

## A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: (RE)PENSANDO A DIDÁTICA DAS LÍNGUAS E DO PLURILINGUISMO



**Ana Maria de Jesus Ferreira Nobre**

Universidade Aberta (UAb), Lisboa, Portugal

[ana.nobre@uab.pt](mailto:ana.nobre@uab.pt)



**Paula Alexandra Valente da Silva**

Universidade Aberta (UAb), Lisboa, Portugal

[paula.alexandra.valente@gmail.com](mailto:paula.alexandra.valente@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo analisa a evolução da didática das línguas no contexto da internacionalização da educação, desde o ensino monolíngue até ao plurilinguismo e à translinguagem. Por meio de uma pesquisa narrativa, analisam-se as adaptações pedagógicas e as práticas inovadoras que emergem nesse cenário. Os resultados apontam para a necessidade de estratégias que promovam a competência plurilinguística e a integração intercultural.

**Palavras-chave:** Didática das Línguas; Internacionalização da Educação; Plurilinguismo.

### THE INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION: (RE)THINKING LANGUAGE DIDACTICS AND PLURILINGUALISM

**Abstract:** This article analyses the evolution of language didactics in the context of the internationalization of education, from monolingual teaching to plurilingualism and translanguaging. Using a narrative research approach, it explores pedagogical adaptations and emerging innovative practices in this field. The findings highlight the need for strategies that foster plurilingual competence and intercultural integration.

**Keywords:** Language Didactics; Internationalization of Education; Plurilingualism.

### LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: (RE)PENSANDO LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y EL PLURILINGÜISMO

**Resumen:** Este artículo analiza la evolución de la didáctica de las lenguas en el contexto de la internacionalización de la educación, desde la enseñanza monolingüe hasta el plurilingüismo y la translenguaje. A través de una investigación narrativa, se examinan las adaptaciones pedagógicas y las prácticas innovadoras emergentes en este ámbito. Los resultados destacan la necesidad de estrategias que fomenten la competencia plurilingüe y la integración intercultural.



**Palabras clave:** Didáctica de las lenguas; Internacionalización de la Educación; Plurilingüismo.

Recebido em: 21/06/2024

Aceito em: 30/11/2024

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a internacionalização da educação e a didática das línguas sofreram transformações significativas, impulsionadas por avanços teóricos e pelas exigências de um mundo globalizado. Este artigo analisa a evolução da didática das línguas, desde o ensino monolíngue tradicional até à promoção do plurilinguismo e da translanguagem, destacando as adaptações necessárias para responder às mudanças sociais e culturais globais. Explora-se como a internacionalização da educação influenciou a didática das línguas, promovendo abordagens mais inclusivas que valorizam interações linguísticas e culturais diversas. A relevância desse tema é evidenciada pela crescente importância do plurilinguismo nas políticas educativas e nos currículos escolares, preparando os estudantes para ambientes multiculturais e multilingues (Depperu, 2012).

A didática das línguas tem-se afastado de modelos lineares que privilegiavam a competência semelhante à de falantes nativos, adotando paradigmas mais inclusivos. Essa mudança reflete o reconhecimento do plurilinguismo e a integração de abordagens interdisciplinares que consideram dimensões cognitivas e afetivas da aprendizagem (Mesquita; Pinho; Andrade, 2016). A internacionalização do ensino superior impulsionou a reavaliação de práticas didáticas, enfatizando a preparação dos alunos para contextos multiculturais e multilingues. Estratégias como a implementação de currículos que promovem a competência plurilinguística e a mobilidade estudantil são cruciais para responder às exigências de um mercado globalizado (Silva; Sarmento, 2015).

Este estudo aborda as dimensões políticas e ideológicas da didática das línguas no contexto da internacionalização, bem como a abordagem metodológica utilizada. A hegemonia do inglês como língua franca global levanta questões sobre a preservação da diversidade linguística e cultural, desafiando os educadores a promover uma educação plurilingue que valorize todas as línguas e culturas envolvidas (Hogetop, 2019). No século XXI, a internacionalização permeia todos os setores, incluindo o ensino superior e a investigação, com instituições buscando criar uma comunidade global de conhecimento.

Para explorar essas questões, este artigo baseia-se na pesquisa narrativa, integrando estudos e teorias recentes sobre a didática das línguas e a internacionalização da educação. A pesquisa narrativa permite uma compreensão aprofundada das experiências e práticas no campo da educação (Clandinin; Connelly, 2000). Espera-se identificar práticas eficazes para a promoção do plurilinguismo e da integração intercultural no contexto educativo. Assim, a didática das línguas no contexto da educação

internacionalizada requer uma abordagem flexível e reflexiva capaz de integrar contributos de diversas disciplinas e responder às necessidades de uma sociedade global em constante mudança. Esse desafio implica não apenas na adoção de novas metodologias, mas na (re)configuração dos objetivos educativos para promover a competência plurilinguística e a integração intercultural.

## 2 HISTÓRIA DA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS: DO ENSINO MONOLÍNGUE AO PLURILINGUISMO

### 2.1 Desenvolvimentos Históricos, Epistemológicos e Teóricos na Didática das Línguas

A didática das línguas tem evoluído significativamente desde os anos 1990, altura em que o campo ainda se encontrava influenciado pelo positivismo implícito (Narcy, 1990). Progressivamente, adotou-se um paradigma assente na complexidade, refletindo uma perspectiva mais integrada e interdisciplinar (Condamines; Narcy-Combes, 2015). Investigadores de diferentes tradições académicas contribuíram para essa transformação, desde os estudos metodológicos anglo-saxónicos (Seliger; Shohamy, 1989; Ellis, 1998) até aos enfoques epistemológicos franceses, que sublinharam a importância de considerar o contexto sociocultural na produção do conhecimento (Bailly, 1997; Narcy-Combes, 2005).

O pensamento contemporâneo em didática das línguas insere-se num quadro mais amplo da epistemologia da complexidade, rejeitando o determinismo positivista e enfatizando a influência do contexto na construção do conhecimento (Bourdieu, 1987; Morin, 2000). Esse enquadramento teórico apoia-se na noção de que a ciência não é um conjunto fixo de verdades, mas um processo contínuo de resolução de problemas (Popper; Shearmur, 2000). A partir dessa perspectiva, surgem desafios que exigem uma reavaliação das práticas didáticas, nomeadamente no que concerne à validade dos modelos teóricos e às suas implicações sociais e educativas (Macaire; Portine; Narcy-Combes, 2010; Liddicoat; Zarate, 2009).

A abordagem humanista da educação também contribuiu para essa transformação, destacando a importância das dimensões afetivas na aprendizagem (Rogers, 1969). Segundo esse paradigma, a aprendizagem eficaz não se reduz a um processo cognitivo isolado, mas envolve fatores emocionais e sociais (Damásio, 1999; Aden, 2012). Assim, o ensino das línguas deve considerar não apenas a aquisição de competências linguísticas, mas a forma como o indivíduo constrói significados e

estabelece relações no seu percurso educativo.

A crescente complexidade da didática das línguas levou os investigadores a adotarem uma visão mais sistémica do ensino, reconhecendo que o conhecimento não se constrói de forma linear, mas em interação com múltiplos fatores socioculturais e institucionais. Essa perspectiva reforça a importância da interdisciplinaridade na investigação e na prática pedagógica, articulando diferentes áreas do saber para responder às necessidades do ensino das línguas num mundo globalizado (Claverie, 2010).

## 2.2 Da Linguística Aplicada à Teoria dos Sistemas Dinâmicos e ao Emergentismo

A didática das línguas tem vindo a afastar-se das abordagens monolíngues tradicionais, evoluindo para modelos que incorporam dinâmicas interativas e não lineares. Segundo Saussure (1967 *apud* Narcy-Combes, 2005), a linguagem resulta da interação entre a língua, entendida como faculdade humana, e o código, que a descreve. Inicialmente, a didática das línguas estava estreitamente ligada à linguística aplicada (Hymes, 1972; Wilkins, 1976; Coste; Moore; Zarate, 1997), baseando-se em teorias enunciativas (Bailly, 1997) e no modelo do falante nativo como referência (Narcy, 1990). Contudo, a implementação do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QECRL) marcou um ponto de viragem, substituindo esse ideal por níveis evolutivos de competência linguística (Mangiante; Parpette, 2004; Dalton-Puffer, 2007).

O desenvolvimento da neuropsicologia reforçou a ideia de que os processos mentais resultam de interações físico-químicas no cérebro (Changeux, 1983; Buser, 1999), levando à distinção entre assimilação e acomodação ou nativização e desnativização (Anderson, 1993). Enquanto Chomsky (1965) defendia a gramática universal como um mecanismo inato, abordagens emergentistas sugerem que a aquisição da linguagem decorre de interações complexas entre fatores biológicos, cognitivos e sociais (Ellis, 1998). A rejeição da modularidade estrita do cérebro e a ativação paralela de códigos linguísticos disponíveis no repertório do indivíduo desafiam concepções monolíngues da aprendizagem (Herdina; Jessner, 2016).

A passagem do simbólico para o funcional acentuou-se com os contributos da Teoria dos Sistemas Dinâmicos e do emergentismo, que consideram a aquisição da linguagem como um processo de reorganização constante, sem um programa pré-estabelecido (De Bot *et al.*, 2013; O'Grady, 2010). Assim, o conhecimento linguístico constrói-se progressivamente por meio de tarefas adaptadas aos

contextos individuais (Bygate; Skehan; Swain, 2001).

A introdução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) facilitou a gestão da complexidade no ensino das línguas (Lancien, 1998), promovendo a aprendizagem colaborativa e a construção distribuída do conhecimento (Hutchins, 1995; Mangenot, 2001; Bertin; Grave; Narcy-Combes, 2010). Associadas a uma educação plurilingue (Kalantzis; Cope, 2007) e às multiliteracias (Molinié; Moore, 2012), essas ferramentas contribuem para o desenvolvimento da consciência metalinguística (Cenoz; Gorter, 2019) e da automatização de processos cognitivos (Penloup, 2012).

O emergentismo e a Teoria dos Sistemas Dinâmicos ajudam a compreender como a estruturação do discurso pode ser facilitada, destacando a importância da interação social na aprendizagem (O’Grady, 2010; De Bot *et al.*, 2013). Essas teorias dialogam com os contributos vygotskianos e pós-vygotskianos, que sublinham o papel do contexto sociocultural na aquisição da linguagem (Lantolf, 2007; Van Lier, 2004 e, para as posições francesas, Peharek Doehler, 2000).

### 3 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A DIDÁTICA DAS LÍNGUAS

#### 3.1 Contexto Atual

A crescente interdependência dos Estados-nação reflete-se na intensidade dos fluxos globais de bens, capitais e informação, bem como na emergência de desafios transnacionais, como crises climáticas, sanitárias e securitárias. Essa interligação estrutural, reforçada nas últimas décadas pela globalização e pela “revolução digital” (Mattelart, 2007; Rasse, 2005; Heinderyckx, 2015), alterou profundamente as práticas sociais e profissionais, incluindo o domínio educativo.

No ensino superior, estas transformações impulsionaram a internacionalização como prioridade estratégica das instituições (Beacco *et al.*, 2022; Cosnefroy *et al.*, 2020). A sua operacionalização tem assumido diferentes formas, como a harmonização dos sistemas nacionais (Processo de Bolonha), a anglicização dos cursos, a promoção da mobilidade estudantil e docente – física e virtual –, a cooperação interuniversitária, a criação de redes académicas transnacionais e o desenvolvimento de estratégias de internacionalização no local (Beelen; Jones, 2015). Simultaneamente, a educação a distância e os MOOCs têm contribuído para a globalização da oferta formativa, promovendo novas dinâmicas no processo de ensino e de aprendizagem híbridas e

flexíveis.

### 3.2 Abordagens da Internacionalização

A educação tornou-se um fenómeno global, ultrapassando fronteiras nacionais e assumindo as características de um sistema e mercado educativos transnacionais. Este processo articula-se em múltiplas dimensões – económica, tecnológica, geopolítica e de mobilidade internacional –, consolidando a educação como motor do crescimento económico e instrumento estratégico de influência global. Empresas multinacionais do setor educativo e investimentos internacionais impulsionam fluxos de estudantes e professores, ao mesmo tempo que promovem padrões educativos tendencialmente uniformizados. Como *soft power*, a educação altera equilíbrios geopolíticos, redefinindo relações entre potências tradicionais e emergentes.

#### 3.2.1 Internacionalização - um conceito em evolução

A internacionalização do ensino superior é um processo dinâmico, constantemente redefinido pelo contexto global. Nos últimos cinquenta anos, transformações geopolíticas significativas – como o fim das hegemonias coloniais, o colapso da Guerra Fria e a ascensão de novas potências económicas – reformularam os objetivos e estratégias da internacionalização.

Atualmente, a globalização é o principal fator impulsionador deste processo, promovendo uma interdependência crescente entre países e manifestando-se nas esferas económica, política, social e cultural. A mobilidade de bens, serviços e pessoas, bem como o avanço das tecnologias da informação e comunicação, tem facilitado a circulação do conhecimento, intensificando a colaboração académica transnacional.

A internacionalização assume diferentes formas consoante o tempo e o espaço. No passado, significava, em certos contextos, a deslocação forçada de estudantes para instituições das potências coloniais, enquanto, mais recentemente, iniciativas como o Processo de Bolonha promoveram reformas estruturais coordenadas no ensino superior europeu. Estes exemplos demonstram como a internacionalização responde a diferentes objetivos, trazendo consigo benefícios e desafios próprios.

O conceito de internacionalização tem evoluído para abranger um conjunto mais amplo de atores e finalidades, refletindo a crescente complexidade do panorama global. Preservar os valores e

missões institucionais, equilibrando os múltiplos desafios e oportunidades deste processo, exige uma reavaliação contínua das abordagens, terminologias e quadros conceptuais que o sustentam.

### 3.2.2 A natureza mutável da internacionalização no contexto da globalização

A internacionalização tornou-se um elemento central na definição da qualidade do ensino superior, com instituições em todo o mundo a expandirem as suas atividades internacionais. Os benefícios académicos deste processo são amplamente reconhecidos, incluindo a melhoria do ensino, da aprendizagem e da investigação, o maior envolvimento com desafios globais e a melhor preparação dos estudantes para um mundo interconectado. Além disso, facilita o acesso a programas inovadores, promove o desenvolvimento do corpo docente e reduz o risco de “consanguinidade” académica através da mobilidade internacional.

A colaboração transnacional fortalece a investigação ao permitir o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre académicos de diferentes regiões, ao mesmo tempo que melhora a governação institucional e os serviços aos estudantes. Contudo, a internacionalização também impulsionou uma dinâmica competitiva entre universidades, onde fatores como prestígio, talento e recursos são cada vez mais determinantes. As classificações universitárias nacionais e internacionais incentivam instituições a adotar políticas voltadas para a melhoria do seu posicionamento global, tornando a internacionalização, em alguns casos, um instrumento de competitividade mais do que um meio de colaboração académica.

À medida que o ensino superior assume características de uma “indústria” global, a tensão entre interesses comerciais e valores académicos torna-se evidente, ameaçando substituir a cooperação que historicamente sustentou o processo de internacionalização.

### 3.2.3 Possíveis consequências negativas da internacionalização

Apesar dos benefícios da internacionalização do ensino superior, surgem desafios significativos, como a distribuição desigual dos benefícios, a homogeneização cultural e a crescente concorrência global. A predominância do inglês compromete a diversidade linguística, dificultando a preservação de outras línguas no ensino superior (Knight, 2002). Além disso, a adoção de um modelo único de excelência, centrado na investigação, pode levar à concentração de recursos num número

reduzido de instituições, em detrimento de um sistema nacional diversificado, um fenómeno particularmente preocupante nos países em desenvolvimento (Knight, 2003).

A fuga de cérebros agrava estas desigualdades, comprometendo o desenvolvimento académico e socioeconómico das regiões menos favorecidas. O recrutamento massivo de estudantes internacionais, por vezes através de práticas pouco éticas, pode gerar percepções negativas sobre a falta de oportunidades para estudantes locais, obscurecendo o contributo intelectual e intercultural destes alunos (Knight, 2002).

O aumento dos programas transnacionais e dos campi no estrangeiro levanta questões sobre a qualidade do ensino oferecido e o impacto a longo prazo no desenvolvimento educativo dos países de acolhimento (Knight, 2003). O prestígio associado à presença de instituições estrangeiras pode enfraquecer as universidades locais, enquanto desafios regulatórios dificultam a monitorização da qualidade desses programas.

A busca por prestígio institucional e classificações nos rankings internacionais leva algumas universidades a priorizarem parcerias estratégicas baseadas no reconhecimento global, excluindo instituições de alta qualidade com menos recursos (Knight, 2002; 2003). Essa assimetria no acesso a redes internacionais reforça relações desiguais, favorecendo universidades com maior capacidade financeira.

Diante destes desafios, é essencial que as instituições de ensino superior equilibrem objetivos académicos, financeiros e de prestígio, garantindo que a internacionalização respeite valores fundamentais como cooperação, equidade e integridade académica. A avaliação contínua do impacto das estratégias globais torna-se crucial para mitigar efeitos negativos e garantir que a internacionalização contribua para a diversidade e a inclusão no ensino superior.

A internacionalização, a globalização e a globalização do ensino superior refletem diferentes níveis de integração da dimensão intercultural e internacional nas instituições (Knight, 2002; 2003). Até ao Processo de Bolonha (1998), a cooperação universitária era limitada. Atualmente, identificam-se três abordagens estratégicas: (1) ausência de uma estratégia definida, (2) um modelo flexível que concede autonomia às instituições e (3) uma abordagem mais dirigista. Para além do prestígio nos rankings, a internacionalização tem sido reconhecida como um fator essencial para a qualidade e relevância do ensino e da investigação.

#### **4 DO MODELO DIDÁTICO LINEAR AO PLURILINGUISMO E TRANSLINGUAGEM**

## 4.1 Plurilinguismo

A relação entre internacionalização e multilinguismo é incontornável. É difícil imaginar intercâmbios académicos sem o conhecimento de várias línguas. Como participar num projeto internacional, numa bolsa, numa co-supervisão ou num programa de mobilidade apenas com a língua materna? Referimo-nos sempre a “línguas estrangeiras” no plural, pois é essencial resistir ao monolinguismo e proteger a diversidade linguística. Trata-se de uma necessidade incontornável. Para compreender melhor esta questão, analisaremos o plurilinguismo sob duas perspectivas: a tradicional e a contemporânea.

As línguas não existem isoladamente; só fazem sentido em contacto umas com as outras. Um signo linguístico só assume valor em relação a outro, como destaca Dahlet (2008). Por exemplo, ao comparar espanhol e francês, percebemos que a palavra “cáscara” é mais abrangente do que os equivalentes franceses *côdea*, *casca*, *pele*, *concha*, *casco*. Da mesma forma, “poisson” tem um sentido mais geral do que “pez” e “pescado”, pois em espanhol é obrigatória a distinção entre peixe vivo e morto. Outro exemplo clássico está na palavra “aimer”, cujo significado se torna mais preciso quando comparado com “amar” e “gustar” (Klett, 2015, p. 7).

Se adotarmos a definição clássica, o plurilinguismo refere-se à capacidade de um indivíduo, comunidade ou país de utilizar várias línguas. No entanto, esta definição não especifica o nível de domínio exigido. Muitas vezes, plurilinguismo e equilinguismo (o domínio equilibrado de várias línguas) são confundidos, o que não reflete a realidade da maioria dos falantes, que utilizam as suas línguas de forma assimétrica e adaptativa.

Uma investigação conduzida junto de 100 estudantes (entre os 18 e os 24 anos) analisou representações sociais do plurilinguismo (Klett, 2015). Os resultados mostram que, para 60% dos inquiridos, ser plurilingue significa “conhecer bem várias línguas”. Os verbos utilizados—conhecer, estudar, aprender, dominar—foram frequentemente acompanhados de advérbios que enfatizavam um alto nível de competência, sugerindo que, para muitos, o plurilinguismo só existe quando há um domínio sólido das línguas.

Contudo, há diferentes formas de compreender o plurilinguismo. Vigner (2008) distingue entre um plurilinguismo elitista e um plurilinguismo por necessidade. No primeiro caso, trata-se das classes sociais cosmopolitas e globalizadas—diplomatas, artistas, executivos, investigadores—para quem o

domínio de várias línguas representa uma vantagem competitiva. No segundo, encontramos migrantes e refugiados, que constroem repertórios linguísticos irregulares e adaptáveis, moldados pelas exigências da vida quotidiana. Enquanto o primeiro é planeado e valorizado, o segundo surge como uma estratégia de sobrevivência. Se adotarmos esta visão mais ampla, percebemos por que razão Vigner (2008) descreve o plurilinguismo como uma metacompetência, em que o falante aprende a mover-se entre línguas consoante as circunstâncias da vida.

Por outro lado, Coste (2001) introduz o conceito de “repertório linguístico”, utilizado na sociolinguística. Este conceito descreve o conjunto de variedades linguísticas que um falante domina em diferentes graus e utiliza conforme a situação. Assim, define competência plurilingue como o conjunto dos conhecimentos e capacidades que permitem mobilizar os recursos de um repertório plurilingue e que contribuem igualmente para a construção, evolução e eventual reconfiguração desse repertório (Coste, 2001). Essa perspectiva é reforçada pelo Quadro Europeu Comum de Referência (Conselho da Europa, 2001, p. 129), que define a competência plurilingue e pluricultural como “a capacidade de comunicar linguisticamente e interagir culturalmente, mobilizando um repertório de várias línguas e culturas, gerindo-o de forma integrada”.

As ideias de Vigner, Coste e do QECR convergem num ponto essencial: as competências linguísticas não são homogêneas. O repertório de cada falante é constituído por línguas que são desenvolvidas em diferentes níveis. Assim, vários investigadores defendem a assimetria na aprendizagem das línguas, considerando que: as necessidades reais dos aprendentes devem ser priorizadas e o ensino das línguas pode centrar-se em competências específicas, sem exigir um domínio total.

A existência de hiperpolíglotas—indivíduos que dominam entre 10 e 50 línguas—é um fenómeno excecional. Alguns exemplos incluem o cantor Georges Moustaki, o ator Yul Brynner, o professor Claude Hagège e o escritor Elias Canetti. No entanto, a realidade da aprendizagem de línguas na escola é diferente. A maioria dos alunos aprende uma ou duas línguas estrangeiras, mas, se o foco estivesse nas competências específicas, seria possível adquirir um conhecimento funcional de várias línguas.

Como defende Lüdi (2000),

Temos de refletir sobre os tipos e os níveis de competências que queremos atingir. Gostaria de sublinhar e desenvolver a observação de Miquel Strubell a favor da imperfeição. Em particular, temos de ter a coragem de aprender uma língua com o único objetivo de a compreender sem sermos capazes de a utilizar na produção. Uma comunicação bilingue

duplamente assimétrica (cada um fala a sua língua e compreende o outro que fala a sua) é de uma qualidade completamente diferente daquela em que cada um passa ao lado da *língua franca* comum (Lüdi, 2000, p. 82, grifos do autor).

Na mesma linha, Calvet (2004, p. 48) sugere a compreensão passiva como estratégia para facilitar a comunicação: “É possível pensar em formar funcionários europeus para compreenderem passivamente certas línguas. Suecos e dinamarqueses entender-se-iam facilmente se cada um falasse a sua própria língua, tal como alemães e holandeses, ou italianos, franceses, portugueses e espanhóis”. Eco (1994 [1993], p. 38) aprofunda esta ideia: “Uma Europa de políglotas não é uma Europa de pessoas que falam fluentemente muitas línguas, mas, na melhor das hipóteses, de pessoas que se podem encontrar, falando cada uma a sua língua e compreendendo a do outro, sem a poderem falar fluentemente”.

## 4.2 Translinguagem

A didática das línguas vive um período de grande agitação, marcado por confrontos científicos e pedagógicos que, por vezes, assumem tons polémicos (por exemplo, para o contexto francófono e europeu, cf. Maurer, 2011). A noção de translinguagem insere-se neste debate, referindo-se ao uso fluído e simultâneo de várias línguas e variedades linguísticas. Inicialmente desenvolvida no âmbito da linguística e da didática, tem vindo a influenciar a formação de professores e, potencialmente, a prática pedagógica.

Enquanto investigadores e docentes em contextos multilingues, reconhecemos o potencial da translinguagem pedagógica (Cenoz; Gorter, 2022), sobretudo na valorização da diversidade linguística em sala de aula. No entanto, a sua difusão global levanta desafios. O termo, importado do inglês sem tradução, corre o risco de se tornar um “slogan”, desconsiderando investigações anteriores sobre o ensino de línguas (Schmenk; Breidbach; Küster, 2019). Além disso, a crescente hegemonia do inglês no discurso científico e académico reforça assimetrias linguísticas, influenciando não só a investigação, mas também as políticas educativas.

Algumas abordagens da translinguagem, como as de García, Flores e Seltzer (2021), carregam implicações ideológicas que podem afetar negativamente o ensino institucional. A sua aplicação acrítica nas salas de aula pode prejudicar alunos com menor “repertório linguístico”, dificultando a estruturação da aprendizagem. Assim, torna-se essencial refletir criticamente sobre o conceito e as suas repercussões pedagógicas, evitando que se transforme numa imposição generalizada, alheia às

necessidades reais dos contextos educativos.

### 4.3 Translinguagem: Um Sucesso Mundial

A efervescência da didática das línguas reflete-se na proliferação de neologismos associados à pluralidade linguística (Marshall; Moore, 2018; Moore, 2020). Entre os muitos termos criados, destacam-se: heteroglossia (Bakhtin, 1982; Blackledge; Creese, 2016); *transidiomatic practice* (Jacquemet, 2005); *flexible bilingualism* (Creese; Blackledge, 2011); *codemeshing* (Young, 2013); *polylingual languaging*, *polylanguaging* & *polylingualism* (Madsen, 2011); *contemporary urban vernaculars* (Rampton, 2011); *metrolingualism* (Otsuji; Pennycook, 2011); *multilanguaging* (Nguyen, 2012); *translingual practice* (Canagarajah, 2013); multicompetence (Cook; Wei, 2016); functional multilingual learning (Avermaet *et al.*, 2018); *pedagogical translanguaging* (Cenoz; Gorter, 2019; 2022); *crosslinguistic practices* (Cummins, 2022). Essa lista, longe de ser exaustiva, reflete a complexidade e a diversidade terminológica do campo.

Na Europa, as investigações que fundamentam o estudo do plurilinguismo e das práticas linguísticas plurais continuam a basear-se em conceitos como plurilinguismo (Coste; Moore; Zarate, 1997; Conselho da Europa, 2001; Lüdi; Py, 2009; Beacco *et al.*, 2016), abordagens plurais (Candelier, 2012), *code-switching* (Blom; Gumperz, 1972; Dabène; Moore, 1995), *code-mixing* (Muysken, 2005), influência interlinguística (Cenoz; Hufeisen; Jessner, 2001), marcas transcódicas (Lüdi, 1995), alternância códica ou alternância linguística (Billiez; Simon, 1998; Castellotti; Moore, 1999; Causa, 2002; Coste, 2000; Moore, 1996; Py, 2007).

Apesar desta diversidade conceptual, é a translinguagem que se impôs como o conceito dominante. O termo tem origem no galês 'trawsieithu' (Williams, 1994) e foi traduzido para *translanguaging* por Baker (2001) referindo-se, inicialmente, a uma prática pedagógica em que os alunos trabalhavam um conteúdo numa língua e apresentavam um produto final noutra. No entanto, foi a publicação de García (2008, p. 42-51) que popularizou o conceito, introduzindo definições que ampliaram o seu escopo:

Translanguagings are multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds (p. 45);

[It] includes but extends what others have called language use and language contact among bilinguals (p. 46);

The notion [...] makes obvious that there are no clear-cut boundaries between the languages of bilinguals (p. 47) (= a languaging continuum);

[It] shifts the lens from cross-linguistic influence, proposing that what bilinguals do is to intermingle linguistic features that have hereto been administratively or linguistically assigned to a particular language or language variety (p. 51).

Antes disso, Grosjean (1982) já havia descrito a alternância entre línguas como um conjunto de modos de funcionamento bilingue (modo bilingue e modo monolingue). Da mesma forma, Lüdi e Py (2009) investigaram as práticas discursivas de comunidades bilingues hispanófonas em Neuchâtel. No entanto, as noções desenvolvidas na Europa ao longo de décadas foram rejeitadas por García, Flores e Seltzer (2021, p. 214), que criticam abordagens baseadas em códigos linguísticos distintos: “In line with the code-centered view of cross-linguistic transfer that we reject is a code-centered view of what is seen as the simultaneous use of multiple named languages that has typically been referred to in the literature as codeswitching”.

Estamos conscientes da relevância das investigações de García (2009 e publicações subsequentes), bem como dos contributos de Cummins e Early (2011), Canagarajah (2013) e Kramsch (2010), que defendem a valorização pedagógica e identitária das línguas dos alunos plurilingues. No entanto, a ênfase na aplicação da translinguagem ao contexto migratório americano reflete uma perspectiva específica, enraizada em debates sobre raça e discriminação nos Estados Unidos (Little; Kirwan, 2019). Embora seja um contributo relevante, a noção de translinguagem não acrescenta elementos inovadores às abordagens europeias já estabelecidas.

A didática das línguas e o ensino bilingue na Europa assentam em mais de 70 anos de investigação científica (Weinreich, 1953) e décadas de experimentação prática (Cavalli, 2005; Cenoz, 2008; Di Meglio e Cortier, 2016). A crescente adoção da translinguagem, muitas vezes desconectada deste corpo de conhecimento, é preocupante. Como observa Gentil (2020), trata-se de mais um anglicismo importado sem tradução para o discurso científico, reforçando a predominância do inglês como língua da investigação.

Além disso, a translinguagem tem sido utilizada como um “slogan” (Schmenk; Breidbach; Küster, 2019), um termo que se impõe pelo seu impacto mediático, como descreve Pavlenko (2019, p. 145-146) “palavras ou frases que chamam a atenção e são cativantes, usadas para distinguir uma marca, um produto, uma causa ou um indivíduo e criar demanda para as coisas a que se referem”.

A “sloganização” da translinguagem pode ser interpretada como um fenómeno de historicidade (Pavlenko, 2019), onde um conceito é reformulado para parecer inovador, ignorando a produção científica anterior. Este processo reflete a crescente mercantilização da academia, onde

universidades e investigadores competem por prestígio e financiamento, inseridos numa lógica de mercado que prioriza a inovação aparente em detrimento da continuidade do conhecimento (Schmenk; Breidbach; Küster, 2019, p. 169).

Por fim, há um paradoxo evidente: ao mesmo tempo que promove a diversidade linguística, a translinguagem tem sido disseminada exclusivamente em inglês, reforçando a hegemonia desta língua no discurso científico global.

## 5 IMPACTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A internacionalização tornou-se um elemento central no ensino superior, transformando as práticas pedagógicas e promovendo a qualidade da educação. Este fenómeno envolve múltiplas dimensões, desde a troca de ideias e valores educacionais até à implementação de novas metodologias, que refletem a diversidade cultural e linguística dos contextos educativos globais. Além disso, desempenha um papel crucial na profissionalização da educação, ao fomentar a reflexão pedagógica e a inovação.

De acordo com Wassem, Pereira e Finardi (2020), a exposição a sistemas educacionais estrangeiros e a diferentes abordagens pedagógicas incentiva os professores a refletirem sobre as suas práticas, resultando num enriquecimento dos seus conhecimentos pedagógicos, contextuais, sociológicos e sociais, além de fomentar a inovação. Esta perspectiva evidencia a forma como a interação com diferentes contextos educativos pode impulsionar uma abordagem mais reflexiva e inovadora do ensino.

A cooperação internacional também fortalece a colaboração na pesquisa pedagógica. Dudka e Chumak (2020) destacam que a pesquisa comparativa internacional pode fornecer insights valiosos que ajudam a superar processos de destabilização e a promover a inovação pedagógica através da análise de práticas educacionais de diferentes países. Este tipo de investigação permite compreender melhor as influências políticas, sociais e culturais no desenvolvimento da educação, promovendo uma maior integração e cooperação global.

A mobilidade académica e a circulação do conhecimento são igualmente fatores essenciais na internacionalização do ensino superior. Como analisam Liu e Willis (2021), as práticas pedagógicas são profundamente influenciadas pela experiência e pelas crenças dos professores que se movem entre diferentes contextos educacionais. Esta mobilidade pode representar desafios, mas também cria

oportunidades para a criatividade e autorreflexão, permitindo a adaptação e o aprimoramento contínuos das práticas pedagógicas.

No que diz respeito à formação de professores, a internacionalização desempenha um papel fundamental na preparação de educadores para contextos multiculturais e *multilíngues*. Rapisheva e Kaliakparova (2021) defendem que o uso de tecnologias e ferramentas pedagógicas modernas pode ajudar a implementar uma abordagem centrada no aluno, proporcionando uma aprendizagem mais personalizada e diferenciada. Esta adaptação metodológica é essencial para capacitar futuros professores a lidarem com ambientes educativos diversos, promovendo uma abordagem pedagógica mais inclusiva e dinâmica.

Além disso, a internacionalização tem implicações diretas nas políticas linguísticas das instituições de ensino superior. Ferreira (2022) argumenta que a institucionalização do ensino e da aprendizagem de línguas adicionais é fundamental para o sucesso das iniciativas internacionais. Sem um apoio adequado ao desenvolvimento das competências linguísticas necessárias, estas iniciativas podem tornar-se ineficazes, limitando o alcance dos programas de mobilidade e a colaboração académica internacional. Deste modo, a internacionalização transforma a prática pedagógica ao: promover a profissionalização do ensino e incentivar a inovação pedagógica; fortalecer a colaboração internacional na investigação educativa; estimular a mobilidade académica, permitindo uma aprendizagem mais diversificada; preparar educadores para ambientes multiculturais e *multilíngues*; influenciar a política linguística das instituições de ensino superior. Este processo é essencial para garantir uma educação de qualidade, capaz de responder às exigências de um mundo globalizado e em constante mudança.

## 6 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo baseou-se na pesquisa narrativa, uma abordagem qualitativa focada na análise de experiências para compreender a evolução da didática das línguas no contexto da internacionalização da educação. Esta abordagem revelou-se particularmente adequada para captar a riqueza e a complexidade das práticas pedagógicas e as suas transformações ao longo do tempo.

De acordo com Clandinin e Connelly (2000), a pesquisa narrativa envolve a recolha e interpretação de experiências pessoais, proporcionando uma compreensão profunda dos significados

atribuídos pelos sujeitos às suas práticas educativas. Através desta abordagem, foi possível explorar de que forma os professores têm integrado conceitos como o plurilinguismo e o trans-linguaging nas suas metodologias de ensino.

Para a realização deste estudo, foram utilizadas várias fontes de dados, incluindo a revisão de literatura existente e a análise de artigos acadêmicos. A revisão de literatura incluiu estudos sobre didática das línguas, internacionalização da educação e metodologias de ensino inovadoras. A análise documental centrou-se em artigos científicos que discutem a internacionalização do ensino de línguas e currículos no ensino superior que incorporam práticas plurilinguísticas.

A revisão da literatura seguiu as diretrizes de Creswell (2013), sendo essencial para contextualizar o estudo e identificar tendências e desafios. A análise documental centrou-se em publicações que abordam a internacionalização do ensino de línguas no ensino superior. Como destaca Polkinghorne (1995, p. 7), “a pesquisa narrativa permite explorar as maneiras pelas quais as pessoas experienciam o mundo e transformam essas experiências em relatos significativos”. Além disso, a metodologia narrativa foi utilizada para reconstruir e interpretar as experiências de educadores e investigadores que têm contribuído para a evolução da didática das línguas. Este processo envolveu a identificação e análise de narrativas publicadas em artigos acadêmicos, focando-se nos desafios e sucessos descritos pelos autores.

A análise dos dados seguiu a abordagem de Braun e Clarke (2006), que propõem a análise temática como ferramenta para identificar padrões e categorizar questões emergentes nas práticas pedagógicas. A triangulação de dados a partir de diferentes fontes assegurou a validade e a fiabilidade dos resultados.

Esta investigação baseou-se fortemente na análise e interpretação de narrativas documentadas, permitindo uma visão abrangente e multifacetada das práticas didáticas em contextos *plurilingues* e multiculturais. O valor da pesquisa narrativa na compreensão das práticas educativas tem sido recentemente reforçado por Wassem, Pereira e Finardi, K. R. (2020) e Liu e Willis (2021), que sublinham a importância de recolher as experiências e reflexões dos educadores no contexto da internacionalização.

## 7 CONSIDERAÇÕES

A episteme atual da didática das línguas impulsiona os investigadores a evoluírem de uma

abordagem monolíngue para uma que reconhece a pluralidade em toda a sua complexidade: contextos diversos, atores sociais variados e múltiplos plurilinguismos. Inicialmente, os estudos de linguística aplicada no Canadá mostravam a coexistência de dois monolinguismos justapostos, mas no atual contexto europeu, o plurilinguismo coloca desafios significativos à sociedade. Este percurso reflete uma transição da linguística aplicada para uma abordagem mais abrangente, capaz de gerir a complexidade dos problemas humanos e sociais contemporâneos. Como investigadoras, esta evolução levou-nos a reformular problemas e a abordar a investigação de forma diferente.

O plurilinguismo evidencia a necessidade de considerar o contexto e envolver todos os atores educativos na criação de um esquema de aprendizagem eficaz. Um projeto pode ser teoricamente sólido, mas não garante a sua viabilidade se as crenças e representações dos diferentes atores sociais não forem levadas em conta. Os indivíduos envolvidos, alunos e professores, são seres únicos e complexos, e as suas necessidades variam amplamente.

A metodologia de pesquisa narrativa adotada neste estudo permitiu-nos compreender que nenhuma teoria é autossuficiente; reconhecer as suas complementaridades e limitações ajuda a evitar dogmatismos. Como afirmam Clandinin e Connelly (2000) e Liu e Willis (2021), a pesquisa narrativa desempenha um papel essencial na recolha e interpretação das experiências dos educadores no contexto da internacionalização. Os investigadores, portanto, têm um papel social e ético a desempenhar: a abertura de programas educativos que considerem o plurilinguismo e as multiliteracias pode permitir que cada indivíduo encontre a sua identidade e o seu lugar na sociedade.

Para responder à diversidade de desafios no terreno, é essencial conceber uma didática flexível, assente num quadro teórico e humano válido. O reconhecimento das limitações e potencialidades das várias teorias contribui para uma abordagem educativa mais rica e adaptável. A translanguagem, por exemplo, introduzida por Cenoz e Gorter (2019), apresenta-se como uma abordagem pedagógica promissora. No entanto, as críticas sobre a sua “sloganização” e o risco de uma predominância do inglês no discurso científico não podem ser ignoradas.

Os programas educativos assentes no plurilinguismo e nas multiliteracias favorecem o desenvolvimento de competências plurilinguísticas e a integração intercultural. Este modelo educativo, assente na valorização da diversidade linguística e cultural, é essencial para garantir uma educação inclusiva e adaptada às exigências de um mundo globalizado.

## REFERÊNCIAS

ADEN, J. La médiation linguistique au fondement du sens partagé: vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. In: ADEN, J.; WEISSMANN, D. (dir.). **La médiation linguistique**. ELA, 2012. p. 267–284.

ANDERSON, J. **Rules of the Mind**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1993.

AVERMAET, P. V. *et al.* **The Multilingual Edge of Education**. London: Palgrave Macmillan, 2018.

BAILLY, D. **Didactique de l'anglais: objectifs et contenus de l'enseignement**. Paris: Nathan, 1997.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 3. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2001.

BAKHTIN, M. M. **The Dialogic Imagination: Four Essays**. HOLQUIST, M. (ed.); EMERSON, C. (trad.). Austin: University of Texas Press, 1982.

BEACCO, J.-C.; BERTRAND, O.; HERRERAS, J.-C.; TREMBLAY, C. (dir.). **La gouvernance linguistique des universités et établissements d'enseignement supérieur**. Palaiseau: Éditions de l'École Polytechnique, 2022.

BEACCO, J.-C. *et al.* **Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle**. Estrasburgo: Conseil de l'Europe, 2016. Disponível em: <http://www.cairn.info/guide-pour-le-developpement-et-la-mise-en-oeuvre--9789287182333.htm>. Acesso em: 5 ago. 2024.

BEELEN, J.; JONES, E. Europe calling: a new definition for internationalization at home. **International Higher Education**, n. 83, p. 12–13, 2015. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/9080>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BERTIN, J.-C.; GRAVE, P.; NARCY-COMBES, J.-P. **Second Language Distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics**. Hershey, PA: IGI Global, 2010.

BILLIEZ, J.; SIMON, D. L. (dir.). **Alternance des langues: enjeux socio-culturels et identitaires** (Bd. 18). Grenoble: Univ. Stendhal Lidilem, 1998.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. **Heteroglossia as Practice and Pedagogy**. 20. reimp. Springer, 2016.

BLOM, J.-P.; GUMPERZ, J. Social meaning in linguistic structures: code switching in northern Norway. In: GUMPERZ, J.; HYMES, D. (dir.). **Directions in Sociolinguistics**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.

BOURDIEU, P. **Le sens pratique**: choses dites. Paris: Éditions de Minuit, 1987.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

BUSER, P. **Cerveau de soi, cerveau de l'autre**. Paris: Odile Jacob, 1999.

BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (eds.). **Researching Pedagogic Tasks**: Second Language Learning, Teaching and Testing. Harlow: Longman, 2001.

CALVET, L.-J. **Essais de linguistique**: la langue est-elle une invention des linguistes? Paris: Plon, 2004.

CANAGARAJAH, A. S. **Translingual Practice**: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. London: Routledge, 2013. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203120293/literacy-translingual-practice-suresh-canagarajah>. Acesso em: 20 ago. 2024.

CANDELIER, M. **Le CARAP**: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures: compétences et ressources. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes, 2012.

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. (dir.). **Alternances des langues et construction de savoirs**. Lyon: ENS Éditions, 1999.

CAUSA, M. **L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère**: stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère. Berna: Peter Lang, 2002.

CAVALLI, M. **Éducation bilingue et plurilinguisme des langues**: le cas du Val d'Aoste. Paris: Éditions Didier, 2005.

CENOZ, J. Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country. **AILA Review**, n. 21, p. 13–30, 2008. Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/aila.21.03cen>. Acesso em: 30 jul. 2024.

CENOZ, J.; GORTER, D. (eds.). A Holistic Approach in Multilingual Education: Introduction. **The Modern Language Journal**, v. 95, n. 3, p. 339–343, 2019.

CENOZ, J.; GORTER, D. **Pedagogical Translanguaging**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/elements/pedagogical-translanguaging/67802C1E5AE4A418AE3B8E2DEFBAD30A>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CENOZ, J.; HUFSEIN, B.; JESSNER, U. **Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition**: Psycholinguistic Perspectives. Bristol: Multilingual Matters, 2001.

CHANGEUX, J.-P. **L'Homme neuronal**. Paris: Fayard, 1983.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

CLAVERIE, B. Pluri-, inter-, transdisciplinarité: ou le réel décomposé en réseaux de savoir. **Projectics / Proyética / Projectique**, v. 4, n. 1, 2010. Disponível em: <https://shs.cairn.info/revue-projectique-2010-1-page-5?lang=fr>. Acesso em: 21 ago. 2024.

COOK, V.; WEI, L. (dir.). **The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/cambridge-handbook-of-linguistic-multicompetence/8B394FC4BBDFABCC5A1EE6A2DAE67471>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CONDAMINES, A.; NARCY-COMBES, J.-P. La linguistique appliquée comme science située. In: CARTON, F. *et al.* **Cultures de recherche en linguistique appliquée**. Paris: Riveneuve Éditions, 2015.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: ASA Editores II, 2001.

COSNEFROY, L. *et al.* **L'internationalisation de l'enseignement supérieur: le meilleur des mondes?** Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2020. Disponível em: [https://shs.cairn.info/l-internationalisation-de-l-enseignement-superieur--9782807329034?site\\_lang=fr](https://shs.cairn.info/l-internationalisation-de-l-enseignement-superieur--9782807329034?site_lang=fr). Acesso em: 22 jul. 2024.

COSTE, D. Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances. In: DUVERGER, J. (dir.). **Actualité de l'enseignement bilingue**. Paris: Hachette, p. 86–94, 2000.

COSTE, D. **La notion de compétence plurilingue**. Paris: Eduscol, Ministère de l'Éducation nationale, 2001.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. **Compétence plurilingue et pluriculturelle**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1997.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. **Journal of Pragmatics**, v. 43, n. 5, p. 1196–1208, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216610003243?via%3Dihub>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CRESWELL, J. W. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches**. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2013.

CUMMINS, J. Pedagogical translanguaging: Examining the credibility of unitary versus crosslinguistic translanguaging theory. **OLBI Journal**, v. 12, p. 33–55, 2022. Disponível em:

<https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/article/view/6073>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CUMMINS, J.; EARLY, M. (dir.). **Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools**. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 2011.

DABÈNE, L.; MOORE, D. Bilingual speech of migrant people. In: MILROY, L.; MUYSKEN, P. (dir.). **One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 17–44. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/one-speaker-two-languages/864B8AA6972F95CB5603629264CF8324>. Acesso em: 16 ago. 2024.

DALTON-PUFFER, C. **Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms**. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 2007.

DAHLET, P. Les identités plurilingues: enjeux globaux et partages singuliers. In: MARTINEZ, P.; MOORE, D.; SPAËTH, V. (dir.). **Plurilinguismes et enseignement**. Paris: Riveneuve, 2008.

DAMASIO, A. R. **Le sentiment même de soi**. Paris: Odile Jacob, 1999.

DE BOT, K. *et al.* DST as a comprehensive theory of second language development. In: GARCIA MAYO DEL PILAR, M.; GUTIERREZ MANGADO, M. JUNKAL; MARTINEZ ADRIAN, M. (eds.). **Contemporary Approaches to Second Language Acquisition**. Amsterdam: Benjamins, 2013. p. 199–220.

DEPPERU, M. Learning and teaching Italian in a plurilinguistic approach. **Multilingualism Review**, v. 1, n. 2, p. 360–371, 2012.

DI MEGLIO, A.; CORTIER, C. **La langue corse comme socle d'une éducation bi-plurilingue**, 2016. Disponível em: <https://www.uni-frankfurt.de/62191522/Cortier-et-Di-Meglio.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2024.

DUDKA, T.; CHUMAK, M. Pedagogical potential of international comparative research. **Science and Education**, 2020. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/PEDAGOGICAL-POTENTIAL-OF-INTERNATIONAL-COMPARATIVE-Dudka-Chumak/2bd0382182778cb46334eaf779c90478df0cdf05>. Acesso em: 21 jul. 2024.

ECO, U. **La ricerca della lingua perfetta**. Tradução de Jean-Paul Manganaro. Roma: Editori Laterza Fare l'Europa; Paris: Seuil, 1994.

ELLIS, N. C. Emergentism, connectionism and language learning. **Language Learning**, v. 48, n. 4, p. 631–664, 1998.

FERREIRA, M. M. The internationalization of higher education in Brazil and its linguistic demands: a petition for English (additional languages) learning institutionalization. **Letras**, p. 13–22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/68091>. Acesso em: 1 set. 2024.

GARCÍA, O.; FLORES, N.; SELTZER, K. Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. **Critical Inquiry in Language Studies**, v. 18, n. 3, p. 203–228, 2021.

GARCÍA, O. Translanguaging of Latino Kindergarteners'. In: POTOWSKI, K.; ROTHMAN, J. (eds.). **Bilingual Youth: Spanish in English Speaking Societies**. Amsterdam: John Benjamins, 2011. p. 33–55.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Malden, MA; Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCIA, V. A. O papel da questão social e da educação não formal nas discussões reações educacionais. In: II Congresso Internacional de Pedagogia Social. **Anais** [...], Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2008.

GENTIL, G. Translanguaging and multilingual academic literacies: how do we translate that into French? Should we? **OLBI Working Papers**, v. 10, 2020. Disponível em: <https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/article/view/3831>. Acesso em: 2 ago. 2024.

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

HEINDERYCKX, F. Reclaiming the high ground in the age of onlinement. **Journal of Communication**, v. 64, n. 6, p. 999–1014, 2015.

HERDINA, P.; JESSNER, U. **A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics**. Clevedon: Multilingual Matters, 2016.

HOGETOP, M. As expressões idiomáticas nos livros didáticos de LE/LA e interculturalidade: uma discussão a partir da perspectiva sociocultural. **Web Revista Sociodialeto**, v. 9, n. 27, p. 64–78, set. 2019. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/199>. Acesso em: 27 jul. 2024.

HUTCHINS, E. **Cognition in the Wild**. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.-B.; HOMMES, J. (eds.). **Sociolinguistics**. Hammondsouth: Penguin, 1972.

JACQUEMET, M. Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization. **Language & Communication**, v. 25, p. 257–277, 2005. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0271530905000248>. Acesso em: 29 jul. 2024.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language education and multiliteracies. In: MAY, S. *et al.* (eds.). **Encyclopedia of Language and Education: Vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education**. New York: Springer, 2007. p. 195–211.

KLETT, E. Editorial. **Revue de la SAPFESU**, n. 38, p. 7, 2015.

KNIGHT, J. The impact of GATS and trade liberalisation on higher education. In: UVALIC-TRUMBIC, S. **Globalisation and the Market in Higher Education: Quality, Accreditation and Qualifications**. Paris: UNESCO, 2002. p. 191–209.

KNIGHT, J. Interview de Jane Knight. **IMHE Info**, n. 1, OCDE, Paris, p. 2, 2003.

KRAMSCH, C. Theorizing Translingual/Transcultural Competence. In: LEVINE, G.; PHIPPS, A. (eds.). **Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy**. Boston: Heinle, 2010. p. 15–31.

LANCIEN, T. **Le multimédia**. Paris: Clé International, 1998.

LANTOLF, J. P. Sociocultural source of thinking and its relevance for second language acquisition. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 10, n. 1, p. 31–33, 2007.

LIDDICOAT, A.; ZARATE, G. (coord.). **La circulation internationale des idées en didactique des langues. Recherches et applications**, supplément au Français dans le Monde, n. 46. Paris: CLE International/FIPF, 2009.

LIU, T.; WILLIS, K. Cut and paste pedagogy? Academic mobility, teaching practices and the circulation of knowledge. **Geoforum**, v. 119, p. 11–20, 2021.

LITTLE, D.; KIRWAN, D. **Engaging with Linguistic Diversity: A Study of Educational Inclusion in an Irish Primary School**. London: Bloomsbury, 2019.

LÜDI, G. Synthèse de la Table ronde: facteurs sociaux et économiques susceptibles de favoriser ou d'entraver la diversité linguistique. In: CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTUREL; COMITÉ DE L'ÉDUCATION (org.). **La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe: vers un document-cadre pour des politiques linguistiques éducatives**. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, 2000. p. 67–82.

LÜDI, G. Parler bilingue et traitements cognitifs. **Intellectica: Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive**, v. 20, n. 1, p. 139–156, 1995. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/intel\\_0769-4113\\_1995\\_num\\_20\\_1\\_1479](https://www.persee.fr/doc/intel_0769-4113_1995_num_20_1_1479). Acesso em: 31 jul. 2024.

LÜDI, G.; PY, B. To be or not to be... a plurilingual speaker. **International Journal of Multilingualism**, v. 6, n. 2, p. 154–167, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14790710902846715>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MACAIRE, D.; PORTINE, H.; NARCY-COMBES, J.-P. Interrogations épistémologiques. **Recherches et Applications**, n. 48, 2010.

MADSEN, L. M. Social status relations and enregisterment in contemporary Copenhagen. **Working Papers in Urban Language and Literacies**, Paper 72, 2011.

MANGENOT, F. (dir.). **Interactivité, interactions et multimédia**. Notions en Questions, 5. ed. Lyon: ENS Editions, 2001.

MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. **Le français sur objectifs spécifiques**. Paris: Hachette FLE, 2004.

MARSHALL, S.; MOORE, D. Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: addressing critiques and misconceptions in education. **International Journal of Multilingualism**, v. 15, n. 1, p. 19–34, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2016.1253699>. Acesso em: 5 ago. 2024.

MATTELART, A. **La globalisation de la surveillance, aux origines de l'ordre sécuritaire**. Paris: La Découverte, 2007.

MAURER, B. **Enseignement des langues et construction européenne: le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante**. Paris: Edition des Archives Contemporaines, 2011.

MESQUITA, L.; PINHO, A. S.; ANDRADE, A. I. Trabalho colaborativo docente e educação plurilingue: que subversões a uma gramática da escola? **Revista Internacional de Educação**, v. 70, p. 201–222, 2016.

MOLINIÉ, M.; MOORE, D. Les littératies: une Notion en Questions (NeQ) en didactique des langues. **Les Cahiers de l'Acedle**, v. 9, n. 2, p. 3–15, 2012.

MOORE, D. Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. **Acquisition et interaction en langue étrangère**, n. 7, p. 95–121, 1996. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aile/4912>. Acesso em: 1 ago. 2024.

MOORE, D. Conversations autour du plurilinguisme. Théorisation du pluriel et pouvoir des langues. **OLBI Working Papers**, n. 10, 2020. Disponível em: <https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/article/view/3828>. Acesso em: 27 jul. 2024.

MORIN, E. **Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur**. Paris: Le Seuil, 2000.

MUYSKEN, P. **Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

NARCY, J.-P. **Apprendre une langue étrangère**. Paris: Editions d'organisation, 1990.

NARCY-COMBES, J.-P. Conflits éthiques et épistémologiques au niveau des interventions. In: BABAULT, S. *et al.* (dir.). **Actes du Colloque international contexte global, contextes locaux: tensions, convergences et enjeux en didactique des langues**. Paris: Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, 2015. p. 25–40.

NARCY-COMBES, J.-P. **Didactique des langues et TIC, vers une recherche-action responsable**. Paris: Ophrys, 2005.

NGUYEN, H. H. The multilingualing of a Vietnamese American in South Philadelphia. **Working Papers in Educational Linguistics**, v. 27, n. 1, p. 65–85, 2012.

O'GRADY, W. Emergentism. In: HOGAN, P. (dir.). **The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 274–276.

OTSUJI, E.; PENNYCOOK, A. Social inclusion and metrolingual practices. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 14, n. 4, p. 413–426, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2011.573065>. Acesso em: 27 jul. 2024.

PAVLENKO, A. Superdiversity and Why It Isn't: Reflections on Terminological Innovation and Academic Branding. In: SCHMENK, B.; BREIDBACH, S.; KÜSTER, L. (dirs.). **Sloganization in Language Education Discourse**. Bristol: Multilingual Matters, 2019. p. 142–168. Disponível em: <https://chooser.crossref.org/?doi=10.21832%2F9781788921879-009>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PEKAREK DOEHLER, S. Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. **Acquisition et Interaction en Langue Étrangère**, Lyon, n. 12, p. 9–32, 2000.

PENLOUP, M.-C. Littératies numériques: quels enjeux pour la didactique de l'écriture-lecture? Réponse à Jeannine Gerbault. In: GERBAULT, J. (org.). **Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues – Les littératies. Les Cahiers de l'Acedle**, v. 9, n. 2, p. 129–140, 2012.

POLKINGHORNE, D. E. Narrative configuration in qualitative analysis. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 8, n. 1, p. 5–23, 1995.

PY, B. Apprendre une langue et devenir bilingue: un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues. **Journal of Language Contact**, v. 1, n. 1, p. 93–100, 2007. Disponível em: [https://brill.com/view/journals/jlc/1/1/article-p93\\_6.xml](https://brill.com/view/journals/jlc/1/1/article-p93_6.xml). Acesso em: 27 jul. 2024.

RAMPTON, B. From 'Multi-ethnic adolescent heteroglossia' to 'Contemporary urban vernaculars'. **Language & Communication**, v. 31, n. 4, p. 276–294, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0271530911000024?via%3Dihub>. Acesso em: 27 jul. 2024.

RAPISHEVA, ZH.; KALIAKPAROVA, N. Modern pedagogical technologies in teaching a foreign language in primary school. **Bulletin of the Innovative University of Eurasia**, v. 81, n. 1, p. 38–43, 27 mar. 2021. Disponível em: [http://vestnik.ineu.edu.kz/files/articles/article\\_id714.pdf](http://vestnik.ineu.edu.kz/files/articles/article_id714.pdf). Acesso em: 01 ago. 2024.

RASSE, P. **La rencontre des mondes: Diversité culturelle et communication**. Paris: Armand Colin, 2005.

ROGERS, C. **Freedom to Learn**. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1969.

SAUSSURE, F. de. **Cours de linguistique générale**. Edição crítica por MAURO, T. de. Paris: Payot, 1967.

SCHMENK, B.; BREIDBACH, S.; KÜSTER, L. **Sloganization in Language Education Discourse**: Conceptual Thinking in the Age of Academic Marketization. Bristol: Multilingual Matters, 2019.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second Language Research Methods**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SILVA, L.; SARMENTO, S. A escolha do livro didático de língua estrangeira do Programa Nacional do Livro Didático. **Revista de Humanidades e Letras**, v. 14, p. 1–14, 2015.

VAN LIER, L. **The Ecology and Semiotics of Language Learning**: A Sociocultural Perspective. Boston: Kluwer Academic, 2004.

VIGNER, G. Vers une compétence plurilingue: apprentissage ou enseignement? **Le Français dans le Monde**, n. 355, p. 42–43, 2008.

WASSEM, J.; PEREIRA, E. M. de A.; FINARDI, K. R. **A internacionalização na educação superior**: pressupostos, significados e impactos. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v. 22, n. 3, p. 520–528, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8660914>. Acesso em: 14 ago. 2024.

WEINREICH, U. **Languages in Contact, Findings and Problems**. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

WILKINS, D. A. **Notional Syllabuses**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

WILLIAMS, C. **Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog**. Bangor: Bangor University, 1994. Disponível em: <https://research.bangor.ac.uk/portal/files/20574535/null>. Acesso em: 12 ago. 2024.

YOUNG, V. A. Keep code-meshing. In: CANAGARAJAH, A. S. (ed.). **Literacy as Translingual Practice**: Between Communities and Classrooms. New York: Routledge, 2013. p. 139–140. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203120293/literacy-translingual-practice-suresh-canagarajah>. Acesso em: 29 jul. 2024.