

A intercompreensão românica e a pluricentricidade linguística no ensino do PLE: desmistificando a doxa "uma língua, uma norma, uma cultura"

Veronica Manole

Universidade Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca (Roménia)

veronica.manole@ubbcluj.ro

RESUMO: Neste trabalho defendemos a introdução da intercompreensão (IC) românica e da abordagem pluricêntrica nas aulas de português como língua estrangeira (PLE), de forma a acelerar o processo de aprendizagem e despertar o interesse dos alunos pelas culturas lusófonas e pela variação linguística. Depois de breves apresentações teóricas sobre a IC românica e o pluricentricidade da língua portuguesa, tratamos de doze mitos em torno desta abordagem. Em seguida, sugerimos alguns manuais de IC e de PLE que poderiam ajudar os professores e fazemos uma breve apresentação do *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não-Materna* (PPLE) enquanto excelente recurso para o ensino do PLE numa perspetiva pluricêntrica.

PALAVRAS-CHAVE: português como língua estrangeira; intercompreensão românica; português língua pluricêntrica

ABSTRACT: In this paper we advocate the introduction of Romance intercomprehension and the pluricentric approach in classes of Portuguese as a Foreign Language (PFL), to speed up the learning process and raise students' awareness regarding the Lusophone cultures and the linguistic variation. After short theoretical presentations on Romance IC and the pluricentrism of the Portuguese language, we address twelve myths surrounding these approaches. Then we suggest a few IC and PFL textbooks that could help teachers and give a brief presentation of the *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não-Materna* (PPLE) as an excellent resource for teaching PLE from a pluricentric perspective.

KEYWORDS: Portuguese as a Foreign Language, Romance Intercomprehension, Portuguese as a Pluricentric Language

Não há uma língua, há línguas em português. (José Saramago)

Introdução

O objetivo deste trabalho é propor uma reflexão sobre o uso da intercompreensão (doravante IC) românica nas aulas de português como língua estrangeira (doravante PLE), tomando em consideração, ao mesmo tempo, o estatuto do português como língua pluricêntrica. Queremos desde já esclarecer que esta proposta assenta na nossa experiência de ensino do PLE na Universidade Babeş-Bolyai, na Roménia - Manole (2014a, 2014b, 2015, 2016a, 2017, 2019, 2022) e Manole & Teletin (2014) -, portanto a alunos que têm o romeno como língua materna, e no nosso contributo em diferentes projetos sobre a IC românica - Manole (2014c, 2016b, 2023, 2024) e Benavente Ferera *et al.* (2022, 2024). Por conseguinte, a nossa experiência é bastante circunscrita a um contexto específico e que pode ser consideravelmente diferente da realidade de muitos professores de PLE. Porém, defendemos que os princípios delineados neste trabalho podem ser aplicados em contextos variados de ensino do PLE e adaptados às necessidades dos alunos com conhecimentos de línguas românicas.

O postulado deste trabalho é que abordagens rígidas e redutoras, como *uma língua* → *uma norma* → *uma cultura*, são menos eficientes do que as abordagens plurais, que valorizam as diferentes variedades socioculturais de cada língua e incluem métodos variados de ensino das línguas-culturas na sala de aula. Por conseguinte, defendemos a adoção de uma abordagem mais abrangente no ensino do PLE, de forma a criar na sala um espaço aberto que dê conta da pluralidade das realidades linguísticas e da complexidade das estratégias de aprendizagem.

Num primeiro momento debruçar-nos-emos sobre a IC enquanto relação entre línguas (DG Translation, 2012, p.1), forma de comunicação (Doyé, 2005, p. 7) e capacidade de construir sentido (Capucho & Cox, 2004, p. 86) e destacaremos duas tendências recentes da área, como a avaliação e a

interprodução. Interessa-nos sobretudo a IC e a sua relação com a preservação do multilinguismo das comunidades de falantes e a estimulação do plurilinguismo junto dos alunos¹. Num segundo momento, tentaremos fazer um esboço da situação do português na sociedade globalizada atual, destacando sobretudo o seu estatuto de língua supercentral (Swaan 2013) e pluricêntrica (Baxter 1991, Silva 2018, Pinto 2022, entre muitos outros), bem como alguns mitos em relação ao seu ensino numa perspetiva pluricêntrica. Por fim, considerando estes dois aspetos gerais, faremos, num terceiro momento, algumas recomendações de recursos didáticos de forma a integrar a IC e a pluricentricidade linguística nas aulas de PLE, numa abordagem mais adequada para evidenciar a realidade multifacetada do português.

1. A IC: problema irresolúvel ou solução universal?

Definida enquanto relação entre línguas², forma de comunicação³ ou capacidade de construir sentido⁴, a IC começou a ganhar visibilidade sobretudo na segunda metade dos anos 90 do século XX, quando começaram a ser desenvolvidos projetos sobre as línguas românicas, apoiados pela União Europeia, sendo sobretudo Louise Dabène e Claire Blanche Benveniste as personalidades com atuação pioneira na área⁵. A IC é uma das abordagens

¹ Fazemos a distinção clássica, assinalada também no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001, p. 23) entre *plurilinguismo*, "entendido como o conhecimento de um certo número de línguas" por um indivíduo, e o *multilinguismo*, que é "a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade". Ver também a explicação de Louise (2013) sobre o multilinguismo e o plurilinguismo no espaço europeu.

² Os autores definem a IC como: "relationship between languages in which speakers of different but related languages can readily understand each other without intentional study or extraordinary effort" (DG Translation, 2012, p. 1) / relação entre línguas em que falantes de línguas diferentes, mas aparentadas, podem compreender-se uns aos outros com facilidade sem um estudo intencional ou um esforço extraordinário (nossa tradução).

³ A IC é definida como: "forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre" (Doyé, 2005, p. 7) / forma de comunicação em que cada pessoa se expressa na sua língua e compreende a do outro (nossa tradução).

⁴ Nesta aceção, a IC é: "capacidade de co-construir o sentido, no contexto do encontro entre línguas diferentes, e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta" (Capucho & Cox, 2004, p. 86).

⁵ Para um breve relato das contribuições de ambas na área da IC, ver Cizer (2014).

plurais identificadas no CARAP⁶ (Candelier et al., 2012), que visa o desenvolvimento das competências de compreensão (leitura de textos escritos e audição de discursos orais), para assim estimular a comunicação entre falantes de línguas próximas.

Contestada por alguns⁷, adulada por outros⁸, a IC afigura-se como abordagem *complementar* aos métodos tradicionais de ensino das línguas e apresenta certas vantagens se for utilizada como estratégia *complementar* de comunicação e se alguns dos seus princípios, como, por exemplo, a deteção otimizada (do método *EuroComRom - Os sete passadores*), forem introduzidos no ensino das línguas estrangeiras para despertar o interesse dos alunos em relação às semelhanças entre as línguas.

Por um lado, a IC valoriza o multilinguismo da comunidade de falantes, sem estabelecer hierarquias entre as línguas e sem fazer a distinção entre as perceções sociais (línguas mais prestigiadas ou menos prestigiadas), o que é benéfico para a identidade individual ou do grupo. Por outro lado, a IC incentiva os alunos a ampliarem as suas valências plurilingues individuais, despertando o seu interesse pelas línguas próximas, que podem ser vistas

⁶ As abordagens plurais são, conforme o CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*): "des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles" / abordagens didáticas que põem em prática atividades de ensino-aprendizagem que implicam ao mesmo tempo várias (= mais de uma) variedades linguísticas e culturais (nossa tradução).

⁷ Ver, por exemplo, os doze mitos sobre a IC identificados e desmistificados já há mais de dez anos por Melo-Pfeifer et al. (2011): 1. Línguas conhecidas são as que se aprendem na escola; 2. LE aprendem-se separadamente e de forma linear; 3. Aprender uma LE é aprender a manobrar todas as competências em simultâneo; 4. Os falsos amigos são um grande obstáculo durante a aprendizagem de uma LE; 5. Comunicação de sucesso só acontece numa língua comum a todos os interlocutores; 6. O professor de línguas é professor exclusivo de UMA língua; 7. O professor de línguas deve evitar a intromissão de outras línguas na sua aula; 8. Para abordar a Intercompreensão em sala de aula, o professor tem que ser poliglota; 9. A Intercompreensão é um assunto que só interessa aos professores de línguas; 10. Promover outras línguas na minha aula coloca em perigo o futuro da minha disciplina; 11. O currículo de línguas não abre espaço à Intercompreensão; 12. As abordagens intercompreensivas pretendem substituir as abordagens que habitualmente usamos na aula de LE.

⁸ Ver, por exemplo, Dzik (2019), que fala sobre a IC enquanto "undoubtedly one of the most efficient attitudes to language learning" / sem dúvida uma das mais eficientes atitudes em relação à aprendizagem das línguas (nossa tradução).

como um *continuum* de características que as aproximam⁹, e não como entidades separadas, que só se podem aprender de forma linear, sempre a partir "do zero". Como é evidente, um falante de uma língua românica como L1 notará um grau de familiaridade ao se aproximar do português enquanto L2 e esta familiaridade pode tornar-se numa mais-valia do processo de aprendizagem de for estimulada pelo professor na sala de aula através de técnicas de IC.

Se a elaboração de manuais, de projetos ou de plataformas *online* que visam o desenvolvimento das competências de compreensão (sobretudo a leitura dos textos escritos) já conta com um número significativo de iniciativas ao longo de algumas décadas¹⁰, tendências mais recentes têm como objetivo a criação de instrumentos para a avaliação da IC, como EVAL-IC¹¹ e MAGICC¹², e a interprodução, ou seja, "se exprimir para interlocutores que não dominam (ou dominam pouco) a sua língua" (Araújo e Sá, 2019, p. 143). Portanto, podemos afirmar que a IC é uma área madura, que conta com manuais, plataformas e instrumentos de avaliação úteis para os professores que queiram descobri-la e integrá-la nas suas aulas.

Neste contexto, seria oportuno entender como a IC pode ser aproveitada para o ensino do PLE, tomando em consideração o estatuto do português enquanto língua supercentral, pluricêntrica e o seu contacto com diversos outros idiomas.

⁹ No caso concreto da IC românica, é particularmente útil o método *EuroComRom* (2003), idealizado por especialistas em linguística românica, em que são identificados sete níveis de aproximação entre os idiomas românicos: 1. o vocabulário internacional, 2. o vocabulário panromânico, 3. as correspondências de fonemas, 4. as grafias e as pronúncias, 5. as estruturas sintáticas panromânicas, 6. os elementos morfossintáticos e 7. os prefixos e os sufixos.

¹⁰ Elencamos, a título de exemplo, os manuais *EuroComRom - Os sete passadores*, *Eurom5, Aprendendo com as línguas. Manual europeu Euro-Mania, PanromanIC, Voyage en langues romanes* e as plataformas *online*: *Europa IC* (<https://www.europaic.eu>); *Limbo* (<https://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Limbo/ro>), *Itinéraires romans* (https://www.unilat.org/dpel/intercomprehension/itineraires_romans/fr).

¹¹ Disponível *online*: <http://evalic.eu/productions/produits/>

¹² Disponível *online*: <https://sepia2.unil.ch/magicc/>

2. Mitos sobre o ensino do PLE como língua pluricêntrica

Considerada uma língua supercentral por Swaan (2013), o português é igualmente uma língua pluricêntrica (Baxter 1991, Silva 2018, Duarte 2019, Pinto 2022, entre outros), com duas normas¹³ estabelecidas (a de Portugal e a do Brasil) e com outras variedades em via de normalização. O português conta neste momento com mais de 260 milhões de falantes de acordo com a UNESCO¹⁴, o que o coloca entre as línguas mais faladas do mundo. Além do mais, as previsões atuais, que se concentram na demografia dos países que têm o português como língua oficial, indicam um aumento significativo dos falantes de português neste século, que ultrapassará 500 milhões até ao fim do século¹⁵.

Estas realidades que decorrem da geografia e da demografia da língua portuguesa são particularmente pertinentes para o ensino do PLE e da formação dos professores de PLE, como já assinalaram, entre outros, Duarte (2016), Duarte (2019), Duarte (2022), Meisnitzer (2019), Palma (2017), Wilson (2021). Para um professor de PLE, várias perguntas se tornam pertinentes. Em primeiro lugar, que variedade devo ensinar? Como ensinar uma variedade em que não me formei? Se o português é língua de expressão de várias culturas, que língua-cultura devo ensinar? Como posso incluir a abordagem pluricêntrica nas minhas aulas sem criar confusões em relação “ao que é correto”?

Afirmamos desde já a nossa posição. As dúvidas sobre a(s) variedade(s) a ser(em) ensinada(s) resultam da perspetiva, já ultrapassada na nossa opinião, *uma língua → uma norma → uma cultura*. Desta perspetiva derivam também a

¹³ Albuquerque e Mulinacci (2024) fazem uma leitura crítica da literatura na área, afirmando que o pluricentrismo do português não passa de um modismo académico e de um *wishful thinking*, uma vez que a realidade aponta para uma língua bi-cêntrica. Pires (2022) propõe o conceito alternativo de língua plurinormativa (com várias normas standardizadas) e defende a necessidade da adoção de uma perspetiva acêntrica do português, que não se focalize exclusivamente nas normas impostas pelos centros políticos e culturais.

¹⁴ Ver mais informações em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389633>

¹⁵ Ver mais informações em: <https://brasil.un.org/pt-br/126262-mundo-terá-mais-de-500-milhões-de-falantes-do-português-até-final-do-século-diz-cplp>

resistência em relação à IC, que Melo-Pfeifer *et al.* (2011) identificou muito bem, analisando os doze mitos presentes na *doxa* dos professores, que assim justificam a marginalização desta abordagem. Os mesmos mitos existem em relação à abordagem pluricêntrica, que rompe com as práticas atuais em muitos dos contextos de ensino do PLE. Reformularemos, pois, os doze mitos em torno da IC propostos por Melo-Pfeifer *et al.* (2011), adaptando-os aos desafios e às dúvidas em relação ao ensino do português como língua pluricêntrica.

Mito 1: *As variedades conhecidas são as que se aprendem na escola.* Num mundo globalizado, com acesso fácil à *internet*, os alunos podem ter acesso a materiais em outras variedades do português e aprender fora do *input* da sala de aula. Atualmente, o professor de PLE já não é o único falante de português a que um aluno pode ter acesso e a sala de aula não é o único contexto de aprendizagem.

Mito 2: *As variedades do português aprendem-se separadamente e de forma linear.* Ou seja, um aluno supostamente começa a estudar, por exemplo, o português de Portugal, chega ao nível C1 ou C2 e só depois é que deveria estudar outras variedades. Consideramos esta abordagem falsa, uma vez que, como já referimos, cada aluno pode ter acesso durante o processo de aprendizagem a amostras de língua portuguesa falada por comunidades diferentes, pode encontrar na *internet* materiais vídeo criados por falantes portugueses, brasileiros, angolanos, etc.

Mito 3: *Aprender uma variedade do português é aprender a manobrar todas as competências em simultâneo.* Dificilmente um aluno poderá, por exemplo, expressar-se imitando os diversos sotaques das variedades do português. Aliás, o objetivo de ter como alvo o falante nativo há muito foi ultrapassado no ensino das línguas estrangeiras. Um aluno poderá estudar, por exemplo, o português europeu e treinar a compreensão oral com materiais em português do Brasil ou de Moçambique, porque tem um interesse específico por estas variedades (por exemplo, uma mobilidade Erasmus, um intercâmbio, um projeto de voluntariado).

Mito 4: *Os falsos amigos são um grande obstáculo durante a aprendizagem do português como língua pluricêntrica.* Antes pelo contrário. Da nossa experiência, os falsos cognatos entre o português de Portugal e o português do Brasil - *bala* (projétil em PE, rebuçado em PB), *benjamim* (filho mais novo em PE, adaptador de tomada em PB), *propina* (taxa universitária em PE, suborno em PB), entre muitos outros - são uma excelente oportunidade de refletir sobre a riqueza do português enquanto língua falada por centenas de milhões de falantes.

Mito 5: *Comunicação de sucesso só acontece numa variedade comum a todos os interlocutores.* Evidentemente, em teoria pode haver mal-entendidos entre falantes de diversas variedades, alguns mesmo na sala de aula, mas durante uma conversa o sentido é negociado e co-construído pelos interlocutores. Pessoalmente, foi em interações com falantes brasileiros que descobri que a "bala" é um "rebuçado" e que o "café da manhã" é o "pequeno-almoço". E eles, por sua vez, aprenderam as respectivas palavras do português de Portugal.

Mito 6: *O professor de português é professor exclusivo de UMA variedade.* Claro que um professor se sente mais à vontade com a variedade em que se formou, mas nada o impede de tratar nas suas aulas aspetos fonéticos, morfossintáticos, lexicais ou pragmático-discursivos de outras variedades do português, em função dos interesses dos seus alunos.

Mito 7: *O professor de uma variedade do português deve evitar a intromissão de outras variedades na sua aula.* Trata-se de um mito que assenta nas rivalidades que existem, por vezes, entre professores, cada um tratando as outras variedades como potencialmente ameaçadoras para a sua disciplina. Como já referimos, mostrar aos alunos a riqueza do português graças às especificidades das diferentes variedades torna o português uma língua mais interessante para os mesmos.

Mito 8: *Para abordar em sala de aula o português como língua pluricêntrica, o professor tem de dominar todas as variedades.* Evidentemente, seria uma utopia, mas o professor de PLE tem de se mostrar aberto à variação

linguística, de forma a perceber as suas manifestações diacrónicas, diatópicas, diastráticas, diafásicas e diamésicas, e seleccionar os aspetos mais relevantes para os seus alunos. Aliás, um professor não se pode fechar no seu idioleto e ignorar a realidade multifacetada da sua língua. Falando sobre a variação sociolinguística do português brasileiro, Evanildo Bechara (2009) afirmava que "todo falante de uma língua histórica é plurilingue, porque domina ativa ou passivamente mais de uma língua funcional" e defendia que o sistema de ensino deve transformar o falante "num 'poliglota' da sua língua nacional". Parafraseando este raciocínio, podemos dizer que o professor tem de ser "poliglota" da sua língua pluricêntrica.

Mito 9: *A pluricentricidade do português é um assunto que só interessa aos professores de línguas.* Evidentemente, a pluricentricidade do português é um assunto do interesse de qualquer profissional. Por exemplo, no caso dos alunos da Universidade Babeş-Bolyai, que pretendem trabalhar na área da tradução ou em empresas multinacionais, é importante terem pelo menos conhecimentos do português de Portugal e do português do Brasil, porque o mercado de trabalho tem mais oportunidades para os falantes com conhecimentos de ambas as variedades.

Mito 10: *Promover outras variedades na minha aula coloca em perigo o futuro da minha variedade.* Numa abordagem pluricêntrica, as variedades não devem ser apresentadas de forma hierárquica, partindo de preconceitos linguísticos pouco produtivos, mas presentes junto dos falantes. A língua portuguesa é de todos que a falam, não só dos portugueses porque apareceu na Península Ibérica, não só dos brasileiros porque neste momento constituem a maioria esmagadora dos falantes. Aliás, é graças à sua pluricentricidade que o português pode ter um maior peso nos sistemas educacionais pelo mundo fora.

Mito 11: *O currículo não abre espaço à pluricentricidade.* Sobretudo nas universidades, os professores têm uma grande autonomia e podem incluir a perspetiva pluricêntrica nas suas aulas. O currículo não é uma realidade fixa, podendo ser alterado em função dos contextos específicos.

Mito 12: *As abordagens pluricêntricas pretendem substituir as abordagens que habitualmente usamos na aula de PLE. Concordamos que a abordagem uma língua → uma norma → uma cultura → um método de ensino deve ser substituída por uma mais abrangente, que dê conta da riqueza que uma língua tem ao ser falada por comunidades tão diversas. Aliás, já começam a ser dados passos importantes neste sentido, de forma a tornar o ensino do PLE mais adaptado à realidade plural da língua e deixar de o restringir a uma ou outra variedade considerada mais prestigiada.*

Portanto, como se pode notar, este exercício de desmistificar possíveis argumentos contrários ao ensino do PLE numa perspetiva pluricêntrica mostra que esta mudança de visão só poderá trazer benefícios na sala de aula. Sobretudo no ensino universitário, que atrai alunos adultos com interesses pessoais e profissionais diferentes e, por vezes, divergentes, tratar o português como língua pluricêntrica e como forma de expressão de diversas culturas contribuirá à formação de novas gerações de profissionais mais tolerantes, menos propensos aos preconceitos linguísticos e mais abertos para o que é de facto o mundo da língua portuguesa.

3. Materiais e manuais para a integração da IC e da pluricentricidade nas aulas de PLE

Ensinar o PLE tomando em consideração, por um lado, as suas particularidades enquanto língua românica e, por outro lado, a sua pluricentricidade, pode criar nas aulas mais espaço para reflexões em torno das línguas e do seu funcionamento.

Ensinar o português como língua românica, portanto com características convergentes e divergentes dos outros idiomas da mesma família, e como língua pluricêntrica, com particularidades que derivam do seu contacto com línguas tão diferentes quanto o tétum, o macua, o changana, o quimbundo, o umbundo, o guarani, o ticuna ou, porque não, o mirandês, pode apetrechar os

alunos de PLE com competências sociolinguísticas e socioculturais necessários para encarar o mundo de hoje de uma forma mais tolerante e mais inclusiva.

No âmbito da IC românica, o português ganha um lugar de destaque numa família de línguas que contam, no seu conjunto, com mais de mil milhões de falantes, que partilham uma história comum e que abrangem dezenas de culturas. Os professores de PLE podem beneficiar da consulta ou do uso de manuais ou materiais de IC, porque assim podem trabalhar nas aulas as características estruturais da língua através da comparação com as outras línguas românicas. Por exemplo, a formação do plural através do morfema *-s* é um fenómeno comum ao português, ao espanhol, ao catalão e ao francês, mas não ao italiano e ao romeno. *EuroComRom - Os sete passadores, Aprendendo com as línguas: Manual europeu Euro-mania, Eurom5 ou PanromanIC* e a sua versão francesa *Voyage en langues romanes* são manuais de IC românica que incluem também o português e que podem oferecer pistas didáticas estimulantes para as aulas de PLE.

Graças ao seu estatuto de língua pluricêntrica - que é também específico de outras línguas românicas, como o espanhol e o francês -, o português mostra aos alunos como funciona a variação linguística que decorre de uma presença pluricontinental e esta característica do português deve ser incluída nas aulas de PLE. Há manuais que apostam na dimensão pluricêntrica do português, privilegiando, porém, as variedades do Brasil e de Portugal, como *Ponto de encontro - Portuguese as a World Language*. Há também manuais que se concentram numa variedade e que incluem unidades sobre outras variedades, como a série *Português XXI*, que nos volumes 2 e 3 tem unidades sobre o português brasileiro e o português de África. Alguns autores criaram versões adaptadas dos seus manuais para integrar outras variedades do português, como *Le Portugais de A à Z du Portugal et du Brésil* e *Gramática Ativa*.

Na nossa opinião, uma excelente fonte para o ensino do PLE como língua pluricêntrica é o *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira*

(PPPPE)¹⁶, uma plataforma online com unidades didáticas realizadas por professores oriundos de diversos países de língua portuguesa e que trabalham em contextos variados. Portanto, utilizando o PPPPE, um professor de PLE tem acesso a uma fonte extremamente rica de materiais didáticos gratuitos baseados na pluralidade "do terreno" onde a língua portuguesa é falada. Como bem salientam Oliveira & Jesus (2018, p. 1068):

o PPPPE abriu uma sistemática nova e promissora para o ensino de português como língua não materna, área que vai se tornando mais e mais estratégica no mundo da globalização e da internacionalização. (Oliveira & Jesus, 2018, p. 1068)

Além do mais, o objetivo do PPPPE é oferecer acesso a todas as variedades do português, sem se limitar ao português do Brasil e de Portugal e sem fazer ou impor hierarquias ou julgamentos de valor:

A partir do PPPPE, ensinar português significa ensinar a compreensão de que aprender essa língua é também ultrapassar o espaço restrito de um país ou região. Isso significa pertencer a algo muito maior, que abrange todas as nossas representações simbólicas do que é "nosso" em oposição ao que é dos "outros"; engloba todas as pessoas que se identificam com a língua portuguesa, independentemente do sotaque que ela apresente. (Mendes, 2016, p. 307)

Por conseguinte, numa abordagem de ensino plural e democrática, a postura do professor de PLE também muda, assumindo o papel de mediador cultural, aberto às realidades socioculturais veiculadas pela língua que ensina, sem preconceitos e sem complexos:

the teacher's role is redefined: the know-it-all gives way to the cultural mediator, one that arouses the interest of learners to seek information through research and individual projects. Consequently, teachers do not need to be an expert on all countries and cultures, they just need to be open to learn in a space where they traditionally teach and then promote collaborative learning spaces where they

¹⁶ Disponível online: <https://ppple.org>

work with students as co-constructors of knowledge¹⁷. (Reis, 2017, p. 280)

Evidentemente, o professor tem a liberdade de criar os seus próprios materiais didáticos ou de adaptar os que já existem para melhor responder às exigências do seu contexto de ensino. Não queremos sugerir que o professor deve adotar manuais ou materiais existentes sem uma avaliação crítica quanto à oportunidade da sua utilização num determinado contexto de ensino.

À guisa de conclusão

Numa sociedade globalizada, em que a *internet* rompe barreiras sociais e dissolve fronteiras nacionais, as línguas deixaram de pertencer a uma comunidade ou a uma nação. Evoluem junto com os seus falantes, integram novas palavras para expressar novas realidades, entram em contacto com outros idiomas e desenvolvem novas características. No caso das línguas pluricêntricas, como é o caso do português, estes fenómenos multiplicam-se em função das diferentes realidades vivenciadas por cada comunidade de falantes.

A tarefa do professor de PLE torna-se, por sua vez, complexa, uma vez que deveria dar conta destas realidades complexas para melhor preparar os seus alunos para o futuro. Por conseguinte, uma abordagem mais abrangente, que apresente o português enquanto língua românica e que não se fixe numa única norma e numa única cultura pode ser mais adaptada às novas realidades socioculturais. Assim os alunos poderão observar melhor que a língua se encontra num processo de evolução contínua, sendo o resultado da dinâmica histórica e constituindo a base para metamorfoses futuras.

¹⁷ o papel do professor é redefinido: o "sabe-tudo" dá lugar ao mediador cultural, que desperta o interesse dos alunos para procurarem informação através de investigação e de projectos individuais. Por conseguinte, os professores não precisam de ser especialistas em todos os países e culturas, apenas precisam de estar abertos a aprender num espaço onde tradicionalmente ensinam e, em seguida, promover espaços de aprendizagem colaborativa onde trabalham com os alunos como co-constructores de conhecimento (nossa tradução)

A abordagem que propomos para um ensino de PLE mais adaptado às realidades presentes tem como modelo o deus Jano, que olha simultaneamente para o passado, ou seja, para a evolução do português enquanto língua românica¹⁸, com características semelhantes às línguas da mesma família, e para o futuro, ou seja, para as atuais variedades, com as suas características divergentes e convergentes, que constituem o *continuum* da língua portuguesa como língua pluricêntrica, com as suas variedades mais dominantes e menos dominantes.

Referências

- Albuquerque, D. B. de & Mulinacci, R. (2024). A importância de não ser "pluricêntrico". Teoria e práxis da (desejada) internacionalização do português. *Revista Letras Raras*. 13(3), pp. 1-24. DOI: 10.5281/zenodo.12752753.
- Araújo e Sá, M. H. (2019). A intercompreensão nas disciplinas de línguas do ensino secundário: um estudo com duas turmas de espanhol em Portugal. *Revista Ibero-americana de Educação*. 81(1), pp. 135-165.
- Baxter, A. (1991). Portuguese as a pluricentric language. In M. Clyne (ed). *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. (pp. 11-44) De Gruyter.
- Benavente Ferera et al. (2022). *PanromanIC - manuale di intercomprensione tra lingue romanze*. Zanichelli.
- Benavente Ferera et al. (2024). *Voyage en langues romanes*. Didier.
- Bonvino, E. et al. (2011). *EuRom5 - Ler e compreender 5 línguas românicas - Leer y entender 5 lenguas románicas - Llegir i entendre 5 llengües romàniques - Leggere e capire 5 lingue romanze - Lire et comprendre 5 langues romanes*. Hoepli.
- Calvo del Olmo, F. & Cunha, K. M. R. da (2019). Intercompreensão em Línguas Românicas como ferramenta para a aproximação à História das Línguas. In Carrilho, E. A. M.; Martins, S.; Pereira & J. P. Silvestre. (Org.). *Estudos Linguísticos e Filológicos oferecidos a Ivo Castro*. 01 ed. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, v. 01, pp. 1061-1084. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/39619>
- Candelier, M. et al. (2012) *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures - Compétences et ressources*. Éditions du Conseil de l'Europe.

¹⁸ Calvo del Olmo e Cunha (2019) mostram como a IC pode ser uma ferramenta útil também para a aproximação da história das línguas românicas.

- Capucho, F. & Cox, I. (2004). Eu & I - Pioneer Experimentation in Intercomprehension Methodology. In *Best practices of learning less widely used languages in multicultural and multinational Europe*. (pp. 87-91), Lietuviu Kalbos Instituto Leidykla.
- Carreira, M. H. A. & Boudoy, M. (2013). *Le portugais du Portugal et du Bresil de A a Z*. Hatier.
- Cizer, L. (2014). Intercomprehension or rethinking languages with Claire Blanche-Benveniste and Louise Dabène. „Mircea cel Bătrîn” Naval Academy Scientific Bulletin. XVII (2), 107-108. https://www.anmb.ro/buletinstiintific/buletine/2014_Issue2/FCS/107-108.pdf
- Coimbra, I. & Coimbra, O. M. (2011). *Gramática ativa 1*. 3ª edição. Lidel.
- Coimbra, I. & Coimbra, O. M. (2012). *Gramática ativa 2*. 3ª edição. Lidel.
- Coimbra, I. et al. (2011). *Gramática ativa 1. Português do Brasil*. Lidel.
- Coimbra, I. et al. (2014). *Gramática ativa 2. Português do Brasil*. Lidel.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa. [https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro Europeu total.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf)
- DG Translation, Comissão Europeia. (2012). *Intercomprehension: Exploring its usefulness for DGT, the Commission and the EU*. Disponível em <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/893895f6-0c42-4494-95d4-9c81fafdb5a3>
- Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension. Etude de référence. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Duarte, I. M. (2016). Português, língua pluricêntrica: que português ensinar em aulas de língua estrangeira?. In C. A. Baptista de Andrade et al (orgs.) *Memoria, Discurso e Tecnologia*. (pp. 217-236), Terracota Editora.
- Duarte, I. M. (2019). Português, língua pluricêntrica: formação de professores de PLE na Universidade do Porto. In C. Koch e D. Reinmann (eds.) *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna*. (pp. 47-58), Narr Francke Attempto.
- Duarte, I. M. (2022). Formação contínua de professores ensinar português como língua pluricêntrica / Teaching Portuguese pluricentric language Continuous teachers training. *Pensares em Revista*, 26, pp. 35-54. <https://doi.org/10.12957/pr.2022.70693>
- Dzik, D. (2019). Intercomprehension - a Mere Dream or a New Way of Learning in Globalised World? *Politeja - Pismo Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 60, p. 155-166. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=981368>
- Escudé, P. (2009). *Aprendo com as línguas. Manual europeu - Euro-mania*. Lidel.
- Göttsche, Katja. et al. (2003). *EuroComRom - Os sete passadores: Saber ler todas as linguas romanicas ja!* Shaker Verlag.
- Jouët-Pastré, C. et al. (2013). *Ponto de encontro: Portuguese as a World Language*. Pearson.

- Louise, M. C. (2013). Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale. *LEA - Lingue e letteratura d'Oriente e d'Occidente*. 2, pp. 525-535. <https://doi.org/10.13128/LEA-1824-484x-13843>
- Manole, V. (2014a). Correspondência comercial em português: uma abordagem pedagógica nas aulas de PLE. *Revue Internationale d'Etudes en Langues Modernes Appliquees/ International Review of Studies in Applied Modern Languages*, 7, pp. 123-129.
- Manole, V. (2014b). O ensino do português para fins específicos: o caso da linguagem económica. In C. Varga (ed.) *New Trends in Language Didactics. Noi direcții în didactica limbilor NTLD2014*. (pp. 129-144), Presa Universitară Clujeană. <http://www.editura.ubbcluj.ro/bd/ebooks/pdf/1736.pdf>
- Manole, V. (2014c). Limba română pentru vorbitorii de portugheză: strategii de intercompreensão. In E. Platon & A. Arieșan (eds) *40 de ani de limba română ca limbă străină la UBB. 1974-2014*. (pp. 275-292), Casa Cărții de Știință.
- Manole, V. (2015). Quelques réflexions sur les vrais et les faux amis en portugais et en roumain. In A. Curea et al (eds) *Discours en présence. Hommage à Liana Pop*. (pp. 351-361), Presa Universitară Clujeană.
- Manole, V. (2016a). A compreensão do oral na aprendizagem do português como língua estrangeira: desafios e algumas soluções. *Quaestiones Romanicae, Nr. IV, Lucrările Colocviului internațional Comunicare și cultură în România europeană (ediția a IV-a / 2-3 octombrie 2015)*, Szeged / Timișoara: „Jozsef Attila” Tudományi Egyetem Kiado Szeged / Editura Universității de Vest din Timișoara. <https://ciccre.uvt.ro/index.php/ro/quaestiones-romanicae/articole/compreensao-do-oral-na-aprendizagem-do-portugues-como-lingua>
- Manole, V. (2016b). Descobrimo a língua romena: um exercício de intercompreensão. In C. Varga (coord.) *Multimodal approaches in language learning. Perspective multimodale în predarea limbilor străine. Volum ClipFlair 2015*. (pp. 151-165), Presa Universitară Clujeană. <http://www.editura.ubbcluj.ro/bd/ebooks/pdf/2051.pdf>
- Manole, V. (2017). Dificuldades dos falantes romenos na aprendizagem das formas de tratamento do português europeu. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai. Philologia*, LXII(4), pp. 117-128.
- Manole, V. (2019). *Português económico: manual para alunos de PLE. Nível C1*. Editura Universității din București.
- Manole, V. (2022). A criação do curso de licenciatura na Faculdade de Letras de Cluj-Napoca (Roménia): entre a aprendizagem da língua e a formação filológica. In F. Calvo del Olmo, S. Melo-Pfeifer, S. Souza (org.) *Português língua não materna: contextos, estatutos e práticas de ensino numa visão crítica*. (pp. 303-314), University of Porto Press.

- Manole, V. (2023). Algumas reflexões sobre a intercompreensão românica no ensino do PLE". *Orientes do Português*, (5), pp. 97-109. doi: <https://doi.org/10.21747/27073130/ori5a6>
- Manole, V. (2024). Variação e variedade na intercompreensão românica: o romeno. In M. dos Santos Machado Vieira, V. Meireles (org.) *Diversidade e estabilidade em línguas românicas / Diversité et stabilité dans les langues romanes*. (pp. 292-312), Pimenta Cultural. <https://www.pimentacultural.com/livro/diversidade-estabilidade/>
- Manole, V., Teletin, A. (2014). "As formas pronominais de tratamento no ensino de PLE: uma abordagem comparativa Português Europeu / Português Brasileiro". P. Infante da Câmara (ed.), *III Jornadas de Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas da Europa Central e de Leste*, Centro de Língua Portuguesa. Univ. Eotvos Lorand. Budapeste.
- Meisntzer, B. (2019). O Português como Língua Pluricêntrica. Um desafio para a didática do Português Língua Estrangeira. In C. Koch e D. Reinmann (eds.) *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna*. (pp. 19-45), Narr Francke Attempto.
- Melo-Pfeifer, S. et al (2011). As "línguas que não sabemos que sabíamos" e outros mitos: um olhar sobre o percurso da Didática de Línguas a partir da intercompreensão. *Cadernos do LALE*. pp. 33-56.
- Mendes, E. (2016). Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de Português LE no PPPE. In Alvarez, M. L.; Gonçalves, L. (Orgs.). *O Mundo do Português e o Português no Mundo Afora: especificidades, implicações e ações*. (pp. 293-310.), Pontes.
- Palma, E. (2019). De boca em boca: a importância de uma abordagem pluricêntrica no ensino do PLE. In *Anais do Simpósio SIPLE 2017*. [https://www.academia.edu/45006453/DE BOCA EM BOCA A IMPORTANCIA DE UMA ABORDAGEM PLURICÊNTRICA NO ENSINO DO PLE](https://www.academia.edu/45006453/DE_BOCA_EM_BOCA_A_IMPORTANCIA_DE_UMA_ABORDAGEM_PLURICÊNTRICA_NO_ENSINO_DO_PLE)
- Pinto, P. F. (2022). Português, língua pluricêntrica: teoria e realidades. In T. Zingano Kuhn et al (org.) *Português língua pluricêntrica das políticas às práticas*. (pp. 22-40). Pontes Editores.
- Pires, M. D. J. (2022). Portuguese, an Acentric Language. *Rev. EntreLínguas*, 8. DOI: : <https://doi.org/10.29051/el.v8i00.15412>
- Reis, L. M. (2016). Teaching Portuguese as a foreign / non-native language through a pluricentric and intercultural point of view. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*. 20, pp. 265-292.
- Silva, A. S. de (2018). O português no mundo e a sua standardização: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional. In H. Barroso (Ed.). *O português na casa do mundo, hoje*. (pp. 111-132). Editora Húmus.
- Swaan, A. de (2013). *Words of the World*. Polity Press.
- Wilson, F. (2021). Português, língua pluricêntrica: integração de variedades no ensino. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*. 39, pp. 17-21. DOI: <https://doi.org/10.31492.2184-2043.RILP2021.39/pp.17-31>

Sitografia

EVAL-IC: <http://evalic.eu/productions/produits/Itineraires> romans:
https://www.unilat.org/dpel/intercomprehension/itineraires_romans/fr
Limbo: <https://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Limbo/ro>
MAGICC: <https://sepia2.unil.ch/magicc/>
UNESCO Directorate General:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389633>
Nações Unidas Brasil: <https://brasil.un.org/pt-br/126262-mundo-terá-mais-de-500-milhões-de-falantes-do-português-até-final-do-século-diz-cplp>
Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE): <https://ppple.org>