



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS:
LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA FRANCESA**

SOLANERES LAÉRTIA NUNES SABINO NASCIMENTO

**BENEFÍCIOS COGNITIVOS DO PLURILINGUISMO
PARA ALÉM DO APRENDIZADO DE UMA
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

CAMPINA GRANDE - PB

2020

SOLANERES LAÉRTIA NUNES SABINO NASCIMENTO

**BENEFÍCIOS COGNITIVOS DO PLURILINGUISMO
PARA ALÉM DO APRENDIZADO DE UMA
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa.

Orientadora: Professora Doutora Josilene Pinheiro-Mariz.

CAMPINA GRANDE - PB

2020

N244b Nascimento, Solaneres Laértia Nunes Sabino.
Benefícios cognitivos do plurilinguismo para além do aprendizado de uma língua estrangeira / Solaneres Laértia Nunes Sabino Nascimento. - Campina Grande, 2020.
73 f. : il. Color.

Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.
"Orientação: Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz".
Referências.

1. Plurilinguismo. 2. Ensino-Aprendizagem de Línguas. 3. Benefícios Cognitivos do Pluringuismo. I. Pinheiro-Mariz, Josilene. II. Título.

CDU 81'246.3(043)

Solaneres Laértia Nunes Sabino Nascimento

**BENEFÍCIOS COGNITIVOS DO PLURILINGUISMO PARA ALÉM DO
APRENDIZADO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Monografia de conclusão de curso
apresentada ao curso de Licenciatura em
Letras - Língua Portuguesa e Língua
Francesa, da Universidade
Federal de Campina Grande, como
requisito parcial à conclusão de curso.

Aprovada em ____ de _____ de _____

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)

Examinador interno: Prof. Me. Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos (UFCG)

Examinador externo: Prof. Me. José Ribamar Carolino Bezerra (SEDUC-PB)

CAMPINA GRANDE
2020

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde para escrever este trabalho e por ter me abençoado durante o meu percurso na universidade.

A minha família, principalmente aos meus pais, José Laerte Farias Nascimento e Solaneres Nunes Sabino Nascimento, por terem investido na minha educação para que eu pudesse chegar aqui. Agradeço todo amor, o cuidado de vocês.

Ao meu noivo Yuri Kelvin, por ter sido o meu porto seguro, me motivando e me auxiliando na elaboração do quadro e do continuum desenvolvidos para esta pesquisa. Você é e sempre será muito especial para mim.

Aos meus colegas de curso e amigos, Manuella Bitencourt, Luana Farias, Cristiane Caetano e João Leonel, pelo companheirismo e pelas risadas que aliviam o estresse que a universidade às vezes desperta. Agradeço ainda a Lucas Ribeiro, Davi Ferreira e Rebeca Nunes pelo apoio e pelas conversas que me acalmaram. Muito obrigada a todos os amigos que não foram citados mas que tornam a minha vida melhor.

Ao Programa de Educação Tutorial de Letras (PET-Letras) pela oportunidade de ter experiências indescritíveis que serão fundamentais para a minha vida profissional e pessoal. Aos petianos que tornaram os meus dias mais alegres, especialmente a Fábio Rodrigues, Anna Karenina, Ana Paula Herculano, Alana Ferreira Lucio, Bianca Souza da Silva.

Aos professores de Letras que sempre demonstraram muito amor e dedicação pelo ofício, principalmente aos meus professores de francês Maria Angélica, Nyeberth Emanuel, Josilene Pinheiro-Mariz, Carmen Veronica, Maria Rennally Soares, Lino Dias Correia Neto. Agradeço também às minhas orientadoras de estágio de língua portuguesa, Laura Dourado e Viviane Moraes.

Agradeço aos meus professores de metodologia científica e monografia, Josilene Pinheiro-Mariz, Nyeberth Emanuel e Carmen Verônica, por terem me auxiliado no planejamento e escrita deste trabalho. Agradeço ao professor Nyeberth por ter aceito orientar o meu projeto inicialmente e a professora Josilene por ter continuado esta orientação.

Agradeço especialmente à minha tutora e professora Josilene Pinheiro-Mariz por ter me apresentado com tantas experiências incríveis, como o PET, o projeto de extensão sobre intercompreensão, que me despertou o interesse sobre o plurilinguismo. Muito obrigada não só pelas oportunidades acadêmicas, mas também por ter me ensinado a ser uma

pessoa melhor através de seus sábios conselhos. Tenho muita gratidão e admiração por você.

Aos professores Nyeberth Emanuel e José Ribamar que prontamente aceitaram colaborar com a construção deste trabalho.

Aos demais que contribuíram de alguma forma para a minha vida acadêmica e pessoal. A todas as pessoas que me inspiraram e formaram a minha identidade. Minha mais sincera gratidão.

RESUMO

No Brasil, observamos que a maioria das escolas públicas de ensino básico não possui uma diversidade de línguas estrangeiras (LE) em seus currículos, privilegiando sobretudo o ensino do inglês e, em segundo lugar ainda que muito discretamente, o ensino do espanhol. Algumas pesquisas apontam, a exemplo das desenvolvidas por Martins e Souza (2018), que a partir de Políticas Linguísticas elaboradas pelo governo, por instituições sociais e pelos meios de comunicação, o Brasil é muitas vezes visto como um país monolíngue, muito embora existam diversas outras línguas faladas no país como aquelas de comunidades italianas e alemãs, além das muitas línguas indígenas e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). No entanto, já existem pesquisas que acentuam a importância do contato com várias línguas para a formação pessoal e profissional de estudantes, tais como os estudos de Alas-Martins (2017), por exemplo. O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QECR), documento norteador do ensino-aprendizagem de línguas, concebido na Europa, também aponta para a importância do plurilinguismo para o desenvolvimento de competências linguísticas, pragmáticas e sociais. Nos últimos anos, foram desenvolvidas além de pesquisas, projetos de ensino e de extensão plurilíngues em algumas universidades brasileiras, como na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mesmo assim, observamos empiricamente que ainda existe certo desconhecimento por parte da comunidade docente e educacional brasileira sobre as vantagens de se conhecer línguas/culturas para além do aprendizado de uma única língua estrangeira (MORAIS FILHO, 2020). Por isso, temos como objetivo principal neste trabalho averiguar quais são os benefícios do plurilinguismo para a estrutura cognitiva dos aprendizes de LE. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, de cunho qualitativo em que verificamos a presença do plurilinguismo nos componentes curriculares de Cursos de Letras de universidades públicas paraibanas. Ademais, buscamos averiguar de que forma o plurilinguismo pode facilitar a compreensão de línguas e quais são as principais diferenças cognitivas entre uma mente monolíngue e uma mente plurilíngue. A nossa análise está ancorada em estudos de pesquisadores da área de Didática de Línguas e da Psicolinguística, a exemplo de Souza (2019) e Bialystok (2012) e também em teóricos cognitivistas, como Vygotsky (2003) e Ausubel (2000). Dentre os resultados identificados, verificamos diversas vantagens cognitivas de uma mente plurilíngue relativas à atenção, à memória, ao raciocínio lógico, à criatividade e à adaptabilidade às mudanças frequentes, além do desenvolvimento de uma melhor percepção consciente da relação entre as línguas.

Palavras-chave: Plurilinguismo; Ensino-Aprendizagem de Línguas; Benefícios Cognitivos do Plurilinguismo.

ABSTRACT

In Brazil, we observe that the majority of public schools of basic education do not have a diversity of foreign languages (LE) in their curricula, favoring mainly the teaching of English and, secondly, although very discreetly, the teaching of Spanish. Some researches point out, like those developed by Martins and Souza (2018), that based on Linguistic Policies developed by the government, social institutions and the media, Brazil is often seen as a monolingual country, although there are several other languages spoken in the country such as those of Italian and German communities, in addition to the many indigenous languages and the Brazilian Sign Language (LIBRAS). However, there are already researches that emphasize the importance of contact with several languages for the personal and professional training of students, such as the studies by Alas-Martins (2017). The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), the guiding document for language teaching and learning, conceived in Europe, also points to the importance of multilingualism for the development of linguistic, pragmatic and social skills. In recent years, in addition to research, multilingual teaching and extension projects have been developed in some Brazilian universities, such as the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), the Federal University of Campina Grande (UFCG) and the Federal University of Paraná (UFPR). Even so, we observe empirically that there is still some lack of knowledge on the part of the Brazilian teaching and educational community about the advantages of knowing languages / cultures in addition to learning a single foreign language (MORAIS FILHO, 2020). Therefore, we have as main objective in this work to find out what are the benefits of multilingualism for the cognitive structure of LE learners. For this, we carried out a bibliographic and documentary research of a qualitative nature in which we verified the presence of multilingualism in the curricular components of Language Courses at public universities in Paraíba. Furthermore, we seek to find out how multilingualism can facilitate the understanding of languages and the main cognitive differences between a monolingual mind and a multilingual mind. Our analysis is anchored in studies by researchers in the field of Language Didactics and Psycholinguistics, such as Souza (2019) and Bialystok (2012) and also in cognitive theorists, such as Vygotsky (2003) and Ausubel (2000). Among the identified results, we verified several cognitive advantages of a multilingual mind regarding attention, memory, logical reasoning, creativity and adaptability to frequent changes in addition to the development of a better conscious perception of the relationship between languages.

Keywords: Multilingualism; Language Teaching-Learning; Cognitive Benefits of Multilingualism

RÉSUMÉ

Brésil, nous observons que la majorité des écoles publiques d'enseignement de base n'ont pas une diversité de langues étrangères (LE) dans leurs programmes, favorisant principalement l'enseignement de l'anglais et, d'autre part, bien que très discrètement, l'enseignement de l'espagnol. Certaines recherches soulignent, comme celles développées par Martins et Souza (2018), que sur la base des politiques linguistiques développées par le gouvernement, les institutions sociales et les médias, le Brésil est souvent considéré comme un pays monolingue, bien qu'il y en ait plusieurs d'autres langues parlées dans le pays comme celles des communautés italienne et allemande, en plus des nombreuses langues autochtones et de la langue des signes brésilienne (LIBRAS). Cependant, il existe déjà des recherches qui accentuent l'importance du contact avec plusieurs langues pour la formation personnelle et professionnelle des étudiants, comme les études d'Alas-Martins (2017), par exemple. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR), le document d'orientation pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, conçu en Europe, souligne également l'importance du plurilinguisme pour le développement des compétences linguistiques, pragmatiques et sociales. Ces dernières années, en plus de la recherche, des projets d'enseignement et d'extension plurilingues ont été développés dans certaines universités brésiliennes, telles que l'Université fédérale de Rio Grande do Norte (UFRN), l'Université fédérale de Campina Grande (UFCG) et l'Université fédérale du Paraná (UFPR). Malgré cela, nous observons empiriquement qu'il y a encore une certaine méconnaissance de la part de la communauté enseignante et éducative brésilienne sur les avantages de connaître les langues / cultures en plus d'apprendre une seule langue étrangère (MORAIS FILHO, 2020). Par conséquent, nous avons comme objectif principal dans ce travail de découvrir quels sont les avantages du plurilinguisme pour la structure cognitive des apprenants en LE. Pour cela, nous avons mené une recherche bibliographique et documentaire, de nature qualitative, dans laquelle nous avons vérifié la présence du plurilinguisme dans les composantes curriculaires des cours de langues des universités publiques de Paraíba. En outre, nous cherchons à découvrir comment le plurilinguisme peut faciliter la compréhension des langues et quelles sont les principales différences cognitives entre un esprit monolingue et un esprit plurilingue. Notre analyse est ancrée dans des études menées par des chercheurs dans le domaine de la didactique du langage et de la psycholinguistique, tels que Souza (2019) et Bialystok (2012) et également chez des théoriciens cognitifs, tels que Vygotsky (2003) et Ausubel (2000). Parmi les résultats identifiés, nous avons vérifié plusieurs avantages cognitifs d'un esprit multilingue concernant l'attention, la mémoire, le raisonnement logique, la créativité et l'adaptabilité aux changements fréquents, en plus du développement d'une meilleure perception consciente de la relation entre les langues.

Mots clés: Plurilinguisme; Enseignement-apprentissage des langues; Avantages cognitifs du plurilinguisme.

RESUMEN

En Brasil, observamos que la mayoría de las escuelas públicas de la enseñanza secundaria no tienen diversidad de lenguas extranjeras (LE) en sus currículos, favoreciendo principalmente la enseñanza del inglés y, en segundo lugar, aunque de forma muy discreta, la enseñanza del español. Algunas investigaciones señalan, como las desarrolladas por Martins y Souza (2018), que, a partir de Políticas Lingüísticas desarrolladas por el gobierno, las instituciones sociales y los medios de comunicación, el Brasil suele ser visto como un país monolingüe, aunque existan varios otros idiomas que se hablan en el país, como los de las comunidades italiana y alemana, además de las muchas lenguas indígenas y la Lengua de Signos Brasileña (LIBRAS). Sin embargo, ya existen investigaciones que enfatizan la importancia del contacto con varios idiomas para la formación personal y profesional de los estudiantes, como los estudios de Alas-Martins (2017), por ejemplo. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el documento rector para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, concebido en Europa, también señala la importancia del multilingüismo para el desarrollo de habilidades lingüísticas, pragmáticas y sociales. En los últimos años, además de la investigación, se han desarrollado proyectos de docencia y extensión plurilingüe en algunas universidades brasileñas, como la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN), la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG) y la Universidad Federal de Paraná (UFPR). Aun así, observamos empíricamente que aún existe cierto desconocimiento por parte de la comunidad docente y educativa brasileña sobre las ventajas de conocer lenguas / culturas, además de aprender una sola lengua extranjera (MORAIS FILHO, 2020). Por lo tanto, tenemos como principal objetivo en este trabajo averiguar cuáles son los beneficios del plurilingüismo para la estructura cognitiva de los estudiantes de LE. Para eso, realizamos una investigación bibliográfica y documental, de carácter cualitativo, en la que comprobamos la presencia del plurilingüismo en las asignaturas de los Cursos de Idiomas en las universidades públicas de Paraíba. Además, intentamos descubrir cómo el multilingüismo puede facilitar la comprensión de idiomas y cuáles son las principales diferencias cognitivas entre una mente monolingüe y una mente plurilingüe. Nuestro análisis está anclado en estudios de investigadores en el campo de la Didáctica del Lenguaje y Psicolingüística, como Souza (2019) y Bialystok (2012) y también en teóricos cognitivos, como Vygotsky (2003) y Ausubel (2000). Entre los resultados identificados, verificamos varias ventajas cognitivas de una mente multilingüe en cuanto a atención, memoria, razonamiento lógico, creatividad y adaptabilidad a cambios frecuentes, además del desarrollo de una mejor percepción consciente de la relación entre lenguas.

Palabras clave: Plurilingüismo; Enseñanza-aprendizaje de idiomas; Beneficios cognitivos del plurilingüismo.

ASTRATTO

In Brasile, osserviamo che la maggior parte delle scuole pubbliche di istruzione di base non ha una diversità di lingue straniere (LE) nei loro curricula, favorendo principalmente l'insegnamento dell'inglese e, in secondo luogo, anche se molto discretamente, l'insegnamento dello spagnolo. Alcune ricerche sottolineano, come quelle sviluppate da Martins e Souza (2018), che sulla base delle politiche linguistiche sviluppate dal governo, dalle istituzioni sociali e dai media, il Brasile è spesso visto come un paese monolingue, sebbene ve ne siano diverse altre lingue parlate nel Paese come quelle delle comunità italiana e tedesca, oltre alle tante lingue indigene e alla lingua dei segni brasiliana (LIBRAS). Tuttavia, esistono già ricerche che sottolineano l'importanza del contatto con diverse lingue per la formazione personale e professionale degli studenti, come ad esempio gli studi di Alas-Martins (2017). Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER), il documento guida per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue, concepito in Europa, sottolinea anche l'importanza del multilinguismo per lo sviluppo delle abilità linguistiche, pragmatiche e sociali. Negli ultimi anni, oltre alla ricerca, sono stati sviluppati progetti di insegnamento ed estensione plurilingue in alcune università brasiliane, come l'Università Federale del Rio Grande do Norte (UFRN), l'Università Federale di Campina Grande (UFCG) e l'Università Federale del Paraná (UFPR). Anche così, osserviamo empiricamente che vi è ancora una certa ignoranza da parte della comunità educativa ed educativa brasiliana sui vantaggi di conoscere lingue / culture oltre all'apprendimento di una singola lingua straniera (MORAIS FILHO, 2020). Pertanto, l'obiettivo principale di questo lavoro è quello di scoprire quali sono i vantaggi del plurilinguismo per la struttura cognitiva degli studenti LE. Per questo abbiamo svolto una ricerca bibliografica e documentaria, di natura qualitativa, in cui abbiamo verificato la presenza del plurilinguismo nei componenti curriculari dei Corsi di Lingua presso le Università pubbliche di Paraíba. Inoltre, cerchiamo di scoprire come il multilinguismo può facilitare la comprensione delle lingue e quali sono le principali differenze cognitive tra una mente monolingue e una mente plurilingue. La nostra analisi è ancorata a studi di ricercatori nel campo della didattica del linguaggio e della psicolinguistica, come Souza (2019) e Bialystok (2012) e anche di teorici cognitivi, come Vygotsky (2003) e Ausubel (2000). Tra i risultati individuati, abbiamo verificato diversi vantaggi cognitivi di una mente multilingue riguardo all'attenzione, alla memoria, al ragionamento logico, alla creatività e all'adattabilità a frequenti cambiamenti, oltre allo sviluppo di una migliore percezione cosciente della relazione tra le lingue.

Parole chiave: Plurilinguismo. Insegnamento-apprendimento delle lingue. Benefici cognitivi del plurilinguismo.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação de universidades dos PPC analisados: critérios de inclusão 27

Tabela 2 - PPC não analisados: critérios de exclusão 28

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Continuum com disciplinas que favorecem o plurilinguismo.....	30
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Benefícios cognitivos do plurilinguismo.....	53
--	----

LISTA DE SIGLAS

BNC - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CARAP - Quadro de Referência para as Abordagens Plurais das Línguas e das Culturas
CELEST - Centro de Línguas Estrangeiras
CG - Campina Grande
CJ - Cajazeiras
JP - João Pessoa
GU - Gramática Universal
IC - Intercompreensão
IsF - Idioma sem Fronteiras
LE - Língua Estrangeira
LM - Língua Materna
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
L1 - Primeira Língua adquirida por um indivíduo
L2 - Segunda Língua adquirida por um indivíduo
L3 - Terceira Língua adquirida por um indivíduo
NDE - Núcleo Docente Estruturante
PET - Programa de Educação Tutorial
PLE - Português como Língua Estrangeira
PLEI - Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
PPP - Projeto Político Pedagógico
PPGLI - Programa de Pós- Graduação em Literatura e Interculturalidade
PROBEX - Programa de Bolsas de Extensão
QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Língua
QI - Quociente de Inteligência
TEL - Tópicos Especiais em Língua (TEL)
UAL - Unidade Acadêmica de Letras
UEPB - Universidade Estadual da Paraíba
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRN - Universidade do Rio Grande do Norte
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PLURILINGUES EM CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS DA PARAÍBA	21
3. COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM : EM BUSCA DE UMA MENTE PLURILINGUE	35
3.1. Ciências cognitivas	35
3.2. Teorias cognitivas e aprendizagem de línguas	37
3.3. A formação de uma mente plurilíngue	43
4. BENEFÍCIOS COGNITIVOS DO PLURILINGUISMO	51
4.1. Percursos para uma educação plurilíngue nos cursos de Letras e no Ensino Básico	60
5. CONCLUSÃO	66
6. REFERÊNCIAS	69

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) já foi visto de formas positivas e negativas. No império de D. Pedro II, aprender línguas era algo importante para o desenvolvimento intelectual, o próprio imperador era admirador das ciências, das artes e das literaturas e aprendeu várias línguas, por isso incentivava o ensino de LE. Já na Era Vargas (1930-1945), brasileiros, principalmente imigrantes, foram proibidos de se comunicar em suas línguas, pois o governo acreditava que eles estavam discutindo ideias revolucionárias e comunistas em língua estrangeira. Hoje, verificamos que algumas pesquisas apontam, a exemplo das desenvolvidas por Martins e Souza (2018), que a partir das políticas linguísticas elaboradas pelo governo e das instituições sociais e dos meios de comunicação, o Brasil é muitas vezes visto como um país monolíngue, apesar da existência de outras línguas, tais como as indígenas, as línguas de comunidades étnicas, as dos imigrantes e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

De acordo com Brito (2011), o monolinguismo muitas vezes é incentivado a partir de mitos que foram criados na sociedade, tais como o mito da necessidade de valorização da língua materna como unificadora de uma nação ou até mesmo a ideia de que pessoas que falam muitas línguas podem ter dificuldades no desenvolvimento e até no “domínio” da língua materna. Por isso, muitos brasileiros tendem a procurar um porquê e um para quê aprender uma língua estrangeira, principalmente quando pertencem a uma classe menos privilegiada socialmente. Na visão de muitos, aprender uma língua estrangeira é sinônimo de riqueza, de pertencimento a uma classe alta, de intelectualidade, de turismo e viagens, de uma necessidade específica técnica ou profissional; não sendo algo fundamental para pessoas que estão distantes dessa realidade.

Com a incorporação da abordagem plurilíngue na Didática de Línguas, muitas pesquisas, a exemplo das desenvolvidas por Degache (2006) e Alas-Martins (2017), já acentuam a importância do plurilinguismo para a compreensão de uma língua estrangeira e até mesmo para um melhor conhecimento da própria língua materna. Destacamos que nesta perspectiva, o plurilinguismo não significa alcançar uma alta proficiência em várias línguas. O indivíduo pode apenas alcançar um nível básico de proficiência na

competência de compreensão oral e escrita em mais de duas línguas estrangeiras que ele já está inserido nesta nomenclatura.

Apesar do aumento de pesquisas nessa área, muitos brasileiros, inseridos ou não na academia, desconhecem os benefícios do plurilinguismo, seja para a aprendizagem de uma língua específica, seja para a expansão de outras habilidades ligadas à estrutura cognitiva — sistema mental que organiza nossos conhecimentos sobre o mundo. Evidentemente, tomar conhecimento de que ainda há, no Brasil, um significativo número de profissionais do domínio das Letras que desconhece as dimensões do plurilinguismo enquanto metodologia, se apresenta como um aspecto ainda mais instigante, conforme nos aponta (MORAIS FILHO, 2020).

Diante dessa problemática, esta pesquisa se propõe a averiguar quais são os benefícios do plurilinguismo para a estrutura cognitiva dos aprendizes de línguas, enquanto objetivo geral. Com a finalidade de desenvolver o objetivo proposto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: investigar a presença do plurilinguismo em componentes curriculares nos cursos de Letras da Paraíba; verificar como o plurilinguismo pode facilitar a compreensão de uma língua materna ou estrangeira; analisar quais são as principais diferenças cognitivas entre uma mente plurilíngue e uma mente monolíngue.

Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental. Utilizamos como fonte para as análises, pesquisas realizadas na área de Psicolinguística e demais Ciências Cognitivas, ancorando-nos em trabalhos como os de Bialystok, Craik e Luk (2012) e Brito (2011), considerando que abordam o plurilinguismo e/ou bilinguismo sob uma perspectiva cognitiva. Realizamos também a leitura a partir das concepções de plurilinguismo da Didática de Línguas, utilizando a ótica cognitivista das teorias da psicologia da aprendizagem, tais como as apresentadas por Ausubel (2000) e por Vygotsky (2003).

Além disso, também analisamos currículos de alguns cursos de Letras de universidades públicas paraibanas, a fim de verificar a presença do plurilinguismo na formação acadêmica dos futuros profissionais de Linguística e Literatura, nesses cursos. Acreditamos que a investigação dos currículos nos permite analisar o que está sendo feito e o que poderá ser feito para promover uma educação plurilíngue.

Por essa ótica, destacamos que entendemos que o monolinguismo não é algo totalmente dicotômico ao plurilinguismo, pois todos somos potencialmente plurilíngues (DEGACHE, 2016), já que estamos em contato com outras línguas, através de empréstimos de palavras estrangeiras que compõem nossa língua e de interação com outros grupos culturais, que habitam dentro ou fora do Brasil, pois a internet e as mídias de telecomunicações nos possibilitaram essa aproximação. Por isso, no contexto em que vivemos são poucas as pessoas que não têm nenhum contato com uma língua estrangeira. Desta forma, nomeamos, neste trabalho, monolíngue o indivíduo que não apresenta proficiência em nenhuma nível de competência de compreensão ou de produção escrita e oral, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001), em uma segunda língua (além de sua própria língua); e, plurilíngue, o indivíduo que apresenta proficiência em algum nível de competência de compreensão ou de produção escrita e oral em mais de duas línguas, também de acordo com o QECR (2001).

Esta pesquisa, portanto, está inserida na modalidade qualitativa, visto que interpretamos os dados de forma subjetiva. Quanto à natureza das fontes, a pesquisa é bibliográfica e documental, pois analisamos tanto as pesquisas realizadas na área de Didática de Línguas, Psicolinguística e outras Ciências Cognitivas, como os documentos que norteiam os currículos das universidades. Nossos objetivos são exploratórios e explicativos; exploratórios, pois realizamos um levantamento bibliográfico a fim de descobrir o que as pesquisas revelam sobre a cognição de uma pessoa plurilíngue, seu desempenho na compreensão de uma língua e de outros conhecimentos e também realizamos um levantamento de dados sobre a presença do plurilinguismo nas universidades paraibanas. As pesquisas cognitivas sobre plurilinguismo não são tão comuns no Brasil e, por isso, faz-se necessário partilhar conhecimentos basilares sobre as áreas de conhecimento que as permeiam. Por conseguinte, planejamos dar continuidade à pesquisa a partir de ideias e *insights* que os resultados nos proporcionarem.

Quanto aos objetivos explicativos, eles são justificados em razão da análise que fizemos do que foi explorado, visto que apontamos alguns caminhos para promover uma educação plurilíngue na Paraíba. Quanto à metodologia de análise, utilizamos o método hipotético-dedutivo, pois selecionamos um conjunto de proposições hipotéticas plausíveis, que podem ser comprovadas ou não com a experimentação, e realizamos uma inferência dedutiva, partindo de argumentos gerais para chegar a argumentos particulares.

A seleção bibliográfica foi realizada conforme o ano e a área de estudo. Analisamos as pesquisas inseridas na Abordagem Plurilingue, como também as pesquisas de linha cognitiva, especialmente no domínio da Psicolinguística, que estudam as contribuições do plurilinguismo e/ou bilinguismo para a mente. Privilegiamos as pesquisas que foram desenvolvidas nos últimos quinze anos, considerando que esse espaço de tempo pode ser significativo para os nossos objetivos de pesquisa.

Os documentos curriculares são provenientes das universidades públicas do estado da Paraíba. Foram selecionados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), as Resoluções das Estruturas Curriculares da Câmara Superior de Ensino e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), a fim de verificar o currículo que está regulando os cursos de Letras, das universidades investigadas, atualmente. Selecionamos apenas os currículos das universidades que têm algum curso de licenciatura em língua estrangeira (LE) no programa, pois compreendemos que os cursos de LE podem oferecer um maior suporte para a promoção do plurilinguismo, atingindo também os cursos de língua materna. Selecionamos somente os cursos presenciais de licenciatura em Letras de universidades públicas por uma questão de recorte epistemológico e também porque estamos pensando na formação de professores para a educação pública. Observamos também se as universidades dispõem de eventos ou de outras atividades extracurriculares que favoreçam o contato com outras línguas, verificando os impactos das políticas plurilingues nessas instituições.

Estruturamos esta monografia em três capítulos intitulados : 2. Políticas Plurilingues nos Cursos de Licenciatura em Letras da Paraíba ; 3. Cognição e Aprendizagem ; 4. Benefícios Cognitivos do Plurilinguismo. Sendo o segundo capítulo subdividido em: 3.1 As Ciências Cognitivas; 3.2 Teorias Cognitivas e Aprendizagem de Línguas e 3.3 A Formação de uma Mente Plurilíngue e o terceiro capítulo subdividido em: 4.1 Percursos para uma Educação Plurilíngue nos Cursos de Letras e no Ensino Básico. No primeiro capítulo, nós discutiremos sobre alguns documentos que parametrizam o ensino de línguas, tais como o QEER e apontaremos alguns resultados da nossa investigação sobre a presença do plurilinguismo nos documentos curriculares das universidades paraibanas.

Construímos uma tabela com as universidades que selecionamos e outra com as universidades que não se encaixaram nos nossos critérios. Também formulamos um

continuum (no aplicativo Draw.io) com as disciplinas que em nossa concepção favorecem o plurilinguismo, para isso consideramos todas as disciplinas que trabalhem diretamente com uma língua estrangeira, pois compreendemos que o contato com uma LE que não seja a língua alvo de estudo do curso também pode sensibilizar os professores em formação para outras línguas.

No segundo capítulo efetuamos algumas reflexões sobre questões teóricas que alicerçam a pesquisa em ciências cognitivas, assim como concepções cognitivas fundamentais para a aprendizagem de línguas e para a compreensão da formação de uma mente plurilíngue. Explanaremos também algumas pesquisas inseridas na Didática de Línguas, destacando algumas experiências pedagógicas com a aplicação de abordagens plurilíngues em contextos escolares e universitários. No terceiro capítulo, realizamos uma análise sobre os benefícios cognitivos do plurilinguismo encontrados nas pesquisas selecionadas e discutimos algumas proposições para a formação de professores e ensino de línguas nas escolas e universidades públicas.

Para realizarmos a nossa análise, formulamos um quadro em que organizamos os principais benefícios cognitivos do plurilinguismo para a aprendizagem de línguas e para quaisquer outras aprendizagens, segundo as bibliografias estudadas. Com o intuito de facilitar a análise, dividimos a primeira parte do quadro em A e a segunda em B, intitulado os pontos respectivamente de : A.1, A.2 e A.3, correspondentes aos benefícios cognitivos para a aprendizagem de línguas e B.1, B.2, B.3, B.4, B.5 e B.6, equivalentes aos benefícios para a aprendizagem de qualquer conhecimento. Além dos capítulos supracitados, este trabalho conta com a introdução, a conclusão e as referências.

2. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PLURILINGUES EM CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS DA PARAÍBA

As decisões políticas que ocorrem nas universidades, sobretudo nos documentos curriculares que parametrizam os cursos de licenciatura, são baseadas em paradigmas de ensino. Hoje, com a globalização e os avanços tecnológicos, novos paradigmas surgem para suprir as demandas atuais da sociedade. Assim, o intuito deste capítulo é discutir sobre a concepção de plurilinguismo dentro dos novos paradigmas de ensino-aprendizagem de línguas, identificando sua presença nos componentes curriculares dos cursos de licenciatura em Letras de universidades públicas do estado da Paraíba.

O ensino de língua estrangeira passou por várias abordagens e metodologias de ensino ao longo da história, segundo Alas Martins (2017). A mais antiga é o Método Tradicional, baseado na aprendizagem da gramática e da tradução, os aprendizes elaboravam listas exaustivas de vocabulário, faziam exercícios de repetição e não havia muita interação entre o professor e o aluno. A aprendizagem de língua estrangeira era vista como uma atividade intelectual de memorização. Em seguida, vem o Método Direto muito semelhante ao tradicional, mas agora a proposta era excluir a língua materna, acrescentando imagens e gravuras para facilitar a compreensão sem recorrer à tradução. Depois, surge o Método Áudio-oral, no qual a língua era vista como fala e não como escrita, diferentemente dos anteriores. Ela era entendida como um conjunto de hábitos condicionados a partir de um processo mecânico de estímulo-resposta, princípios fundamentados na psicologia behaviorista de Skinner.

Após a Segunda Guerra Mundial, quando a língua inglesa torna-se a língua das comunicações internacionais, desponta o Método Audiovisual, propondo que a fala deveria ser ligada à situação de comunicação, para isso utilizava-se da memorização e da dramatização com diálogos, em uma tentativa de reproduzir situações reais. A relação professor/aprendiz ainda era semelhante àquela das metodologias anteriores, mas ao decorrer do anos tornou-se mais aberta às interações. Diferentemente dos Estados Unidos que davam ênfase ao código da língua, na Europa, os linguistas estudavam o discurso, vendo a língua como um conjunto de eventos comunicativos. Diante dessa nova

perspectiva nasce a Abordagem Comunicativa, ressaltando que além de um saber linguístico, é necessário um saber sociolinguístico, ou seja, saber como usar a língua, por essa razão, ela deixou de ser entendida como método ou metodologia e recebeu um novo nome *approach*, do inglês, então, em voga.

É a partir daí, que a noção de competência de comunicação começa a ser utilizada em didática. A gramática passa a estar a serviço da comunicação, os exercícios repetitivos foram substituídos por exercícios de comunicação real ou simulada, sendo mais interativos. A aprendizagem é centralizada no aprendiz, a atividade coletiva é valorizada, o erro é visto como processo natural da aprendizagem e o professor deixa de ocupar o papel de detentor do saber, para assumir o papel de orientador. Por fim, Alas-Martins (2017) afirma que as propostas posteriores à Abordagem Comunicativa nada mais são que evoluções e reformulações desta Abordagem.

Nesse sentido, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001) ainda refere-se a mais duas abordagens de ensino-aprendizagem de línguas : a Perspectiva Acional e a Abordagem Plurilíngue. Na perspectiva acional, os aprendizes são atores sociais, que devem ser capazes de se adaptar e se integrar nas diferentes sociedades. O foco não é apenas o aprendiz, mas o grupo-classe, a partir de aulas baseadas em tarefas que não estão apenas relacionadas com a língua, mas com atividades sociais. Valoriza-se também a autonomia do aprendiz, que pode utilizar a internet como facilitadora da aprendizagem. Já na abordagem plurilíngue, o indivíduo é visto em seu contexto cultural, os conhecimentos das línguas-culturas que ele conhece são interligados e estão em constante interação.

Desde 2001, o QECR defende a importância de promover o plurilinguismo para o desenvolvimento de competências linguísticas, pragmáticas e sociais. Não se trata apenas de dominar duas línguas separadamente, mas de desenvolver um repertório linguageiro, em que as competências linguísticas acharão seu espaço. De acordo com Alarcão et al (2009), esse novo objetivo mudou a Didática de Línguas, impulsionando o surgimento da Didática do Plurilinguismo. Nesta, o plurilinguismo é considerado por sua vez tanto um valor interpessoal e identitário como uma competência (as línguas podem ser dominadas em graus diversos em função das diferentes experiências de contato com elas).

Neste sentido, de acordo com Beacco (2005), para que não se confunda o termo *plurilinguismo* com poliglotismo, esse especialista em didática das línguas afirma que

“poliglota seria um plurilíngue *expert*” (tradução nossa). Ser plurilíngue é sentir-se capaz de transitar entre o conhecimento de diversas línguas, sem necessariamente dominá-las em alto nível. É um conjunto de saberes, completo e único, uma competência que possibilita a utilização de várias línguas em graus de proficiências diversas em fins diversos. Assim, o sujeito plurilíngue pode utilizar as línguas que conhece apenas para a compreensão escrita, sendo facultativo o domínio da produção escrita e oral. Tal como o *plurilinguismo*, com base em Wei (2000 apud VIAN JR et al., 2009), acreditamos que o termo *bilíngue* descreve alguém que conhece e utiliza duas línguas, independentemente de seu nível de proficiência, idade ou contexto de aprendizagem.

De forma semelhante, o termo *multilinguismo* e *plurilinguismo* também podem gerar dúvidas. No Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis (2020)¹, o termo *plurilíngue* é sinônimo de *multilíngue* que é definido na sociolinguística como um adjetivo que refere-se a uma comunidade que usa duas ou mais línguas nos diferentes tipos de comunicação ou a um falante que utiliza várias línguas em uma mesma comunidade. Já na linguística, esse é um adjetivo que se refere a um indivíduo que fala duas ou mais línguas. Na literatura francesa, de acordo com Muñoz (2020), o termo *multilinguismo* pode referir-se à coletividade e *plurilinguismo* às competências individuais. Verificamos isso no QECR (2001), que define o *multilinguismo* como a coexistência de várias línguas em um só território ou sociedade; e, o *plurilinguismo*, como a experiência individual, a competência individual de se comunicar em várias línguas, nesse sentido não podemos denominar uma pessoa de *multilíngue*.

Entretanto, na literatura inglesa, esses termos são utilizados como sinônimos. Muitas pesquisas que analisamos para este trabalho, a exemplo das de Komorowsha (2011), preferem utilizar o termo multilíngue ao plurilíngue, para referir-se ao indivíduo que é proficiente em várias línguas. Como a Abordagem Plurilíngue e a Didática de Línguas, nas quais estamos nos baseando, utilizam o termo plurilíngue para designar não apenas uma pessoa que conhece duas ou mais línguas, mas também como uma habilidade que pode ser utilizada para o desenvolvimento de competências linguísticas, pragmáticas e sociais, preferimos optar pelo termo plurilíngue ao invés de multilíngue; no entanto, também utilizamos multilíngue, multilinguismo ou multilinguismo individual quando explicitamos afirmações de autores que preferem empregar esses termos.

¹ disponível em :<https://michaelis.uol.com.br/>

Com o intuito de completar o QECR, nasce em 2011 o *Quadro de Referência para as Abordagens Plurais das Línguas e das Culturas* (CARAP, tradução nossa)². O CARAP (2015) define as Abordagens Plurais de Línguas e de Culturas como abordagens pedagógicas que preconizam o contato simultâneo com várias línguas e/ ou várias culturas, ou seja, abordagens plurilíngues e interculturais. Sendo assim, o quadro apresenta a Didática Integrada de Línguas (abordagem que visa à aprendizagem de um idioma menos conhecido a partir de um idioma mais conhecido pelo aprendiz), o Despertar para as Línguas (abordagem baseada em atividades de escuta e compreensão de línguas ou dialetos para promover a diversidade linguística) e a Intercompreensão entre Línguas (abordagem baseada em atividades de compreensão de outros idiomas a partir dos idiomas que o aprendiz conhece, ocorre principalmente com línguas da mesma família linguística, o que facilita a compreensão a partir do reconhecimento de semelhanças lexicais, gramaticais e fonéticas) como abordagens plurilíngues.

Nos últimos anos, a abordagem plurilíngue fomentou pesquisas e atividades de ensino e extensão nos cursos de Letras de algumas universidades brasileiras, tais como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A USP, por exemplo, ofertou a disciplina optativa *Intercompreensão em línguas românicas* para a graduação de Letras em 2015, além de cursos de extensão voltados à leitura instrumental em línguas românicas. Já a UFRN promoveu a disciplina de *Intercompreensão em línguas românicas* nas escolas de educação básica de Natal, gerando pesquisas extremamente relevantes para a área, tais como a de Souza (2019).

Quando olhamos especificamente para as universidades da Paraíba, percebemos que existem algumas atividades que estimulam o ensino-aprendizagem de línguas. O departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), junto ao Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), destina cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE) e Cultura Brasileira para estudantes intercambistas conveniados à UFPB ou ao Programa PEC-G, assim como também para estrangeiros residentes no Brasil, com visto permanente. Isto permite que os estudantes de português que participam do programa tenham contato com outras línguas

² tradução nossa para Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures.

e culturas. No entanto, o curso de Letras-Língua Portuguesa da UFPB não dispunha até 2019 de nenhuma disciplina que abordasse o português como língua estrangeira. Só em 2020, com um novo PPC, a universidade em questão começou a ofertar a disciplina optativa *Linguística aplicada ao ensino de Português como língua estrangeira*. Já a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), embora não tenha um programa semelhante ao da UFPB, dispõe de uma disciplina optativa de Português como Língua Estrangeira desde 2016.

A UFCG, através do Programa de Educação Tutorial de Letras (PET-Letras-CH/UFCG) e do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), ofertou em 2015 e em 2016, cursos de extensão de *Intercompreensão em Línguas Românicas*, que contou com a participação de vários estudantes da graduação de Letras, sendo esses cursos ministrados pelos professores mestrados do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Em 2017, o programa ofertou ainda dois minicursos de ensino de italiano baseado na abordagem da intercompreensão (*L'Insegnamento dell'Italiano nell'Approccio dell'Intercomprensione*), que contribuiu para um projeto de extensão no Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), o *Ensino de Línguas Estrangeiras na Infância: a Intercompreensão de Línguas Românicas como caminho para a Diversidade Linguística e Cultural* desenvolvido no mesmo ano pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL), através de uma das professoras do curso de Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa. O projeto levou a língua francesa, italiana e espanhola, a partir de uma abordagem intercompreensiva, para crianças de uma escola pública municipal de Campina Grande. Depois disso, houve a inserção de uma disciplina optativa de Tópicos Especiais em Língua (TEL) em *Intercompreensão* para os cursos de graduação de Licenciatura em Letras- Língua Portuguesa e Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa.

Além disso, o PET-Letras vem promovendo todos anos um evento científico-acadêmico em que as abordagens plurilingues são discutidas, sejam em mesas redondas ou grupos de discussões, abrindo espaço para pesquisas nesta área. Ainda, em 2019, o programa ofereceu um curso de extensão intitulado *Introdução às Metodologias para o Ensino de Português como Língua Estrangeira*, que contou com a participação de alunos da graduação de português, de inglês, francês, espanhol, Libras e um professor de alemão, além de participantes já profissionais, inseridos no mercado de trabalho. Essa diversidade favoreceu a interação e a partilha de conhecimento sobre diversas línguas,

assim como a discussão sobre a intercompreensão enquanto uma abordagem que pode auxiliar o ensino de português como língua estrangeira.

A culminância do curso foi a atividade acadêmico-cultural *Flores do Lácio*, que reuniu especialistas de diversas línguas estrangeiras, a saber: espanhol, francês, italiano, romeno, alemão e inglês, em torno de palestras, mesas redondas, apresentações de projetos e de propostas para o ensino de português para estrangeiros. Além de contar com palestras sobre ensino-aprendizagem de português, a atividade também contou com a presença de professores de outras línguas na mesa redonda *Particularidades de algumas Flores do Lácio*. Essa mesa foi composta por três palestras: *O Romeno em meio à família românica: peculiaridades fonológicas e morfológicas*, ministrada pelo professor Dr. Alzir Oliveira (UFRN), especialista em romeno; *Las lenguas españolas y la situación lingüística de Espanã en la actualidad*, ministrada pelo professor Ms. Thales Lemonier Guedes Campos (UEPB) e *L'immigrazione italiana in Brasile*, ministrada por Taísa Falchetti (UFCG). O referido evento teve seu início com a palestra da Prof^ª. Dr^ª. Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG), com a palestra: *Você disse 'a priori, fósforo Fiat Lux, chocolate Magnum'? Isso é português e latim? Ou uma mescla dos dois?*, exemplificando como a língua latina está presente no nosso cotidiano.

Em vista disso, o evento possibilitou o contato tanto com a língua romena, que apesar de ser uma língua românica, não é tão popular no Brasil, quanto com o espanhol e o italiano. Também houve um momento prático de intercompreensão a partir das palestras em espanhol e italiano, trazendo à tona as discussões que foram realizadas sobre a intercompreensão e o ensino de português como língua estrangeira. Nesse sentido, o evento demonstrou a pluralidade das línguas românicas, evidenciando as suas diferenças e semelhanças culturais e estruturais, abrindo caminho para refletir sobre a possibilidade de aplicar abordagens plurilingues em sala de aula.

Atividades como esta supracitada foram fundamentais para nos encorajar a identificar a presença do plurilinguismo na grade curricular de cursos de Letras em nosso estado e, assim, analisamos alguns documentos curriculares das universidades paraibanas. Foram selecionados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), as Resoluções das Estruturas Curriculares da Câmara Superior de Ensino mais atuais, para investigarmos as ementas dos componentes curriculares. A pesquisa ocorreu nos anos de 2019 e 2020; e, todos os documentos são públicos e podem ser encontrados nos sites

oficiais das universidades. Além desses documentos, também averiguamos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), para compreender quais são os princípios básicos que norteiam a formação dos universitários.

Nós não analisamos todos os cursos de Letras da Paraíba, consideramos apenas os currículos das universidades que têm algum curso de licenciatura em língua estrangeira (LE) no programa, pois compreendemos que os cursos de LE podem oferecer um maior suporte para a promoção do plurilinguismo, repercutindo também nos cursos de língua materna. Selecionamos somente os cursos presenciais de licenciatura em letras de universidades públicas, porque estamos pensando na formação de professores para a educação básica e compreendemos que é importante contribuirmos, através desta pesquisa, para o desenvolvimento das instituições públicas, dado o impacto social que o ensino público tem em nossa sociedade.

Além disso, entendemos que os cursos presenciais têm uma dinâmica mais aberta a determinadas atividades que os referidos cursos a distância e isso influencia na construção dos currículos. Ressaltamos que privilegiamos os cursos de línguas modernas orais-auditivas, tendo em vista que elas têm mais espaço no ensino básico, apesar disso observamos a presença do Latim e da Libras nos cursos de Letras, pois compreendemos que são línguas importantes para a formação de professores, sobretudo os que trabalham com a linguagem. Identificamos ao todo vinte e cinco cursos de Letras em instituições e universidades públicas da Paraíba; desses vinte e cinco cursos, dezessete se encaixaram nos nossos critérios. Segue abaixo um quadro com a relação de universidades dos PPC analisados:

Tabela 1 - Relação de universidades dos PPC analisados: critérios de inclusão

RELAÇÃO DE UNIVERSIDADES DOS PPC ANALISADOS	
UEPB - Campus I - Campina Grande.	Letras - Português (Licenciatura) Letras - Espanhol (Licenciatura) Letras - Inglês (Licenciatura)
UEPB - Campus III - Guarabira.	Letras - Português (Licenciatura) Letras - Inglês (Licenciatura)
UEPB - Campus VI	Letras - Português (Licenciatura)

- Monteiro.	Letras - Espanhol (Licenciatura)
UFPB - Campus - João Pessoa.	Letras - Língua Espanhola (Licenciatura) Letras - Língua Francesa (Licenciatura) Letras - Língua Inglesa(Licenciatura) Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura)
UFCG - Campus- Campina Grande.	Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura) Letras - Língua Inglesa (Licenciatura) Letras - Língua Espanhola(Licenciatura) Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa (Licenciatura)
UFCG - Campus- Cajazeiras.	Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura) Letras - Língua Inglesa (Licenciatura)

Fonte: Tabela elaborada por Solaneres Laértia N. S. Nascimento para esta pesquisa

Observamos acima que a maioria das universidades paraibanas possui cursos de língua estrangeira em seus programas. Verificamos que somente a Universidade Estadual da Paraíba - Campus IV e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) possuem apenas o curso de Letras - Língua Portuguesa; além disso, não encontramos nenhum curso de bacharelado em Letras. Diante disso, a maioria dos cursos que não se enquadraram em nossos critérios de seleção são feitos na modalidade : a distância.

Segue, abaixo, uma tabela com a lista de PPC não analisados por não se encaixarem nos critérios da pesquisa:

Tabela 2 - PPC não analisados: critérios de exclusão

PPC NÃO ANALISADOS	
UEPB - Campus IV - Catolé do Rocha.	Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura / Presencial)
UFPB - Campus - Mamanguape	Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura/Presencial) Letras - Língua Espanhola (Licenciatura/ A Distância)

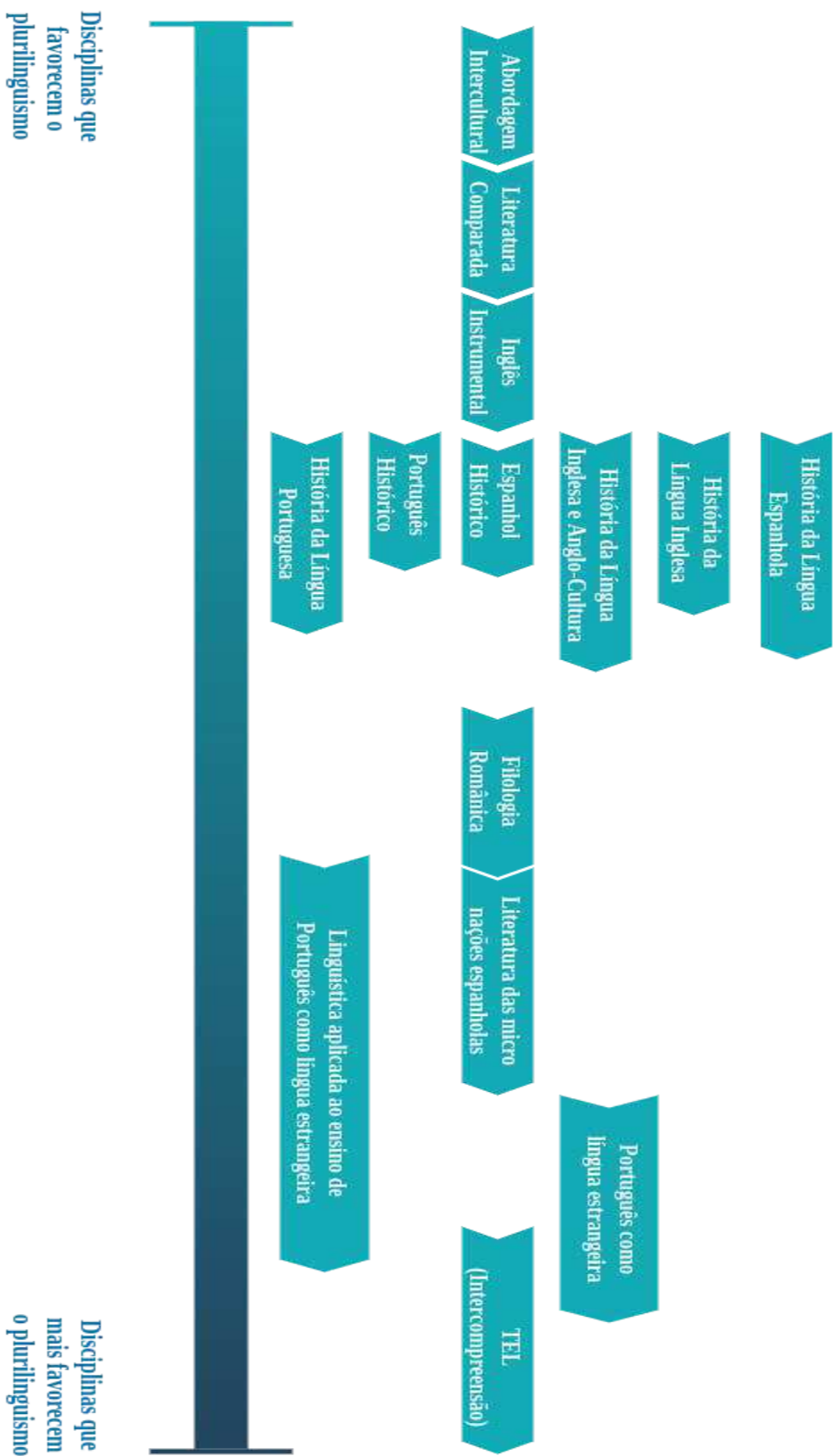
	Letras - Língua Inglesa (Licenciatura/ A Distância)
UFPB - Campus - João Pessoa.	Letras - Libras (Licenciatura/ A Distância) Letras - Línguas Clássicas (Licenciatura/ Presencial)
UFCG - Campus- Campina Grande.	Letras - Libras (Licenciatura/ Presencial)
IFPB - Polos- Campina Grande, Picuí, Sousa e João Pessoa.	Letras - Língua Portuguesa (Licenciatura/ A distância)

Fonte: Tabela elaborada por Solaneres Laértia N. S. Nascimento para esta pesquisa

A partir da verificação dos documentos curriculares, elaboramos um *continuum* que demonstra quais são as disciplinas que, em suas ementas, dão abertura ao contato com uma ou mais de uma língua estrangeira. Outras disciplinas presentes no nosso *continuum* não explicitam diretamente o trabalho com línguas estrangeiras em suas ementas, mas foram selecionadas porque acreditamos que elas dão abertura para esse trabalho, a depender da didática do professor. Portanto, acreditamos que todas elas podem favorecer, de alguma forma o plurilinguismo, pois o contato mínimo com uma língua estrangeira pode ser a porta aberta para estimular o conhecimento de outras línguas.

Na sequência, apresentamos as disciplinas que, sob a nossa ótica, podem ser essa porta aberta para novos horizontes linguístico-culturais.

Figura 1: Continuum com disciplinas que favorecem o plurilinguismo.



Fonte: Figura elaborada por Solaneres Laértia N. S. Nascimento para esta pesquisa

Observamos que as disciplinas que explicitam em suas ementas o trabalho com mais de uma língua estrangeira são : *Tópicos Especiais em Literatura (TEL) - (Intercompreensão)*, encontrada nos cursos de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa e Letras- Língua Portuguesa da UFCG, do campus sede (CG) e *Literaturas das micro nações espanholas*, que se propõe a trabalhar com o catalão, o galego, entre outras línguas, encontrada no curso de licenciatura em Letras Espanhol da UEPB, também do campus sede (CG). A disciplina *Português como língua estrangeira* e *Linguística aplicada ao ensino de Português como língua estrangeira*, encontradas nos cursos de Letras Português da UEPB (campus CG e Monteiro) e da UFPB (campus João Pessoa - JP), não estabelecem em suas ementas o trabalho com outras línguas, mas acreditamos que elas possam promover abertura para isso, já que o público alvo é composto por estrangeiros.

As disciplinas de *Filologia Românica* e outras que envolvem a história da língua alvo (tais como : *Português Histórico, Espanhol Histórico, História da Língua Inglesa* entre outras apresentadas no nosso *continuum*) encontradas na maioria dos cursos de Letras das universidades paraibanas trabalham com a formação estrutural da língua alvo, mobilizando não só o latim, no caso das línguas românicas, mas também as línguas modernas que compõem a formação destas línguas, tais como o italiano, o inglês, o alemão, o francês, o árabe, por exemplo. Salientamos que a disciplina *Filologia Românica* tem como objetivo conhecer a trajetória histórica e o trabalho dos estudos filológicos; estudar a evolução do latim e a formação das línguas neolatinas, focalizando mais a língua portuguesa, por isso a disciplina não abarca completamente todas as línguas românicas.

Embora o nosso trabalho seja centrado nas línguas orais e modernas, constatamos alguns dados sobre o Latim e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos analisados. *Libras ou Língua Brasileira de Sinais* é uma disciplina obrigatória para todos os cursos de Letras, porém alguns cursos dispõem de dois componentes curriculares: *Libras I e Libras II*, a exemplo da UEPB (campus CG). *Latim ou Língua Latina* é disciplina obrigatória na UFCG e UEPB para os cursos de Letras - Língua Portuguesa e Letras - Língua Francesa e Língua Portuguesa, sendo optativa apenas na UEPB (campus CG) para os cursos de espanhol e inglês. A UFPB (campus JP) não apresenta nenhuma disciplina optativa ou obrigatória de *Latim*. Verificamos, assim como *Libras*, disciplinas

de *Latim I e II* nos cursos de português da UEPB (campus CG e Monteiro) e UFCG (campus Cajazeiras - CJ).

Esses dados nos mostram que existe uma diferença significativa na presença da disciplina de *Latim* nas universidades públicas paraibanas. Enquanto algumas universidades podem ofertar *Latim I e II*, outras não possuem nenhuma disciplina de *Latim*, como a UFPB. Tendo em vista que a universidade em questão detém o PPC mais atualizado em voga no momento, observamos que a língua latina parece estar se distanciando dos cursos de Letras, sobretudo o de Língua Portuguesa. Além disso, notamos que a língua não está presente nos cursos de Língua Espanhola, Inglesa e Francesa, com exceção do curso de *Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa* (UFCG campus CG), que é disciplina obrigatória, e dos cursos de *Letras- Inglês e Letras-Espanhol* (UEPB- campus CG), que é disciplina optativa. Embora o latim esteja presente na formação de todas as línguas românicas e tenha tido uma grande influência na língua inglesa, ele parece não ser tão relevante para a formação dos cursos de língua estrangeira.

As disciplinas *Língua Inglesa Instrumental* encontrada no curso de Letras Português da UFCG (campus - CJ) e *Literatura Comparada* encontrada tanto nos cursos de português da UEPB como na UFCG (campus - CJ), trazem aos cursos de português o acesso à competência de compreensão escrita em outras línguas. Destacamos que a disciplina de *Literatura Comparada* explicita o trabalho com outras línguas e culturas, mas não sabemos com base na ementa se há um contato direto com essas outras línguas. Não consideramos a disciplina *Literatura Comparada* dos cursos de línguas estrangeiras, pois normalmente ela envolve a literatura em português e em outras línguas/culturas estrangeiras que já é estudada pelo graduando ao longo de sua formação no curso. Por fim, destacamos a disciplina *Abordagem Intercultural*, encontrada no curso de Letras Espanhol da UEPB (campus - CG), que propõe o trabalho didático com a interculturalidade nas aulas de espanhol e, acreditamos, que apesar de não citar em sua ementa o trabalho com línguas, abre espaço para discutir sobre a abordagem plurilíngue, dependendo, evidentemente, da escolha didática do professor.

A maioria das disciplinas plurilíngues selecionadas são optativas, com exceção da disciplina *Língua Inglesa Instrumental* e *Filologia Românica* (respectivamente obrigatória e complementar apenas na UFCG - campus - Cajazeiras e Campina Grande). E a única que se propõe a trabalhar o plurilinguismo enquanto abordagem didática é a

TEL (Intercompreensão). Sendo assim, percebe-se que as línguas estrangeiras não são vistas, pelos construtores dos PPC, que são especialistas em línguas, como algo importante para a formação de profissionais de Letras.

Salientamos que, principalmente nos campi sedes das universidades paraibanas, existem cursos de extensão de línguas estrangeiras abertos para todas as graduações. Mesmo assim, observamos que vários cursos oferecem francês, espanhol ou inglês como disciplina optativa e até obrigatória na graduação, a exemplo do curso de História, de Arte e Mídia e outros da área de Engenharia e Tecnologia. No entanto, os elaboradores dos documentos curriculares de Letras parecem não perceber uma real necessidade de desenvolver a leitura em uma língua estrangeira na graduação, visto que a maioria dos cursos não oferece essa disciplina. Enfatizamos que a nossa pesquisa não abrange totalmente a realidade das universidades paraibanas, visto que muitas vezes os professores adaptam as ementas às suas realidades e podem desenvolver ações plurilingues dentro de diversas disciplinas que não foram indicadas neste trabalho.

As pesquisas da Paraíba que estabelecem o plurilinguismo enquanto competência ou abordagem para o ensino-aprendizagem de línguas se concentram sobretudo na UFCG - campus CG. Sendo assim, isso indica que pode haver também um desconhecimento sobre a abordagem plurilíngue e sobre a importância de estimular o plurilinguismo tanto no ensino superior como no ensino básico, já que os professores de letras atuarão diretamente na educação básica e precisam de uma formação que lhes forneça algum suporte mínimo para exercitar ao menos a compreensão leitora em línguas estrangeiras. Destacamos ainda, que encontramos em alguns PPP de universidades selecionadas, objetivos que destacam a importância de saber trabalhar com a interculturalidade e a interdisciplinaridade em sala de aula e a capacidade de identificar problemas educacionais por meio de ações crítico-investigativas, sugerindo possíveis caminhos para minimizar as dificuldades encontradas.

Observamos também que a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação)³ sugere que o professor deve desenvolver nos estudantes, competências éticas, humanas, respeito à diversidade de indivíduos, grupos sociais, identidades e culturas. Além disso, o professor deve incentivar o aluno ao autocuidado, para que ele possa reconhecer as suas emoções e dos outros com

³ disponível em :<http://portal.mec.gov.br>

autocrítica, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. Para isso, o professor em formação inicial deve ser flexível e aberto a diferentes opiniões, concepções pedagógicas e ao uso de tecnologias disponíveis. Nesse contexto, cabe uma crítica ao referido documento, uma vez que propõe o desenvolvimento de competências e de diversidade; entretanto, acaba com a ‘obrigatoriedade’ de outras línguas, deixando apenas a língua inglesa como língua de ensino. Todavia, essa que é uma temática instigante para muitas discussões, não é nosso foco de pesquisa, por essa razão, deixamos apenas esta observação.

A partir da necessidade de provocar no aprendiz a busca por diversidade linguística, percebemos que ser professor de língua vai muito além de conhecer bem a língua alvo, existem competências socioemocionais e profissionais que precisam ser desenvolvidas e que estão ligadas a sua prática pedagógica e às necessidades de um mundo globalizado. Por isso, compreendemos que o plurilinguismo pode ser relevante tanto para o ensino-aprendizado de línguas como para a formação humana e profissional de professores e alunos.

Tendo em vista que o plurilinguismo ainda não está tão presente nos cursos de Letras da Paraíba, procuramos investigar os seus benefícios para a estrutura cognitiva do aprendiz de línguas, com o intuito de deixar ratificada a necessidade de se abordar o plurilinguismo, enquanto elemento que pode auxiliar no ensino-aprendizagem de línguas. Desta forma, o capítulo a seguir destaca algumas concepções e teorias cognitivistas que explanam a relação entre cognição, aprendizagem e formação de uma mente plurilíngue.

3. COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM : EM BUSCA DE UMA MENTE PLURILINGUE

Com o objetivo de demonstrar a ligação entre cognição e aprendizagem de línguas, ressaltando o quanto pode ser importante para qualquer profissional, podendo ser condição *sine qua non* para profissionais de Letras, elaboramos três subtópicos : 3.1 *Ciências Cognitivas*, 3.2 *Teorias Cognitivas e Aprendizagem de Línguas* e 3.3 *A Formação de uma Mente Plurilíngue*. No primeiro tópico, fizemos um breve panorama sobre as ciências cognitivas, explicitando em que elas se fundamentam e como elas definem a cognição humana. Em seguida, no segundo tópico, discutimos algumas teorias cognitivas relativas à aprendizagem de línguas. Por fim, no terceiro tópico, discutimos alguns princípios cognitivos que regem a formação de uma mente plurilíngue.

3.1. Ciências cognitivas

As pesquisas cognitivas são muito amplas e diversas, por isso contextualizamos de forma sucinta, neste capítulo, quais são os conceitos fundamentais que embasam as investigações neste ramo. Desde a Antiguidade, os filósofos buscam descobrir como o ser humano adquire conhecimento. Os empiristas, como o filósofo inglês John Locke, afirmavam que o conhecimento advinha da experiência sensorial, que a mente humana era como uma folha em branco que absorvia o mundo ao seu redor. Já os racionalistas acreditavam que o conhecimento era inato ao ser humano, advindo da razão e da lógica, ou seja, que a mente é dotada de uma inteligência natural, que precede a experiência sensorial. Fundamentada nestas raízes filosóficas, a ciência cognitiva surge na contemporaneidade para responder às questões epistemológicas de longa data, isto é às questões relativas à natureza do conhecimento, seu desenvolvimento, de que maneira ele é processado pela nossa mente.

De acordo com Gardner (1995) em seu livro *A Nova Ciência da Mente*, a ciência cognitiva foi reconhecida por volta de 1956, quando o psicólogo George Miller dirige o Simpósio sobre Teoria da Informação, ao qual compareceram muitas figuras proeminentes das ciências humanas e da comunicação. Desde seu surgimento, a ciência

cognitiva é formada por várias ciências, as principais são a filosofia, a psicologia, a linguística, a antropologia, a neurociência e a inteligência artificial, esta última porque após o surgimento do computador, a mente humana, antes comparada com a mente animal, passou a ser associada à forma como o computador processa informações. Ainda segundo Gardner (1995), os cientistas da atividade cognitiva humana a descrevem geralmente em termos de mecanismos psicológicos, efetuados pela mente, que são vistos pelos estudiosos cognitivos como dimensão separada do cérebro, mas que pode ser muito influenciada por ele, principalmente quando analisamos a importância do sistema nervoso, por exemplo, para o pensamento.

Conforme Sales e Burnham (2015), a cognição é formada por mecanismos como atenção, percepção, memória, raciocínio, criatividade, pensamento e linguagem que estão relacionados ao processo ou faculdade de aquisição de conhecimento. Porém, os autores acreditam que a cognição também está ligada a bases históricas, culturais e antológicas, que possibilitam a construção do conhecimento. Por essa razão, não ignoraremos estas questões, porque também acreditamos que elas são extremamente relevantes para a aprendizagem/aquisição⁴ de qualquer conhecimento, embora verifiquemos que a maioria das pesquisas cognitivas, principalmente as pesquisas inseridas na Psicolinguística, optam por não enfatizar a relação entre os mecanismos psicológicos supracitados e as bases históricas, culturais e antológicas dos indivíduos analisados.

Observando especificamente a Psicolinguística, Balieiro (2011) aponta que ela é uma disciplina altamente interdisciplinar que se propõe a investigar as relações entre a língua e a organização do pensamento, interessando-se pela aquisição da linguagem, processamento do sinal linguístico, apropriação e processamento de leitura e escrita. Por ter contribuído muito para as pesquisas sobre bilinguismo e plurilinguismo, a disciplina nos serviu como base teórica para a leitura de pesquisas desta área. Reiterando o pensamento de Balieiro, Del Ré (2006) afirma que a Psicolinguística dispõe de uma área de pesquisas variadas, um dos seus recortes envolve a aquisição de segunda língua, seja em estado formal ou informal e também o estudo do plurilinguismo; este último é centrado na busca por entender como o indivíduo estoca diferentes línguas na memória e

⁴ Alguns pesquisadores diferenciam aquisição de aprendizagem, a aquisição ocorreria em situações comunicativas no mundo real e a aprendizagem ocorreria no ensino formal, outros a utilizam como sinônimos. Nós utilizamos os dois termos, pois acreditamos que tanto os estudos sobre aquisição e/ou aprendizagem são igualmente relevantes para a nossa pesquisa.

como as utiliza. Há muitos estudos cognitivos na área da linguística e da psicologia que estudam o processo de aquisição/aprendizagem de línguas, discutiremos no tópico a seguir algumas dessas concepções e teorias deste domínio que norteiam nosso trabalho.

3.2. Teorias cognitivas e aprendizagem de línguas

Assim como os filósofos, psicólogos e linguistas tinham muitas questões sobre a aquisição da linguagem e também se baseavam no empirismo (o conhecimento vem pela experiência sensorial) e no racionalismo (o conhecimento é inato) para buscar respostas. De acordo com Del Ré (2006), a proposta empirista, sobretudo a de linha behaviorista defendida pelo psicólogo B.F. Skinner, acreditava que a criança desenvolvia o seu conhecimento linguístico por meio do estímulo-resposta, imitação e reforço, não considerando a mente como um componente fundamental para justificar a aquisição. No entanto, a proposta deixou muitas lacunas sobre como a criança aprende a falar e como constrói frases que ninguém lhe ensinou.

Como contraposição ao behaviorismo, Chomsky, já no campo da linguística, propõe uma teoria baseada no racionalismo, pressupondo a existência de uma capacidade inata para a aquisição linguística. Segundo Melo (1999), Chomsky foi o primeiro a impulsionar os psicólogos a reexaminarem toda sua abordagem de estudo de comportamento linguístico, anunciando a revolução psicolinguística.

Observamos algumas de suas críticas no seu livro *Linguagem e Mente*:

Parece-me que a fraqueza essencial das abordagens estruturalistas e behaviorista desses temas é a fé na superficialidade das explicações, a crença de que a mente deva ser mais simples em sua estrutura do que qualquer órgão físico e de que a mais primitiva das suposições deve ser adequada para explicar quaisquer fenômenos que possam ser observados (CHOMSKY, 2009, p.61)

Para Chomsky (2009), a gramática é um construto psicológico que pode ser estudado e a criança adquire a língua apenas vivendo em um meio em que ela é falada, ninguém precisa ensiná-la. Isto ocorre porque todo o ser humano é dotado de uma Gramática Universal (GU), que é formada por parâmetros gerais entre as línguas e princípios específicos de cada língua. Durante a infância, a GU está aberta para ser

ativada por qualquer língua, por isso as crianças têm facilidade de adquirir várias línguas. Já na fase adulta a língua materna estaria mais estruturada, podendo dificultar a aquisição natural de outra língua. A teoria Chomskyana também foi importante para o estudo de alguns casos de afasias, isto é, aqueles em que pessoas sofrem alguma lesão cerebral e só conseguem se comunicar em uma língua estrangeira, a que tiveram acesso há muito tempo, e que, até então não dominavam.

Segundo Del Ré (2006), ao enfatizar o aspecto sintático da aquisição da linguagem, através da ideia de uma sintaxe gerativa, formada por princípios e parâmetros das línguas, Chomsky minimiza o papel do conhecimento adquirido na aprendizagem da língua. Para dar conta desses outros elementos surgem as teorias interacionistas de J. Piaget e L.S. Vygotsky que irão enriquecer os estudos de aquisição de linguagem sob a ótica da Psicolinguística. Piaget (1976), destaca que a aquisição da linguagem é um processo do desenvolvimento do raciocínio na criança, por isso interessou-se em compreender a relação da linguagem e do pensamento na estruturação de um conhecimento.

Ele propõe que o sujeito constrói estruturas cognitivas, repletas de conhecimento, com base na interação com o meio em que vive. Conforme a maturação biológica do indivíduo e sua vivência com o meio, as estruturas cognitivas vão se desenvolvendo e passando de estágio através de um processo de assimilação e acomodação. Os estágios são divididos em:

1. Sensório Motor, fase que precede a linguagem;
2. Pré- Operatório, fase das representações dos símbolos;
3. Operatório-Concreto, estágio de construção da lógica; e,
- 4- Operatório-Formal, fase em que a criança raciocina e deduz.

A passagem de estágio é dada pela necessidade, uma curiosidade de compreender algo inédito, em um primeiro momento a criança tentará assimilar o novo a partir dos conhecimentos prévios que possui, mas depois ela terá que acomodar o novo através da modificação dos conhecimentos prévios. Jean Piaget contribuiu bastante para a Psicologia da Educação e suas ideias foram aplicadas na perspectiva construtivista de ensino-aprendizagem, embora o seu interesse nunca tenha sido compreender questões referentes à aprendizagem em sala de aula. Com bases cognitivistas, semelhantes a Piaget, o psicólogo americano David Paul Ausubel estuda os mecanismos mentais que

fazem parte da estruturação de um conhecimento em sala de aula. Surge então a ideia de aprendizagem significativa:

A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe (1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma não arbitrária (plausível, sensível e não aleatória) e não literal com qualquer estrutura cognitiva apropriada e relevante (i.e., que possui significado lógico) e (2) que a estrutura cognitiva particular do aprendiz contenha ideias ancoradas relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material. A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos. (AUSUBEL, 2000, p.7)

Em outras palavras, todo ser humano desfruta de uma estrutura cognitiva, que é formada por esquemas de conceitos sobre um determinado conhecimento. No contexto de sala de aula, por exemplo, um estudante pode ter um esquema para física, um esquema para português, outro para biologia. Quando ele entra em contato com um material de aprendizagem que se relaciona com as informações preexistentes em sua estrutura cognitiva, ocorrerá uma melhor acomodação do novo conhecimento. Como o psicólogo americano destaca, não são quaisquer ideias que participam da interação, mas conhecimentos prévios relevantes que possam servir de suporte durante a aprendizagem.

Desta forma, Moreira (2012) afirma que esses conhecimentos prévios relevantes são subsunçores (esquemas) que são compostos por proposições, modelos mentais, construtos pessoais, concepções, ideias, representações sociais e conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, sendo assim os conhecimentos prévios inseridos nos esquemas não são apenas conceituais, embora Ausubel (2000), em sua teoria, destaque o aspecto conceitual. Nesse sentido, os subsunçores podem ser mais ou menos ramificados, conforme o aprofundamento e o uso de determinado conhecimento, ou seja, pode ocorrer que um determinado subsunçor “cresça” conforme a interação constante com conhecimentos que o alimentam ou “encolha” com a falta de interação com esses conhecimentos.

Sendo assim, os sentidos dos significados presentes nos subsunçores “encolhidos” não são mais tão claros, e ocorre o esquecimento, que é um processo normal do funcionamento cognitivo. Isso é comum, por exemplo, quando nós aprendemos conteúdos de uma disciplina escolar e não precisamos utilizá-los no nosso curso superior

ou profissão. No entanto, se a aprendizagem aconteceu de forma significativa, é possível reativar o subsunçor a partir da reaprendizagem. É importante destacar também que a aprendizagem significativa não é sinônimo de aprendizagem por descoberta, em que o aluno primeiramente deve descobrir os conceitos e princípios de um fenômeno observado.

Ausubel (2000) reitera que devido às críticas frequentes que a aprendizagem receptiva recebe, por normalmente usar métodos mais tradicionais de ensino, é comum confundi-la com a aprendizagem mecânica. No entanto, a aprendizagem significativa e a aprendizagem mecânica, aquela baseada na memorização, pode ocorrer tanto em uma estratégia de aprendizagem por descoberta, quanto em uma estratégia receptiva, porque depende principalmente do sujeito envolvido e de sua estrutura cognitiva.

Como os métodos mais tradicionais de ensino se fundamentam em uma aprendizagem mecânica, normalmente recorrem a uma estratégia de aprendizagem receptiva passiva a fim de facilitar a memorização, ou seja, as informações são jogadas sem levar em consideração os conhecimentos prévios dos aprendizes e os materiais anteriormente trabalhados. Porém, a aprendizagem receptiva pode ser ativa mediante a interação com os conhecimentos do aluno e uma avaliação processual, que observe todo o seu desempenho durante o processo de ensino-aprendizagem e não apenas a nota de uma avaliação escrita ou oral.

Ainda de acordo com Ausubel (2000), como a aprendizagem significativa é familiar, ela aguça a curiosidade intelectual e a perspectiva de se adquirirem novos conhecimentos, em vez de provocar uma reação de uma tarefa não recompensada e desagradável da aprendizagem por memorização que envolve um esforço indevido. Por isso, o esquecimento é residual, mesmo com o passar dos anos, há sempre um resíduo do conhecimento na memória, diferente da aprendizagem mecânica em que o esquecimento é rápido e praticamente total.

Ele salienta ainda que as condições para a aprendizagem significativa não residem apenas no contato do indivíduo com um material significativo, mas também com a disposição do indivíduo para aprender, que envolve variáveis sociais e de motivação da personalidade. Em uma perspectiva sociointeracionista, diferentemente de Piaget e Ausubel, Vygotsky buscou compreender como a variante social influenciava o desenvolvimento cognitivo. De acordo com Vygotsky (1998), o aprendizado desperta

vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente, em cooperação com os seus companheiros.

Conforme Del Ré (2006), Vygotsky compreende que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origens sociais, externas, nas trocas comunicativas entre dois interlocutores, pois todo conhecimento se constrói socialmente. O adulto tem a função de mediador no processo de aquisição de uma linguagem, porque as informações que as crianças recebem no meio são sempre intermediadas pelos que as cercam; e, uma vez recebidas, são reelaboradas num tipo de linguagem interna, individual. Com a interação, a criança aprende com o adulto aquilo que em breve ela será capaz de fazer sozinha. No entanto, é preciso compreender que a mediação deve acontecer na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança:

É o que nós chamamos a Zona de Desenvolvimento Proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes. (VYGOTSKI, 1998, p.112)

É através da mediação dos pais, do professor e de colegas mais experientes que a criança consegue adquirir novos conhecimentos. Essa mediação ocorre através de instrumentos e signos construídos socialmente, historicamente e culturalmente no meio em que ela está situada, por isso a língua, por ser constituída de signos linguísticos, tem um papel fundamental na interação social e também no desenvolvimento dos processos mentais dos indivíduos.

Sendo assim, de acordo com Moreira (2012), dentro de uma perspectiva de aprendizagem significativa, Vygotsky demonstra que os significados são construídos culturalmente. A internalização de signos depende do compartilhamento de significados aceitos no contexto social em que o indivíduo se encontra, ou já construídos culturalmente. Todos os conhecimentos presentes nos subsunçores da estrutura cognitiva são formados por signos; sendo, portanto, por essa razão, que a sala de aula firma-se como o lugar onde ocorrerá uma negociação de significados entre professor, aprendiz e os materiais educativos. Desta forma, a teoria de Vygotsky enriqueceu os estudos

cognitivistas, acrescentando um caráter social, que antes não era tão explorado por estudiosos pertencentes a esse ramo.

A partir de Vygotsky, compreendemos que os alunos são indivíduos sócio-historicamente construídos e que os que os constituem como sujeitos é de suma importância na interação em sala de aula, por isso não podemos ignorar o aspecto social no processo de ensino-aprendizagem. Quanto à motivação de personalidade, verificamos em Lago (2011), que ela se insere nos fatores afetivos da aprendizagem, isto é, a forma pela qual o ser humano é afetado pelo mundo interno e externo, através de emoções e sentimentos. Ainda de acordo com essa pesquisadora brasileira, foi a partir dos anos 1970, com o ensino humanista, que surgiram pesquisas que destacavam a importância das emoções e sentimentos no ensino de línguas, dentre eles a motivação.

De acordo com Bogaards (1991), uma motivação a longo termo, seja através de um processo de identificação por uma comunidade linguística ou pela curiosidade e interesse sincero por outro grupo, seja por um viés utilitarista, ligado ao reconhecimento da importância da língua para um determinado fim, faz com que o aprendiz se engaje muito mais em uma atividade. Diante disso, a afetividade também deve ser considerada como um fator decisivo na interação entre professor, aprendiz e material didático, pois os sentimentos e emoções são aspectos inerentes ao ser humano, por essa razão estão sempre interferindo em atividades de todas as esferas sociais.

Ao lançarmos um olhar para a Didática de Línguas, percebemos uma transposição de conceitos dos estudos cognitivistas, sejam os da Psicolinguística ou da Psicologia da Educação, para a aprendizagem de línguas. Cuq e Gruca (2006) descrevem alguns princípios básicos para uma metodologia cognitivista de ensino de línguas, como o privilégio pelas relações com o meio, não separando as atividades cognitivas do ambiente em que elas se situam, por isso a instituição, a classe, as outras línguas e culturas são levadas em consideração. A afetividade na relação entre o ensino, a aprendizagem e o objeto da aprendizagem. A valorização das atividades que relacionam a memória de curto e de longo termo. O trabalho em grupo através da interação, enfatizando a multimodalidade. O privilégio pelo processo descendente (que parte da compreensão global para uma compreensão específica) na compreensão, mas também considera necessário o processo ascendente (que parte de uma compreensão específica para uma

compreensão global). Além de evitar colocar o aprendiz em estado de sobrecarga cognitiva.

Observamos também a presença da Psicolinguística especificamente no eixo da compreensão, nos anos de 1980, com a Abordagem ancorada na Compreensão. Esta abordagem, de acordo com Cornaire (1998), propõe um trabalho com as habilidades receptivas prévias à produção, preparando o aprendiz para a compreensão de textos, escritos e orais, interessando-se pelas características individuais do aprendiz e colocando em destaque as estratégias que ele pode utilizar para gerir sua aprendizagem. Pensando nesses aspectos individuais, é necessário entender quais são as características de uma mente plurilíngue e como esses aspectos afetam a aprendizagem.

No capítulo a seguir descrevemos algumas particularidades cognitivas do indivíduo plurilíngue, enfatizando algumas estratégias de compreensão que podem ser desenvolvidas por indivíduos que conhecem mais de uma língua estrangeira.

3.3. A formação de uma mente plurilíngue

Os estudos sobre o bilinguismo são grandemente importantes para compreender o plurilinguismo, tendo em vista que eles foram pioneiros nos estudos de aquisição de língua estrangeira. O linguista francês Claude Hagège (2005) aponta que os bilíngues, sobretudo aqueles que adquirem as línguas cedo na vida e de forma simultânea, possuem para cada língua um filtro, onde organizam, de acordo com uma e outra língua, a sua interpretação de experiência sobre o mundo. Ele destaca ainda que se trata sempre de uma só experiência, apesar da dualidade de filtros que as organizam. Isto é, a mente bilíngue não é a soma de duas mentes monolíngues, ela dispõe de uma organização específica.

A alternância entre os códigos, por exemplo, também é uma característica do processamento da mente bilíngue, isto porque, de acordo com Wei (2000 apud VIAN JR et al., 2009) os bilíngues não podem simplesmente “ligar” ou “desligar” uma das línguas, as duas línguas sempre estarão ativas. Hagège (2005) ratifica ainda que é necessário diferenciar alternância de interferência, a primeira é realizada conscientemente e é um indício de um alto nível de competência comunicativa nas duas línguas, enquanto a

segunda é uma intercepção involuntária entre duas línguas, que pode interferir de forma negativa na comunicação.

Vasseur (2006), ao estudar a aquisição de língua estrangeira (L2), após a aquisição de uma língua materna (L1), aponta que o fenômeno do erro ou falha é vestígio de um processo cognitivo que nos orienta em direção às hipóteses do aprendiz e para seu trabalho ativo de apropriação da língua. Segundo essa pesquisadora, começou-se a perceber que a falha não é acidental, mas regular e sistemática. Percebeu-se que a L1 influencia diretamente a aprendizagem da L2, e que esse lugar que antes era visto como falha pode fazer parte da noção de *interlenguë* (interlíngua), uma espécie de língua do aprendiz que surge durante o processo de aprendizagem de uma L2 e possui bases da língua materna.

Em contexto de aquisição multilíngue, Meissner (2004 apud BRITO, 2011) explica os processos que acontecem durante a recepção de textos orais e escritos numa língua desconhecida, idealmente pertencente a um ramo linguístico relacionado com as línguas que ele conhece, ou seja, se um indivíduo tem conhecimentos de línguas românicas, ele desenvolve habilidades receptivas em todas as outras línguas românicas. A língua estrangeira anteriormente aprendida, quando é próxima à língua de estudo, assume o papel de ponte, funcionando como uma matriz junto à qual o novo léxico e as novas estruturas são comparadas e contrastadas. O processo de formação e revisão de hipóteses gerado por esse trabalho de comparação leva ao desenvolvimento de uma gramática espontânea ou hipotética.

O desenvolvimento de habilidades receptivas consiste em três estágios. Inicialmente, desenvolve-se a primeira gramática espontânea, facilitada pela língua ponte, que pode ser a materna ou outra estrangeira, a estrangeira tende a servir como ponte no caso de pessoas multilíngues. Ela é armazenada na memória de curta duração/memória de trabalho (comporta o armazenamento temporário de informações com capacidade limitada). Depois, através da gramática espontânea, desenvolve-se uma gramática de correspondência interlinguística, com o objetivo de construir regras de correspondência. Nesse processo, ocorrem transferências positivas e negativas entre as línguas, construindo assim um intersistema multilíngue que armazena os processos intralinguísticos que obtiveram sucesso; esse sistema instala-se na memória de longo prazo.

O último estágio é chamado de monitor didático, em que intensifica-se a sensibilização do aprendiz para que utilize suas experiências de aprendizagem no processamento mental dos novos dados. Ainda segundo Meissner (2004 apud BRITO, 2011), sem o último estágio a aprendizagem poderia tornar-se meramente incidental. Ao longo do processo, as regras podem ser criadas, revisadas e estendidas quando um próximo sistema linguístico for apresentado. Ele ainda afirma que há uma grande possibilidade de sucesso prático da aprendizagem baseada neste modelo intercompresivo, visto que sua eficiência foi comprovada em diversos cursos e diferentes contextos de aprendizagem escolar e universitária.

Brito (2011) salienta que enquanto os aprendizes de uma primeira língua estrangeira têm dois sistemas que se influenciam, o contato entre três ou mais sistemas linguísticos num indivíduo multilíngue pode desenvolver mais formas de interação interlinguística e não apenas um relacionamento bidirecional, como em uma mente com duas línguas. De acordo com Hufeisen e Jessner (2009, p.117-118), influências interlinguísticas dependem de alguns fatores, tais como:

1- A distância percebida pelos aprendizes entre suas línguas, que é algo que pode ser subjetivo, delimitando quais línguas são mais fáceis ou mais difíceis;

2- A recenticidade de uso, espaço de tempo da utilização de uma dada língua, quanto mais próximo no tempo tiver sido o uso, maior as chances de influência;

3- Nível de proficiência na língua em estudo, quanto maior o nível de proficiência, menor será o grau de influência da L2;

4- O efeito da língua estrangeira, os aprendizes de uma terceira língua estrangeira (L3) tendem a ativar a primeira língua estrangeira (L2) no lugar da L1;

5- Consciência Linguística, nível elevado de consciência metalinguística, ou seja, uma sensibilidade consciente com relação às línguas e ao seu relacionamento entre si.

A consciência linguística de uma mente plurilíngue pode se manifestar na aprendizagem a partir da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão. Neste sentido, verificamos, a partir do CARAP (2015), que uma das funções da abordagem da intercompreensão é o desenvolvimento de estratégias de compreensão:

Uma função de ingresso ou introdução à aprendizagem de uma língua alvo em particular. Uma função de suporte ou reforço da aprendizagem de uma determinada língua alvo. Uma função de desencadeador de motivação, pela rápida e autêntica colocação em situação, das competências que se possui de antemão. Uma função de redefinir o propósito da aprendizagem, priorizando objetivos em torno de um conjunto de línguas. (C. Degache). Uma função metacognitiva para aquisição das principais estratégias de compreensão, aplicável a todas as línguas e que permite maior autonomia e emancipação do aluno na aprendizagem linguística. (S. Garbarino). (tradução nossa) (CARAP, 2015.p.7) ⁵

Verificamos, com base no CARAP (2015), que a intercompreensão além de introduzir e sensibilizar a aprendizagem de línguas, desperta estratégias metacognitivas de compreensão, que surgem a partir da percepção de regras sintáticas, morfológicas, gráficas ou fonéticas aplicáveis a todas as línguas, contribuindo para a formação de uma consciência linguística.

A Intercompreensão é uma abordagem de ensino-aprendizagem de línguas, que estimula uma aprendizagem autônoma e processual, na qual o aprendiz pode desenvolver inicialmente a competência de compreensão e depois a de produção, rompendo com o paradigma tradicional de ensino de língua estrangeira, que acredita que os dois eixos precisam se desenvolver simultaneamente. Além disso, ela também configura-se em um processo cognitivo inerente à aprendizagem de qualquer língua estrangeira. Nessa perspectiva, compreendemos que a Intercompreensão retoma as ideias desenvolvidas pelos psicolinguistas que estudam aquisição/aprendizagem de línguas (BRITO 2011; VASSEUR 2006; HAGÈGE 2005), tais como a importância da língua materna para a aprendizagem/aquisição de uma primeira língua estrangeira (L2) ou de uma segunda língua estrangeira (L3). E a relevância de desenvolver uma consciência metalinguística para perceber a relação entre as línguas, facilitando a aprendizagem.

Observamos em diversas pesquisas, relatos de experiências com a Intercompreensão em sala de aula e, nelas, pudemos compreender quais estratégias de compreensão os aprendizes desenvolvem quando entram em contato com diversas

⁵ Une fonction d'entrée ou d'introduction à l'apprentissage d'une langue cible donnée. Une fonction de soutien ou de renforcement de l'apprentissage d'une langue cible en particulier. Une fonction de déclencheur de motivation ou de revitalisation, par la mise en situation rapide et authentique des compétences dont on dispose au préalable. Une fonction de redéfinition de la finalité des apprentissages, par hiérarchisation des objectifs autour d'un bouquet de langues. (C. Degache). Une fonction métacognitive d'acquisition des principales stratégies de compréhension, applicables à toutes les langues et permettant une plus grande autonomisation et émancipation de l'apprenant dans l'apprentissage linguistique. (S. Garbarino). (CARAP, 2015. p.7)

línguas. Primeiramente, destacamos, com base em Goh (2003, p. 12), que geralmente os estudos sobre compreensão em língua estrangeira evidenciam três tipos de estratégias de compreensão:

1. A Cognitiva, que processa, interpreta e armazena informações;
2. A Metacognitiva, que gerencia e facilita o processo mental, lidando com dificuldades durante a atividade de compreensão e
3. A Social- afetiva, solicita o apoio de outras pessoas para gerenciar o problema e controlar as emoções do indivíduo durante a compreensão.

Destas três, nós iremos nos concentrar na estratégia cognitiva e metacognitiva. Quanto a essas estratégias Souza (2019) exemplifica a inferência: tentativa de adivinhar o significado de elementos desconhecidos a partir da informação disponível; o desenvolvimento: ligação das novas informações da língua alvo ao conhecimento prévio; a tradução: língua materna como base para a compreensão de uma língua estrangeira; as palavras-chave: auxiliam na lembrança de uma nova palavra;a (re)combinação: ação de construir uma frase ou elemento significativamente maior, combinado-o a uma sequência com elementos novos ou conhecidos; e o resumo: síntese de informações para garantir se a informação está retida na memória, como estratégias cognitivas; e, a atenção seletiva: manutenção do foco principalmente em palavras-chave; planejamento: organização de tarefas de compreensão; automonitoramento: verificação de desempenho em uma atividade de aprendizagem ou em um ato de comunicação; e autogestão : compreensão de como se aprende melhor, como estratégias metacognitivas.

O pesquisador observou a contribuição da intercompreensão para o desenvolvimento da língua materna (LM) em uma escola pública da cidade de Natal- Rio Grande do Norte, Brasil. A pesquisa surgiu a partir de um problema, a baixa competência em compreensão de textos de LM. Diante disso, sugeriu-se a aplicação de uma disciplina de intercompreensão entre línguas românicas (IC), que funcionaria simultaneamente às aulas de português. A fase de intervenção ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2011. Foram observadas três turmas de 9º ano, duas participaram da disciplina de intercompreensão e a terceira foi definida como uma turma de controle, que tinha um melhor rendimento escolar e uma melhor regularidade das notas. Vale salientar, que os materiais didáticos de IC — que continham textos em língua francesa, italiana e

espanhola — possuíam conteúdos semelhantes ao que estavam sendo vistos na disciplina de língua portuguesa.

Souza (2019) concluiu, a partir da observação de um desvio padrão de notas, que a disciplina de intercompreensão proporcionou uma melhora de aprendizagem mais igualitária dos aprendizes de ambas as turmas participantes quanto à compreensão de textos escritos em português, mesmo com as limitações de tempo e de quantidade de alunos participantes. A abordagem também proporcionou um intercâmbio virtual entre estudantes brasileiros e a cultura de outros países de línguas de origem românica, a partir da utilização de plataformas de aprendizagem na internet. Sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão dos textos escritos, verificou-se que a transparência através de comparação direta ou inferência com base na língua materna foi uma das estratégias mais utilizadas pelos estudantes.

O pesquisador enfatiza que a abordagem plurilíngue no contexto educacional brasileiro desenvolveu nos alunos a consciência de saberes, linguístico e pragmático, que eles possuem não apenas em relação à LM, mas também em línguas semelhantes ao português. Segundo ele, isto encontra apoio na abordagem sociointeracionista de Vygotsky (2003), tendo em vista que a inteligência humana advém da interação em um ambiente social, sendo essas relações sociais essenciais para a aprendizagem, pois um sujeito ativo constrói ideias ou conceitos baseados no conhecimento já existente. Observou-se na experiência que os estudantes partilhavam e confrontavam suas ideias com seus pares, refletindo uma construção de conhecimento e compreensão a partir da interação social.

A segunda estratégia mais utilizada com os participantes da experiência, em Natal, foi a tentativa de o aprendiz relacionar o assunto dos textos com experiências prévias de conhecimento de mundo, através do léxico internacional, ativando o aparato perceptual do aprendiz, que age no conhecimento que ele tem sobre história, ciências, geografia, artes etc. Observou-se que os alunos, em sala de aula de IC, partiam de elementos conhecidos na tentativa de descobrir pontos de ancoragem (o autor se baseou no conceito de ancoragem desenvolvido por Ausubel, 2000) com esses conhecimentos prévios, mesmo que através de conceitos mais gerais para a organização apropriada da compreensão de conceitos mais particulares. A exemplo de quando lhes foi apresentado

uma crítica ao filme *Avatar* em francês, um dos alunos apontou que já havia assistido *Avatar* e isso facilitou a leitura.

Souza (2019) ainda afirma que os estudantes que tinham conhecimentos em inglês demonstraram mais habilidades para a leitura plurilíngue, assim como aqueles que possuíam conhecimentos estruturais sobre as línguas, como por exemplo, identificar os substantivos próprios em inícios de frases e em nomes, ou perceber que é característico do francês ter muitos acentos gráficos na mesma palavra. A iconicidade também foi amplamente utilizada pelos estudantes, quando afirmaram que a imagem do touro representa a Espanha e a cor azul com o nome *Air France* representa o céu. A prática dessas estratégias contribuíram diretamente para a compreensão de textos escritos em língua materna. Além disso, a disciplina motivou os estudantes a aprenderem mais sobre o novo assunto, visibilizando o trabalho de outros professores de línguas e até de outras áreas do conhecimento.

Klein (2008) afirma que a intercompreensão estimula o saber existente no aprendiz, religando os esquemas cognitivos linguísticos, facilitando a aprendizagem de línguas. Esta facilitação não se dá apenas entre línguas da mesma família, pois outras podem servir como pontes de transferência para outras famílias, como o francês e o inglês, apesar de serem de ramos diferentes. Em sua experiência de ensino de francês para alemães, ele destaca que o inglês é uma base possível de intercompreensão romana para alemães, visto que historicamente o inglês pode ser considerado uma língua romana disfarçada, devido às inúmeras semelhanças com as línguas latinas. Entre as semelhanças, estão o léxico internacional, o léxico de origem romana, as correspondências fonéticas, gráficas, pronúncia e estruturas sintáticas comuns às línguas românicas.

Muñoz (2020) realizou uma investigação qualitativa, com uma perspectiva etnográfica na Universidade Federal de Integração Latinoamericana (UNILA), que se localiza em Foz do Iguaçu, Paraná- Brasil. Essa universidade se localiza na fronteira do Brasil, Paraguai e Argentina e tem um projeto bilíngue (espanhol/português), que objetiva transformar o bilinguismo em uma ferramenta de integração cultural e intelectual da comunidade acadêmica. Diante disso, a pesquisa explorou algumas experiências e situações comunicativas em que os estudantes relatam estratégias de compreensão plurilíngue em contexto acadêmico.

Analisando os relatos de intercompreensão, que neste caso ocorria principalmente na comunicação oral, ou seja, os estudantes ou professores perguntavam e respondiam na língua que se sentiam mais à vontade (espanhol ou português), a pesquisadora percebeu que dentro da intercompreensão não ocorre apenas a mobilização de conhecimentos puramente linguísticos. Ela afirma que o objetivo comunicativo vai além da transmissão de informação, já que se pretende chegar à compreensão do outro e pensar no lugar do outro dentro da interação, resolver problemas de comunicação instantâneos, tomando conta da diversidade de culturas e línguas, construindo pontes de contato entre povos que compõem o espaço latinoamericano.

Vislumbrando essas pesquisas percebemos alguns benefícios cognitivos do plurilinguismo para além da aprendizagem de línguas, tais como a consciência linguística, a mobilização de diversos conhecimentos e a habilidade de resolver problemas de comunicação instantâneos. No capítulo a seguir, analisaremos de modo mais direto alguns dos resultados da nossa investigação sobre os benefícios cognitivos do plurilinguismo, evidenciando as principais diferenças entre uma mente monolíngue e uma plurilíngue, apontando alguns caminhos para a promoção do ensino-aprendizagem de línguas no ensino básico e superior.

4. BENEFÍCIOS COGNITIVOS DO PLURILINGUISMO

Nos nossos dias, dificilmente leremos ou escutaremos de algum pesquisador que o bilinguismo ou o plurilinguismo seja algo maléfico para a inteligência de um indivíduo; mas, nem sempre foi assim. Na década de 1960, médicos e psicólogos aconselhavam aos pais e professores que utilizassem apenas uma língua com seus filhos e alunos, pois acreditava-se que duas línguas armazenadas no intelecto limitariam o “espaço” a ser ocupado por outros conhecimentos, e o falante perderia eficiência. Tudo isso havia um fundamento científico, pois, pesquisadores da década de 1920, a exemplo de Saer (1923) afirmavam que o bilinguismo era prejudicial ao desenvolvimento intelectual em comparação ao monolinguismo, pois havia sido detectado nos bilíngues inferioridade e confusão mental.

Mais tarde, Saer estendeu sua pesquisa a estudantes universitários e verificou resultados semelhantes, concluindo que a desvantagem mental dos bilíngues tinha natureza permanente. No entanto, conforme Baker e Jones (1998 apud BRITO, 2011), existem alguns problemas na pesquisa de Saer (1923), tais como os sujeitos bilíngues pertencerem a classes econômicas inferiores, o quociente de inteligência (QI) dos sujeitos bilíngues era testado na língua em que tinham menos proficiência e o uso de testes de QI para medir a inteligência é controverso ao conceito de inteligência das áreas de Educação e Psicologia. Ainda segundo os pesquisadores, essa visão negativa do bilinguismo veio ser desmistificadas com o estudo de Peal e Lambert em 1962, que devido ao cuidado metodológico dos seus resultados, tornou-se um marco na pesquisa sobre efeitos mentais do bilinguismo. Baseando seus dados não somente em testes de QI, os autores demonstram a real possibilidade da existência de vantagens cognitivas dos bilíngues em relação aos monolíngues.

Isto não significa que não existam desvantagens cognitivas dos bilíngues/plurilingues em relação aos monolíngues. Bialystok et al (2012) aponta que crianças bilíngues apresentam uma redução no tamanho de vocabulário relativo a cada uma das línguas que falam, quando comparada ao das crianças monolíngues, em virtude do vocabulário global ser compartilhado entre as línguas adquiridas. Isso causaria uma maior lentidão na fluência verbal das crianças, gerando uma maior dificuldade de recuperação de uma palavra comum. A redução vocabular geralmente é passageira,

ocorrendo apenas no início da fala, normalmente a criança amplia o seu vocabulário durante o processo de crescimento.

Ainda, de acordo com Gollan e Acenas (2004 apud ZIMMER, 2014), os adultos multilíngues experimentariam mais frequentemente o estado “na ponta da língua” (*tip-of-the-tongue*), o esquecimento de palavras durante a conversa. Neste fenômeno, o falante geralmente se mantém, na conversação, pronunciando formas incompletas ou incorretas até alcançar a melhor opção para a situação comunicativa. Apesar das desvantagens, verificamos mais vantagens que desvantagens do plurilinguismo para a cognição humana e elencamos várias delas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Benefícios cognitivos do plurilinguismo.

<p>BENEFÍCIOS COGNITIVOS DO PLURILINGUISMO PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS</p>	<p>A.1 Consciência Metalinguística (SAGASTA, 2003; HUFSEIN; JESSNER, 2009);</p> <p>A.2 Níveis mais baixos de ansiedade comunicativa em Língua Estrangeira (DEWAELE et al., 2008);</p> <p>A.3 Melhor utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão de textos em línguas aparentadas (SOUZA, 2019).</p>
<p>BENEFÍCIOS COGNITIVOS DO PLURILINGUISMO PARA A APRENDIZAGEM DE QUALQUER CONHECIMENTO</p>	<p>B.1 Aumento da capacidade de criatividade, raciocínio lógico e resolução de problemas ou resolução de informações conflitantes (KOMOROWSHA, 2011; COSTA et al., 2008);</p> <p>B.2 Maior controle de atenção, melhor seleção de informações. Capacidade de se adaptar a mudanças contínuas e processar informações de forma eficiente. (flexibilidade mental) (BIALYSTOK et al., 2012; BIALYSTOK, 2017; BAKER; BIALYSTOK, 2019);</p> <p>B.3 Menor dificuldade de realizar atividades multitarefas (WODNIECKA, 2007 apud KOMOROWSHA, 2011);</p> <p>B.4 Ampliação da estrutura cerebral relacionada a aquisição de novos conhecimentos (MARTENSSON et al., 2012);</p> <p>B.5 Crianças bilíngues desenvolvem a capacidade de se colocar na situação de outra pessoa mais cedo (BIALYSTOK; SENMAN, 2004);</p> <p>B.6 Melhor compreensão de outras culturas e de sugestões sociais, respondendo melhor à correção de outros (CARPENTER; TORNEY, 1974 apud KOMOROWSHA, 2011).</p>

Fonte: Figura elaborada por Solaneres Laértia N. S. Nascimento para esta pesquisa

Diante disto, dentro dos benefícios cognitivos do plurilinguismo para a aprendizagem de línguas, percebemos que a consciência metalinguística (A1), ou seja, a sensibilidade consciente com relação às línguas e ao seu relacionamento entre si (HUFEISEN; JESSNER, 2009), proporciona a influência interlinguística e a intercompreensão entre línguas, facilitando conseqüentemente a aprendizagem de uma língua alvo. Em estudos relacionados à intercompreensão entre línguas, citados neste trabalho, no capítulo 3, (KLEIN, 2008; SOUZA, 2019), verificamos que o ponto A1 tem um papel fundamental para a compreensão, sobretudo de textos em línguas aparentadas, a partir da identificação de semelhanças lexicais, sintáticas e fonéticas, ou seja, um conhecimento estrutural comum entre as línguas.

Além do mais, a consciência metalinguística (A1) relaciona-se intimamente com a melhor utilização das estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão de textos em línguas aparentadas, no item A3, (SOUZA, 2019), já que as transferências estruturais entre as línguas pertencentes à mesma família linguística são geralmente positivas. Por isso, estratégias cognitivas como, tradução e inferência, e metacognitivas como o monitoramento e a autogestão são amplamente utilizadas por indivíduos plurilingues na leitura de textos. Acreditamos que o uso dessas estratégias possibilita não só um melhor conhecimento sobre as línguas, mas também fornece ao aluno um conhecimento mais profundo sobre o seu processo de aprendizagem e como ele pode melhorá-lo.

Ainda verificamos, no ponto A2, que os benefícios cognitivos do plurilinguismo se estendem também a uma melhor proficiência em produção oral e escrita tanto em língua estrangeira como em língua materna (DEWAELE et. al 2008), pois minimiza a ansiedade comunicativa, facilitando a fluência na língua alvo e, também, possibilita uma escrita mais complexa, tendo em vista que o conhecimento estrutural das línguas possibilita uma maior quantidade de análises linguísticas que aprimoram o texto. Apesar de esta pesquisa concentrar-se no eixo de compreensão e não de produção, consideramos que a compreensão serve como um suporte para produção, haja vista que geralmente alguém que possui um bom nível de produção oral/escrita também possui um bom nível de compreensão oral/escrita.

Dentro dos benefícios cognitivos do plurilinguismo para a aprendizagem de qualquer conhecimento (nos pontos B1, B2, B3), observamos, baseados nas pesquisas, que há um fortalecimento de certas funções executivas nos cérebros dos plurilíngues em relação aos monolíngues, devido à constante alternância entre as línguas. Por isso, os bilíngues/plurilíngues conseguem ignorar com mais facilidade informações irrelevantes para uma tarefa específica, alcançando um estado de alerta que lhes permite prepararem-se para o monitoramento e a resolução de problemas (COSTA et al, 2008). Por essa razão, eles também são mais eficientes no raciocínio e na resolução de problemas que exigem a execução de diversas funções simultâneas, consequentemente eles têm uma menor dificuldade de realizar atividades multitarefas em comparação aos monolíngues (WODNIECKA, 2007 apud KOMOROWSHA, 2011). Isso também amplia a criatividade, visto que pessoas bilíngues/plurilíngues conseguem pensar em várias possibilidades de resolução para uma tarefa específica (KOMOROWSHA, 2011).

O fato de que no bilinguismo as línguas estão sempre ativas significa, para a pesquisadora canadense Ellen Bialystok (2017), que há uma competição constante pela seleção de informações, por isso os bilíngues devem controlar a atenção para o processamento de idiomas de uma maneira não necessária para os monolíngues. Para obter um desempenho linguístico fluente, eles experimentam maiores demandas do sistema de controle que os monolíngues, mesmo quando a produção de idiomas parece ser equivalente. Além disso, segundo a pesquisadora, percebeu-se que bebês criados em ambiente bilíngues envolvidos em uma tarefa de habituação visual demonstraram melhor codificação de estímulos e memória de reconhecimentos do que os criados em ambientes monolíngues.

Quanto aos bilíngues jovens e adultos, Baker e Bialystok (2019) perceberam uma melhor memória de trabalho e uma maior regulação de emoções nos bilíngues do que nos monolíngues. Segundo Bialystok et al (2012), bilíngues de todas as idades apresentam melhor controle executivo, isto é, habilidades cognitivas baseadas em recursos mentais limitados, como a inibição, que detém reações automáticas, passando de uma resposta para outra melhor ou de forma mais adequada à situação, à troca de atenção e à memória de trabalho do que monolíngues. Eles também apresentam a capacidade de se adaptar a mudanças contínuas, processando informações de forma eficiente. A pesquisadora ainda salienta que o controle executivo é responsável por apoiar atividades como pensamento

de alto nível, multitarefa e atenção sustentada, por isso é importantíssimo para a aprendizagem, principalmente de crianças.

Percebemos, baseados em Souza (2019), que os benefícios cognitivos do plurilinguismo listados nos pontos B1 e B2 são utilizados como estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão de textos. A atenção seletiva, por exemplo, auxilia o aprendiz na focalização de palavras-chave no texto, estas por sua vez são essenciais para ativar a lembrança de palavras relacionadas com o texto ou com os conhecimentos prévios que se relacionam com o que foi lido. Neste processo, a memória de trabalho estará sempre ativa, assimilando as informações novas e selecionando o que é relevante ou não para a compreensão. Acreditamos também que a criatividade auxiliará o aprendiz a pensar em diversas interpretações possíveis para um texto, a partir da utilização da inibição que fará ele passar de uma resposta automática para outra (s) mais adequada(s) ao texto.

Sabemos empiricamente, que muitos estudantes de ensino básico e médio têm dificuldades na leitura de textos, o que impede principalmente a aprendizagem de conhecimentos de disciplinas relacionadas às ciências humanas, tais como Literatura, História, Filosofia, Sociologia entre outras, em que o material didático é composto principalmente por textos escritos. Por isso, a compreensão de textos, sejam eles escritos ou orais, não é algo relevante apenas para o ensino do português e/ou de línguas estrangeiras, mas para qualquer outra disciplina, inclusive aquelas relacionadas às ciências exatas e da natureza. Levando-se em conta que a mediação de qualquer conhecimento escolar é realizada através da língua, ou seja, do sistema de signos, (VYGOTSKY, 1998) e que a estrutura cognitiva é formada por signos, conseqüentemente a sala de aula é o lugar onde ocorre a negociação de significados entre professor, aluno e materiais educativos (MOREIRA, 2012). Por esse motivo, um aluno que consegue utilizar estratégias que facilitem a compreensão dos textos expostos pelo professor e pelos materiais didáticos conseguirá também uma melhor negociação de significados e conseqüentemente uma melhor aprendizagem dos conhecimentos que compõem as disciplinas alvos.

Nesse sentido, compreendemos que a língua tanto é um conhecimento escolar específico como um instrumento de transmissão e aquisição de demais conhecimentos. Aprender línguas é aprender também os saberes que as compõem. Verificamos isso

principalmente no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), em que os conhecimentos culturais são indissociáveis dos conhecimentos estruturais da língua alvo. Para serem competentes na língua, os aprendizes precisam adequá-la às situações comunicativas que devem ser lidas sob a ótica de uma outra cultura, visto que existem muitas diferenças culturais entre os povos e elas interferem diretamente na interação social.

Além disso, habilidades destacadas no ponto B1 são profundamente importantes na Matemática, Física e Química, que demandam raciocínio lógico para a resolução de problemas e testes de hipóteses. Atualmente, com a importância da tecnologia para a realização de atividades acadêmicas, pessoais e profissionais e com o rápido acesso a informações através da internet, os indivíduos que trabalham diretamente com tecnologia precisam executar um trabalho de qualidade em um curto espaço de tempo. É por isso que não só o raciocínio lógico, mas também a criatividade e a concentração são elementos fundamentais para o desenvolvimento de trabalhos nessa área.

Verificamos também, no ponto B4, que aprender uma língua modifica a estrutura cerebral de uma forma diferente da aprendizagem de outro conhecimento. Mårtensson et al (2012) realizaram um estudo na Suécia com um grupo de jovens da Academia de Intérpretes das Forças Armadas com o objetivo de medir seus cérebros após um treinamento intensivo em idiomas estrangeiros: incluindo-se o russo e o árabe. Após 13 meses de trabalho, o grupo que não dominava nenhuma língua estrangeira passou a falá-las fluentemente. Um grupo de controle também passou 13 meses aprendendo outros assuntos, mas não estudou nenhum idioma. Os dois grupos tiveram seus cérebros analisados por ressonância magnética antes do início do curso intensivo e três meses após seu término. Os resultados mostraram que a estrutura cerebral do grupo de controle não foi modificada, já no grupo que aprendeu idiomas, principalmente nos candidatos mais fluentes, houve um crescimento de áreas específicas do cérebro, tais como o hipocampo, enquanto região importante para a consolidação da memória, e lobos frontais e temporais do hemisfério esquerdo, resalte-se que os lobos frontais são importantes para o planejamento e execução de comportamentos aprendidos e intencionais e os lobos temporais servem para percepção auditiva, componentes receptivos da linguagem, memória e emoção.

Na perspectiva da aprendizagem significativa, podemos afirmar que possivelmente os candidatos que aprenderam línguas recorreram à memória para recuperar conhecimentos prévios em que pudessem se ancorar para a compreensão dos idiomas. Dentre eles, o conhecimento linguístico sobre a língua materna (LM), que é essencial para a aquisição de uma língua estrangeira, servindo de suporte para a intercompreensão entre as línguas, por exemplo, a partir das semelhanças estruturais. Vale salientar que, acreditamos que a partir de mídias diversas e também de leituras, é possível conhecer palavras de outras línguas e até mesmo dentro da língua materna há a presença de palavras estrangeiras, a exemplo de mouse, show, piano e pizza, dentre muitas outras, no português brasileiro. Sendo assim, é possível que os candidatos tivessem algum repertório de palavras estrangeiras advindas de suas vivências; muito embora a pesquisa não ressalte essa informação, esta inferência é imediata diante da situação.

Além disso, como verificamos na pesquisa de Souza (2019) sobre Intercompreensão, existem outros conhecimentos de mundo, culturais, sociais e históricos que são utilizados como ancoragem para a leitura. Em sua pesquisa, por exemplo, ele identificou que um dos aprendizes conseguiu compreender uma resenha crítica de *Avatar* em francês, porque já havia assistido ao filme. Destacamos que quando as línguas estrangeiras são aparentadas, esses conhecimentos serão ainda mais influentes na compreensão, visto que se somarão aos conhecimentos linguísticos, gerando intercompreensão e também uma consciência metalinguística mais aguçada.

Com base na teoria de aprendizagem significativa do psicólogo da aprendizagem Ausubel (2000) e nas características de formação de uma mente plurilíngue destacadas por Hagège (2005) e Brito (2011), podemos afirmar que a mente plurilíngue pode possuir uma estrutura cognitiva mais rica e mais ativa que a mente monolíngue. Visto que a partir do conhecimento das línguas haverá a formação de vários esquemas ou subsunçores, compostos por uma pluralidade de conceitos, ideias e construtos sociais. No caso dos conhecimentos conceituais escolares, considerando que haverá um esquema para cada disciplina e que os esquemas não são isolados, pois interagem entre si, podemos afirmar que haverá mais atividade e ramificação na mente plurilíngue que na monolíngue.

Diante disso, sabendo que aprender uma língua estrangeira significa também aprender conhecimentos culturais que são inerentes a ela, em um movimento de comparação com aspectos linguísticos e culturais da língua materna, podemos afirmar

que essa interação não beneficia apenas o esquema de língua materna ou o esquema de língua estrangeira, mas também o esquema história, o esquema geografia, o esquema filosofia, o esquema arte e os demais esquemas que estão relacionados ao saber da aprendizagem de uma língua estrangeira. Esses esquemas tanto irão adquirir conhecimentos novos com a aprendizagem de línguas, como também irão ativar conhecimentos prévios que facilitem e auxiliem esta aprendizagem. Além disso, o uso constante desses esquemas fará com que a memória possa recuperar mais rápido os conhecimentos novos ou prévios que os compõem, dado que de acordo com Moreira (2012) quando um esquema ou subsunçor é aprofundado e utilizado com frequência ele se torna mais forte e ativo, evitando a ocorrência de um esquecimento residual, que dificulta a recuperação de informações.

Como a aprendizagem de uma língua estrangeira requer prática e contato constante com a língua, ou seja, é uma aprendizagem para a vida toda, podemos afirmar e verificar a partir dos benefícios que listamos em nosso quadro, que ela propicia vantagens significativas à memória. Confirmando essa constatação, acrescentamos que já existem pesquisas que apontam que o aprendizado de uma língua estrangeira pode fornecer outras habilidades cognitivas ao longo da vida de um indivíduo, tais como a maior preservação da eficiência intelectual e do atraso no declínio cognitivo relacionado ao envelhecimento (WOUMANS et al., 2017). Diante disso, percebemos que a vantagens do plurilinguismo se estendem desde a infância até a velhice e que não estão apenas diretamente ligadas à aprendizagem de conhecimentos, mas também à saúde mental e conseqüentemente à qualidade de vida dos indivíduos.

Destacamos ainda que o plurilinguismo pode gerar motivação tanto para a aprendizagem de línguas como de outros conhecimento através da aprendizagem significativa, ou seja, quando o conhecimento adquirido com a aprendizagem de línguas serve de âncora para o aprendizado de diversos conhecimentos. Isto porque segundo Ausubel (2000), a aprendizagem significativa é familiar, aguça a curiosidade intelectual e a perspectiva de se adquirirem novos conhecimentos, em vez de provocar uma reação de uma tarefa não recompensava e desagradável, como a aprendizagem mecânica. Em uma perspectiva de aprendizagem significativa, o aluno consegue vislumbrar relevância e sentido nos conteúdos das disciplinas escolares, em razão dos conhecimentos prévios que funcionam como uma ponte que os auxilia na acomodação dos novos conhecimentos.

Para além de uma perspectiva de aprendizagem de conteúdos, verificamos que o conhecimento de outras línguas pode também contribuir para outras competências profissionais e pessoais. Como observamos nos pontos B5 e B6, crianças bilíngues desenvolvem a capacidade de se colocar na situação de outra pessoa mais cedo, isto porque elas compreendem que os outros podem não ter o mesmo conhecimento que elas têm (BIALYSTOK; SENMAN, 2004). Elas também desfrutam de uma melhor compreensão de outras culturas e sugestões sociais — dicas verbais ou não verbais que orientam uma interação social, a exemplo da expressão facial e tom vocal — por isso conseguem responder melhor à correção de outros (CARPENTER; TORNEY, 1974 apud KOMOROWSHA, 2011). Estes benefícios auxiliam aos alunos a desenvolverem o respeito à diversidades de indivíduos, grupos sociais, identidades e culturas, promovendo o exercício da empatia. Além de estimular a reflexão crítica, a flexibilidade e abertura para diversas opiniões, já que o conhecimento de outras culturas faz com que o aprendiz compreenda que existem outros modos de enxergar a vida e que ele não detém nenhuma verdade absoluta sobre algum comportamento social.

Esses benefícios somados à capacidade cognitiva de se adaptar às mudanças contínuas (B2), devido à alternância constante entre as línguas, podem favorecer a integração desses indivíduos em diferentes sociedades, propiciando o desenvolvimento de competências pragmáticas e sociais que são defendidas pelo QECR . Além disso, há o desenvolvimento da adaptabilidade e da resiliência como competências socioemocionais extremamente importantes para a formação profissional e humana. Nos dias de hoje, principalmente devido às tecnologias e ao acesso rápido à informação, as mudanças são rápidas e constantes, e precisamos nos adaptar a elas. A adaptação permite que diante de uma mudança o indivíduo não a negue ou fuja dela, mas se adapte da melhor maneira, essa capacidade é importante tanto para a vida pessoal como para a vida profissional. De forma semelhante, a resiliência contribui para o enfrentamento de mudanças, porque o indivíduo consegue superar momentos difíceis sem ceder à pressão, encontrando meios de se renovar para sobreviver às adversidades da vida.

Em sala de aula, indivíduos plurilíngues que dispõem dessas características aceitam melhor a correção, seja do professor ou de um colega, o que pode facilitar o desenvolvimento de um bom relacionamento interpessoal. Destacamos que o plurilinguismo pode ser um modo de desenvolver essas competências pessoais e

profissionais, isto não significa que os monolíngues não possam desenvolver essas características através de outras experiências. Existem questões afetivas, histórico-sociais e didáticas que podem contribuir para o desenvolvimento destas competências, não basta apenas o aluno ter o conhecimento de várias línguas e habilidades cognitivas derivadas deste conhecimento se essas características são desconsideradas em sala de aula, principalmente pelo professor. É por isso que é importante que ele disponha em sua formação inicial de disciplinas, de cursos e de atividades de ensino, pesquisa e extensão que possam orientá-lo na utilização do plurilinguismo enquanto ferramenta didática para a aprendizagem.

4.1. Percursos para uma educação plurilíngue nos cursos de Letras e no Ensino Básico

São muitos os percursos que podem favorecer uma educação plurilíngue nos cursos de Letras e no Ensino Básico. A oferta de disciplinas optativas e/ou complementares de Intercompreensão, por exemplo, possibilitaria tanto o contato com outras línguas como uma perspectiva didática desta abordagem plurilíngue para a formação inicial de professores. Assim como a disponibilização de disciplinas que preconizam a leitura e a interação com literaturas de línguas estrangeiras, a fim de despertar no professor em formação uma maior abertura para as culturas e línguas. Pois é ele que mediará os conteúdos e as competências pessoais e profissionais que precisam ser desenvolvidas em sala de aula, e essa mediação requer experiência, flexibilidade e abertura pedagógica. Sabemos a relevância da mediação e da experiência do professor para o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, por isso é importante que ele esteja aberto para as outras línguas e culturas. Como ele poderá trabalhar em sala de aula outras línguas, se ele mesmo em sua formação acadêmica não teve acesso a elas?

Estabelecer novas disciplinas no currículo é necessário, mas não é uma tarefa fácil uma vez que o PPC é construído coletivamente, a partir de vários setores, como a Pró-Reitoria de Ensino, o Colegiado do curso, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e várias óticas distintas sobre as necessidades do curso. Porém, é possível inserir a abordagem plurilíngue em disciplinas que estão presentes no currículo universitário dos cursos. Os

cursos de Letras da Paraíba, por exemplo, dispõem de disciplinas relacionadas à didática, prática pedagógica, em que os alunos têm contato com diversas metodologias de ensino, o que abre espaço para o professor discutir sobre a abordagem plurilíngue. O contato com outras línguas pode ocorrer em diversas disciplinas que envolvam a leitura, a depender da didática do professor. Por isso, é fundamental sensibilizar os professores universitários a partir do partilhamento de palestras, mesa-redondas, pesquisas e de propostas práticas de atividades plurilíngues, para que eles possam perceber que o trabalho com outras línguas é algo possível e que irá somar ao conteúdo de sua disciplina. Por exemplo, a leitura em outras línguas promove a interculturalidade, que é defendida por muitos cursos de Letras, verificamos isso tanto nas disciplinas de graduação como nas pós-graduações, neste contexto podemos citar o caso da UEPB - campus CG que conta com um programa de pós-graduação intitulado *Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI)*.

Vale salientar também, que no contexto brasileiro existem muitos estudantes que possuem apenas o conhecimento de inglês e espanhol, então é importante sensibilizá-los para outras línguas; por isso, as atividades de intercompreensão, que geralmente utilizam textos em várias línguas, podem ser interessantes para esse trabalho. Essas atividades são altamente interdisciplinares, porque podem ser encaixadas em qualquer disciplina que requeira leitura, utilizando textos literários ou outros tipos de textos. Como as atividades de intercompreensão geralmente exigem apenas a leitura de textos, o professor e o aprendiz não precisam ter um bom nível de produção oral e/ou escrita nas línguas-alvo, o que pode facilitar o desenvolvimento da atividade, já que normalmente as produções são difíceis de serem realizadas sem um conhecimento básico da língua. Sendo assim, a partir da leitura, sobretudo de línguas semelhantes à língua materna, o aprendiz e o professor podem alcançar o plurilinguismo com mais facilidade, visto que a língua materna servirá de âncora para a compreensão dos textos em língua estrangeira.

A partir da sensibilização em sala de aula, o estudante poderá, posteriormente, desenvolver de forma autônoma um aprofundamento naquela língua por meio de cursos de idiomas ou um aprendizado autodidata em casa, através de aplicativos, videoaulas e materiais didáticos. Sabendo que muitos aprendizes, principalmente os de escolas públicas, não possuem recursos adequados para um aprendizado autodidata, é papel do governo disponibilizar o acesso a outros idiomas (que não estejam na grade curricular)

gratuitamente a partir de centros de idiomas ou de disciplinas optativas na grade curricular.

Atualmente, verificamos que o Governo da Paraíba está promovendo o ensino integral a partir das Escolas Cidadãs, que apresentam um currículo diferenciado, em que o aprendiz é o protagonista da aprendizagem e esta é integrada ao seu projeto de vida. Ainda existem as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas que oferecem também cursos técnicos para que os jovens atuem no mercado de trabalho. Nessas escolas, os estudantes desenvolvem clubes liderados por eles mesmos, na Escola Cidadã Integral Técnica de Itabaiana, por exemplo, existem clubes de inglês, de Libras e de leitura; essas escolas ainda contam com a oferta de uma disciplina eletiva semanal. Por isso, acreditamos que até em um ensino integral, em que os aprendizes não possuem muitos horários vagos, é possível ofertar um curso de idioma através das disciplinas eletivas.

No contexto de Campina Grande, sabemos que há professores formados em língua francesa, por exemplo, que poderiam oferecer cursos de francês para as escolas públicas, com os devidos subsídios do estado. Cursos de inglês e espanhol também poderiam ser ofertados, já que essas disciplinas escolares possuem um caráter mais instrumental, oportunizando aos aprendizes interessados um maior aprofundamento nas línguas. Esses cursos também os auxiliariam no intercâmbio internacional proporcionado pelo programa Gira Mundo, um investimento feito nos últimos anos pelo Governo do Estado da Paraíba na educação. A partir desse programa, estudantes podem viver experiências transculturais em países como Canadá, Argentina, Colômbia e vários outros. O objetivo é evoluir o sistema de ensino por meio de experiências que foram bem sucedidas em países que se destacam no segmento educacional, como a Finlândia.

Verificamos a partir desta iniciativa do Governo Estadual da Paraíba, o quanto o contato com outras culturas pode contribuir para o desenvolvimento de um bom sistema de ensino. Sendo assim, percebemos que os benefícios cognitivos do plurilinguismo perpassam tanto o ensino-aprendizado de línguas e outras disciplinas escolares, como o desenvolvimento de competências socioemocionais que são importantes para o mercado de trabalho e para a vida pessoal de qualquer ser humano.

Atualmente, com a internet, não é preciso sair de casa para acessar livros, vídeos, filmes, séries, jogos em outras línguas, que muitas vezes não são traduzidos, além de pesquisas acadêmicas e de outras naturezas. Apenas a competência leitora em outras

línguas já oportunizaria o acesso a vários documentos sem tradução. Sem contar na possibilidade de estreitar relações interpessoais com pessoas de outros países a partir de aplicativos e redes sociais. Muitas pessoas fazem uso do *Google Tradutor* para manter esses contatos, mas ao longo do tempo é comum que elas acabem aprendendo a língua devido às limitações que o programa pode oferecer.

Por fim, reconhecemos que existem desafios relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas nas escolas públicas no Brasil. Primeiramente, o professor de língua em formação inicial pode não achar relevante entrar em contato com outras línguas estrangeiras, por questões afetivas ou didáticas, reconhecendo atividades plurilíngues como desnecessárias para a sua prática docente. Em segundo lugar, os professores podem cogitar que trabalhar com atividades de intercompreensão dificultaria as aulas, por requerer mais tempo para a seleção de textos e planejamento da aula. Como os livros didáticos escolares de língua não trabalham com outras línguas, é preciso que o professor busque em outro lugar esse material. Sem contar que antes da leitura dos textos, com seus estudantes, o professor deve lê-los, identificar e compreender as palavras-chave, a fim de trabalhar com os textos adequadamente, sobretudo se forem literários, para que o texto não seja usado apenas como um pretexto para outros fins.

Os textos devem estar conectados ao material da aula e isso também pode ser outra dificuldade para o professor, que precisa interligar adequadamente os textos aos conteúdos gramaticais. Ainda, há a possibilidade dos alunos não receberem bem a língua estrangeira, no entanto em experiências pessoais com estágios no ensino fundamental e médio, percebemos que dificilmente algum aluno detesta atividades de intercompreensão, a maioria gosta de ter contato com outras línguas e desfruta de motivação para aprendê-las. Por um lado, pressupomos que a escola pode alegar não ter estrutura para acolher amplas atividades com línguas estrangeiras e que são poucos professores para atender tantas demandas.

Por outro lado, acreditamos que essa demanda poderia ampliar os cursos de formação em línguas estrangeiras e até possibilitar a abertura de licenciaturas em outras línguas modernas, como italiano e alemão, aumentando o número de professores. Os centros de idiomas também são uma possibilidade para concentrar os professores sem demandar recursos a escola, como salas, materiais de limpeza, manutenção, material escolar e alimentação. A Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa

conta com o Centro de Línguas Estrangeiras (CELEST), que atende alunos de escolas públicas e servidores municipais, porém a maioria das cidades do estado não dispõe de centros de línguas. Diante desses desafios, é preciso que as universidades pensem em ações que explorem diversos panoramas e realidades.

A universidade pública é uma instituição política conquistada e mantida pela comunidade, por isso deve estar alicerçada em suas necessidades; e, é através dos eixos de ensino, pesquisa e extensão que a universidade disponibiliza serviços à sociedade. Esses serviços vão desde a oferta de profissionais capacitados para exercer diversos ofícios aos cidadãos e a investigação e resolução de problemas através de pesquisas até a atividades de extensão que promovem uma articulação prática entre ensino, pesquisa e comunidade.

Sabemos que as universidades paraibanas promovem a internacionalização de seus programas de pós-graduação, a fim de buscar o aprimoramento da qualidade de sua produção acadêmica e do corpo docente, através da ampliação de conhecimentos que uma aprendizagem colaborativa internacional pode proporcionar. Mas por que essas instituições de ensino superior não investem com tanta intensidade em atividades plurilingues? É imprescindível pensar em políticas linguísticas públicas que atinjam a comunidade acadêmica, a começar pela formação inicial de professores de Letras, pois estes são estudiosos da língua e podem possibilitar práticas plurilingues nas escolas de ensino básico.

Além disso, é preciso que a universidade apoie e estimule a criação de centros de línguas, visto que eles podem contribuir tanto para a sociedade como para a prática pedagógica dos alunos dos cursos de Letras, através da ampliação das possibilidades de estágio. O que beneficiaria também a economia, já que ampliaria as vagas de emprego, movimentando o mercado de trabalho nessa área. Na UFCG - campus CG, por exemplo, temos o curso de *Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa*, o estágio de língua francesa é feito nos cursos de extensão que a universidade oferece, pois em Campina Grande, a língua francesa não está inserida nas escolas, a criação de centros de línguas na cidade representaria uma oportunidade de estágio e trabalho com crianças e jovens de escola pública para os estudantes desse curso, que poderiam contribuir no ensino de estudantes da rede.

Sendo assim, mesmo sabendo que os desafios são muitos, compreendemos que os benefícios do plurilinguismo são importantes para a educação e para vida profissional e pessoal dos indivíduos. Visto que os aspectos cognitivos adquiridos com o plurilinguismo auxiliam a aprendizagem de diversos conhecimentos, sejam eles conceituais, sociais ou emocionais. É preciso democratizar o acesso às línguas estrangeiras, já que não é todo mundo que pode pagar por um curso de idioma. Além disso, é fundamental trazer ao povo o conhecimento de que aprender línguas não é algo irrelevante, voltado apenas para pessoas que viajam o mundo ou trabalham com uma língua específica. As línguas podem ser aprendidas por todos e todas, sem delimitações de idade, profissão, gênero ou classe social, pois suas vantagens ultrapassam o campo acadêmico, profissional e turístico.

Observando as pesquisas cognitivas que foram analisadas, percebemos que desde os anos de 1920, existem pesquisas sobre o bilinguismo e seus efeitos na cognição humana, após os anos de 1960, e graças ao progresso que as ciências cognitivas alcançaram com o advento do computador, houve uma ampliação dessas investigações. Atualmente, temos acesso a inúmeras pesquisas que apontam os benefícios cognitivos do bilinguismo e do plurilinguismo para o desenvolvimento humano. Diante disso, primeiramente nos questionamos sobre o espaço de produções deste gênero nas universidades brasileiras, uma vez que não encontramos muitas pesquisas nacionais que descrevem os benefícios cognitivos do bilinguismo/plurilinguismo. Também nos perguntamos se os dados retirados das pesquisas analisadas neste trabalho estão sendo considerados pelas universidades paraibanas, especialmente pelos cursos de Letras, já que há muito tempo a comunidade acadêmica tem acesso a essas informações.

5. CONCLUSÃO

Embora pesquisas sobre plurilinguismo tenham aumentado nesses últimos anos, percebemos que ainda há um desconhecimento sobre os benefícios do plurilinguismo pelos brasileiros, principalmente pela comunidade educativa e acadêmica (MORAIS FILHO, 2020). Ainda não vislumbramos uma variedade de línguas estrangeiras nas escolas e universidades públicas brasileiras. Diante deste contexto, realizamos esta pesquisa exploratória de natureza bibliográfica e documental, com o objetivo de averiguar quais são os benefícios do plurilinguismo para a estrutura cognitiva dos aprendizes de línguas.

Para isso, nós nos propusemos a investigar a presença do plurilinguismo em componentes curriculares nos cursos de Letras de universidades públicas paraibanas. Foram analisados dezessete PPC, revelando-se um número significativo, tendo em vista que ao todo temos vinte e cinco cursos em instituições públicas na Paraíba. A partir da análise dos PPC das universidades paraibanas averiguamos que há poucas disciplinas plurilíngues nos cursos de licenciatura em Letras, apesar de existirem, cursos e eventos que favorecem o plurilinguismo nessas instituições e pesquisas nacionais e internacionais que discutem essa temática. Isso indica que os construtores dos PPC não vislumbram o contato com outras línguas como um aspecto relevante para a formação inicial de professores. O que pode sugerir um desconhecimento das extensas vantagens do plurilinguismo para o ensino básico, médio e superior, salientamos ainda que o fato de a maioria das pesquisas cognitivas sobre o plurilinguismo estarem em língua estrangeira pode desencorajar a leitura de indivíduos que preferem ler em língua materna.

Estabelecemos outros objetivos específicos como verificar como o plurilinguismo pode facilitar a compreensão e analisar quais são as principais diferenças cognitivas entre uma mente plurilíngue e monolíngue, para tal analisamos diversas pesquisas de cunho cognitivo que enfatizam os efeitos do plurilinguismo para a mente. Os resultados foram expostos em uma tabela que elaboramos para este fim, contendo os benefícios do plurilinguismo para a aprendizagem de línguas, destacando-se que os benefícios expandem-se para quaisquer outros conhecimentos.

Observamos que as pesquisas cognitivas apontam algumas diferenças entre a mente plurilíngue e monolíngue, tais como o maior controle de atenção, menor dificuldade de

realizar atividades multitarefas, maior capacidade de resolução de problemas e processamento de informações de forma adaptativa e eficiente, devido aos aspectos que estão relacionados à formação de uma mente bilíngue/ plurilíngue que precisa lidar com o processamento de dois ou mais sistemas linguísticos diferentes, ao contrário da mente monolíngue.

Pensando especificamente em como o plurilinguismo pode facilitar a compreensão de uma língua materna e estrangeira, verificamos a partir das pesquisas analisadas neste trabalho, que o indivíduo plurilíngue dispõe de uma maior consciência linguística, que o auxilia na assimilação de outros sistemas linguísticos. O contato com outras línguas facilita o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas que auxiliam a compreensão, sobretudo de línguas aparentadas, como por exemplo, através da intercompreensão. Além disso, a redução de ansiedade comunicativa em língua estrangeira, a partir da melhor capacidade de concentração, oferece vantagens para os eixos de compreensão e produção em língua estrangeira.

Averiguamos que o plurilinguismo amplia a estrutura cerebral relacionada à aquisição de novos conhecimentos. Aprender línguas significa conhecer culturas e entrar em contato com diversos conhecimentos de mundo, que englobam áreas do saber como Geografia, Matemática, História, Artes, Economia, Política, provocando o enriquecimento e a ramificação de diversas estruturas cognitivas presentes na mente do sujeito plurilíngue.

Além dos conhecimentos conceituais, observamos que o plurilinguismo proporciona vantagens à saúde, através do retardamento do declínio cognitivo relacionado ao envelhecimento, em consequência do exercício contínuo que essa atividade demanda à memória. Identificamos também algumas vantagens socioemocionais, como a capacidade de se colocar na situação de outra pessoa mais cedo, a melhor compreensão de outras culturas e sugestões sociais — dicas verbais ou não verbais que orientam uma interação social, a exemplo da expressão facial e tom vocal — mobilizando a alteridade e empatia. Ratificamos que também encontramos desvantagens do plurilinguismo nas pesquisas analisadas, tais como a redução no tamanho do vocabulário em relação às crianças monolíngues, em virtude do vocabulário global ser compartilhado entre as línguas adquiridas, provocando uma lentidão na fluência verbal e uma maior dificuldade de recuperação de uma palavra em comum. No entanto,

enfatizamos que a redução vocabular pode ser passageira, ocorrendo apenas no início da fala, geralmente a criança amplia o seu vocabulário no processo de crescimento.

Destacamos, que como estamos lidando com seres humanos, as vantagens podem não se aplicar a todos os indivíduos plurilingues, pois dependem de fatores sócio-culturais, emocionais, históricos e biológicos que constituem a individualidade dos aprendizes. Porém, essas vantagens mesmo relativas são extremamente significativas, visto que ampliam a percepção de como o plurilinguismo pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessas pesquisas, sejam as cognitivas ou as que foram desenvolvidas em escolas e universidades brasileiras, constatamos que desenvolver a competência plurilíngue na formação de professores e estudantes significa formar sujeitos para o mundo, atendendo às demandas globais que requerem respeito às diversidades culturais, adaptabilidade às mudanças constantes decorrentes da globalização e da tecnologia atual. Sendo assim, é necessário incentivar a construção de documentos curriculares mais abertos e flexíveis às línguas e às culturas diversas, estimulando a oferta de disciplinas, cursos e atividades plurilingues nas universidades, sobretudo nos cursos de licenciatura, a fim de formar professores capacitados a partilhar a diversidade linguística e cultural presente nos dias de hoje.

As diferenças encontradas nos documentos analisados nos revelam que os cursos de Letras são pensados de modos distintos, conforme às suas individualidades e necessidades, por consequência a língua estrangeira e materna podem ser vistas de forma dicotômicas dentro das universidades. Nesta perspectiva, a visão compartimentada dos cursos pode dificultar a implementação de disciplinas plurilingues. Isso sugere a possibilidade de não haver apenas um desconhecimento dos benefícios do plurilinguismo pela comunidade acadêmica, mas também um desinteresse em aplicar de modo prático o que está sendo apontado nas pesquisas.

Sendo assim, é importante trazer à tona esses benefícios cognitivos através de pesquisas nacionais, enfatizando que é possível empregar atividades com línguas estrangeiras nos cursos de Letras e que o plurilinguismo complementa a formação de professores, posto que ele responde às demandas atuais dos currículos e do mercado de trabalho, quanto à necessidade de um profissional inovador, criativo, flexível, ético, interdisciplinar, empático, que transforma a si mesmo e a sua comunidade.

6. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I; ANDRADE,A; ARAÚJO E SÁ; MELO-PFEIFER. *De la Didactique de la langue à la didactique des langues : observation d'un parcours épistémologique*. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rdlc/1997>. Acesso em 29 jun 2019.

ALAS-MARTINS, S. Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias. Universidade Autònoma de Barcelona: *Revista Internacional d'Humanitats*.nº42, set-dez, 2017. p.75-88.

ALAS-MARTINS, S. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. Universidade Federal do Pará: *MOARA , Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras* . nº42, jul-dez, 2014 p.118-125.

AUSUBEL, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução do original *The acquisition and retention of knowledge* (2000).

BALIEIRO, A. *Psicolinguística*. In: Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras, v. 2. Org. Mussalin e Bentes. São Paulo: Editora Cortez, 3ª edição, 2001.

BAKER, R. M; BIALYSTOK, E. Processing differences between monolingual and bilingual young adults on an emotion n-back task. *Elsevier*. nº 134, 2019. p. 29-43.

BEACCO, J.C. *Langues et Répertoire des Langues: Le Plurilinguisme comme manière d'être en Europe*. Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Conseil d'Europe, 2005.

BIALYSTOK, E; The Bilingual Adaptation: How Minds Accommodate Experience. *American Psychological Association*. nº143, 2017. p.233-262.

BIALYSTOK, E; CRAIK, M; e LUK, G. *Bilingualism: Consequences for Mind and Brain*. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3322418/>. Acesso em 29 jun 2019.

BIALYSTOK,E; SENMAN, L. Executive Processes in Appearance–Reality Tasks: The Role of Inhibition of Attention and Symbolic Representation. *Child Development*. nº 2, v 75, março 2004, p. 562-574.

BOGAARDS, P. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Les éditions Didier, 1991.

BRITO, K. *Influências interlinguísticas na mente multilíngue: perspectivas psicolinguísticas e (psico) tipológicas*. 2011. 289 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: Aprendizagem, ensino, avaliação. Conselho da Europa. Lisboa : Edições Asa, 2001.

CARAP. Cadre de Référence pour les Approches Plurielles. Disponível em: http://parents.ecml.at/Portals/53/Documents/regards_les_approches_plurielles_en_ligne.pdf. Acesso em 06 julho 2019.

CORNAIRE, C. *La compréhension Orale*. Paris: CLE Internacional, 1998.

COSTA, A; HERNÁNDEZ, M; SEBASTIÁN-GALLÉS. Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Elsevier*. nº 106, janeiro 2008. p. 59 - 86.

CHOMSKY, N. *Linguagem e Mente*. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

CUQ, J.-P; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Univ. de Grenoble, 2006.

DEGACHE, C. *Didactique du plurilinguisme: Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues* . Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02122652/document>. Acesso em 29 jun 2019.

DEL RÉ, A. Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística. In: *A pesquisa em Aquisição da Linguagem: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 13-41.

DEWAELE, J.-M.; PETRIDES, K.V; FURNHAM, A. The Effects of Trait Emotional Intelligence and Sociobiographical Variables on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety among Adult Multilinguals: A Review and Empirical Investigation. *Language Learning*, 2006. vol. 58, n 4, p. 911–960.

GARDNER, H. *A Nova Ciência da Mente*. São Paulo: Edusp, 1995.

GOH, C. *Ensino da Compreensão Oral em Aulas de Idiomas*. São Paulo: Special Book Services Livraria , 2003.

HAGÈGE, C. *L'Enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob, 2005.

HUFEISEN, B.; JESSNER, U. Learning and teaching multiple languages. In: KNAPP, K.; SEIDLHOFER, B. (Orgs.) *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009, p. 109 – 138.

KLEIN, H. G. *L'anglais base possible de l'intercompréhension romane?* Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-119.htm>. Acesso 05 mai 2020.

MARTINS, L. S. A; SOUZA, C. C. *Preconceito Linguístico : Monolinguismo e Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Disponível em: <http://www.interletras.com.br/conteudo/artigos/6.pdf>. Acesso 26 nov 2020.

MORAIS FILHO, E. P. *Línguas, Literatura e Intercompreensão: Estudo sobre as Representações de Professores*. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

KOMOROWSHA, H. *Issues in Promoting Multilingualism Teaching – Learning – Assessment*. Warsaw : Foundation for the Development of the Education System, 2011.

MARTINS. L; SOUZA. C. *Preconceito Linguístico: Monolinguismo e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. INTERLETRAS, ISSN Nº 1807-1597. V. 6, Edição número 26, Outubro/2017 a Março/2018.

MARTENSSON, J; ERIKSSON, J ; BODAMMER, N.C; LINDGREN, M; JOHANSSON, M; NYBERG, L; LOVDÉN. Growth of language-related brain areas after foreign language learning. *Elsevier*. nº 63, 2012, p. 240 - 244.

MELO, L. *Tópicos de Psicolinguística*. São Paulo: Humanitas , 1999.

MORATINOS-JOHNSTON; PÉREZ-VIDAL; JUAN-GARAU; SALAZAR. J. *A case study on the linguistic profile and self-perception of multilingual university students*. Disponível em: <https://www.academia.edu/7619193>. Acesso em 29 jun 2019.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem Significativa : a teoria e textos complementares*. São Paulo : Editora Livraria da Física, 2012.

LAGO, N. Um olhar pelos recônditos: fatores afetivos e aprendizagem de línguas estrangeiras. In: CRUZ, N. C; PINHEIRO-MARIZ, J. (org). *Ensino de línguas estrangeiras: contribuições teóricas e de pesquisa*. Campina Grande: EDUFCG, 2011. p.11-36.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. 5 reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

MUÑOZ, A. E. *Comunicación plurilingüe en la educación: una aproximación etnográfica de l'intercomprensión en ambientes universitarios*. Wisconsin, USA: Deep Education Press, 2020.

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

RICHARDSON, R.J. *Pesquisa social : métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2015.

SAER, D. J. *The Effect of Bilingualism on Intelligence* . British Journal of Psychology, nº14, 1923, p. 25-38.

SALES, S.; BURNHAM, T. *A cognição e formação: uma reflexão complexa*. Florianópolis: International Journal of Knowledge Engineering and Management, n.7, v.3, nov. 2014/fev. 2015, p.65-86.

SOUZA, R. *Escola Plurilíngue: Efeitos da Intercompreensão na Aprendizagem de Língua Portuguesa*. Curitiba : Appris, 2019.

SAGASTA, M. P. *Acquiring writing skills in a third language: The positive effects of bilingualism*. Mondragon University. nº 1. v. 7, março, 2003, p. 27-42.

VASSEUR, M. Aquisição da L2: compreender como se aprende para compreender o desenvolvimento da competência em interagir em L2. In: DEL RÉ, A (org). *Aquisição da linguagem : uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 85-107.

VIAN JR., O; Weissheimer, J; Marcelino, M. Bilinguismo: aquisição cognição e complexidade. *Revista do GELNE*, Natal/RN, Vol. 15 Número Especial: 399-416. 2013

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone editora, 1988

WOUMANS, E; VERSIJPT, J; SIEBEN, A; SANTENS, P; DUYCK, W. Bilingualism and Cognitive Decline: A Story of Pride and Prejudice. *Journal of Alzheimer's disease: JAD*. 2017, pág. 1-5.