753837287>

Cumes, A., Guzmán, A., Aguilar, Y. & Pérez, M. Tejiendo conocimientos, desde la defensa del territorio hasta la construcción epistémica. Escuela Formación en Feminismos Subalternos. Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir, México, 2022. <https://www.academica.org/moira.perez/112>

Cusicanqui, S. R. (2015). Violencia e interculturalidad: Paradojas de la etnicidad en la Bolivia de hoy. *Telar: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos*, (15), 49-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5447270>

Domené-Painenao, O., Albalat-Botana, A. & Vázquez-Nava, L. (2023). A Outra Escola: Lições De Experiências Latino-Americanas Sob Uma Perspectiva agroecológica. *Práxis Educacional* 19(50):e13699.

Domené-Painenao, O., Mier & Terán-Giménez Cacho, M., Limón-Aguirre, F., Rosset, P. M., & Contreras-Natera, M. (2020). Construcción territorial de agroecologías situadas: El Maestro Pueblo en Sanare, estado Lara-Venezuela. *Estudios sociales. Revista de alimentación contemporánea y desarrollo regional*, 30(56). <https://doi.org/10.24836/es.v30i56.961>

Ferreirós, Facundo. (2015). Hacia la descolonización de nuestras matrices epistémico-pedagógicas. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-061/132>

INPI (21 de febrero, 2019) Lenguas indígenas: voces que expresan la diversidad cultural de México. <https://www.gob.mx/inpi/articulos/lenguas-indigenas-voces-que-expresan-la-diversidad-cultural-de-mexico>

Jara, O. (2022). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones de Alforja.

Merçon, J. (2021). Comunidades de aprendizaje transdisciplinarias: cuidando lo común. *DIDAC*, (78 JUL-DIC), 72–79.

Programa Interinstitucional de Especialidad en Soberanías Alimentarias y Gestión de Incidencia Local Estratégica (PIES AGILES). (2021). *Síntesis Diseño Curricular*. México: Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías.

Rivera-Núñez, T. (2020). Agroecología histórica maya en las tierras bajas de México. *Ethnoscintia-Brazilian Journal of Ethnobiology and Ethnoecology*, 5(1). <http://dx.doi.org/10.18542/ethnoscintia.v5i1.10284>

Rosset, P. M., Val, V., Barbosa, L. P., & McCune, N. (2021). Agroecología y La Vía Campesina II. Las escuelas campesinas de agroecología y la formación de un sujeto sociohistórico y político. *Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 58, 531-550.

Song, Y. (2025). "Maya" en México: un papel dilemático de "lengua" en la identidad étnica y cultural. *Interacción Sino-Iberoamericana / Sino-Iberoamerican Interaction*, 4(1), 99-121. <https://doi.org/10.1515/sai-2024-0007>

Vandermeer, J., & Perfecto, I. (2025). Inherent suboptimality of monocultural crop breeding. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/21683565.2025.2475459>

Walsh, C. (2015). Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. *International Journal of Lifelong Education*, 34(1), 9-21. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991522>

Eve Okura Koller

Department of Linguistics, Brigham Young University (United States)

Resumo

O Ethnologue estima que existam 7.159 línguas em uso no mundo (Simons 2025). Dessas, mais de 1.500 (mais de 21%) são indígenas do Pacífico. A Oceânia é a região geográfica do Oceano Pacífico que pode incluir todas as ilhas entre a Ásia Oriental e as Américas, normalmente excluindo o arquipélago do Japão. A Papua-Nova Guiné, uma ilha na Oceânia, possui mais de 820 línguas indígenas, 349 das quais estão inscritas no Catálogo de Línguas Ameaçadas de Extinção. Lee e Van Way (2018) desenvolveram um Índice de Ameaça à Língua (LEI) que é utilizado pelo Catálogo de Línguas Ameaçadas de Extinção. Neste capítulo, aborda-se os seguintes tópicos: Quais são os níveis de vitalidade das línguas na Oceânia? Quantas línguas isoladas existem no Pacífico e como estão a subsistir? O que está a ser feito e o que pode ser feito para fortalecer a vitalidade das línguas indígenas da Oceania? Por fim, por que devemos preocupar-nos com a diversidade linguística no mundo em geral?

Palavras-chave:

Perigo de extinção das línguas, vitalidade das línguas, Oceania, Pacífico, linguística

Introduction

“Y cada lengua es una ecuación diferente entre manifestaciones y silencios. Cada pueblo calle unas coas para poder decir otras. Porque todo sería indecible. De aquí la enorme dificultad de la traducción: en ella se trata de decir en un idioma precisamente lo que este idioma tiende a silenciar.” (Ortega y Gasset 1937).

José Ortega y Gasset noted that “Every language is a different equation of silences and utterances. Each people silences some things in order to say others. Because everything is unsayable. This is the enormous difficulty of translation: it is an attempt to say in one language precisely what that language tends to silence” (Becker 2000: 285). Each language is a different medium for human thought. The loss of a language is the loss of an equation of silences and utterances - the loss of a medium of human intellect. Imagine if we were to lose the English language, or your first language, and you were the last person on Earth who had heard of Shakespeare or the great literature, stories, proverbs, and songs from your native language. That might be a little of what it is like for the last speakers of their language.

Ethnologue estimates that there are 7,159 languages in use in the world as of 2025 (Simons 2025). Of those, over 1,500 (over 21%) are indigenous to the Pacific. Papua New Guinea alone is home to

over 820 Indigenous languages, 349 of which are entered into the Catalogue of Endangered Languages because they are considered to be at some degree of risk of disappearing.¹

I note here that some language communities prefer to use the words “endangered” and extinct when referring to language vitality to draw attention to the urgent situation of their language. Other language communities prefer the words “dormant” or “sleeping” to “extinct”, and prefer not to use the word “endangered” to refer to their language, preferring instead to focus on the vitality and strength of the language. I respect both views and will present the facts of organizations that have worked to promote awareness and vitality of Indigenous languages.

This chapter discusses language vitality, endangerment levels, and the factors by which these are measured. It also introduces data about language isolates in Oceania, as well as language revitalization methods that people in Oceania are undertaking to preserve these languages. The chapter concludes with a discussion of why we should care about linguistic diversity, and how it benefits humanity generally. Following the *Open Handbook of Linguistic Data Management* (Berez-Kroeker et al. 2022), in this chapter I use the term “language user” rather than “speaker” when referring to languages generally, to be inclusive of sign languages. I may use the term “speaker” when referring to a particular spoken language.

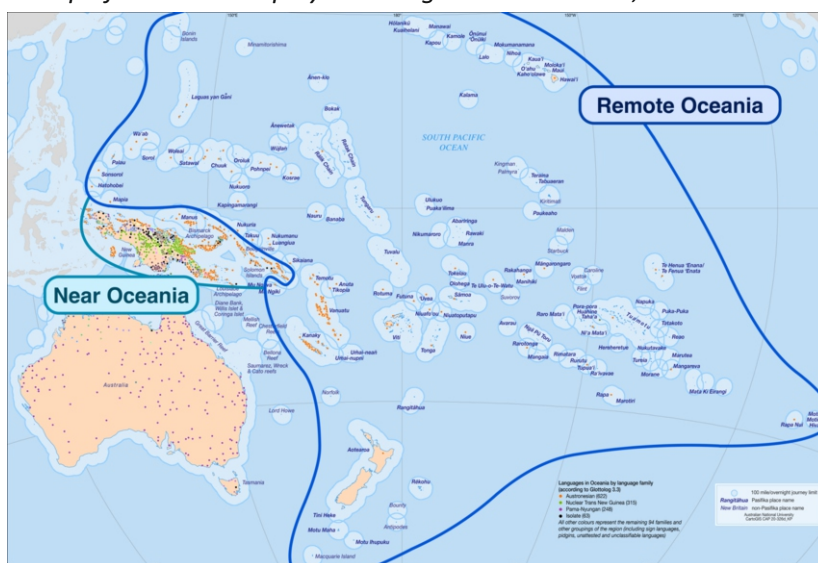
Background

Defining Oceania

The use of the term Oceania dates to Pawley and Green 1973 and is the geographic region of the Pacific Ocean that can include all of the islands between East Asia and the Americas. Typically, it excludes the Japan archipelago, which is considered part of East Asia. Islands such as Indonesia are considered to be part of both Southeast Asia and Oceania.²

Figure 1

A map of Oceania. Map by Marshagreen—own work, CC BY-SA 4.0



Note: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=146908302> No changes were made

¹ <https://endangeredlanguages.com/lang/country/Papua%20New%20Guinea>

² (The Editors of the Encyclopaedia Britannica 2025), <https://www.britannica.com/place/Oceania-region-Pacific-Ocean>

Language vitality and endangerment levels

Various scholars have developed language vitality scales over the years. For example, Fishman developed the Graded Intergenerational Disruption Scale (GIDS) (1991). Lewis & Simons 2010 later developed the Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale (EGIDS), based on Fishman's earlier GIDS. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) has created yet another language endangerment scale. Most recently, Lee and Van Way developed the Language Endangerment Index (LEI), in conjunction with the Catalogue of Endangered Languages (2018).

The Catalogue of Endangered Languages

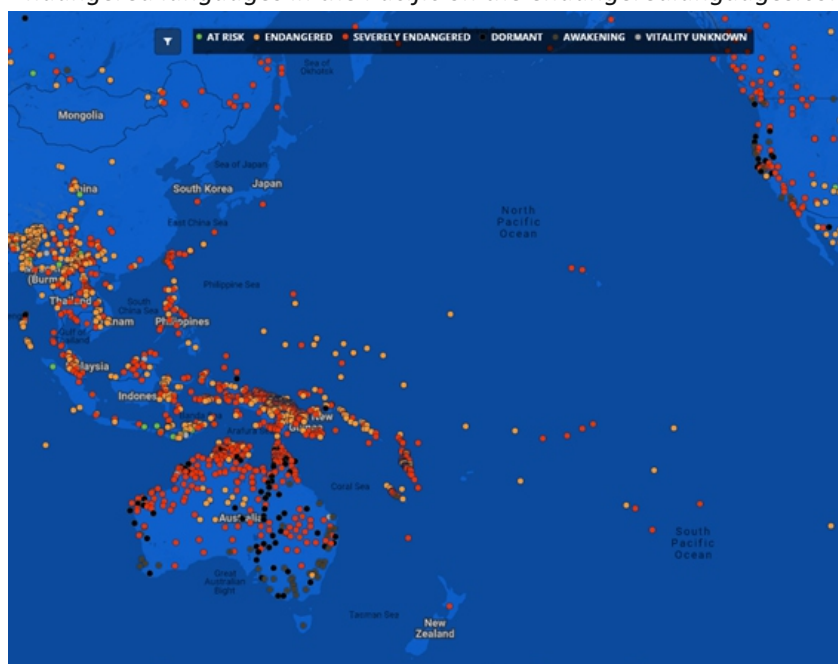
The Catalogue of Endangered Languages (ELCat) is part of the Endangered Languages Project, housed on the website endangeredlanguages.com. The Endangered Languages Project began as a collaborative effort between scholars at the University of Hawai'i at Mānoa and Eastern Michigan University in the United States, The First Peoples' Cultural Council in Canada, and the non-profit sector of Google. Scholars who are foremost authorities on the languages of various geographic regions of the world served as Regional Directors to vet the data for their region in the Catalogue. According to the Catalogue of Endangered Languages, over 3,000 of the world's languages are at risk to some degree.

The Language Endangerment Index

The Catalogue of Endangered Languages uses the Language Endangerment Index (LEI), developed by Lee and Van Way (2018). The Language Endangerment Index takes the vital statistics of a language, functioning similarly to taking vitals of a person to determine their health, such as blood pressure, respiratory rate, and heart rate. On the endangeredlanguages.com website, one can explore a map of the globe in which each dot represents a single language.

Figure 2

Endangered languages in the Pacific on the endangeredlanguages.com map



Factors of vitality and endangerment

The LEI measures the vitality of a language based on four criteria: (1) the absolute number of speakers (language users), (2) speaker (language user) number trends, (3) domains of use, and (4) intergenerational transmission. The absolute number of speakers/language users refers to how many people use the language natively. “Speaker number trends” refers to whether the number of speakers/language users is increasing or decreasing. In the context of language vitality and language endangerment, the term “domains of use” refers to the social spheres in which a language is used. Some examples include schools, business, government, and media. Intergenerational transmission refers to how much of the next generation is learning the language as a first language. In the LEI, intergenerational transmission is weighted twice that of the other factors. This is because the absolute number of speakers/users of a language could be 1 million, but without intergenerational transmission, i.e. if the next generation of children does not learn it as a first language, the language could go dormant within a single generation.

Levels of vitality and endangerment

The Language Endangerment Index contains seven levels of vitality:

- (1) Safe
- (2) At risk
- (3) Endangered
- (4) Severely endangered
- (5) Critically endangered
- (6) Dormant
- (7) Awakening

The list goes from (1) “safe” to (5) “critically endangered,” the most at risk of disappearing. A “safe” designation implies that the language vitality is stable and will remain so for the foreseeable future. At risk means there is a mild risk of decreasing speaker numbers. Some critically endangered languages may have only two to five language users remaining. “Dormant” means there are no living fluent language user. According to Crystal, a language is already dormant if there is only one living fluent language user left, as they have no one to use the language with (Crystal 2010). The LEI considers a language “critically endangered” if there is one language user left, as there is still the chance for other people to learn the language from them. In addition, documentary linguists still have the chance of documenting the language with one language user left, where that opportunity is lost when the individual is gone. Evans (2001) observes that at least in Australia, in some cases it is unclear who the “last speaker” is, as cultural factors and respect for elders may cause some individuals to hold back from revealing their knowledge of the language until the elder has passed. It is unclear whether this happens in Oceanic cultures.

An “awakening” language refers to one that has been dormant — i.e. all fluent native

language users have passed away—but the heritage community is working to revitalize the language and create new language users through audio and video recordings, dictionaries, grammars, etc. In other words, they are working to revitalize the language that at some point had no living speakers. Successful cases of awakening languages include Hebrew (Zuckermann & Walsh 2011) and Myaamia (Baldwin 2013). Some may use the term “phoenix languages” to refer to awakening languages (Whiting 2025, p.c.).

Language vitality and endangerment levels in the Pacific

The Catalogue of Endangered Languages contains the following 12 geographic regions: (1) Africa, (2) Australia, (3) Caucasus, (4) East Asia, (5) Europe, (6) Mexico, Central America, Caribbean, (7) Near East, (8) North America, (9) Pacific, (10) South America, (11) South Asia, and (12) Southeast Asia. Because ELCat refers to the region as the Pacific, in this section I use the term “the Pacific” to remain consistent with the Catalogue.

Table 1 contains the number of languages of each vitality level in the Pacific region. These are languages that have been entered into the Catalogue. It is possible there are languages of the Pacific/Oceania that have not yet been entered into the Catalogue. The current version of the Catalogue of Endangered Languages does not include “safe” languages, as the Catalogue is concerned with languages of some level of endangerment.

Table 1
ELCat's Endangered languages in the Pacific and vitality levels

Vitality level	Number of language isolates in Oceania
Safe	3
At risk	1
Vulnerable	3
Threatened	24
Endangered	16
Severely endangered	4
Critically endangered	1
Dormant	2
Total	54

The Catalogue of Endangered Languages contains data on languages from 20 different countries/territories in the Pacific region. Table 2 depicts the number of endangered languages in each of the 20 Pacific countries or territories listed. In Table 1, the total number of endangered languages in the Pacific according to ELCat is 533. The total in Table 2 is 563 languages, because some of the languages are spoken in more than one country/territory (e.g. Niue, spoken in Niue and the Cook Islands, and Southern Cook Māori, spoken in the Cook Islands and French Polynesia). This means that 30 of the languages are spoken in more than one country or territory. It is important to note that where a language is currently spoken is not necessarily the location to which the language is indigenous. Furthermore, there may be a language or languages indigenous to an island, but it is not counted because it is not considered endangered. For example, the one endangered language

listed under Tonga is Niue. The Tongan language is indigenous to Tonga, but it is not in ELCat since it is considered a very “healthy” or “safe” language due to the large proportion of native speakers and the high degree of intergenerational transmission.

Table 2

Number of endangered languages in each country/territory in the Pacific according to ELCat

	Country/Territory in the Pacific	Number of endangered languages
1	Cook Islands	5
2	East Timor	11
3	Fiji	2
4	French Polynesia	7
5	Guam	2
6	Kiribati	1
7	Micronesia (The Federated States of)	14
8	Nauru	4
9	New Caledonia	19
10	New Zealand	7
11	Niue	1
12	Northern Mariana Islands	4
13	Palau	2
14	Papua New Guinea	349
15	Pitcairn	1
16	Solomon Islands	25
17	Tokelau	1
18	Tonga	1
19	Tuvalu	1
20	Vanuatu	106
	Total	563

Language isolates in Oceania

A language isolate is a language family of one. In other words, it is a language that is not related to any other known language. Language isolates have the potential to provide unique contributions to our knowledge of what can exist typologically across languages. While the disappearance of any language is a tragedy, when a language isolate loses its last user, an entire language family disappears. If it has not been documented, there are no other languages to study that are genetically similar to it. There are 159 known isolates in the world, 55 of which are already dormant (Okura 2018). That leaves 104 living isolates. Here “living” means there are people who are native users of the language and that the language is still being used. Of those 104 living isolates, 54 (about 52%) are indigenous to the Pacific region. This is unique, as over half of the languages that have no relatives are located in one geographic region. Table 3 contains the number of language isolates of each vitality level in Oceania as of 2018. The legend and map on the current version of endangeredlanguages.com combines some of the previously existing categories. For example, severely endangered and critically endangered are now simply severely endangered.

Table 3*Language isolates in Oceania and their vitality levels*

Language Endangerment Index (LEI) level	Number of languages
At risk	1
Vulnerable	36
Threatened	136
Endangered	246
Severely endangered	71
Critically endangered	35
Dormant	7
Awakening	1
Total	533

While two of the 54 language isolates in Oceania are already dormant, three are safe. This is significant, as there is only one other safe isolate in the world, in Eurasia (Okura 2018: 362). No other geographic region contains isolates that are at a safe vitality level. Oceanic language isolates might be safer than those in other geographic regions because of their geographic isolation on islands, separated physically from language contact by hundreds or thousands of miles.

What is being done and what can be done?

Language shift describes the phenomenon of a people shifting from using one language to another. A language becomes endangered when fewer people use it in fewer domains. Language death or dormancy occurs when no one uses the language in any domain, or in such a restricted domain that it is never used as a first language, as is the case with Latin. Language revitalization refers to the efforts to combat language endangerment and can involve a number of methods. These include language immersion programs, master-apprentice programs, and media. As language endangerment is a result of a decreased number of language users in a decreased number of domains, reciprocally, language revitalization involves increasing the number of language users and increasing the domains of use.

Language immersion programs

Language revitalization immersion programs can range from early childhood education to adult doctoral programs. Early childhood education immersion programs to learn a target Indigenous language are called language nests. Many language communities who are working to revitalize their language also have immersion schools K through 12 in the United States, which refers to ages five years old to 18 years old. Some have even developed university immersion programs, which is addressed further in section 4.1.3.

Kōhanga reo (language nests)

The Indigenous language in New Zealand, the southernmost point of Oceania, is Māori. The original Māori name for New Zealand is *Aotearoa*, which is typically translated as 'land of the long white cloud' (literally 'long white cloud'). With approximately 127,00 speakers, the vitality level of the Māori language according to the Catalogue of Endangered Languages is “endangered”

(<https://endangeredlanguages.com/lang/3571>; King 2018).

In the 1970s, Sāmoans who had moved to New Zealand wanted their children to learn to speak Sāmoan even though they were surrounded by English in their new environment. As a solution, they created Sāmoan language immersion daycares, where the caregivers spoke to infants and toddlers in Sāmoan all day. Māori people adapted this model to Māori language revitalization and called them *kōhanga reo* 'language nest' (where *kōhanga* means 'nest', and *reo* means 'language'). In the early 1980s, the language nest model was adopted in Hawai'i. Today, there are a couple of hundred language nests in New Zealand and 12 Hawaiian language nests on four different Hawaiian islands. Language revitalization programs throughout the world are now using this model that began in Oceania, as far as Finland (Okura 2017). These language nests produce children who have had early exposure to the language and who have ideally had enough input to produce speech in the language.

Immersion schools K-12

In interviews with language nest and language revitalization practitioners, it became apparent that often a community would begin revitalization efforts with a language nest. They did not want to lose the progress the children had made by switching them to a dominant language school (e.g. English, Finnish, etc.) after the child had graduated from the language nest, so they would develop a kindergarten immersion program, and then a first grade for that first graduating class. Each year, they would add a new year to the program to keep the oldest graduating class in an immersion program until a child could graduate from high school in their native heritage language.

The State of Hawai'i has 24 Hawaiian language immersion schools. Even with all of these efforts, the Catalogue of Endangered Languages lists the Hawaiian language as "severely endangered," with approximately 300 native speakers. However, some couples who went through the Hawaiian language immersion programs or who learned Hawaiian as adults are raising their children with Hawaiian in the home. This may mean that the number of native speakers may now be slightly higher.

University programs

While most of the Indigenous languages of Oceania do not have immersion university programs, Hawaiian and Māori do. The University of Hawai'i at Hilo houses the Ka Haka 'Ula o Ke'elikōlani College of Hawaiian Language, where students can earn their bachelors, masters, and even a doctoral degree in complete Hawaiian immersion. It is also possible to earn these degrees in Māori immersion university programs in New Zealand.

Media

New Zealand has Māori language television stations and radio stations. Whakaata Māori and Te Reo are the main Māori television stations. 'Ōlelo Hawai'i is a free Hawaiian language internet radio station. English, Hawai'i English, and Hawai'i Creole English are often spoken on local radio stations in Hawai'i (where the distinction between Hawai'i English and Hawai'i Creole English is more

of a continuum). Recently, Native Hawaiian actor Jason Momoa produced *Chief of War*, an Apple TV series which has dialogue in both English and Hawaiian.

Politics and government

The State of Hawai'i Department of transportation has implemented bilingual announcements throughout the Honolulu International airport, which is owned by the State. Announcements are in both American English and the Hawaiian language. The state government has also implemented bilingual English and Hawaiian language announcements on the public bus system.

In 2018, there was a court case in which a Samuel Kaeo responded to a judge's question in English in the native Hawaiian language. Samuel Kaeo asked for a Hawaiian-English interpreter, but the request was denied with the reason given that the native Hawaiian speaker also spoke English. Mr. Kaeo refused to speak in English, speaking only in Hawaiian, to which the judge responded with a warrant for his arrest. The warrant was later rescinded, after the case sparked a debate on the use of the Hawaiian language in the legal system (KHON2 2018). It is unclear if or how the recent declaration of English as the official language of the United States will affect the status of the Hawaiian language as a co-official language with English in the State of Hawai'i.

Hawai'i Creole English (called Pidgin by local speakers) is also spoken in Hawai'i. Although it does not have official status, some local politicians use it as their primary language of communication.

In many other Pacific Island nations, Indigenous languages are used at the governmental level. In New Zealand, the Māori Language Act 2016 was passed, so it is legal to use English or Māori in legal settings. The official languages of Tonga are Tongan and English, and the official languages of Sāmoa are Sāmoan and English. Fiji has three official languages: Fijian, English, and Fiji Hindi. Rotuman is also spoken there, but does not have official status.

The official languages of some other islands are of European origin, although some people there still speak the Indigenous language. For example, the official language of Easter Island is Spanish, as it is politically under Chile. The official language of Tahiti is French.

Vanuatu and Papua New Guinea are unique in that they each include a creole as an official language. The official languages of Vanuatu are English, French, and Bislama, an English-based creole. For example, the government-minted coins say "Yumi stanup," which is Bislama for "you and me stand up," i.e. "united we stand." The official languages of Papua New Guinea are English, Hiri Motu (an Indigenous language), Papua New Guinean Sign Language, and Tok Pisin, another English-based creole.

Other domains

Academic journals regarding Oceanic topics are primarily published in English. Out of 34 academic journals on topics related to Oceania, five allowed submissions in Indigenous languages

of Oceania. Of those five, three accepted Hawaiian as a language of publication, one accepted Sāmoan, and one accepted Tahitian. None of the 34 academic journals accepted submissions in an Indigenous language of Oceania outside of Polynesia (Koller & Thompson 2021). The Polynesian triangle consists of Hawaii in the North, New Zealand (Aotearoa) in the Southwest, and Easter Island (Rapa Nui) in the Southeast. Dr. Apo Aporosa and Dr. Keakaokawai Varner-Hemi co-edit the journal *In Our Language: Journal of Pacific Research* (IOL). It “publishes existing peer-reviewed and published research, reviews, poems, short stories, and essays that have been directly translate (typically from English) to a Pacific language” (Aporosa, Aug 14, 2023, p.c.).

Why care about linguistic diversity?

Why care about linguistic diversity? Some may argue that dominant languages are more beneficial to improving a person's socioeconomic situation, or that if everyone spoke the same language, there would be fewer conflicts. Section 5.3. debunks this common misconception. Reasons to support linguistic diversity include ethics, well-being, success of language users, science, and humanity's intellectual progress.

Linguistic human rights

There are ethical reasons to support linguistic diversity. The right to speak one's native language is a basic human right. In 1996, the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) held a World Conference on Linguistic Rights. As a result, 61 non-governmental organizations, 41 P.E.N. club members, and more than “40 experts in linguistic rights, coming from five continents” wrote the Universal Declaration of Linguistic Rights (UNESCO Follow-up Committee, 1998). It is written “to correct linguistic imbalances with a view to ensuring the respect and full development of all languages and establishing the principles for a just and equitable linguistic peace throughout the world as a key factor in the maintenance of harmonious social relations” (UNESCO Follow-up Committee, 1998).

Language and well-being

Hallett, Chandler, and Lalonde found that First Nation bands (Indigenous groups) in British Columbia, Canada in which 50% or more of the band spoke the Indigenous language had far fewer or no youth suicides (2007). This finding may suggest that intergenerational communication in one's heritage language is better for the mental health of the younger generation. Studies have also shown positive effects on Indigenous language use in palliative care situations as well as overcoming alcohol and substance abuse (Whalen et al. 2016).

Educational benefits

Takayama found that children who attended Hawaiian language immersion schools were more likely to move “out of the lowest achievement levels...for reading at all grade levels and for mathematics in higher grade levels” than students who were attending traditional public schools

(2008: 270). Despite the fear that children who attend Hawaiian language immersion programs would be disadvantaged for not knowing English, students attain bilingual proficiency in Hawaiian and English. Hawaiian immersion schools have English immersion classes. Furthermore, the dominant language surrounding them outside of school is English, so there is an abundant amount of language support for English even while they attend Hawaiian language immersion schools.

Debunking commonly held assumptions about linguistic diversity

Some might assume that if everyone spoke the same language, there would be fewer wars and more peace. However, Lyle Campbell has pointed out that the Civil War in the United States was between two groups who spoke the same language—English. Switzerland, which enjoys peace and political stability, has four official languages: German, French, Italian, and Romansh. Speaking the same language does not guarantee peace, and multilingualism does not have to result in a disruption of peace. Therefore, the existence of different languages is not in itself what determines whether conflicts arise. Perhaps the only connection between language and conflict are attitudes and policies—how a language group responds to the existence of other language varieties. Language variety attitudes and policies determine whether interlinguistic peace can exist.

Benefit of linguistic diversity to humanity

In biology, DNA is the mechanism by which genetic information is transmitted from one individual to the next. Because of this, biological evolutionary change can only occur intergenerationally and takes time. Language is the mechanism by which intangible, non-biological, or intellectual information is transmitted from one individual to the next. Due to the nature of language and contemporary technology, intellectual information can be transmitted to many individuals simultaneously. Furthermore, the transmission of information is not geographically bound and can be transmitted from an individual on one part of the planet to another. Neither is it temporally bound, as an individual or individuals can write ideas that people find hundreds or even thousands of years later and be influenced by these ideas. Unlike genetic information, intellectual information also has an element of agency in it, as one can choose to accept or reject the idea transmitted.

Genetic diversity makes a species more robust (Nonić & Šijačić-Nikolić 2021).

Plant and animal populations which have a less diverse gene pool have more susceptibility to extreme stresses (e.g., drought, disease epidemics). The long-term survival of the species depends on its ability to adapt to changing environmental conditions, and the loss of genetic diversity would mean a reduction in the long-term adaptability of populations or species (Nonić & Šijačić-Nikolić 2021).

Endangered species are more at risk of extinction with less genetic diversity. Likewise, language is the DNA, the mechanism for encoding information by which knowledge and intangible culture are transmitted from one individual to another. While it is true that material culture can be

learned through observation, abstract concepts must necessarily be transmitted via language. Just as a species with less genetic diversity is more at risk of endangerment and extinction, so is a language with less diversity of speakers more at risk. Diversity of expression adds to the robustness of the language.

While intra-linguistic vitality is benefitted by a degree of intra-linguistic diversity (idiolects, dialects, etc.), and the biological health of any species, including humans, is benefitted by genetic diversity, I propose that the survival of the human species and intellectual evolution is benefitted by diversity of thought, and likewise, diversity of language as it is the vehicle for thought.

Conclusion

Oceania – the people, languages, and islands across the Pacific Ocean – contributes a disproportionate amount of the world's linguistic diversity. Much of that linguistic diversity is at risk of being lost due to language shift. Not only does Oceania contain more than one-fifth of the world's languages – it also contains more than half of the world's living language isolates.

In some of the island nations or states in Oceania, Indigenous languages have official status. Many other Indigenous languages do not enjoy official governmental status. Even for those languages that do have official status, as does Hawaiian, authorities may still be reticent to allow them in certain domains (e.g. court proceedings).

Language revitalization and media are growing in some of the languages of Oceania that have been endangered. It is now possible to watch current TV shows, listen to the radio, and graduate with a doctorate in an Indigenous language of Oceania. Protecting this linguistic diversity is an ethical issue, as allowing people to speak their native language is a basic human right. Preserving linguistic diversity also has the potential to benefit humanity, as each language is a unique “equation” that serves as a vehicle for thought. Maintaining linguistic diversity on our planet provides our human species with greater intellectual diversity and robustness, increasing the chances that we will be able to intellectually evolve by developing the traits necessary to adapt to changing environments.

Acknowledgments

Thank you to the Bilinski Foundation and the MOU between the University of Hawai'i at Mānoa and the Smithsonian Institution for funding the research on language nests. I would also like to express appreciation to Charlotte Smet and Veronique Delplancq for organizing this volume and for providing me with the opportunity to be a part of it. Thank you to Brigham Young University and its Department of Linguistics for providing a teaching load and an environment that enable the time and energy for research, writing, and publishing.

References

Baldwin, D. (2024). Family, tribe, and the revitalization of the Myaamia language. *Humanities*, 45(3). National Endowment for the Humanities. <https://www.neh.gov/article/family-tribe-and-revitalization-myaamia-language>.

Becker, A. L. (2000). *Beyond translation: Essays toward a modern philology*. University of Michigan Press.

Berez-Kroeker, A. L., McDonnell, B., Koller, E., & Collister, L. B. (Eds.). (2022). *The open handbook of linguistic data management*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/12200.001.0001>

Catalogue of Endangered Languages. (2025). *University of Hawaii at Manoa*. Retrieved from <http://www.endangeredlanguages.com>

Crystal, D. (2000). *Language death*. Cambridge University Press.

Evans, N. (2001). The last speaker is dead – long live the last speaker! In P. Newman & M. S. Ratliff (Eds.), *Linguistic fieldwork* (pp. 250–281). Cambridge University Press.

Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.

Hallett, D., Chandler, M. J., & Lalonde, C. E. (2007). Aboriginal language knowledge and youth suicide. *Cognitive Development*, 22(3), 392–399. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.02.001>

KHON2 News. (n.d.). Warrant recalled: Judiciary reviewing policies after man responds in Hawaiian instead of English. <https://www.khon2.com/maui-now/warrant-recalled-judiciary-reviewing-policies-after-man-responds-in-hawaiian-instead-of-english/>

King, J. (2018). Māori: Revitalization of an endangered language. In K. L. Rehg & L. Campbell (Eds.), *The Oxford handbook of endangered languages* (pp. 592–612). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190610029.013.28>

Koller, E., & Thompson, M. (2021). The representation of Indigenous languages of Oceania in academic publications. *Publications*, 9(2), 20. <https://doi.org/10.3390/publications9020020>

Lee, N. H., & Van Way, J. R. (2018). The language endangerment index. In L. Campbell & N. H. Lee (Eds.), *Cataloguing the world's endangered languages* (pp. 13–25). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315686028-5>

Lewis, M. P., & Simons, G. F. (2010). Assessing endangerment: Expanding Fishman's GIDS. *Revue Roumaine de Linguistique*, 55(2), 103–120.

Nonić, M., & Šijačić-Nikolić, M. (2021). Genetic diversity: Sources, threats, and conservation. In W. Leal Filho, A. M. Azul, L. Brandli, A. Lange Salvia, & T. Wall (Eds.), *Life on Land. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals* (pp. 421–435). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95981-8_53

Okura, E. (2018). Endangerment of language isolates. In L. Campbell (Ed.), *Language isolates* (pp. 344–371). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315750026-13>

Okura, E. (2017). *Language nests and language acquisition: An empirical analysis* (Doctoral dissertation, University of Hawai'i at Mānoa). ScholarSpace. <http://hdl.handle.net/10125/62500>

Ortega y Gasset, J. (1937). *La miseria y el esplendor de la traducción*. *La Nación* (Buenos Aires), May–June. Reprinted in *Obras completas: Tomo V (1933–1941)* (pp. 429–448). Madrid: Revista de Occidente.

Pawley, A., & Green, R. (1973). Dating the dispersal of the Oceanic languages. *Oceanic Linguistics*, 12(1/2), 1–67. <https://doi.org/10.2307/3622852>

Simons, G. F. (2025). How many Languages Are There In The World? *Ethnologue*. <https://www.ethnologue.com/insights/how-many-languages/>

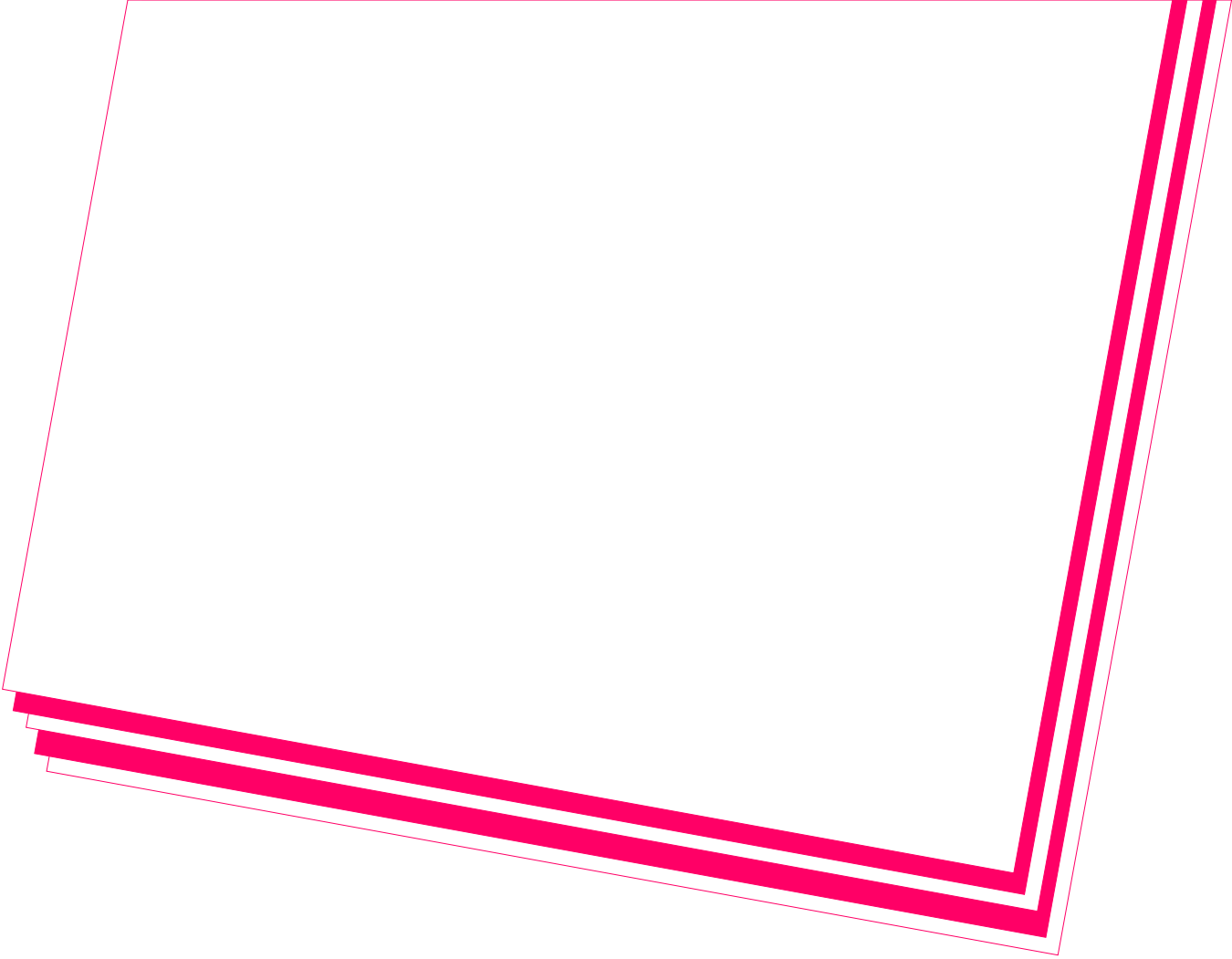
Takayama, B. (2008). Academic achievement across school types in Hawai'i: Outcomes for Hawaiian and non-Hawaiian students in conventional public schools, Western-focused charters, and Hawaiian language and culture-based schools. *Hūlili: Multidisciplinary Research on Hawaiian Well-Being*, 5, 245–270. © 2008 by Kamehameha Schools. https://kamehamehapublishing.org/wp-content/uploads/sites/38/2020/09/Hulili_Vol5_7.pdf

The Editors of Encyclopaedia Britannica. (2025, August 15). *Oceania*. Encyclopaedia Britannica. <https://www.britannica.com/place/Oceania-region-Pacific-Ocean>

UNESCO Follow-up Committee. (1998). *Universal Declaration of Linguistic Rights*. Harcourt Brace & Company.

Whalen, D. H., Moss, M., & Baldwin, D. (2016). Healing through language: Positive physical health effects of indigenous language use [version 1; peer review: 2 approved with reservations]. *F1000Research*, 5, 852. <https://doi.org/10.12688/f1000research.8656.1>

Zuckermann, G. A., & Walsh, M. (2011). Stop, revive, survive: Lessons from the Hebrew revival applicable to the reclamation, maintenance and empowerment of Aboriginal languages and cultures. *Australian Journal of Linguistics*, 31(1), 111–127. <https://doi.org/10.1080/07268602.2011.532859>



Capítulo II

Cláudia Capela

Instituto Politécnico de Viseu, ESEV, Centro de Estudos em Letras, UTAD (Portugal)

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre a necessidade de reavaliar a posição das línguas estrangeiras (LE), frequentemente associadas a uma perspetiva utilitarista, num contexto marcado pelo facilitismo tecnológico, pela tradução instantânea e pelo acesso imediato à informação. Defende-se uma abordagem que ultrapasse a visão tecnicista da aprendizagem linguística, promovendo, em contrapartida, uma vivência cultural, subjetiva e crítica das LE.

As línguas são aqui entendidas como experiências de mundo e meio de individuação, convocando os alunos a um posicionamento ético, criativo e cívico. Partindo do princípio de que as LE são manifestações culturais intrinsecamente ligadas à identidade e alteridade, propõe-se o uso das produções artísticas, com ênfase no cinema, como ferramenta pedagógica privilegiada na construção de significados e no desenvolvimento do pensamento crítico. Seguindo Jean-Luc Godard na sugestão de proporcionalidade entre o conteúdo ético e a técnica (Domarchi et al., 1985, p. 62), bem como Jacques Derrida na sua teorização da *différance* (Derrida, 1991), destaca-se a dimensão discursiva e ética da arte, enquanto espaço de confronto com o outro e com os próprios valores.

Pretende-se, assim, refletir sobre os desafios atuais no ensino de línguas e promover estratégias pedagógicas que envolvam a arte como veículo de aprendizagem linguística significativa.

Palavras-chave:

Línguas estrangeiras, cinema, individuação, ética, estética

Introdução

Entendido latamente como processo de transformação e de alargamento de horizontes do indivíduo, tornando experiências pontuais em hábitos, a individuação percorre, enquanto conceito, um longo trajeto. O principium individuationis, sob um ponto de vista filosófico, foi tema de estudo para Aristóteles, Tomás de Aquino, Leibniz e Schopenhauer (Clarke, 1993). Como forma de constituição da individualidade a partir de uma substância comum, a individuação implica a consciencialização de uma perspetiva, a construção simbólica da realidade e a produção de significado. Para Carl Jung e a Psicologia Analítica, trata-se de confrontar e reconhecer-se enquanto indivíduo particular, para que tal possa permitir uma relação mais abrangente e rica com o coletivo

A transdisciplinaridade da noção é evidente, assumindo relevância igualmente no âmbito da Sociologia, a qual tem proposto novas formas de leitura do aparelho social, afastando-se do modelo analítico clássico centrado numa sociologia da socialização, e aproximando-se da teorização à escala dos indivíduos. As propostas de Bernard Lahire, François Dubet e Danilo Martuccelli são exemplos do movimento teórico explicativo de uma sociologia da individuação. Segundo Martuccelli, “la société a perdu l'homogénéité, théorique et pratique qui fut bien la sienne au sein des sociétés industrielles et à l'âge d'or de l'Etat-nation [...] Derrière la crise de l'idée de société et de l'épure du personnage social, il y a place pour une autre démarche macro-sociologique qui fait du processus d'individuation un puissant principe d'unité analytique des sociétés contemporaines (Martuccelli, 2007, p. 69). Perante a transição da sociedade de uma estrutura estandardizada para um contexto de crescente singularização e personalização, Dubet e Martuccelli alertam para a noção de heterogeneidade e experiência social subjetiva, defendendo, este último em particular, que a ação do indivíduo face a uma prova social é o que o determina na sua singularidade. Assim, a resposta pessoal a uma prova comum é o que torna o sujeito um ator singular (Martuccelli, 2006).

A análise sociológica das provas identificadas pelo autor como fundamentais – família, escola, trabalho, relação com a História, com os coletivos sociais, a relação com os outros e ainda a relação consigo mesmo – permite compreender os processos de fabricação social dos sujeitos e os modos de ação que os agentes individuais desenvolvem para lidar com a realidade social circundante (Martuccelli, 2006, p. 12). Atendendo às palavras de João Eduardo Martins, “Ao partir de uma entrada analítica pelas existências individuais, isso permite a compreensão explicativa de como o social se difracta na vida dos indivíduos e como os indivíduos participam nos diversos modos de fazer a sociedade” (Martins, 2019, p. 75).

Ora, os modos de fazer a sociedade interessam-nos sobremaneira, especialmente num contexto de exigência climática, desigualdade social e constantes ameaças às vivências democráticas. Nesse sentido, no âmago de uma sociedade crescentemente multicultural, interconectada e por isso interdependente, interessa perceber, perante a ameaça de um facilitismo generalizado potenciado pela IA, a vulgarização da tradução instantânea e imediatista e o acesso vertiginoso à informação não mediada, como instigar e promover as Línguas Estrangeiras (doravante LE) em contexto escolar/ académico. Trata-se, pois, do plurilinguismo e da diversidade das LE enquanto transmissoras de valores, pilares da construção da cidadania ativa e responsável, como o mote para o Encontro que originou este artigo bem advoga.

Pretende-se, assim, refletir sobre os desafios atuais no ensino de línguas num contexto dominado pela tecnologia e pelo imediatismo, revalorizar o papel das LE como experiências culturais, éticas e formadoras da identidade, promover estratégias pedagógicas que envolvam a arte, como veículo de aprendizagem linguística significativa e, finalmente, defender estímulos que potenciem uma relação pessoal, crítica e criativa dos alunos com as línguas, passível de contribuição

para o desenvolvimento de uma cidadania plena e consciente. Particulariza-se, nestas páginas, o cinema como estratégia de trabalho, partindo de uma reflexão resultante da prática didática e de cuja recolha de dados, por observação direta, qualitativa, se formularão as conclusões.

Desenvolvimento

As línguas, como sabemos, são uma experiência de mundo. Mais do que um sistema comunicacional, um instrumento linguístico, são cultura. Intraduzível ou apenas convertível numa realidade próxima, tal experiência elucida-nos sobre a nossa própria alteridade, fundamental para o projeto de individuação, nunca terminado. As LE confrontam com a diferença, alargam o conhecimento do mundo. Alertam para a coexistência e para o respeito mútuo. Assim, é forçoso potenciar estratégias e tarefas que permitam desenvolver o conhecimento e fomentar a opinião crítica, o que notoriamente desenvolve a individuação dos alunos, integrando-os numa sociedade que se pretende coesa e cívica. Toma-se por fundamental, nesse caso, que as produções artísticas, enquanto núcleos autónomos e prospetivas amostras culturais, sejam usadas como processo contínuo de enriquecimento linguístico e intelectual. Que possam ser projetores de significado, de construção de conteúdo e não uso superficial da língua. Assim, parece fazer sentido que as LE sejam abordadas na sua integridade como signo cultural e por isso produtor de significado, não apenas como um fim, mas como um meio, favorecendo a relação pessoal dos alunos/aprendentes com o sistema simbólico em questão. À semelhança do significado que, segundo Derrida, se constitui por diferimento e dissemelhança, dependendo intrinsecamente do contexto (Derrida, 1991), entendemos que a experiência da língua, denegando a literalidade, convoca necessariamente um pendor metalinguístico e idiomático, cuja reflexão contribui para a constituição subjetiva da própria linguagem no indivíduo.

O filme assume-se como recurso produtivo no estabelecimento de intermediação com os conteúdos, e eficaz introdução a aspetos conceptuais, cuja plasticidade permite alguma concretude. O cinema, como qualquer outra forma artística, configura um ponto de partida assinalável para o trabalho quer a nível linguístico, quer a nível sociocultural, como, aliás, Jacques Aumont refere em *A estética do filme*, assinalando a linguagem cinematográfica, bem como o intercâmbio comunicativo do seu uso em ambientes de ensino (Aumont, 2009, p. 173-78). Pense-se no cinema sob o ponto de vista iconográfico e de exercitação da destreza visual que, contrastando com a rapidez limitativa dos vídeos consumidos nas redes sociais atualmente, potencia a atenção na interpretação de documentos mais extensos e menos superficiais. Segundo alguns estudos recentes (Newport, 2016, Twenge, 2017, Rosen, 2017), a performance cognitiva e a concentração podem ser negativamente impactadas pelo uso da tecnologia digital, verificando-se influência também na construção discursiva, no encurtamento e simplificação vocabular, bem como na limitação de estruturas semântico-sintáticas. Atendo-nos à noção de discurso, se tomarmos em linha de conta uma possível e constante utilização de ferramentas de modelo de linguagem de inteligência artificial por parte dos

alunos, depreenderemos o efeito contrário ao postulado por Vygotsky quanto ao desenvolvimento em termos linguísticos e psicológicos, redundando-se em mera reprodução automatizada de discurso em contraste com a produção expectável, como bem elucida Antónia Coutinho (Coutinho, 2024). Paralelamente, a convergência linguística e a atenuação de expressões culturais são outros efeitos revelados em estudos recentes, implicando benefícios para a língua-alvo, no caso, o Inglês, mas não necessariamente para os seus utilizadores não nativos, resultando ainda numa homogeneização ou standardização robotizada crescente com influência reversa nas formas de pensamento (Agarwal et al., 2025).

Na abordagem cinematográfica em sala de aula, encontra-se toda uma potencialidade a nível estético que se torna fundamental desenvolver, como a perceção do signo visual, a interpretação cromática, a perceção da perspetiva narrativa. Além da questão crítica e estética perante um estímulo artístico, falamos ainda da questão ética implicada na receção das curtas/longa-metragens, independentemente da sua natureza ficcional ou documental. Acresce ainda o tratamento de conhecimento histórico, o qual pode potenciar posturas de cidadania mais informadas e argumentadas, neste diálogo ético e estético, naturalmente ponto de partida para estimular o interesse dos alunos. De facto, o diálogo resultante é muito participado, sublinhando notoriamente a captação de interesse da maioria dos alunos.

Na prática letiva em causa, foram utilizados filmes com diferentes cursos, em diferentes áreas e contextos pedagógicos, atentando aos conteúdos estipulados. Os filmes foram trabalhados sob os diversos contextos conteudísticos para estimular o diálogo e o desenvolvimento de vocabulário, para reconhecimento de estruturas orais formais e informais, bem como a noção de cidadania e de valores fundamentais, de gestão emocional perante a injustiça.

Trata-se, na área da Publicidade e Relações Públicas, de *I am not your negro* (Peck, 2016) atentando às noções de representação e discriminação na história da Publicidade, e de *The Florida Project* (Baker, 2017), que, noutro ano letivo, foi abordado tecnicamente, segundo uma análise da paleta de cores atinente à ironia formal das mesmas na apresentação da mensagem. Documentário realizado por Raoul Peck, com base nos escritos de James Baldwin, *I am not your Negro* é narrado por Samuel L. Jackson e aborda questões sociopolíticas decorrentes do racismo e preconceito racial, e naturalmente, os direitos humanos. O filme serviu de ponto de partida para a análise das representações na publicidade, bem como estereótipos, criatividade e ética. Por sua vez, *The Florida Project* foi trabalhado de forma integrada, respondendo igualmente à abordagem imagológica da UC, tratando a cultura e história dos países anglófonos, as suas referências e estereótipos, bem como a descodificação da natureza da linguagem própria do discurso publicitário, patente nos objetivos da Unidade Curricular. Os filmes foram ainda usados como estratégia no âmbito do estudo preparatório para o desenvolvimento de projetos individuais de manutenção de uma rede social ficcional e de um portfolio por parte dos discentes, numa vertente mais técnica, aliada à criatividade

linguística. Como foi já referido, The Florida Project abordou-se sob a noção de instrumentalização formal cromática ao serviço da ironia. No âmbito do símbolo e da relevância no âmbito da Publicidade e Marketing, foi também utilizado como contraponto intertextual de um conto de Ursula K. Le Guin, “The ones who walk away from Omelas” (2017). Depois de trabalhados interpretativa e gramaticalmente, permitiram debater as questões deontológicas dos profissionais de comunicação, Publicidade e Relações Públicas. O debate oral, como atividade, foi previamente preparado, atendendo aos pressupostos formais, bem como ao dilema moral incluso.

Beasts of the Southern Wild, de Benh Zeitlin (2012), com um código visual diferente dos anteriores, evocando o fantástico, é-nos contado sob o ponto de vista de uma criança, hipótese sobre a qual se abordou a perspetiva do mundo segundo os olhos da infância. Foi selecionado como objeto de análise numa turma de um CTESP de Apoio à Infância. Pretendeu-se o debate sobre a diferença de mundividência entre adulto/ criança, bem como a projeção de medos e representações dos mesmos. Este filme foi também trabalhado como intertexto de um livro para a infância, *Where the wild things are*, de Maurice Sendak, e como ponto de partida modelar para projetos autónomos por parte dos alunos. Além do diálogo, foram feitos sumários, apresentações orais, bem como uma atividade de escrita criativa e posterior dramatização em LE. Ao demonstrar o ponto de vista da criança, perante aquilo que não pode ainda inteiramente compreender e verbalizar, nomeadamente a ideia de monstro e da monstruosidade, assume-se a relevância para alunos que estão a ser formados para trabalhar com a infância. Além dessa questão da identidade/ alteridade, é de salientar a sensibilização para o racismo e as suas consequências, bem como para ações discriminatórias, de marginalização e preconceito. Será de sublinhar ainda a noção de catástrofe, o que amplia o filme se lido segundo um enquadramento ecocrítico, salientando a responsabilidade ambiental e a Agenda 2030. O cinema permite, sem dúvida, uma perceção sensível e a mesma experiencialidade narrativa (Monica Fludernick, 2002) empática da literatura.

Finalmente, no curso de Desporto e Atividade Física, trabalhou-se *Borg vs McEnroe* (2017), de Janus Metz Pedersen, naturalmente sob o ponto de vista desportivo. Além do vocabulário conceptual em torno do ténis, numa vertente de preparação profissional, abordou-se a perceção de alteridade cultural e a questão ética no desporto, na relação por vezes difícil com os media, com as exigências da competição, bem como a representação do desporto. Notícias radiofónicas e artigos de opinião foram usados posteriormente como material comparativo, promovendo o debate salutar e a sensibilização para o carácter social do desporto enquanto modelo para a vida, no que à integração dos direitos humanos respeita, normalizando os hábitos postulados pela Agenda 2030 e os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Os alunos mostraram empenho e clarificaram o interesse em tais relações, especialmente aqueles que consideram um futuro profissional na área da docência de crianças e adolescentes. Destes temas resultaram intervenções crescentes e um esforço por comunicar na LE, tornando as atividades mais sólidas, as participações mais cooperantes e construtivas, tendo sido, finalmente, como projeto de grupo, produzidos e apresentados posters

que reuniram as pesquisas dos alunos quanto à relação do Desporto com outras áreas, salientando o mesmo como veículo de representação do mundo nas diversas vertentes: saúde e bem/estar, e mediante uma visão artística, social e ambiental.

Conclusões

Conclui-se, deste modo, a relevância da integração da língua como meio de comunicação de facto, o que sublinha o elemento potenciador do ensino dialógico. Ao desenvolver competências instrumentais e interpessoais, os alunos integram capacidades socioemocionais, cujo domínio os dotará de pensamento crítico e de flexibilidade na resolução de problemas. Seguindo a Abordagem Comunicativa (Richards, 2006), a capacidade produtiva dos alunos é fomentada, procedendo-se em simultâneo à premente humanização da relação pedagógica e da própria área de especialização profissional. Nos casos demonstrados, o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, requerendo o uso pragmático da língua-alvo, como defende Ellis (2003), com foco no processo, mostrou-se relevante, na medida em que as diversas atividades desenvolvidas em torno dos documentos fílmicos utilizados implicaram autonomia por parte dos discentes e o seu envolvimento em trabalhos interpares. Tendo sido expostos à língua-alvo e a oportunidades de a usarem de modo significativo, os alunos foram encorajados a transmitir as suas perceções, valorizando-se a discussão, bem como a produção de significados e de material criativo devidamente sustentado pela pesquisa rigorosa e metódica. Pela experiência e reflexão propostas, sublinha-se o carácter estratégico do cinema como abordagem de individuação dos alunos, propensos a uma relação mais próxima com a língua-alvo, da qual se apropriam para nela projetar as suas próprias narrativas sobre o mundo à sua volta, de forma fundamentada e argumentada, mediante as potencialidades estéticas e éticas veiculadas pelos filmes. Trata-se, pois, de assumir a função mediadora da linguagem e da língua no desenvolvimento individual, entendidas aquelas como produção e não mera reproduzibilidade. Deste modo, a motivação, a interlocução estabelecida entre os alunos e as experiências propostas ficcional e documentalmente, bem como a formulação crítica face ao estímulo estético e conteudístico, na apropriação vocabular e sintática cumulativa da LE, sublinham-se como realizações decorrentes da utilização do cinema como ferramenta didática. Na verdade, verifica-se que a adesão às tarefas propostas é superior, que a qualidade dos resultados também, e que a citação e/ou referenciação posterior dos filmes, nomeadamente em outros contextos, promovem uma capacitação interior por parte dos alunos.

De facto, os alunos foram demonstrando um crescente grau de envolvimento e motivação ao longo das atividades propostas. A abordagem comunicativa e o ensino baseado em tarefas permitiram o uso a língua-alvo de forma significativa, o que se refletiu numa participação mais ativa, autónoma e colaborativa. A exposição contínua à língua em contextos autênticos incentivou a produção oral e escrita, reforçando a apropriação de estruturas vocabulares e sintáticas, bem como o desenvolvimento de competências interpessoais e críticas, o que se tornou notório na

participação crescente nas tarefas propostas em sala de aula. O carácter interdisciplinar dos filmes parece ter despertado curiosidade junto dos alunos, conduzindo-os a uma participação mais ativa, questionadora e cooperativa. Esta abordagem permitiu-lhes ver a língua como uma ferramenta real de expressão, interpretação e intervenção no mundo. Observou-se, ao longo dos semestres, nas diversas atividades filmicas, uma maior predisposição para o diálogo, a troca de ideias e a construção de significados próprios. O cinema, ao fornecer experiências estéticas e narrativas ricas, promoveu a identificação pessoal com os temas abordados e favoreceu a criação de conteúdos originais e fundamentados. A qualidade dos trabalhos desenvolvidos e a referência posterior aos filmes em outros contextos demonstraram a eficácia das estratégias utilizadas, como também o investimento emocional e cognitivo por parte dos alunos no processo de aprendizagem. Assim, os alunos mostraram-se particularmente recetivos ao facto de poderem construir as suas próprias narrativas a partir dos estímulos filmicos, projetando nelas as suas visões, emoções e experiências. Este espaço de individuação fortaleceu a autoestima linguística, promovendo a confiança no uso da língua-alvo. A diversidade de perspetivas partilhadas permitiu desenvolver o respeito pela alteridade e o pensamento crítico, elementos essenciais para a formação integral dos alunos. O recurso ao cinema contribuiu também para uma maior interiorização e retenção dos conteúdos trabalhados, como ficou evidente na sua capacidade de estabelecer conexões entre os temas abordados e outros contextos.

Em suma, a resposta dos alunos, de um modo geral, traduziu-se num envolvimento cognitivo e emocional que ultrapassou as expectativas iniciais e reforçou a pertinência das estratégias. Procurando permeabilizar os discentes com a necessidade de comunicar na língua-alvo para expressar o seu ponto de vista, a formulação dos seus discursos potencia a identificação dos alunos com aquela, permitindo uma apropriação pessoal. Por outro lado, o cinema aporta questões fundamentais da esfera sociocultural, viabilizando o posicionamento crítico perante situações não experienciadas, ampliando o processo contínuo de individuação. Se, para Godard,¹ “um travelling é uma questão moral” (1985, p. 62), espera-se que o cinema abra consciências para um mundo melhor.

Referências

Agarwal, D., Naaman, M., & Vashistha, A. (2025). AI suggestions homogenize writing toward Western styles and diminish cultural nuances. In *Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-21). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3706598.3713564>

Aumont, J. (2009). *A estética do filme*. Papirus.

Clarke, J. J. (1993). *Em busca de Jung. Indagações históricas e filosóficas*. Rio de Janeiro.

¹ Cite-se diretamente a pergunta de Doniol-Valcroze e a resposta de Godard: “Doniol-Valcroze: Morally or aesthetically? Godard: It's the same thing. Tracking shots are a question of morality.” (Domarchi et al., 1985, p. 62).

Coutinho, A. (2022). Educação: como o digital está a moldar a linguagem dos mais novos. *Expresso*, 6/2/2022. <https://expresso.pt/sociedade/2022-03-06-educacao-como-o-digital-esta-a-moldar--a-linguagem-dos-mais-novos>

Coutinho, A. (2024). Discurso(s), inteligência artificial e desenvolvimento humano. In (Alexandra G. Pinto) *Estudos discursivos na contemporaneidade*. Editora Pedro & João.

Baker, S. S. (Realizador). (2017). *The Florida Project* [Filme]. A24.

Derrida, Jacques (1991). *Margens da filosofia*. Papyrus.

Domarchi, J., Doniol-Valcroze, J., Godard, JL., Kast, P., Rivette, J., Rohmer, É. (1985). Hiroshima, notre amour. In Jim Hillier (Org.), *Cahiers du Cinéma, The 1950s: Neo-Realism, Hollywood, New Wave* (pp. 59-70). Harvard University Press.

Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

Fludernik, M. (2002). *Towards a 'natural' narratology*. Routledge.

Jung, C. C. (2011a). *Psicologia do inconsciente*. Editora Vozes.

Jung, C. C. (2011b). *Tipos Psicológicos*. Editora Vozes.

Le Guin, U. K. (2017). *The ones who walk away from Omelas*. HarperCollins.

Martins, J. E. (2019). Da sociologia da socialização à sociologia da individuação: Contributos para uma sociologia do tempo dos indivíduos. *Sociologia on line* 20, 61-80. <https://doi.org/10.30553/sociologiaonline.2019.20.3>

Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin.

Martuccelli, D. (2007). La sociologie aux temps de l'individu. *Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société*, 5, 65-84.

Metz Pedersen, J. (Realizador). (2017). *Borg vs McEnroe* [Filme]. SF Studios.

Newport, C. (2016). *Deep Work: Rules for Focused Success in a Distracted World*. Piatkus Books.

Organização das Nações Unidas. (2015). *Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. [Relatório].

Peck, R. (Realizador). (2016). *I Am Not Your Negro* [Documentário]. Magnolia Pictures.

Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.

Rosen, L. D. (2017). The distracted student mind — enhancing its focus and attention. *Phi Delta Kappan*, 99 (2), 8-14.

Sendak, M. (2000). *Where the wild things are*. Penguin Random House.

Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy--and Completely Unprepared for Adulthood – and What That Means for the Rest of Us*. Atria Books.

Zeitlin, B. (Realizador). (2012). *Beasts of the Southern Wild* [Filme]. Fox Searchlight Pictures.

Cristina Bernardo Domingues

Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro/CIDTFF (Portugal)

Resumo

A presente investigação centrou-se no impacto dos projetos eTwinning na promoção de contextos de aprendizagem intercultural e de cidadania ativa, com especial enfoque no ensino das línguas estrangeiras no 3.º ciclo do ensino básico. Os projetos *Let's be Lanterns*, *Waves of Tolerance* e *21st Century Skills* foram objeto de estudo, recorrendo a metodologia qualitativa, assente num Estudo de Caso (EC). Os resultados demonstram que o eTwinning potencia contextos autênticos de comunicação, promove o desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais, em ambiente multilingue, reforçando a motivação dos alunos. O estudo conclui que os projetos contribuem para a concretização das Aprendizagens Essenciais e ajudam a construir o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, pelo que o eTwinning constitui uma ferramenta relevante para a inclusão e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, na perspetiva da construção de uma cidadania ativa e de intervenção crítica dos alunos.

Palavras-chave:

Diversidade linguística; eTwinning; cidadania ativa; multiculturalismo; competências do século XXI.

Introdução

O ensino das línguas estrangeiras, no contexto atual, exige uma abordagem que vá para além da mera transmissão de conteúdos linguísticos, integrando dimensões culturais, digitais e sociais (Cendoya, as cited in Moura, 2014). O programa europeu eTwinning, cofinanciado pelo Erasmus+, emerge como uma ferramenta estratégica ao conectar escolas de 46 países, promovendo colaboração transnacional através de projetos digitais (eTwinning Portugal, 2023) criados na plataforma eTwinning, que viabiliza a comunicação, colaboração, desenvolvimento de projetos entre escolas e a partilha entre profissionais de educação.

O objeto do estudo é constituído por três projetos eTwinning, dinamizados em escola pública portuguesa e em turmas de inglês do 7º ao 9º ano, que contribuíram para a construção de percursos pedagógicos diferenciadores e para o desenvolvimento de competências essenciais à formação de cidadãos globais, em ambientes plurilingues e multiculturais.

A investigação enquadrrou-se num estudo de caso, recorrendo a instrumentos diversos para recolha de informação, de modo a possuir um entendimento aprofundado do caso. Este artigo

apresenta a forma como os projetos eTwinning propiciam ambientes de aprendizagem autênticos, em linha com as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) analisando o seu contributo para o desenvolvimento da cidadania ativa em contextos multiculturais (Galvin et al., 2006).

Desenho da investigação

A investigação enquadrou-se no paradigma interpretativo, visando compreender uma realidade múltipla e dinâmica e, ontologicamente, adota uma posição relativista (Coutinho, 2023). A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, centrada num estudo de caso, baseando-se em variadas fontes de evidência, por ter um carácter holístico (Bell, 2002; Estrela, 1984 as cited in Amado, 2014). Assim, optou-se pela recolha de dados através de pesquisa documental (conteúdos dos TwinSpaces dos projetos, relatórios), inquérito por questionário a docentes e análise das perceções de alunos e encarregados de educação (recolhidas online, via Linoit e Padlet). Esta abordagem permitiu uma análise aprofundada das dinâmicas e contextos dos projetos, numa perspetiva interpretativa. A triangulação de dados garantiu robustez analítica, seguindo princípios interpretativos para compreender as dinâmicas interculturais geradas.

Objetivos

O objeto de estudo da investigação foi um conjunto de três projetos eTwinning, levados a cabo no terceiro ciclo do ensino básico, em aulas de inglês. A definição do objeto de estudo decorreu da necessidade de maior conhecimento sobre a implementação do eTwinning, na criação de contextos de aprendizagem, na aula de línguas, que possibilitassem o desenvolvimento das AE, da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) e cumprissem simultaneamente as intenções do PASEO.

O estudo teve como principais objetivos analisar a implementação de projetos eTwinning em contexto escolar, identificar as correlações entre aprendizagem linguística, aprendizagens plurilingues e interculturais e as AE, e compreender o impacto do eTwinning na construção de uma cidadania ativa. Procurou-se ainda recolher perceções de docentes sobre o contributo dos projetos europeus para o ensino das línguas estrangeiras.

As principais questões de investigação foram: 1) Que impacto tem o uso da plataforma eTwinning na construção do conhecimento intercultural e no desenvolvimento de competências linguísticas?; 2) Qual a relação entre a implementação de projetos eTwinning e as intenções expressas nas AE e no PASEO?; 3) O uso do eTwinning visa predominantemente aprendizagens linguísticas ou culturais?

Metodologia

Escolheu-se um EC, para saber o como e o porquê (Yin, 2018) e seguimos os procedimentos propostos por (Algozzine & Hancock, 2016), através de metodologia de análise indutiva, em que se

definem as finalidades da investigação com fundamentos teóricos e procedimentos enquadradores. Considerando, ainda, que o EC se baseia em variadas fontes de evidência, por ter um carácter holístico (Bell, 2002; Estrela, 1984 as cited in Amado, 2014), opta-se pelo uso das seguintes técnicas e instrumentos: inquérito por questionário, observação e pesquisa documental.

A base documental foi constituída pelos Twinspace dos três projetos, por serem o local online, dentro do site da plataforma eTwinning, onde os docentes e alunos alojam todos os documentos de trabalho dos projetos. Estes incluem diversos documentos, como: i) as planificações iniciais submetidas à Agência Nacional eTwinning, na fase de aprovação dos projetos; ii) os documentos de planificação de cada atividade desenvolvida durante a implementação; iii) as experiências didáticas implementadas e meios usados; iv) os resultados alcançados, nomeadamente através da análise dos produtos atividades de aprendizagem produzidos no decurso dos projetos; v) avaliação dos projetos, por alunos, pais e professores.

Os dados analisados incluíram ainda respostas a questionário a docentes (124 respondentes) sobre o uso do projeto eTwinning por professores portugueses.

Discussão

O diálogo e o conhecimento mútuo das línguas e culturas são instrumentos essenciais para a compreensão entre os povos e para a prevenção e a resolução de conflitos (Conselho da Europa, 2009), pelo que é importante reconhecer que a intervenção sobre as línguas constitui uma atuação para um mundo mais justo: plural, democrático e aberto à ecologia de saberes humanos (Oliveira, 2015). Desta forma, as políticas linguísticas e educativas com enfoque no plurilinguismo, defendidas pela UNESCO e o pelo Conselho da Europa, têm assumido relevância (Melo-Pfeifer & Araújo e Sá, 2017).

Os projetos eTwinning, como veremos na descrição das experiências pedagógico-didáticas neste artigo, visam o desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira, apresentando-se como chave para a edificação da comunicação intercultural. Essa construção é alcançada através de projetos que possibilitam: i) o contacto direto com as línguas estrangeiras; ii) o desenvolvimento de aprendizagens colaborativas; iii) aprendizagens em contextos reais de comunicação, num contexto de diálogo plurilingue e pluricultural; iv) a construção de uma cidadania crítica e ativa.

Os projetos

Os projetos eTwinning analisados promoveram o contacto direto entre os alunos portugueses (do 7º ao 9º ano) e os alunos de diferentes países europeus, respetivamente: "Let's be Lanterns" (15 países europeus, 23 escolas); "Waves of Tolerance" (6 países mediterrânicos, 6 escolas); "21st Century Skills" (3 países europeus, 5 escolas). As atividades desenvolvidas nos três projetos destacaram um traço comum, por se centrarem inicialmente no conhecimento do outro,

das suas vivências e traços identitários, permitindo aos alunos identificar semelhanças e diferenças e desenvolver competências interculturais (Byram et al., 2002), conforme preconizado pelas AE (DGAE, 2018). Nessa fase, os alunos produziram áudios e vídeos de apresentação, produziram textos em suporte *Padlet*, onde adicionaram também fotografias representativas de características da sua identidade cultural (preferências, atividades de tempos livres, entre outros).

Let's be Lanterns e a dimensão plurilingue

As 23 escolas dos 15 países europeus (Inglaterra, França, Espanha, Portugal, Itália, Croácia, Polónia, Lituânia, Estónia, Bulgária, Albânia, Eslovénia, Grécia, Malta e Chipre) envolvidas no projeto mobilizaram um total de 219 alunos e de 26 docentes; estiveram envolvidas escolas desde o 1º ciclo ao ensino secundário, bem como turmas de ensino profissional. Um dos objetivos expresso era 'ser luz e levar luz' às crianças e jovens, através de atividades que proporcionassem reflexão, conhecimento e ação, num contexto de crescimento e melhoria dos ambientes escolares, no pequeno e no grande grupo/escola. A plataforma eTwinning permitiu o planeamento transnacional e a organização de atividades, começando desde logo com uma planificação de atividades, que estabeleceu a coluna dorsal do projeto. A partilha de documentos na drive da Google foi a estratégia central das equipas para a recolha, organização e tratamento dos contributos. A caracterização das escolas foi feita através de ferramentas digitais online (*Padlet* e *Zeemaps*), para que os alunos (re)conhecessem realidades interculturais distintas, como pretendido nas AE. Num projeto de cariz eminentemente intercultural, as atividades visaram o conhecimento crescente do outro, das suas vivências, traços culturais e territoriais, bem como a identificação de aspetos identitários semelhantes, que aproximavam países que os discentes viam como muito distantes e sem laços.

Neste projeto, a descoberta de cada país e cultura fez-se através da simbologia da luz, que atravessou todo o trabalho, sendo mote para todas as atividades: a luz e suas manifestações nas várias culturas/'lanternas do mundo', a celebração do Natal/Advento, celebrar a felicidade/a luz de um sorriso, a poesia como luz da vida, levar luz através de palavras de gratidão, a determinação que ilumina cada um, a viagem do urso Sunny (a mascote) e o calendário de luz. Através do Google slides, as turmas criaram colaborativamente um calendário anual, deixando em cada dia uma sugestão de ação solidária, empática ou socialmente interventiva, quer no autocuidado, quer no cuidado do outro.

No caso, observa-se que a comunicação entre alunos é realizada principalmente em inglês, funcionando este como língua franca. No entanto, o projeto não se limita a uma abordagem monolingue. Pelo contrário, há um reconhecimento explícito das línguas maternas dos participantes, que são frequentemente integradas nas atividades, seja através da partilha de expressões idiomáticas, seja na apresentação de tradições culturais específicas. Esta valorização da diversidade linguística contribui para o desenvolvimento de uma consciência plurilingue e para o respeito pelas diferentes identidades linguísticas presentes no espaço europeu.

Waves of Tolerance e a perspetiva multicultural

O projeto Waves of Tolerance juntou 6 escolas de 6 países (Chipre, Bósnia-Herzegovina, Malta, Itália, Eslovénia e Portugal), 76 jovens e 6 docentes, num ambiente que a equipa identificou como “de aprendizagem colaborativa e crescimento para todos os envolvidos” e com objetivos gerais: *This project is aimed at 11-18 years old students across Mediterranean regions. Students will develop awareness about tolerance and learn more about different cultures across Mediterranean regions. A better understanding of different communities reinforcing values of tolerance and collaboration, as well as respect for human rights by broadening their horizons.*

Segundo os dados no Twinspace, o que se tornou distintivo na abordagem, é que mobilizaram o interesse e motivação dos discentes, quando estudaram temas de forma interdisciplinar, ajudando os jovens a olhar para as suas aprendizagens como interligadas e com sentido: por exemplo ao construírem um questionário Kahoot em inglês, foram incluídas informações de natureza histórica e geográfica, a par de aprendizagens realizadas em TIC. Para essa componente concorre o conhecimento intercultural, pois a descoberta de informação sobre outros países, escolas e alunos afigurou-se apelativa para os adolescentes.

Através do uso de ferramentas de discussão, como o fórum dentro do Twinspace, ou a escrita de poemas colaborativos, os alunos usaram as estruturas linguísticas de forma criativa e ativa recorrendo às estruturas gramaticais constantes dos documentos de referência para a disciplina de Inglês de 8º ano (B1), tais como tempos verbais, orações relativas e conjunções.

O projeto *Waves of Tolerance* reforça a perspetiva do plurilinguismo, ao colocar a tolerância e o diálogo intercultural no centro das suas atividades: os alunos, ao colaborarem na criação de materiais como poemas ou e-books, são incentivados a recorrer tanto ao inglês como às suas línguas de origem. Esta dinâmica favorece não só o desenvolvimento de competências linguísticas em inglês, mas também a afirmação das línguas maternas como elementos de identidade e inclusão. O projeto demonstra, assim, que a aprendizagem de línguas pode e deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo, onde a pluralidade linguística é vista como um recurso pedagógico.

Projeto 21st Century Skills: contributo para uma cidadania ativa

No projeto 21st Century Skills trabalharam equipas multinacionais de 5 escolas (3 escolas turcas, 1 italiana, 1 portuguesa), com 6 professores e 47 alunos. O projeto respondeu a um dos temas prioritários definido pelo eTwinning (eTwinning Portugal, 2023)., “literacia para os media e desinformação”, e foi criado colaborativamente com a intenção principal de desenvolver competências para o século XXI, de acordo com o PASEO (DGE, 2017b) e os objetivos de desenvolvimento sustentável, com um especial enfoque nos objetivos 4, 5, 15 e 17.

A especial ênfase dada à cidadania digital teve como objetivo cultivar nos alunos uma consciência e responsabilidade perante o uso das ferramentas digitais. Assim, o projeto abordou temáticas como a literacia digital, direitos e responsabilidades digitais e intelectuais, segurança

digital e proteção de dados, direito digital e etiqueta, acessibilidade e comunicação digital, no contexto de desenvolvimento de uma cidadania informada e ativa.

De acordo com o levantamento documental no Twinspace, ao nível da integração curricular foi feita a operacionalização das orientações curriculares e das aprendizagens essenciais (Inglês do 9º ano), trabalho no âmbito dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), integração na estratégia para a cidadania (DGE, 2017a) e desenvolvimento do PASEO, respeitando os modelos de ensino dos 3 países e os objetivos: critical thinking and problem solving; creativity; communication and cooperation; media literacy, information and communication technology (ICT); literacy productivity; protecting the environment. Nesse contexto, os professores adaptaram as atividades a cada escola, realizando por vezes atividades diferentes, dentro do mesmo tema aglutinador. Cada docente integrou o projeto nas suas atividades em sala de aula, pois eram todos professores de Inglês, considerando os objetivos curriculares, mas respeitando os objetivos centrais do projeto. No caso português, observou-se que os temas estavam alinhados com as AE e a matriz curricular do 9º ano: i) a segurança na internet e a literacia digital integraram-se na unidade sobre “tecnologia e mundo digital” e nos DAC; ii) a sustentabilidade integrou-se na unidade sobre “meio ambiente” em que realizaram trabalho em DAC, com a disciplina de Geografia; iii) o desenvolvimento global dos princípios e áreas de competência conforme o PASEO. Em todo o contexto do projeto, os alunos desenvolveram competências digitais, contextualizadas também, na unidade sobre “tecnologia e mundo digital”.

A dimensão plurilingue surge, no projeto *21st Century Skills*, associada ao desenvolvimento de competências transversais essenciais no século XXI, como a comunicação, a colaboração e a literacia digital. O inglês mantém-se como principal meio de interação, mas existe uma preocupação em promover a reflexão sobre as estratégias de aprendizagem linguística e em valorizar o repertório linguístico dos alunos. No chat do projeto, para além do inglês surgiram as línguas maternas, na descrição de tradições locais e de festividades, partilhadas entre os alunos. Foi ainda um momento em que surgiram perguntas e respostas sobre hábitos, formas de vestir e organização política dos países.

Este projeto evidencia que a competência plurilingue não se limita ao domínio de várias línguas, mas implica também a capacidade de mobilizar diferentes recursos linguísticos e culturais em situações diversas.

Perceções dos participantes

A visão dos alunos

Os dados recolhidos através da ferramenta Linoit no Twinspace (na fase de avaliação final do projeto *21st Century Skills*) revelam que os alunos (A) envolvidos nos projetos reconhecem o eTwinning como uma proposta diferente, capaz de diversificar estratégias pedagógicas e que valoriza o trabalho colaborativo: A8 “I did many things that I said I couldn't do, instead of wasting my

time, I spent my time with this project and made new friends, so I thank my teacher very much”; A 11” I must say this was a[n] incredible experience and we learned so much about new cultures”; A5”I have made new friends. I am very happy to talk to them.”

De acordo com os dados recolhidos pelos docentes no relatório final, os alunos identificam limitações e desafios na implementação dos projetos, destacando-se a falta de tempo para desenvolverem as tarefas em sala de aula. Contudo, os alunos identificaram que a participação se apresenta como uma motivação (por exemplo através do reconhecimento dos projetos, com o diploma de participação).

No ebook do projeto 21st Century Skills os alunos (A) deixaram opiniões sobre o eTwinning: A10”It is nice to meet new people and as a result, get to know new cultures, ideas, characters, thanks to eTwinning”; A2”I think eTwinning has been useful to me, it helps me to learn by having fun”; A3”I think eTwinning enables us to expand our social environment and become aware of technology, nature and people”.

A visão dos docentes

Os docentes envolvidos nestes projetos relataram maior motivação dos alunos, especialmente em contextos desfavorecidos, onde projetos como *“Waves of Tolerance”* promoveram inclusão social. A participação em projetos colaborativos e autênticos revelou-se altamente motivadora para os alunos, que valorizaram a oportunidade de comunicar com colegas europeus e de abordar temas relevantes como o ambiente, os direitos humanos e a tolerância, em linha com as conclusões do estudo de Galvin et al. (2006): “Collaborative projects are usually motivational because of their context, fitting into the multi-media and international culture that learners of today are familiar and comfortable with”.

Já no questionário aos docentes (124 respondentes), manifestam concordância com a afirmação de que em referenciais internacionais sobre ensino e aprendizagem se verifica a inclusão da abordagem intercultural (47,5% concorda totalmente, 33,8%, concorda parcialmente, 16,9% não concorda nem discorda). Relativamente à ação individual do docente, no investimento para desenvolver as competências culturais dos discentes, verificam-se percentagens semelhantes: 47,5% concorda totalmente, 34,6% concorda parcialmente, 14,5% não concorda nem discorda. De notar que 88,1% dos inquiridos tenciona usar o eTwinning futuramente, declarando as suas razões por ordem decrescente: para diversificar os contextos de aprendizagem em sala de aula; para proporcionar aprendizagens multiculturais; para desenvolver a componente de educação para a cidadania europeia; para desenvolver a aprendizagem da língua inglesa; para desenvolver projetos no âmbito dos DAC; para desenvolver a aprendizagem das línguas estrangeiras em geral.

Em resposta aberta, alguns dos professores (P) inquiridos destacam a importância do eTwinning no desenvolvimento intercultural e de cidadania dos alunos: P2: “A participação em

projetos europeus com ou sem eTwinning são sempre uma mais-valia para os alunos quer devido a aquisições linguísticas, quer pelas aquisições e melhor compreensão Multicultural”; P5: “Sem dúvida uma mais valia na aprendizagem da língua inglesa, culturas e costumes de outros países e na tolerância e respeito pelo outro enquanto ser diferente e individual”; P6: “Estes projetos possibilitam a construção de uma consciência europeia e "abrem" as mentes”; P8: “Concordo plenamente com o uso de projetos eTwinning para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, mas não o resumiria ao inglês. Acredito que é o tipo de plataforma que permite o ensino/aprendizagem de diversas línguas e suas culturas e talvez seja por aí que se deva avançar. O inglês é realmente a língua com maior enfoque, mas há países que funcionam tão bem noutras línguas (francês/espanhol) como no inglês”.

Em suma, segundo os docentes, a interdisciplinaridade, a diversidade de intervenientes (alunos de diversos ciclos de ensino, idades, países), a abordagem intercultural e a autenticidade da comunicação reforçaram o interesse e o envolvimento dos alunos, interessados nas propostas de aprendizagem ativa (Galvin et al, 2006), que, conforme Sá e Paixão (2015) são fatores que conduzem ao desenvolvimento de competências do século XXI.

A visão dos pais/encarregados de educação

Nas fases de avaliação dos projetos, os professores mostraram preocupação em conhecer a visão dos Encarregados de Educação (EE), tendo por isso recolhido as suas opiniões. O Padlet é uma ferramenta colaborativa frequentemente usada nos projetos, constituindo aqui também uma fonte documental (“Hello, dear parents! Padlet), de onde se recolheram os seguintes exemplos:

1. EE 1: “Un prohetto interessante per lo scambio culturale e l'approfondimento della língua”.
2. EE 2: “Quest'esperienza é stata molto interessante e molto educativa, spero che questo progetto si potrebbe ripetere di nuovo perché le nostre figlio erano fiere di collegarsi ed imparare nuove cose”.
3. EE 3: “Questo progetto mi há incurioso fin dal primo momento in cui mia figlia há deciso partecipare; é stato molto divertente, utile dal ponto di vista culturale e scolastico ed emozionante”.

Pontes para uma cidadania ativa em ambientes plurilingues e multiculturais com o eTwinning

O eTwinning materializa objetivos pedagógicos das AE, como a 'construção de identidade de cidadão global' (DGE, 2018), preparando alunos para sociedades multiculturais ao desenvolver 'disposição para interagir com indivíduos de diferentes contextos'" (Seabra et al., 2022, p. 52).

Em sala de aula, os produtos construídos serviram o propósito de desenvolvimento das competências de produção escrita e leitura (texto) e de produção oral e compreensão do oral (suporte vídeo e áudio) em línguas estrangeiras. Apesar da língua inglesa ser a mais utilizada, os grupos recorriam também às línguas maternas para estabelecer comunicação. O desenvolvimento e

aprendizagem da língua estrangeira, mesmo quando não era o objetivo central do projeto, revelou-se o veículo privilegiado para a construção de aprendizagens multiculturais e para o desenvolvimento de uma cidadania ativa, enquanto processo prolongado no tempo.

A análise dos projetos *Let's be Lanterns*, *Waves of Tolerance* e *21st Century Skills* permite evidenciar de forma clara como a dimensão plurilingue é promovida no âmbito do eTwinning. Estes projetos, ao envolverem escolas de diferentes países europeus, criam oportunidades autênticas para o contacto com múltiplas línguas e culturas, indo além da simples utilização do inglês como língua veicular.

Durante a investigação verificou-se que os projetos desenvolveram: i) abordagens interdisciplinares (ex.: ligação entre línguas, história, ambiente e direitos humanos); ii) competências-chave: colaboração, pensamento crítico e uso crítico das tecnologias da informação e da comunicação (TIC); iii) contextos imersivos que simulam interações interculturais reais; iv) disposição para interagir com indivíduos de diferentes contextos.

A investigação sobre o tema tem vindo a demonstrar que o âmago terá de ser preparar discentes linguisticamente conhecedores, porém, culturalmente capazes de comunicação em contexto. De acordo com Wu (2015), tal só será possível se prepararmos falantes interculturalmente competentes, apoiados por docentes interculturalmente sensíveis no desenho de estratégias que envolvam os alunos na aprendizagem. Kramsch (2003), considera ainda que a compreensão cultural é como uma quinta competência aquando da aquisição de uma língua, pese embora outros investigadores a vejam como o aspeto centralizador do currículo. Byram et al. (2002) designam a capacidade de compreender diferentes culturas como “intercultural competence”, já que inclui os conhecimentos, as competências e atitudes, complementadas pelos valores que cada um já possui.

No eTwinning, encontramos precisamente os propósitos acima expostos e, conseqüentemente, projetos que partilham o mesmo objetivo: o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural. Os projetos são construídos, por norma, em torno de metas que as equipas procuram alcançar, podendo para tal abarcar temáticas múltiplas ou centrar-se em contextos mais circunscritos. Desse modo, alguns projetos versam temas culturais restritos, como uma festividade ou conhecimento de um contexto sociocultural específico, apresentando-se como projetos mais curtos e menos aprofundados. Por outro lado, outros projetos são desenvolvidos ao longo de um ano letivo, ou até mais, versando temáticas e propósitos muito mais abrangentes, quer em termos de conteúdos, mesmo de matriz curricular, quer das estratégias implementadas. Todas as iniciativas nesse contexto visam o efetivo desenvolvimento das competências dos alunos enquanto centro da aprendizagem, numa abordagem multifacetada e capaz de alcançar todos os envolvidos. O paradigma comunicativo apresenta-se aqui sempre a par do cultural, numa ligação indissociável: os aprendentes são os atores sociais e a língua é o veículo transmissor e criador de cultura. Assim, a comunicação entre os envolvidos nos projetos eTwinning é inevitavelmente multilingue e

multicultural - as escolas envolvidas têm, portanto, a oportunidade de se tornarem parte de uma comunidade colaborativa intercultural.

Em síntese, os três projetos analisados ilustram como o eTwinning pode funcionar como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da competência plurilingue, pois o programa eTwinning incentiva a utilização das línguas da União Europeia, ou das dos países limítrofes. No caso em estudo, o inglês foi usado como língua de comunicação, porém, sem descurar a valorização das línguas maternas e a promoção de uma verdadeira consciência intercultural. Desta forma, o eTwinning contribui para a formação de cidadãos europeus capazes de atuar em ambientes plurilingues e multiculturais, em linha com as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Conclusões

A implementação de projetos eTwinning no ensino das línguas estrangeiras permite alcançar objetivos fundamentais, nomeadamente o desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais na sala de aulas de línguas estrangeiras. Os alunos e os professores registam o interesse do projeto, como mais-valia para as aprendizagens com interações autênticas e relevantes para os interlocutores, com ganhos para a motivação dos alunos para a aprendizagens.

As atividades implementadas apresentam uma forte componente digital, através da aprendizagem de uso pedagógico das tecnologias e do desenvolvimento da autonomia dos alunos na esfera do digital. As atividades colaborativas, que dependiam da intervenção de múltiplos parceiros do projeto, parecem ter contribuído para aprendizagens mais alargadas, com os alunos e os professores a conhecerem novas ferramentas digitais através dos projetos eTwinning, que mobilizarem depois noutros contextos académicos.

O eTwinning foi apresentado como contributo para a concretização das AE do PASEO, constituindo uma oportunidade única para os professores de línguas proporcionarem aos alunos experiências diferenciadoras, potenciando a vitalidade das línguas estrangeiras e a formação de cidadãos preparados para os desafios de uma sociedade global e multicultural. O contacto com outros interlocutores e o conhecimento de outras escolas levou os alunos a adotar posicionamentos de maior abertura e mais respeito pela diversidade. A promoção da cidadania ativa e, e o reforço da motivação e do envolvimento dos alunos em aprendizagens significativas.

Os resultados obtidos confirmam a eficácia do eTwinning enquanto espaço de aprendizagem plurilingue e intercultural, alinhando-se com as perspetivas de Byram et al. (2002) sobre o desenvolvimento da competência intercultural e com as recomendações do Conselho da Europa (2009) para a promoção do diálogo intercultural. A valorização simultânea do inglês como língua franca e das línguas maternas dos alunos, observada nos projetos analisados, corrobora as propostas de Melo-Pfeifer & Araújo e Sá (2017) acerca da importância da ecologia linguística na sala

de aula. Este contributo reforça a ideia de que o plurilinguismo não é apenas uma realidade a reconhecer, mas um recurso pedagógico essencial para a construção de uma cidadania ativa e crítica, conforme defendido por Seabra et al. (2022). Eventuais limitações encontradas, como a restrição temporal para a implementação das atividades, sugerem a necessidade de maior apoio institucional, tema também identificado em estudos anteriores (Galvin et al., 2006). Assim, o presente estudo amplia a compreensão sobre o potencial do eTwinning enquanto ferramenta para o desenvolvimento de competências do século XXI, com implicações diretas para a prática docente e para políticas educativas que valorizem a diversidade linguística e cultural.

Referências

Algozzine, B., & Hancock, D. R. (2016). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers* (3rd ed.). Teachers College Press.

Amado, J. (Ed.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ªed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe.

Conselho da Europa. (2009). *Livro branco sobre diálogo intercultural: Viver juntos em igual dignidade*. Conselho da Europa.

Coutinho, C. P. (2023). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Edições Almedina.

Direção-Geral da Educação (DGE). (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-paracidadania>

Direção-Geral da Educação (DGE). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018) (DGE). *Aprendizagens essenciais do ensino básico* (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Ministério da Educação.

Galvin, C., Gilleran, A., Hogenbirk, P., Hunya, M., Selinger, M., & Zeidler, B. (2006). *Pedagogical issues in eTwinning*. eTwinning Central Support Service.

Kramsch, C. (2003). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

Melo-Pfeifer, S., & Araújo e Sá, M. H. (2017). A dimensão afetiva na interação plurilingue: Dinâmicas de negociação de imagens e estereótipos na interação romanófona em chat. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 111–131. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37453714006.pdf>

Moura, A. (2014). Apps e podcasts para a aula invertida: um projeto eTwinning em língua estrangeira no ensino básico. *Atas do 2º Encontro Sobre Jogos e Mobile Learning*. 345–351.

Oliveira, G. (2015). A cooficialização de línguas em nível municipal no Brasil: Direitos linguísticos, inclusão e cidadania. In R. Morello (Org.), *Leis e línguas no Brasil: O processo de cooficialização e suas potencialidades* (pp. 23–30). IPOL. <http://ipol.org.br/publicacoes/livros>

Sá, P., & Paixão, F. (2015). Competências-chave para todos no séc. XXI: Orientações emergentes do contexto europeu. *Interações*, 39, 243–254.

Seabra, T., Espanha, R., Azevedo, S., & Castro, L. D. (2022). *Relatório de Avaliação Externa do Projeto eTwinning em Portugal (2005-2020)*. CIES-Iscte.

Serviço Nacional eTwinning Portugal. (2023). <https://www.etwinning.pt/site/etwinning>

Wu, X. (2015). *Intercultural communicative competence: A key competence for the 21st century*. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(5), 1126–1131. <https://doi.org/10.17507/jltr.0605.27>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Sweder Souza

Faculdade de Estudos da Linguagem, UNIFESSPA-Brasil, Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPR-Brasil e Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, UA (Portugal)

Resumo

Os trabalhos com a Didática do Plurilinguismo (DP) estão ligados a uma vertente didática para o ensino-aprendizagem de línguas pluri/multi/translíngue, sobretudo em um contexto mundial/internacional que cada vez mais cerca a sociedade, na qual os conhecimentos linguísticos, socioculturais, pragmáticos, discursivos, políticos etc., são necessários. Assim, o sujeito é levado a compreender, entender, socializar, se posicionar e significar frente a esse mundo cada vez mais globalizado, multi/pluri/transcultural, que não funciona de maneira segmentada, língua por língua, mas, sim, de forma transversal. Nesse sentido, a abordagem da DP está ligada a uma vertente didática para o ensino-aprendizagem de línguas pluri/multi/translíngue (Araújo e Sá, 2007, 2018, 2019; Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2016, 2017; Araújo e Sá & Pinho, 2015; Araújo e Sá et al., 2007; Melo-Pfeifer & Simões, 2017; Escudé & Olmo, 2019; dentre outros). Problematicamente, atualmente, no Brasil, tem-se um ensino voltado única e estritamente à língua-alvo, deixando de lado, inclusive, suas próprias variedades e, sobretudo, as demais línguas, essas ditas como Estrangeira. A diversidade linguística e cultural presente nas escolas exige (Bortoni-Ricardo, 2005, 2008; Faneca, 2018), da parte dos professores, uma competência profissional que lhes permita construir práticas pedagógico-didáticas renovadas. Assim, o presente trabalho objetiva responder e refletir sobre a seguinte questão: “qual é a contribuição que a DP pode trazer na/para a (trans)formação do professor de Línguas?”. A noção de Educação Plurilíngue e Intercultural, baseada em uma DP, pode ser uma perspectiva para uma resposta didática, entre outras possíveis, às necessidades da escola e de seus principais atores, os alunos e os professores. Essa noção é resultado de uma mudança de paradigma que ocorreu ao longo do tempo no ensino de Línguas, por meio de uma série de mudanças que alteraram profundamente e contribuíram para a evolução da concepção tradicional monolíngue, como vimos no segundo capítulo, de aprendizagem de línguas para uma concepção que abordamos neste trabalho, uma concepção plurilíngue. Uma Didática monocentrada que separa as Línguas em domínios claramente diferenciados, não relacionados entre si e caracterizados por didáticas diferentes (didática de LE e de Línguas: regionais/minoritárias/escolarização/clássicas/ prestigiadas), deve ser mudada para uma concepção descompartmentada e holística das línguas que, sem negar as diferenças em seu status normativo, cognitivo e suas implicações didáticas, lhe conceda um espaço de igual prestígio em sala de aula. Em outras palavras, é preciso olhar para as línguas dos repertórios dos alunos (falantes de

línguas regionais/minoritárias, de migração, de variedades não padronizadas/não legítimas na escola - da língua de escolarização) mesmo quando não sejam objeto de ensino. Espera-se, assim, contribuir com uma reflexão pedagógico-didática de como essas abordagens podem emergir nas aulas de Línguas, pensando numa formação plural dos sujeitos, promovendo uma Educação Linguística.

Palavras-chave:

Didática do Plurilinguismo, (trans)Formação de Professores, Educação Linguística, Ensino e Aprendizagem de Línguas, Abordagens Plurais.

Introdução

Os tempos contemporâneos revelam um cenário educacional em constante transformação, marcado por fluxos migratórios, contatos culturais e práticas linguísticas heterogêneas. Nesse contexto, torna-se urgente repensar as formas de ensinar e aprender línguas, especialmente em países como o Brasil, cuja realidade sociolinguística é profundamente marcada pela diversidade. No entanto, a ideologia do monolinguismo, enraizada em discursos de homogeneização cultural e nacional, ainda estrutura muitas das práticas pedagógicas e políticas linguísticas nas escolas, invisibilizando outras línguas e formas de falar que não se enquadram no modelo da norma padrão do português (Bagno, 2011, 2019).

A Educação Linguística (EL), compreendida como um processo formativo que vai além da mera aprendizagem instrumental de uma língua, deve estar atenta aos múltiplos repertórios linguísticos e culturais que os indivíduos mobilizam em seu cotidiano. Trata-se de uma questão de cidadania, de reconhecimento da diversidade e do direito de utilizar as próprias línguas nos espaços educativos. À luz disso, a Didática do Plurilinguismo (DP) surge como "(...) um campo de reflexão e ação pedagógica voltado para a valorização dessa diversidade, reconhecendo que os indivíduos aprendem e usam línguas em trajetórias singulares, que atravessam diferentes contextos e experiências" (Souza, 2024, p. 15).

O conceito de plurilinguismo, embora frequentemente confundido com bilinguismo ou multilinguismo, possui especificidades fundamentais. Enquanto o bilinguismo tende a ser entendido como o domínio de duas línguas — muitas vezes desde a infância — e o multilinguismo como a convivência de diversas línguas em um mesmo território, o plurilinguismo se concentra nos indivíduos e em sua capacidade de mobilizar repertórios linguísticos variados, mesmo que parcialmente, de maneira integrada e funcional. Trata-se, portanto, de uma abordagem centrada nas práticas linguísticas e na construção de sentidos a partir da articulação entre línguas e culturas.

Essa perspectiva desestabiliza a noção idealizada de competência plena em todas as línguas, frequentemente associada à figura do "falante nativo". Pelo contrário, o plurilinguismo reconhece que as competências linguísticas são sempre parciais, situadas e dinâmicas, e que o valor comunicativo de uma língua não depende de seu domínio completo, mas de sua funcionalidade em contextos reais de uso. Isso amplia as possibilidades de aprendizagem e legitima saberes linguísticos

tradicionalmente desconsiderados pela escola.

No Brasil, por exemplo, a presença de comunidades indígenas, quilombolas, migrantes internacionais e falantes de línguas de herança confirma a existência de uma diversidade linguística histórica, frequentemente negligenciada. A própria constituição do território nacional envolveu múltiplos contatos linguísticos, muitas vezes silenciados por políticas de assimilação e repressão. A ditadura do português padrão, reforçada por projetos de unificação nacional, gerou um imaginário social de monolingüismo, que ainda persiste no sistema educacional (Faraco, 2008, 2016, 2019).

Diante desse cenário, a DP propõe não apenas a introdução de novas línguas nas escolas, mas uma mudança paradigmática na forma como o ensino de línguas é concebido. Isso implica deslocar o foco do ensino exclusivo de uma única língua estrangeira para práticas pedagógicas que reconheçam, mobilizem e integrem os repertórios linguísticos dos sujeitos. Essa abordagem exige repensar o currículo, a formação docente, os materiais didáticos e as políticas linguísticas institucionais, de modo a promover a equidade e o reconhecimento da pluralidade (Gonçalves; Andrade, 2007).

Nesse sentido, a Formação de Professores (FP) desempenha um papel central nesse contexto. É na formação inicial e continuada que os futuros docentes podem ser sensibilizados para uma perspectiva crítica da linguagem, compreendendo a complexidade dos fenômenos linguísticos e culturais envolvidos no ato educativo. Além disso, a FP deve oferecer espaços de reflexão sobre as próprias biografias linguísticas dos professores, suas atitudes diante da diversidade e suas práticas de ensino, criando condições para a construção de uma competência plurilíngua e pluricultural.

Essa competência, conforme formulada por autores como Coste, Moore e Zarate (2009), Bryam (2006), Gonçalves e Andrade, (2007), refere-se à capacidade de usar diferentes línguas em graus variados, articulando experiências interculturais de forma flexível, crítica e criativa. Não se restringe ao conhecimento técnico das línguas, mas envolve dimensões socioafetivas, comunicativas, estratégicas e identitárias. Desenvolver essa competência é essencial para que os professores possam atuar em contextos educativos plurais, reconhecendo a diversidade como um valor e um potencial pedagógico.

Ao mobilizar esses pressupostos, este texto busca discutir os fundamentos teóricos e metodológicos da Didática do Plurilingüismo, articulando conceitos, políticas, práticas e desafios para estabelecer uma EL mais democrática e inclusiva (De Mauro, 2018). A proposta é contribuir para o fortalecimento de uma perspectiva pedagógica que respeite a diversidade linguística e cultural dos sujeitos, promova a equidade no acesso ao conhecimento e amplie as possibilidades de participação social, política e comunicativa de todos os envolvidos no processo educativo.

Então, pensar a EL sob a perspectiva do plurilingüismo é, portanto, também um ato político e ético, que se inscreve na luta por uma escola mais justa, plural e comprometida com os direitos linguísticos — como se vê nos trabalhos de Souza (2022, 2023, 2024). Portanto, neste trabalho,

teceremos reflexões acerca da DP na FP de línguas, entendendo que a DP não é apenas uma metodologia, mas uma perspectiva epistemológica e pedagógica que desafia as formas tradicionais de ensinar línguas e convida educadores, pesquisadores e gestores a (re)construírem suas práticas com base no reconhecimento das múltiplas vozes que habitam a sala de aula.

Competência Plurilíngue e Pluricultural

No campo da DP, é fundamental compreender a noção de Competência Plurilíngue e Pluricultural (CPP), que, segundo Coste, Moore e Zarate (2009), pode ser definida da seguinte forma:

(...) a competência plurilíngue e pluricultural refere-se à capacidade de utilizar línguas com fins de comunicação e de participação em interações interculturais, em que a pessoa, vista como ator social, possui proficiência, em graus variados, em diversas línguas e experiência em várias culturas. Isso não é visto como uma justaposição ou sobreposição de competências distintas, mas sim como a existência de uma competência complexa ou até mesmo composta, da qual o ator social pode lançar mão. (p. 11)

De acordo com essa noção, os indivíduos possuem recursos que podem ser mobilizados para lidar com a diversidade linguística e cultural, bem como com a alteridade, ao buscarem interagir em contextos exolingüísticos e adaptar-se a uma comunidade multicultural. Isso permite não apenas se comunicar e relacionar-se com outros, mas também desenvolver maior consciência sobre as diferenças linguísticas e culturais entre si e os demais. Em outras palavras, promover a CPP não significa apenas diversificar a oferta de línguas para além do inglês — como língua internacional dominante —, mas também proporcionar experiências socioculturais diversas, dinâmicas e reais.

Nos processos de comunicação oral ou escrita, os indivíduos transitam de uma língua para outra em um movimento de compreensão mútua, apoiando-se em seus conhecimentos de várias línguas e variedades. Isso pressupõe a diversificação da oferta linguística em uma instituição ou sistema educativo, para que os alunos possam desenvolver suas competências plurilíngues.

A CPP, enquanto abordagem e metodologia, alinhada a autores como Dabène (1994), oferece um quadro teórico interessante para o ensino de línguas e para experiências interculturais. Pode ser especialmente útil para professores que desejam definir objetivos de aprendizagem e níveis de proficiência linguística, não com o intuito de alcançar uma fluência nativa em uma segunda língua, mas com base em níveis de sucesso adequados às necessidades, características e metas específicas de determinado grupo de alunos.

Promover o plurilinguismo por meio de intervenções pedagógicas conscientes cria oportunidades para o desenvolvimento das competências plurilíngues dos sujeitos. Assim, estimular a compreensão da alteridade entre as línguas deve levar os aprendizes a construírem seus próprios usos linguísticos em um contexto paradigmático crítico e reflexivo. Segundo Gonçalves e Andrade (2007), a Competência Plurilíngue não se limita ao conhecimento linguístico, mas envolve

também habilidades sociais, culturais, pragmáticas e estratégicas. Como afirmam:

(...) essa competência é relativamente autônoma em relação aos conteúdos e materiais escolares, pois se estrutura e evolui para além da escola, em outros contextos — contextos de vida e de desenvolvimento pessoal — afirmando-se como uma competência plural, evolutiva e flexível, necessariamente desequilibrada e aberta ao enriquecimento de novas competências com base em novas experiências verbais. (p. 66)

Essa CPP é composta por quatro dimensões: a dimensão socioafetiva; a gestão dos repertórios linguístico-comunicativos; a gestão dos repertórios de aprendizagem; e a gestão da interação. Essas dimensões podem ser desenvolvidas por meio da construção de uma identidade cultural e linguística baseada em experiências diversas de encontro com o outro e pela capacidade de aprender por meio de uma vivência compartilhada e diversificada com múltiplas línguas e culturas (Gonçalves; Andrade, 2007; Andrade; Araújo e Sá, 2001). Nesse sentido, promover a CPP significa que o professor não é apenas responsável por ensinar uma língua específica, mas também por possibilitar a construção e o desenvolvimento da competência plurilíngue, ao respeitar, valorizar e incluir outras línguas em sua prática pedagógica.

A Dimensão Socioafetiva trata dos aspectos sociais e emocionais envolvidos na aprendizagem e uso de múltiplas línguas. Inclui a capacidade de compreender e respeitar a diversidade cultural e linguística, bem como a habilidade de estabelecer relações interpessoais eficazes em diferentes contextos linguísticos. Além disso, envolve o manejo de emoções como ansiedade, motivação e autoconfiança ao aprender e utilizar línguas estrangeiras.

Por sua vez, a Dimensão dos Repertórios Linguístico-Comunicativos foca no conhecimento e nas habilidades práticas das línguas que a pessoa possui. Envolve não apenas a competência gramatical e lexical, mas também a competência comunicativa, que inclui saber quando e como usar diferentes registros e estilos de linguagem. Um indivíduo plurilíngue é capaz de alternar entre línguas e adaptar sua comunicação conforme o contexto e o interlocutor.

Já a Dimensão da Gestão dos Repertórios de Aprendizagem relaciona-se à habilidade de gerir de forma eficiente o próprio processo de aprendizagem linguística. Inclui o estabelecimento de metas, a escolha de estratégias adequadas, a autoavaliação e a adaptação das abordagens de aprendizagem com base na experiência. Também abrange a capacidade de transferir conhecimentos e habilidades de uma língua para outra.

Por fim, a Dimensão da Gestão da Interação envolve a capacidade de conduzir interações de forma eficaz em múltiplas línguas. Inclui estratégias para superar barreiras comunicativas, como pedir esclarecimentos, usar linguagem simplificada, recorrer a outras línguas ou utilizar formas não verbais de comunicação. Um sujeito plurilíngue sabe adaptar sua comunicação para facilitar a compreensão mútua e manter o fluxo conversacional em situações multilíngues.

t O desenvolvimento da CPP vai além do domínio de várias línguas; trata-se de um processo dinâmico que envolve habilidades interculturais, emocionais, cognitivas e interativas. Essas dimensões atuam em conjunto para permitir que os sujeitos naveguem com sucesso em um mundo cada vez mais globalizado e linguisticamente diverso.

Em suma, a CPP, sob a perspectiva da DP, amplia o questionamento sobre a relação entre educação, sujeito e sociedade — como um processo contínuo, jamais acabado ou concluído, mas dinâmico em seu movimento de avanços e recuos, produzindo uma relação dialógica e polifônica entre as línguas e aqueles que as falam — uma verdadeira construção de múltiplas vozes (Volochnóv, 2016 [1979]).

É importante prestar atenção ao que realmente ocorre na vida cotidiana, nas interações do dia a dia, pois isso oferece pistas valiosas sobre como transpor questões de ensino para práticas pedagógicas significativas. Ao inserir essas perspectivas teóricas no campo da Didática, a questão central passa a ser como conceber um ensino informado por uma compreensão mais holística e plural da linguagem, que interligue diferentes espaços de uso linguístico — como a sala de aula, a rua ou o mercado.

Na próxima seção, exploraremos as Abordagens Plurais atualmente propostas (Candelier, 2008), a fim de entrelaçá-las com os aspectos discutidos anteriormente sobre a DP e refletir sobre propostas metodológicas plurais e descentralizadas que se afastem de uma prática potencialmente monolíngue no ensino da língua portuguesa.

As Abordagens Plurais como Possibilidades para o Ensino-Aprendizagem

Conforme apontado pelo CARAP, a Didática Integrada (DI) visa:

(...) ajudar o aluno a estabelecer conexões entre um número limitado de línguas — aquelas que se pretende aprender no currículo escolar (seja com o objetivo de desenvolver as mesmas competências para todas as línguas ensinadas de maneira 'clássica' ou de desenvolver competências parciais para algumas delas). (Candelier et al., 2015, p. 6)

O objetivo, então, é considerar a primeira língua (ou língua de escolarização) como um meio para facilitar o acesso a uma primeira língua estrangeira. Posteriormente, essas duas línguas podem ser utilizadas para facilitar o acesso a uma segunda língua estrangeira — podendo-se, inclusive, aplicar o processo inverso. Ao mesmo tempo, o trabalho com a DI pode fomentar a interdisciplinaridade entre as línguas, permitindo sua articulação na construção de novos saberes linguísticos.

A DI visa desenvolver a língua materna do aluno para facilitar a aquisição de uma primeira língua estrangeira, como o espanhol. Em seguida, com base no português e no espanhol, apoia a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira, como o italiano. O processo também pode

começar com o italiano, estabelecendo vínculos com o espanhol para, por fim, chegar ao português. Trata-se, portanto, de um processo recursivo.

A Intercompreensão (IC) foca no trabalho com línguas da mesma família, integrando três dimensões: a dimensão linguística — que inclui componentes verbais nos níveis formais da morfologia, fonologia, sintaxe, semântica e léxico; a dimensão textual — que abrange conhecimentos de textos orais, escritos e visuais; e a dimensão situacional — que diz respeito às práticas sociais e interações diversas, bem como aos eventos letrados que envolvem os indivíduos em sua vida cotidiana (Escudé e Calvo del Olmo, 2019). A dimensão situacional é particularmente interessante por incluir três subcomponentes interligados: o componente sociocultural, que trata do conhecimento do uso da língua enraizado na relação entre sociedade, cultura e discurso; o componente interacional, relacionado às regras estruturantes das interações e à co-construção do discurso em situações dialógicas; e o componente pragmático, que aborda o que pode ser incluído no domínio de ação da linguagem.

Os esforços para definir a Intercompreensão vêm sendo desenvolvidos há mais de três décadas. No final dos anos 1990, essa abordagem emergiu no campo da Didática — e, posteriormente, nos estudos culturais (Dabène e Degache, 1996). Estudos mais recentes representam tentativas de sistematizar o contato linguístico e cultural na educação, ao passo que a escola, muitas vezes, buscou normatizar, padronizar e predeterminar tais contatos — após negá-los e rejeitá-los (Bagno, 2019).

A escola foi construída sob o princípio do monolingüismo — ancorado em uma única língua de instrução — e nossa educação linguística atual ainda deve muito a esse monolingüismo essencialmente nacionalista. Mas como podemos definir a IC? Em vez de se basear na ideia de que indivíduos ou comunidades são estritamente monolíngües, a IC parte do entendimento de que qualquer espaço foi, é ou será atravessado por múltiplas línguas e variedades. Jules Ronjat foi o primeiro a utilizar o termo “intercompreensão” em 1913, conforme observado por Escudé e Del Olmo: “(...) a palavra 'intercompreensão' foi cunhada em 1913 pelo linguista francês Jules Ronjat, mas ainda é pouco conhecida nos meios acadêmicos” (2019, p. 10).

Ainda assim, o significado do termo é bastante simples: dois interlocutores se encontram, cada um falando — ou escrevendo — em sua própria língua e se esforçando para entender a língua do outro. De fato, a intercompreensão refere-se a uma forma de comunicação que todos nós já experimentamos em algum momento da vida: ao viajar para um país hispanofalante ou ao ler um pequeno texto em italiano, por exemplo, conseguimos nos aproximar da língua — mesmo que teoricamente desconhecida —, captar ideias principais (mesmo com dificuldade) e até interagir utilizando nossa língua materna.

Além de ser um recurso imediato, essa forma de comunicação é uma prática ancestral e apresenta diversas vantagens importantes em termos de eficiência — já que cada interlocutor usa

uma língua que domina — e de igualdade — pois ninguém impõe sua língua ao outro ou se vê constrangido a falar com insegurança. Como prática comunicativa, pode ser bem-sucedida desde que os interlocutores adotem certas estratégias e desenvolvam competências específicas (Escudé & Del Olmo, 2019, p. 10).

Segundo os mesmos autores (2019, p. 19), as diferenças fonéticas, morfológicas, sintáticas e lexicais não são tão significativas a ponto de impedir uma conversa: “(...) nas feiras e nos bares das aldeias, sempre vi pessoas de diferentes regiões mantendo conversas familiares e fazendo negócios sem dificuldade”. Há uma clara noção de uma língua comum, pronunciada de maneira um pouco diferente; o contexto contribui para o entendimento dos sons, formas, ordem das palavras e vocabulário — que, se isolados, poderiam dificultar a comunicação. Na maioria das vezes, basta repetir ou explicar uma palavra, ou reformular uma frase para melhor compreensão. A IC, assim, é considerada um espaço aberto e amplo, que oferece uma variedade de possibilidades em constante construção e transformação, moldadas por variantes constitutivas específicas. Envolve uma “padronização necessária” (Escudé, 2015), mas maleável e adaptável a diferentes contextos sociolinguísticos. É essencial considerar a IC como uma prática sociolinguística concreta, baseada na realidade das práticas de linguagem, que resulta em fatos nos quais se pode intervir cotidianamente: comunicar-se e interagir com falantes que não compartilham a mesma LM (língua materna).

A IC, portanto, opera nesse contínuo e só se realiza plenamente quando considera as contribuições linguísticas de outras línguas, ou seja:

(...) a intercompreensão toma as famílias linguísticas como ponto de partida para sua reflexão sobre a aprendizagem e baseia sua didática no contínuo que elas constituem. Partindo de sua própria língua, o aprendiz caminha em direção à compreensão das línguas que a ela se relacionam. Para isso, utilizam-se transparências lexicais e sintáticas, assim como uma série de traços comuns à família, pois a diversidade de cada uma nada mais é do que a declinação singular de características compartilhadas. (Escudé e Janin, 2010, p. 18-19)

Como destacamos, a diversidade linguística e cultural constitui a principal característica de nossas sociedades e não pode ser excluída da escola. Além disso, a compreensão mútua envolve um conjunto de atitudes e recursos que necessariamente incluem o respeito e a curiosidade por outras línguas e culturas. Nesse sentido, é importante confrontar o sujeito com a realidade e desconstruir representações estruturadas, às vezes ancoradas em modelos monolíngues que rejeitam variedades linguísticas, hierarquizam línguas, impõem a dominação de uma sobre a outra e estabelecem o “certo” e o “errado” no contexto de uso.

A última das Abordagens Plurais (APs), o Despertar para as Línguas (DPL), atua como forma de introdução dos sujeitos, especialmente em idade escolar, à sua própria diversidade e às diversidades linguísticas do entorno. Assim,

(...) segundo a definição dada ao despertar para as línguas no âmbito dos projetos europeus que permitiram seu maior desenvolvimento, há um despertar para as línguas quando parte das atividades se relaciona com línguas que a escola não pretende ensinar (Candelier et al., 2012, p. 7).

Isso não significa que a abordagem se refira apenas a essas línguas. Ela também inclui a língua da escola e qualquer outra que esteja sendo ensinada, mas não se limita às línguas “aprendidas”. Ou seja, integra todos os tipos de variedades linguísticas, da família, do ambiente e do mundo, sem excluir nenhuma. Devido ao grande número de línguas com as quais os alunos são convidados a trabalhar — várias dezenas, na maioria das vezes — o DPL pode parecer uma abordagem “extrema” do pluralismo,

(...) concebida, principalmente, como acolhimento dos alunos na diversidade de línguas (e de suas línguas!), desde o início da escolarização, como vetor de melhor reconhecimento, no contexto escolar, das línguas 'trazidas' pelos alunos alófonos, como uma espécie de propedêutica desenvolvida no ensino primário, podendo também ser promovida como apoio à aprendizagem de línguas ao longo de toda a escolaridade. (Candelier et al., 2012, p. 7)

Há uma integração entre todas essas APs, pois, ao se trabalhar com uma delas, é comum integrá-la a outras. Para isso, é necessário compreender qual conceito de língua pode dar conta dessas APs, para poderem, de fato, ter efeitos plurilíngues no ensino e na aprendizagem de línguas. O DPL nasceu nos anos 1980 com base nos estudos de Hawkins (1984), que criou um movimento educacional no Reino Unido chamado Awareness of Language. Inicialmente, o DPL buscava desenvolver competências metalinguísticas que encorajassem os estudantes a começar a escrever, passando de sua LM para as LE(s), com o objetivo de reconhecer as línguas dos alunos pertencentes a minorias linguísticas.

Ter bom domínio de uma primeira língua tem impacto positivo na aprendizagem de outras línguas e isso também se relaciona à prática docente: como o professor aproxima os estudantes da linguagem (não se trata de aspectos gramaticais), como trata a língua e como ensina na escola. No Brasil, há uma certa orientação prescritiva para o ensino da LP, mas essa orientação nem sempre aproxima o estudante da língua.

Nesse sentido, o DPL, bem como a Interculturalidade, a IC e a DI estão integradas. A justificativa do uso das APs neste trabalho parte dessa transversalidade, uma vez que o ensino de línguas, em geral, abarca essas e outras questões. Promover o contato com as línguas em relação ao ensino da própria LP é uma forma de pensar as APs de maneira prática, e não apenas no ensino de uma LE. Trabalhar com as APs pode auxiliar, ao promover um trabalho multidisciplinar com a língua — ou seja, é uma forma de tratar as línguas como multicultural também, e não apenas como algo interno e monolíngue — especialmente se pensarmos na história/constituição da língua ensinada

ou de qualquer outra língua.

Em suma, as Abordagens Plurais têm um papel significativo no ensino de línguas e no currículo escolar. Promovem uma EL que valoriza o plurilinguismo e a diversidade cultural. Essas abordagens compreendem a aprendizagem linguística não como a aquisição isolada de uma língua, mas como o desenvolvimento de competências que permitem ao aprendiz estabelecer conexões entre diferentes línguas e culturas, enriquecendo seu repertório linguístico e promovendo uma atitude de abertura e curiosidade linguística. Além disso, essas abordagens buscam integrar o conhecimento de diversas línguas, contribuindo para uma competência comunicativa mais ampla, e incentivam a manutenção da diversidade linguística e cultural. O conceito de plurilinguismo que fundamenta essas abordagens promove a capacidade de utilizar mais de uma língua em contextos sociais, independentemente do nível de proficiência.

A DI promove a integração de diferentes línguas no processo de ensino-aprendizagem, ajudando os estudantes a compreenderem melhor a língua portuguesa por meio de comparações e conexões com outras línguas. Isso enriquece não apenas o aprendizado da língua, mas também desenvolve habilidades linguísticas mais amplas, favorecendo o plurilinguismo.

A IC foca na capacidade de compreender línguas aparentadas sem necessariamente ser fluente nelas. No contexto do ensino de línguas, isso pode envolver o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre o português e outras línguas românicas, como o espanhol, o francês ou o italiano. Isso incentiva os alunos a verem as línguas não como sistemas isolados, mas como parte de uma família linguística mais ampla.

O DPL visa aumentar a consciência linguística e cultural dos alunos, apresentando-lhes uma variedade de línguas e culturas. No ensino da LP, isso pode significar explorar as variedades do português no mundo, suas diferenças e semelhanças, e como essas se relacionam com a cultura e a identidade dos falantes.

Por fim, a Interculturalidade enfatiza a compreensão e o respeito pelas diferenças culturais e linguísticas. No contexto do ensino da LP, isso pode envolver a exploração das culturas diversas dos países lusófonos, ajudando os alunos a desenvolver uma compreensão mais profunda e valorização da língua e de suas variedades culturais.

Juntas, essas abordagens contribuem para um currículo escolar que valoriza a diversidade linguística e cultural, preparando os alunos para um mundo cada vez mais globalizado e interconectado. Ao enfatizar o multilinguismo e a interculturalidade, a Educação Linguística torna-se mais inclusiva e democrática, permitindo aos estudantes reconhecer e valorizar não apenas o português, mas a riqueza das línguas e culturas do mundo.

Considerações

Assim, a noção de educação plurilíngue e intercultural pode servir como uma resposta

didática — entre outras possíveis — às necessidades das escolas e de seus principais atores: estudantes e professores. Essa noção resulta de uma mudança de paradigma que ocorreu ao longo do tempo no ensino de línguas, por meio de uma série de transformações que alteraram profundamente e contribuíram para a evolução de uma concepção monolíngue tradicional, conforme discutido no segundo capítulo, rumo à concepção plurilíngue abordada neste trabalho.

A DP foi enriquecida, ao longo do tempo, por novas abordagens, como as Abordagens Plurais. No entanto, para que essa perspectiva plural alcance o contexto escolar, certas mudanças precisam ocorrer. É necessário abandonar uma concepção fechada do ensino da língua de escolarização (LE) em favor de uma abordagem ecológica mais ampla, que considere as línguas presentes nos repertórios dos alunos, as línguas do entorno e aquelas ensinadas na escola.

Uma didática monolítica, que separa as línguas em domínios claramente diferenciados — não relacionados entre si e caracterizados por métodos de ensino distintos (línguas estrangeiras, regionais/minoritárias/escolarização/clássicas/de prestígio) — deve ser substituída por uma concepção descompartmentalizada e holística das línguas. Essa concepção, ainda que não negue as diferenças normativas, cognitivas ou didáticas entre as línguas, deve atribuir a todas o mesmo prestígio em sala de aula.

Em outras palavras, é preciso reconhecer as línguas dos repertórios dos estudantes (falantes de línguas regionais, minoritárias, migrantes ou não padronizadas/não legitimadas no contexto escolar — inclusive a própria língua de escolarização) mesmo quando estas não são o objeto direto do ensino.

Dessa forma, uma visão funcional e utilitária do ensino de línguas — centrada principalmente na competência linguística e comunicativa — deve ser elevada a uma concepção formativa mais ampla da linguagem, como processo de cidadania democrática, inclusão social e respeito à diversidade e à pluralidade de línguas e culturas. Isso conduz à formação do sujeito e do futuro cidadão (De Mauro, 2018), à educação linguística global, à educação plurilíngue e intercultural (Conselho da Europa, 2009) e à educação para a pluralidade de línguas e culturas entendidas como meios e vetores de construção de saberes para além do nível linguístico.

Precisamos transcender a visão centrada na aquisição de competências e habilidades em todas as atividades linguísticas (falar, escrever, ler), desenvolvendo uma consciência sobre o fenômeno verbal tal como ele ocorre em múltiplas línguas, paralelamente à educação tradicional. A educação linguística no processo de ensino-aprendizagem deve ser concebida de forma plurilíngue e intercultural, com clara valorização dos repertórios linguísticos e culturais dos aprendizes.

É também necessário abandonar a ideia do falante nativo como modelo e adotar uma visão mais realista do repertório plurilíngue como uma construção progressiva, em que os erros não têm papel punitivo ou corretivo. A linguagem é instável, relativa e dinâmica, e as competências devem

ser adquiridas em diferentes sistemas linguísticos (escolar, regional, padrão, formal) dependendo da frequência e dos domínios de uso.

É fundamental superar um enquadramento discursivo monolíngue nas práticas em sala de aula e deixar de ver a escola como guardiã da norma padrão. A escola deve ser compreendida como espaço em que a variação interna de qualquer língua — inclusive da língua de escolarização — seja objeto de estudo. As metodologias não precisam manter uma postura compartimentalizada e competitiva entre diferentes abordagens didáticas utilizadas no ensino da LE; ao contrário, devem refletir uma integração dessas abordagens e seu uso flexível, de acordo com as diversas necessidades de ensino e aprendizagem em diferentes contextos.

A DP não deve ser entendida como uniforme e padronizante, mas sim como atenta às especificidades de cada contexto e consciente da necessidade de contextualizar tanto as abordagens quanto as práticas. Essas e muitas outras transformações, quando combinadas, contribuem para a mudança de paradigma que caracteriza o que chamamos de DP. São acompanhadas por outras orientações educacionais igualmente fundamentais, tais como: a promoção da autonomia dos estudantes, a consideração de instituições e ambientes educativos para além da escola, o uso ativo e crítico das novas tecnologias em sala de aula, e a preparação dos aprendentes para a aprendizagem ao longo da vida, entre outras.

Para lidar com essas mudanças e considerar a configuração específica que elas assumem em cada contexto único, é essencial pensar nas políticas linguísticas, no currículo e na (re)estruturação da escola e, sobretudo na Formação de Professores — não como uma preocupação exclusiva do ensino de línguas, mas como dimensão constitutiva e transversal de todas as áreas da educação e da vida escolar.

Nesse caso, todos os atores escolares estão envolvidos: professores, alunos, famílias, equipe pedagógica e direção escolar. Esse currículo plurilíngue deve estar atento às oportunidades nacionais e ser capaz de adaptar-se e responder às necessidades específicas do contexto sociocultural e sociolinguístico no qual a escola está inserida.

A política linguística que deve ser incorporada ao currículo escolar não pode ser apenas mais um documento cujo impacto se encerra em sua redação: deve ser uma fonte contínua de inspiração para todos os envolvidos. Ela ajudará a moldar a identidade específica de cada escola. Pois assumir as línguas de forma transversal significa envolver-se com todos os aspectos da educação: a pluralidade, a diversidade e a alteridade em todas as suas formas — sociais, étnicas, de gênero, religiosas. Em contraste, uma abordagem plurilíngue enfatiza o desenvolvimento de habilidades comunicativas eficazes que se apoiam em nossas experiências linguísticas e culturais de forma interativa. O plurilinguismo é uma atividade para a vida toda — um processo de aprendizagem das línguas da casa, da sociedade, da escola e de outros povos; reconhece a natureza parcial do conhecimento de qualquer língua, seja ela materna ou não.

Acknowledgments

Trabalho desenvolvido no Âmbito do Projeto: Educação Linguística e a Promoção do Plurilinguismo no Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa (UNIFESSPA), vinculado ao Laboratório de Pesquisa, Ação e Formação em Educação Linguística para Cidadania GloCal (LabEL/UNIFESSPA), ao Grupo de Pesquisa em Educação Linguística para a Cidadania GloCal (ELCG/CNPq/UNIFESSPA), ao Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Paraná (PPFL/UFPR) e ao Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF/UAVEIRO).

Referências

- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Neto, A. (2003). *Análise e construção da competência plurilingue: Alguns percursos didáticos*. In A. Neto et al. (Orgs.), *Didáctica e metodologias de educação, percursos e desafios* (pp. 489–506). Universidade de Évora.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Moreira, G., & Sá, C. (2007). *Intercompreensão e formação de professores: Percursos de desenvolvimento do projecto ILTE*. <http://www.dialintercom.eu/Post/Painel1/2.pdf>.
- Bagno, M. (2011). *O que é uma língua? Imaginário, ciência & hipóstase*. In X. Lagares & M. Bagno (Orgs.), *Políticas da norma e conflitos linguísticos* (pp. 355–387). Parábola.
- Bagno, M. (2019). *Objeto língua*. Parábola.
- Byram, M. (2006). *Langues et identités*. Conseil de l'Europe
- Candelier, M. (2008). *Approches plurielles, didactique du plurilinguisme*. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1).
- Candelier, M., & Castellotti, V. (2007). *Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s)*. CARAP.
- Candelier, M., et al. (2008). *Conscience du plurilinguisme: Pratiques, représentations et interventions*. Presses Universitaires de Rennes.
- Comissão Europeia. (1992). *Carta Europeia das Línguas Minoritárias e Regionais*. <https://rm.coe.int/16806d3606>.
- Comissão Europeia. (2000). *A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*. <https://op.europa.eu/webpub/com/carta-dos-direitos-fundamentais/pt/>.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (Éd. revue et augmentée). Conseil de l'Europe. (Obra original publicada em 1997)
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette.
- Dabène, L., & Degache, C. (1996). *Comprendre les langues voisines*. *Études de Linguistique Appliquée*, (104).
- De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Editori Laterza.
- Escudé, P., & Calvo del Olmo, F. (2019). *Intercompreensão: A chave para as línguas*. Parábola.

- Escudé, P., & Janin, P. (2000). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Clé International.
- Faraco, C. A. (2008). *Norma culta brasileira: Desatando alguns nós*. Parábola.
- Faraco, C. A. (2016). *História sociopolítica da língua portuguesa*. Parábola Editorial.
- Faraco, C. A. (2019). *História do português*. Parábola Editorial.
- Faraco, C. A., & Zilles, A. M. (2017). *Para conhecer norma linguística*. Contexto.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido* (Manuscritos). Instituto Paulo Freire. (Obra original publicada em 1968).
- Gonçalves, M., & Andrade, A. (2007). *Disponibilidades e auto-implicação: Desenvolvimento profissional e plurilinguismo*. *Educação*, 30(3), 457–477.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Collection LAL. Didier.
- Moore, D. (2010). *Multilingual literacies and third script acquisition: Young Chinese children in French immersion*. *International Journal of Multilingualism*, 7(4), 322–342.
- Moore, D., & Castellotti, V. (2001). *Comment le plurilinguisme vient aux enfants*. In V. Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations* (pp. 151–190). Dyalang.
- Souza, S. (2020). *A língua portuguesa nos documentos de ensino brasileiro: Um olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular*. *Humanidades & Inovação*, 7, 282–298.
- Souza, S. (2024). *The Common National Base – Training: Reflections on teacher training in Brazil*. *Education and Linguistic Research*, 10, 60–75.
- Souza, S., & Araújo e Sá, M. H. A. B. A. E. (2022). *Reflexões acerca da promoção de uma didática do plurilinguismo no ensino-aprendizagem de línguas*. *Revista Letras*, 1, 45–65.
- Souza, S., & Calvo del Olmo, F. J. (Orgs.). (2020). *Línguas em português: A lusofonia numa visão crítica* (Vol. 1). U.Porto Press.
- Volóchinov, V. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem* (M. Lahud & Y. Vieira, Trans.). Hucitec. (Obra original publicada em 1979).

Capítulo III

Catarina Castro

ESECS, Politécnico de Leiria, Leiria / CETAPS, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa (Portugal)

Resumo

Este capítulo analisa os desafios e as potencialidades do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) a estudantes chineses, com foco na implementação da abordagem comunicativa adaptada às suas necessidades específicas. Partindo de uma reflexão sobre o contexto educativo sino-lusófono, explora-se a importância de uma metodologia que valorize a interação, a competência pragmática e a dimensão intercultural. Destaca-se o manual *Oriente.pt* como uma proposta pedagógica inovadora, concebida com base numa abordagem comunicativa contrastiva, e que integra conteúdos fonéticos, gramaticais e culturais ajustados às dificuldades mais recorrentes dos aprendentes chineses. Estruturado segundo os níveis A1 e A2 do QECR e alinhado com os referenciais Camões PLE e REPLEC, o manual promove o desenvolvimento de competências linguísticas em contextos comunicativos variados, incentivando a autonomia dos estudantes e a reflexão sobre as diferenças linguísticas e culturais. O capítulo termina com a proposta de linhas futuras de investigação e inovação pedagógica, nomeadamente a integração de tecnologias educativas e a criação de comunidades de prática interinstitucionais.

Palavras-chave:

Ensino de PLE; estudantes chineses; abordagem comunicativa; manual didático; análise contrastiva.

Contextualização

Nos últimos anos, tem-se verificado um crescimento significativo no ensino e na aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE) tanto na China como em Portugal, impulsionado pelo fortalecimento das relações sino-lusófonas em múltiplos domínios. Este estreitamento tem promovido não apenas a valorização da língua portuguesa na China, sobretudo em Macau, onde mantém estatuto oficial até 2049, mas também o aumento do número de estudantes chineses matriculados em cursos de português, bem como o desenvolvimento de materiais didáticos direcionados a este público (cf. Referencial Ensino de Português Língua Estrangeira na China [REPLEC], 2021).

Segundo dados do REPLEC (2021), a procura pela língua portuguesa na China cresceu 374% nas últimas duas décadas, sendo hoje lecionada em diversas instituições de ensino superior, como a Universidade de Macau, a Universidade Politécnica de Macau e o Instituto Português do Oriente. Paralelamente, a crescente internacionalização do ensino chinês tem incentivado a mobilidade estudantil, com Portugal a afirmar-se como um destino académico estratégico. Entre o ano letivo de 2015/2016 e o de 2020/2021, o número de estudantes chineses no ensino superior português

aumentou de 758 para 1027, refletindo o fortalecimento das parcerias institucionais (REPLEC, 2021).

Este contexto deu origem a um público discente com características específicas: jovens entre os 17 e os 25 anos, majoritariamente do sexo feminino, falantes de mandarim ou cantonês, e com uma familiaridade prévia com a língua inglesa, adquirida desde o ensino básico. A escolha do português surge, frequentemente, associada a perspectivas de empregabilidade e mobilidade profissional (REPLEC, 2021). Apesar da valorização da oralidade, observa-se a necessidade de reforçar a compreensão e a produção escrita, sobretudo em contextos acadêmicos e profissionais, o que confere particular relevância ao papel dos manuais didáticos (Zhao, 2018; Martins & Silva, 2020).

Neste contexto, os manuais de PLE podem funcionar não apenas como instrumentos de ensino, mas também como espaços de mediação linguística e cultural entre sistemas profundamente distintos, como o português (língua indo-europeia com escrita alfabética) e o chinês (língua sino-tibetana com escrita logográfica), o que exige abordagens pedagógicas contrastivas e interculturais (REPLEC, 2021; Mishan & Kiss, 2024).

A abordagem comunicativa no Ensino de Línguas Estrangeiras na China

A abordagem comunicativa, embora consolidada nas décadas de 1970 e 1980, continua a ser uma das metodologias mais influentes no ensino de línguas estrangeiras. Hoje, é entendida de forma mais abrangente e dinâmica, incorporando não apenas a interação social como fundamento da linguagem, mas também a necessidade de preparar os alunos para uma comunicação eficaz em contextos culturais diversos, híbridos e globalizados. A competência comunicativa, tal como definida por Canale e Swain (1980), foi ampliada para incluir dimensões interculturais, digitais e pragmáticas, refletindo os desafios contemporâneos da comunicação em língua estrangeira. Nas práticas pedagógicas atuais, passou a privilegiar-se o recurso a tarefas autênticas, à aprendizagem baseada em projetos e o uso de tecnologias interativas, que potenciam o envolvimento dos estudantes e fomentam a autonomia (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Mishan & Timmis, 2015). Atividades como simulações, dramatizações, trabalho colaborativo e interações em plataformas digitais têm-se revelado particularmente eficazes para reduzir a ansiedade e estimular uma aprendizagem mais significativa e contextualizada (Dörnyei, 2001; Godwin-Jones, 2018).

Também na China, a adoção da abordagem comunicativa, designadamente no ensino e aprendizagem de PLE, tem registado avanços progressivos, acompanhando a crescente valorização do português como língua estrangeira e a expansão dos cursos de PLE no ensino superior (Lin, 2018). No entanto, persiste a influência de modelos pedagógicos tradicionais, baseado na memorização, na repetição e na tradução, refletindo o peso dos exames nacionais como o *Gaokao*,¹ que privilegia a exatidão gramatical em detrimento da fluência comunicativa (Zhang, 2020).

Este contexto reforça a necessidade de uma mudança de paradigma no ensino de PLE,

¹ Exame nacional de acesso ao ensino superior na China.

centrada nas necessidades, motivações e desafios dos estudantes chineses. Contudo, a concretização dessa mudança exige uma abordagem pedagógica integrada, capaz de responder de forma eficaz às especificidades dos estudantes chineses. Um primeiro passo consiste na identificação das competências mais relevantes, o que permite orientar o ensino para metas claras e socialmente significativas. Em articulação com esta definição de objetivos, importa diversificar os recursos pedagógicos, adaptando-os aos diferentes ritmos e perfis, de modo a promover uma aprendizagem mais dinâmica e centrada no aluno. Por sua vez, a introdução de atividades práticas e contextualizadas facilita a transição entre a cultura de aprendizagem chinesa - tradicionalmente baseada na repetição e memorização - e os princípios da abordagem comunicativa, estimulando um uso mais espontâneo e funcional da língua. Nesse sentido, a atualização dos manuais deve privilegiar tarefas autênticas, géneros textuais variados e, até, de recursos digitais que potenciem a autonomia. Por fim, a integração de competências interculturais no ensino da língua favorece o diálogo entre culturas e contribui decisivamente para uma comunicação eficaz em contextos plurilingues e multiculturais.

A outro nível, e para além das questões metodológicas, a aprendizagem do português por estudantes chineses apresenta dificuldades específicas de ordem linguística e fonética. O português e o chinês pertencem a famílias linguísticas distintas (indo-europeia e sino-tibetana, respetivamente), diferindo quanto à estrutura gramatical e ao sistema de escrita. O chinês é uma língua isolante, sem flexões verbais ou nominais, enquanto o português depende fortemente da flexão (REPLEC, 2021). Esta disparidade afeta a compreensão e a aplicação das regras do português, nomeadamente a conjugação verbal e a concordância de género e número.

Também do ponto de vista fonético, os estudantes chineses enfrentam dificuldades com sons inexistentes na sua língua materna, como as consoantes oclusivas vozeadas [b, d, g], o que exige prática fonética intensiva. Adicionalmente, a ausência de um ambiente de imersão linguística e a tendência para centrar o ensino na forma em detrimento do uso dificultam o desenvolvimento da fluência e da competência pragmática (Zhang, 2020; Vijay & Suresh, 2023).

Perante estes desafios, propomos que a abordagem comunicativa seja adaptada, de modo a conciliar práticas interativas com estratégias consideradas mais tradicionais, como o uso da tradução como ferramenta didática ou o recurso a análises contrastivas. A comparação entre português e chinês pode facilitar a compreensão de estruturas da língua-alvo e facilitar a interiorização de padrões linguísticos complexos. No mesmo sentido, atividades contrastivas, exercícios de fonética, simulações e tarefas contextualizadas contribuem para minimizar as dificuldades e promover uma aprendizagem mais significativa.

Sustenta-se, em suma, que a implementação eficaz da abordagem comunicativa no ensino de PLE na China depende da articulação entre inovação curricular, desenvolvimento de materiais adequados e promoção de experiências autênticas de uso da língua. Só através desta adaptação

pedagógica será possível responder às exigências de um mundo globalizado e preparar os estudantes chineses para uma utilização funcional, confiante e intercultural de outras línguas, como o português.

O manual *Oriente.pt* no contexto do ensino de PLE a estudantes chineses

No atual panorama de ensino e aprendizagem de PLE a falantes chineses, o manual *Oriente.pt* (no prelo) representa uma proposta inovadora, que foi concebida especificamente para responder às necessidades deste público-alvo. Desenvolvido com base numa abordagem comunicativa adaptada, o manual integra objetivos de aprendizagem ajustados ao perfil, às motivações e às dificuldades mais frequentes dos estudantes chineses, particularmente no que se refere a diferenças linguísticas e culturais entre o português e o chinês.

Assente na conceção da língua como instrumento de comunicação, o manual *Oriente.pt* promove, desde o início, a interação e o uso funcional da língua portuguesa. Complementarmente, adota uma perspetiva contrastiva que evidencia as principais distinções estruturais e fonológicas entre as duas línguas, facilitando a compreensão gramatical e reduzindo interferências linguísticas. A variedade de português adotada é a europeia, embora o manual também procure incluir referências à diversidade do mundo lusófono, estabelecendo pontes culturais com a realidade chinesa, incentivando a reflexão intercultural e a abertura a novas realidades.

Figura 1

*Capa do manual *Oriente.pt* (nível A1)*



Organizado em quinze unidades distribuídas pelos níveis A1 e A2, o manual estrutura-se em torno de secções específicas, concebidas para desenvolver as competências linguísticas de forma integrada:

- Textos e Pretextos: introduz os temas das unidades com textos adaptados e autênticos, promovendo a compreensão oral e leitora, bem como a ampliação do léxico e o desenvolvimento de inferências.
- Vocabulário: apresenta léxico contextualizado, incluindo expressões frequentes e colocações, com atividades que favorecem a associação semântica e a aplicação em

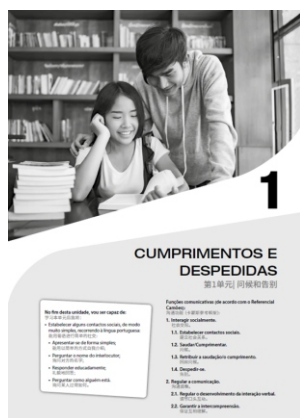
contextos reais.

- *Gramática*: aborda estruturas essenciais de forma gradual, com explicações claras e exercícios contextualizados. A perspetiva contrastiva permite antecipar e superar dificuldades comuns, como a flexão verbal ou o uso de preposições.
- *Vamos interagir*: propõe tarefas comunicativas baseadas em situações do quotidiano, como dramatizações e entrevistas, estimulando a fluência, a espontaneidade e o trabalho colaborativo.
- *Conhecer culturas*: desenvolve a competência intercultural através da comparação entre práticas culturais portuguesas e chinesas, utilizando textos, vídeos e atividades reflexivas.
- *Fonética*: dedica atenção especial à pronúncia e perceção auditiva, com exercícios progressivos que trabalham sons desafiantes para falantes de chinês, como as consoantes oclusivas vozeadas e a nasalidade vocálica.
- *Exercícios complementares*: organizados segundo os parâmetros dos exames de certificação de PLE, contemplam leitura, produção oral e escrita, gramática e vocabulário, reforçando a consolidação dos conteúdos.
- *Glossário bilingue*: disponibiliza traduções dos vocábulos principais de cada unidade, apoiando a aprendizagem autónoma.

Para uma melhor apreensão dos objetivos atrás referidos, passamos a apresentar exemplos concretos de cada uma das secções do manual, com base na primeira unidade, “Saudações e Despedidas”, acompanhados de breves comentários e fundamentações teóricas.

Figura 2

Separador inicial da unidade 1 do manual Oriente.pt (nível A1)



Na secção “Textos e Pretextos” desta unidade, são introduzidos diálogos informais muito simples - “Olá, Teresa. Tudo bem?” – Sim, tudo ótimo! E tu?”, acompanhados por imagens e exercícios de compreensão oral e escrita. Estes textos breves e contextualizados permitem uma familiarização com estruturas comunicativas básicas, facilitando a compreensão global e

Figura 3

Secção “Textos e Pretextos” da unidade 1 do manual *Oriente.pt* (nível A1)

CUMPRIMENTOS E DESPEDIDAS 问候和告别 **1**

2) Ouçe e feia os diálogos informais.
将并读或读下列非正式对话。

Olá, Teresa. Tudo bem?
Sim, tudo ótimo! E tu, Alice, como estás?

Também está tudo bem, obrigada.

Tchau, Fernando. Até breve!
Adeus, Peter! Fica bem!

2.1. Estas expressões são usadas para cumprimentar ou despedir? Assinale com X. Siga o exemplo.

	Cumprimentar	Despedir
Fica bem!		X
Tudo bem?		
Adeus, amigo!		
Até breve.		
Olá!		

VOCABULÁRIO
chamar-se: 叫(自我介绍) colega: 同学/同事 estudante: 学生
nome: 名字 professor/professora: 老师

Já na secção “Vocabulário” da mesma unidade, o manual propõe um glossário bilingue português/chinês (PT-ZH) e atividades de aplicação, como completar diálogos com palavras adequadas ao contexto comunicativo em foco. A organização visual e temática do vocabulário facilita a memorização e a ativação em contexto. Também a presença da língua materna dos estudantes (o chinês) apoia o processo de aquisição e permite a clarificação semântica, estratégia defendida por Mishan & Timmis (2015) para públicos iniciantes.

Figura 4

Secção “Vocabulário” da unidade 1 do manual *Oriente.pt* (nível A1)

CUMPRIMENTOS E DESPEDIDAS 问候和告别 **1**

3) Ouçe os diálogos (1-3) e assinala com um X se são formais ou informais.
将下列对话(1-3)并在对应的“formais” e “informais”标上X。

	Formal	Informal
Diálogo 1		
Diálogo 2		
Diálogo 3		

VOCABULÁRIO 词汇

4) Ouçe e repita as palavras e expressões.
将并读或读下列词汇和表达。

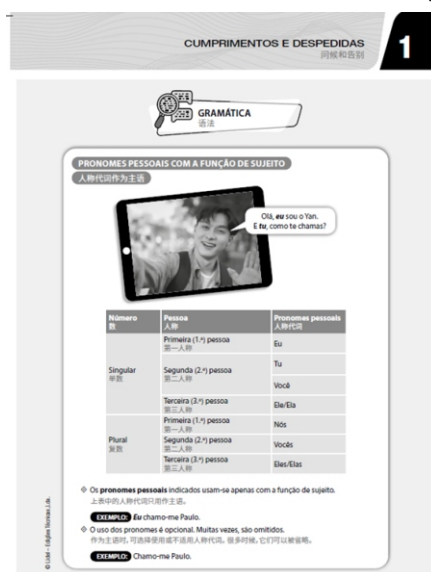
Olá
Bom dia
Boa tarde
Boa noite
Senhor
Senhora
Obrigado/Obrigada
De nada
De manhã
À tarde
À noite
Adeus

Os homens devem dizer “obrigado”, as mulheres devem dizer “obrigada”.
男士们说“obrigado”;女士们说“obrigada”。

Na secção “Gramática” da mesma unidade são abordados, de modo contrastivo, os verbos “ser” e “estar”, mediante comparação dos respetivos usos e recurso a explicações bilingues. A explicação é acompanhada por exemplos contrastivos e imagens de contextos reais, favorecendo a observação de padrões de uso. Esta explicitação progressiva responde às dificuldades estruturais que decorrem da ausência de flexão verbal no chinês, sendo coerente com as sugestões do REPLEC (2021) e dos estudos de Mai, Morais & Pereira (2019).

Figura 5

Secção “Gramática” da unidade 1 do manual Oriente.pt (nível A1)



Por sua vez, em “Vamos Interagir”, os estudantes são solicitados a gravar diálogos em pequenos grupos, escolhendo situações formais ou informais de saudação, e apresentando os vídeos à turma. Esta proposta promove a autonomia, o trabalho colaborativo e a criatividade, além de desenvolver a fluência. A sequência didática (preparação, realização, apresentação) integra alguns dos princípios da aprendizagem por tarefas (*Task-based Learning*), valorizando a ação e a função da linguagem (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Figura 6

Secção “Vamos Interagir” da unidade 1 do manual Oriente.pt (nível A1)

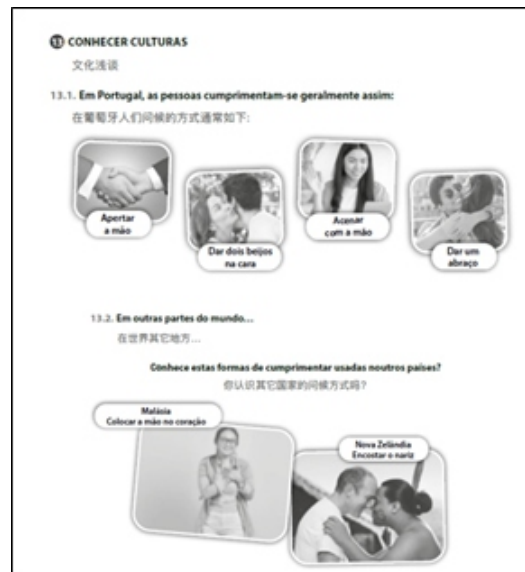
11 Associe cada situação (1-4) a uma imagem (A-D).
将情况(1-4)和图片(A-D)相连。

1. Apresentar dois colegas de trabalho. (*formal*)
2. Cumprimentar um amigo na universidade. (*informal*)
3. Despedir-se de um amigo na universidade. (*informal*)
4. Apresentar-se a um novo colega no trabalho. (*formal*)

Também a secção “Conhecer culturas” apresenta imagens e perguntas sobre formas de cumprimentar, tanto em Portugal (como apertos de mão, beijos ou abraços) como em outras culturas (Malásia: colocar a mão no coração; Nova Zelândia: encostar o nariz). Este conjunto de atividades procura promover a consciência intercultural e a reflexão crítica, estimulando os estudantes a relacionar práticas culturais e a discutir as suas próprias experiências. A abordagem segue as orientações de Mishan & Kiss (2024), que defendem o papel central da interculturalidade na aprendizagem de línguas.

Figura 7

Secção “Conhecer Culturas” da unidade 1 do manual *Oriente.pt* (nível A1)



Como se procurou ilustrar, estas escolhas refletem uma aposta clara na clareza visual, na articulação entre *input* e *output* linguístico e na adaptação dos conteúdos ao público-alvo. O manual procura, assim, combinar sistematização e funcionalidade, respeitando o perfil de aprendizagem dos estudantes chineses e os princípios da abordagem comunicativa.

Outro aspeto diferenciador é o equilíbrio entre prática comunicativa e sistematização gramatical. A progressão dos conteúdos respeita o nível inicial dos alunos e as dificuldades específicas da aquisição do português por falantes de chinês. A fonética, por exemplo, é trabalhada ao longo das unidades, em articulação com os restantes conteúdos linguísticos.

O manual é ainda acompanhado por um livro do professor, que fornece orientações pedagógicas, sugestões de exploração e apoio na gestão das atividades. A sua função é facilitar a adaptação das propostas didáticas à realidade concreta da sala de aula, especialmente para docentes que ensinam PLE a estudantes chineses.

Oriente.pt foi concebido em conformidade com dois documentos de referência fundamentais: o *Referencial Camões PLE* e o *Referencial Ensino de Português Língua Estrangeira na China* (REPLEC). Estes referenciais garantem o alinhamento do manual com os princípios do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QEQR, 2001), assegurando uma progressão coerente das aprendizagens, a articulação entre língua e cultura, e a adequação dos conteúdos ao contexto educativo chinês.

Embora este capítulo não apresente dados empíricos sistematizados, a elaboração do manual foi acompanhada por momentos informais de recolha de impressões junto de professores e estudantes. No futuro, prevê-se o desenvolvimento de estudos que avaliem, de forma rigorosa, a eficácia do manual em diferentes contextos de ensino de PLE a estudantes chineses.

Conclusão

O manual *Oriente.pt* procura ser um contributo relevante e inovador para o ensino de PLE

a estudantes chineses, ao articular a abordagem comunicativa com estratégias pedagógicas adaptadas às especificidades linguísticas, culturais e cognitivas deste público-alvo. Partindo de uma metodologia centrada na interação, no uso autêntico da língua e na contextualização das aprendizagens, pretende-se promover um percurso formativo mais motivador e significativo.

A experiência de conceção do manual evidenciou a importância de uma abordagem multifacetada, que ultrapassasse a mera apresentação de estruturas linguísticas e valorizasse a dimensão intercultural e os contrastes estruturais entre o português e o chinês. Neste sentido, sustenta-se que a integração de uma perspetiva contrastiva, aliada a recursos fonéticos, à sistematização progressiva da gramática e a tarefas comunicativas contextualizadas, pode constituir um alicerce sólido para o desenvolvimento da competência linguística e pragmática.

Paralelamente, o manual aposta na promoção da autonomia do estudante, propondo atividades que estimulam a exploração ativa da língua e favorecem o uso espontâneo do português em diferentes situações comunicativas. A complementaridade entre os materiais do aluno e o livro do professor reforça esta abordagem orientada para a ação e para a adequação às necessidades reais do público-alvo.

Apesar dos avanços alcançados, é fundamental continuar a desenvolver mais investigação sobre práticas pedagógicas eficazes no ensino de PLE a falantes de chinês. A atualização contínua dos materiais, a formação docente e a criação de oportunidades para experiências imersivas devem constituir prioridades estratégicas. Neste âmbito, o desenvolvimento de estudos comparativos em diferentes contextos educativos poderá fornecer dados empíricos relevantes para ajustar as práticas pedagógicas às realidades regionais e institucionais.

Adicionalmente, a integração de tecnologias educativas emergentes - como inteligência artificial - pode abrir novas possibilidades para a personalização do ensino e o reforço da motivação dos estudantes. A criação de comunidades de prática entre docentes e investigadores, em ambientes presenciais e digitais, poderá também fomentar a partilha de estratégias, recursos e experiências inovadoras.

O manual *Oriente.pt* não apenas responde a uma necessidade pedagógica concreta, como se afirma, assim, como um ponto de partida promissor para um percurso contínuo de experimentação, colaboração e investigação aplicada no domínio do ensino de português como língua estrangeira a falantes de chinês.

Referências

Alharbi, A. O. (2022). Issues with communicative language teaching implementation in Saudi Arabia concerning the government policy, teachers, and students: Two decades of research. *Arab World English Journal*, 13(1), 321–336. <https://doi.org/10.24093/awej/vol13no1.22>

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Grosso, M. J., Zhang, J., Gaspar, C., & Teixeira, M. (2021). *Referencial ensino de Português Língua Estrangeira na China*. Centro Científico e Cultural de Macau & Universidade de Macau.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Lin, Y. (2018). The expansion of Portuguese language programs in Chinese universities: A review of policies and teaching practices. *Journal of Language Policy*, 17(2), 145–162. <https://doi.org/10.1007/s10993-017-9462-7>
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.
- Mai, R., Morais, C., & Pereira, U. (2019). *Gramática de Língua Chinesa para falantes de português*. Universidade de Aveiro Editora.
- Mishan, F., & Kiss, T. (2024). *Developing intercultural language materials*. Multilingual Matters.
- Mishan, F., & Timmis, I. (2015). *Materials development for TESOL*. Edinburgh University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Salmanova, S. (2025). Communicative approach in foreign language teaching: Advantages and limitations. *International Journal of Language and Linguistics*, 12(1), 11–19.
- Sefa, B. (2020). Challenges and suggestions for a successful implementation of communicative language teaching in EFL context in Albania. *International Journal of Education and Pedagogy*, 2(1), 45–55.
- Suhartami, S. A., & Amin, M. (2023). EFL teachers' understanding of communicative language teaching (CLT) and its implementation in high school classrooms. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 10(3), 104–112.
- Swan, M. (1985). A critical look at the communicative approach (1). *ELT Journal*, 39(1), 2–12. <https://doi.org/10.1093/elt/39.1.2>
- Vijay, A., & Suresh, D. (2023). Challenges in the implementation of the communicative approach for non-native English learners. *Journal of Research in Teacher Development and Didactics*, 5(2), 67–75.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zhang, L. (2020). Challenges and opportunities in implementing communicative language teaching in China: A case study of Portuguese language programs. *Language Teaching Research*, 24(4), 567–584. <https://doi.org/10.1177/1362168818770960>

Zhao, Y. (2018). Developing writing skills in Portuguese as a foreign language among Chinese learners. *Asian Journal of Language Teaching*, 6(2), 115–132.

Telmo Fernandes

Departamento de Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro / Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Santarém (Portugal)

Resumo

O domínio de uma língua assim como o processo jus-natural de aquisição da linguagem vem permitir uma base de construção cultural e individual na qual o *Etnos* - Surdo – pode assumir representações sociais através da relevância dos *habitus* e Identidades. Os desafios da diversidade linguística elevam a uma (re)construção no espaço social, cultural, histórico e linguístico que é o seu e a serem membros de uma Comunidade: a Comunidade Surda.

E se, no Crátilo de Platão, se questiona a linguagem como sendo um sistema arbitrário de símbolos ou se existe relação de significância entre as palavras e as coisas, é através desta que, a língua e a cultura, numa *communicare* permite uma relação de identidade com o outro. O *Etnos* Surdo assume especial relevância sendo veículo de Identidade e cuja Língua assume um papel singular no seu património imaterial linguístico: a Língua Gestual Portuguesa (LGP).

O *Etnos* Surdo, por força do princípio da dignidade humana, confere a suscetibilidade de direitos e obrigações e, como tal, personalidade jurídica – art. 66º do Código Civil. O Direito Linguístico sendo um produto criado pelo Homem é também produto de idiossincrasia cultural cujo resultado surge da interação de uma multiplicidade de fatores: político-jurídicos, históricos e sociais, educativos, sociolinguísticos e entre outros. A Língua Gestual Portuguesa (LGP), enquanto língua materna e natural da Pessoa Surda (L1), contribui para um papel importante na afirmação do *Etnos* Surdo na equidade e diversidade linguística e, conseqüentemente, na reivindicação de direitos humanos da Comunidade Surda. A Resolução do Parlamento Europeu sobre Línguas Gestuais (2016), a Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias (1992) e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) entre outros instrumentos de *Ius* é um convite à reflexão da idiossincrasia cultural assente no *Etnos* Surdo numa sociedade majoritariamente Ouvinte – LGP como língua estrangeira (LE) -, onde, ainda nos tempos atuais, se coloca em causa direitos inalienáveis e fundamentais nos diversos domínios do quotidiano. Por conseguinte, e em reivindicação, um *Etnos* Linguístico Surdo com *Ius*.

Neste estudo foi realizada a revisão da literatura com pesquisa documental e produção bibliográfica e, perante a triangulação dos dados obtidos e um hipotético *case study*, se procurou compreender que o estatuto de língua materna e natural da Comunidade Surda não poderá ser apenas valorizado apenas em contexto educativo – art. 74º, al. h) da Constituição da República

Portuguesa sendo que as ameaças à LGP na sua aquisição jus-natural do Etnos Surdo não poderá pôr em causa os princípios emergentes da Declaração Universal dos Direitos Homem.

A Idiossincrasia cultural e linguística emergente no Etnos-Surdo, assente no plurilinguismo e diversidade das LE (ou L1) convida à construção de um mapa inclusivo com transmissão de valores e de pilares da construção da cidadania ativa e responsável.

Palavras-chave:

Língua Gestual Portuguesa, Surdo, Idiossincrasia Cultural, Direito Linguístico, Identidade.

Introdução

O processo de aquisição da linguagem e o domínio de uma língua contribuem para uma base de construção cultural e individual na qual o *Etnos* - Surdo - pode assumir identidades, práticas e representações sociais. Essa relação cultural e de identidade assume um *habitus* que permite aos indivíduos orientarem-se no espaço social, cultural, histórico e linguístico que é o seu e serem membros de uma Comunidade: a Comunidade Surda.

E se, no Crátilo de Platão, se questiona a linguagem como sendo um sistema arbitrário de símbolos ou se existe relação de significância entre as palavras e as coisas, é através desta que, a língua e a cultura, numa *communicare* permite uma relação de identidade com o outro. O *Etnos* Surdo, face ao plurilinguismo, assume especial relevância sendo veículo de Identidade e cuja Língua assume um papel singular no seu património imaterial cultural linguístico: a Língua Gestual Portuguesa.

Delgado-Martins (1996) vem colocar a questão se, na presença de um sistema não verbal, isto é, sem representação da fala, poderá ser considerado uma língua. Assim, a mesma autora clarifica e evidencia “a linguagem gestual como um sistema organizado segundo as regras de uma língua, com modalidade de produção motora da mão e do corpo, e com modalidade de perceção visual” (p.103). Desse modo, em linha deste património cultural sob ameaça constante, na base dessa perceção e na alteridade da *communicare*, devemos compreender que,

as comunidades humanas podem formar-se só a partir do momento em que vários indivíduos cheguem a construir um sistema de signos, em particular signos linguísticos, que lhes permita comunicar entre si. Por isso, as comunidades humanas são fundamentalmente comunidades linguísticas. É o domínio de um sistema de signos que dá ao indivíduo a possibilidade de se integrar e agir numa comunidade. (Metzeltin, 1978, p.140)

O *Etnos* linguístico Surdo ao ser pertença de uma Comunidade, isto é, a Comunidade Surda, não assume apenas a sua singularidade e Identidade somente face à Língua mas também na sua etnografia tendo em consideração que “o indivíduo dà sobre si mesmo está diretamente ligada à sua autoidentidade e à existência nela” (Giddens, 1997, p.51) pelo que a *Deaf Awareness* assente no orgulho da *Deaf Way* é o reflexo e espelho em “termos uma ideia de quem somos, devemos possuir uma noção de como nos tornámos no que somos e de para onde vamos” (Giddens, 1997, p.51) vincando a importância da construção da (auto) Identidade na construção de valores e no contributo de uma cidadania ativa e responsável. A este propósito, refere Carmo et al. (2007, p.5).

Esta língua deve ser reconhecida e dignificada pelo seu real estatuto, enquanto primeira língua da Comunidade surda, sendo, doravante, e por direito, utilizada no ensino dos alunos surdos. Entende-se por surdos (com letra maiúscula) todo o indivíduo que, por não ouvir, é plenamente visual, acedendo por isso, naturalmente, à língua gestual da respetiva comunidade, construindo assim uma Identidade nacional. (Carmo et al., 2007, p. 5)

Serrão (1998, p.22) indica que “o uso da comunicação gestual gera esta fase no desenvolvimento do surdo e provoca uma verdadeira explosão da capacidade de criar conceitos abstratos no mundo relacional da consciência superior e na observação interpretativa do mundo social”. Emmanuele Laborit, Atriz Surda, tendo sido atribuído o prémio Molière, na sua obra o 'Grito da Gaiivota', convida a uma leitura assente numa narrativa etnográfica Surda e são célebres as suas palavras assumindo Identidade ao mencionar que "Charlot é a minha referência. Riso e emoção. É a prova que as palavras não são indispensáveis quando se sabe falar com o corpo. Prova de que o génio não se fabrica com frases' Laborit (2000, p.149).

Não se pode negar, que de forma natural e como que inato, o desenvolvimento e aquisição da linguagem nasce numa modalidade visuo-espacial. E, nessa medida, tendo em conta que o *lus* linguístico imana de um processo natural da *communicare* e de um processo educativo, é através da LGP que a criança Surda pode comunicar os seus sentimentos e desejos, comunicar com o mundo interior e exterior. A(s) ameaça(s) à LGP na sua aquisição jus-natural, nos tempos atuais e em contexto de diversidade linguística, põe em causa o direito da criança Surda ter uma Educação Surda em Língua Gestual tendo por base o art. 30º da Convenção sobre os Direitos da Criança em que, nos Estados em que existam minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, nenhuma criança poderá ser privada do direito de utilizar a sua própria Língua.

Desenvolvimento

O *Etnos* Surdo, por força do princípio da dignidade humana, confere a suscetibilidade de direitos e obrigações e, como tal, personalidade jurídica – art. 66º do Código Civil. Além disso, menciona Sacks (2011, p.110), a propósito da vertente neurológica, que a língua gestual: “é uma língua e é tratada pelo cérebro, embora seja visual em vez de auditiva, e organizada espacialmente e não sequencialmente. E que, como língua, é processada pelo hemisfério esquerdo do cérebro, o qual é biologicamente especializado para esta função”. Desse modo, o *campus* biológico associado ao supra direito de personalidade vem, por conseguinte, atribuir um Direito Linguístico na qual, sendo um produto criado pelo Homem é também produto de Idiossincrasia Cultural, o resultado surge da interação de uma multiplicidade de fatores: político-jurídicos, históricos e sociais, educativos, sociolinguísticos e entre outros.

A consagração, no âmbito da revisão constitucional em 1997, no art. 74. al. h) a respeito da política de ensino vem promover a vitalidade e dar proteção “à língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”. Nesse

sentido, e no âmbito do mesmo paradigma, o preâmbulo do Dec. Lei nº 54/2018 de 06 de julho sobre a educação inclusiva vem

concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.

Por seu turno, a *communicare* no âmbito da afirmação da autoidentidade linguística tem vindo a ser consagrada no âmbito da educação bilingue de alunos Surdos - art. 4º do Dec. Lei 3/2008, 07 de janeiro, na qual se atribui a Língua Gestual Portuguesa como primeira língua (L1) e o português (L2) do Pré-Escolar ao Ensino Secundário (art. 18º, nº 3 al. a) e b). Ora, a educação inclusiva não se resume apenas à Escola (no campo da educação formal) pelo que o *ius* linguístico é extensível ao *campus* da educação informal em diversos domínios do quotidiano onde o *Etnos* Surdo é pertença. A interpretação e uso da Língua Gestual Portuguesa como L1 nos níveis de ensino mencionados vem questionar, por exemplo, a relevância e inserção da mesma ao nível do Ensino Superior e da Educação Informal. Nesse sentido, a ausência de ações consolidadas de defesa e preservação da LGP e as ameaças à sua *jus-natural communicate* nos vários quadrantes da sociedade atual não permite Equidade e Inclusão ao *Etnos* Surdo em tendo em conta que “todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei” (art. 13º, nº 1 da CRP).

O art. 4º da lei eleitoral do Presidente da República menciona que “são elegíveis para a Presidência da República os cidadãos eleitores, portugueses de origem, maiores de 35 anos” sendo que, face ao exposto, não existe nenhum impedimento que o(a) candidato(a) seja Surdo(a) e, como tal, com *jus-equitativa* personalidade jurídica e um *ius* linguístico *suis generis* assente em L1: Língua Gestual Portuguesa. De facto, tendo em conta que a participação da Pessoa Surda nos diversos domínios do quotidiano, *ex vi*, nos demais 'locais' da administração pública, saúde, justiça, educação e entre outros é visível as limitações face à inexistência de uma *communicare* em Língua Gestual Portuguesa entre os seus 'pares' sendo comum o recurso a uma *communicare* com base na L2, ou seja, no português escrito. Em alternativa, com recurso ao intérprete de LGP. Deste modo, em contraste, e atendendo ao *Deaf Again*, podemos questionar o *modus operandi* de um Presidente da República Surdo no exercício das suas funções perante a sua L1 assim como o seu *quid ius* linguístico na sua Identidade como produto da Idiossincrasia Cultural Surda.

A Língua Gestual Portuguesa (LGP), enquanto língua materna e natural da Pessoa Surda (L1), contribui para um papel importante na afirmação do *Etnos* Surdo na equidade e diversidade linguística e, conseqüentemente, na reivindicação de direitos humanos da Comunidade Surda. A Resolução do Parlamento Europeu sobre Línguas Gestuais (1988), a Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias (1992) e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Branco e Castro, 2001) entre outros instrumentos de *ius* é um convite à reflexão da idiossincrasia cultural assente no

Etnos Surdo numa sociedade maioritariamente Ouvinte – LGP como língua estrangeira (LE) -, onde, ainda nos tempos atuais, se coloca em causa direitos inalienáveis e fundamentais nos diversos domínios do quotidiano. Por conseguinte, face à ameaça de uma LGP 'amordaçada', e em reivindicação, um *Etnos* Linguístico Surdo com *Ius*.

Objetivos

A Idiossincrasia Cultural e Linguística emergente no *Etnos*-Surdo, na Identidade e na Diversidade, é um convite para a construção de um mapa inclusivo assente numa cidadania ativa e responsável respeitando os valores históricos, culturais e linguísticos inerentes à Comunidade Surda. Assim, este estudo procurou compreender a vitalidade e as ameaças ao património linguístico e cultural assente na Idiossincrasia da Língua e da Cultura Surda nos tempos atuais.

Desse modo, importa também analisar se a *Deaf Way*, tendo em conta as metamorfoses e participação da Pessoa Surda numa sociedade maioritariamente ouvinte, é ameaçada face à inexistência de uma *communicare* global e da ausência do reconhecimento da L1 (LGP) à semelhança do reconhecimento oficial de direitos linguísticos da Comunidade Mirandesa (Lei nº 7/99, 29 de janeiro).

O (re) desenho do projeto Idiossincrático da Surdez numa Comunidade, assente num *Etnos* além-fronteiras, promove ações de defesa e preservação assim como a análise da relevância da Língua Gestual Portuguesa como 'língua estrangeira' (LE) e o seu impacto na aprendizagem pela comunidade ouvinte para que se respeite os princípios emergentes da Declaração Universal dos Direitos do Homem e, por conseguinte, a (re) construção do *Etnos* Surdo linguístico com personalidade jurídica.

Métodos

O presente estudo, considerando os objetivos, é um convite a um percurso exploratório e descritivo cuja pesquisa refere-se “a um conjunto de procedimentos sistemáticos baseados no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para os problemas propostos mediante o emprego de métodos científicos” (Andrade, 2001, p.6).

O procedimento e contributo para o estado da arte, através de uma reflexão crítica, teve uma base de estudo no campo da revisão da literatura com pesquisa documental e de produção bibliográfica.

O autor do presente estudo, sendo Advogado Surdo e membro da Comunidade Surda, assume o seu papel e contributo na pesquisa com a observação-participante permitindo uma narrativa etnográfica (Spradley, 1979) e cujo *Etnos* promove uma dialética no campo da *Ius* equidade linguística através de procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos factos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento (Ander-Egg,

1978, p. 28).

A recolha dos dados através da pesquisa documental assente nos instrumentos de *lus* legislativos e na revisão da literatura originou à análise e discussão com base numa triangulação entre os dados obtidos, a temática 'Línguas Estrangeiras – Património Linguístico: vitalidades e ameaças' e um hipotético *case study* perante um 'Presidente da República' Surdo.

Discussão

De acordo com o art. 4º da Lei nº 38/2004, 18 de agosto, é reconhecida a singularidade à pessoa com deficiência e, como tal, a sua abordagem de acordo com as circunstâncias pessoais, deve ser de forma diferenciada.

O Etnos Surdo participa no dia a dia, nos diversos domínios do quotidiano onde, desde há várias décadas, a Comunidade Surda tem vindo a reclamar um 'Lugar' de pertença na Sociedade com acesso aos bens e serviços necessários ao longo da vida, conforme o art. 10º da supramencionada Lei. De facto, a reclamada pertença não tem sido plena pelo que podemos concluir que os preceitos legislativos ficam aquém da jus-equidade da validade empírica. É recorrente onde o sentimento de discriminação (Lei nº 46/2006, 28 de agosto) face às dificuldades sentidas em torno da Inclusão e Equidade e a afirmação nos Direitos Humanos perante à inexistência de uma *communicare* global em LGP.

A leitura do presente estudo convida a uma reflexão sobre um hipotético *case study* de um Surdo ser Presidente da República. A este propósito, poderia um Surdo ser Presidente da República e ter a sua *communicare* em L1 (LGP) sendo que a mesma não é reconhecida oficialmente em Portugal? Teria um Presidente Surdo mais acessibilidade aos bens e serviços em Sociedade face ao seu estatuto? E, comparativamente, a contrario, perante um cidadão comum Surdo? Em eleições, para a Presidência da República o exercício do direito ao voto sendo em L2 (português escrito), qual seria o papel da LGP enquanto L1 nos debates presidenciais se nos tempos atuais entre os candidatos é recorrente não existir tradução e interpretação para LGP? De que forma se respeitaria o art. 27º do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos? Na verdade,

Os direitos especiais das minorias não são privilégios, sendo antes concedidos para tornar possível a preservação da identidade, das características e das tradições das minorias. Os direitos especiais são tão importantes quanto a proibição da discriminação para alcançar a igualdade de tratamento. Só quando as minorias conseguem utilizar as suas próprias línguas, beneficiar de serviços por elas próprias organizados, assim como participar na vida política e econômica dos Estados, podem começar a alcançar o estatuto que as maiorias tomam como dado adquirido. (ONU, 2008, p.7)

Burke e Porter (1993) em 'Linguagem, Indivíduo e Sociedade' convida-nos a uma reflexão em torno da proteção jurídica das línguas (minoritárias ou não) pelo que, na 'vitalidade' ou na 'ameaça', fará sentido questionar, em Portugal, qual a eficiência e os resultados obtidos do Mecanismo

Nacional de Implementação da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência para que seja assegurado um *Ius* linguístico na Idiossincrasia Cultural Surda na Sociedade global.

Conclusões

A Idiossincrasia cultural emergente no *Etnos-Surdo*, na Identidade e Diversidade perante a vitalidade ou ameaças ao património linguístico, é um convite ao desafio para a construção, no *quid ius* e no *quid iuris*, de um mapa inclusivo assente numa cidadania ativa e responsável respeitando os valores históricos, culturais e linguísticos inerentes à Comunidade Surda e o seu *Ius* linguístico natural e materno: Língua Gestual Portuguesa.

Referências

Ander-Egg, E. (1978). *Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales*. Humanitas.

Andrade, M. (2001). *Introdução à metodologia de trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. Atlas.

Assembleia da República. (1990). “Resolução da Assembleia da República n.º 20/90, de 12 de setembro”. Convenção sobre os Direitos das Crianças. Diário da República, nº 211/1990, 1º Suplemento, Série I de 1990-09-12, páginas 3738-(2) a 3738-(20). Versão à data de 2025-04-30. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-assembleia-republica/20-1990-222390>

Assembleia da República. (2006). “Lei nº 46/2006, 28 agosto”. Proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência e da existência de risco agravado de saúde. Diário da República nº 165/2006, Série I de 2006-08-28, páginas 6210-6213. Versão à data de 2025-04-20. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-2006-540797>

Branco, R., Castro, M. (2001). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Campo das Letras.

Burke, P., Porter, R. (1993). *Linguagem, Indivíduo e Sociedade: história social da linguagem*. Universidade Estadual Paulista.

Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., Estanqueiro, P. & Cavaca, F. (coord.) (2007). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*. Ministério da Educação – DGIDC.

Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2024). “Deliberação nº 316/2024”. Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior. Diário da República 2ª série, 52 (março). Versão à data de 2025-04-28. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/deliberacao/316-2024-855279578>

Delgado-Martins, M.R. (1996). Língua gestual: uma linguagem alternativa. In I.H. Faria, E.M. Pedro, I. Duarte, C. A.M. Gouveia (org.) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp.103-114). Caminho.

Giddens, A. (1997). *Modernidade e Identidade Pessoal* (2.ªed). Celta.

Laborit, E. (2000). *O Grito da Gaivota* (2ªed.). Caminho.

Metzeltin, M. (1978). *O Signo, o Comunicado, o Código - Introdução à Linguística Teórica*. Livraria Almedina.

Ministério da Administração Interna. (1976). “Decreto-Lei n.º 319-A/76, de 3 de maio”. Regulamenta a eleição do Presidente da República. Diário da República n.º 103/1976, 1º Suplemento, Série I de 1976-0503, páginas 964-(1) a 964(19). Versão à data de 2025-04-30. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/319-a-1976-655916>

Ministério da Educação. (2008). “Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro”. Diário da República, n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07, páginas 154-164. Versão à data de 2025-04-30. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>

Ministério da Justiça. Gabinete do Ministro. (1966). “Decreto-Lei n.º 47344, de 25 de novembro”. Diário do Governo n.º 274/1966, Série I de 1966-11-25, páginas 1883-2086. Versão à data 2025-04-30. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/47344-1966-477358>

Ministério Público. (2025), Procuradoria Geral da República – Gabinete de Documentação e Direito Comparado. “Carta europeia das Línguas Regionais ou minoritárias”. Versão à data 2025-04-30. https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/carta_europeia_das_linguas_regionais_ou_minoritarias.pdf

Organização das Nações Unidas. (2008). *Direitos Humanos: os direitos das minorias*. Gabinete de documentação e Direito Comparado.

Parlamento Europeu. (2016). “Resolução B8 – 124/2016 sobre as línguas gestuais e os intérpretes profissionais de língua gestual”. Versão à data de 2025-04-30. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/B-8-2016-1241_PT.html

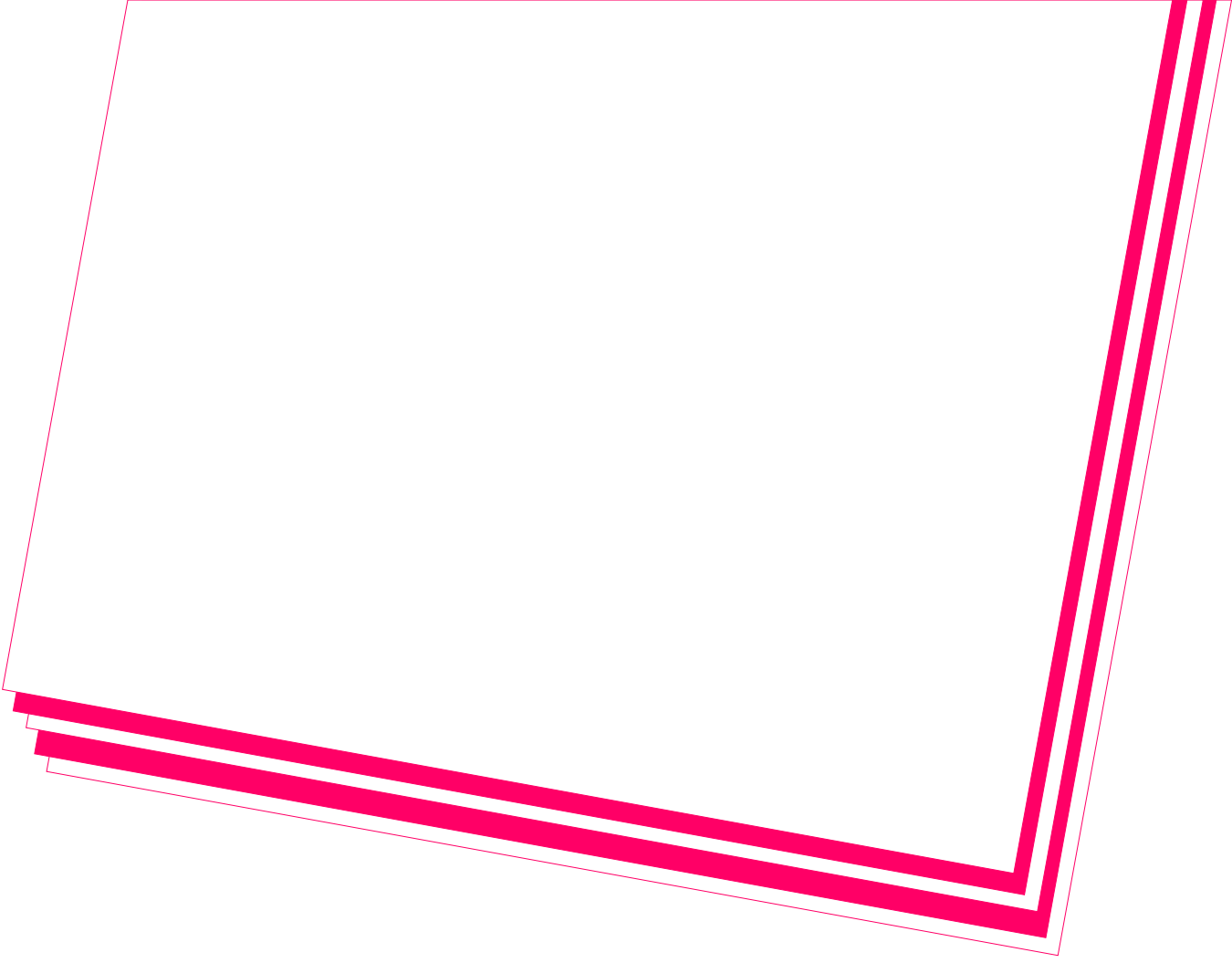
Presidência da República. (2025). “Decreto de Aprovação da Constituição da República Portuguesa n.º 86/1976”. Diário da República 1ª série, 86 (abril). Versão à data de 2025-04-02. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>

Presidência do Conselho de ministros. (2018). “Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 julho”. *Diário da República* 1ª série, 129 (julho): 2918 - 2928. Versão à data de 2025-04-28. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Sacks, O. (2011). *Vejo uma Voz. Uma Viagem ao Mundo dos Surdos*. Relógio de Água.

Serrão, D. (1998). A Comunicação Gestual e a Evolução do Homem. In R. Nunes (coord.) *Controvérsias na reabilitação da criança surda*, (pp. 13-24). Fundação Engenheiro António de Almeida.

Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Winston.



Breves notas curriculares

Ana Maria Costa

Professora Coordenadora aposentada do Departamento de Ciências da Linguagem da Escola Superior de Educação (ESEV-IPV) de Viseu (Portugal). Membro colaborador do Centro de Estudos em Educação e Inovação. Foi coordenadora da Área científica de Inglês, Área disciplinar de LE, bem como secretária e vice-presidente do Conselho Técnico-Científico da ESEV. Foi também responsável por unidades curriculares do âmbito das línguas e culturas de expressão inglesa. Integrou vários projetos (Línguas Estrangeiras e empregabilidade. Pedagogias ativas. Multiculturalidade e interculturalidade. Aprendizagem com base em projetos. Uso de ferramentas digitais como recursos de aprendizagem). É autora de publicações científicas nacionais e internacionais, bem como membro do Conselho Editorial de várias Revistas Científicas Internacionais.

Catarina Castro

Professora Adjunta no Politécnico de Leiria (IPL-ESECS), Portugal. É também investigadora no CETAPS da Universidade Nova de Lisboa e membro da sua linha de investigação, Formação de Professores e Estudos Linguísticos Aplicados (TEALS). É doutorada em Línguas, Literaturas e Culturas, com especialização em Pedagogia das Línguas Estrangeiras, pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa. Trabalhou como docente no Camões-Instituto da Cooperação e da Língua na Universidade Nacional de Timor-Leste, na Universidade Humboldt e na Universidade Freie em Berlim, Alemanha, e como docente visitante na Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha. Áreas de interesse: Desenvolvimento de materiais linguísticos; Competência Comunicativa Intercultural; Formação de professores de línguas; Task-based Language Teaching.

Cláudia Sofia Varela Capela Granjo Ferreira

Professora Adjunta Convidada do Departamento de Ciências da Linguagem da Escola Superior de Viseu. É doutorada em Estudos Literários Portugueses pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (2015) e tem vindo a exercer funções no ensino superior como docente convidada desde 2019, tendo lecionado na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Anteriormente, trabalhou como docente de Português e Inglês nos diversos ciclos de ensino, e como professora de Português Língua Estrangeira em Bona, na Alemanha. A sua área de investigação incide sobre a literatura, sob uma vertente comparada. As literaturas portuguesa e norte-americana, os estudos ecocríticos e o cinema são os seus focos de interesse.

Cristina Bernardo Domingues

Doutoranda em Educação e bolseira FCT, integra o Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro (CIDTFF/UAVEIRO) e o Laboratório de Educação

em Línguas (LabELing/UAVEIRO). Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas (Estudos Ingleses e Alemães) e pós-graduada em Formação Educacional, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC/UC). Pós-graduada em Estudos Alemães, com especialização em Literatura e Cultura Alemãs e mestre em Ensino de Inglês no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário, pela FLUC/UC. Ao longo de 27 anos exerceu funções enquanto docente e formadora certificada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Etienne Damome

É Professor em Ciências da Informação e da Comunicação na Universidade Bordeaux Montaigne (França) – Laboratório MICA (Médiations, Informations, Communication, Arts; eixo “Médias, sociedades e culturas”). Titular da cátedra UNESCO “Práticas Emergentes em Tecnologias e Comunicação para o Desenvolvimento”. É Professor titular em Ciências da Informação e da Comunicação, membro do laboratório MICA da mesma Universidade desde 2003 e responsável pela Orientação, Inserção Profissional e Comunicação Externa. É coordenador pedagógico do Mestrado em Estratégia e Política de Comunicação e da licenciatura em Comunicação das Organizações. As suas áreas de pesquisa são os medias e as práticas comunicacionais em África Subsaariana, as diásporas francófonas e comunicação transnacional, a rádio comunitária e mediação social, as transformações digitais, objetos conectados e economia digital no espaço francófono.

Eve Okura Koller

Doutorada em linguística pela Universidade do Havai em Mānoa. Linguista que trabalhou como membro da equipa do Catálogo de Línguas Ameaçadas de Extinção (ELCat) durante três anos. Também realizou investigação sobre ninhos de línguas a nível internacional, financiada por um memorando de entendimento entre a iniciativa Recovering Voices da Smithsonian Institution e a Universidade do Havai em Mānoa. Lecionou linguística na Universidade do Havai em Mānoa e na Universidade Brigham Young-Hawai’i e publicou sobre a ameaça de isolamento de línguas, métodos de revitalização de línguas, e línguas do Pacífico.

Olga Domené-Painenao

Agroecologista com experiência na conceção e implementação de programas educativos numa perspetiva participativa e de educação popular. Investigadora para o México na equipa de investigação sobre a Massificação da Agroecologia (Ecosur-México), bem como na Especialização Nacional em Bem-estar Comunitário, menção a Agroecologias e Soberania Alimentar, do Programa Interinstitucional de Especialização em Soberania Alimentar e Gestão Estratégica de Impacto Local (PIES AGILES, Conahcyt, México). Atualmente trabalha com comunidades indígenas e camponesas na Venezuela e no sudeste do México, Chile e Nicarágua, realizando pesquisas coletivas sobre agroecologia, sujeitos e processos educativos.

Susana Fidalgo

Professora Coordenadora do Departamento de Ciências da Linguagem da Escola Superior de Educação (ESEV-IPV) de Viseu (Portugal). Membro integrado do Centro de Estudos em Educação e Inovação. Diretora do Departamento de Ciências da Linguagem e Vice-Presidente da ESEV. É responsável por unidades curriculares do âmbito das línguas e culturas de expressão inglesa. Integrou vários projetos (Línguas Estrangeiras e empregabilidade Pedagogias ativas. Multiculturalidade e

interculturalidade. Aprendizagem com base em projetos. Uso de ferramentas digitais como recursos de aprendizagem). É autora de publicações científicas nacionais e internacionais.

Sweder Souza

Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Diretor da Faculdade de Estudos da Linguagem (FAEL/UNIFESSPA). Também atua como Docente Permanente na Área de Linguagem e Sociedade, na Linha de Pesquisa: Linguagem, Discurso e Sociedade, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PÓSLET/UNIFESSPA) e como Docente Colaborador na Área de Estudos Linguísticos, na Linha de Pesquisa: Linguagens, Culturas e Identidades: ensino e aprendizagem, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (PPG-Letras/UFPR). Também é Pesquisador do Grupo de Pesquisa do Observatório de Linguagem do Sul e Sudeste do Pará (OLISSPA/CNPq/UNIFESSPA), do Grupo de Pesquisa em Intercompreensão, Didática do Plurilinguismo e Políticas de Línguas (FLORES/CNPq/UFPR), do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro (CIDTFF/UAVEIRO) e do Laboratório de Educação em Línguas (LabELing/UAVEIRO), além de atuar como Docente Orientador (Português e Inglês) no Programa Idiomas sem Fronteiras (Andifes-IsF). Atua, principalmente, nos seguintes Temas: Educação Linguística, Ensino de Português (Língua Materna e "Estrangeira"), Texto e Discurso, Políticas Linguísticas, Didática das Línguas (Português, Inglês e Espanhol), Formação de Professores, Currículo e Educação e Tecnologias.

Telmo Fernandes

Docente do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro e da Escola Superior de Saúde de Santarém tendo lecionado em outras Instituições de Ensino Superior. Doutorando em Educação, ramo Diversidade e Educação Inclusiva, na Universidade de Aveiro. É Advogado Surdo e pós-graduado em Direitos Humanos e Democratização pela Universidade de Coimbra e o seu trabalho tem-se pautado na defesa da inclusão e na relação de alteridade cuja construção identitária do Eu e do outro seja tido em recortes múltiplos assentes na Diferença e de valores socialmente aceites na prossecução da justiça e cidadania e por conseguinte, uma 'Deaf awareness' integrante numa Comunidade histórica, cultural e linguística: a Comunidade Surda.

Véronique Delplancq

Professora Coordenadora do Departamento de Ciências da Linguagem da Escola Superior de Educação (ESEV-IPV) de Viseu (Portugal). Membro integrado do Centro de Estudos em Educação e Inovação. É coordenadora da Área Disciplinar de Línguas Estrangeiras e foi presidente do Conselho Pedagógico e vice-presidente da Assembleia de Representante da ESEV. É responsável por unidades curriculares do âmbito das línguas e culturas de expressão francesa e de comunicação falada. Coordenou e coordena vários projetos ao nível do ensino superior vários projetos (Línguas Estrangeiras e empregabilidade. Pedagogias ativas. Multiculturalidade e interculturalidade. Aprendizagem com base em projetos. Uso de ferramentas digitais como recursos de aprendizagem). É autora de publicações científicas nacionais e internacionais, bem como membro do Conselho Editorial de várias Revistas Científicas Internacionais.

