

A noção de *decolonialidade* aplicada às línguas minorizadas na Europa: o caso do ensino do catalão no País Valencià

The notion of decoloniality applied to minoritized languages in Europe: the case of Catalan language education in the Valencian Country

La noción de decolonialidad aplicada a las lenguas minorizadas en Europa: el caso de la enseñanza del catalán en el País Valenciano

Joaquim Dolz¹

 0000-0003-1488-0240

Aina Monferrer-Palmer²

 0000-0001-9771-8200

Itziar Idiazabal³

 0009-0002-8236-3819

RESUMO: O objetivo deste artigo é explorar a noção de *decolonialidade*, contraposta à *descolonização*, e a sua aplicabilidade às línguas minorizadas da Europa. No contexto histórico do País Valencià, a colonização linguística é percebida, e alguns autores aplicam a decolonialidade para entender a repressão cultural do catalão. Mesmo com a cooficialidade das línguas, a diglossia persiste, sendo o espanhol a língua de prestígio. A decolonialidade visa desmontar estruturas coloniais de poder e conhecimento, indo além da descolonização territorial. A situação do catalão no País Valencià exemplifica como a decolonialidade pode ser aplicada às línguas minorizadas na Europa. Além disso, destaca-se a necessidade de desenvolver modelos educacionais plurilingues que considerem a diversidade linguística como uma riqueza cultural e cognitiva.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade; Diglossia; Línguas minorizadas.

ABSTRACT: The objective of this article is to explore the notion of *decoloniality*, contrasted with decolonization, and its applicability to minoritized languages in Europe. In the historical context of the Valencian Country, linguistic colonization is evident, and some authors apply

¹ Catedrático de Pedagogia, Université de Genève, grupo GRAFE. E-mail: joaquim.dolz-mestre@unige.ch

² Professora Titular de Didática da Língua e da Literatura, Universitat de València, Facultat de Magisteri. E-mail: aina.monferrer@uv.es

³ Catedrática de Filologia Basca, Universidade do País Basco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Departamento de Linguística e Estudos Bascos. E-mail: itziar.idiazabal@ehu.eus

decoloniality to understand the cultural repression of Catalan. Despite the co-official status of languages, diglossia persists, with Spanish being the language of prestige. Decoloniality aims to dismantle colonial structures of power and knowledge, going beyond territorial decolonization. The situation of Catalan in the Valencian Country exemplifies how decoloniality can be applied to minoritized languages in Europe. Furthermore, the need to develop plurilingual educational models that consider linguistic diversity as a cultural and cognitive asset is highlighted.

KEYWORDS: Decoloniality; Diglossia; Minoritized languages.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es explorar la noción de *decolonialidad*, en contraposición a la descolonización, y su aplicabilidad a las lenguas minorizadas en Europa. En el contexto histórico del País Valenciano, se evidencia un proceso de colonización lingüística, donde diversos autores aplican la decolonialidad para entender la represión cultural del catalán. A pesar de la cooficialidad de las lenguas, la diglosia persiste, siendo el español la lengua de prestigio. La decolonialidad no solo busca dismantelar estructuras coloniales de poder y conocimiento, sino que trasciende la descolonización territorial. La situación del catalán en el País Valenciano ejemplifica cómo la decolonialidad puede aplicarse a las lenguas minorizadas en Europa. Asimismo, se destaca la necesidad de desarrollar modelos educativos plurilingües que consideren la diversidad lingüística como una riqueza cultural y cognitiva.

PALABRAS CLAVE: Decolonialidad; Diglosia; Lenguas minorizadas.

Introdução

O objetivo deste artigo é explorar a noção de *decolonialidade* introduzida por autores que a contrapõem à noção de *descolonização* (Dussel, 2003; Mignolo, 2003a, 2003b; Quijano, 2014) em um aspecto particular de suas propostas, bem como verificar se pode ser aplicada à situação das línguas minoritárias da Europa.

Do ponto de vista histórico, a situação de transmissão cultural e de conhecimentos no País Valencià (atual comunidade autônoma do Estado espanhol) viveu uma situação histórica que muitos interpretaram como uma colonização lingüística e cultural (Fanon, 1952, 1961; Moreno Cabrera, 2015, 2021) e alguns pesquisadores, como os citados no parágrafo anterior, aplicam atualmente a noção de *decolonialidade*.

O antigo Reino de Valência pertencia à Coroa de Aragão, que funcionava como uma confederação de reinos, com o catalão como língua oficial escrita no Condado de Barcelona (atual Catalunha), no Reino de Maiorca (Ilhas Baleares) e no Reino de Valência. Entre 1701 e 1714, período em que ocorre a abolição dos foros de Valência (1707), devido a uma guerra de sucessão monárquica, a coroa passa a

Felipe V de Bourbon (descendente de Luís XIV, que impõe as leis feudais de Castela segundo o modelo centralizador francês (Decreto de Nova Planta de 1714) para todos os reinos da Espanha). Até o fim da ditadura de Franco, quando se inicia um período de recuperação dos direitos linguísticos (Estatuto de Autonomia e Lei de Uso e Ensino), as tentativas populares para o seu reconhecimento, principalmente durante o século XIX e a primeira metade do século XX, foram frustradas. Apesar da atual cooficialidade das duas línguas, os fenômenos de *diglossia* (Ferguson, 1959; Fishman, 1967) permanecem, tanto na população catalanofalante quanto na população de imigrantes que chegam massivamente. Tais fenômenos não podem ser desconectados da globalização cultural das redes sociais na era da pós-verdade. A essas situações, soma-se um fenômeno segregacionista da língua em Valência, defendido principalmente por pessoas que não falam a variedade valenciana, a qual teoricamente defendem. Assim, apesar da oficialidade da língua, a *diglossia* persiste atualmente. A língua A, o espanhol, é a de prestígio, enquanto a língua B não é aceita por uma parte da população, inclusive por falantes de valenciano, como uma língua de valor para o trabalho, a internacionalidade, a cultura e os negócios.

A *decolonialidade*, ou *decolonialismo*, é uma resposta crítica aos efeitos persistentes do colonialismo cultural, da *colonialidade* do poder, do saber e do ser, que vão além da independência política formal das antigas colônias. Diferentemente da *descolonização*, que se refere ao processo político de libertação territorial, a *decolonialidade* busca desmontar as estruturas de poder, de pensamento e de conhecimento que ainda perpetuam a dominação colonial. Desenvolvida por intelectuais latino-americanos como Aníbal Quijano (2014), Enrique Dussel (2003) e Walter D Mignolo (2003a, 2003b), essa teoria aborda aspectos como a *colonialidade* do poder, que revela a persistência das hierarquias raciais e econômicas impostas durante o colonialismo no atual sistema capitalista; a *colonialidade* do saber, que denuncia a marginalização do conhecimento não ocidental; e a *colonialidade* do ser, que trata da desumanização imposta aos povos colonizados. Ancorados nesses elementos, discutiremos o processo de transmissão dos conhecimentos e da cultura própria e estudar como o catalão no País Valencià sofre um processo de minorização. Defenderemos a tese de que o conceito de *decolonialidade* não é um

fenômeno que se aplica unicamente às ex-colônias, mas também às repressões culturais das línguas históricas minoritárias na Europa, como é o caso do catalão no País Valencià.

Do multilinguismo aos modelos educacionais plurilíngues

O caráter *multilíngue* dos contextos sociais, não só europeus, como mundiais em geral, é evidente. Os âmbitos comerciais, empresariais, acadêmicos e pessoais estão cada vez mais misturados tanto cultural quanto linguisticamente. Embora a vida profissional ou acadêmica raramente se desenvolva exclusivamente na *língua materna*, com exceção dos falantes de inglês, o modelo *monolíngue* ainda é a representação generalizada da natureza verbal dos indivíduos. Essa mesma representação se aplica também à escola, que enfrenta a realidade das interações verbais plurais, diversas e cada vez mais *plurilíngues*.

A maioria dos sistemas escolares europeus adotou uma posição teórica favorável à formação *plurilíngue*, mas na realidade ainda pratica o *monolingüismo* na língua majoritária e dominante dos respectivos países, com exceção de certos centros internacionais nas grandes capitais, apoiados pelos respectivos governos estrangeiros, que atendem principalmente às elites socioeconômicas, e dos sistemas das comunidades autônomas que possuem uma língua regional, geralmente minoritária. Andorra e Luxemburgo também seriam exceções, assim como os países escandinavos e alguns da Europa Central, que parecem ter mais sucesso na formação *plurilíngue* ou no ensino de segundas línguas (L2), segundo dados da Comissão Europeia (European Commission, 2006, 2024).⁴

Falaremos de *ensino plurilíngue* quando o objetivo desse ensino for capacitar os estudantes para o uso ativo de mais de uma língua. Como já destacado, a maioria dos contextos sociais ao redor do mundo são *multilíngues*. As situações de contato de línguas, tanto no nível individual quanto social, estão e sempre estiveram presentes nas sociedades humanas, embora, por diferentes razões e preconceitos

⁴ Os dados mais recentes da União Europeia sobre usos linguísticos na Europa são de 2024 (European Commission, 2024).

históricos, como o mito da Torre de Babel, tenha-se considerado que a situação normal é o *monolinguismo*, prevalecendo muitas vezes uma representação que valoriza preferencialmente a visão unitária em detrimento da diversidade real existente. Da mesma forma, o modelo de escola dominante também é *monolíngue* e, no caso do ensino de diversas línguas, o tratamento segue os padrões estabelecidos no ensino *monolíngue*; ou seja, quase não foram desenvolvidos modelos de integração de línguas, embora as pessoas e as sociedades *plurilíngues* possam ser exemplos evidentes do uso integrado de diferentes línguas.

A aquisição plurilíngue e o problema do bilinguismo

No início do século XX, estudos pioneiros sobre o desenvolvimento precoce da linguagem em crianças bilíngues (Leopold, 1949; Ronjat, 1913) demonstraram a possibilidade de que as crianças aprendessem duas ou mais línguas se essas línguas fossem utilizadas em seu entorno. Ao longo do século XX, estudos com crianças bilíngues e plurilíngues se tornaram mais comuns e sistematizados, e ninguém mais duvida agora dos benefícios que a formação plurilíngue proporciona, sendo recomendada inclusive pelas mais altas instâncias, europeias (Europa Council, 2001), ou não (UNESCO, 2008).

Língua materna foi o lema defendido pela UNESCO (1953) com o objetivo de apoiar a escolarização das línguas nativas minoritárias do mundo. Por outro lado, em 1928, o Escritório Internacional de Educação de Genebra organizou em Luxemburgo o Primeiro Congresso Internacional de Bilinguismo, no qual especialistas de diferentes regiões europeias, que possuíam línguas diferentes das oficiais, levantaram a necessidade de que a escolarização fosse realizada na língua materna (agora chamada de *primeira língua familiar*). Esse primeiro congresso sobre bilinguismo, paradoxalmente, criticava o bilinguismo, pois considerava que as crianças bilíngues sofriam fracasso escolar por não serem escolarizadas em sua língua materna. Em outras palavras, a escolarização na língua oficial gerava bilinguismo entre as crianças que vinham de comunidades com línguas diferentes da

oficial. Esses alunos apresentavam fracasso escolar com muito mais frequência do que os monolíngues.

Com base em estudos que atualmente não podem ser considerados científicos (porque, entre outras coisas, utilizavam dados obtidos de escolares galeses por meio de provas verbais realizadas em inglês, uma língua que mal conheciam), afirmava-se que o bilinguismo era prejudicial para a educação ou formação acadêmica (Smith, 1932), porque gerava sobrecarga cognitiva, confusão de identidade (chegou-se a falar até de esquizofrenia) e mistura de línguas. Esses argumentos eram usados para explicar o fracasso escolar dessas crianças e, portanto, do bilinguismo.⁵

Corte do cordão umbilical com o conceito de língua materna

Em vez de falar em *língua materna*, preferimos o termo de língua primeira (Dolz, 2000). A noção de *língua materna* é questionada do ponto de vista científico:

- a) porque naturaliza a aquisição de maneira biológica, como se a aquisição de uma língua ocorresse através do leite materno;
- b) porque não é apenas a mãe quem transmite a língua. Do ponto de vista estritamente feminista, a mãe não é a única que se ocupa dos cuidados, mas também os irmãos, os pais, os avós, entre outros. As *línguas primeiras familiares* não são necessariamente transmitidas pela mãe, podendo ser a língua do ramo paterno, por exemplo. Apesar disso, não se pode negar a existência de uma sedimentação histórica do conceito de *língua materna*;
- c) e, por fim, porque adotamos uma visão plural das *línguas primeiras*, uma vez que já na aquisição precoce aprendem-se várias línguas.

A evolução dos sistemas educativos faz com que se generalize uma educação infantil precoce no período de aquisição das *línguas primeiras*. A transição entre as línguas estritamente familiares e as línguas das instituições educativas, então, é menos radical. Isso ocorre porque, atualmente, as crianças ingressam na

⁵ Em congressos internacionais posteriores sobre bilinguismo, essa ideia foi se modificando, aproximando-se das perspectivas plurilíngues que consideram a diversidade linguística como uma riqueza cultural e cognitiva.

educação infantil com 1, 2 ou 3 anos de idade, ou seja, quando ainda estão consolidando os usos básicos da linguagem nas diferentes línguas em contato, de modo que a *língua* ou *línguas primeiras* dos alunos se enriquecem com os *inputs* de diversas pessoas além da mãe exclusivamente.

Portanto, no contexto de um século atrás, os fracassos escolares eram atribuídos diretamente à característica bilíngue dos aprendizes, em vez de serem atribuídos à escola. No entanto, a escola era e é o agente fundamental das políticas linguísticas uniformizadoras na maioria dos estados europeus; é a escola (e a sociedade estabelecida em modelos antiquados) que tem dificuldades em se adaptar à situação de contato de línguas e de *plurilinguismo* trazida pelos alunos, fruto da migração e do contato tradicional entre línguas locais e línguas oficiais. Apesar da imensa literatura e experiência desenvolvida desde o último terço do século XX em favor do bilinguismo, a representação do bilinguismo como um contexto problemático ou menos adequado que o monolinguismo para o desenvolvimento intelectual pessoal ainda não foi superada e persiste na maior parte do mundo ocidental. Sem dúvida, a influência da perspectiva monolíngue também se transfere para outras sociedades tradicionalmente plurilíngues, que podem até mesmo atribuir seu atraso ou subdesenvolvimento ao fato de não serem monolíngues, ou de não falarem a língua dominante, geralmente a colonizadora (Lopez; Kupper, 2004; Skutnabb-Kangas, 2000).

A necessidade de falar outras línguas, manifestada de maneira mais evidente após a Segunda Guerra Mundial, impulsionou um grande desenvolvimento no ensino de *segundas línguas*. Naquela época, alguns países promoveram sistemas educacionais bilíngues com o objetivo de que os alunos se apropriassem de mais de uma língua para todos os usos escolares e sociais. Sem pretensão de exaustividade, vale lembrar os modelos canadenses de imersão (Lambert; Tucker, 1972), que foram pioneiros em mostrar as possibilidades e vantagens desses sistemas educacionais.

O ensino de *segundas línguas* e os modelos de imersão constituem a origem das múltiplas fórmulas de educação *plurilíngue* que, desde o final do século passado, não param de se desenvolver e constituem um dos motores mais decisivos para abordar com maior eficácia a formação, não só linguística, mas também geral.

O tratamento que a escola dá às línguas condiciona significativamente o sucesso escolar. Por isso, é importante precisar os fatores que definem e caracterizam os modelos educacionais *plurilíngues*.

Una tipologia de sistemas educativos bilíngues

Diversos eixos ou parâmetros podem ajudar a precisar as características fundamentais dos sistemas educacionais *bilíngues* ou *plurilíngues*. A classificação exaustiva da tipologia de Mackey (1972) continua sendo uma referência (García; Skutnabb-Kangas; Torres-Guzmán, 2006); Gajo (2013) oferece uma terminologia que ajuda a entender os diferentes modos de intervenção educativa *bilíngue* ou *plurilíngue*. No entanto, até o momento, ainda não existe uma classificação que aborda com precisão toda a variedade de opções. Portanto, sempre será necessário realizar uma análise de cada situação específica. Os fatores que, do nosso ponto de vista, podem servir para elaborar a caracterização de cada caso, em ordem de importância, são os seguintes:

- a) A situação sociolinguística das línguas objeto de aprendizagem;
- b) Os objetivos do sistema escolar: *plurilinguismo* ou *monolingüismo*;
- c) O caráter mais ou menos obrigatório ou opcional do modelo *plurilíngue* e o envolvimento dos respectivos países;
- d) O caráter *plurilíngue* ou *monolíngue* da origem dos estudantes;
- e) O tipo de programação: imersiva, alternada, de coordenação de línguas e conteúdos, de paridade horária, etc.;
- f) A capacitação *plurilíngue* ou *monolíngue* do corpo docente;
- g) A tecnologia didática utilizada.

Baker (2006, p. 214), em seu conhecido manual sobre *bilinguismo* e educação *bilíngue*, a partir da combinação de diferentes variáveis, propõe uma classificação de 10 modelos, a qual nos servirá de referência. Nós, no entanto, limitamos a três os modelos básicos de educação *plurilíngue*:

- 1) os modelos centrados na aprendizagem de uma língua escolar;

- 2) os que buscam manter a língua de origem mesmo tendo uma língua escolar básica que nem sempre coincide com a língua de origem dos alunos;
- 3) aqueles que integram diversas línguas veiculares para formar alunos plurilíngues.

O critério diferenciador fundamental dos modelos consiste em saber até que ponto o sistema tem ou não como objetivo formar cidadãos plurilíngues. Dentro de cada modelo, há variações importantes que convém levar em consideração e que, de forma sintética, apresentaremos a seguir a partir dos três modelos mencionados anteriormente.

Modelos centrados na aprendizagem de uma língua escolar

As escolas ou sistemas educacionais que atendem tanto alunos monolíngues quanto plurilíngues têm, no entanto, como objetivo, desenvolver apenas uma língua: a oficial da escola. São, em suma, escolas *monolíngues* onde pode haver alunos *plurilíngues*, mas essa característica não faz parte dos objetivos educacionais da instituição. Dentro dessa categoria de sistemas educacionais, há uma gradação em relação, precisamente, ao tratamento da característica bilíngue dos alunos. Distinguímos três modalidades básicas:

- a) Pode-se praticar a imersão mais radical (ou submersão) na medida em que os conhecimentos linguísticos dos alunos *bilíngues* ou *plurilíngues* são ignorados ou combatidos. Os estudantes que vêm de comunidades de línguas minoritárias, tanto locais quanto derivadas da imigração, são assimilados à cultura *monolíngue* dominante. Na verdade, essas crianças são tratadas como se fossem *monolíngues*, mas muitas vezes são consideradas problemáticas porque, em geral, têm um conhecimento inferior da língua escolar, o que pode acarretar problemas de ordem psicológica, social e acadêmica. A submersão é a prática educacional comum para implantar uma língua oficial ou dominante mais difundida desde a generalização da educação obrigatória;
- b) Pode haver escolas que pratiquem programas sensíveis à característica *plurilíngue* dos alunos, oferecendo práticas linguísticas culturalmente

enriquecedoras. Por exemplo, as abordagens de *Language awareness* (Hawkins, 1984, 1992), *EVLANG* (Candelier, 2003; Moore, 1995), *EOLE* (*Education et ouverture aux langues à l'école*);⁶ *Despertar de las lenguas* (Noguerol, 2009). Essas abordagens educacionais partem do reconhecimento da diversidade dos alunos e procuram evitar os sentimentos de segregação e de diminuição pessoal devido à origem sociocultural e linguística dos alunos, diferente da do grupo dominante. A escola pode até valorizar o conhecimento das línguas trazidas pelas crianças de origem migrante e envolver o restante da turma por meio de programações específicas, comparações gramaticais, etc., que podem enriquecer a formação linguística de todo o grupo (*EOLE*), mas esses programas não garantem, em nenhum caso, uma formação *plurilíngue* para todos os alunos;

c) Também há escolas que são chamadas de *bilíngues*, conhecidas como de transição, porque o objetivo é ajudar a superar o bilinguismo de certos alunos e incorporá-los ao grupo dominante *monolíngue* da maneira mais rápida e eficaz possível. Esses programas atendem especificamente os alunos mais ou menos *bilíngues*, de comunidades minoritárias, tanto autóctones quanto geradas pela migração mais ou menos recente. Geralmente, os *bilíngues* são atendidos em classes especiais ou de acolhimento para compensar as deficiências na língua oficial até que possam se incorporar ao grupo padrão de maneira autônoma. O objetivo, como em modalidades anteriores, é garantir o domínio da língua oficial ou escolar. Entre as escolas que buscam uma formação *bilíngue*, podemos distinguir dois grupos fundamentais: educação *bilíngue* de manutenção e *bilíngues* em si, que podem utilizar programas de imersão. Também se inclui o uso do *TILC* em catalão (*CLIL* em inglês, *AICLE* em espanhol e *EMILE* em francês), ou seja, o ensino de uma matéria integrada em uma língua estrangeira ou segunda, para facilitar a aprendizagem dessa língua no caso de os alunos virem de famílias *monolíngues*.

⁶ <https://eole.irdp.ch/eole/>

Modelos de capacitação bilíngue ou plurilíngue

Os *modelos bilíngues de manutenção* se generalizaram, sobretudo, na América Latina e geralmente se inserem nos programas de *Educação Intercultural Bilingue* (López; Küper, 2004). Têm como objetivo manter as línguas autóctones ao mesmo tempo que asseguram também a aprendizagem das línguas dominantes de cada local ou país. As escolas atendem preferencialmente as comunidades autóctones que geralmente utilizam línguas minoritárias; são escolas para estudantes indígenas que ainda mantêm suas línguas ou que estão especialmente interessados em fortalecê-las e recuperá-las. Nem sempre se consegue a manutenção da língua minoritária e a formação bilíngue, muitas vezes, é pouco eficaz. No entanto, esses modelos têm sido e continuam sendo decisivos para que as línguas e culturas das comunidades originais tenham adquirido maior prestígio e possam se tornar germes de modelos bilíngues mais eficazes.

Existe todo um contínuo de diferentes fórmulas que as respectivas comunidades e países estão implementando para alcançar o objetivo da formação *plurilíngue*, que em alguns casos é atingido. Se houver recursos suficientes para oferecer esse modelo a uma população não apenas indígena, com um corpo docente bem formado e efetivamente bilíngue, é possível alcançar uma capacitação acadêmica dos estudantes igual ou superior àquela que é obtida nos modelos *monolíngues* (López; Küper, 2004) para uma análise detalhada das experiências de educação bilíngue de manutenção na América Latina).

Podemos considerar *modelos claramente bilíngues* aqueles que perseguem o objetivo de formação *bilíngue* ou *plurilíngue* para todos os seus estudantes. Esses modelos de escola atendem a estudantes que, por sua origem familiar ou social, podem ser bilíngues ou monolíngues. A *língua escolar veicular*, que tem preferência horária e de atenção, não é a língua socialmente dominante, mas pode ser uma *segunda língua estrangeira* (inglês, francês, alemão, etc., nas escolas internacionais) e também pode ser uma *língua minoritária autóctone* (galês, basco, catalão, sami, maori, etc.).

Também se garante a aprendizagem da *língua majoritária*, naturalmente, já que conta com o fator fundamental da presença e uso dominantes no contexto social e familiar. Nessas escolas, muitas vezes, são praticados programas de *imersão parcial ou total* para os estudantes que não conhecem a língua escolar veicular estabelecida. Na medida em que acolhem crianças provenientes de famílias *bilíngues* e *monolíngues* (ou seja, crianças que se socializam na língua majoritária, na minoritária ou em ambas), essas escolas (especialmente as de línguas minoritárias) podem integrar sistemas de *imersão* e de *manutenção* ao mesmo tempo. É importante destacar que, nesse modelo, o sistema *bilíngue* ou *plurilíngue* é oferecido a toda a população estudantil. Contam com um corpo docente *plurilíngue* que desempenha um papel importante como modelo linguístico. O envolvimento das famílias é, por outro lado, um fator essencial para o sucesso dessas instituições, já que devem se tornar colaboradores comprometidos com o desenvolvimento das *línguas primeiras familiares* e valorizar positivamente as aprendizagens realizadas nas línguas escolares, sejam elas primeiras ou segundas.

Imersão versus submersão

Na classificação apresentada de modelos educacionais referente à formação *bilíngue*, estabelecemos uma gradação, do modelo menos bilíngue e mais empobrecedor ou subtrativo, que é o que pratica a *submersão*, ao que consideramos mais propício para a formação *bilíngue* ou *plurilíngue*, que é o *imersivo*.

Os termos *imersão* e *submersão* aplicados ao ensino bilíngue precisam ser utilizados com precisão. Ambos os sistemas supõem que a língua veicular ou escolar não é a *primeira língua familiar* dos estudantes, mas a maioria das circunstâncias ou características escolares de um sistema e de outro estão basicamente contrapostas. Desde os objetivos do sistema educacional até o envolvimento dos pais e a apreciação social (sociolinguística) da capacitação *bilíngue*, passando pela formação do corpo docente e as intervenções didáticas e de avaliação que são praticadas na escola.

No Quadro 1, é oferecido um esquema das características mais significativas das práticas e das circunstâncias educacionais que se associam com a *imersão* e com a *submersão*. Embora as situações reais de ensino *bílingue* e *plurilíngue* se aproximem mais de uma representação em contínuo (Cenoz, 2009), o esquema dicotômico do quadro ajuda a compreender as posições extremas.

Quadro 1 – Principais características da imersão e da submersão linguísticas

Imersão	Submersão
A língua da escola não é a primeira língua da família.	A língua da escola não é a primeira língua da família.
Objetivo do sistema educacional: formar cidadãos bilíngues.	Objetivo do sistema educacional: formar cidadãos monolíngues.
É valorizado o conhecimento das línguas familiares dos alunos.	O conhecimento das línguas familiares dos alunos é considerado um problema.
Envolvimento positivo das famílias, em princípio bilíngues ou plurilíngues.	As famílias, majoritariamente monolíngues, aceitam a perda da língua.
Formação de professores bilíngues.	Os professores são monolíngues.
O sistema educacional reconhece e valoriza a pluralidade linguística e cultural dos alunos.	O sistema educacional segue o modelo monolíngue e monocultural.
A escola oferece um ensino progressivo e controlado da língua familiar dos alunos.	A língua familiar dos alunos é substituída o mais rápido possível pela língua dominante.
A língua da escola é ensinada como uma segunda língua (não como uma língua materna).	A língua da escola é ensinada como uma língua materna.

Fonte: Adaptada de Idiazabal e Dolz (2013).

A primeira característica, que diferencia essencialmente ambos os sistemas, é o objetivo que cada sistema persegue. No caso da *submersão*, o bilinguismo não é o objetivo dos sistemas integrados nesse conjunto; pelo contrário, busca-se o oposto: a língua escolar deve se tornar a única língua. A escola *submersiva* atua e ensina na língua oficial obrigatória, e o fato de que a língua veicular não seja a primeira do aluno não é considerado como uma circunstância que exija atenção educativa específica. Além disso, o fato de os estudantes possuírem outras línguas próprias com caráter minoritário é visto como um problema, algo a ser eliminado ou substituído. O bilinguismo, especialmente o desses estudantes, não é visto de forma positiva; constitui o problema do *bilinguismo*.

São as populações ou comunidades de línguas minoritárias que tradicionalmente foram escolarizadas por meio de modelos de *submersão*. A didática de línguas demonstra que a substituição linguística não atinge resultados acadêmicos satisfatórios. Nesse caso, é imprescindível que a língua familiar tenha na escola, pelo menos, a consideração que lhe é devida. Caso contrário, é impossível que a identidade e o prestígio que devem ser associados à própria língua e cultura se desenvolvam.

O sistema de *imersão* também ensina por meio de uma língua veicular secundária, mas o objetivo fundamental é formar pessoas bilíngues; a língua de *imersão* oferecida pela escola (de forma total ou parcial e com caráter mais ou menos precoce ou tardio) não é a primeira língua familiar dos estudantes. No entanto, essa primeira língua dos estudantes, que é sempre uma língua majoritária, de uso generalizado e oficial (espanhol, inglês ou francês), também é atendida na escola, e sua aprendizagem (tanto nas metrópoles quanto nas colônias) é garantida, além disso, por todos os meios familiares e sociais. Por outro lado, a escola, em nenhum caso, pretende substituir a primeira língua dos estudantes. A segunda língua veicular e de *imersão* (que pode ser outra língua majoritária ou minoritária) utilizada pela escola constitui sempre um acréscimo para a formação do indivíduo. Quanto melhores forem os níveis de aprendizagem alcançados na segunda língua, maiores benefícios cognitivos e acadêmicos terão os estudantes que os atingirem (Cummins, 1983).

As práticas didáticas de integração das línguas

As propostas de Eric Hawkins dos anos 80 chamadas *Language Awareness*, juntamente com as versões francófonas e hispanófonas dos anos 90 e posteriores (EVLANG, EOLE, e outras mencionadas anteriormente) constituem efetivamente propostas pioneiras no tratamento integrado das línguas. Elas perseguem diferentes objetivos, desde a descentralização e o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas para o acesso à escrita, até o reconhecimento e o ensino das

línguas dos estudantes de origem migrante, passando pela reflexão sobre a língua materna para a aprendizagem da segunda língua.

Os programas desenvolvidos no Vale de Aosta (Bronckart, 1995; Cavalli, 2005; Floris, 1997) de alternância entre o francês e o italiano, nos quais o francês é fundamentalmente uma língua de uso acadêmico e escolar, constituem uma das realizações mais interessantes do ponto de vista da integração e da aprendizagem das línguas. As condições estabelecidas: o corpo docente bilíngue, o tratamento intensivo alternado e compensatório da língua de menor presença social, neste caso o francês; e a programação baseada em sequências didáticas centradas em gêneros textuais diversos, são indicadores especialmente relevantes para o objetivo almejado: a aprendizagem real (*bilinguismo ativo*) de pelo menos duas línguas, francês e italiano.

Princípios semelhantes fundamentam o currículo *plurilíngue* estabelecido em Andorra nos anos 90 (Dolz; Warthon, 2008) para a formação *plurilíngue*, ou seja, a aprendizagem do catalão, do francês e do espanhol como línguas veiculares, assim como do inglês como língua estrangeira. O desenvolvimento dos programas de *imersão* (TILC/CLIL/AICLE/EMILE), nos quais as segundas línguas são aprendidas utilizando-as como línguas veiculares ou de instrução dos conteúdos disciplinares (por exemplo, estudar Ciências Sociais em inglês como segunda língua) está em contínua expansão, especialmente para a aprendizagem do inglês (Ruiz de Zarobe; Sierra; Gallardo del Puerto, 2011).

Esse campo da *Linguística Aplicada* propriamente dita conta com uma infinidade de estudos, e as análises exaustivas das formas gramaticais, lexicais e fonéticas constituem uma área de grande interesse para o *Tratamento Integrado das Línguas* (TIL). É verdade que, frequentemente, nestes estudos são apresentados apenas os resultados obtidos na língua-alvo, geralmente o inglês, e referem-se exclusivamente aos aspectos formais estudados. Pouco se justificam didaticamente os resultados dessas análises. Quando as línguas objeto de aprendizagem têm uma presença limitada no âmbito social, como é o caso do inglês ou de outras segundas línguas, assim como no caso das línguas minoritárias, os princípios didáticos para o

ensino de línguas contrastadas cientificamente adquirem ainda mais relevância do que no caso da didática das línguas primeiras.

Nesse sentido, vale lembrar que aprender a utilizar uma segunda língua implica aprender seu código (gramática), mas esse código deve se refletir na produção oral e escrita de textos com sentido. Da mesma forma, os trabalhos de engenharia didática para o desenvolvimento de sequências didáticas (Aldekoa; Manterola; Idiazabal, 2020; Dolz; Lima; Zani, 2020), os estudos sobre a atividade docente real, dos objetos propriamente ensinados (além das programações oficiais) e das atividades ou gestos profissionais que os docentes desenvolvem em sala de aula (Aeby; Almgren, 2013; Schneuwly; Dolz, 2009) constituem contribuições científicas indispensáveis para possibilitar programações e intervenções didáticas escolares que permitam a aprendizagem de várias línguas. Embora as pesquisas no campo do interacionismo sociodiscursivo tenham abordado fundamentalmente o ensino das línguas primeiras, suas aplicações para o ensino *bilíngue* e *plurilíngue* nos parecem evidentes, especialmente quando as línguas objeto de aprendizagem não têm um uso no contexto social que facilite sua aquisição, como é o caso do País Valencià e dos demais territórios de língua catalã, exceto Andorra. Na próxima seção, nos concentraremos nas sete regras da *sociodidática* das línguas (Dolz, 2019).

As regras da sociodidática das línguas

O ensino em geral, e o ensino de línguas em particular, não pode ignorar os contextos sociolinguísticos. Do ponto de vista social, o plurilinguismo nos permite descentralizar e, assim, compreender melhor a alteridade. Dolz (2019) propõe sete regras que envolvem a combinação de fatores que funcionam de maneira sistêmica, embora com muita variação no terreno.

- 1) A vitalidade das línguas ensinadas é fundamental. A presença, o uso e a força numérica de uma comunidade linguística são determinantes na aprendizagem de línguas. No contexto valenciano, a língua mais favorecida é o espanhol, em detrimento do catalão, que está em uma

situação de diglossia, e do inglês, que, embora seja uma língua internacional de prestígio, tem muito pouco uso social no País Valencià;

- 2) Os status e as interações entre as línguas em contato influenciam a aprendizagem. A proximidade geográfica e linguística facilita o contato e a aprendizagem das línguas. Portanto, um falante de catalão ou espanhol terá muita facilidade em entender outras línguas românicas. De fato, essa proximidade é a base de teorias de ensino de línguas, como os *Sete Crivos da Intercompreensão entre Línguas Românicas* (Stegmann, 2008), ou como o sociolinguista *Juan Carlos Moreno Cabrera*, que defende a possibilidade de uma disciplina escolar sobre as línguas do Estado espanhol, para aprender noções mínimas de todas as línguas do Estado. Calcula-se que, com o tempo de aula necessário para um falante de espanhol compreender e expressar noções básicas em inglês, seria possível aprender três ou quatro línguas românicas (Moreno Cabrera, 2015, 2021);
- 3) As atitudes e representações positivas em relação às línguas são essenciais. A glotofobia, ou discriminação por razões linguísticas, pode desmotivar a aprendizagem e o uso de uma língua. Observamos esse fenômeno entre grupos de jovens valencianos, por exemplo, que consomem conteúdo cultural principalmente em espanhol e inglês e que não consomem em catalão porque o consideram de baixa qualidade ou simplesmente não o conhecem (Monferrer-Palmer, no prelo, sobre consumo musical de jovens valencianos);
- 4) As políticas educacionais e os projetos linguísticos das escolas podem facilitar ou limitar o ensino de línguas. Portanto, o planejamento adequado dos currículos é fundamental. Na Comunidade Valenciana, segundo a Lei 4/2018, as escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio devem seguir um documento chamado *Projeto Linguístico da Escola* (PLE), que é elaborado e atualizado a cada quatro anos (Generalitat Valenciana, 2018). Durante o governo valenciano do Botânico (2015-2023), a Secretaria de Educação, por meio do Plurilinguismo, fez

um esforço para conscientizar as escolas sobre a importância do plurilinguismo e como implementá-lo adequadamente por meio dos PLE, bem como para introduzir a autorreflexão sobre as aprendizagens linguísticas, utilizando a ferramenta do *Portfólio*, recomendada pelo Conselho da Europa (Pitarch Gil; Álvarez Platero; Monferrer Daudí, 2009). Especialistas em plurilinguismo, como Manel Pitarch e Elsa Vilalta, estiveram à frente desse processo⁷;

- 5) O ensino eficaz parte da avaliação do repertório linguístico dos alunos e adapta-se às suas capacidades iniciais;
- 6) As competências linguísticas e didáticas do professor são fundamentais para garantir a aprendizagem. A formação e a experiência do professor influenciam diretamente a eficácia do ensino. Portanto, se um sistema educacional não tiver professores capazes de se expressar em várias línguas e de gerenciar os objetos de aprendizagem em uma sala de aula multilíngue, não será possível ensinar adequadamente dentro de uma perspectiva plurilíngue. O governo do Botânico também fez esforços para melhorar a formação linguística dos professores, como a implementação do *Plano Integral de Aprendizagem de Línguas para Professores* (PIALP), que oferecia inscrição gratuita em cursos de catalão e inglês, presenciais e online, para professores ativos no sistema educacional valenciano⁸;
- 7) A língua é ao mesmo tempo ferramenta e objeto de ensino. A escolha dos objetos de ensino e das situações de aprendizagem condicionará os aprendizados. O ensino de línguas deve ser prático e contextualizado.

⁷ O artigo 13 da Lei 4/2018 define o projeto linguístico da escola (PLC) como o instrumento com o qual cada escola articula e concretiza a aplicação do Programa de Educação Plurilíngue e Intercultural (PEPLI) de acordo com as características da escola e dos alunos. Além disso, o projeto linguístico da escola fará parte do projeto educativo da escola (PEC) e levará em consideração, em sua elaboração, as características contextuais da escola onde está localizada.

O artigo 15 da Lei 4/2018 estabelece a estrutura do PLC, que inclui: 1. O plano de ensino e uso veicular das línguas, que determina a organização e o tratamento didático do ensino e uso veicular das línguas. 2. O plano de normalização linguística da escola (PNL), que determina as medidas previstas para a promoção do uso do valenciano, inclui três áreas de intervenção: administrativa, gestão e planejamento pedagógico, e social e de inter-relação com o entorno. 3. Proposta de avaliação do alcance dos objetivos específicos do projeto para introduzir modificações e melhorias. 4. Propostas.

⁸ <https://ceice.gva.es/va/web/dgplgm/pialp>

Em resumo, essas sete regras ou princípios da sociodidática destacam a importância de levar em consideração as múltiplas dimensões sociolinguísticas e os contextos do ensino de línguas. A escola deve valorizar a diversidade linguística e os repertórios linguísticos de cada aluno. Isso permite o enriquecimento cultural e cognitivo dos estudantes.

A educação como motor de transformação coletiva ascendente⁹

Até que ponto a educação continua sendo uma utopia necessária? Sem querer entrar no tema das utopias radicais, vale mencionar Furter (1995), que afirma que nosso instinto de sobrevivência deveria nos levar a questionar criticamente o futuro de nossas regiões, a luta contra o despovoamento e o estilo de vida inédito que pode ser alcançado nelas, e de forma mais geral nas comunidades urbanas e do interior rural. O imaginário criativo pode trazer novas propostas educativas e novos projetos coletivos para o espaço vital das pequenas comunidades discursivas que são nossas regiões e nossos bairros. Enumeramos brevemente sete aspectos que nos parecem importantes nesse sentido.

1) Educação, coisa de todos: a região e o bairro educam

As regiões e os bairros são ecossistemas e o desenvolvimento da sociabilidade é facilitado pelo funcionamento do entorno. Todos nós somos parte do modelo de comportamento que se transmite nas comunidades e, em última instância, da *noosfera*. A educação não depende apenas da escola. Há coisas que se aprendem melhor fora da escola do que dentro dela. Até mesmo Ivan Illich (1971) diria que *tudo se aprende melhor fora da escola do que dentro*. A educação informal depende das famílias, da rua, do modelo solidário de vizinhança, da possibilidade de atividades lúdicas, musicais e esportivas. Mas é importante tomar consciência de como os diferentes elementos do ecossistema se articulam. Por exemplo, quando as crianças e os jovens se preparam para as festas locais, aprendem a dançar, a recitar

⁹ Esta seção reúne a segunda parte da notícia sobre a escola em *Els Ports*, escrita por Joaquim Dolz e publicada na edição 1588 do *Diari de Morella*, de 8 a 14 de março de 2024, com o título "Utopies, distopies i bon ús de la imaginació creativa".

e a colaborar em espetáculos públicos, ou participam em projetos como o *Com Sona l'ESO*.

Globalmente, a comunidade deve refletir sobre o modelo educativo que o mundo rural ou o bairro permite, além da escola. Muitas habilidades e muitos saberes práticos que não são transmitidos acabam se perdendo. Mas também há idosos com uma enorme experiência de vida que ficariam felizes em compartilhar o que sabem com as novas gerações. Em suma, todos os tipos de profissionais que podem ser mobilizados pelos professores para apresentar um ofício, uma técnica ou um saber. A articulação entre a escola e o meio rural ou o bairro exige criatividade e motivação por parte dos atores sociais. Tanto o contexto regional quanto o bairro permitem associar diferentes disciplinas (geologia, biologia, paleontologia, geografia, história, demografia, etnologia, língua, literatura) e saberes ligados ao meio de forma enraizada no nosso universo vital, ainda que seja através de uma horta urbana. Para aprender, não existem pluralismos incompatíveis. Há regiões e bairros numa escala humana que representa um tesouro de recursos para os professores. Frente à distopia da decadência da gentrificação ou do despovoamento, trata-se de usar a imaginação criativa para fazer do bairro ou da região um espaço de colaboração educativa.

2) Uma estratégia: elaborar projetos coletivos de proximidade.

Por que trabalhar com projetos sociais? Porque dão sentido às aprendizagens, motivam os alunos e permitem um trabalho colaborativo, fixam objetivos de aprendizagem e antecipam as etapas do trabalho escolar. A novidade consiste em envolver as equipes escolares e a comunidade educativa para realizar projetos associados ao entorno. O bom uso do imaginário social implica um trabalho de planejamento dos projetos que respeite os programas escolares e que permita uma exploração do que é próximo, para que não apenas se desenvolvam saberes mais gerais, mas também saberes relacionados com o mundo ao nosso redor, pois a escola pública não deve ser uma bolha isolada do contexto, muito pelo contrário.

Os alunos aprendem com mais facilidade e lembram para toda a vida o trabalho em um projeto motivador que, se for *de proximidade*, reforça os vínculos afetivos e intelectuais com o bairro ou com a região. O desafio será desenvolver

conhecimentos locais para construir saberes gerais com impacto no nosso ecossistema. Portanto, o professor que chega a uma nova escola deve estar atento e ser sensível às possibilidades de integração efetiva no contexto.

3) As línguas, uma ferramenta fundamental

As línguas se aprendem e com as línguas se ensina e se aprende. A ambição das famílias é ver como, sem necessidade de aulas particulares, seus filhos saem da escola dominando algumas línguas. O plurilinguismo é uma riqueza por diferentes razões: facilita o desenvolvimento cognitivo, ajuda a compreender o outro e outras culturas, mas também tem vantagens importantes do ponto de vista social e econômico. Partimos de uma situação de diglossia em que o catalão é utilizado como uma língua de segunda categoria. Algumas instituições públicas (e pouquíssimas privadas) fizeram um esforço para dignificar o uso do valenciano, mas certamente a mais importante nesse sentido foi a escola pública valenciana das últimas décadas, com uma entidade como a *Escola Valenciana*, que serve como elo de união de esforços. Mas, infelizmente, durante o ensino médio e o bacharelado deveria ser alcançado um domínio oral e escrito mais amplo do uso produtivo de todas as línguas do currículo,¹⁰ sem que os alunos abandonem o uso de suas línguas familiares. As línguas dos imigrantes merecem um apoio complementar, mesmo que seja extracurricular. O contexto sociolinguístico das nossas regiões e dos bairros bem articulados permitiria fazer de nossas escolas um modelo para o ensino plurilíngue.

4) Do *como deve ser* à construção crítica de valores

Não adianta nada impor ao aluno uma maneira injustificada de se comportar como deve ser. Uma educação democrática parte do diálogo para construir valores. Não se trata de impor ideias nem de transmitir pura e simplesmente uma ideologia. Aprender a argumentar significa entrar em um processo de tratamento crítico da informação para não ser manipulado. Significa, também, formar uma opinião a partir da informação recebida. Desenvolver opiniões fundamentadas, ou seja, com argumentos.

¹⁰ O problema da falta de domínio da expressão oral formal com que alguns alunos concluem o ensino médio não é exclusivo da Espanha. Na França, por exemplo, foi introduzida uma avaliação da expressão oral nas provas de acesso à universidade (Pomeda, 2021).

O desafio educacional para a formação de cidadãos consiste em permitir o debate dialogado para construir e defender os mesmos valores. No caso das nossas regiões, isso implica entrar na comunidade discursiva com uma especificidade ponderada sobre as posições de cada um. Preparar os alunos para conviver com os outros. O pensamento crítico torna-se um aspecto urgente para o trabalho em sala de aula na era da pós-verdade. Por exemplo, os dados de cidadãos extremamente jovens que votaram em Alvisse Pérez nas eleições europeias de 9 de junho de 2024 são alarmantes. Todos esses eleitores, além disso, acreditam nas notícias falsas desse videopregador, incluindo a de que ele sortearia seu salário de eurodeputado, algo do qual ele se retratou posteriormente, mas ainda há pessoas que compram o seu discurso (Herrera, 2024).

5) Acolher o estrangeiro sem perder a própria cultura

Nas regiões que estão se despovoando, acolhe-se uma nova população que vem de longe: Romênia, América Latina, Marrocos, Ucrânia. O futuro depende da acolhida dessa população. A aprendizagem das línguas e da cultura local exige um trabalho específico dedicado a essas populações, considerando que a manutenção da língua de origem ou de herança representa uma riqueza.

6) Reforço da formação profissional

Infelizmente, a tradição da formação profissional de qualidade é relativamente recente na Espanha, apesar de ser uma das formações mais econômicas, quase com matrícula gratuita, nos centros públicos. Nesse aspecto, Espanha se diferencia de outros países do Norte, especialmente os germânicos, que possuem um sistema de formação profissional mais desenvolvido. Na Espanha havia a percepção de que os melhores e mais convenientes resultados para os alunos eram aqueles que os levavam inexoravelmente ao ensino médio e aos estudos universitários. Isso é um grande erro. De fato, no discurso popular, até pouco tempo atrás, a formação profissional era vista como uma educação com pouco prestígio, para a qual iam os alunos menos qualificados, como uma segunda opção para quem não havia chegado à universidade. Paradoxalmente, os dados de empregabilidade e os níveis de satisfação dos alunos contradizem essas ideias preconcebidas (Generalitat Valenciana, 2021).

A formação profissional de qualidade em aspectos da economia ligados às regiões já é uma realidade, mas precisa ser reforçada. O imaginário criativo pode permitir uma melhor articulação entre os profissionais experientes e os novatos que aprendem a prática de seus ofícios, mas também será necessário antecipar a demanda por novas formações profissionais relacionadas às necessidades econômicas das regiões.

7) Avaliar não é ensinar

Finalmente, os professores do ensino fundamental têm muito claros os objetivos de aprendizagem e se propõem a medir sua aquisição por meio de uma avaliação que acompanhe os ensinamentos e permita ver quais são as capacidades iniciais, regular os momentos de ensino e analisar os progressos ao final do percurso. Se um aluno não começar a ler no momento indicado, haverá um acompanhamento individual. Se outro aluno tem uma dificuldade particular para resolver um problema de matemática, será criada uma situação didática para superar os obstáculos e as incompreensões. Nesse sentido, as notas são uma simples orientação geral dos resultados escolares. Muitas vezes, o professor do ensino médio e do ensino secundário é sobrecarregado com avaliações formais, e o ensino médio é direcionado para os exames de vestibulares.

Por outro lado, para garantir as aprendizagens linguísticas de todos os alunos da escola valenciana, é necessário avançar em direção a uma educação plurilíngue por meio da elaboração de projetos e estratégias ascendentes. Embora as leis venham de cima para baixo, somos a favor de uma legitimidade aberta que possibilite um processo ascendente, adaptado ao contexto, e que permita aos profissionais trabalharem de acordo com as situações e as capacidades iniciais dos alunos em questão. Em outras palavras, em vez de partir de utopias generalizantes, defendemos que é necessário partir da base das necessidades e virtudes particulares. O desafio também é colocar a avaliação a serviço do ensino e não o contrário. Focar no conhecimento e na cultura como elementos que transformam as pessoas, as regiões e os bairros.

À guisa de conclusão

Acreditamos que a noção de *decolonialidade* tem plena relevância na Europa nas situações que acabamos de descrever: o tratamento das línguas minoritárias, ainda que sejam oficiais, mas que mantêm uma situação de diglossia na prática. Para essas situações, mostramos o interesse da realização de pesquisas empíricas sobre o impacto da engenharia didática como a busca de estratégias criativas a partir do trabalho coletivo das experiências realizadas pelo corpo docente.

A visão comunitarista que defendemos não é um comunitarismo negativo, mas sim um comunitarismo ascendente, no qual os saberes ensinados partem do contexto próximo à escola e vão sendo construídos progressivamente em diálogo com saberes mais amplos, sem que questionemos a busca crítica por saberes universais, característica de toda ciência rigorosa.

Referências

AEBY, S.; ALMGREN, M. Diferentes puntos de vista didácticos ante la alternancia de lenguas en la educación bilingüe. In: IDIAZABAL, I.; DOLZ, J. *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Leioa: EHU, 2013. p. 169-190. Disponível em: <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/UHWEB138380.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ALDEKOA, A.; MANTEROLA, I.; IDIAZABAL, I. A trilingual teaching sequence for oral presentation skills in Basque, Spanish and English. *The Language Learning Journal*, East Lansing, v. 48, n. 3, p. 259-271, Mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1741666>.

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 4th ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. *L'alphabétisation bilingue au Val d'Aoste*. Aoste: [s. n.], 1995. (L'Ecole valdôtaine. Supplément, 23).

CANDELIER, M. *L'éveil aux langues à l'école primaire: bilan d'une innovation européenne*. Bruselas: De Boeck & Larcier, 2003.

CAVALLI, M. *Education bilingue et plurilinguisme: le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier, 2005.

CENOZ, J. *Towards multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

CUMMINS, J. Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, Newbury Park, n. 21, p. 37-61, 1983. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668603>. Acesso em: 7 mar. 2025.

DOLZ, J. De la difficulté de 'couper avec la mère' chez les didacticiens du français: plaidoyer pour un changement de dénomination de la discipline. *La Lettre de la DFLM*, Lyon, n. 27, p. 29-31, 2000. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_2000_num_27_2_1454. Acesso em: 21 set. 2024.

DOLZ, J. La règle du sept de la sociodidactique des langues: plaidoyer sur la variation. In: BARKANI, B.; MEKSEM, Z. (ed.). *Plaidoyer sur la variation: mélanges en hommage à Marielle Rispail*. Caen: EME Éditions, 2019. p. 21-49.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. *Textura*, Canoas, v. 22, n. 52, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n52-5956>.

DOLZ, J.; WARTHON, S. Une approche sociodidactique comparée de l'enseignement des langues: le rôle des langues premières de socialisation. In: HANHART, S.; GORGA, A.; BROYON, M. A.; OGAY, T. (ed.). *De la comparaison en éducation*. Paris: L'Harmattan, 2008. p. 282-305.

DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso-Unesco, 2003. p. 41-53.

EUROPEAN COMMISSION. *Eurobarometer: europeans and their languages*. Bruxelas: European Union, 2024. Disponível em: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2979>. Acesso em: 21 set. 2024.

EUROPEAN COMMISSION. *Special eurobarometer 243: europeans and their languages*. Bruxelas: European Union, 2006. Disponível em: https://data.europa.eu/data/datasets/s518_64_3_ebs243?locale=en. Acesso em: 21 set. 2024.

EUROPEAN COUNCIL. *Common European framework of reference*. Bruxelas: European Union, 2001.

FANON, F. *Les damnés de la terre*. Paris: François Maspero, 1961. Disponível em: https://monoskop.org/images/9/9d/Fanon_Frantz_Les_damn%C3%A9s_de_la_terre_2002.pdf. Acesso em: 21 set. 2024.

FANON, F. *Peau noire, masques blancs*. Paris: Éditions du Seuil, 1952. Disponível em: <https://marseille.demosphere.net/files/docs/f-542768d754-empty-fname.pdf>. Acesso em: 21 set. 2024.

FERGUSON, C. A. Diglossia. *Word*, Abingdon, v. 15, n. 2, p. 325-340, Dec. 1959. DOI: <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>.

FISHMAN, J. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, Hoboken, v. 23, n. 2, p. 29-38, Apr. 1967. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x>.

FLORIS, P. Les minifiores à l'école primaire du Val d'Aoste. *Education et Sociétés Plurilingues*, Aoste, n. 2, p. 10-14, 1997.

FURTER, P. *Mondes rêvés: formes et expressions de la pensée imaginaire*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1995.

GAJO, L. La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe: ¿jerarquía o alternativas?. In: IDIAZABAL, I. R.; DOLZ, J. *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Leioa: EHU, 2013. p. 51-72. Disponível em: <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/UHWEB138380.pdf>. Acesso em: 21 set. 2024.

GARCÍA, O.; SKUTNABB-KANGAS, T.; TORRES-GUZMÁN, M. *Imagining multilingual schools: languages in education and glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

GENERALITAT VALENCIANA. Conselleria D'educació, Cultura I Esport. *Informe sobre la situació del sistema educatiu a la comunitat Valenciana curs 2019-2020*. Valencia: Generalitat Valenciana, 2021. Disponível em: <https://ceice.gva.es/documents/161862976/175011476/INFORME+VAL+2019-2020.pdf/e7da674a-de81-4177-9f7d-80107326c3ee?t=1658907510904>. Acesso em: 7 mar. 2024.

GENERALITAT VALENCIANA. Ley 4/2018, de 21 de febrero, de la Generalitat, por la que se regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, Valencia, n. 8240, 22 feb. 2018. Disponible en : <https://www.iberley.es/legislacion/ley-4-2018-21-feb-c-com-valenciana-regulacion-promocion-plurilinguismo-sistema-educativo-25676926>. Acceso en: 21 set. 2024.

HAWKINS, E. *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

HAWKINS, E. La réflexion sur le langage comme "matière-pont" dans le programme scolaire. *Repères*, Lyon, n. 6, p. 41-56, 1992. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1992_num_6_1_2064. Acesso em: 7 mar. 2025.

HERRERA, E. El sueldo de Alvisé Pérez, un 'sorteo' con mucha letra pequeña.

ElDiario, Madrid, 12 ago. 2024. Disponível em:

https://www.eldiario.es/politica/sueldo-alvise-perez-sorteo-letra-pequena_1_11585701.html. Acesso em: 7 mar. 2024.

IDIAZABAL, I. R.; DOLZ, J. *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Leioa: EHU, 2013.

ILLICH, I. *Deschooling society*. New York: Harper & Row, 1971.

LAMBERT, W. E.; TUCKER, R. *Bilingual education of children: the St. Lambert experiment*. Rowley: Newbury House, 1972.

LEOPOLD, W. F. *Speech development of a bilingual child: a linguist's record*. Evanston: North Western University Press, 1949.

LÓPEZ, L. E.; KÜPER, W. *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. 2. ed. La Paz-Cochabamba: Cooperación Técnica Alemana; Pinseib-Proeib Andes, 2004.

MACKEY, W. *Bilingual education in a binational school*. Massachusetts: Rowly, 1972.

MIGNOLO, W. *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal, 2003a.

MIGNOLO, W. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In: LANDER, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso-Unesco, 2003b.

MOORE, D. (ed.). *L'éveil au langage: notions en questions, rencontre en didactique des langues*. Paris: Didier, 1995.

MORENO CABRERA, J. C. *Los dominios del español: guía del imperialismo lingüístico panhispánico*. Madrid: Síntesis, 2015.

MORENO CABRERA, J. C. Políticas lingüísticas del estado español: del bilingüismo hegemónico al plurilingüismo hamónico. *Erebea*, Huelva, v. 11, p. 21-43, dic. 2021. DOI: <https://doi.org/10.33776/erebea.v11i0.6896>.

NOGUEROL, A. Didàctica de les llengües en entorns multiculturals. *Perspectiva Escolar*, Barcelona, n. 337, p. 20-27, sept. 2009. Disponível em: <https://www.rosasensat.org/revista/les-llengues-de-lescola/>. Acesso em: 7 mar. 2025.

PITARCH GIL, A.; ÁLVAREZ PLATERO, A.; MONFERRER DAUDÍ, J. El ePEL: la gestión del aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista de Educación a Distancia*, Murcia, n. 8, p. 1-14, abr. 2009. Disponível em: <https://revistas.um.es/red/article/view/69601>. Acesso em: 21 set. 2024.

POMEDA, J. A. La gran prueba oral en el bachillerato francés. *Diario16+*, Madrid, 25 jun. 2021. Disponível em: https://diario16plus.com/opinion/la-gran-prueba-oral-en-el-bachillerato-frances_248267_102.html#google_vignette. Acesso em: 7 mar. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: QUIJANO, A. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 227-278. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>. Acesso em: 21 set. 2024.

RONJAT, J. *Le développement du langage observé chez un enfant bilingüe*. Paris: Librairie Ancienne H. Champion, 1913.

RUIZ DE ZAROBÉ, Y.; SIERRA, J. M.; GALLARDO DEL PUERTO, F. (ed.). *Content and foreign language integrated learning: contributions to multilingualism in european contexts*. Bern: Peter Lang, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistic human rights and teachers of english. In: HALL, J. K.; EGGINGTON, W. G. (org.). *The sociopolitics of english language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. p. 22-44.

SMITH, F. El bilingüismo y la educación a la luz de las investigaciones hechas en el País de Gales y en Bengala. In: RIES, N.; HUGUES, J.; SAER, J. D. (org.). *El bilingüismo y la educación*. Barcelona: Espasa Calpe, 1932. p. 65-79.

STEGMANN, T. D. Plurilingüisme o només anglès? l'educació lingüística a l'escola. *Pissarra*, Frankfurt del Main, p. 31-37, oct./dic. 2008. Disponível em: https://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/pissarra/index/assoc/Pissarra/_2008_n0/130_p031.dir/Pissarra_2008_n0130_p031.pdf. Acesso em: 21 set. 2024.

UNESCO. *Mensaje del director general con miras a la celebración del año internacional de los idiomas en 2008*. Paris: ONU, 2008. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154400_spa. Acesso em: 7 mar. 2025.

UNESCO. *The use of vernacular languages in education*. Paris: ONU, 1953. Disponível em: https://www.tolerancia.org/upimages/Manifiestos/unesco_1953_english.pdf. Acesso em: 7 mar. 2025.

Recebido em: 23 set. 2024.
Aprovado em: 28 out. 2024.

DOLZ, J.; MONFERRER-PALMER, A.; IDIAZABAL, I.

A noção de *decolonialidade* aplicada às línguas minoritárias na Europa: o caso do ensino do catalão no País Valencià

Revisora de língua portuguesa: Denise Santos

Revisor de língua inglesa: Juliano Brambilla Neri

Revisora de língua espanhola: Beatriz Grenci

