

O ensino e aprendizagem de línguas em contextos plurilíngues: estratégias didático-metodológicas para o ensino bilíngue em Moçambique

*Lucério Gundane¹
Benedito Chicavele²*

Resumo: A partir de Hymes (1972), Vygotsky (1991; 2010) e Heugh (2011), o estudo analisa os fenômenos linguísticos e extralinguísticos envolvidos no processo de ensino de línguas. São apresentadas estratégias didático-metodológicas a serem observadas durante o ensino das línguas bantas e do Português em Moçambique. A pesquisa adotada foi bibliográfica, desenvolvida com base num referencial teórico que incide sobre o ensino e aprendizagem de línguas em contextos plurilíngues. A análise e interpretação desenvolveram-se por meio do método de análise de conteúdo. Os resultados mostram que para o ensino bilíngue, Moçambique deve adotar o modelo de manutenção, visto que este promove o patrimônio sociocultural e linguístico do aluno. Este modelo deve estar voltado ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Por isso, as atividades desenvolvidas durante o PEA devem ser variadas em função dos objetivos, dos conteúdos pedagógicos específicos e da realidade sociocultural do aluno, privilegiando-se a descrição de rotinas diárias, os jogos didáticos e o trabalho em grupo. Estas atividades devem ser desenvolvidas num quadro de respeito aos contextos plurilíngue e intercultural dos alunos. E, para se garantir um ensino bilíngue abrangente é imprescindível a consciencialização de todos os intervenientes na prática educativa escolar no que cerne à importância deste ensino em ambientes de diversidade linguística, em face das vantagens pedagógicas e socioculturais do uso da LM do aluno.

¹ *Mestre em Linguística, Professor de Linguística Teórica e Linguística Descritiva do Português e das Línguas Bantas na Universidade Save de Moçambique. E-mail: luceriogundane@yahoo.com.br.*

² *Mestre em Educação/Ensino de Português, Professor de Práticas e Estágio Pedagógico em Língua Portuguesa e de Didática do Português na Universidade Save de Moçambique. E-mail: benedito.chicavele@gmail.com.*

Palavras-chave: Ensino de línguas; plurilinguismo; bilinguismo; estratégias didáticas.

Introdução

Em Moçambique, desde o início da implementação do novo currículo no ensino básico em 2003 até aos dias de hoje, tem-se assistido a vários debates concernentes à integração das línguas bantas nos programas de ensino bilíngue em todas as províncias do país, visto que este tipo de ensino permite que o aluno aprenda na sua língua materna (LM). O uso da LM do aluno como meio de instrução no ensino básico é fundamental se, à partida, se tiver um aluno que provém das comunidades plurilíngues em que, à sua LM, estão vinculadas práticas, ideologias e realizações socioculturais relacionadas com a sua comunidade de fala.

É neste sentido que o presente estudo tem como objetivo analisar o processo de ensino e aprendizagem de línguas (PEA) em contextos plurilíngues, bem como apresentar estratégias didático-metodológicas a serem observadas durante o ensino das línguas bantas como LM e da língua portuguesa (LP) como língua segunda (L2) no ensino básico em Moçambique.

Integrado nos estudos sociolinguísticos como área de concentração, o estudo tem o bilinguismo e o plurilinguismo como linhas de pesquisa. A questão que se impõe neste estudo é: que enfoque metodológico se pode adotar no ensino bilíngue em contextos plurilíngues em Moçambique? A resposta a esta questão parece óbvia, todavia acarreta uma reflexão, visto que não se trata, necessariamente, de se apontar um método ou estratégia ideal, mas, antes, buscar-se um método ou estratégia que se ajuste a variados contextos e a necessidades de aprendizagem específicas.

Por isso, por um lado, a análise está assente na teoria sociocultural e histórica de Vygotsky (1991; 2010). Esta teoria enfatiza as origens sociais da linguagem e do pensamento e sustenta que o conhecimento humano provém da cultura e da sociedade. Em ambientes

plurilíngues como é o caso de Moçambique é fundamental que os aspectos sociais e culturais do aluno se reflitam e ganhem relevância no PEA de línguas.

Ao constituir teoria de base para este estudo, no âmbito das teorias de aprendizagem, a teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky (1991; 2010) é vista com um campo epistemológico que dá primazia à interação social, histórica e cultural como elementos imprescindíveis ao desenvolvimento da linguagem, i. e., as crianças vão construir a sua memória por meio de conversas com outros indivíduos que pertencem à mesma comunidade de fala.

Por outro lado, para análise dos métodos de ensino de línguas em contextos plurilíngues, o estudo é fundamentado pela abordagem de Hymes (1972). Este autor defende a necessidade de desenvolvimento da competência comunicativa no âmbito de ensino de línguas e, naturalmente, em ambientes de diversidade linguística, esta competência vai além do conhecimento linguístico que o indivíduo possui. Mais do que adquirir as regras formais da língua, os falantes nativos também adquirem outras regras (sociolinguísticas) que podem igualmente ser analisadas e descritas.

A partir de uma experiência finita de atos de fala e de sua interdependência com especificidades socioculturais, as crianças desenvolvem uma teoria geral da adequação da fala em sua comunidade, que passam a adotar, como outras formas de conhecimento cultural tácito (competência) na condução e interpretação da vida social.³

O estudo é de revisão bibliográfica, desenvolvido qualitativamente, visto que permitiu o uso sistemático de materiais escritos, fontes de natureza primária e secundária (periódicos, anais de congressos, livros) que serviram de base para a análise não só de práticas linguísticas referentes ao ensino de línguas, mas também estratégias didático-metodológicas para o ensino bilíngue em Moçambique. O estudo teve como alicerce os pressupostos teóricos de Hymes

³ Hymes (1972) citado por Almeida (2010).

(1972), Vygotsky (1991) e Heugh (2011) e propõe-se a analisar os fenômenos linguísticos e extralinguísticos atinentes ao PEA de línguas em contextos plurilíngues em Moçambique.

A análise e interpretação desenvolveram-se por meio do método de análise de conteúdo (vd. Bardin, 1977) tido por Moraes (1999, p. 8) “como o método usado para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos.” Moraes acrescenta que essa análise conduz a descrições sistemáticas e ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Neste estudo, o método de análise de conteúdo ganha destaque ao conferir maior amplitude ao processo de análise e (re) interpretação de vários materiais versando sobre PEA de línguas.

Em relação à estrutura, o estudo está organizado em três seções, designadamente: a primeira seção, introdutória, onde se faz a contextualização do estudo a partir dos objetivos, do quadro teórico e da metodologia; a segunda seção é concernente à fundamentação teórica. A terceira seção analisa o PEA de línguas e apresenta estratégias didático-metodológicas para o ensino bilíngue em Moçambique; por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

Situação sociolinguística de Moçambique

Moçambique é um país caracterizado pela diversidade linguística e cultural, onde, além das línguas de sinais, a LP coexiste com as línguas bantas que são maioritariamente faladas pela população, com línguas de origem asiática (Mandarim, Urdo, Gujarati, Indi e Memane) e com as línguas das ex-colônias britânicas e francesas. Esta diversidade linguística faz de Moçambique

um país plurilíngue e pluricultural, resultado de convivências entre várias etnias, línguas e culturas (NHAMPOCA, 2015; GUNDANE, 2019). Decorre, deste fato, que uma política referente ao ensino de línguas atenda a essa diversidade, como um indicador importante a ter em consideração, com vista à promoção de uma educação fundamentada por fatores linguísticos, históricos, sociais, identitários e culturais.

Em Moçambique, a LP é língua oficial. Na óptica de Gundane (2019), embora não constitua LM para a maioria dos alunos do ensino básico provenientes sobretudo das zonas suburbanas, ela é usada nas escolas como meio de instrução logo na 1.^a classe. Por conseguinte, é uma língua alheia às diversas realizações socioculturais dos alunos, i. e., não permite que eles expressem seus valores sociais, culturais, atitudes, desejos, emoções, ideologias durante o PEA. Em termos de variedade linguística, a escola usa o código linguístico ‘mais elaborado’, o Português ‘Padrão’, favorecendo crianças provenientes dos grandes centros urbanos em detrimento daquelas que provêm das comunidades rurais. Lembre-se que a língua, no seu sentido mais abrangente, desempenha um papel importante nas sociedades e em diversos contextos culturais. Não se pode falar da língua desvinculada da sociedade e/ou da cultura e, vice-versa.

O ensino bilíngue: da teoria aos princípios e à prática

A educação bilíngue teve, primeiramente, suas motivações nos EUA, no Canadá, na União Soviética, na Índia, tendo se expandido para outras regiões do mundo após a declaração da Unesco de 1951. Numa reflexão sobre o papel e função das línguas vernaculares na educação, em conformidade com Unesco (1953, p. 11), “é axiomático que o melhor método de ensinar às

crianças é com base na sua LM, comparativamente a uma outra L2 que não lhes é familiar”⁴. Porém, nem sempre é possível o uso da LM do aluno como meio de instrução devido a vários fatores que podem impossibilitar o seu uso. Trata-se de fatores tais como: políticos, linguísticos, educacionais, socioculturais, econômicos, financeiros, práticos, entre outros.

Megale (2005, p. 7) refere que a “educação bilíngue pressupõe conceitos distintos em contextos diferenciados em função de questões étnicas, dos próprios educadores e legisladores e de fatores sociopolíticos”. Em países africanos, por exemplo, espera-se que a criança desenvolva as suas habilidades de leitura e escrita e aprenda matérias curriculares através de uma língua que ela melhor entende. O ensino bilíngue tem sido sempre recomendado em paralelo com o ensino e aprendizagem de uma língua ex-colonial, como é o caso do Português em Moçambique. As recomendações incluem o uso da LM como disciplina e como meio de ensino e aprendizagem a partir das classes intermediárias do ensino primário (HEUGH, 2011).

Para Mello (2010), entender educação bilíngue nem sempre é uma tarefa fácil, pois a sua caracterização extrapola os limites da escola e inclui outros agentes socializantes como: a família, os amigos, a vizinhança, a sociedade, os meios de comunicação, etc. A educação bilíngue tem sido usada de maneira abrangente para caracterizar diferentes formas de ensino nas quais os alunos recebem instrução (ou parte da instrução) numa língua diferente daquela que normalmente eles usam no ambiente familiar (veja-se GUNDANE, 2017).

Tecnicamente, a educação bilíngue corresponde àquela em que duas línguas são usadas como meios de instrução, ou ainda, é uma instrução que ocorre na escola em pelo menos duas línguas. Todavia, essas definições são limitadas e imprecisas, pois, em muitos casos, a instrução por meio de duas línguas se limita à fase inicial da escolarização, como ocorre nos programas do tipo transicional (HORNBERGER, 1991 citado por MELLO, 2010).

⁴ Tradução livre dos autores do presente artigo.

Na asserção de Appel; Muysken (1987, p. 64), a educação bilíngue “é um sistema em que uma língua minoritária desempenha um papel específico diante da língua maioritária no ensino⁵”. Numa outra abordagem, Blank; Hamers (1988) sublinham que a educação bilíngue é um sistema em que, em dado momento, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas. Todavia, estes dois últimos autores não entendem como educação bilíngue programas nos quais a L2 ou a língua estrangeira (LE) são ensinadas como matérias e não são utilizadas para fins acadêmicos.

Após a declaração da UNESCO em 1951, vários argumentos foram considerados em torno das discussões sobre as línguas maioritárias e/ou minoritárias na educação. Dentre eles, um sustenta o fato de, nos países do terceiro mundo, o ensino em línguas nativas poder ser visto como um melhor caminho para reintegrar grupos isolados, quer dizer, membros de cada grupo podem começar com a alfabetização inicial, usando as suas línguas nativas (APPEL; MUYSKEN, 1987; GUNDANE, 2019).

Além desta Declaração, na sua seção II (relativa ao ensino), o artigo 23.º da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos refere que:

1. O ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de auto-expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado.
2. O ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado.
3. O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro.
4. No quadro dos princípios anteriores, todos têm direito a aprender qualquer língua (UNESCO, 1996).

Na óptica de Correa; Güthsb (2017), ensinar línguas em contextos cada vez mais multiculturais e multilíngues é sempre um desafio que pede muitas reflexões. Devido à

⁵ Tradução live dos autores do presente artigo.

complexidade do PEA, é prioritário que os professores reflitam constantemente sobre os pressupostos que devem mover suas práticas em relação à língua.

Relativamente às vantagens do ensino bilíngue, Garcia (1996) faz menção (i) às razões cognitivas que se resumem no pensamento diversificado e criativo por parte dos alunos bilíngues, no alto grau de atenção metalinguística e cognitivo de processos linguísticos (p. ex: competência comunicativa), (ii) às razões sociais em face do elevado grau de intercompreensão entre diversos grupos e no aumento do nível de conhecimento de uns em relação aos outros (educação multicultural), etc. (iii) e razões psicológicas, que resultam do aumento de autoestima.

Por seu turno, Clegg (2005), ainda que de forma generalizada, refere-se às vantagens do ensino bilíngue como, por exemplo, o aumento cognitivo que, por conseguinte, garante o sucesso escolar. É um modelo que aumenta a capacidade de os aprendentes desenvolverem habilidades tanto na LM como na L2. Note-se que o ensino bilíngue aumenta o sucesso da L2 como meio de instrução, ou seja, aprendendo as habilidades adquiridas na LM pode-se proceder melhor à transferência destas para a L2. Para este autor, o ensino bilíngue surge como uma ferramenta em prol da revitalização linguística e da promoção do patrimônio sociocultural.

Como se pode depreender, várias perspectivas em torno do conceito educação bilíngue foram aqui apresentadas. Todos autores são unânimes e focalizam o aspecto comum, segundo o qual, a educação bilíngue implica, inevitavelmente, o contato linguístico; quer dizer, o aluno é exposto a uma oportunidade do processo simultâneo ou alterando de ensino e aprendizagem em duas línguas no sistema educacional, i. e., LM e L2, sejam línguas minoritárias, sejam maioritárias, em função da situação sociolinguística da sua comunidade de fala.

Reflexão sobre o modelo de educação bilíngue adotado em Moçambique

Não constitui objetivo do presente estudo analisar a educação bilíngue desde a sua implementação nos anos 90, mas analisar as implicações teórico-práticas do modelo adotado em Moçambique. Em Moçambique, a introdução da educação bilíngue justifica-se por três razões: (i) socioculturais, (ii) linguístico-pedagógicos e (iii) de direitos dos cidadãos. Do ponto de vista estratégico, observando-se o fator diversidade linguística, a educação bilíngue em Moçambique baseia-se em três modalidades, nomeadamente: a) línguas locais como meio de ensino e aprendizagem; a) como disciplina opcional em programas monolíngues em que a LP é o meio de ensino; e c) como língua de recurso (MINED, 2003; GUNDANE, 2017).

Na visão de Chimbutane; Stround (2011, p. 5) “que se espera que o uso das línguas moçambicanas contribua para a melhoria da qualidade de educação, afirmação cultural e respeito pelo direito das crianças de aprenderem numa língua que conheçam e que dominem”.

É por essa razão que através do Instituto Nacional de Educação (INDE) foi levado a cabo um projeto de experimentação da educação bilíngue no ensino básico, denominado PEBIMO. A experimentação começou a ser delineada em 1990, tendo iniciado a sua implementação em 1993 com a introdução da 1.^a classe, envolvendo cinco escolas nas províncias de Tete (Cinyanja/Português) e em Gaza (Xichangana/Português), com quatro turmas em cada província (BENSON, 1998).

Na tentativa de se encontrar um modelo ideal para a educação bilíngue em Moçambique, Heugh (2011), a partir dos estudos existentes em África, descreve três formas através das quais as crianças podem aprender uma língua adicional com sucesso e terem também sucesso noutras

disciplinas curriculares em contextos de educação formal: a) LM ao longo de todo o currículo, onde os aprendentes têm como meio de ensino uma LM e um bom ensino da L2; b) educação bilíngue aditiva, onde se usa a LM como meio de ensino durante pelo menos 6 a 8 anos, isto é, entre 6.^a e a 8.^a classes, um bom ensino de uma língua adicional durante esses seis a oito anos; c) transição muito tardia para a L2. Diante destes três modelos, Heugh (2011) recomenda um modelo de ensino bilíngue aditivo que permite a transição tardia para a L2.

No que concerne ao modelo, Moçambique optou pelo transicional com algumas características de manutenção, de forma a garantir o desenvolvimento de um ‘bilinguismo aditivo’ nos alunos. Neste modelo de transição ‘precoce’, no primeiro ciclo (1.^a e 2.^a classes), a LM é o único meio de instrução até 3.^a classe. A L2 é ensinada como disciplina para o desenvolvimento de habilidades como oralidade, leitura e escrita. No segundo ciclo (3.^a, 4.^a e 5.^a classes), inicia-se o processo gradual de transição do meio de instrução de LM para L2, através de transferência de habilidades adquiridas na LM. Todavia, a partir da 4.^a classe, a L2 passa a desempenhar o papel de meio de instrução e a LM apenas como auxiliar em disciplinas como Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais. Finalmente, no terceiro ciclo, (6.^a e 7.^a classes), a L2 é o único meio de instrução e espera-se que os alunos já possuam um bom nível de desempenho e a L1 é ensinada como disciplina (MINED⁶, 2003).

Para Heugh (2011), ainda que se concorde com a necessidade de uso das línguas bantas na educação escolar e com a ideia de que a L2 deve ser bem ensinada, falta ainda consenso no que diz respeito: (i) ao momento em que o meio de ensino a aprendizagem deve mudar da LM para a L2 (momento de transição); (ii) se a mudança de meio de ensino e aprendizagem é, na verdade, necessária quando a L2 é ensinada de forma eficiente como disciplina; (iii) se é possível usar ambas as línguas (LM e L2) como meios complementares de ensino ao longo de todo o sistema de ensino.

⁶ *Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano.*

Alguns estudos⁷ desenvolvidos em Moçambique sobre ensino bilíngue mostram que a transição da LM para a L2 é precoce e é prejudicial ao desenvolvimento linguístico e acadêmico dos alunos. Uma educação sucedida em países africanos requer uma literacia sólida na LM do aluno, principalmente no uso desta língua como meio de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, no âmbito da avaliação da implementação de educação bilíngue em Moçambique, vários linguistas moçambicanos com destaque para Chimbutane (2003), (2011); Ngunga et al. (2010), (2011); Nhampoca (2015); Gundane (2017), (2019) têm apresentado alguns problemas inerentes a este modelo como, p. e., (i) adoção de metodologias e utilização de materiais de ensino que não são adequados à educação bilíngue; (ii) nalguns casos, os professores ensinam a leitura/escrita em línguas bantas com base em metodologias de ensino do Português; (iii) ausência de pessoal formado para tal metodologia; (iv) existência de problemas psicomotores e de destreza manual que vão desde o treino básico da criança no simples pegar do lápis, passando pelo desenhar riscos e curvas, círculos, até chegar ao grafema, depois da sílaba, a seguir à palavra e, finalmente, à frase.

Não obstante, nos últimos anos, estes problemas parece não terem maior foco, face (i) ao desenvolvimento crescente de estudos científicos concernentes à descrição das línguas bantas das escolas envolvidas; (ii) à produção contínua de compêndios, prontuários, gramáticas descritivas e dicionários ilustrativos de línguas moçambicanas; (iii) à expansão e publicação de materiais de ensino em línguas moçambicanas e (iv) criação de cursos superiores que visam formar professores para o ensino bilíngue.

Entretanto, olhando-se atentamente para o modelo vigente em Moçambique, fica claro que se trata de um bilinguismo subtrativo, que, essencialmente, não promove a LM do aluno, porque a partir da 8.^a classe a LM deixa de co-ocorrer com a L2, seja como meio de instrução, seja como disciplina, seja ainda como língua de recurso, passando-se ao ensino exclusivamente

⁷ (cf. CHIMBUTANE, 2003; NGUNGA et al, 2010; NGUNGA et al, 2011; HEUGH, 2011; NHAMPOCA, 2015).

feito na LP em todos níveis subsequentes. Para o contexto moçambicano, o estudo fica assente nas abordagens de Heugh (2011), quando propõe um modelo típico africano para a educação bilingue que defende a manutenção da LM em todo o currículo, entre oito a doze anos de escolaridade.

É importante a adoção do modelo de manutenção atendendo as suas vantagens descritas anteriormente, uma vez que, de forma efetiva, promove o patrimônio sociocultural e linguístico do aluno. A aprendizagem da LM como meio de instrução e/ou disciplina deve desenvolver-se ao longo de toda a vida académica do aluno, e, como tal, ela deve ser promovida e facilitada transversalmente pelos diversos sistemas de ensino em Moçambique, desde o pré-escolar (literacia/alfabetização inicial, incluindo a educação de jovens e adultos), nos três ciclos do ensino básico, no nível secundário, bem como no nível superior, funcionando como disciplina principalmente em cursos de Ciências Sociais (GUNDANE, 2017).

Uma abordagem sobre os métodos de ensino de línguas

O ensino de línguas em contextos plurilíngues é bastante desafiante para o professor moçambicano, dadas as vicissitudes que o norteiam. Contudo, trata-se de um desafio estimulante, olhando-se para os benefícios que o ensino inicial numa LM proporciona ao aluno. O princípio básico é de que por conhecer a língua, o aluno tem maior facilidade de comunicação.

Com efeito, MINED (2003) reforça este posicionamento referindo que a língua não é somente um instrumento de comunicação, mas também um veículo de transmissão de aspectos culturais; entre outros aspectos, o vocabulário, as frases idiomáticas são os que melhor expressam

essa cultura; a LM determina a identidade do indivíduo e da comunidade linguística a que pertence, a sua preservação e desenvolvimento são vistos como um direito humano.

Nas linhas subsequentes faz-se um breve percurso sobre os métodos de ensino de línguas (gramática e tradução; abordagem direta; abordagem áudio-lingual e abordagem comunicativa) e, a partir daí, se coloca o posicionamento crítico-reflexivo relativo ao estudo, fazendo referência aos métodos e estratégias a adotar no contexto de ensino das línguas bantas como LM e do Português como L2 em Moçambique.

Gramática e tradução

Inicia-se a abordagem metodológica fazendo-se alusão ao método de gramática e tradução. A reflexão sobre o método de gramática e tradução desenvolve-se no âmbito do ensino de línguas em contextos plurilíngues, concretamente a modalidade de ensino bilíngue em Moçambique. Repare-se que neste método o professor é o foco central na sala de aula e o aluno é apenas receptor. O indicador de sucesso na aprendizagem da L2 é a habilidade de traduzir de uma língua para outra. Deste modo, pode-se considerar que o hábito de se traduzir textos em sala de aulas, muito comum ainda hoje, advém principalmente deste método.

A abordagem de gramática e tradução consiste na transmissão de conhecimentos sobre a língua onde a gramática assume um papel normativo, sendo um dos focos centrais da aula. Assim, para que os alunos ganhem consciência das regras gramaticais são realizados trabalhos (como a memorização) na forma de exercícios estruturalistas de substituição e/ou repetição. As estruturas são trabalhadas de forma dedutiva, ou seja, o professor explica as regras e os alunos aplicam-nas por meio de exercícios gramaticais tradicionais (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Neste contexto, a interação acontece sempre do professor para o aluno. Larsen-Freeman (2000) ressalta que este método carregava consigo o princípio de que o exercício de aprender uma LE era benéfico para o aprendiz da língua, mesmo que nunca chegue a usá-la na oralidade. A habilidade de se comunicar por meio da fala não era um dos objetivos deste método, pois, o enfoque estava sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual.

No entanto, o método de gramática e tradução foi alvo de duras críticas por não permitir o desenvolvimento da competência comunicativa por parte do aluno e por considerar o uso da gramática mais relevante do que a capacidade de se comunicar, ou seja, por se focar apenas em estruturas linguísticas, deixando de lado o uso efetivo da língua, razão pela qual não será tomado em evidência no presente estudo.

Método de abordagem direta

Diferentemente do método da gramática e tradução, no método de abordagem direta, o aluno não tem um papel passivo pelo fato de interagir com o professor passo a passo durante a aula. O PEA fundamenta-se na capacidade de o aluno fazer associações, deduções e inferências a partir de situações apresentadas pelo professor. O princípio fundamental do método é de que a LE se aprende através da LE e, assim, a LM nunca deve ser usada em sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos, gravuras, figuras e mímicas que são usadas para ajudar no processo de compreensão do aluno, jamais recorrendo à tradução, pois o aluno deve aprender a pensar na LE (MOROSOV; MARTINEZ, 2008).

Este método também foi alvo de críticas por não apresentar bases teóricas consistentes e por não proporcionar aos alunos um domínio proficiente da língua-alvo, isto é, os alunos se expressavam de uma maneira desestruturada, razão pela qual, neste estudo, este método não será tomado como modelo ideal para o PEA de línguas em contextos plurilíngues.

Abordagem áudio-lingual

Para Larsen-Freeman (2000), na abordagem áudio-lingual prioriza-se o desenvolvimento das habilidades orais de forma a seguir a ‘ordem natural’ de aquisição da LM, aprimorando-se a compreensão auditiva, a produção oral, a compreensão textual e, por fim, a produção textual. As estruturas e os novos vocábulos são apresentados por meio de diálogos artificiais elaborados com a finalidade de proporcionar ao aluno a visualização de um possível contexto de uso da estrutura. Os diálogos são aprendidos por imitação e repetição e o treinamento é considerado a atividade central de prática de uso da língua.

O método áudio-lingual posiciona o professor no centro do processo, dirigindo e controlando o comportamento linguístico do aluno. O professor é o modelo de uso linguístico que os aprendizes da língua imitam. Deste modo, o professor conduz, orienta e controla o desempenho dos seus alunos. Não obstante, a principal crítica relacionada a este método centra-se no enfoque exacerbado sobre a repetição de estruturas linguísticas, na medida em que, se o aluno não souber o que repetir, haverá falhas durante o PEA. Apesar das críticas, é inegável que os seus aspectos positivos perduram são ensinados até hoje, tal como os recursos audiovisuais que são enriquecedores no PEA de línguas (CELCE-MURCIA (2001).

Abordagem comunicativa

No que se refere à abordagem comunicativa, entre as décadas de 70 e 80 do século XX, alguns professores e linguistas perceberam que os alunos eram capazes de produzir frases

gramaticalmente corretas, mas pouco as utilizavam em situações realmente comunicativas e reais fora da sala de aula. Ficou claro que a comunicação (entendida como um todo e não somente a fala) requeria mais do que simplesmente o conhecimento das regras. O conceito de competência comunicativa desenvolvido por Hymes (1970, 1972) postula que ser competente comunicativamente vai além do conhecimento linguístico que o indivíduo pode ter. Ser competente, comunicativamente, engloba também outras competências que, de acordo com Larsen-Freeman (2000) são: competência cultural; competência sociolinguística; competência discursiva e competência estratégica.

As competências descritas acima revelam que o ensino de línguas em contextos plurilíngues requer algum equilíbrio, num processo em que os objetivos do ensino não são definidos considerando-se apenas os conteúdos de aprendizagem, mas enfatiza-se o conjunto de habilidades que o aluno tem de desenvolver. A aprendizagem da língua, antes relegada a um trabalho segmental cujo foco está em si mesma como objeto de estudo, passa a ser focada nos contextos “autênticos” e nas situações de uso, elevando a aprendizagem ao nível de supra-segmentos e discurso.

De acordo com Brown (2001), o professor que faz uso da abordagem comunicativa passa a ser um mediador da aprendizagem; promove situações efetivas de uso da língua e atua como um conselheiro dos aprendizes. Encoraja a cooperação entre os alunos e a comunicação entre eles por meio de atividades, jogos e dramatizações, entre outros, de forma que se preocupem não somente com o que dizer, mas em como fazê-lo. Desta maneira, os contextos sociais e culturais ganham maior importância.

O ensino e aprendizagem de línguas em contextos plurilíngues: práticas e estratégias didático-metodológicas para o ensino bilíngue em Moçambique

Esta seção apresenta algumas práticas linguísticas referentes ao PEA de línguas em Moçambique e estratégias linguístico-discursivas e didáticas para o ensino das línguas bantas como LM e do Português como L2 em Moçambique. De igual modo, são descritas ações relacionadas com a atitude e consciencialização linguística de todos os intervenientes no setor educativo.

O PEA de línguas em Moçambique, por tratar-se de um país pluricultural, deve espelhar a realidade sociocultural do aluno. A título de exemplo, o material usado (p. e., textos e outros materiais didáticos) deve refletir a sua realidade. “O ensino da L2 em contextos plurilíngues em Moçambique é desvantajoso, pois exclui maior parte dos alunos que provêm das classes baixas e favorece os que provêm dos grandes centros urbanos” (GUNDANE, 2019, p. 122). Os alunos provenientes das classes baixas, ao serem expostos a um ensino exclusivamente feito na L2 (língua de instrução), dependendo das capacidades cognitivas de cada um, precisarão de muitos anos para desenvolver uma boa competência comunicativa na L2.

Em Moçambique, após a independência, a LP era falada por um número relativamente menor e, na sua maioria, eram falantes residentes dos centros urbanos. Ao ser adotada como língua oficial e de unidade nacional, a LP, como único meio de instrução em todos os níveis escolares, deveria, de certa forma, contribuir para a redução da pobreza, dos altos níveis de ‘analfabetismo’ e também das desigualdades socioculturais entre vários grupos étnicos que fazem de Moçambique um país plurilíngue e pluricultural.

Efetivamente, o PEA de línguas em Moçambique deve refletir a interseção dos quatro elementos interligados: ensino, currículo, aprendizagem e o contexto sociocultural do aluno. Uma vez que as necessidades ou práticas educativas no ensino devem atender às necessidades

socioculturais do aluno, o modelo referente ao ensino de línguas em Moçambique deve espelhar a teoria sociocultural de Vygotsky (1991; 2010).

O modelo sistemático de ensino de línguas deve estar voltado ao desenvolvimento de competências do aluno e não aos conteúdos. Este modelo permite verificar se, de fato, as capacidades se traduzem em fatos pela observação das performances dos alunos, por isso, é sustentada a seguinte proposição: para que o PEA seja funcional, a organização de todo processo educativo deve priorizar a criatividade e participação do aluno, orientação para resolução de problemas e para o método, bem como a adaptação da escola às necessidades do aluno.

Através de usos linguísticos, os indivíduos expressam suas afeições identitárias, suas emoções, seus desejos, suas ideias, seus pensamentos, que se entrecruzam na comunidade em se encontram, ainda que se reconheça que esta realização da linguagem não seja estática, fixa e una, podendo, na eventualidade, ‘flutuar’, em função do contexto sociocultural em que os indivíduos estiverem envolvidos.

Para Moçambique, o estudo propõe um ensino intercultural que responda à heterogeneidade linguística e cultural dos alunos. A competência plurilíngue e pluricultural de acordo com QECR (2001) é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer.

Conforme Andrade (2012, p. 19), em paralelo com este conceito (intercultural), “funcionam outros agentes de integração, promovendo valores como a cidadania, a paz, os direitos humanos, a igualdade, a tolerância e a educação intercultural”. A interculturalidade visa promover não apenas a formação, mas também a integração dos grupos na sociedade; aprender a reconhecer a diversidade de códigos culturais, saber comunicar num contexto intercultural, tomar consciência da

sua própria identidade cultural, ser capaz de ir para além dos estereótipos e dos preconceitos, conhecer melhor as instituições, as características sociais, as formas de viver nos diferentes países europeus, tais poderiam ser os objetivos duma prática intercultural alargada na educação (ANDRADE, 2012).

No modelo em vigor em Moçambique, a interculturalidade pode ser mais significativa durante as classes de transição nos programas de ensino bilíngue e no 3.º ciclo do ensino básico, porque pode permitir mais interação entre os alunos provenientes das turmas bilíngues com os alunos provenientes das turmas monolíngues. Por isso, na visão de Andrade (2012, p. 21), “o professor tem um papel fulcral na aprendizagem, dado que terá de aplicar na sala de aulas práticas pedagógicas interculturais e abordar conteúdos culturais que propiciem uma percepção aos alunos quer da sua individualidade, quer da alteridade que os rodeia”.

Estratégias linguístico-discursivas para o ensino das línguas bantas e da LP

As estratégias que se seguem têm em conta os estudos desenvolvidos sobre métodos/abordagens de ensino de línguas, partindo do poder explicativo que se atribui a cada uma das teorias bem como das suas limitações. Tais estratégias, não são únicas, mas pretendem ser um caminho que o professor poderá seguir, dentre tantos outros, para maximizar o seu trabalho de ensinar as línguas em contextos plurilíngues.

São reconhecidas as dificuldades que o professor de língua enfrenta para adotar uma determinada abordagem metodológica para um grupo específico de alunos, pois, levantam-se questões relativas às diferenças individuais, condições de trabalho e turmas numerosas. Este posicionamento tem respaldo nas palavras de Gonçalves; Diniz (2004, p. 5), ao defenderem que “os professores enfrentam vários obstáculos relacionados às condições de trabalho e aos meios

disponíveis. As turmas são numerosas, os horários de trabalho são carregados, e nem sempre se encontram respostas para as dúvidas e incertezas que surgem no decorrer das aulas”.

A estes obstáculos Chimbutane (2011) acrescenta o fraco domínio da LP quer, por parte dos alunos, quer por parte dos professores, formação pedagógica insuficiente e um sistema educativo fundado sobre uma premissa autoritária e punitiva. O professor, com um rol de decisões a serem tomadas a todo o momento de sua prática, vai optar por decisões, muitas vezes, baseadas na sua experiência, sua vivência com o grupo, seu contexto cultural, social e nos valores pessoais, em detrimento de teorias/paradigmas de ensino de línguas.

Quanto às estratégias de ensino e aprendizagem de línguas que podem contribuir para o sucesso dos alunos em contextos plurilíngues, destacam-se, em primeiro lugar, aquelas que visam pô-los em contato com a LP (com enfoque à oralidade e escrita) o mais tempo possível, ao mesmo tempo em que se vai moldando a sua LM, de modo a conferir um caráter escolar/formal. E, aqui, cabe a abordagem comunicativa, ou seja, o professor deve procurar centrar as aulas na aprendizagem efetiva dos alunos. Isto significa que os alunos devem estar ocupados em atividades o mais possível, e só minimamente em ouvir o professor ou em observar o que ele faz.

Com isto, pretende-se proporcionar aos alunos atividades sistemáticas de prática da oralidade, leitura e escrita, centradas nos seus interesses e necessidades. Para tal, o estudo sugere as seguintes estratégias metodológicas: descrição de rotinas diárias, jogos didáticos e trabalho em grupo. A descrição de rotinas diárias (em LM e L2) é um exercício de produção textual, oral ou escrita, no qual é importante a sequenciação dos eventos ou atividades realizadas. Essa sequenciação exige uma seleção adequada de palavras e de elementos de ligação de frases que possam contribuir para a coesão interna necessária para a compreensão e produção de um texto.

Assim, o relato de rotinas deve considerar, entre outros, os seguintes aspectos: atividades e eventos a serem relatados; a presença de quem relata; e a sequenciação temporal e/ou as relações de causa-efeito entre as atividades e eventos descritos. Do ponto de vista linguístico, o

relato de rotinas diárias ativa um vocabulário específico, podendo destacar-se: os verbos de movimento e de ação; as expressões de lugar; os elementos de ligação frásica (com valor aditivo e temporal).

Os jogos didáticos, por seu turno, devem ser aplicados como estratégia de ensino e aprendizagem, quer das línguas bantas como LM, quer da LP como L2 desde o início da escolaridade, visto que permitem, através de uma dinâmica lúdica, participativa e criativa, a consolidação e o alargamento da compreensão e expressão oral e escrita, constituindo, assim, um bom estímulo para a criatividade e motivação dos alunos para a aprendizagem.

O trabalho em grupo proporciona maior dinamismo na aprendizagem e oferece mais oportunidades de socialização. Através desta estratégia, é possível criar e desenvolver a autoconfiança, superar inibições e barreiras impostas pela aprendizagem da nova língua, a L2. Proporciona um campo maior de cooperação entre os alunos. Isto deve-se ao fato de ele obrigar a conjugar esforços para a obtenção de um produto final único, reduzindo os fatores negativos da competitividade, dando, à língua, um cariz cooperativo, interativo e mais comunicativo.

Estas atividades podem ser regularmente realizadas fora da sala de aula, ao ar livre, no pátio da escola, aproveitando o ambiente que rodeia os alunos e que lhes é familiar. As atividades ligadas ao ensino de línguas devem ser variadas, seja durante a aula, seja de uma aula para outra em função dos objetivos e conteúdos pedagógicos específicos. Assim, para além de programar e controlar o trabalho individual dos alunos, o professor deve privilegiar o trabalho em grupo que visa estimular os alunos a uma mútua ajuda e interação entre eles.

Atitude e consciencialização linguística no âmbito do ensino bilingue em Moçambique

A implementação eficaz do modelo de ensino bilíngue em Moçambique está relacionada com a consciencialização de todos os intervenientes na prática educativa escolar, consciencialização dos pais e encarregados de educação que ainda se mostram duvidosos quando o assunto é ensino em línguas bantas, muito embora eles reconheçam que este modelo traz largas vantagens pedagógicas e socioculturais ao aluno. Aos que se opõem ao ensino bilíngue, é comum ouvi-los, afirmando que as línguas bantas contribuem para o retrocesso do aluno e são línguas incapazes de veicular vocabulário científico dada a sua fraca sistematização.

O sucesso escolar do aluno incide intrinsecamente na sua própria motivação, quer dizer, a sua atitude linguística deve espelhar a vontade e a necessidade de uma educação linguística inclusiva centrada não somente na sua LM como também na L2.

Numa situação em que pais e encarregados de educação de uma determinada comunidade se recusem que os seus filhos aprendam na LM nos primeiros níveis de escolaridade, considerando que este modelo de ensino retarda a realização escolar dos seus educandos, há que se ter em conta várias ações que, eventualmente, possam colmatar o problema. Trata-se de: consciencialização dos membros da comunidade em relação à sua atitude linguística; envolvimento dos membros da comunidade na sensibilização dos pais e encarregados de educação sobre a importância de uma educação linguística inclusiva que dá primazia à LM do aluno nos primeiros anos de escolarização; demonstrar a importância do ensino bilíngue na promoção do património sociocultural e linguístico do aluno, e a relação que se estabelece entre os usos da linguagem e as diversas práticas socioculturais a que os alunos estariam expostos em face do ensino exclusivo da L2; descrever as desvantagens sociais, culturais e linguísticas do ensino monolíngue em contextos de diversidade cultural e linguística.

Portanto, há que se pensar também em medidas e planos de ação de tal forma que se colmate argumentos que têm sido apresentados pelas correntes de opinião que se opõem à

educação bilíngue em África, sugerindo que as línguas africanas são incapazes de veicular um vocabulário científico. Para tal, deve-se assegurar e intensificar-se: maior cooperação entre o ministério que tutela a área de ensino com diversas instituições de investigação técnico-científica, departamentos de línguas, universidades, ONGs, sociedade civil, na definição clara de políticas sobre o ensino de línguas em contextos plurilíngues; desenvolvimento de estudos científicos concernentes à contínua descrição das línguas bantas, produção de compêndios, prontuários, gramáticas descritivas, gramáticas prescritivas e dicionários ilustrativos; expansão e publicação de materiais de ensino na LM e estabelecer princípios de publicação de materiais em L2, de modo a torná-los compreensíveis para os alunos; recolha e desenvolvimento do vocabulário técnico e a sua devida compilação; registrar o vocabulário da LM em colaboração com a comunidade no geral e testagem do vocabulário técnico-científico antes da fase de implementação.

Considerações finais

O estudo tinha como objetivo analisar os fenômenos linguísticos e extralinguísticos envolvidos no PEA de línguas em contextos plurilíngues. Com efeito, os resultados da pesquisa mostram que no âmbito do ensino bilíngue em Moçambique é fundamental a adopção do modelo de manutenção, pelo fato de este promover o patrimônio sociocultural e linguístico do aluno. Este modelo de ensino de línguas em Moçambique deve estar voltado ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Por isso, todas as atividades durante o PEA devem ser variadas em função dos objetivos, dos conteúdos pedagógicos específicos e da realidade sociocultural do aluno, privilegiando-se a descrição de rotinas diárias, os jogos didáticos e o trabalho em grupo.

Estas atividades devem ser desenvolvidas num quadro de respeito aos contextos plurilíngue e intercultural dos alunos. Esta ação permitirá a integração de todos os alunos, principalmente os das classes de transição no ensino bilíngue e no 3.º ciclo do ensino básico.

A fim de se garantir um ensino bilíngue abrangente é imprescindível a consciencialização de todos os intervenientes na prática educativa escolar no que tange à importância dos modelos de ensino bilíngue em ambientes de diversidade linguística, face às vantagens pedagógicas e socioculturais do uso da LM do aluno.

Portanto, várias estratégias de ensino e aprendizagem de línguas podem contribuir para o sucesso escolar dos alunos. Neste sentido, o estudo propõe aquelas que visam pôr o aluno em contato permanente com a LP o mais tempo possível, ao mesmo tempo em que a sua LM vai ser adotada como meio de instrução em contextos plurilíngues.

Referências bibliográficas

AAVV. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação.* Lisboa: Edições ASA, 2001.

ANDRADE, R. P. M. *A intercompreensão na aula de Português como língua estrangeira.* (Dissertação de mestrado não publicada). Porto: Universidade do Porto, 2012.

APPEL, R. ; MUYSKEN, P. *Language Contact and Bilingualism.* London: Edward Arnold, 1987.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* Edições 70: Lisboa, 1977.

BENSON, C. “Alguns resultados da avaliação externa da experiência de escolarização bilingue em Moçambique”. In: STROUND, C.; TUZINE, A. (Orgs). *Uso das línguas africanas no ensino: problemas e perspectivas*. Caderno de Pesquisa n.º 26. Maputo: INDE, 1998. p. 279-301.

BLANK, M.; HAMERS, J. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BRITO DE MELLO, H. A. “Educação bilingue: uma breve discussão”. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*. Goiás: UFG, v. 9, n.º.1, 2010, p. 118-140.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman, 2001.

CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle-Thomson, 2001.

CHIMBUTANE, F. “Sub-projecto de monitoria e avaliação da introdução do ensino bilingue em Maputo e Gaza”. In: *Projecto de avaliação educacional: Relatório anual*. Maputo: INDE, 2003.

CHIMBUTANE, F.; STROUND, C. (Orgs). *Educação bilingue em Moçambique: reflectindo criticamente sobre políticas e práticas*. Maputo: Textos Editores, 2011.

CLEGG, J. “Moving towards bilingual education in Africa”. In: COLEMAN, H. (ed.) *LANGUAGE AND DEVELOPMENT: AFRICA AND BEYOND*. Proceedings of the 7th International Language and Development Conference. British Council: Addis Ababa, 2005, p. 40-50.

CORREA, D. A.; GUTHSB, T. R. “Políticas Linguísticas na cidade de Itaiópolis-SC: relações entre língua e identidade”. In: *Gragoatá, Niterói*, v. 22, n.º. 42, 2017, p. 154-183.

DE ALMEIDA, V. P. “Competência Comunicativa e Abordagem Comunicativa: Dell Hymes Fragmentado”. In: *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 35, n.º 59, 2010, p. 44-57. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>. Acesso em 19 de Agosto de 2020.

GARCIA, O. “Bilingual Education”. In: COULMAS, F. (ed). *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

GONÇALVES, P.; DINIZ, M. J. (Orgs.) *Português no ensino primário: estratégias e exercícios*. Maputo: INDE, 2004.

GUNDANE, L. “Política linguística: educação inclusiva em contextos de diversidade linguística e cultural em Moçambique”. In: *Revista científica da UEM: Série. Ciências Sociais*, vol. 1, n.º 2, 2019, p. 112-125.

_____. *Didáctica das Línguas Bantu*. Maputo: CEAD, 2017.

HEUGH, K. “Da língua materna ao uso de uma língua internacional no processo de ensino e aprendizagem: as limitações do modelo de transição no sistema escolar em África”. In: **CHIMBUTANE, F.; STROUND, C. (Orgs.)** *Educação bilingue em Moçambique: reflectindo criticamente sobre políticas e práticas*. Maputo: Textos Editores, 2011, p. 53-74.

HYMES, D. “On Communicative Competence”. In **PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.)** *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972, p. 269-293.

LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching Techniques in English as a Second Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MEGALE, A. H. “Bilinguismo e educação bilingue: discutindo conceitos”. In: *Revista Virtual de estudos da Linguagem*, v. 3, n.º 5, 2015, p. 1-12.

MINED. *Programa de educação bilingue para o IIº ciclo do ensino básico*. Maputo: INDE, 2003.

MORAES, R. “Análise de conteúdo”. In: *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 22, n.º 37, 1999, p. 7-32.

MOROSOV, I.; MARTINEZ, J. Z. *A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira*. Curitiba: IBPEX, 2008.

NGUNGA, A. et. al. *Educação bilingue na província de Gaza: avaliação de um modelo de ensino*. Maputo: CEA. Coleção as Nossas Línguas II, 2010.

NGUNGA, A. et. al. *Práticas linguísticas em Moçambique: avaliação da vitalidade linguística em seis distritos*. Maputo: CEA. Coleção as Nossas Línguas IV, 2011.

NHAMPOCA, E. “Ensino bilingue em Moçambique: introdução e percursos”. In: *work. Pap. Linguíst.*, nº. 16, v.2. Florianópolis, 2015, p. 82-100.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona: Unesco, 1996.

UNESCO. *The use of vernacular languages in education*. Paris: Unesco, 1953.

VYGOTSKY, L. S. “A formação social da mente”. In: COLE, M. et. al. *Psicologia e Pedagogia: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4.^a Ed. São Paulo: Martins Fontes, v.631,1991, p. 1-90.

VYGOTSKY, L. S. “Linguagem, Desenvolvimento intelectual na idade escolar”. In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11.^a Ed. São Paulo: Ícone, 2010, p.103-118.

Teaching and learning languages in plurilingual contexts: didactic-methodological strategies for bilingual education in Mozambique

Abstract: According to Hymes (1972), Vygotsky (1991; 2010) and Heugh (2011), the study analyzes the linguistic and extralinguistic phenomena involved in the language teaching process. There are presented didactic-methodological strategies to be observed during the teaching of bantu languages and Portuguese in Mozambique. There was adopted bibliography research that was developed based on a vast theoretical framework that focuses on practice related to the teaching and learning languages process in plurilingual contexts. The interpretation and analyze were developed by contents analyze method. The results show that with regard to bilingual education, Mozambique must adopt the maintenance model, because it promotes linguistic and socio-cultural heritage of students. This model should be aimed to developing the student’s communicative competence. That’s why; all activities (didactic games, routine diaries, group activities) should be varied according to the objectives, pedagogical contents and socio-cultural

context of students. These activities should be developed within a framework of respect students intercultural and plurilingual contexts. Moreover, in order to guarantee a comprehensive bilingual education, it is essential to raise the awareness of all those involved in school educational practice regarding the importance of this teaching in linguistic diverse context, in view of the pedagogical and socio-cultural advantages of using the student's L1.

Keywords: Language teaching; plurilinguismo; bilingualism; didactic strategies.