

Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión en América Latina

Fundamentos, práticas e estratégias para a didática da Intercompreensão na América Latina



COORDINADORES

Calvo Del Olmo, Francisco | UFPR

Degache, Christian | UGA

Marchiaro, Silvana | UNC

Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión de América Latina

Fundamentos, práticas e estratégias para a didática da Intercompreensão na América Latina

POSIBILIDADES DE NAVEGACIÓN

Los números de página del índice tienen vínculo a cada contenido.

- Cada portada de eje tiene vínculo a los capítulos allí incluidos.
- Al final de cada capítulo hay un vínculo a las referencias bibliográficas.
- Las notas biográficas están vinculadas a los contenidos de cada autor/a.
- El ícono situado en la parte inferior izquierda permite navegar por los ejes:
 - desde cada portada al índice;
 - desde el inicio del capítulo a la portada del eje correspondiente;
 - desde el fin de capítulo al índice;
 - desde cada página al inicio del capítulo.





Directora de la Colección
Ana María Morra

Coordinación Editorial
Angélica Gaido

Revisión
Alejandro Ballesteros
Ana Ferreira Centeno
María Laura Galliano
Massimo Palmieri
María Laura Perassi

Diseño
Pía Reynoso ~ La Vacadragón

Córdoba, 2021.

Esta publicación ha sido evaluada por un Comité de Referato con arbitraje Doble Ciego.

Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la Intercomprensión en América Latina = Fundamentos, práticas e estratégias para a didática da Intercompreensão na América Latin / Ángela María Erazo Muñoz ... [et al.] ; editado por Silvana Marchiaro ; Christian Degache ; Francisco Calvo del Olmo. Coordinación general de Angelica Gaido ; - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Lenguas, 2021.
Libro digital, PDF - (Indagaciones en Lenguas / 2)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1640-5

1. Plurilingüismo. 2. Didáctica.
CDD 410.1



Estos contenidos están reservados bajo una licencia
Creative Commons Atribución - No Comercial



Índice

Introducción– Pierre Escudé	7
EJE 1. Fundamentos teóricos y epistemológicos de la intercomprensión	28
Presentación Eje 1	29
Capítulo 1. <i>A Romania no primeiro quarto do século XXI: um espaço de comunicação plural</i> Francisco Calvo del Olmo y Karine Marielly Rocha da Cunha	34
Capítulo 2. <i>A intercompreensão enquanto tradução: ferramenta de mediação linguística e cultural no âmbito dos processos migratórios latino-americanos</i> Marta Ingrith Molina Cabrera	48
Capítulo 3. <i>Cheio de nhenhenhém: despertar para as línguas latino-americanas</i> Fernanda Felix	69
Capítulo 4. <i>L’intercompréhension intégrée: de l’intercompréhension à la construction des savoirs disciplinaires</i> Mariana Fonseca Favre	96
Capítulo 5. <i>Enfoques plurales en el nivel superior: una nueva mirada teórico-metodológica desde la Universidad Nacional de Córdoba</i> Franco Kendziura y Gabriela Díaz Cortez	113
EJE 2. Experiencias y prácticas didácticas de intercomprensión	127
Presentación del Eje 2	128
Capítulo 6. <i>El enfoque intercomprensivo como vector de la educación lingüística: implicancias en el desarrollo de las capacidades metalingüísticas</i> Silvana Marchiaro y Melina Anahí Donalisio	132



Capítulo 7. <i>Romanofonia e Cinema: objetos e dinâmicas dos diálogos interculturais em um cenário telecolaborativo em intercompreensão</i>	
Christian Degache y Regina da Silva	154
Capítulo 8. <i>A Intercompreensão e a formação plurilíngue no meio universitário: um percurso didático a partir de textos acadêmicos</i>	
Livia Miranda de Paulo	207
Capítulo 9. <i>La intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes a través del inglés: investigaciones en la Facultad de Lenguas, Córdoba, Argentina</i>	
Patricia Lauría de Gentile y Valeria Ariadna Wilke	234
Capítulo 10. <i>A intercompreensão no ensino-aprendizado do português brasileiro: elaboração, aplicação e avaliação de material didático no contexto do PBMIH/UFPR</i>	
Teurra Fernandes Vailatti	253
Capítulo 11. <i>Intercomprensione: istruzioni per l'uso</i>	
Sara Valente	275
Capítulo 12. <i>La pratique ludique et télécollaborative de l'intercompréhension en langues romanes</i>	
Delphine Chazot	293
Capítulo 13. <i>Revisitando la propuesta InterRom: desarrollo de estrategias para la lectura plurilingüe con fines específicos en la formación de comunicadores sociales</i>	
Richard Brunel Matias y Franco Kendziura	312
EJE 3. Políticas institucionales y proyectos de intercomprensión en el ámbito latinoamericano	340
Presentación del Eje 3	341
Capítulo 14. <i>A disciplina de Intercompreensão na USP: impactos curriculares no curso de Letras</i>	
Mônica Ferreira Mayrink, Elisabetta Santoro y Heloisa Albuquerque-Costa	344
Capítulo 15. <i>La intercomprensión en lenguas entre el discurso oficial y las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria orientada de la provincia de Córdoba</i>	
Ana Cecilia Pérez	367



Capítulo 16. <i>Ciudadanos latinoamericanos plurilingües en el horizonte de la intercomprensión en lenguas románicas</i> Anakelli Gonçalves de Carvalho; Alberto León Henao Montoya, Angela Erazo Muñoz; y Valdilena Rammé	388
Capítulo 17. <i>A oferta de línguas estrangeiras no currículo da educação básica brasileira</i> Leandro Guimarães Ferreira	408
Capítulo 18. <i>Acciones latinoamericanas para una didáctica del plurilingüismo</i> Ana Cecilia Pérez y Silvana Marchiaro	425
A modo de conclusión	445
Entrevista a <i>Maria Helena Araújo e Sá (Universidade de Aveiro)</i> por Sweder Souza y Francisco Calvo del Olmo	447
Entrevista a <i>Christina Reissner (Universität des Saarlandes)</i> por Teurra Fernandes Vailatti y Francisco Calvo del Olmo	458
Entrevista a <i>Maddalena De Carlo (Università di Cassino e del Lazio Meridionale)</i> por Karine Marielly Rocha da Cunha y Francisco Calvo del Olmo	464
Referencias bibliográficas	470
Notas biográficas	521



Introducción

**Las lenguas solo funcionan en interacción:
principios y pragmática de la intercomprensión**

Pierre ESCUDÉ

Université de Bordeaux / ESPE d'Aquitaine

Traducción al castellano de Francisco CALVO DEL OLMO

Universidade Federal do Paraná



À Catherine Pétillon

À la vieille amitié de Paul Rivenc, debartassaire

À Abel Escudé, nacido entre las lenguas románicas

La Primera Jornada Latinoamericana de la Intercomprensión —excelentemente organizada en octubre de 2017 en la UNILA, una universidad oficialmente bilingüe portugués-español y multicultural, situada en la frontera entre tres países de América del Sur: Brasil, Argentina y Paraguay— fue la oportunidad de reunirnos y contrastar los trabajos de equipos universitarios que vienen estudiando el contacto de lenguas y la intercomprensión. Fue una jornada emocionante, en cuanto europeo, que me permitió descubrir *in situ* la riqueza y la inventiva de los equipos brasileños y argentinos comprometidos, desde hace años en algunos casos y desde fechas más recientes en otros, con la ampliación de las bases epistemológicas y con la puesta en práctica de la intercomprensión entre lenguas próximas.

1. Aspectos políticos: lenguas y comunidades de hablantes en el contexto latinoamericano

La intercomprensión entre hablantes de lenguas de un mismo diasistema, pertenecientes al mismo *continuum* lingüístico, es una evidencia ante todo política. Las lenguas oficiales y nacionales del continente latinoamericano: el portugués, el castellano y el francés son idiomas del sistema lingüístico neolatino o románico. Ciertamente, la difusión y el número de hablantes de cada una de estas lenguas varía bastante: el portugués es la lengua oficial de Brasil, el país más poblado de América del Sur con más de 210 millones de habitantes, mientras que el castellano es la lengua oficial de los 19 países hispanoamericanos donde lo hablan más de 400 millones de personas, y se adentra, también, en los EE. UU., más allá de muros y fronteras. Por su parte, el francés es oficial en la Guayana Francesa, justamente donde Francia tiene la frontera más larga con un país limítrofe, Brasil; además, ocupa una posición importante en el espacio caribeño, con Haití y en varias de las llamadas Antillas Menores (Martinica y Guadalupe), y es también una de las lenguas oficiales de Canadá, junto al inglés. Cabe decir que el



francés ha jugado un importante papel en la formación histórica y cultural de América Latina y recordar la presencia de intelectuales franceses en la fundación de la Universidad de São Paulo (Fernand Braudel, Édouard Bourciez, Lucien Febvre, Émile Bréhier, Claude Lévi-Strauss, Pierre Monbeig, Georges Millardet, Jean Maugué, Pierre Hourcade, entre otros).

A estas tres lenguas oficiales y hegemónicas en la región, deberíamos agregar el italiano cuyas comunidades de hablantes se encuentran entre las más importantes de la emigración europea del siglo pasado tanto por el número de emigrantes como por la huella que ellos han dejado en la cultura de los países de acogida. ¿Por qué no añadir aun a este panorama latinoamericano otras lenguas románicas consideradas minoritarias, como el talian del sur de Brasil, traído por inmigrantes vénetos, la presencia de descendientes de gallegos en el Cono Sur, o la comunidad occitana originaria de Rodez (Aveyron) que se estableció en la década de 1880 en Pigüé, una pequeña localidad de la provincia de Buenos Aires?

Una cuestión importante es que la variación dentro del mismo diasistema comprende tanto las diferentes lenguas que lo componen (variación interlingüística) como la variación inherente a cada una de ellas (variación intralingüística). Como cualquier otra lengua histórica, nuestras lenguas románicas son sensibles a los fenómenos de variación: variaciones entre el castellano hablado en cada país de América Latina, entre el portugués brasileño y el portugués europeo, entre el francés de Quebec y el francés hexagonal. Ciertamente, la variación geográfica también aparece dentro de cada país, en la dicotomía entre hablas rurales y norma urbana, por ejemplo. De igual manera, la variación social es un importante motor de variación y cambios, más aún en un continente como el latinoamericano marcado por la desigualdad y la polarización social. Esta desigualdad genera conflictos, al reflejar las relaciones sociales que hacen que los usos de un grupo, o que la lengua de un grupo, sea la *correcta* y la de otro *incorrecta*. Emile Benveniste recordó que cada acto de habla es único porque consiste en un triángulo singular y no repetible entre un lugar, un tiempo y unos interlocutores. Todo ello ayuda a comprender el espacio y el tiempo como ejes sobre los que se desarrolla el funcionamiento del lenguaje.

Al hacer este rápido recorrido por los paisajes lingüísticos latinoamericanos, no podríamos omitir la relación y la interacción, muchas veces no exenta de violencia, entre las lenguas neolatinas y las lenguas indígenas. Aproximadamente ocho millones de personas hablan guaraní en el Cono Sur, distribuidos entre Paraguay, Argentina, Brasil y Bolivia. Además, el guaraní



goza de estatus de lengua cooficial en Paraguay, en Bolivia, en la provincia argentina de Misiones, en el municipio brasileño de Tacuru del Estado de Mato Grosso do Sul y en el Mercosur. Cabe citar otras lenguas amerindias, portadoras de importantes tradiciones, como el quechua, hablado por casi diez millones de personas entre Argentina, Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia; el aymara, con más de dos millones de hablantes entre Argentina, Bolivia y Perú; y el mapudungun, lengua de la comunidad mapuche con aproximadamente quinientos mil hablantes entre Chile y Argentina, que empieza a ganar estatus oficial en las comunas chilenas de Galvarino y Padre Las Casas. Más allá de estas cuatro lenguas que cuentan con comunidades numéricamente importantes y abarcan espacios geográficos considerables, América del Sur acoge muchos otros idiomas de los pueblos ancestrales, pertenecientes a otros troncos lingüísticos y con contingentes de locutores bastante más reducidos. Igualmente, hay que decir que los hablantes de todas estas lenguas, no pocas veces, han sufrido y aún sufren discriminación por hablarlas o por su pertenencia étnica, así como violentos procesos de aculturación. Sobre este tema, debemos preguntarnos cuál es el derecho lingüístico que postula que un idioma sea superior a otro. Ninguno.

Así pues, y pese a los mencionados prejuicios, las lenguas amerindias siguen formando un mosaico en los territorios latinoamericanos e integran el fondo cultural y lingüístico de la región. Por un lado, porque son las lenguas ancestrales de estos territorios y las lenguas maternas de una parte todavía significativa del cuerpo social de estas naciones. Por otro lado, porque, como materia prima de la competencia lingüística latinoamericana, estos idiomas expresan las realidades singulares del continente en su geografía, fauna, flora, costumbres, ritos, gastronomía, etc. Prueba de ello son los innumerables préstamos lingüísticos que el español y el portugués tomaron de las lenguas amerindias y que, en no pocas ocasiones, pasaron después al resto de lenguas europeas. Digamos, por lo tanto, que cada idioma interroga la realidad. Sin embargo, la realidad es la misma para todos, pero no habla por sí misma: “immobile et muet ainsi que la matière”, como dijo Baudelaire. En otras palabras, solo se puede acceder a la realidad poniéndola en palabras, expresándola en la semiosis. Por eso, cualquier discriminación, cualquier disminución en un solo idioma disminuye nuestra capacidad general de aprender y comprender la realidad. Dicho esto, ya hemos entrado en las bases epistémicas que sustentan la pragmática de la intercomprensión.



Hoy el inglés impone su influencia sobre el portugués, sobre el español y sobre, prácticamente, todas las lenguas de la humanidad; y mañana, ¿será el mandarín? Eso no tiene ningún sentido. La idea política de la intercomprensión es que existe la posibilidad de estar juntos manteniendo las diferencias de cada uno, superando así el asimilacionismo, la diglosia y las relaciones verticales entre lenguas hegemónicas y minorizadas o minoritarias. Este cambio de paradigma elimina de los contactos lingüísticos cualquier principio de jerarquía y de poder para abrir una vía que supere los conflictos entre lenguas, es decir, entre los individuos y las comunidades que las hablan. Además, este enfoque no se concibe desde la frontalidad entre *lenguas extranjeras*. En otras palabras, el sistema común de integración lingüística formado por nuestras cuatro lenguas (castellano, francés, italiano, portugués) puede ampliarse dentro de los enfoques didácticos intercomprensivos para acoger al catalán, al occitano, al rumano, al criollo haitiano, etc., y aun al latín e incluso al inglés, con el que las lenguas románicas comparten innumerables elementos.

Así pues, podemos afirmar que la intercomprensión tiene un cariz político. Todas estas lenguas existen a través de las trayectorias históricas, de los movimientos migratorios y de la vida actual de sus hablantes. Por lo tanto, a través de los hablantes, de los ciudadanos de tales Estados, se lleva a cabo la organización de cada país y del continente en su conjunto. La intercomprensión hace posible vivir juntos en la ciudad, en la *polis*, y, más allá de la mera convivencia, permite actuar juntos, construir, intercambiar ideas y experiencias. Parece lógico, pues, pensar que es mejor escucharse, comprenderse y dialogar, y no permanecer sordos frente a los demás o desconfiar de los vecinos.

Ciertamente, la intercomprensión, como respuesta ética y eficaz en un escenario de contacto entre lenguas, debe desarrollarse mediante principios teóricos y metodológicos que intentaremos presentar en los próximos párrafos.

2. Aspectos metodológicos: ¿qué se entiende por didáctica del contacto lingüístico?

En primer lugar, la intercomprensión es la capacidad que tienen los hablantes de diferentes variedades y lenguas pertenecientes a un mismo *continuum* para interactuar entre sí. La intercomprensión abarca todas las estrategias que, en ciertas condiciones, permiten saltar las barreras lingüísticas y sociolingüísticas que separan a los hablantes, las comunidades, los pueblos y



los Estados. Dicho de otro modo, el portugués, el italiano, el francés, el rumano, el gallego, el catalán, el occitano no son idiomas completamente extranjeros para un hispanohablante.

Cabe recordar que las investigaciones en intercomprensión proceden de una tradición secular en la que se destaca la figura del romanista Jules Ronjat, quien fuera también el corrector de pruebas de *Curso de Lingüística General* de Ferdinand de Saussure antes de su publicación en 1916. En su segunda tesis (la primera trata del desarrollo del lenguaje observado en niños bilingües: *Développement du langage observé chez l'enfant bilingue*) Ronjat se detiene en el estudio del occitano al que la lingüística nacionalista francesa se negaba a reconocer la dignidad de lengua, por razones ideológicas y lo relegaba a la categoría de *patois* dispersos, sometidos en última instancia a la lengua nacional, emanación de las instituciones académicas de París. Ronjat sigue con las nociones saussurianas de dialectalización, gobernadas por dos movimientos, opuestos, constantes y simultáneos: de un lado, el fraccionamiento, los particularismos, que él denomina *esprit de clocher*; del otro, la fusión, la convergencia, denominada *force d'intercourse*. Ronjat sale del campo ideológico nacionalista francés para observar la realidad pragmática de la lengua. El occitano, como cualquier otro idioma, se expone ciertamente a variaciones diatópicas. Pero, en ausencia de poder político, difusión literaria o conciencia académica, la difracción dialectal es todopoderosa y no es posible encontrar la unidad o imponer una norma. Aquí es donde, de forma pragmática, Ronjat acuña el concepto de intercomprensión, dándonos el primer registro del término. La intercomprensión pragmática responde a la facultad de los hablantes de distintos dialectos para poder comprender y hacerse entender en una negociación constante, un equilibrio frágil pero resistente que integra la *force d'intercourse* sin renunciar al *esprit de clocher*:

Les différences de phonétique, de morphologie, de syntaxe et de vocabulaire ne sont pas telles qu'une personne possédant pratiquement à fond un de nos dialectes ne puisse converser dans ce dialecte avec une autre personne parlant un autre dialecte qu'elle possède pratiquement à fond.(...) J'ai toujours vu se poursuivre sans difficulté entre gens des pays les plus divers, les conversations familières comme les discussions d'affaires. On a le sentiment très net d'une langue commune, prononcée un peu différemment ; le contexte fait saisir les sons, les formes, les tournures et les vocables qui embarrasseraient s'ils étaient isolés ; tout au plus a-t-on quelquefois à répéter ou à expliquer un mot, ou à changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris. (...) L'écriture grossit les différences dialectales en représentant des sons voisins



par des signes dissemblables. (...) En lisant ou débitant à haute voix, les gens de culture peu étendue transposent généralement dans leur dialecte propre les sons et les formes du dialecte dans lequel le morceau lu ou débité est écrit. **Pour constater ce fait d'intercompréhension il suffit de posséder pratiquement à fond un parler provençal [occitan] quelconque** (Ronjat, 1913, en Escudé, 2013, p. 42-61, resaltado del autor).

Así pues, poseer una de las variedades del diasistema abre la comprensión de otros miembros más o menos próximos. Para observar la dinámica de la intercomprensión enunciada por Ronjat, propongo la lectura de un breve texto en catalán:

Tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i en drets. Són dotats de raó i de consciència, i han de comportar-se fraternalement els uns amb els altres.

Una argentina, una brasileña o una canadiense francófona que no hayan tenido ningún contacto previo con el catalán puede que no entienda nada al leer estas dos líneas. Y ¿por qué razón? Bien, podemos considerar el contexto comunicativo (el tiempo y el espacio), así, el mensaje podría caer *comme un cheveu sur la soupe*. Ello provoca que el interlocutor no se sienta apelado, que sea un extraño en ese acto comunicativo y, por tanto, que tenga escasa intencionalidad de entenderlo. La oración presenta una ortografía desconocida, o si es oralizada, una serie de sonidos (fonemas) en una extraña línea melódica que nuestro destinatario no logra distinguir. Ciertamente, debe haber palabras (signos lingüísticos), pero no es posible acceder al sentido (a su significado) porque no es posible distinguir su identidad formal (su significante).

Conviene también tener en cuenta el canal por el que el mensaje llega a nuestro interlocutor: en este caso, por vía escrita y, de hecho, la intercomprensión se ocupa primeramente de la recepción lectora como en seguida explicaremos. Si, además de la lectura, puedo oralizar el mensaje en una formación en intercomprensión, nuestro interlocutor recibirá el mensaje por dos canales: oral y escrito.

En todo caso, volviendo a nuestro ejemplo, esta oración cae como un meteorito en el planeta monolingüe de la lectora, compuesto por el único continente de una lengua estándar, unificada, purificada de cualquier elemento extraño u oscilante. La extrañeza provoca inseguridad en el receptor que, a lo largo de su vida, ha aprendido a hacer una distinción clara y hermética



entre *su lengua* materna (nacional y hegemónica añadiría yo) y las lenguas extranjeras, de los otros. La frontalidad entre la lengua de nuestra hipotética destinataria (castellano argentino, portugués brasileño o francés de Quebec) y este *pezzetto* de texto en catalán impide cualquier sentido de contigüidad y de comunidad entre los dos idiomas: uno materno, propio, conocido y transparente; el otro extranjero, ajeno, desconocido y opaco.

Ahora bien, un formador en intercomprensión puede y debe contextualizar el discurso: ese breve texto corresponde al artículo primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Además, puede presentar el mismo mensaje en un número representativo de lenguas para que pueda observarse la circulación de la forma y del significado, a través de los elementos que varían. Es importante decir que, cuantas más lenguas agreguemos, más tenue será la transición de una a otra; así, ninguna es prescindible o innecesaria. La siguiente es una muestra de los miembros de la familia románica, siguiendo el continuo de oeste a este: portugués, criollo caboverdiano, gallego, castellano, catalán, occitano, francés, criollo haitiano, italiano, romanche, friulano y rumano.

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Tudo ser humano na ês mundo nacê libri e igual na sê dignidade e na sês drêto. Na sês razon e na sês concênça, tudo arguem debê porcêdê pa co tudo guenti na sprito di fraternidadì.

Tódo los seres humanos nacen libres e iguais en dignidade e dereitos e, dotados como están de razón e conciencia, débense comportar fraternalmente uns cos outros.

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i en drets. Són dotats de raó i de consciència, i han de comportar-se fraternalment els uns amb els altres.



Totes los èssers umans naisson liures e egals en dignitat e en dreits. Son dotats de razon e de consciéncia e debon agir los unes per los autres dins un esperit de fraternitat.

Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.

Tout moun fèt lib, egal ego pou diyite kou wè dwa. Nou gen la rezon ak la konsyans epi nou fèt pou nou aji youn ak lot ak yon lespri fwatènite.

Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza.

Tut ils umans naschan libers ed eguals en dignitad ed en dretgs. Els èn dotads cun raschun e conscienza e duain agir in vers l'auter en spiert da fraternitad.

Ducj i oms a nassin libars e compagns come dignitât e derits. A an sintiment e cussience e bisugne che si tratin un culaltri come fradis.

Toate ființele umane se nasc libere și egale în demnitate și în drepturi. Ele înzestrațe cu rațiune și conștiință și trebuie să se comporte unii față de altele în spiritul fraternității.

Aunque, a título informativo, hayamos dicho los nombres de esas lenguas, no nos interesa aquí poner una bandera nacional a cada una. Algunas incluso tendrían varias banderas. En el caso del castellano, ¿cuál le pondríamos?, ¿la argentina, la chilena, la mexicana, la paraguaya, la española...? Y para francés: ¿elegiríamos la bandera francesa, la canadiense, la belga, la suiza, la senegalesa, la argelina...? Otras lenguas, consideradas minoritarias, podrían quizá tener la bandera de una región o algún otro símbolo histórico. En todo caso, no son esas etiquetas lo que nos interesará aquí, sino estrictamente la forma de los textos que revela la



idea de *continuum* lingüístico: su significante que, a través de la variación y de la repetición, da acceso a su significado. Lo que nos interesa no es la lengua como *etiqueta*, sino como *recurso*, una concepción del lenguaje que no se entiende como *objeto* o *resultado*, sino como *proceso*. El filósofo alemán Humboldt habría dicho: las lenguas no son *ergones*, objetos fijos, congelados, sino *energeia*, una energía viva en interacción y renovación constante.

Al abordar la comparación de textos escritos en diferentes lenguas, es necesario subrayar algunas cuestiones referentes a la escritura, o sea:

- que permite resistir al paso del tiempo (el registro escrito es perenne, esta es, sin duda, la causa de su invención, hace 6 500 años). Como decían nuestros antepasados latinos: *uerba uolant, scripta manent* y occitanos *paraula dita es ròc getat, e ròc getat a pas de coeta*, una enunciación se desvanece al acabar de pronunciarse mientras que permanece el rastro de la palabra escrita, se puede leer y releer;
- que resiste a la variación (un mensaje se escribe de una manera convencional, aunque pueda leerse con mil entonaciones diferentes). Al escribir, desaparecen los *ruidos parasitarios* de diferentes acentos o entonaciones (aunque estos rasgos fonéticos y prosódicos también aporten significados importantes);
- que permite comparar varios fragmentos o producciones al mismo tiempo y, por lo tanto, ir más allá de una lengua hacia la capacidad de reconocer el sistema global de lenguas próximas.

Una vez que el formador en intercomprensión ha escogido las lenguas con las que va a trabajar en clase, puede pedir que los alumnos (del nivel o del contexto que sean) comparen estos idiomas, analicen los elementos y formulen hipótesis sobre el funcionamiento de cada uno y sobre el conjunto. A continuación, presentamos un cuadro con la primera oración escrita en siete de las doce lenguas anteriormente presentadas y agregamos el inglés en una columna (la más románica de las lenguas germánicas, debido a la gran cantidad de palabras de origen latino que componen su léxico).



	Inglés	Portugués	Castellano	Catalán	Occitano	Francés	Italiano	Rumano
1	<i>all</i>	todos	todos	tots	totes	tous	tutti	toate
2	<i>human beings</i>	os	los	els	los	les	gli	ființele
3		seres	seres	éssers	èssers	êtres	esseri	
4		humanos	humanos	humans	umans	humains	umani	
5	<i>are born</i>	nascem	nacen	neixen	naisson	naissent	nascono	se nasc
6	<i>free</i>	livres	libres	lliures	liures	libres	liberi	libere
7	<i>and</i>	e	e	i	e	et	ed	si
8	<i>equal</i>	iguais	iguales	iguals	egals	egaux	eguali	egale
9	<i>in</i>	em	en	en	en	en	in	in
10	<i>dignity</i>	dignidade	dignidad	dignitat	dignitat	dignité	dignità	demnitate
11	<i>rights</i>	direitos	derechos	drets	dreits	droits	diritti	drepturi

Usando este cuadro, se puede hacer una lectura vertical, cada columna representada por una lengua es impermeable a las otras; hay, así, ocho textos diferentes, pero también se puede proponer una lectura horizontal. Para ello, es necesario tomarse el cuidado de situar cada uno de estos idiomas en un *continuum* geolingüístico. Portugal se localiza en el extremo oeste de Europa, bañado por el Océano Atlántico, mientras que Rumanía está en el este, a orillas del Mar Negro; dentro de ese *continuum*, distribuido entre la Península Itálica, la Península Ibérica y la región continental de Francia, el binomio occitano-catalán ocupa una posición central



y presenta puntos extraordinariamente interesantes para su inserción en nuestras prácticas como ya hemos explicado en otros trabajos (Escudé y Calvo del Olmo, 2019, p. 134-136).

El inglés, por su parte, comparte continuidad geográfica con el francés, así como una historia de influencias comunes a ambas orillas del canal de la Mancha. Por ello, el inglés sirve como puente de las lenguas germánicas para las lenguas románicas. También el francés ocupa una posición de puente románico con el mundo germánico. Si el extremo norte de la Rumania (es decir, de los territorios que hablan una o varias lenguas derivadas del latín) viene marcado por la frontera con las lenguas germánicas, los territorios del este, ocupados por la lengua rumana, marcan el encuentro de la matriz románica con las lenguas eslavas. El rumano ha introducido un importante número de préstamos lingüísticos eslavos en su vocabulario a lo largo de los siglos y, además, presenta en su gramática fenómenos propios de la llamada liga lingüística balcánica que, si bien lo aproximan a otras lenguas habladas en esa península (como el albanés, el búlgaro y el griego moderno), lo alejan de las lenguas románicas habladas en la Europa occidental.

En suma, al observar este *continuum*, comprendemos mejor las evoluciones de cada lengua en relación con las demás, los grados de parentesco y los contrastes. Así la lectura horizontal, transversal permite comparar la forma y el significado de cada texto, descubrir los innumerables puntos comunes y las especificidades (sintácticas, morfológicas, ortográficas, etc.) que caracterizan las identidades de cada idioma, o de la familia lingüística en su conjunto. Cuantos más idiomas diferentes haya en el mismo sistema, más claramente aparecerá la identidad del conjunto, menos frontales serán las oposiciones entre ellos y los contrastes aparecerán como matices.

Esta capacidad de moverse de un idioma a otro a través de elementos globales de los enunciados (construcciones sintácticas), de los elementos singulares de la oración (unidades léxicas), de los elementos internos de las unidades (los elementos morfológicos y los grafemas), constituye una lectura holística de la misma capacidad del lenguaje, de las lenguas como proceso. Cada estudiante es libre de operar en su propio itinerario personal. Cada estudiante se dará cuenta de que los idiomas dicen lo mismo de manera diferente, pero lo dicen de la misma manera con algunas diferencias que hacen que cada uno sea singular y diferente de todos los demás.

En un segundo momento de la formación, las observaciones realizadas individualmente por las y los estudiantes se pueden poner en común y sistematizar de forma más organizada para alcanzar algunas conclusiones que servirán de punto de partida para próximas formaciones:



a) El inglés comparte vocablos con todas las lenguas romances (líneas 4, 8-11), pero también tiene elementos muy distintos (líneas 1-3, 5-7), algunos de ellos verbos (línea 5), determinantes (línea 1) y conjunciones (línea 7); esto es lo que hace que no sea considerado como una lengua románica a pesar de los evidentes parecidos.

b) De manera general, el orden de las palabras en la oración (la sintaxis) es paralelo entre estos idiomas, aunque el inglés y el rumano *se desvíen* del tipo general románico. Así, el inglés (como el alemán, las demás lenguas germánicas ¡y también el latín!) presenta el orden adjetivo + sustantivo mientras que las lenguas románicas tienen el orden sustantivo + adjetivo (líneas 3-4). Esto no significa, sin embargo, que en las lenguas románicas no sea posible el orden adjetivo + sustantivo (*una gran mujer, le petit prince*). En cuanto al rumano, coloca el artículo determinado después del sustantivo, aglutinado en la escritura; así, *Ființele* es *Ființe + le*, “los seres” (líneas 2-3). El nombre del famoso vampiro Drácula deriva de *drac + ul*, es decir, *o dragão, el dragón, el drac, lo drac, le dragon, il dragone*.

c) La forma de las palabras resulta globalmente transparente para todas las lenguas románicas, si bien el rumano (y el inglés) presentan fenómenos particulares. El vocabulario (el léxico) es, por lo tanto, inteligible por lo que estas lenguas no aparecen a los ojos del estudiante como extranjeras u opacas. No obstante, es cierto que la ortografía puede cambiar apreciablemente (líneas 4): la misma palabra, el mismo radical, se puede deletrear con o sin la inicial <h>, grafía de carácter etimológico para aproximar la forma de las lenguas románicas al étimo latino HUMANUS. En francés, *homme/hombre, humain/humano, humanité/humanidad* se escriben con <h>; sin embargo, el pronombre personal *on* se escribe sin <h> aunque proceda del mismo étimo: *on* procede del nominativo <HOMO, y *homme* del acusativo <HOMINEM. De las otras lenguas románicas, solo el catalán (*hom*) y el occitano (*òm*) comparten esta característica con el francés. Estas diferencias nos permiten reflexionar sobre los elementos aleatorios presentes en todas las lenguas altamente estandarizadas, pues. lo que es una ley fija, una norma, dentro del sistema académico y cultural de una lengua no deja de ser el resultado de una tradición histórica y, en otra, puede ser completamente diferente. Esto contribuye a desarrollar una conciencia lingüística crítica y a reflexionar sobre las lenguas y el lenguaje de forma no dogmática.

d) El estudio de las marcas de flexión nominal y verbal también muestra paralelos interesantes. Por ejemplo, en la línea 5 hay un verbo: *nacen*, conjugado en la tercera persona del



plural del presente de indicativo. Vemos que la desinencia de esa persona en la mayoría de las lenguas románicas presenta la vocal /n/, excepto en portugués que usa la grafía <m> para indicar la nasalización de la vocal (en esa lengua solo las palabras extranjeras pueden terminar en <n>); por otro lado, el rumano ha perdido la desinencia en la tercera persona del plural y presenta el radical verbal puro. Esa observación puede servir para reflexionar sobre los sistemas de flexión usados por todas las lenguas románicas y encontrar, en los otros miembros del *continuum*, ecos y resonancias de las desinencias de mi lengua materna. Una vez sistematizada, esta información puede ser reutilizada como puente para reconocer formas verbales y entender otros textos. Igualmente, percibimos que, si el léxico y el orden sintáctico servían, en buena medida, como puente entre las lenguas románicas y el inglés, en el caso de la morfología verbal estos paralelismos no son productivos.

Otro ejemplo lo vemos en la flexión de los sustantivos y de los adjetivos para formar el plural en nuestras lenguas románicas. Rápidamente, nos damos cuenta de que el portugués, el castellano, el catalán, el occitano y el francés forman el plural añadiendo una <s> a la forma del singular (líneas 3, 4, 6, 8); en francés, esta marca a veces puede ser una <x> (línea 8). En el caso del italiano y del rumano, no vemos ese tipo de marca; ¿qué elementos se usan entonces en esos idiomas para flexionar los sintagmas nominales en plural? Debemos suponer que, si ambos forman parte del mismo *continuum*, también posean flexión nominal, pero no de la misma manera. Estas lenguas lo hacen mediante la alternancia de la vocal final (en italiano los sustantivos terminados en /o/, /e/ cambian esa vocal por /i/ y los terminados en /a/ cambian la vocal por /e/). De hecho, la formación del plural en el sintagma nominal marca una importante isoglosa dentro del *continuum* de las lenguas románicas: las lenguas occidentales lo forman añadiendo /s/ y las lenguas orientales mediante la alternancia de la última vocal. A esa regla general, se suman desarrollos secundarios particulares de cada lengua. Por otro lado, nuestras lectoras y lectores habrán notado que el inglés (aunque pertenezca a la familia germánica) también marca el plural añadiendo una /s/ (líneas 2, 3) pero solo a los sustantivos pues, en esa lengua, los otros elementos del sintagma nominal, como adjetivos o artículos, no se flexionan. Este conocimiento también puede sistematizarse y así servir para reconocer las formas de singular y de plural en otros textos.

e) Finalmente, dentro de las palabras, se puede observar una relación entre grafema y fonema. Una palabra como dignidad (línea 10) es transparente en todas las lenguas, aunque pre-



sente una grafía ligeramente distinta. En este ejemplo, llama la atención la semejanza entre el portugués *dignidade* y el rumano *demnitate*, cada una en un extremo opuesto del *continuum*. Esto se explica de acuerdo con los principios de la geografía lingüística que afirman que las áreas periféricas conservan rasgos en común. En otros textos, podríamos observar que otras palabras terminadas en *-dad* o en *-tad* en español se comportan de la misma forma en las demás lenguas. Cabe llamar la atención sobre la existencia de dobles en inglés: uno de origen germánico y otro de origen románico.

10	<i>dignity</i>	dignidade	dignidad	dignitat	dignitat	dignité	dignità	demnitate
10b	<i>liberty/ freedom</i>	liberdade	libertad	llibertat	libertat	liberté	libertà	libertate
10c	<i>fraternity/ brotherhood</i>	fraternidade	fraternidad	fraternitat	fraternitat	fraternité	<i>fratellanza</i>	<i>frăție / fraternitate</i>
10d	equality	igualdade	igualdad	igualtat	igualtat	égalité	<i>uguaglianza</i>	egalitate

En resumen, las y los estudiantes van tomando consciencia de los paralelismos constantes. No obstante, el profesor no debe apuntar la existencia de *leyes* que gobiernan mecánicamente tales paralelismos entre nuestros idiomas y, de hecho, en esta breve lista, el italiano nos da algunos contraejemplos (10c, 10d) de cualquier principio de *ley*. El mismo Saussure, que formuló el concepto de estructura, y Lévi-Strauss, padre del estructuralismo, concebían el funcionamiento del lenguaje humano regido por las nociones de orden sistémico y desorden inventivo. En el acto del habla la lengua en cuanto proceso, en cuanto *energeia*, desarrolla sus potencialidades.

La noción de *predictibilidad* (*prédicibilité*) constituirá uno de los descubrimientos más importantes que permite avanzar en el aprendizaje vinculado a la transferencia de lo aprendido sobre una lengua para otra del *continuum*, cartografiando las características comunes y las diferencias, la red de influencias mutuas y de contrastes entre todas ellas. Asimismo, la transferencia de



aprendizajes se puede producir desde la lengua de referencia del alumnado (lengua materna o lengua de escolarización), y se desarrollan, así, competencias metalingüísticas, pero también desde otros idiomas previamente estudiados, y se amplían las competencias plurilingües.

El principio mismo de la intercomprensión nos permite desarrollar competencias cognitivas y metalingüísticas para comprender el funcionamiento de las lenguas y del lenguaje. Consecuentemente, las y los estudiantes deben proponer hipótesis de manera autónoma para aproximarse a los textos escritos (o también orales) sabiendo que los paralelismos no se reducen a un mero ejercicio mecánico. El papel del formador en ese proceso será mucho más el de un guía que el de una autoridad que posee el saber completo y correcto.

3. Aspectos pragmáticos: principios de la intercomprensión

De los análisis y comparaciones que presentamos como ejemplos, podemos extraer algunas conclusiones. En primer lugar, la intercomprensión permite transferir observaciones de un idioma a otro, y hacer de cada lengua un *punto* que permite pasar de mi lengua de partida hacia nuevas lenguas dentro del *continuum*; en última instancia, cada lengua es, al mismo tiempo, punto de partida, puente de pasaje y punto de llegada pues el conocimiento de otros miembros del *continuum* aporta nuevos conocimientos sobre la lengua de partida, al cambiar el ángulo de nuestra perspectiva. Esta descentralización tiene un efecto exponencial en el aprendizaje: cada lengua no es un elemento monolítico, sino una variante más, una cristalización del diastema.

Esto va más lejos: la capacidad para comprender el *continuum* en su conjunto gracias a la comparación entre los miembros, repercute positivamente en las actividades de producción textual y en la comprensión oral; pues, como dijo Ferdinand de Saussure, la escritura solo es la fotografía de la lengua, pero no su realidad. Su realidad sigue siendo oral: la invención, con cada acto de habla, en cada contexto potencial (hay miles en cada momento), de la capacidad de verbalizar una realidad, material o no, presente o no.

Además, cada estudiante desarrolla por sí mismo una actividad de reflexión gramatical que, de hecho, no consiste en otra cosa sino en pasar de la opacidad hacia la transparencia de la forma y del significado. La gramática es la arquitectura final de todas las hipótesis validadas sobre cómo representar por escrito los sonidos (fonemas) y las representaciones escritas de estos sonidos (grafemas), que forman unidades léxicas organizadas según unas reglas morfosintácticas (y pragmáticas) para construir así, finalmente, el enunciado.



En cuarto lugar, aproximarse a otra lengua del mismo *continuum*, o incluso aprenderla formalmente, requiere, en última instancia, poco esfuerzo: solo hay unos cuantos puntos esencialmente diferentes (como fuimos especificando en nuestros ejemplos), ya que la mayoría de las estructuras son comunes al grupo, declinaciones del *tipo románico* en el caso de las lenguas que aquí nos interesan.

Asimismo, debemos mencionar el papel de la intencionalidad vinculada a la interacción entre lenguas de una manera auténtica y significativa. Aprendemos idiomas porque somos activos en esos idiomas, porque queremos satisfacer necesidades comunicativas. Por eso, la intercomprensión integrada (usar la intercomprensión como medio didáctico) es, sin duda, uno de los caminos futuros para adaptarla y adoptarla en la escuela, en la universidad y en otros ámbitos de aprendizaje. Una educación plurilingüe integrada ya había sido enunciada, y anhelada, por el presidente de los EE. UU. Benjamin Franklin en sus *Proposals Relating to the Education of Youth in Pennsylvania* de 1749:

All intended for Divinity should be taught the Latin and Greek; for Physick, the Latin, Greek and French; for Law, the Latin and French; Merchants, the French, German, and Spanish: And though all should not be compelled to learn Latin, Greek, or the modern foreign Languages; yet none that have an ardent Desire to learn them should be refused; their English, Arithmetick, and other Studies absolutely necessary, being at the same Time not neglected¹.

En suma, repetimos una vez más que las lenguas solo funcionan en interacción: entre (al menos) dos hablantes, entre la capacidad de comprensión y la capacidad de producción, entre el significante (la forma utilizada) y significado (el sentido vinculado a esa forma). La intercomprensión integra las lenguas de un mismo *continuum* o familia lingüística, como las capacidades de comprensión y de producción; puede y debe, además, integrar lenguas y contenidos disciplinarios (pues la intencionalidad del aprendizaje va mucho más allá de la descripción gramatical). Finalmente, podría (o podrá) integrar planes de estudio y currículos escolares o universitarios. Los trabajos que componen este volumen exploran estas posibilidades y proponen avances en varias direcciones, como veremos a continuación.

1. Disponible en <https://archives.upenn.edu/digitized-resources/docs-pubs/franklin-proposals>



4. Hacia la articulación de una red epistémica común en intercomprensión

El interés de la presente obra es mostrar un panorama general de la amplia diversidad de iniciativas, experiencias y aventuras didácticas llevadas a cabo dentro de los presupuestos teóricos y metodológicos de la intercomprensión en el espacio académico latinoamericano. Las contribuciones que componen la obra están organizadas en tres ejes. El primero, titulado *Fundamentos teóricos y epistemológicos de la intercomprensión*, reúne capítulos que tienen como punto en común ampliar y renovar las bases del enfoque intercomprensivo considerando las realidades académicas latinoamericanas. El segundo, *Experiencias y prácticas didácticas de intercomprensión en clase*, explora precisamente los resultados de diferentes proyectos desarrollados en las universidades argentinas, brasileñas y mexicanas. El tercero, por su parte, *Políticas institucionales y proyectos de intercomprensión en el ámbito latinoamericano*, aborda las posibilidades, las dificultades y los límites de la inserción de la intercomprensión en los currículos escolares, universitarios y en la formación de profesores. De manera transversal, estos trabajos plantean el tema de la enseñanza de lenguas en contextos de migración y de refugio. Así como el contacto entre las lenguas románicas y las lenguas indígenas o el lugar del inglés y de las lenguas germánicas en su diálogo con la formación lingüística de los ciudadanos latinoamericanos. El volumen lo cierran tres entrevistas realizadas a las profesoras Helena Araújo e Sá, de la Universidade de Aveiro en Portugal, Christina Reissner, de la Universität des Saarlandes en Alemania, y Maddalena De Carlo, de la Università di Cassino e del Lazio Meridionale en Italia. Los testimonios de estas tres profesoras establecen puntos en común entre las investigaciones desarrolladas por las universidades europeas y las latinoamericanas.

Otro elemento que cabe destacar es el carácter multilingüe de la publicación, con capítulos escritos en castellano, portugués, francés e italiano, lo que permitirá a las lectoras y a los lectores experimentar por sí mismos la lectura plurilingüe y desarrollar la intercomprensión.

Más allá de este hecho, observemos también que algunos términos vertebran la obra en su conjunto, y forman una cadena epistémica común y dinámica: el plurilingüismo, la enseñanza de lenguas, las habilidades metalingüísticas y las integraciones destacan entre ellos.

No nos sorprende, pues, encontrar en los capítulos y en las referencias bibliográficas menciones a los principales proyectos de intercomprensión. En primer lugar, *InterRom*, desarrollado por la Universidad Nacional de Córdoba, y el proyecto *Miriadi*. A los que suman importantes trabajos europeos, programas pioneros como *Galanet*, que tuvo su origen en la Université



de Grenoble III- Stendhal (actual Université Grenoble-Alpes) y en el círculo de la profesora Louise Dabène; *Eurom4*, un programa europeo pilotado por la lingüista Claire Benveniste de la Universidad de Aix-en-Provence; y *EuroComRom*, compendio didáctico-lingüístico que fue la base de varias capacitaciones, resultado del equipo alemán de las universidades de Giessen y Frankfurt. Igualmente, es pertinente mencionar las creaciones de “segunda generación” de recursos metodológicos mencionados en varios capítulos del libro por su adaptabilidad a los planes de estudios convencionales: *Euro-mania* www.euro-mania.org, manual de intercomprensión integrada para escolares de entre 8 y 12 años, desarrollado por la Universidad de Toulouse; y *Eurom5*, continuador de *Eurom4*, producido por un equipo mixto de las universidades de Roma 3, en Italia, de Aix-en-Provence, en Francia, y de Barcelona, en Catalunya/España, bajo la dirección de la profesora Elisabetta Bonvino, para un público de estudiantes adultos.

Así pues, las prácticas descritas por Ronjat entre las variedades de un mismo *continuum* en 1913 se vienen sustanciando como enfoque metodológico desde finales del siglo xx, gracias a los trabajos pioneros de Claire Benveniste y Louise Dabène, y a la tradición que los ha seguido y en la cual se inserta esta obra. Esta epistemología abarca desde Ronjat hasta nuestros actuales equipos y nos aporta un denominador común para avanzar en nuestras investigaciones. En ese sentido, es importante señalar que cualquier ruptura epistémica representaría una pérdida de tiempo y de energía en nuestros trabajos.

Dicho esto, podemos ver que la creación de recursos escolares y universitarios *en, por y para* el contexto latinoamericano es un campo de estudios que todavía tiene que explorarse: es prioritario crear páginas web, editar libros de texto que se puedan integrar en los programas escolares, difundirlos, invertir en el mundo editorial... Sin querer ser un modelo, las políticas lingüísticas del Consejo de Europa, impulsadas por investigadores como Daniel Coste, Marisa Cavalli, Michel Candelier y Jean-Claude Beacco, pueden servir como antecedente valioso a la hora de pensar programas de capacitación, planes de estudio de maestros y demás recursos didácticos.

La posibilidad de una *educación lingüística democrática*, transversal e integral, en los términos de Tullio De Mauro, fundamenta las acciones del Consejo de Europa y ha tenido repercusiones en varios documentos de calado internacional, como el famoso *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, cuyo capítulo introductorio debería leerse como una buena definición de lo que es la intercomprensión:



El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), **el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.** (...) Los interlocutores pueden cambiar de una lengua o un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra. Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente “desconocida” (...). Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del “dominio” de una o dos –o incluso tres lenguas– cada una considerada de forma aislada, con el “hablante nativo ideal” como modelo fundamental. Por el contrario, **el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas.** Esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe. (Consejo de Europa, 2002, pp. 4-5)

Los veinte años de investigaciones del equipo de la Universidad Nacional de Córdoba muestran que es posible construir lazos de confianza y experiencia entre la investigación universitaria aplicada y la puesta en práctica de políticas lingüísticas académicas. Afortunadamente, la metodología de la intercomprensión sigue siendo formulada, y esperamos que nunca quede congelada en un único modelo. Las aplicaciones de este enfoque son varias y abarcan desde el despertar a las lenguas (*éveil aux langues*) hasta la intercomprensión integrada (en el modelo de AICLE/ CLIL/ EMILE), pasando por la posibilidad de invertir en ciertos módulos, el desarrollo de algunas competencias (comprensión escrita; aclaración gramatical) o las aplicaciones en cursos *clásicos* de un determinado idioma. Por lo tanto, la formación del profesorado y la integración escolar de la intercomprensión continúan siendo campos abiertos para la investigación y la puesta en práctica de experiencias didácticas. Me gustaría pensar que, en el contexto del aprendizaje escolar y universitario, la intercomprensión integrada tendrá un futuro brillante.



Sin embargo, debemos mantener juntos la base de una filosofía común del uso de las lenguas que ha sido regenerada gracias a la intercomprensión. De lo contrario, este enfoque podría perder su propia sustancia: la capacidad de un verdadero plurilingüismo más allá del peso social o económico de este o aquel idioma, es decir, de este o aquel hablante o de esta o de aquella comunidad. Construir, así, las bases de una *educación lingüística democrática* abierta a todos frente a un uso perverso de los repertorios lingüísticos que han servido, durante demasiado tiempo, para discriminar a los hablantes de determinados idiomas y variedades. Es hora de gestionar la complejidad de cualquier paisaje lingüístico y habitar en ese mundo complejo donde el plurilingüismo es la regla, el monolingüismo la excepción, en los términos de Bernard Py y Georg Lüdi (2002).

El último, y no por ello menos importante, es mérito de esta obra mostrar, sin pretensiones, el nivel real de conocimiento teórico, didáctico, lingüístico, en la reflexión y en la práctica, de las experiencias aquí reunidas. El conjunto de la obra es un panorama completo que traza el recorrido de la intercomprensión en América Latina, el estado actual e incluso propone sendas por las que avanzar en los próximos años. Como ya he mencionado, el peso de la investigación desarrollada en las últimas tres décadas por las universidades europeas y latinoamericanas en pro de la promoción del plurilingüismo y de la enseñanza de la intercomprensión forma una red de influencias mutuas y de intercambios. Y aquí reside la mayor esperanza: en el vigor, la inventiva, el pragmatismo y la calidad de los investigadores reunidos en este volumen. Los congresos realizados a ambas orillas del océano Atlántico, los proyectos compuestos por equipos plurinacionales europeos y latinoamericanos (como el proyecto *DIPROlenguas*, coordinado por el profesor Christian Degache), las publicaciones conjuntas son la mejor manera de evitar rupturas epistémicas y de completar las lagunas que aún hay en esta área. Difundir nuestras investigaciones en las respectivas comunidades académicas es otro asunto fundamental para probar la vigencia y la dinámica de la intercomprensión en el espacio latinoamericano, en donde desempeñará un papel importante como práctica académica y social.

Para terminar, me gustaría agradecer a los organizadores, Silvana Marchiaro, Christian Degache y Francisco Calvo del Olmo, el honor que me han brindado al escribir la introducción de una obra valiosa que presenta una pluralidad de voces, experiencias didácticas y puntos de vista teóricos y metodológicos. ¡Les deseo a las lectoras y a los lectores tanto placer e interés como tuve al leer y releer las contribuciones de este libro!

Foz do Iguaçu, octubre 2017 - Toulouse, abril 2020



EJE 1

Fundamentos teóricos y epistemológicos de la intercomprensión



PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 1

CAPÍTULO 2

CAPÍTULO 3

CAPÍTULO 4

CAPÍTULO 5

Presentación

El eje 1 del libro, en sus cinco capítulos, los tres primeros en portugués, el cuarto en francés y el quinto en español, se propone abordar los fundamentos teóricos y epistemológicos de la intercomprensión.

Se abre con un capítulo de corte geolingüístico, escrito por Francisco Calvo del Olmo y Karine Marielly da Rocha de la Universidad Federal do Paraná UFPR (Curitiba, Brasil), en torno de las fuerzas y tendencias que operan en el espacio lingüístico de la *Romania* en este primer cuarto del siglo xxi. El capítulo presenta un panorama general de la divulgación de las lenguas románicas que están actualmente inmersas en un proceso de deslocalización del norte hacia el sur, de la *Romania Antica* o Continua hacia la *Romania Nova*. Para apoyar su tesis, los autores consideran aspectos demográficos, políticos, sociales y culturales, como el número de hablantes y su progresión en español, francés y portugués, la evolución de las fronteras lingüísticas, el papel de las grandes ciudades con sus concentraciones de población, así como la situación y el uso de las tres lenguas en instituciones y organismos internacionales. Enfocan así la *Romania Nova*, sus características, sus fuerzas y debilidades, y dibujan el nuevo contexto de difusión que estas tres lenguas ofrecen —y ofrecerán cada vez más— a iniciativas de política lingüística y educativa como las iniciadas por los tres espacios lingüísticos y como las que colocan la perspectiva del parentesco lingüístico y las posibilidades de intercomprensión como puerta de entrada y relación entre los idiomas y, por lo tanto, como llave de aprendizaje.



En el Capítulo 2, Marta Ingrid Molina Cabrera de la Universidad de Brasilia (UnB), examina la situación de comunicación del migrante en una consulta médica cuando este tiene que describir sus síntomas a los profesionales de la salud brasileños. El objetivo es el de identificar las estrategias de interacción utilizadas por nueve hablantes de español como primera lengua para comprender y ser comprendidos en esa situación. ¿Utilizan el portugués, el español, una mezcla de los dos, otro idioma, medios no verbales, un traductor? En esta contribución, la intercomprensión es considerada tanto una meta como un proceso. La autora la define como el desarrollo de la capacidad de co-construcción de sentido en el encuentro de lenguas diferentes y como el uso pragmático de esa capacidad en una situación comunicativa concreta. A través de este estudio en un contexto sociolingüístico específico, la autora pone de relieve que la intercomprensión es un recurso dinámico, articulado por los participantes que aprovechan la capacidad de entender una lengua sin haberla estudiado formalmente gracias a las semejanzas y a pesar de los falsos cognados (llamados aquí *heterosemánticos*). De ese modo, lleva a cabo una reflexión sobre la intercomprensión en contextos multiculturales, abordándola como una estrategia relacionada con otras a través de la yuxtaposición de reglas y técnicas que permiten reconstruir unidades de significado, a partir de procesos de cooperación entre las partes.

En el Capítulo 3, Fernanda Felix de la Universidade Federal do Paraná (UFPR), desplaza el foco de atención hacia las lenguas nativas, especialmente el tupí, y pone en evidencia que muchos repertorios lingüístico-culturales latinoamericanos poseen numerosas palabras y otras marcas procedentes de esta lengua, lo cual permitiría viabilizar experiencias de enseñanza y aprendizaje del guaraní, variante del tupí, basadas en ciertos principios de la intercomprensión, en particular el aprovechamiento de los conocimientos previos. La autora estructura el texto de manera original, utilizando la metáfora de tres estaciones del año expresadas en guaraní. La primera, *Ára Yma* ('invierno') representa los tiempos remotos, la historia del tupí-guaraní y del portugués brasileño en el continente sudamericano, así como el marco sociolingüístico y las políticas lingüísticas que derivaron en la situación que prevalece hoy. En la segunda parte, denominada *Ára Pyau* ('primavera'), son analizadas algunas de las complejas relaciones que las lenguas tupí y portuguesa mantienen con los territorios y que



han permitido que estas lenguas se desarrollen como prácticas lingüísticas resistentes. En la tercera y principal parte, *Mba'eapo Ára* ('momento de la cosecha', que debe de asociarse al verano), se exploran algunas experiencias pedagógicas de enseñanza-aprendizaje en guaraní y portugués brasileño. A partir del concepto de *glocalidad*, que toma en consideración tanto el nivel más local cuanto su relevancia más global, el despertar de las lenguas y las orientaciones de la didáctica de la intercomprensión, la autora presenta y explicita varias actividades sobre el guaraní y el portugués brasileño. Esas actividades ilustran lo que podría ser una pedagogía de enseñanza/aprendizaje basada en los conocimientos previos y el entorno del aprendiz, y en su capacidad de observación y de reflexión. El resultado es una educación lingüística que iría más allá de los prejuicios, hacia un reconocimiento de la propia identidad plural. De esta manera, el capítulo ilustra la necesidad de anclar las innovaciones didácticas en un marco historiográfico y sociolingüístico, en sintonía con los esfuerzos de este libro para elaborar los campos de investigación de la intercomprensión entre lenguas afines. En realidad, Fernanda Félix cuestiona los conceptos básicos del campo, cuestionamientos centrales presentes también en el proyecto DIPROlinguas¹ en el cual ella participa junto a varios autores del presente libro. En efecto, su problemática contempla nociones importantes de dicho proyecto, como el lugar del parentesco lingüístico en la percepción de proximidad, el peso de la convivencia histórica, espacial, cultural en tal percepción y la relevancia de incluir las lenguas indígenas como lenguas del entorno en la educación lingüística en las escuelas latinoamericanas.

En el Capítulo 4, escrito en francés por Mariana Fonseca Favre de la Université de Genève, Suiza, se trata también la educación lingüística, pero en cuanto objetivo secundario, ya que el objetivo prioritario de la intercomprensión integrada —argumento central del capítulo— son los saberes disciplinares. La autora muestra que este enfoque integra no solo las lenguas entre sí, al estar presentes varias lenguas románicas al mismo tiempo en cada

1. El proyecto DIPROlinguas (2018-2021), DIstância e PROximidade entre Português, Francês e outras Línguas: Potencial da Reflexão Comparativa. desarrollado en el marco del programa CAPES-COFECUB de fomento a la cooperación científica entre Brasil y Francia <https://www.miriadi.net/diprolinguas>



unidad e inclusive en cada fase y actividad, sino también las lenguas y los contenidos de las materias. No se trata de aprender lenguas sino de aprender a través de las lenguas. Además de la definición de este enfoque, de la descripción de sus principios metodológicos y de sus aportaciones pedagógicas, Mariana Fonseca presenta sus principales características a través de ejemplos de interacción didáctica en contextos escolares catalán y occitano en escuelas europeas. La interacción es organizada a partir del manual escolar Euro-manía, un material plurilingüe para alumnos de 8 a 11 años de edad que ofrece actividades en torno de contenidos disciplinares (de matemática, ciencias, historia, etc.) en siete lenguas románicas. Entre las principales características, la autora pone en relieve la dinámica entre meso y micro-alternancias de lenguas, los efectos de la activación de reflexiones metalingüísticas, las relaciones entre aproximación y modalización y, finalmente, destaca la co-construcción de los conocimientos como una dinámica interaccional transversal. Esto le permite mostrar que, si bien la intercomprensión integrada comparte rasgos comunes con la intercomprensión, se distingue, en particular, por su objetivo disciplinar y por una disposición compleja entre diferentes elementos. Como conclusión, contempla algunas perspectivas que el enfoque deja entrever para el contexto latinoamericano.

En el último capítulo del eje 1, Franco Kendziura y Gabriela Díaz Cortez, de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), realizan una revisión y resignificación de sus prácticas pedagógicas e investigativas orientadas por y para la intercomprensión. La intención es revisar los presupuestos teórico-epistemológicos que las fundamentan y, de este modo, renovar el marco de reflexión y de investigación de la enseñanza de la lectura en lenguas extranjeras a estudiantes universitarios de carreras no afines a la lingüística. Dos interrogantes orientan esta contribución, quizás la más alineada con la finalidad del eje 1 de explorar los fundamentos teóricos y epistemológicos de la intercomprensión. En primer lugar, la cuestión de las perspectivas que puede asumir la enseñanza de lenguas con fines académicos en el contexto de la enseñanza superior desde el enfoque intercomprensivo. En segundo lugar, la cuestión de la articulación de los presupuestos teórico-metodológicos que subyacen a dicho enfoque con las demandas específicas del contexto universitario. Sin omitir recordar los principios en vigor de su enfoque como la comparación interlingüística y la reflexión sobre el lenguaje, los



autores trazan un amplio panorama para ensanchar los horizontes teórico-metodológicos de la enseñanza de lenguas en su contexto específico, recuperando algunos elementos del enfoque intercomprensivo y proponiendo, luego, su articulación con conceptos y herramientas de la gramática textual, del análisis del discurso y del interaccionismo socio-discursivo. Al igual que en el capítulo anterior, la problemática de la integración de los contenidos específicos con los saberes y el saber-hacer lingüísticos y discursivos y las inquietudes de defensa de la diversidad lingüística y cultural en la educación lingüística son el foco de esta contribución, que se desplaza esta vez del contexto de la escuela primaria al contexto de enseñanza de lenguas con fines específicas en la Universidad.



Capítulo 1

A Romania no primeiro quarto do século XXI: um espaço de comunicação plural

Francisco CALVO DEL OLMO
Karine Marielly ROCHA DA CUNHA

Universidade Federal do Paraná



Introdução

Após quase dois séculos de história, a Linguística Românica continua vigorando nos debates acadêmicos por fornecer uma abordagem ampla para o estudo do catalão, do espanhol, do francês, do friulano, do galego, do italiano, do português, do romanche, do romeno, do sardo, dos crioulos de base românica e de outras variedades. Esta disciplina humanística disponibiliza um marco comum capaz de reunir as questões que, de outro modo, apareceriam desconectadas; uma abordagem que projeta a herança linguística latina, compartilhada pelos membros da família e atravessada pelas relações seculares entre eles. Igualmente, o marco teórico da Romanística conseguiu articular debates com as várias abordagens que foram surgindo durante o século XX dentro do campo dos Estudos da Linguagem, como a sociolinguística, a linguística aplicada e a aquisição de línguas (materna e estrangeiras). Essa última área é mais amplamente desenvolvida pela abordagem da intercompreensão entre línguas aparentadas a partir da década de 1990.

Dentre as questões colocadas pela Linguística Românica, definir e descrever os territórios do *continuum*, ou seja, delimitar a *Romania*, foi uma constante desde os fundadores da disciplina, como Diez ou Meyer-Lübke, até os manuais publicados nos últimos anos, como Gargallo Gil e Reina Bastardas (2007), Renzi e Andreose (2007) e Bassetto (2013). Este último, caracteriza o percurso histórico da *Romania* da seguinte maneira:

Para a localização das línguas românicas no tempo e no espaço, os antigos conceitos de *Orbis Romanus* e *Imperium Romanum* não são mais adequados dadas as várias acepções atribuídas ao termo “romano” (...). As denominações dos territórios do Império Romano são pontos de referência iniciais para a localização das línguas e dialetos românicos; deslocamentos e modificações posteriores dos pontos de vista étnico, político e linguístico exigirá uma denominação mais abrangente. (Bassetto, 2013, p.177)

A descrição das coordenadas espaço-temporais foi abordada principalmente dentro de um marco que descreveu as línguas nacionais ou aquelas com ampla tradição literária; já que apenas essas faziam parte do chamado *clube românico* apresentado por Posner (1998). De acordo com esta descrição, há nove línguas românicas espalhadas sobre o território europeu, do oeste ao leste elas são o português, o espanhol, o catalão, o occitano, o francês, o italiano, o



sardo, o dálmata (extinto) e o romeno. Muitos manuais acrescentam a tríade de línguas reto-românicas (ladino, friulano e romanche) e o franco-provençal, cujas especificidades foram descritas em detalhe nos trabalhos de Isaia Ascoli¹. Os vastos territórios onde algumas das línguas românicas foram transplantadas, são classificados sob o título de *Romania Nova*, mas costumam ocupar uma posição periférica nesses mesmos manuais clássicos. Nestes trabalhos, a descrição da *Romania* reflete uma situação estável, como se o domínio lingüístico fosse o resultado de um processo já concluído e, conseqüentemente, invariável.

A partir deste estado da arte, a nossa exposição se propõe a reavaliar a descrição canônica do domínio neolatino não em termos antagônicos, mas acrescentando dados e elementos relacionados com o perfil que as nossas línguas adquiriram nos últimos dois séculos. Em outras palavras, sem negar a importância dos estudos que nos precederam, levantaremos a necessidade de ampliar o objeto em questão. Para tanto, faz-se necessário abrir um diálogo interdisciplinar com outras áreas das Ciências Humanas, como a História, a Geografia, a Demografia e ainda estabelecer interfaces com outras disciplinas mais distantes como a Sociologia, a Antropologia ou os Estudos Culturais. Centraremos a nossa reflexão na *Romania Nova*, um espaço situado no sul global, onde historicamente se impuseram variedades neolatinas emanadas de três línguas hegemônicas: o espanhol, o português e o francês. Esse espaço hoje passa por importantes transformações demográficas, sociais, econômicas e culturais que, por sua vez, estão mudando o perfil glotopolítico das comunidades falantes dos mencionados idiomas.

1. O perfil glotopolítico do espanhol, português e francês: cifras e fronteiras

Como explicamos no parágrafo precedente, o objetivo desta seção é apresentar alguns elementos que consideramos fundamentais na transformação do perfil glotopolítico das três línguas românicas que hoje têm o número mais elevado de falantes. Devido à exiguidade de espaço, não poderemos abordar a situação de cada uma das línguas de forma aprofundada, sendo assim, restringimos nossa exposição apenas às questões que consideramos principais.

1. *Saggi ladini* publicados no Archivio Glottologico Italiano em 1873 e os *Schizzi Francoprovenzali* publicados no mesmo Archivio Glottologico Italiano um ano mais tarde.



Ao mesmo tempo, estamos cientes das dificuldades de definir e classificar um domínio linguístico em constante transformação e, conseqüentemente, entendemos que são possíveis outras interpretações a partir dos mesmos dados. Em todo caso, defendemos a importância de estudos desta índole que sirvam para fotografar o estado da arte num momento determinado e observar posteriormente a sua evolução.

De acordo com Bhabha (2010), o modelo dos Estados nacionais foi construído sobre uma série de elementos culturais e históricos compartilhados por uma comunidade e transmitido através do veículo da língua nacional. A língua francesa que desde a Idade Média possuía um elevado prestígio cultural e tinha desenvolvido nos séculos XVII e XVIII importantes elementos de padronização – como dicionários, gramáticas e normas ortográficas – deixou de ser a língua do rei com o final do *Ancien Régime* para se transformar na língua da nação francesa e da *République*; em detrimento das demais línguas do *Hexagone*, reduzidas à categoria de *patois*. Sobre este modelo, o italiano, formado principalmente sobre a base do toscano-fiorentino para servir como língua escrita e de expressão artística, torna-se língua oficial da *Italia Unita* (De Mauro, 2018). O espanhol e o português, já contavam com uma longa valorização, servindo como veículos dos respectivos Estados modernos tanto na Península Ibérica quanto nos países latino-americanos que tinham alcançado a independência. Ainda nesse contexto, outros povos românicos tentaram implementar um modelo de língua nacional padronizada, como seria o caso da Romênia a partir da sua unificação em 1859 ou mesmo da língua catalã em datas mais recentes.

Todavia, os processos do colonialismo e da descolonização nos séculos XIX e XX transformaram o espanhol, o francês e o português em línguas internacionais, idiomas hegemônicos utilizados em amplas regiões do planeta e falados por uma considerável número de pessoas. De fato, todas as três línguas costumam ocupar os primeiros lugares nas classificações dos idiomas mais falados no mundo:

O site Ethnologue considera que o espanhol é falado por 524 milhões de pessoas, o francês por 280 milhões de pessoas, o português por 236 milhões de pessoas, o italiano por 68 milhões e o romeno por 24 milhões. Os números consideram tanto as pessoas que têm uma língua românica como língua materna quanto aquelas outras que a usam como segunda língua (L2). No caso do francês, há uma grande diferença numérica entre os falantes de língua materna (77 milhões) e os falantes como L2 (203 milhões). Cabe relativizar as fontes desses dados; mas, em todo caso, eles



revelam o peso demográfico da família das línguas românicas presentes nos cinco continentes. (Escudé e Calvo del Olmo, 2019, p. 54)

Esses dados permitem observar o número de falantes de línguas românicas, romanófonos, seja como língua materna ou como segunda língua. Esses dados serão contrastados com os de outros organismos para obter uma visão mais plural nas próximas subseções.

1.1. *Dados e cifras do espanhol*

De acordo com as cifras do relatório anual do Instituto Cervantes, *El español: una lengua viva* (2019), atualmente, o espanhol é uma língua plural, usada em diversos contextos geográficos, culturais e sociais por – aproximadamente – 483 milhões de pessoas que o têm como língua materna. A esse primeiro círculo de hispanofalantes, pode-se acrescentar um segundo formado por aproximadamente 27 milhões de pessoas que o aprenderam durante a infância como segunda língua em países onde o espanhol é hegemônico. Este seria o caso dos falantes bilíngues de Quéchua ou Aymara na Bolívia, dos falantes bilíngues de Guaraní no Paraguai, ou dos falantes bilíngues de Catalão, Galego ou Euskara na Espanha. Ainda há 45 milhões de pessoas que têm o espanhol como língua materna mas cresceram ou vivem em países onde essa não é hegemônica como habitantes do sul dos Estados Unidos; e, por último, as pessoas que adquiriram o espanhol na idade adulta com maior ou menor grau de proficiência, estimados estes em mais de 73 milhões. Em síntese, somando os diferentes perfis de hispanofalantes:

A su vez, el grupo de usuarios potenciales de español en el mundo (cifra que aglutina al Grupo de Dominio Nativo, el Grupo de Competencia Limitada y el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera) supera los 580 millones. (Instituto Cervantes, 2019, p. 5)

Além disso, no domínio da língua espanhola, podemos distinguir alguns macrodialetos: o peninsular, o andaluz, o canário, o carabenho, o mexicano, o andino, o chileno, o rioplatense, o guiné-equatoriano, o filipino e o saharawi. Estes macrodialetos abrangem normas nacionais, bem como as variedades locais e compartilham o guarda-chuva normativo da Associação de Academias da Língua Espanhola (ASALE). De acordo com Calvo del Olmo (2017), além dos 21 países onde é língua oficial e as outras nações onde ocupa um papel significativo



na vida pública e no ensino, o espanhol também possui o status de idioma oficial de várias organizações internacionais como a ONU (onde também é uma das seis línguas de trabalho), a União Europeia, a Unasur, a OEA, a Celac, dentre outras. A presença da língua nessas entidades gera grande volume de documentos redigidos ou traduzidos para o castelhano.

Por razões demográficas, acredita-se que a porcentagem de população do mundo que fala espanhol como língua materna continue a aumentar nas próximas décadas, portanto, muito provavelmente, ele continuará sendo um veículo importante de comunicação e cultura.

A forte demografia, a diversidade cultural hispana, os interesses econômicos e a presença oficial em diversas instâncias são razões que justificam o interesse pela aprendizagem desta língua. Desde a década de 80 do século XX veio aumentando a procura pelo espanhol, acompanhada do desenvolvimento de formações específicas, para ensiná-lo não como língua materna mas como língua adquirida. (Calvo del Olmo, 2017, p. 131)

Todavia, as políticas linguísticas coordenadas entre os países hispanofalantes e outros países não hispanofalantes, ajudarão a assegurar um desenvolvimento harmonioso da língua e a democratização do acesso aos diversos bens culturais dos seus usuários.

1.2. *Dados e cifras do português*

De acordo com os dados da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP², o português é atualmente o idioma oficial de nove países espalhados pela África, a América do Sul, a Europa e a Ásia. Idioma usado também pelas diásporas nos países de acolhimento, língua oficial de organismos internacionais³ e, em diversos graus, implementado nos currículos escolares do Uruguai, da Argentina, da Espanha, da França, da Venezuela, da Zâmbia, do Congo, do Senegal, da Namíbia, da Suazilândia, da Costa de Marfim e da África do Sul.

O português é falado aproximadamente por 245 milhões de pessoas como primeira ou segunda língua. A sua grande maioria vive no hemisfério sul onde é a primeira língua por

2. <http://www.cplp.org/>, consultado em 24/04/2020.

3. Basso e Gonçalves (2014, p.170) oferecem a seguinte lista “União Africana, União Europeia, Unasul (União das Nações Sul-Americanas), Mercosul, OEA (Organização dos Estados Americanos), CPLP e União Latina, essa última extinta em 2012. Há ainda um movimento que reivindica o português como língua oficial da ONU”.



número de falantes. O Brasil concentra 85% deles; porém, no decorrer do século XXI, haverá um aumento exponencial das populações de Angola e Moçambique e as previsões estimam que para 2060, nesses dois países, haverá 90 milhões de falantes de português (Müller de Oliveira, 2013, p. 411). De acordo com Faraco (2016, pp. 360-361), nos países africanos onde o português é língua oficial, mas não hegemônica (chamados de PALOP) prevê-se que se ampliará sua presença, quer como língua materna, quer como segunda língua. Desse modo, a progressão do português como língua vernácula africana pode ser resumida da seguinte forma:

A presença da língua portuguesa em África resultou, em momentos distintos, na formação de línguas crioulas e de novas variedades do português nas antigas colónias portuguesas. As variedades africanas do português, em particular, começaram a consolidar-se sobretudo a partir das independências, com a democratização do português. Nas últimas décadas, não só o número de falantes do português tem vindo a aumentar em todos os espaços, como também se assiste a um ciclo de nativização desta língua em Angola, Moçambique e S. Tomé e Príncipe. (Hagemeijer, 2016, p. 63)

Já no caso das comunidades de imigrantes e das comunidades remanescentes (como, por exemplo, Goa, Malaca e outros enclaves asiáticos), seu futuro é incerto. Todavia, a reintrodução dessa língua como idioma oficial, junto ao Tétum, no Timor Leste após a independência e o papel de Macau como lugar de encontro entre a China e o mundo lusófono abrem novos espaços de contato em crescimento como aponta Cardoso (2016).

Entretanto, essa possível fotografia oficial de um espaço de convergência transnacional baseado na língua não passaria de mero exercício tecnocrata se não se propusesse uma problematização sobre as condições materiais, culturais e linguísticas do grupo em análise. A comunidade de falantes de português enfrenta divergências normativas e índices de analfabetismo, de maneira geral, elevados: 48% em Moçambique, 33% na Angola, 9% no Brasil e 5% em Portugal (Faraco, 2016, p. 362).

Por outro lado, dentro do diassistema português, encontramos duas normas claramente definidas, a brasileira e a portuguesa, com importantes pontos de divergência nos níveis fonético-fonológico, morfossintático e lexical. Já nos países africanos de língua portuguesa (PALOP) essa língua convive com crioulos de base também portuguesa (como em São Tomé



e Príncipe, Guiné Bissau e Cabo Verde), ou com línguas bantas e se encontra em processo de vernacularização, ou seja, está se tornando a língua local tendo um crescente número de falantes. A diversidade assumida pela língua é tal que inclusive faz parte dos atuais debates a unidade ou não do idioma. A língua portuguesa brasileira apresenta unidade e características próprias frente a outras variedades, africanas ou europeias. Ela reúne diversas variedades regionais com a predominância, na mídia, da fala das capitais de São Paulo e do Rio de Janeiro; assim como uma forte polarização social nos usos da língua acompanhada de preconceito linguístico. O Brasil é o principal país lusófono por número de falantes e se perfila como potência regional num mundo multipolar, mas é também um país com uma sociedade secularmente polarizada entre uma elite branca, detentora dos meios de produção, e grande parte da população negra, índia, mestiça, excluída historicamente da vida pública. Nos últimos anos, o Brasil passou por uma redefinição da sua identidade que, em parte, passa pela ampliação e reformulação da norma padrão, mas o processo não está concluído, chocando-se com contrarreformas conservadoras.

Contrastando com essas dinâmicas centrífugas, algumas ações empreendidas pelos governos dos países lusófonos dirigem-se à promoção da unidade do idioma (mediante a imposição de uma ortografia comum) e à aplicação de políticas linguísticas consensuais como expressa o Plano de Ação de Brasília para a Promoção, a Difusão e a Projeção da Língua Portuguesa, formulado na I Conferência Internacional sobre o Futuro do Português no Sistema Mundial em 2010.

1.3. *Dados e cifras do francês*

O francês foi, ao longo de toda a sua história, uma língua de prestígio que, desde a sua área de origem, na Ilha de França, se estendeu para o conjunto do hexágono assim como a outros territórios europeus e ultramarinos. Os dados do relatório da Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) do ano 2014 cifram em 274 milhões os francófonos espalhados no planeta. Ora, essa cifra conta tanto aqueles que têm o francês como língua materna quanto os que o utilizam como língua adquirida, com maior ou menor grau de proficiência, em contextos mais ou menos cotidianos ou pontuais. De acordo com a mesma fonte, haveria 212 milhões de *locuteurs quotidiens*, ou seja, pessoas que se servem dessa língua no seu dia a dia. A partir desses dados, a OIF afirma que o francês ocuparia a quinta posição entre as línguas mais faladas do mundo, inclusive acima do português. A nosso ver, considerações metodológicas



e estatísticas sobre o perfil ou perfis dos *francophones* mereceriam estudos específicos⁴. Em todo caso, o francês está tornando-se uma língua franca na África e vivenciando um processo de vernacularização naquele continente e acompanha o crescimento das cidades africanas; até certo ponto análogo ao do português em Angola e Moçambique. O informe da OIF salienta que:

Avec une augmentation de plus de 11 millions, l'Afrique subsaharienne constitue, comme nous l'annonçons en 2010, le véritable coeur de la croissance francophone. Si l'on considère l'ensemble du continent africain (avec l'Afrique du Nord), il abrite d'ores et déjà plus de la moitié des locuteurs qui naissent et vivent en français. (OIF, 2014, p. 20)⁵

Confirmando-se as estatísticas, o número de francófonos atingirá os 700 milhões até 2050, dos quais 85% morará na África. Certamente, nesse contexto surgem situações de contato linguístico, bilinguismo social, diglossia, hibridismo linguístico e cultural, apropriação e vernacularização da língua herdada do período colonial por parte das novas gerações africanas. Assim, haveria no continente africano três espaços francófonos em formação permeados, cada um deles, pelas próprias dinâmicas e tendências: o Magrebe, a África Subsaariana e as ilhas do Oceano Índico:

La situation du français, ou plutôt des français en Afrique est complexe et varie d'un pays à l'autre, tant du point de vue de son statut sociopolitique et du rôle qu'il joue dans la société en question parmi les autres langues présentes, que du point de vue des usages et des formes qu'il y a développés. L'Afrique subsaharienne dans toute sa diversité se distingue profondément de l'Afrique du Nord (Grand Maghreb) et des îles africaines au sud-est du continent. (Diao-Klaeger, 2015, p. 505)⁶

4. Nesse sentido pode ser consultado o livro de Maurer (2014) publicado a partir dos resultados do 2º Séminaire international sur les méthodologies d'observation de la langue française. Também os dados fornecidos pelo *Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone* (ODSEF) da Universidade de Laval, no Quebec.

5. Com um aumento de mais de 11 milhões, a África Subsaariana constitui, como anunciado em 2010, o verdadeiro coração do crescimento do francês. Se se considera o conjunto do continente africano (incluindo a África do Norte), reúne atualmente mais da metade de locutores que nascem e crescem com esse idioma.

6. A situação do francês na África é complexa e varia de um país a outro, tanto do ponto de vista do seu status sócio-político quanto do papel que desempenha na sociedade em questão entre as outras línguas presentes, bem como do ponto de vista dos usos e formas que desenvolveu. A África subsaariana em toda a sua diversidade é profundamente distinta da África do Norte (Grande Magrebe) e das ilhas africanas do sudeste do continente.



Entretanto, o mesmo informe da OIF chama a atenção para a necessidade de fortalecer os sistemas escolares dos países africanos e as políticas que preservam o papel do francês como língua de instrução em detrimento de outros idiomas sejam eles locais (línguas africanas nacionais), ou estrangeiros (já que existe a concorrência do inglês como língua hipercentral e fortemente presente em certas regiões da África). O acesso aos bens culturais e à cidadania por parte dessa população também deve ser tomado em consideração.

1.4. *Deslocamento geolinguístico: um processo em curso*

Após termos apresentado, de maneira sucinta, dados que permitem balizar os perfis do espanhol, do português e do francês nas primeiras duas décadas do século XXI, podemos observar que os seus respectivos centros demográficos estão se deslocando da *Romania Continua* ou *Romania Antiqua*, a área onde as línguas se formaram no Sul da Europa, para a *Romania Nova*. Assim, o espanhol agora abarca um *continuum* geográfico da Patagônia à Califórnia, povoado por quase 500 milhões de pessoas; o francês terá sua maior comunidade de usuários na África em 2050; enquanto o português já é a língua mais falada no hemisfério sul do planeta, reunindo as populações lusófonas alocadas no Brasil, em Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Mudanças demográficas, sociais e culturais significativas têm um efeito também nos centros normativos desses idiomas e na configuração da *Romania* como espaço linguístico.

A proximidade linguística e o alto grau de intercompreensão entre as três línguas citadas vêm chamando a atenção não só de estudiosos das áreas da linguística, linguística aplicada e o ensino de línguas, mas também de outras áreas como a comunicação e a economia. Precisamente para aproveitar essas vantagens surgiu a iniciativa dos *Tres Espacios Lingüísticos*, *Três Espaços Linguísticos*, *Trois Espaces Linguistiques* (TEL), uma rede de cooperação com o objetivo de reforçar os intercâmbios e promover o plurilinguismo num mundo multipolar. “Los Tres Espacios Lingüísticos están integrados por 103 países y 900 millones de hablantes dispersos en los cinco continentes y sus lenguas juegan un papel fundamental en el mundo actual”, em palavras de Enrique V. Iglesias, responsável pela *Secretaria Geral Ibero-americana* (SEGIB) da OEI⁷. Se bem essa proposta precisa se concretizar em políticas efetivas, abre um campo de

7. Disponível em <https://www.fundeu.es/noticia/el-espanol-el-frances-y-el-portugues-unidos-en-defensa-del-plurilinguismo-6565/>, acesso em 24/04/2020.



possibilidades para a aplicação e implementação da intercompreensão em línguas românicas nos próximos anos.

Voltando à nossa exposição, vale dizer que, para além daqueles espaços geográficos onde essas línguas têm o status de oficialidade e funcionam como veículos de comunicação de massa, existe um círculo formado por regiões do mundo onde esses mesmos idiomas convivem com outras línguas e ocupam uma posição minoritária ou minorizada, sendo utilizadas apenas por determinados grupos sociais em situações muitas vezes não isentas de conflito. Assim, podemos lembrar o status do Francês no Canadá (além do Quebec), no Magrebe e no Líbano, bem como a do Espanhol nos Estados Unidos.

Num mundo cada dia mais globalizado, os movimentos migratórios tornaram-se mais frequentes e multidirecionais. Por um lado, existem as diásporas falantes de alguma língua românica que residem em países não romanófonos (como a comunidade portuguesa no Canadá, a comunidade italiana na Austrália, a comunidade brasileira no Japão ou a comunidade moldava na Rússia, para citar alguns exemplos); enquanto outras comunidades não romanófonas instalaram-se em países latinos (como os japoneses que chegaram ao Brasil no século XX ou os arabófonos procedentes do Magrebe que residem na Espanha, na França e na Itália). Desta forma, os limites da *Romania* tornam-se cada vez mais tênues e também permeáveis. Fato que deverá ser considerado pelas pesquisas que se propõem a estudar o desenvolvimento atual dessas línguas e suas características culturais e linguísticas, seus contatos com outros grupos linguísticos e as implicações didáticas, pedagógicas e políticas acarretadas por esses fatos.

2. O papel das grandes cidades na configuração do perfil linguístico da *Romania Nova*

Como próximo elemento da nossa análise, vamos examinar o papel das grandes cidades localizadas no espaço da *Romania Nova* que foi demarcado na seção precedente. A cidade é uma matéria que pode ser estudada partindo de diferentes marcos teóricos: urbanísticos, arquitetônicos, sociais, históricos etc.; aqui, interessa-nos preferencialmente a caracterização das metrópoles como centros que concentram grandes massas populacionais e organizam a vida pública do Estado-nação. O entorno urbano pode ser caracterizado por níveis elevados de acesso à escolarização, a presença de instituições culturais (tais como museus, universidades, óperas, teatros, cinemas ou editoras), a concentração da população e a organização de um tecido social complexo. Além disso, as grandes cidades são também emissoras de produções



científicas, literárias e audiovisuais. E representam pólos de atração de populações de diferentes origens. Tudo isso faz com que as cidades tenham um papel protagonista nas mudanças linguísticas aceitando ou rejeitando determinado uso, favorecendo a koinização, expandindo as inovações e servindo como caldeirões onde afluem usuários de variedades ou de línguas diferentes.

De acordo com os censos oficiais dos diferentes países, Cidade do México (com 20 milhões de habitantes), São Paulo (com 19 milhões de habitantes), Buenos Aires (com 12 milhões de habitantes), Rio de Janeiro (com 11 milhões de habitantes), Lima (com quase 10 milhões de habitantes), Bogotá (com 9 milhões de habitantes), Santiago do Chile (com 7 milhões de habitantes) e a Caracas (com 6 milhões de habitantes) são as oito maiores áreas metropolitanas da América Latina. Cabe lembrar que todas elas contam com mais de seis milhões de habitantes; ou seja, possuem uma população maior que as grandes cidades da *Romania Europeia* (Paris, Madri, Barcelona, Milão ou Roma). O tamanho atual dessas megapólis é o resultado de um intenso processo de urbanização que teve lugar na América Latina durante a segunda metade do século XX e que transformou o perfil rural desses países num perfil preponderantemente urbano.

De acordo com os dados de Basso e Gonçalves (2014, p. 267), a taxa de urbanização no Brasil era de 36,16% em 1950; em 1970 já tinha superado o 50% da população total e em 2007 atingiu 83,48%. Esses autores acrescentam como fatores para justificar o impressionante crescimento das cidades o aumento da taxa de natalidade durante o período especificado e a queda da mortalidade infantil. Ademais, vinculam os dados da urbanização a uma fase de nivelamento do português brasileiro:

A urbanização tem vários reflexos na linguagem: sabemos que as concentrações populacionais possibilitam mais dinâmicas e mudanças linguísticas do que centros isolados, com pouco trânsito populacional; as áreas urbanas facilitam o acesso à educação e a transmissão das inovações; a exposição midiática é muito maior em áreas urbanas do que nas rurais – tudo isso somado, vemos que a urbanização desempenha um papel de grande importância para o nivelamento de uma norma, que podemos chamar de urbana, através das escolas e da mídia, mas também através do trânsito de populações de origens diversas no mesmo espaço. (Basso e Gonçalves, 2014, pp. 267-268)



Consideramos que os dados fornecidos pelos autores para a situação brasileira e as conclusões extraídas dos mesmos são válidas para o conjunto da América Latina. Hoje em dia, nos países africanos há também um processo de urbanização acelerado. Assim, as capitais atraem população de todas as províncias e incorporam nas suas dinâmicas convergentes pessoas de origens linguísticas e étnicas diferentes:

As cidades onde há muitos imigrantes favorecem a proliferação das línguas de contato e têm uma população jovem diversificada do ponto de vista social e étnico. Nessas condições sociais, as mudanças linguísticas são mais rápidas do que em outros lugares, pois interagem as dinâmicas locais e os movimentos de globalização. É fato que as cidades africanas são mais plurilingues hoje, pois recebem o acréscimo das línguas vernáculas urbanas, que permitem o acesso à cidade e integram o indivíduo no meio. (Petter, 2015, p. 215)

De acordo com as previsões demográficas, sociais e econômicas, acredita-se que o processo de urbanização se intensificará ao longo do presente século; assim, a população africana será maioritariamente urbana para 2100. A vernacularização de línguas românicas avança junto à expansão econômica dos países africanos e a ocidentalização do modo de vida. As cidades desempenham um papel central na formação e nivelamento de variedades locais; de fato, nas últimas décadas, vêm crescendo grandes núcleos lusófonos e francófonos, como em Kinshasa-Brazzaville (com mais de 10 milhões de habitantes), Luanda (com 5 milhões de habitantes), Abidjan (com 4,7 milhões de habitantes) e Casablanca (com 4,3 milhões de habitantes) ou de outros de mediano tamanho como Maputo, Dakar, Douala, Malabo, Benguela ou Beira.

Gostaríamos de concluir esta seção trazendo à tona alguns elementos perniciosos do processo em curso e avaliando as suas repercussões sociais e linguísticas. Como regiões periféricas na divisão internacional do trabalho, a América Latina e a África se caracterizam pelas enormes desigualdades sociais. O acesso à norma culta – que na maior parte dos casos procede das instituições culturais da antiga metrópole – serve como separação entre as elites e o conjunto da população, privada do acesso a bens materiais e culturais. Essa diferença provoca uma polarização sociolinguística. Lucchesi (2015) faz uma explanação aprofundada das relações entre o preconceito linguístico, ou desprezo pelas variedades não padrão, e o que ele qualifica como “apartheid social brasileiro”. O contexto brasileiro apresenta-se novamente aqui como arquétipo que pode ser aplicado à realidade dos outros países.



No caso dos países africanos, a vernacularização das línguas europeias coloca em risco a transmissão das línguas nacionais e o patrimônio cultural, linguístico e ecológico desses povos. E de fato, a vida cotidiana de muitos deles se desenvolve num contexto de hibridação cultural e linguística não isento de conflito; linguajares como o *nouchi* da Costa do Marfim e *camfranglais*, formado por elementos procedentes do inglês do francês e das línguas locais e falado pela população jovem e urbana na República dos Camarões, são alguns exemplos.

Considerações finais

Nestas páginas, abordamos alguns fatores políticos, demográficos e culturais envolvidos na configuração atual das línguas românicas utilizadas fora dos territórios europeus onde a família neolatina se formou. Esses dados completam, de certo modo, a descrição da *Romania* em manuais clássicos, publicados no século passado. A soma dos assuntos abordados, fornece um retrato multidimensional da *Romania* espalhada em cinco continentes com três centros principais: a Europa Meridional, a América Latina e a África subsaariana. Todas essas regiões apresentam grande variação não apenas no eixo horizontal ou geográfico, mas também vertical e social, vinculado à rede de cidades, onde se concentra o maior número de falantes.

Além disso, ao nosso ver, a proposta apresentada das áreas de ocorrência do espanhol, francês e português oferece uma visão dinâmica, síntese de abordagens interdisciplinares, e lida com a já mencionada variação social e geográfica, a diversidade de contextos em que nossas línguas são faladas e a tensão entre idiomas hegemônicos e minorias linguísticas. Por esse motivo, o texto apresentado mostrou a necessidade de repensar os mapas tradicionais do domínio neolatino e o cânone do clube românico para que a linguística românica se mantenha como um quadro teórico contemporâneo eficiente e atual para a análise das nossas línguas e das nossas sociedades. Esses estudos repercutem necessariamente na (re)formulação de políticas linguísticas e educacionais.

Dessa forma, podemos traçar um paralelo entre a antiga Roma, o berço do latim e da *Romania*, e as megalópoles contemporâneas aqui citadas, as novas *Romas* pólos de concentração de falantes, produtores de inovações linguísticas e formadores de padrões locais ou regionais que necessariamente redirecionam os centros culturais e linguísticos tradicionais.

[referências bibliográficas]



Capítulo 2

A intercompreensão enquanto tradução: ferramenta de mediação linguística e cultural no âmbito dos processos migratórios latino-americanos

Marta Ingrith MOLINA CABRERA

Universidade de Brasília



Introdução

O capítulo apresenta uma pesquisa¹ que indaga sobre as dificuldades comunicativas de migrantes hispanófonos, em consulta médica, ao ter que descrever sua dor aos profissionais de saúde brasileiros e, ademais verifica as estratégias de que lançam mão para lograr compreender e ser compreendidos nesse espaço. A crescente entrada de migrantes no Brasil torna necessário refletir sobre políticas e estratégias de acessibilidade linguística que ajudem a superar as dificuldades provocadas pela necessidade de interação entre falantes de línguas distintas, embora por vezes formalmente muito próximas. Para tanto, foram analisadas narrativas de nove estudantes-migrantes hispanófonos, da Universidade de Brasília, que descreveram a natureza de suas dificuldades comunicacionais nesse espaço de atendimento clínico. Trata-se de uma reflexão sobre a forma de superar os obstáculos linguísticos em situações sensíveis, por meio de recursos tais como a intercompreensão e a tradução. Nessa abordagem sobre a interação médico-paciente em contextos de migração, a intercompreensão foi definida, tal como Maria Filomena Capucho, 2013, propõe: como o desenvolvimento da capacidade de co-construção de sentido no encontro de línguas diferentes em uma situação comunicativa concreta. Baseada na semelhança entre as línguas, a intercompreensão é tanto uma meta como um processo, no qual os interlocutores são convidados a usar a língua do outro, brincar com o saber, sem, no entanto, abrir mão de sua própria língua. Por outro lado, os estudos da tradução e os da intercompreensão são colocados aqui em diálogo, ambos convergindo no propósito de facilitar o caminho de interação plurilíngue entre atores sociais, ademais reflete-se sobre a riqueza e a diversidade das línguas a partir de uma perspectiva positiva e integradora das diferenças. Assim, no espaço sociolinguístico específico da consulta médica, a intercompreensão passa a ser um recurso dinâmico, articulado pelos participantes, valendo-se da capacidade de compreender uma língua estrangeira sem havê-la aprendido baseando-se na similitude entre duas línguas. Destarte, a análise também levanta a questão da suposta “semelhança” entre línguas “próximas”, a fim de evitar os mal-entendidos na interação provocados pelos heterossemânticos. Enfim, busca-se inaugurar uma reflexão sobre a

1. O presente capítulo baseia-se na pesquisa de mestrado intitulada *Migrações e impasses no acesso à saúde: Traduzir-se é preciso*, defendida em novembro de 2017, na Universidade de Brasília sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sabine Gorovitz.



intercomprensão enquanto estratégia tradutória, em contextos multiculturais por meio da justaposição de regras e técnicas que possibilitam reconstruir unidades de significado, a partir de processos de cooperação entre as partes.

1. Brasília e a migração estudantil

Vivemos em tempos de mobilidades circulares e irregulares de ir e vir, ficar e seguir, mudar de fase na impermanência do ritmo e do pulso do tempo. Nessa labilidade, as migrações têm contribuído, ao longo do tempo, com o processo de desenvolvimento econômico, cultural e científico das nações, enriquecendo a evolução dos estados e sociedades na vibração que sustenta e dá potência à vida. Brasília é um testemunho vivo desse fenômeno social que tem se intensificado nas últimas décadas devido a conflitos, desastres naturais e reorganização do esquema de poder global, pois desde sua gênese, foi constituída por uma diversidade de etnias, tradições e costumes. Entre traços e curvas emergiu a cidade sonhada por uns, planejada por outros e erigida por braços fortes e pernas tortas como as árvores do cerrado: os candangos – operários, em sua maioria nordestinos, que trabalharam na construção de Brasília. Sem eles, o sonho continuaria a ser, apenas, uma quimera de boniteza. Através dos “pernas tortas”², Brasília a 21 de abril de 1960, saiu do papel, alçou voo e pulsou no Planalto Central, coração do Brasil. Tendo a migração e a cidade de Brasília – cidade de migrantes – como pano de fundo, buscou-se compreender o fenômeno da experiência plural que é migrar e a complexidade da condição do estar~sendo³ do migrante.

A Universidade de Brasília (UnB) acolhe os estudantes migrantes que, de forma análoga aos que aqui primeiro chegaram, vêm em busca do mesmo sonho: melhorar suas condições de vida e ampliar seus horizontes. O Campus Universitário Darcy Ribeiro (UnB) é o espaço, não só físico, mas, sobretudo social, onde estudantes de diversos lugares do Brasil e de outros continentes se misturam e se influenciam mutuamente tanto intelectual quanto culturalmente,

2. Alusão ao poema de Nicolas Behr “Nem tudo que é torto é errado. Veja as pernas do Garrincha, veja as árvores do Cerrado”

3. A expressão *estar~sendo* surgiu durante o meu processo de escrita: ao unir o verbo *estar* – que implica transitoriedade – e o gerúndio do verbo *ser* (*sendo*) por meio do sinal gráfico til (~) – que, para mim, passa uma imagem de movimento, é como uma onda. Busco passar a ideia de processo, pensando no movimento de ir e vir do migrante, sempre em construção.



enquanto exercem suas funções e papéis sociais de estudantes por um determinado espaço de tempo. A UnB, fundada em 21 de abril de 1962, fazia parte do Plano Piloto da nova capital do Brasil, localizada no Planalto Central, coração do Brasil. Ela foi fiada, urdida e tecida sob os ideais de uma educação comprometida integralmente com a transformação da sociedade brasileira. Alí as pesquisas e avanços tecnológicos extrapolariam os muros simbólicos da universidade e chegariam à população, inaugurando um diálogo fecundo entre a academia, o povo brasileiro e o povo hispano-americano e, dessa forma, contribuir para a construção de um imaginário coletivo mais próximo e de integração entre os americanos do Sul. Nesse espaço, o intercâmbio de saberes sempre esteve presente desde sua fundação até os dias de hoje, alternando períodos mais inovadores e férteis com outros mais conservadores e áridos. Mediante programas de intercâmbio acadêmico a UnB aponta para uma formação em saberes mais integradores e diversificados culturalmente, tanto dos alunos brasileiros, quanto dos alunos internacionais, por meio de programas de intercâmbio e de mobilidade discente e docente. Hoje, a UnB conta com 24 estudantes hispanofalantes, de graduação, matriculados entre o ano de 2016 e o primeiro semestre de 2017. Nos programas de pós-graduação, mestrado e doutorado, há 306 estudantes latino-americanos no total, sendo que a Colômbia é o país com maior representatividade estudantil, seguida do Peru. Os dados foram fornecidos pela Assessoria de Assuntos Internacionais (INT), porém, há estudantes que entram por outras vias e que não são contabilizados por esse departamento. Os participantes desta pesquisa são estudantes universitários do programa de pós-graduação oriundos de dois países: Colômbia e Peru, nesses países os estudos de pós-graduação são de alto custo. Essa realidade da instituição universitária latino-americano foi assinalada pelos entrevistados como a principal razão para migrar.

2. Local das entrevistas

As entrevistas foram realizadas entre os meses de setembro de 2016 e abril de 2017, na Casa do Estudante Universitário (CEU) situada na Colina, Bloco K – Campus Universitário Darcy Ribeiro.

O bloco K foi inaugurado em 1994 para dar alojamento aos estudantes de Pós-graduação que não residem em Brasília/DF, durante o período que estiverem cursando o mestrado e/ou doutorado será sua “casa”, seu espaço de aprendizagem na arte de *con-viver* consigo e com o



outro. Estão atravessados por mobilidades que perpassam suas memórias e experiências, as quais vão (des)construindo os sentidos e significados nas novas práticas cotidianas vivenciadas nos espaços sociais do Campus Darcy Ribeiro.

Foram entrevistados cinco homens colombianos, três mulheres colombianas e um peruano, com idades entre vinte e cinco e trinta e quatro anos. Dos nove estudantes, dois estavam cursando o doutorado em Desenvolvimento Sustentável e Engenharia Ambiental. Os outros sete estavam cursando o mestrado nas seguintes áreas: Agronomia, Antropologia, Biologia Molecular, Matemática, Sociologia e dois estavam cursando Sistemas mecatrônicos.

3. Intercompreensão e tradução no contexto das migrações

A intercompreensão é um novo paradigma dentro do ensino de línguas estrangeiras e teoriza um fenômeno natural que se dá quando nos encontramos em situações multilíngues e não conhecemos a língua local e, por isso, usamos estratégias para alcançar a mútua compreensão. Essas estratégias espontâneas foram observadas, teorizadas e aplicadas ao ensino de línguas, contudo, neste capítulo se estabelecerá um diálogo com os pontos dessa teoria que possibilitam analisar as táticas que médicos e pacientes aplicam em contextos de migração, para chegar a intercompreender-se.

A intercompreensão é definida por Maria Filomena Capucho, 2013, precursora dos estudos da área, como o desenvolvimento da capacidade de co-construção de sentido no encontro de línguas diferentes e, também, como o uso pragmático dessa capacidade em uma situação comunicativa concreta. Esse enfoque apresenta uma proposta para desenvolver a competência (pluri)língue e (pluri)cultural, oferecendo estratégias para construir e restabelecer a coesão social. É um saber ser neste mundo plural que busca a unidade na diversidade.

Embora seja uma prática espontânea e vivenciada ao longo da história em situações nas quais somos confrontados a uma língua estrangeira, o interesse de teóricos da linguagem por a Intercompreensão, é relativamente recente. Capucho afirma que:

Todavia, foi necessário que o plurilinguismo dos cidadãos europeus se tornasse uma prioridade política para que a noção retivesse a atenção dos investigadores e os primeiros projetos de cooperação se debruçassem sobre esta capacidade “natural” de utilizar a sua língua e compreender a dos outros no contexto de encontros plurilíngues (2013, p. 19).



Os princípios básicos da intercompreensão, expostos por Carlos Chávez Solís e Ángela Erazo Muñoz (2014), no *I Congreso Internacional América Latina e Interculturalidade* são os seguintes: hierarquização dos objetivos de aprendizagem; noção de competências parciais; utilização dos laços de parentesco; e conhecimentos prévios. A partir da narrativa de nossos entrevistados acreditamos que os dois últimos princípios proporcionam um lugar de reflexão sobre a importância de criar espaços de interação onde se considere a língua e a cultura do outro tão importante como a própria. Esses princípios são:

- Utilização de laços de parentesco: as línguas de uma mesma família possuem características em comum. São aspectos comuns que se utilizam para lidar melhor com os processos que permitirão uma compreensão plurilíngue.

- Os conhecimentos prévios: “A intercompreensão busca conscientizar e aperfeiçoar os conhecimentos prévios que têm os aprendentes de tais ou quais temas para assim efetuar transferências de saberes de uma língua a outra(s)” (Chávez e Erazo, 2014, p. 4, tradução nossa⁴).

Diante de um cenário mundial cada vez mais permeado por migrantes dos mais diversos lugares, a intercompreensão se ergue como prática de co-construção de sentidos que se assenta na semelhança entre as línguas, na habilidade receptiva para escutar e entender o outro. Segundo Abram Eksterman, a relação médico-paciente adentra na dimensão auditiva, pois ao escutar com respeito e gentileza o outro, entramos em contato com a pessoa, com sua história: “escutando, o outro se transforma numa pessoa na medida em que se torna um ser histórico” (1977, p. 3).

Acreditamos que nesse espaço social, a intercompreensão passa a ser um campo dinâmico, articulado por *o quê* os participantes comunicam entre si, através de uma escuta atenta e sensível ao relato alheio, valendo-se de um dos princípios da intercompreensão que assinala a capacidade de compreender uma língua estrangeira sem havê-la aprendido, baseando-se no conhecimento de sua própria língua e no contexto no qual a interação acontece.

4. “La intercomprensión busca concientizar y perfeccionar los conocimientos previos que tienen los aprendientes de tales o cuales temas para de esa manera efectuar transferencias de saberes de una lengua a otra(s)” (Chávez e Erazo, 2014, p. 4).



Há que se levar em consideração que no nível semântico, as palavras podem assumir significados diferentes, dependendo do contexto, pois o léxico de uma língua se constrói por “seleções e convenções, metafóricas ou não, que restringem o uso de palavras no ato de comunicação” (Alves, Magalhães e Pagano, 2000, p. 111). Assim, há que se atentar para a diferença na semelhança dessas línguas próximas, evitando dessa maneira os mal-entendidos (gerados muitas vezes por falsos cognatos⁵) tão desfavoráveis em qualquer interação comunicativa, mas ainda mais, em uma consulta médica.

Para tanto, ambos os participantes desse diálogo, na medida do possível, tiveram que lançar mão da intuição, associando e jogando com as palavras para que, nesse processo de negociação, se desenvolvesse nos atores sociais envolvidos, a boa vontade de se colocar no lugar do outro para chegar a certo entendimento e reconhecimento da complexidade mútua. De acordo com o *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (MAREP), a intercompreensão “propõe um trabalho paralelo sobre várias línguas de uma mesma família (...). Aproveitando os benefícios mais tangíveis do pertencimento à mesma família – as relativas à compreensão – que se pretende cultivar sistematicamente” (2007, p. 6).

Portanto, faz-se necessário acessar os conhecimentos prévios como estratégia de intercompreensão. Embora esta não tenha como um dos seus pilares a tradução, estabelece um diálogo com as estratégias de tradução que desenvolvem competências que favorecem a resolução de entraves na comunicação entre atores sociais de diferentes línguas e culturas. Nesse processo, é possível começar a perceber as línguas em seus contextos de uso específicos com suas características e funções intrínsecas. São nesses contextos multiculturais que a tradução estabelece nexos com a intercompreensão, justapondo regras e técnicas que possibilitam tecer unidades de significado.

Com efeito, os estudos sobre tradução regidos por um propósito comunicativo, no qual pessoas de culturas e línguas diferentes precisam se comunicar entre si, através da fala ou de

5. De acordo com o dicionário Aulete online, os falsos cognatos são definidos como: “1 Ling. Ver *Falsos amigos*, no verbete *amigo*. **Falsos amigos** 1 Ling. Palavras em línguas diferentes que têm grafias iguais ou muito semelhantes, mas significados totalmente diferentes. [Ex.: *embarazada*, em espanhol, significa ‘grávida’]”. Disponível em <http://www.aulete.com.br/cognato>. Acesso em set. 2017.



textos escritos, dialogam com os estudos da intercomprensão que se rege por objetivos afins e, assim, ambas as teorias convergem no propósito de facilitar o caminho de entendimento escrito e oral de uma ou de várias línguas, incitando-nos a refletir sobre a riqueza e diversidade das línguas a partir de uma perspectiva positiva e integradora das diferenças.

A tradução tem como um dos seus princípios desnaturalizar o conhecimento linguístico e extralinguístico a fim de desenvolver a consciência de saber fazer “inferências e associações a partir do conhecimento de mundo [...] que inclui toda nossa bagagem cultural, e o conhecimento procedimental que nos ensina como utilizar o que já conhecemos” (Alves, Magalhães e Pagano, 2000, p. 57); por outro lado, a intercomprensão também “busca conscientizar e otimizar os conhecimentos prévios que têm os aprendentes de tais ou quais temas para assim efetuar transferências de saberes de uma língua a outra(s)” (Chávez e Erazo, 2014, p. 4).

É a partir desse conhecimento prévio que processamos as informações novas e, com base no que já sabemos, tecemos inter-relações entre esses elementos. Ao buscar o que é semelhante, construímos novos significados e chegamos a um consenso, a um denominador comum. Todo esse apoio interno é uma habilidade muito importante na prática da tradução, já que essa “é uma tarefa que decorre principalmente do bom gerenciamento de informações, inicialmente compreendidas e posteriormente reproduzidas, usando-se para tanto um mecanismo de transferência linguística” (Alves, Magalhães e Pagano, 2000, p. 70), ao qual se chega através do diálogo e da troca de ideias. “A tradução é uma negociação que reflete o desejo de se chegar a um acordo apaziguador através da assimilação do diferente” (Gorovitz, 2016)⁶.

A intercomprensão também busca canais através dos quais possa transformar e adaptar os novos saberes, estabelecendo uma relação contrastiva de diferenciação e identificação entre valores semânticos na busca do sentido. Esse é o resultado de uma negociação entre práticas intersubjetivas em presença do outro, rompendo com a dicotomia eu/outro, para aceitar a existência de diversas leituras de mundo, considerando o ponto de vista, a percepção de mundo, os interesses, a língua do outro. É ver no outro uma parte de si mesmo que ainda não tinha sido revelada, mas que está aí presente:

6. Fala da Prof.^a Sabine Gorovitz durante aula da disciplina *Sociolinguística e Tradução* ministrada no primeiro semestre de 2016 no departamento de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UnB.



*Traduzir-se uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
Será arte?
Será arte?
(Ferreira Gullar)*

4. Análise dos dados

A dor é uma experiência individual, subjetiva e caracterizada por um viés cultural. O relato da dor, por um paciente a um médico, é essencial para a compreensão da dimensão álgica e aplicação do diagnóstico adequado a cada caso. Em vista disso, buscou-se verificar e compreender quais foram as estratégias utilizadas pelos nove entrevistados hispanofalantes no momento de descrever os seus sintomas a médicos brasileiros, quando tiveram que recorrer ao Sistema Único de Saúde - SUS⁷, ou a outro centro de atenção médica.

Para tanto, analisou-se o conteúdo das entrevistas⁸, que estavam delineadas em cinco perguntas semi-estruturadas, que passamos a apresentar:

- (1) apresentação dos entrevistados;
- (2) razões para escolher o Brasil para seguir os estudos;
- (3) dificuldades na integração social;
- (4) narrativa de sua experiência com o SUS ou outro local de atenção médica.

7. O Sistema Único de Saúde – SUS – foi criado pela *Constituição Federal* de 1988 e regulamentado pela Lei Nº 8.080/90. Essa lei define o SUS como: “Cojunto de ações e serviços de saúde, prestados por órgãos e instituições públicas federais, estaduais e municipais, da Administração direta e indireta e das fundações mantidas pelo Poder Público”. Disponível em <https://www.significados.com.br/sus/>

8. As entrevistas foram realizadas em espanhol. Optei por não traduzir as falas dos entrevistados para dar ao leitor deste capítulo a possibilidade de perceber como se estabelece a intercompreensão.



Os dados coletados através das entrevistas foram organizados, sistematicamente, em forma de quadros. Esse modo de apresentação dos dados permite um melhor entendimento dos procedimentos e estratégias utilizadas pelos migrantes para superar as dificuldades de comunicação no espaço social de uma consulta médica, possibilitando, também, averiguar se é possível a construção de um espaço discursivo de intercompreensão.

Mediante a análise de conteúdo das entrevistas, buscou-se observar a presença ou a ausência de um ou de vários “indicadores (quantitativos ou não) que permitissem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2009, p. 44). Para tanto, realizou-se uma escuta atenta e minuciosa das entrevistas gravadas, na qual se assumiu uma postura aberta e objetiva, em busca de sistematizar, classificar e categorizar as dificuldades em três quadros que passamos a apresentar logo abaixo.

Dos nove estudantes-migrantes que participaram dessa pesquisa, oito eram colombianos dos quais três eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino, e um peruano do sexo masculino.

ATOR SOCIAL	PAÍS	SEXO	SIM	NÃO	PRONÚNCIA	LÉXICO
D.C.C.	COL.	FEM.			X	X
M.I.O.	COL.	FEM.	X		X	X
J.M.G.	COL.	FEM.	X		X	X
A.B.V.	PER.	MASC.	X		X	X
J.F.M.	COL.	MASC.	X		X	X
R.D.S.	COL.	MASC.		X		
D.A.S.	COL.	MASC.	X		X	X
D.D.N.	COL.	MASC.		X		
J.A.U.	COL.	MASC.	X		X	X

Quadro 2.1. Dificuldades linguísticas para expressar os sintomas da dor (Fonte: da autora, 2017).



Desse quadro, depreende-se que, dos nove entrevistados, somente dois declararam não haver encontrado dificuldades para expressar os seus sintomas. R. D. S., colombiano, mestrando em Mecatrônica, afirmou não ter encontrado empecilhos para se comunicar com o médico e atribui esse fato à característica da lesão que o levou ao SUS: luxação de 2º grau; em suas palavras *la rodilla hablaba por si sola*.

D. D. N., colombiano e mestrando em Biologia Molecular, disse que a proximidade entre o espanhol e o português facilitou a comunicação no contexto médico e que não viu a diferença entre as línguas como barreira, mas sim, como uma oportunidade de aprender coisas novas, de crescer, de adicionar o contato com a língua portuguesa ao seu conhecimento de mundo. Ambos os informantes tiveram que fazer uso do SUS por causa de lesões provocadas ao jogar futebol.

Em contrapartida, os outros sete informantes afirmaram ter encontrado dificuldades para poder expressar sua dor. Embora, reconheçam a proximidade entre as línguas, admitiram ter passado por momentos de confusão por não saber expressar o que estavam sentindo e não entenderem o que as pessoas diziam: *era muy enredado, las personas hablaban muy rápido y eso me impedía, me limitaba mucho; no me sentía a gusto para expresar lo que quería*, declarou M. I. O., colombiana, mestranda em Agronomia.

A semelhança entre o português e o espanhol facilitou a comunicação em certos aspectos, mas prejudicou em outros, principalmente no que se refere à pronúncia: *si no pronuncias correctamente, no te entienden*, argumentaram os atores sociais. Quando tiveram que recorrer ao SUS, os entrevistados afirmaram que as dificuldades se acentuaram devido à fragilidade do momento. D. C. C., colombiana e doutoranda em Engenharia Ambiental afirmou que: *el dolor ofusca el pensamiento y la comunicación queda más comprometida, y eso es frustrante*.

Apesar de o português e o espanhol serem línguas próximas e irmãs – pertencem à mesma família linguística, tendo o latim como língua mãe –, é na fonética onde se percebem as diferenças que vão gerar dificuldades na comunicação. O sistema vocálico do espanhol possui cinco vogais orais e o do português, sete, que variam dependendo da acentuação. Um falante nativo do português não precisa aprender nenhum som vocálico novo ao estudar o espanhol, o seu esforço estará concentrado em eliminar os sons do português que não se encontram no espanhol, como a nasalização e a abertura de sons das vogais médias *e* e *o*. Por outro lado, o falante nativo do espanhol ao entrar em contato com o português, terá que aprender a fazer



distinções que não existem em seu sistema vocálico. Mattoso Câmara considera que:

Os falantes da língua espanhola têm uma grande dificuldade diante do português falado, justamente por causa da variada gama dos nossos timbres vocálicos, em contraste com a relativa simplicidade e consistência do sistema vocálico espanhol. Portugueses e brasileiros, ao contrário, acompanham razoavelmente bem o espanhol falado, porque defrontam-se com um jogo de timbres vocálicos muito menos variável que o seu próprio. (Mattoso Câmara, 1970, p. 29)

Apesar da observação de Mattoso Câmara, constatou-se o outro lado da moeda quando D. A. S., colombiano e doutorando em Desenvolvimento Sustentável, teve que recorrer ao SUS por problemas no *baço*. O médico não entendia qual era o órgão que lhe causava dor; D. A. S. dizia: *me duele el bazo*.

A partir desse relato, se depreende que a dificuldade de compreensão do vocábulo *baço* se deve a dois fenômenos fonéticos: o primeiro refere-se à consoante, oclusiva, bilabial, sonora, oral /b/, que no português do Brasil sempre se realiza como oclusiva; porém, no espanhol esse fonema se realiza como alofone fricativo /β/ do fonema /b/. Já a vogal /o/ ao final de sílaba, no português do Brasil, se realiza como /ʊ/, fenômeno que não ocorre no espanhol.

Esses dois fenômenos coadjuvam para que a palavra tenha uma entonação diferente em ambas as línguas, a despeito da proximidade na grafia. Segundo a narrativa de D. S., foi ele quem percebeu a diferença de entonação e abriu o canal de comunicação para que a mensagem, que precisava ser transmitida, chegasse ao receptor de forma clara, sem ambiguidade: *yo fui el que relacioné la palabra*. O estado alerta e vigilante o fez detectar a diferença fonética e, apesar da dor, abrir-se a criar um espaço onde fosse possível traduzir-se em outro ritmo, outros timbres, outro compasso e, assim, ser bem diagnosticado.

Outro aspecto que muitas vezes induz ao ruído na comunicação diz respeito aos vocábulos heterotônicos que compartilham a forma gráfica nas duas línguas, igual ou muito semelhante, contudo, apresentam diferenças no acento tônico. Esse fenômeno também foi vivenciado por D. S.: *yo padezco de una enfermedad que se llama hipercolesterolemia genético (...) entonces yo decía triglicÉridos y no me entendían porque en portugués cambia el acento, se dice trigliceRÍdeos y si no pronuncias correctamente, no hay caso: no te entienden*. Compreender o ritmo, a acentuação e a cadência diferenciada das línguas em questão é muito importante para que se estabeleça um



canal de comunicação claro na interação médico-paciente migrante e para que não se corra o risco de, por má compreensão, ser mal diagnosticado.

No quesito “léxico”, os entrevistados apontaram duas dificuldades: a primeira tem a ver com o pouco conhecimento da língua portuguesa no momento que tiveram que recorrer ao SUS, somado à vulnerabilidade da situação que *ofusca el pensamiento*, como disse a colombiana D. C. C.. A segunda dificuldade refere-se aos vocábulos heterossemânticos. Esse grupo é composto pelos famosos *falsos amigos* ou *falsos cognatos* que podem provocar interferências significativas na comunicação. Os falsos cognatos apresentam semelhanças em sua forma gráfica e/ou fônica, mas divergem parcial ou totalmente quanto ao significado em ambas às línguas. Os termos *débil*, *latido* e *pica* foram escolhidos por nossos atores sociais por provocarem interferência e mal-entendidos na comunicação.

Pode-se inferir que a prosódia, assim como o ritmo, a intensidade, o tom, a altura e a duração são características discursivas muito importantes no momento de compreender e ser compreendido. Desse modo, há que se criar uma zona de diálogo, onde o que se diga, faça sentido para aquele que ouve, pois a dimensão auditiva penetra no mundo subjetivo da pessoa e dali extrai sua narrativa. Assim segue o conselho: afine o ouvido e diga *trinta e três* de maneira a ser compreendido, aguça-o outra vez para compreender o que lhe será dito. Dialogue e negocie significados. Atrevam-se!

No próximo quadro, considerar-se-ão as estratégias de que nossos atores sociais lançaram mão para superar as dificuldades na interação médico/paciente-migrante.



ATOR SOCIAL	PAÍS	SEXO	INTERCOMPREENSÃO → REPETIR → FALAR		
			MAIS LENTO		
D.C.C.	COL.	FEM.	X		
M.I.O.	COL.	FEM.		X	
J.M.G.	COL.	FEM.	X	X	X
A.B.V.	PER.	MASC.			X
J.F.M.	COL.	MASC.		X	
R.D.S.	COL.	MASC.			X
D.A.S.	COL.	MASC.	X		
D.D.N.	COL.	MASC.	X		
J.A.U.	COL.	MASC.			X

Quadro 2.2. Estratégias para superar as dificuldades (Fonte: da autora, 2017).

Analisando os itens acima, nota-se que nossos informantes utilizaram a intercompreensão e suas estratégias, repetição e fala mais lenta, como o principal recurso para alcançar seu objetivo. Com relação aos subitens, repetir e falar mais lento, nota-se que estes norteiam a construção do sentido, tão importante para os interlocutores no contexto social estudado nesta pesquisa. Ressalta-se que ambas as estratégias aqui observadas são acionadas em contextos bi/multilíngues quando os atores sociais não sabem a língua do outro, mas buscam superar os entraves na comunicação tentando entender-se através de estratégias criativas.

A fala mais lenta abre um canal de compreensão mútua, assim como repetir de forma amável demonstra o reconhecimento da presença do outro, diferente, contudo, próximo. Desse modo, ao utilizar essas duas estratégias, extraem-se significados, efetuando uma operação de mão dupla, na qual os interlocutores observam na língua do outro traços da sua própria língua.



A intercompreensão foi a estratégia utilizada pelos atores sociais no momento de narrar as dolências que os afetam em terras longínquas, na tentativa de entender o outro tecendo relações entre as línguas em questão. Como disse J. M. G., colombiana, mestranda em Antropologia: *uno está en otro país, solo y enfermo, no habla el idioma, pues es muy difícil*. Como fazer para escutar de forma ativa a fim de estabelecer relações entre o que se sabe e o que se escuta?

Há que se dispor a negociar significados a fim de tornar a interação qualitativamente diferenciada, pois ao nos colocarmos no lugar do outro, aproximando-nos de sua cultura e língua, desenvolvemos a capacidade de co-construção de sentido. D. C. C. disse: *Como muchas cosas son parecidas, entonces da para entender lo que el médico te está diciendo y lo que yo le digo*. Nessa “semelhança das línguas”, ambas as partes, médico e paciente, se dispuseram a alcançar um bom entendimento, logrando assim uma interação sensível e responsável.

D. D. N. nos contou que: *Cuando tuve que hacer uso del SUS ya llevaba casi un año aquí en Brasil, y además en mi área el portugués que manejo es técnico, pues soy de Ciencias Biológicas, entonces no fue tan complicado poder comunicarme porque ya conocía muchas palabras, muchos conceptos*. O espanhol e o português compartilham muitos vocábulos, pois além de serem línguas aparentadas, também são muito próximas e essa proximidade oferece subsídios para a mútua compreensão. Ulsh “estabelece que mais de 85% do vocabulário português possui *cognatos* no espanhol” (1971, apud Almeida Filho, 1995, p. 14). Portanto, há que se estar atento a essa expressiva semelhança entre as duas línguas, já que isso é a condição para a intercompreensão entre os falantes. No entanto, é preciso considerar as falsas semelhanças lexicais que podem provocar desde pequenas interferências na comunicação até uma mudança total de significado entre o que se diz e o que se quer dizer.

Um dos princípios da intercompreensão é considerar a semelhança entre as línguas como o principal suporte para facilitar a comunicação (Chávez e Erazo, 2014), o que fica explicitado no caso acima. As palavras e conceitos da área de estudos de D. D. N., Ciências Biológicas, o favoreceram além de sua capacidade de acessar os conhecimentos prévios como estratégia de intercompreensão entre esses dois códigos.

Nos excertos a seguir, destacou-se o desejo de criar um espaço de diálogo e de intercompreensão, de entender o outro através de uma perspectiva positiva e integradora da diferença, urdindo fio a fio o significado. D. S. disse: *los médicos son muy amables y pacientes con uno que es extranjero, que no tiene cómo explicar muy bien sus síntomas*. Já F. J. M., colombiano, mestrando em Matemática informou: *uno no se siente muy cómodo como cuando habla español, porque es la lengua de uno, pero me*



pareció que me hice entender, fue fluido, gracias a que yo llevaba un año aquí y entonces mi portugués no es tan bueno, pero sí para hacerme entender y entender lo que me hablan. También depende de quién te escucha, conté con esa suerte.

Corroborando os excertos acima, remetemo-nos a Clara Ferrão Tavares (2011, p. 7) que declara que a “intercompreensão é uma finalidade (...). Todos procuramos compreender-nos para podermos co-habitar. É assim, um valor, mas que pressupõe uma atitude ou atitudes de abertura, de disponibilidade, de prazer em estar com outros, certamente diferentes”. Desse modo, por meio do desejo e da receptividade de traduzir-se e de traduzir o outro, pôde-se criar um espaço de intercompreensão e de negociação entre práticas intersubjetivas em presença do outro, rompendo com a dicotomia eu/outro para aceitar a existência de diversas leituras de mundo, considerando o ponto de vista, a percepção de mundo, os interesses e a língua do outro, nesse lugar do *estar~sendo*.

No próximo quadro, explicitamos outros caminhos percorridos na tentativa de relatar os sintomas da dor.

ATOR SOCIAL	PAÍS	SEXO	LINGUAGEM GESTUAL	AMIGO/A INTÉRPRETE	DESENHAR
D.C.C.	COL.	FEM.	X	X	
M.I.O.	COL.	FEM.		X	
J.M.G.	COL.	FEM.	X	X	X
A.B.V.	PER.	MASC.		X	
J.F.M.	COL.	MASC.	X	X	
R.D.S.	COL.	MASC.			
D.A.S.	COL.	MASC.		X	
D.D.N.	COL.	MASC.	X		
J.A.U.	COL.	MASC.	X		

Quadro 2.3. Outros recursos utilizados para cruzar a fronteira simbólica de relatar a dor (Fonte: da autora, 2017).



Como podemos observar no quadro acima foi por meio de diversos caminhos e atalhos que ambas as partes buscaram solução para os entraves na comunicação, vale ressaltar que tanto a linguagem gestual como desenhar são estratégias que a intercompreensão utiliza para alcançar a interação. Os excertos a seguir exemplificam os recursos extralinguísticos mobilizados pelos atores sociais em consulta médica.

D. C. C. nos contou que: *la primera vez fue muy difícil comunicarme y que ellos entendieran lo que estaba sintiendo, lo intenté a través de señales corporales, pues con el habla fue complicado*. Por outro lado, J. F. M. disse que: *cuando estuve internado tocó comunicarme por señas, cuando no sabía la palabra señalaba “la cosa” que quería decir y así nos entendíamos*. Já J. M. G. narrou que: *el médico me explicaba y cuando no lo entendía, me explicaba con dibujos, me mostraba gráficamente los términos que no entendía*.

Assim, por meio da comunicação não verbal, que é um modo diferenciado de interagir através de gestos, posturas, olhares, desenhos, tentou-se abrir um canal de entendimento. A comunicação não verbal é utilizada em contextos bi/multilíngues quando a interação verbal está tolhida, sendo um excelente recurso de apoio comunicativo para além da palavra. Para Vera Teixeira de Aguiar, “usamos constantemente essas duas linguagens, e elas acabam complementando-se” (2004, p. 29). São práticas que se desenvolvem no encontro e na copresença entre pessoas que buscam captar o conteúdo da mensagem mediante imagens, metáforas e símbolos. A autora divide o conjunto de signos concebidos pelas comunidades para comunicar-se em dois grupos: o verbal e o não verbal: “O primeiro organiza-se com base na linguagem articulada, que forma a língua, e o segundo vale-se de imagens sensoriais várias, como as visuais, auditivas, cenestésicas, olfativas e gustativas” (Aguiar, 2004, p. 25).

Nota-se que alguns dos atores sociais envolvidos empregaram gestos que têm uma relação direta com o significado, driblando as dificuldades advindas do não domínio do código verbal com os insumos do código não verbal e, assim, a flecha atingiu o seu alvo: emitir e receber a mensagem da dor, a fim de poder ser atendido e aliviado.

Passamos ao último recurso utilizado por nossos informantes: ir acompanhado de uma pessoa próxima que tinha um domínio maior da língua portuguesa para que servisse de mediador entre o profissional da saúde e o paciente-migrante. Os excertos abaixo ilustram esse fenômeno:

A. B. V., peruano, mestrando em Sociologia disse que: *fue muy difícil decirle al médico lo que*



estaba sintiendo porque no sabía bien la especificidad de mi dolor, ayudó mucho contar con la presencia de mi novia. En el momento de la consulta fue ella quien habló por mí.

J. M. G. disse que poder contar com esse apoio, foi deveras oportuno: *tuve que ir a una clínica médica odontológica, la chica con la que vivía, que era brasileña, me acompañó y me ayudó a comunicarme con el médico, y el médico también decía cosas que yo no entendía, entonces ella me explicaba, me ayudó mucho.*

M. I. O. afirmou que depois de idas e vindas, contar com o apoio de um brasileiro foi fundamental: *no sabía cómo decir una palabra en portugués y tenía que entrar sola al consultorio, entonces eso fue un problema porque no sabía cómo explicar. Pienso que tal vez eso fue un problema, porque el médico entendió que tenía una alergia, pero los medicamentos que me mandó no fueron los adecuados porque tuve que ir dos veces más a diferentes lugares, hasta que en el último lugar fui acompañada de una persona brasileña, entonces fui bien diagnosticada y medicada.*

Constata-se que muitos dos nossos entrevistados tiveram que ir acompanhados de uma pessoa próxima, que falasse o português melhor que eles e que se dispusesse a atuar como mediador nessa relação médico brasileiro-paciente migrante hispanofalante, para superar os empecilhos na comunicação. Hoje, no Brasil, essa prática vem se tornando frequente, por causa do número considerável de migrantes que tem ingressado no país. Miriam Shlesinger (apud Atkinson, 2006) afirma que a maioria das interpretações são realizadas *ad hoc*, por pessoas sem treinamento específico e que se solidarizam com a condição do migrante. A interpretação comunitária está focada na mediação e acontece em ambientes educacionais, judiciários e médicos, onde se faz necessária a mediação linguística entre as partes como prática social e humanitária.

Ao não haver uma resposta oficial por parte do governo na contratação de intérprete comunitário, os migrantes ora recorrem a amigos hispanófonos que se encontram há mais tempo no Brasil e dominam melhor o português, ora pedem ajuda a amigos brasileiros que se disponham a acompanhá-los ao SUS e realizar mediação na consulta médica como intérpretes. Assim, as barreiras linguísticas enfrentadas por pacientes que não falam o português são mediadas graças a intervenção, de maneira improvisada, de terceiros, intérpretes amadores-voluntários sem prévia capacitação específica.

Desse modo, através da narrativa dos entrevistados, pode-se verificar se a hipótese inicial sobre as estratégias que os atores sociais, envolvidos na interação médico/paciente, empregaram



para resolver os impasses provocados pela barreira linguística era correta. Partiu-se de três hipóteses:

- 1) Os pacientes-migrantes fazem uso da linguagem gestual e corporal para expressar os sintomas?
- 2) De quais recursos linguísticos lançam mão para fazer-se entender?
- 3) Houve a necessidade de mediação na interação médico-paciente?

A partir delas desdobraram-se quatro estratégias mobilizadas pela tentativa de superação das diferenças do código linguístico, somando um total de seis habilidades desenvolvidas nessa interação.

Dessa maneira, buscou-se tecer algumas considerações a respeito dos dados coletados mediante os pressupostos da intercompreensão, da tradução e da migração. Para a análise dos componentes fonéticos e lexicais, recorreu-se ao estudo de línguas próximas, especificamente português-espanhol; os excertos analisados balizam a relação de proximidade das línguas, apresentando suas vantagens e desvantagens. Através desse enfoque foi possível detectar o tipo de dificuldade pelas quais passaram os migrantes entrevistados. Por um lado, havia dificuldades ligadas ao som e ao ritmo do português, que possui mais variação que o espanhol, por outro lado, encontrou-se dificuldades ligadas aos termos relevantes e necessários para expressar os sintomas da dor.

Em seguida, analisaram-se as categorias da intercompreensão que dialogavam com esta pesquisa para observar as estratégias criativas utilizadas para criar uma zona de compreensão e respeito pela diferença nas ações cotidianas de atenção à saúde. Verificou-se, porém, que a empatia nem sempre esteve presente nas interações. Além disso, constatou-se que, quando todas as estratégias falham, é necessário recorrer a uma terceira pessoa que saiba melhor o português e que se disponha a mediar a comunicação entre as partes nesse encontro social em que as pessoas estão mais vulneráveis por estarem longe de seu país, de seus entes queridos e, ademais, doloridos.

É nesse momento que se faz necessário um diálogo entre tradução e migração, pois ambos são fenômenos sociais e comunitários de mobilidades circulares, o primeiro de palavras, o segundo de pessoas atravessadas por palavras e fronteiras. É justamente nesse espaço do *estar~sendo* que se faz necessária a construção de um terceiro caminho de resolução das



diferenças, como mediador de signos e significações simbólicas atreladas a aspectos sociais e culturais, representadas na língua de cada um.

Segundo Vera Lúcia de Oliveira, poeta, ensaísta e professora na Universidade de Perugia-Itália, onde ensina literatura e Português do Brasil, a tradução é:

uma aventura que nos leva para fora de nós mesmos. Nesse ato de revelação da alteridade, estão sempre muito presentes o prazer e o temor de abrir uma porta que nos conduzirá ao outro. A tradução é, contudo, também procurar a própria casa em outra língua (...) (2009, p. 82).

Assim, a tradução nos aproxima primeiro de nós mesmos, ao desbravar novos espaços simbólicos que possibilitam a ampliação de sons, de tons e de visões de mundo que “acaba sendo um processo lento de aproximação a essa casa que buscamos” (Oliveira, 2009, p. 82), a esse lugar íntimo de tradução de si e do outro em um terceiro espaço, em uma nova casa. Esse terceiro espaço está constituído do que se deixou para trás e do presente que se abre; ali nem se foi nem se é, se *está~sendo*. Nesse *estar~sendo* encontra-se a possibilidade de tradução da narrativa pessoal, integrando os dois espaços anteriores e potencializando sua substância e significado através da tradução como centro da experiência humana. Disponibilizar-se para superar as barreiras da língua e da cultura do migrante por parte da equipe de saúde é parte da ética do ofício daquele que fez o juramento hipocrático. É aprender a lidar com a diferença, articulando a própria língua com a língua do outro, em um espaço de negociação de sentidos, de tradução de si mesmo e do outro. Esse movimento é germinador de um lugar de transição, de cruzamento de fronteiras como potência constitutiva de novas práticas na saúde.

Vista assim, tanto a intercompreensão como a tradução podem chegar a ser uma ampliação dessa experiência, pois elas dão maleabilidade à interpretação do mundo e possibilitam o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade para brincar com novos sons que traduzem uma lógica que atravessa outros canais e sentidos em voz e palavras.

Considerações finais

Neste capítulo, identificaram-se e procurou-se descrever as dificuldades de índole/natureza linguística pelas quais passam os migrantes hispanos ao ter que descrever sua dor aos profissionais da saúde brasileiros, em uma consulta médica. O interesse em estudar essas



dificuldades surgiu de alguns encontros com grupos de migrantes na cidade de Brasília, que trouxeram a tona a importância da intercompreensão em contextos interculturais, e, a partir de conversas mantidas com profissionais da saúde, que chamaram a atenção para um campo pouco pesquisado em contextos migratórios e deveras importante: o espaço de comunicação da dor e seus sintomas entre profissionais e pacientes. Sob a luz da Intercompreensão e da Tradução observei e analisei as diferentes estratégias utilizadas pelos estudantes-migrantes para superar os obstáculos linguísticos no meio de seus processos de integração; ambas as teorias contribuíram para a análise das entrevistas e para as reflexões acerca dos caminhos possíveis para estabelecer um diálogo entre o migrante e o médico nativo. Nesse contato de pessoas e de línguas encontra-se a semente da construção de um espaço de intercompreensão, de práticas que se desenvolvem no encontro de línguas e falantes. Para que esse espaço de intercompreensão germine é necessário criar um ambiente amável de respeito e aceitação plena do diferente nas esferas social, cultural e linguística. Isso provoca uma ampliação de visão de mundo, pois a intercompreensão dá lugar a uma cadeia de evolução comunicativa, de preservação e de fortalecimento cultural e humano, fenômeno também presente na migração. Cremos que a inclusão dos estudos da intercompreensão em contextos migratórios contribuirá para a formação de cidadãos um pouco mais conscientes da importância de abrimo-nos para escutar o que o outro tem a dizer.

[*referências bibliográficas*]



Capítulo 3

Cheio de nhenhêném: despertar para línguas latino-americanas

Fernanda Félix¹

Universidade Federal do Paraná



Introdução

Pode ser que muitos não estejam familiarizados com a expressão “nhenheném”, para indicar falatório ou melindre, de uma forma meio desdenhosa. Frequentemente utilizada como um pedido – “deixa de nhenheném” –, a origem da expressão popularmente se remete a “nhe’ẽ” (também “ñe’e” ou “nhe’eng”), que de origem tupi corresponde à fala, ao falar, à língua. Diz-se que os nativos e os imigrantes, na dificuldade de se comunicarem, ficavam de “nhe’ẽ”, “nhe’ẽ”, “nhe’ẽ” e pouco se entendiam. Por mais remoto que possa parecer, essa seria apenas uma das muitas práticas linguísticas que descendem dos contatos centenários entre as línguas tupi e as línguas românicas na América Latina. Quem já ficou na pindaíba, já xingou um amigo de jaguara, teve uma pereba em algum lugar ou até já cutucou um amigo no *Facebook*, pratica um repertório que marcadamente remete ao desenvolvimento entre as línguas autóctones e alóctones durante os mais de quinhentos anos, desde a colonização europeia da América. Além disso, quem no Brasil nunca comeu mandioca, tapioca, beiju, pipoca, pamonha, pitanga, abacaxi, jabuticaba, maracujá? Em cidades grandes ou pequenas, nossa toponímia está cheia de “-quara” (Araraquara, Piraquara, Tatuquara, Nhundiaquara), que nada mais são que buracos de arara, de peixe, de tatu, de jundiá. Também há muito “-tuba”, um ajuntamento, como de guarás, em Guaratuba, de araças, em Araçatuba, além de Iguaçu, Ipiranga, Itaim, Itapecerica, Itamaraty, Curitiba, Paraná.

Este capítulo, em contraposição à expressão que desdenha “nhe’ẽ”, busca estar cheio de nhenheném. Não do incompreensível parlatório, mas das práticas tupi que compõem muitos repertórios linguístico/culturais latino-americanos. Especificamente, avistarei contatos históricos centenários entre línguas românicas e línguas tupi e proporei uma análise das relações contemporâneas que se dão na América Latina, apontando para a viabilização de experiências de ensino-aprendizagem do guarani, uma volumosa representante do tupi, e do português brasileiro, fundamentadas na Intercompreensão. A abordagem dessas línguas a partir de uma orientação pluralista, intercompreensiva, que se fundamenta em outros trabalhos já realizados com línguas românicas (Garbarino e Degache, 2018; Meißner et al. 2004; Álvarez, Chardenet e Tost, 2011; Escudé, 2008) e projetos que vêm desbravando as relações entre

1. Capítulo realizado sob financiamento CAPES/PROEX 2018-2020.



o guarani, o português e o espanhol (Felix, 2016, 2019; Chavagne e Frontini, 2009), passa por colocar sob crítica alguns conceitos sobre aparentamento linguístico, representações de distância e proximidade, competência intercomprensiva e práticas pedagógicas em ensino-aprendizagem de línguas.

Não abundam os trabalhos acadêmicos sobre línguas nativas da América do Sul, porém há produções muito significativas em historiografia linguística (Dietrich e Noll, 2010; Lewis et al. 2013; Rodrigues, 1993; Ruiz de Montoya, 1639, 1724), dicionários e gramáticas (A.L.G., 2018; Chiaradia, 2008; Martins, 2003; Bueno, 1987) e pesquisas em linguística aplicada (Kallfell, 2016; Colaça, 2015; Bagno e Carvalho, 2014). Também há ações políticas, ainda relativamente debutantes, mas de muito potencial, que buscam maior representatividade de algumas línguas do tronco linguístico tupi, como a Ley 4251 de Lenguas (SPL, 2013), que, no Paraguai, sanciona a língua guarani como uma das duas línguas oficiais da nação e também a revisão da Lei Orgânica de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas, no Brasil, que pretende ser publicada cooficializando, em âmbito municipal, três línguas indígenas, Tukano, Baniwa e Nheengatu, a última de origem tupi.

Num primeiro momento, Ára Yma, que corresponde a um tempo remoto ou ao inverno, são apresentados registros e interpretações sobre as línguas tupi e as línguas românicas no decorrer da história. Exploram-se produções que compõem a historiografia das línguas ameríndias e apresentam-se diferentes movimentos pelos quais vêm passando as línguas em contato nos territórios latino-americanos (Silvetti e Silvestri; 2015; Fernández Jaen, 2006; Rodrigues, 1993, 2000; Melià, 1987; Teyssier, 2014). Em seguida, são apontadas ações que vêm promovendo o fomento e a manutenção do guarani, a representante tupi especificamente relevante neste capítulo.

A partir de uma orientação que leva em conta os fenômenos que relacionam globalismo e localismo (Sousa Santos, 1999), evidenciados pelo conceito de línguas “glocais” (Guilherme, 2014; 2018), em um segundo momento, Ára Pyau, um novo tempo, a primavera, são analisadas algumas das complexas relações que mantêm as línguas tupi e portuguesa com os territórios e que vêm permitindo que essas línguas se desenvolvam como resistentes práticas linguísticas. Dessa maneira, este capítulo integra os esforços deste livro em elaborar os campos de pesquisa da Intercompreensão entre línguas aparentadas, expandindo as problematizações sobre os fundamentos e os alcances dessa orientação teórica em vias de amadurecimento na América Latina.



Em um terceiro momento, um momento de colheita, Mba'eapo Ára, são exploradas algumas propostas pedagógicas para o delineamento de experiências em ensino-aprendizagem de guarani e português brasileiro. Estes delineamentos visam à difusão do reconhecimento da imbricada trama que sustenta diferentes práticas linguísticas no Brasil e ao estabelecimento de práticas de ensino-aprendizagem mais contextualizadas. Um despertar para as línguas latino-americanas que busca, fundamentado nas perspectivas *d'éveil aux langues* (Candelier et al. 2007), de intercompreensão entre línguas (Garbarino e Degache, 2018; Escudé, 2008; Degache, 2006; Escudé e Calvo del Olmo, 2019) e de glocalidade (Guilherme, 2014; Guilherme e Souza, 2019), refletir sobre as concepções de língua e de prática linguística, atentando para as experiências pedagógicas que podem emergir de tais orientações. Partindo de um léxico compartilhado (Bagno e Carvalho, 2014), de reflexões metalinguísticas e do reconhecimento de práticas que compõem diferentes repertórios de linguagem indígenas e não-indígenas na América Latina, esse último momento deste capítulo organiza quatro diferentes exemplos de recursos pedagógicos que podem integrar projetos educacionais.

1. Ára Yma – Inverno

Embora nem todas as pessoas se perguntem de onde vêm as línguas que praticam, muitos são os estudos em historiografia linguística que se propõem a buscar compreensão sobre os fenômenos do desenvolvimento das línguas. Orientação teórica fundamentada principalmente em métodos comparativos, a historiografia linguística propõe o estabelecimento de laços sobre os que se conceituam como linhagens de troncos e famílias, a partir de dados lexicais, fonéticos e morfossintáticos em análises historiográficas e contemporâneas².

No caso das línguas indígenas brasileiras, estabeleceram-se dois troncos linguísticos, o macro-jê e o tupi, além de línguas órfãs, sobre as quais não se conhecem ancestralidades (Lewis et al. 2013). Como uma das famílias do tronco tupi, “a família linguística tupi-guarani

2. Os entendimentos da linguística comparativa são, obviamente, muito amplos. Embora se reconheça a fluidez das práticas linguísticas que sobressaltam a segmentação das línguas, como através do conceito de “continuum” linguístico (Escudé e Janin, 2010), elejo permanecer na ênfase que dicotomiza línguas (românicas e tupi), apenas pelo cuidado por não ignorar a minorização linguístico-cultural empreendida através dos últimos séculos sobre as populações tradicionais, o que poderia levar à falsa percepção de equidade política entre essas práticas linguísticas na América Latina



é constituída por aproximadamente quarenta línguas fortemente relacionadas, com uma distribuição geográfica bastante ampla na América do Sul” (Mello, 2000, p. 11). O guarani, de específico interesse neste capítulo, é um dos maiores representantes desta família, alcançando extensas áreas no continente.

O português e o espanhol são línguas que se convencionam reunir como pertencentes à família românica, ou neolatina (dentro do grupo itálico das línguas indo-europeias), por compartilharem o latim vulgar como ancestral comum e um desenvolvimento histórico marcado por contínuos intercâmbios (Fernández Jaen, 2006; Teyssier, 2014). O latim vulgar se manteve extensamente vigente até o final do Império Romano, no século V. Os então estados bárbaros foram se configurando como espaços de novas práticas linguísticas, até que a vigência latina se fragmentou e as diferenças locais foram configurando novos grupos linguístico-culturais (Fernández Jaen, 2006). Não apenas o português, o espanhol, o francês, o italiano ou o catalão, mas também o occitano, o romeno, o romanche, o galego, o sardo, o leonês, são exemplos do que se consideram línguas românicas.

Com o desbravamento marítimo, a língua portuguesa é transportada e se expande por vastos territórios. A partir do século XV, se estabelece em enclaves nas costas orientais e ocidentais da África (Faraco, 2016) e durante os séculos XVI ao XVIII servira de língua franca nos portos da Índia e do Sudeste da Ásia (Teyssier, 2014). No início do século XX, a presença política de Portugal na Ásia se limitava aos territórios de Goa, Diu e Damão, uma parte da ilha de Timor, na Indonésia, e à pequena zona de Macau, nas costas da China (op. cit.). Na América, o português acaba limitado oficialmente ao Brasil, onde por muito tempo convive com línguas nativas e cerca de 80 outras línguas imigrantes (Lewis et al. 2013).

O tupi e suas derivações, que se estendiam pela amplitude das terras pindoramas, cheias de pindô, de palmeiras, já apresentavam práticas compartilhadas que foram compreendidas pela linguística histórica como línguas gerais, compartilhadas por entre diferentes etnias indígenas.

Para Lagorio e Freire (2014, p. 574):

[C]onstitui um dado histórico relevante a existência de zonas multilíngues com um tipo de língua, de natureza regional ou supra-regional, que serve na comunicação interétnica entre falantes de línguas particulares. Denominadas de *lenguas generales* pelos conquistadores hispânicos e de línguas gerais pelos portugueses, sua expansão extrapolou os territórios de origem e evidenciou



a dinâmica social de intercâmbios ancestrais, sendo marcadas pela convivência com línguas de grupos para quem não constituem língua materna.

Extensas áreas geográficas, “muitas vezes formadas por ‘impérios’ agora desaparecidos” (Melià, 2010, apud Lagorio e Freire, 2014, p. 575), eram os espaços “gerais” nos quais se praticavam diferentes línguas, como o tupinambá, denominação dos cronistas dos séculos XVI e XVII a diversos grupos do tronco tupi com os mesmos traços culturais básicos (Chiaradia, 2008). O tupinambá (ou avánhe’ẽ, ayvuñe’ẽ, ou tupi antigo, ou ainda tupi-guarani³) como língua geral praticada por grupos de diferentes etnias, em larga extensão no continente, foi reconhecida desde os primeiros contatos pelos grupos europeus que aqui chegavam. A documentação desta percepção pode ser exemplificada pelo destaque do Pe. Antonio Ruiz de Montoya, um dos mais reconhecidos jesuítas na documentação da língua tupi antiga, sobre uma língua “tão universal que domina ambos mares, o do Sul por todo o Brasil, e dois grandes rios, o da Plata e o Maranhão” (Melià, 1987, p. 102). A partir de dados gerados na região da Província de Guairá, em parte do que se configurava conquista espanhola, nos séculos XVI e XVII, o missionário da Companhia de Jesus escreveu gramáticas e dicionários que fundamentam conhecimentos sobre a língua tupi.

De acordo com Lagorio e Freire (2014, p. 579):

As fontes para uma história social das línguas no Brasil, manuscritas e impressas, estão dispersas em arquivos e bibliotecas nacionais e estrangeiros e foram inventariadas pela primeira vez por Alfredo Valle Cabral que organizou, em 1880, a “Bibliographia da Língua Tupi ou Guaraní também chamada Língua Geral do Brazil”, onde constam 302 obras impressas e manuscritas, elaboradas no período de 1555 a 1880, quase todas relacionadas à produção de gramáticas, vocabulários, dicionários, listas de palavras, catecismos, sermões, orações e hinários.

3. A referência às práticas linguísticas da América Latina antes e durante a colonização estão em desproporção quando comparamos as línguas românicas às línguas ameríndias. Não apenas por limitação de investimentos em pesquisas, mas a especificidade de culturas não-alfabéticas que sofreram genocídio fragiliza o delineamento das linhagens e dissipa as nomenclaturas. Assim, prefiro manter a abertura dos termos e transitar entre os rótulos linguísticos admitindo sua inerente pluralidade e as diferentes possíveis nomenclaturas.



Tendo participado como agente no processo de formação de línguas gerais de grande relevância para os povos nativos e imigrantes nas terras pindoramas, o tupi enfrentou, junto ao português, questões que hoje são debatidas sobre terem configurado ou não a construção de uma língua crioula. Couto (1996) classificou as línguas gerais que se formaram no que hoje é o Brasil como “anticrioulas” (p. 87), uma vez que o processo de formação dessas línguas tenha sido inverso ao comumente estabelecido como de uma língua crioula. O léxico era basicamente nativo e a gramática as aproximava das línguas românicas. No entanto, os debates neste assunto ainda são insípidos, ao que Aryon Rodrigues (2002, p. 11) adiciona “carece[rem] de fundamento histórico e linguístico”.

Reduzido em número e espaço de vivência, o povo Guarani, um dos grupos contemporâneos mais representativos dos descendentes tupi, também vem sendo entendido a partir das suas práticas de resistência, que permitiram a esse povo, mesmo sob adversidades, compor um dos mais representativos povos das Américas (Nobre, 2005). A língua guarani é praticada por comunidades no Brasil, na Argentina, no Paraguai, na Bolívia e no Peru (Lewis et al. 2013). Por essa dispersão, são inconclusivos os dados sobre seu número total de falantes. Todavia, estima-se que cerca de 6 milhões de pessoas praticam alguma variante guarani, sendo mais de 5 milhões paraguaios e entre 35 e 50 mil brasileiros (Dietrich, 2010; IBGE, 2010; Melià, 2003).

Entre as línguas guarani atuais, permite-se distinguir alguns grandes grupos: mbya, kaiowa, nhandeva, chiriguano, guarani paraguaio. Sendo as semelhanças estruturais muitíssimas, propõem-se algumas definições estruturais gerais ao idioma:

O Guarani é uma língua de ricos processos fonológicos, particularmente os relacionados à nasalização e harmonia nasal, que já chamaram a atenção de muitos pesquisadores das teorias fonológicas (...). Ao mesmo tempo, possui riquíssima morfologia, operando com marcas flexionais prefixais, além de um conjunto de prefixos e sufixos, quer com função semântica, quer com funções sintáticas, podendo classificar-se como língua polissintética. Por um dos critérios da tipologia de Sapir ([1921] 1954), pode-se defini-la como aglutinativo-fusionante. Por ser uma língua que marca o sujeito no verbo, pela flexão, além de marcar também o objeto direto, o Guarani é uma língua de ordem razoavelmente livre, mas observa-se preferência, em vários dialetos, pela ordem SOV (Sujeito + Objeto + Verbo), sobretudo em construções que podem comportar ambiguidade. (D’Angelis,[s.d], [s.p])



No entendimento de que a língua guarani seria favorecida com a criação de uma gramática normativa, uma vez que as instâncias governamentais teriam uma oficializada versão para veicular suas ações, a Secretaría de Políticas Lingüísticas do Paraguai outorga a Ley 4251/2010, que dispõe, em seu artigo 45º (p. 16):

La Academia de la Lengua Guaraní tiene competencias para establecer la normativa de la lengua guaraní en sus aspectos ortográfico, lexicológico, terminológico, gramatical y discursivo. Le compete igualmente publicar los diccionarios y gramáticas oficiales de la lengua guaraní.

Assim, em agosto do ano de 2018, a Guarani Ñe'ẽ Rerekuapave – Academia de la Lengua Guaraní do Paraguai declarou a publicação da primeira *Guarani Ñe'ẽ tekuaa – Gramática Guarani*. Os objetivos deste trabalho passam por fortalecer as políticas bilíngues de um Paraguai que ainda luta para ter o guarani em pé de igualdade ao espanhol, no que tangem às práticas governamentais e burocráticas no país. Há, no entanto, que se manter a criticidade sobre os papéis das gramáticas normativas e institucionalizadas. Ainda não há, pelo recente acontecimento, trabalhos que explorem as decorrentes consequências da vigência de tal normatização nas práticas e relações dos falantes de guarani. Não obstante, este evento aparece como um significativo marco no desenvolvimento contemporâneo das línguas de descendência tupi.

Opa (acabou). Até aqui, concepções sobre línguas, sobre variantes, sobre estruturas, sobre linearidade histórica. A historiografia enfatiza um viés bastante estruturado, que sistematiza muitos entendimentos, mas também expõe o caráter fragmentário das abordagens. A complexidade das dimensões em que se dão as experiências linguísticas extrapolam as lentes contingentes dos estudos estruturantes. Assim sendo, abordo os fenômenos das relações entre as línguas guarani e portuguesa na América Latina a partir de outras perspectivas também.

2. Ára Pyau – Primavera

Atendendo às diferentes amplitudes, às diferentes dimensões em que as línguas são praticadas, é possível perceber que diversas línguas nativas e imigrantes, mas, especificamente, o guarani e o português na América Latina, são fenômenos que alcançaram extensa geopolítica em diferentes momentos históricos. As línguas gerais anteriores e posteriores às imigrações



européias, o português nas terras pindoramas, o espanhol no Oeste Sul-Americano e, inclusive, o guarani na contemporaneidade, todos são grandes fenômenos linguísticos. Entender as línguas como práticas que se expandem indefinida e imprevisivelmente pelo globo, enquanto emergem a partir de um evento intrinsecamente local, evidencia o caráter do guarani e do português, específicos interesses neste capítulo, como línguas “glocais”.

O conceito de “glocalidade” propõe que, ao analisarmos os fenômenos linguísticos em expansão, levemos em conta que estas práticas linguísticas globais (sejam escalas realmente globais, ou, pelo menos, grandes extensões, como no caso das línguas gerais) emergem a partir de localidades e então se difundem, de certa forma se reconfigurando, ao que Sousa Santos (1999) chamou de “globalized localism” (Guilherme, 2014). Este movimento expansivo é amplamente analisado nas reflexões sobre os contemporâneos eventos da globalização, não apenas em relação às línguas. Mas, em se tratando dos fenômenos linguísticos, tem-se como exemplo a expansão contemporânea do inglês. Similarmente, mas em diferentes escalas, percebemos o português e o guarani, que não apenas conquistam espaços de práticas através dos crescentes fluxos migratórios e turísticos, mas também através da Internet. Dicionários online⁴, redes sociais⁵, Wikipedia⁶, todos são eventos virtuais já conquistados também pela língua guarani. Uma outra perspectiva, concomitante, evidencia que estes eventos, ainda que globalizados, extensos, se dão sempre em locais específicos. Esta face do fenômeno foi definida por Sousa Santos como “localized globalism” (op. cit.). Assim, embora o português seja língua oficial de nove países (Peralta, 2008) e o guarani seja praticado em pelo menos cinco países da América do Sul (Lewis et al. 2013), além de seus avanços virtuais, o que se pode considerar grandes feitos “globais”, suas práticas se dão sempre a partir de eventos locais, o que confere contextos específicos e diferenças singulares a cada uma delas.

Para além de uma transposição de termos (línguas gerais, línguas glocais), atentar para os fenômenos linguísticos a partir desta perspectiva pretende colocar sob análise os diferentes contextos em que estão envolvidas as línguas, assim diferenciando as práticas linguísticas

4. Dicionário Ilustrado Tupi-Guarani. Disponível em <https://www.dicionariotupiguarani.com.br/>

5. A rede social Facebook disponibiliza aos seus associados a apresentação de sua plataforma no idioma Guarani. Disponível em <https://www.facebook.com/>

6. A plataforma de artigos editáveis Wikipedia disponibiliza versão em Guarani. Disponível em <https://gn.wikipedia.org/wiki/Ape>



dos preconceitos sobre as línguas. Uma vez que as línguas estejam sempre em movimentos e transitem entre as esferas locais e globais, elas também estão sempre em relação, em construção, em ressignificação. É possível, portanto, pensar que as relações entre as diferentes línguas na América Latina não são necessariamente representativas de um local em que português e espanhol reinam soberanamente sobre outras línguas, raramente mencionadas; conceber assim legitimaria a existência de uma relação impermeável. As práticas linguísticas, que se constroem através do tempo e do espaço, concretizam repertórios que estão entrelaçados e que constantemente entram em fusões e fissões, enquanto os falantes se constroem na América Latina.

Na lógica estruturalista, nem sempre está exposto o caráter contingencial das práticas linguísticas. Pensar em língua como estrutura, como objeto, pode não permitir a contextualização necessária ao evento em que se dá a prática linguística e, portanto, provocar estabelecimentos e posicionamentos que preconceituam e segregam falantes.

Canagarajah (2008), a partir de suas análises de comunidades multilíngues do Sudeste Asiático, defende que os falantes de muitas comunidades dessa região não possuem uma ou diversas línguas das quais fazem uso para se comunicar. Para essas comunidades, em que as fronteiras linguísticas não são tão estáveis e institucionalizadas, a comunicação é negociada constante e contextualmente, a partir de repertórios diversos, instáveis, fragmentários, que dispõem de recursos ecológicos, para além de linguísticos, para o alcance dos objetivos comunicativos.

Podemos analisar contextualmente o desenvolvimento léxico, fonológico, morfossintático das línguas guarani e portuguesa no desenvolvimento da América Latina e perceber que, através de seus movimentos glocalizados, elas foram se conjugando e os falantes que aqui se constroem dispõem de repertórios compartilhados para se comunicarem. Dessa maneira, poderia ser levantado o questionamento sobre os princípios que determinam parentalidade, familiaridade linguística, por exemplo. Quais os quesitos necessários para que determinadas línguas sejam consideradas parentes enquanto outras são distantes? Um léxico relativamente indeterminado, mas que se crê fundamental e vasto de etimologia tupi, nas práticas de falantes de português brasileiro pode ser suficiente para promover hipóteses sobre a parentalidade entre essas línguas?

Buscando uma analogia com as recentes publicações sobre o léxico românico, apresento a defesa de Meißner (2018) sobre um montante de 76% de palavras de base nas línguas



portuguesa, espanhola, italiana e francesa que contempla um completo ou alto grau de transparência entre elas⁷:

C'est sans doute le lexique qui est en premier lieu à l'origine de l'intercompréhension romane. Par conséquent, l'analyse de sa transparence interlinguistique paraît particulièrement prometteuse pour tout ce qui a trait à l'apprentissage et au guidage pédagogique (p 1).

Sem ignorar que o compartilhamento lexical entre línguas românicas se dá sobre o vocabulário de base, fundamental às práticas linguísticas dos falantes, e que o compartilhamento entre o português brasileiro e o guarani se concentra sobre a onomástica, a fauna, a flora e sobre aspectos culturais, torna-se relevante apontar que há estudos que partem dos compartilhamentos de repertórios lexicais para a sistematização da relação entre línguas. Assim, relativizando a comparação de trabalhos com léxico pan-românico (Meißner, 2018; Franchon-Cabrera e Strehler, 2018) com os estudos em compartilhamentos lexicais entre o português brasileiro e o guarani, podem ser objeto de pesquisa em didática da Intercompreensão os entrelaçamentos entre as línguas indígenas e as línguas românicas nos repertórios latino-americanos.

Ainda, pode-se questionar se consideramos aparentemente apenas se houver também compartilhamentos morfossintáticos. O que dizer, então, do Jopara, a “mistura” paraguaia que constantemente negocia gramáticas contextualizadas e concomitantemente é considerada uma variante, seja do guarani ou do espanhol?

Para Kellfell (2016, p. 51), que se propôs a estudar a gramática do Jopara:

[El] *jopara* no es otra cosa que un “lenguaje con dos sistemas lingüísticos”, el español y el guaraní. Los resultados de los análisis (...) mostrarán que no se llega aquí solamente a mutuas y fuertes interferencias en el campo fonético y léxico, sino principalmente también en el morfosintáctico. Español y guaraní no convergen solamente en cuanto que se presentan sobre todo categorías

7. No *Vocabulaire Central du Plurilinguisme Roman (VPCR)* são elencadas 9555 séries de palavras, o que totaliza mais de 40000 vocábulos. A transparência entre eles considera as equivalências lexicais em cinco diferentes níveis (de 0 a 4 em ordem crescente de equivalência), sendo que o inventário apresenta 60% de transparência 4 (ex: gentileza – gentileza – gentilezza – gentillesse) e 16% de grau 3 (ex: esposa – esposa – épouse – moglie). Por consequência, o montante de 76% advém da soma destas duas maiores categorias de transparência.



gramaticales de una lengua en la otra o justamente en que la no existencia de las mismas suprime su uso en la segunda lengua. Además de esto se han formado nuevas funciones de elementos gramaticales ya conocidos.

Como ficam então as definições de quais línguas poderiam ser abordadas em experiências de ensino-aprendizagem de línguas a partir da Intercompreensão entre línguas aparentadas? Em que momentos é relevante diferenciar, estruturar, estabelecer as distâncias e proximidades anteriormente aos repertórios de cada participante da experiência? Em que momentos é importante focar sobre as competências e estratégias de negociação e construção de sentido, mais do que sobre as definições preestabelecidas de graus de parentalidade?

Experiências pedagógicas que extrapolam os conhecimentos sobre língua como estrutura, que levam em conta a leitura ecológica (de Souza, 2004), que estão engajadas com o desenvolvimento de *performative competences* (Canagarajah, 2013), um saber-ser interlocutor, leitor, falante, enquanto nas zonas de contato multilinguísticas (Conselho da Europa, 2001; Pratt, 1991), mesmo que não sob os mesmos termos, também são foco de trabalho de muitos autores na didática da Intercompreensão (Garbarino e Degache, 2018; De Carlo et al. 2015; Álvarez, Chardenet e Tost, 2011; Candelier, 2005). O ensino de língua transborda o desenvolvimento de planejamentos ao redor das gramáticas, permitindo experiências pedagógicas em que os praticantes desenvolvam competências de performance. Canagarajah (2013) defende que “what helps achieve meaning and success in communication is our ability to align semiotic resources with social and environmental affordances”⁸ (p. 32). Assim, percepções sobre competência linguística e competência compreensiva podem ser compreendidas a partir de uma orientação performática, para além de, mas não ignorando, uma competência de e sobre a(s) língua(s).

Ao nos atermos a uma das mais difundidas concepções sobre Intercompreensão entre línguas, em que compreendemos a língua do outro e fazemo-nos compreender na nossa língua (Degache, 2006), podemos expandir alguns entendimentos que se constroem com ela. A língua do outro pode ser mais do que uma língua estrangeira, ou uma língua genealogicamente

8. Tradução livre do autor: “o que ajuda a alcançar sentido e sucesso na comunicação é nossa habilidade em alinhar recursos semióticos com potencialidades sociais e ambientais”.



compartilhada. Pode ser um repertório ora não compartilhado, ora compartilhado. A nossa língua, então, também se torna mais um dos repertórios que ora são compreensíveis a outros, ora demandam negociação e estratégias de elaboração de sentido para que se tornem menos opacos. Se insistirmos na contextualização das percepções de proximidades e distâncias, como apontaram Degache e Depover (2010) e Escudé e Calvo del Olmo (2019), poderemos não apenas promover fundamentos epistemológicos que estejam engajados com a horizontalidade entre línguas e falantes na América Latina, por exemplo, como também abrir espaços para diferentes relações de compartilhamento não previstas pela historiografia linguística.

Nenhuma dessas problematizações pretende invalidar concepções tradicionais sobre línguas aparentadas, nem empreendimentos pedagógicos que sistematizem essas familiaridades históricas, nem mesmo políticas que, através dessa ótica, estejam organizadas para efetivarem relações menos desiguais entre línguas e falantes. A crítica que aqui se promove busca problematizar as relações contextuais em que estão, necessariamente, envolvidos os falantes. Por mais óbvio que possa parecer, são questionamentos que em muitos eventos educacionais são negligenciados.

Levar em consideração os contextos em que se dão os eventos linguísticos, ressaltando o caráter permeável e plural desses fenômenos, permite uma resignificação das práticas linguístico/culturais da América Latina e aponta para orientações político-pedagógicas que ofereçam espaços de maior horizontalidade e enriquecimento entre falantes. É com essa inclinação que se torna possível conceber o terceiro momento do desenvolvimento deste capítulo, em que são relativizadas as relações familiares entre o guarani e o português brasileiro, para a organização de atividades pedagógicas direcionadas para conscientizar, sensibilizar, despertar para as línguas latino-americanas.

3. Mba'eapo Ára – Tempo de colheita

Os trabalhos em Intercompreensão entre línguas românicas têm alcançado incríveis resultados e os capítulos que integram este livro apresentam grandes êxitos no desenvolvimento desta orientação teórica. Não obstante, a mais significativa relevância desta obra está em promover o desenvolvimento da Intercompreensão para além dos territórios europeus, onde ela prosperamente se desenrola. A América Latina, com suas especificidades, pode oferecer novos desenvolvimentos nesse campo e as relações entre as línguas românicas e as línguas indígenas são um fértil terreno a ser explorado.



Talvez já tenha sido percebido que foram poucas as palavras de origem tupi empregadas naturalmente neste capítulo. Notadamente, os exemplos que se deram não integram, até então, um vasto campo lexical. Também, pouco pode se dizer de uma experiência intercompreensiva em relação aos subtítulos. Extrapolando as transparências, quem sabe, pode ter sido percebido que “ára” tem relação com tempo, que especificamente se diferencia em “yma”, “pyau”, “mba’eapo”. Definitivamente, este texto não está compreensível para um leitor de guarani assim como está, provavelmente, para um leitor de espanhol, por exemplo. Então, em que fundamentos se dá esta tentativa de aproximar essas línguas?

Começemos por concordar que a diferença de prestígio social entre as línguas/culturas indígenas está em desproporção em relação às línguas/culturas românicas, na América Latina; pois essas últimas foram mantidas como línguas nacionais e hegemônicas dos países latino-americanos. Isso, por si só, já justificaria a tentativa de aumentar a conscientização sobre as influências entre elas. Quando não é evidenciada a existência indígena nas práticas linguístico-culturais latino-americanas, colaboramos para a obliteração social e negligenciamos as referências que compõem nossas vivências, nos distanciando de compreender nossa história, nossa realidade cultural e de possíveis enriquecimentos epistêmicos e ontológicos.

Permanecendo com ressalvas nas distinções entre “Intercompreensão entre línguas aparentadas” e “Despertar para as línguas” (Candelier, 2005), visto que acredito, como muitos, na necessária existência dessa naquela, reitero que a principal expectativa desta experiência é a conscientização sobre a pluralidade linguística, sobre os repertórios linguístico-culturais compartilhados e as influências mútuas entre as línguas guarani e portuguesa brasileira, na América Latina. Também, estabeleço aqui o intuito de problematizar as expectativas sobre Intercompreensão entre línguas (aparentadas), delineando para este capítulo, especificamente, o objetivo de que a intercompreensão se dê a nível lexical apenas, fazendo uso de explicações e reflexões metalinguísticas para a compreensão mais extensa dos exemplos textuais que aqui se dão. Chavagne e Frontini (2009) atentam, no primeiro relato publicado sobre experiências didáticas fundamentadas na intercompreensão entre guarani, português e espanhol, que “l’intercompréhension peut également se pratiquer entre langues non voisines bien qu’il soit évident que plus les langues seront éloignées plus il faudra de préparation et d’aide à la compréhension pendant les échanges” (p. 76). O que para alguns possa parecer um distanciamento dos fundamentos da Intercompreensão entre línguas aparentadas, uma vez



que explicações e reflexões metalinguísticas devam ser minimizadas nestas práticas, aparece aqui como um delineamento contextual, que se ajusta às necessidades das relações linguísticas que são o foco deste trabalho.

Ressalto que as influências tupi que permanecem nas práticas de muitos falantes de português brasileiro se mantêm, principalmente, na toponímia, na antroponímia, na nomeação da fauna, da flora, da gastronomia e de alguns hábitos culturais. Dessa maneira, parece fazer sentido que este capítulo acadêmico não seja mesmo o melhor exemplo de material que possa integrar tal experiência. Os textos que são propostos nas atividades, então, se organizam ao redor desses campos lexicais e compõem outros gêneros.

Os exemplos que aqui se dão podem integrar projetos de conscientização linguística, cultural e, inclusive, planejamentos docentes. Desta maneira, evito contextualizar demasiadamente quaisquer públicos possíveis, a fim de que as diferentes referências possam fazer emergir diferentes possibilidades. Não está proposto aqui nenhum *syllabus* pedagógico. O que este momento traz é a exemplificação de atividades que podem vir a ser desenvolvidas para a composição de planejamentos executados em diferentes contextos e, portanto, diferentes entre si. Serão três atividades não necessariamente relacionadas e uma tabela de léxico compartilhado que podem servir como exemplo.

Relevantemente, as escolhas para a grafia do guarani serão especificadas previamente, visto que a normatização desta língua de herança não-alfabética ainda está em vias de estabelecimento e disseminação.

Para a transcrição das palavras de origem tupi, merecem atenção as seguintes grafias:

y – representa uma vogal gutural, intermediária entre [u] e [i].

j – representa o fonema /j/.

s – representa o som /s/, mesmo entre duas vogais.

(^) o acento circunflexo sobre as vogais indica som nasal. Em guarani, todas as vogais podem receber o acento.

(´) usa-se o acento agudo para indicar a sílaba tônica das palavras. As palavras não acentuadas são paroxítonas.



3.1 Peteî - Um

Textos com léxico compartilhado.

Há algumas obras que podem ser referência para a construção de textos como esse. São elas: Carvalho e Bagno (2014), Navarro (2013), Ferreira (2007), Sampaio (1901).

O texto pode ser trabalhado para apresentar mais uma língua do que a outra, por exemplo, dentro da relevância de cada contexto. Este conto, especificamente, foi escrito para evidenciar palavras compartilhadas entre o português brasileiro e o guarani mbya. No entanto, as possibilidades de construção de textos são bastante amplas e, inclusive, podem dar evidência às práticas híbridas que muitas vezes não são reconhecidas como línguas, como o portunhol e o jopara.

Há palavras que, intencionalmente, foram mantidas no texto mesmo não sendo compartilhadas, como é o caso de “jiboia”, “mboi guaxu”. Este exemplo permite algumas considerações: mesmo “jiboia” sendo de origem tupi, algumas práticas em guarani mbya fazem uso de outro léxico. Isso pode promover discussões sobre o desenvolvimento não linear das línguas, como a glocalidade delas promove diferenciações, por exemplo. Também, pode-se partir desse exemplo para estabelecer as relações entre “cobra” e “mboi”, entre “grande” e “guaxu”. “Mboi” faz parte de outras práticas linguísticas do português brasileiro, como, por exemplo, a lenda do Boi-Tata, ou mboi tata, a cobra de fogo. “Guaxu” (ou “guaçu, guasu”) é uma prática recorrente na toponímia, principalmente. Um exemplo são as grandes quedas d’água, Iguaçu, “y”, “água” + “guaxu”, “grande”.

ARACI QUERIA COMER SIRI Araci adora comer araçá abacaxi açaí cajá caju jenipapo	ARACI HO’UXE SIRI Araci okaruxe raxa araxa, abacaxi, asai, caja, caju, jenipapo,



mandioca maracujá paçoca pipoca pitanga tapioca Um dia, armou uma arapuça pra caçar um siri. Araci queria comer siri. Dentro da arapuça tinha um pitu. Siri gosta de pitu. Araci também gosta de pitu. Mas aquele pitu era pro siri. Araci ficou de tocaia, embaixo de um ipê, perto do igarapé. Apareceu uma arara. Arara não come pitu. Apareceu uma cutia. Cutia não come pitu. Apareceu um guará. Guará não come pitu. Apareceu um jabuti. Jabuti não come pitu. Apareceu até jararaca. Mas jararaca também não come pitu. E Araci não come jararaca. Apareceu maitaca mutum peitica sabiá sapo cururu seriema	mandi’o, maracuja, pasoca, avaxi pororo, pytanga, tapioca. Peteî ára, ojapo peteî nhuâ ojopy aguâ siri. Araci ho’uxe siri. Nhuâ py oî peteî pitu. Siri hoay’u pitu. Araci voi hoay’u pitu, ha’e va’eri pitu ma siri pe. Araci onhemi ipê guypy ygarape yuy’i. Ovaê peteî arara. Arara ndo’úi pitu. Ovaê peteî koti. Koti ndo’úi pitu. Ovaê peteî guara. Guara ndo’úi pitu. Ovaê peteî jabuti. Jabuti ndo’úi pitu. Ovaê peteî mboi mbaraka voi. Va’eri ndo’úi pitu. Ha’egui Araci ndo’úi mboi mbaraka. Ovaê periquito, mutum, peitica, havia, cururu, seriema,



tapir tatu até urubu. Araci já estava jururu e pediu a Tupã pra aparecer um siri. Ela ficou olhando pro igarapé e viu passar piraju traíra tucunaré até jiboia. Cutucou uma pedra e embaixo da pedra tin- ha um cupim. Araci voltou pra oca. Não era dia de comer siri.	tapir, tatu, ha'egui uruvu. Araci ja jururu, ha'evy ojerure Tupâ pe ovaê ju aguâ peteî siri. Ha'e omaê igarape re hoexa oaxarã piraju, tare'y, tucunare, ha'egui mboi guaxu. Oikutu ita guypy, ita guypy oî peteî kupi'i. Araci ojevy ju ngoo py. Ndo'úi raema siri vy.

Exemplo 1

3.2 Mokôi - Dois

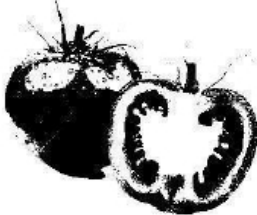
A culinária também é um amplo referencial das influências indígenas. Não apenas para os nomes dos alimentos, como também para os pratos, os processos. O uso da mandioca e seus derivados, do milho, do palmito, das frutas regionais, originaram receitas tradicionalmente indígenas que são reproduzidas e reinventadas em diferentes contextos. Mbyta, xipa, rora, são exemplos de preparos Guarani iguais ou semelhantes à pamonha, ao pão tropeiro, à farinha de milho, respectivamente. Também há o beiju, a tapioca, o pirão, o tacacá. Para este exercício, foram escolhidos dois representantes da gastronomia de origem tupi: o Jopara e o Tucupi.



JOPARA

O prato culinário Jopara, como bem podíamos relacionar pela correspondência com a língua, é uma mistura entre ingredientes. Principalmente preparado no Paraguai e nas regiões fronteiriças, contam as histórias populares que virou símbolo da gastronomia do mês de Outubro, famoso pela escassez de ingredientes antes da fartura primaveril. A escolha deste prato está fundamentada na evidenciação do compartilhamento linguístico a partir das práticas gastronômicas da América Latina, atentando para as influências românicas na língua guarani.

Nesta atividade, as formas de preparo da receita não são trabalhadas, a fim de que apenas o léxico compartilhado isolado seja foco. São elencados os ingredientes e imagens que os representam. A partir destes exemplos, podem ser relacionados outros ingredientes que compõem os preparos culinários dos participantes envolvidos, buscando suas origens tanto culturais quanto etimológicas. Desta maneira, a conscientização linguístico/cultural é expandida para além da dicotomia entre português brasileiro e guarani, atingindo, inclusive, neste exemplo, outras duas línguas indígenas das Américas: o quéchua e o náuatl.

KUMANDA		FEIJÃO
LOCRO/LOCRILO		Derivação de origem quéchua (rocro). Variedade branca do milho. Em guarani, o milho também é conhecido como avaxi ou avaty.
SEVÓI/CEBOLA		Derivação de cebolla ou cebola.
TOMATE		Derivação linguística de origem náuatl (tomatl), empregado também em línguas românicas.



TUCUPI

O tucupi é um extrato de ácido cianídrico, empregado originalmente na culinária regional do Norte do Brasil, que decanta da mandioca-braba (*Manihot pentaphylla*) descascada, ralada e expremida e que se tornou um grande representante da culinária pindorama no mundo. Novamente, esta iguaria não será trabalhada a partir de sua receita, mas, desta vez, a partir de um conto popular sobre sua origem indígena.

Jasy e Jasytatasú combinaram de ir a **yvy apyte**, de chegar ao centro da terra. Em uma madrugada deixaram **yvága porã**, o céu bonito, e desceram a **yvy**. Descansaram no enorme disco da **iripé asu** e se puseram a caminho de **yvy apyte**. Enquanto desciam **yvy’ã**, o abismo, **Caninana túva** picou a alva face de **Jasy** que, sentindo dor, derramou copiosas lágrimas amargas sobre uma extensa **mandi’o mono’õ**, uma plantação de mandioca. Depois disso, a face de **Jasy** nunca mais foi a mesma e para sempre se veem as mordidas da caninana. Das lágrimas de **Jasy**, surgiu o **tykupy**, o tucupi.

Jasy, Jacy, Jaci são derivações muito comuns na antroponímia sul-americana. Correspondem à lua e originam outros léxicos, como Jasytatasú (jasy-tata-asú: lua-fogo-grande), a grande estrela, a Estrela D’Alva. Tata também se mantém nas práticas em ambas línguas. A lenda do Boi-Tata, ou mboi tata, a cobra de fogo, é uma grande referência mística no Brasil.
Yvy, a terra, e sua derivação yvyra, árvore, são referências comuns na toponímia brasileira e na nomeação de árvores. Seu desenvolvimento fez surgir construções como ibira, -iba ou -uba, que compõem Ibirá, Ibiraquera, Carnaúba, entre outros. Em Guarani, pode receber diferentes sufixos, como -’ã, que corresponde à ausência, ao vazio (em alguns casos) e ser composto com outros subjetivos, como apyte, que se refere ao que é central, ao interior, assim compondo respectivamente yvy’ã e yvy apyte.
Porã, tudo que é belo, bom, também é recorrente nas práticas linguísticas brasileiras. Não apenas em relação à toponímia, como em Ivaiporã, Ponta Porã, Alto Porã, como também em expressões regionais, como “porã catu”, uma saudação comum na região sul-matogrossense.
Iripé asu, ou uapé, aguapé açú, jaçanã, são diferentes nomes indígenas de origem tupi para a vitória-régia (<i>Victoria amazonica</i>).
Asu, açú, assú, axu, guaxu são derivações de uma das práticas mais estabelecidas no léxico topônimo brasileiro. Iguaçu, Itajaí-Açú, Igarapé-Açú, Caeté Açú, uma extensa lista de nomes de cidades, recantos e rios são compostos pelo adjetivo. Também, seu antônimo, mirim ou mirî, abunda na onomástica brasileira.
Caninana (<i>Spilotes pullatus</i>) é uma espécie de cobra sem veneno, característica das américas Central e do Sul. No conto, o ser mitológico tem seu nome composto também por túva, um substantivo biforme que indica ancestralidade, paternidade. São comuns nas narrativas Guarani as referências à ancestralidade entre os seres, que não se dicotomizam entre humanos e não-humanos. Antepassados cosmológicos são comuns

Exemplo 2



e as práticas linguísticas são marcadas por paternidades, maternidades e ancestrais coletivos compartilhados.
A mandi'o , ou mandioca, é uma das maiores representantes da perpetuação das culturas indígenas pindoramas. A colheita, mono'õ , permite seu uso através de diferentes processos culinários, o que lhe identifica como um dos principais ingredientes da gastronomia indígena. O conto de Mani, a índia que originou a mandioca, é outra referência significativa na cultura popular brasileira.
Tykupy , o caldo descansado da mandioca, o tucupi, é uma composição de tyku , fluidez, com o sufixo -py , que com substantivos pode indicar uma parte essencial, interna de algo.

Exemplo 3

3.3 Mbohapy- Três

Em 2014, quando da execução do *Projeto Guaranet* (Felix, 2016) - que realizou experiências em despertar para a língua guarani e intercompreensão entre línguas românicas entre português, espanhol e francês – também houve a elaboração de um não finalizado material didático para o ensino de guarani no Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR). Já havia ocorrido anteriormente a abertura de turmas no curso de Língua e Cultura Guarani, mas naquele ano a oferta do curso já não mais acontecia e até o desenvolvimento deste capítulo o curso permanece não ofertado. Sob a iniciativa e coordenação da Prof^a Dr^a. Lúcia Peixoto Cherem, elaboraram-se duas unidades temáticas pedagógicas que integram o material *Guarani Tyapu*⁹.

Para este capítulo, selecionei e adaptei partes de cada uma das duas unidades, que podem se relacionar com as outras propostas que integram este momento do capítulo. Os textos podem ser trabalhados também a partir de seus gêneros e estruturas, em diferentes situações construídas por diferentes linguagens, possibilitando que uma compreensão ecológica possa fazer parte das experiências. No primeiro texto, por exemplo, as estruturas de frase podem permitir hipóteses e inferências sobre o léxico opaco, caso seja percebido que se trata de um relato sobre um encontro entre dois seres celestes.

9. Material não publicado de autoria de Lúcia Cherem, Olga Herrera e Fernanda Felix, produzido em 2014.



3.3.1
Ñamoñe'ê. Vamos ler.
Kuarahy otopa Jasy. Kuarahy he'i Jasype: Maitei. Jasy ombohováí Kuarahýpe: Porãnte, ha nde?
Kuarahy, Kuaray, Coaraci, Coarasy, Coaracy, são todas derivações que estão relacionadas ao sol. Fazem parte, assim como Jasy, Jaci e as outras referências para a lua, de grande parte das práticas linguísticas onomásticas brasileiras.
Otopa é a junção de o-, um prefixo verbal de 3ª pessoa, com o verbo topa, encontrar. Em muitas práticas linguísticas em Português Brasileiro, o verbo topar é utilizado para se referir a um encontro, como em “Topei com nosso chefe no supermercado”, ou uma batida inesperada de alguma parte do corpo em algo, como em “Topei com o dedo no pé da cama”.
Maitei é uma saudação frequente nas práticas do Guaraní Paraguaio.
Obohováí é a junção de o-, um prefixo verbal de 3ª pessoa, com mbo, um prefixo que se usa para formar verbos e a posposição nominal triforme hovái, “em frente”.
-pe é uma posposição nominal átona que pode corresponder a “em, com, por, de, para, dentro de”.
Nde se refere à segunda pessoa do singular.

Exemplo 4



3.3.2

Ñamoñe'ê.
Vamos ler.

Kuarahy ha Jasy

Yvágape oî Kuaraky ha Jasy.
Arekuépe Kuarahy ha pyrahevekue Jasy.
Kuarahy sa'yjuete ha morotîete Jasy.
Mokôivéva iporã, Kuarahy ha Jasy.

Relendo o texto, você vai perceber que há repetições importantes:

HA - Liga um elemento ao outro ("e"), como em "Karahy ha Jasy".
KUE(É) - Dá a noção de "pedaço", "parte de". - A diferença de acentuação é para a pronúncia da tônica na palavra, não há distinção de significado. areKUÉpe Kuarahy pyhareveKUE Jasy
ETE - Agrega intensidade à característica em questão, como "muito". Que característica pode ser relacionada ao sol em "Kuarahy sa'yjuETE"? E à lua, em "morotîETE Jasy"?

Exemplo 5



3.4. Irundy - Quatro

Tabela de léxico compartilhado.

O trabalho de pesquisadores como Meißner (2018), Franchon e Strehler (2017), deseja sistematizar os léxicos compartilhados para fins pedagógicos e a isso podem se aliar os trabalhos de outros pesquisadores, que se propuseram a explorar o vocabulário do português brasileiro que tem origem tupi. Com esse objetivo foram concretizadas as obras de Marcos Bagno e Orlene Lúcia S. Carvalho (2014), Volker Noll e Wolf Dietrich (2010) e Clovis Chiaradia (2008), por exemplo.

Nesta última proposta de organização de atividades pedagógicas direcionadas ao despertar para as línguas latino-americanas e à problematização do aparentamento linguístico entre as línguas guarani e portuguesa brasileira, organizo um pequeno exemplo de vocabulário brasileiro (românico-tupi) que pode servir como fundamento de diferentes experiências. Este compilado está fundamentado nas obras acima citadas e não pretende dar conta da extensão dos vocábulos compartilhados no Brasil de origem tupi. As pesquisas etimológicas, em historiografia linguística, em sociolinguística, em linguística e linguística aplicada ainda podem ser muito mais expandidas, considerando a amplitude e o complexo caráter das vivências indígenas na América Latina.



ABACAXI	AÇAÍ	-ACANGA	ACARÁ
-AÇU; -GUAÇU; -UÇU	AIPIM	ANHANGÁ	ANU
ARA-	ARAÇÁ	ARACI	ARAPUCA
ARARA	ARATACA	ARIRANHA	BABAÇU
BAIACU	BIBOCA	BOI-; -BOIA (ex: jiboia)	BOITATÁ
BURITI; MURITI	CAA-; CA- (ex: caipora)	CAIÇARA	CAIPIRA
CAJÁ	CAJU	CAPIXABA	CAPOEIRA
CARAMURU	CARAPANÃ	CARIOCA	CATAPORA
-CATU (ex: porã catu)	CAUIM	CECI	CIPÓ
COARACI GUARACI QUARACI	COBALA	COIVARA	COROCA
CUIA	CUNHÃ	CUPIM	CURITIBA
CURUMIM	CURUPIRA	CURURU	CUTIA
CUTUCAR	EMBIRA	-ETÊ	GRAÚNA
GUABIRU; GABIRU	GUARÁ	GUARIBA	GURI
IARA	-IBA; -IVA; -UBA; -UVA (ex: embaúba)	I- (ex: iguaçu)	IGAPÓ
IGARAPÉ	IPÊ	IRACEMA	ITA- (ex: itapocu)
JABURU	JABUTI	JACARANDÁ	JACARÉ
JACI	JAGUAR	JANDAIA	JANDIRA
JARARACA	JENIPAPO	JERIMUM	JIBOIA
JIRAU	-JUBA (ex: itajuba)	JUÇARA	JUREMA
JURURU	MACAXEIRA	MAÍRA	MAITACA
MANDACARU	MANDIOCA	MARACÁ	MARACANÃ
MARACUJÁ	MARUM	MINGAU	MIRIM
MOACIR	MOCÓ	MOEMA	MOQUÉM
MORUBIXABA	MUTUM	MUIRAQUITÃ	MUQUIRANA
MURIÇOCA	MUTUCA	MUTUM	NHANDU



OCA	PACA	PAÇOCA	PACOVA; PACOVÁ; PACOBÁ
PARÁ; PARANÁ	PAJÉ	PANAPANÁ	PANEMA
PEREBA	PEBA	PEITICA	PEQUI
PIABA	PERERECA	PERI	PETECA
PIRÁ	PIAÇABA; PIAÇAVA	PINDAÍBA	PIPOCA
PITANGA	-PIRANGA (ex: jacupiranga)	PIRANHA	PIRARUCU
POROROCA	PITIÚ	PITU	PIXAIM
SABIÁ	POTI	-PUEIRA (ex: capoeira)	-RANA (ex: taturana)
SAPECAR	SACI	SAGUI	SAPÊ
SERIEMA	SARARÁ	SARIGUÊ	SAÚVA
SUCURI	SIRI	SOROCA	SUAÇU
TAMBAQUI	SURURU	TABA	TAMANDUÁ
TATU	TAPIOCA	TAPIR	TAQUARA
TIPITI	TATURANA	-TIBA; -TUBA; (ex: Imbituba)	-TINGA (ex: Guaratinga)
TRAÍRA	TIPOIA	TIRIRICA	TOCAIA
URUBU	TUCUNARÉ	TUPÃ	-UNA (ex: sabiaúna)
	URUCUM	XARÁ	

Exemplo 6

Considerações finais

As línguas como práticas glocalizadas, que se desenvolvem através do tempo e do espaço em relações complexas, intrincadas, possibilitam diferentes percepções sobre proximidades e distâncias entre elas. Quando os conceitos que relativizam a entidade linguística, como o de glocalidade, se afinam com a perspectiva histórica, podemos conceber parentalidades e genealogias que estão em constante reformulação.

As centenas de anos que vêm permitindo as relações entre línguas tupi e línguas românicas na América do Sul aparecem como um específico campo de investigação para a Intercompreensão entre línguas aparentadas. Através das análises dos compartilhamentos linguísticos e culturais,



pode-se investigar as relações intercompreensivas entre línguas tupi e línguas românicas na América Latina. Não apenas entre o guarani e o português brasileiro, ao que se propôs este capítulo, como também entre outras línguas que compartilham significativas práticas. Espanhol, quéchua, aimará, nheengatu, talian, jopara, portunhol, todas essas práticas vêm se desenvolvendo ora em sintonia ora em dissonância em territórios materiais e virtuais.

Este capítulo integra os esforços de todos os autores deste livro em expandir as problematizações e as pesquisas no campo da didática da Intercompreensão entre línguas aparentadas, permitindo que as especificidades da América Latina sejam estudadas. Para isso, foram analisados relatos e interpretações históricas que evidenciam o permeável desenvolvimento das línguas tupi e das línguas românicas nos territórios pindoramas. O guarani e o português brasileiro, entendidos como línguas gloais, representam fenômenos contemporâneos que podem ser trabalhados pedagogicamente para o desenvolvimento de projetos e ementas curriculares. Esta orientação, alinhada com as pedagogias plurais, busca o desenvolvimento de críticas sobre as relações entre praticantes de línguas, considerando a pluralidade das práticas e as proximidades e distâncias linguísticas, epistêmicas, ontológicas. Despertar para as línguas latino-americanas pode ser entendido como uma busca pela relativização e por submeter à crítica conceitos e entendimentos sobre as práticas linguísticas deste território, problematizando preconceitos que regem paradigmas educacionais, políticos, institucionais, a partir de vieses impermeáveis, estruturantes e descontextualizados.

[*referências bibliográficas*]



Capítulo 4

Intercomprensión integrada: construcción des savoirs disciplinaires à partir de l'intercomprensión

Mariana FONSECA FAVRE

Universidad de Ginebra



Introduction

Pratique ancestrale entre des locuteurs parlant des langues d'une même famille (Blanche-Benveniste, 2008), l'intercompréhension rejoint le paysage didactique européen dans les années 1990, grâce notamment aux travaux de deux équipes françaises : celle de Blanche-Benveniste, d'une part, et celle de Dabène, de l'autre. La première est à l'origine d'*Eurom4* (Blanche-Benveniste, 1997), manuel qui est devenu une référence pour les recherches portant sur les stratégies d'intercompréhension écrite, et qui a été suivi, des années plus tard, par *Eurom5* (Bonvino et al., 2011). La seconde est à la base des recherches portant sur l'association des technologies de l'information et de la communication à l'intercompréhension. Ses travaux ont donné lieu tout d'abord à *Galatea* (série de cédéroms, fonctionnant par couple de langues, destinés à l'entraînement de l'intercompréhension écrite par des locuteurs hispanophones, italophones, francophones et lusophones) et ensuite à *Galanet* et à *Galapro* (plateformes dédiées à la formation à l'intercompréhension en modalité d'intercompréhension, la première destinée à des étudiants, la seconde à des enseignants ; voir, entre autres, Araújo e Sá et al. [2010] et Araújo e Sá, De Carlo & Melo-Pfeifer [2020]). Parmi les travaux fondateurs, il conviendrait également de citer ceux développés par l'équipe de Meissner en Allemagne, dont *EuroComRom* (Meissner et al., 2004), qui reste encore aujourd'hui une référence pour le domaine.

Depuis plusieurs années déjà, on observe un foisonnement des recherches dans le champ. Portant initialement sur des étudiants universitaires, les travaux ont été élargis à un public d'enfants et d'adultes ayant différents profils et niveaux d'instruction¹. De manière analogue, d'autres régions ont commencé à s'intéresser au sujet², notamment l'Amérique latine. La diversification observée, même si elle montre une incontestable vivacité du champ, a interpellé certains chercheurs. Ainsi, Coste (2010) s'est demandé si l'intercompréhension ne se trouverait pas « à la croisée des chemins ».

Dans cet article, nous nous intéressons à l'une des déclinaisons possibles de l'intercompréhension, qui consiste à la mobiliser dans l'objectif de travailler des savoirs disciplinaires. Cette approche, encore peu connue, s'appelle intercompréhension intégrée (Escudé, 2015 ; Escudé & Fonseca, 2019 ; Fonseca, 2017). Comme nous le verrons dans les

1. Degache & Garbarino (2017) parlent d'« approches intercompréhensives ».

2. Pour un aperçu, voir Alvarez, Chardenet & Tost (2011).



lignes qui suivent, l'intégration est son maître-mot. L'intégration s'applique non seulement aux langues d'une même famille, qui sont travaillées de manière conjointe, mais également aux langues et aux disciplines scolaires. Intégrer langues et discipline présuppose avant tout reconnaître l'importance du discours et des langues pour les apprentissages, importance rendue explicite dans l'expression « discipline dite non linguistique » (Gajo, 2009) mais encore peu didactisée en classe. Après avoir défini brièvement l'intercompréhension intégrée, nous présenterons ses principales caractéristiques sur la base d'extraits de séquences d'interaction en classe enregistrées en terrain catalan et occitan. Nous finirons par quelques considérations sur les perspectives qu'une telle approche laisse entrevoir pour le contexte latino-américain.

1. Intercompréhension intégrée : définition

Partir de l'intercompréhension pour construire des savoirs disciplinaires peut paraître de prime abord une tâche compliquée. On pourrait notamment se demander comment il est possible de travailler sur des contenus scolaires lorsque ceux-ci sont écrits dans des langues que l'on ne connaît pas forcément, la représentation courante voulant qu'on ne puisse travailler correctement que dans ou à partir des langues que l'on maîtrise déjà. Cette réticence, partagée par un bon nombre d'acteurs éducatifs, nous amène à formuler deux considérations essentielles pour comprendre la dynamique du travail proposée en intercompréhension intégrée.

Tout d'abord, il est nécessaire de réinterroger la représentation sociale selon laquelle le travail en une seule langue – et, qui plus est, dans « sa » propre langue – serait facile et celui dans une autre ou plusieurs langues serait difficile – et notamment lorsque ce travail mobiliserait des langues qui n'ont pas été formellement apprises. En effet, derrière cette représentation, on trouve une conception de la langue comme une sorte de « barrière transparente » qui ne poserait donc pas de difficultés de compréhension et qui serait partagée, à un niveau relativement équivalent, par tous les locuteurs natifs. Or, on sait que la réalité est bien plus complexe et que le présupposé de la transparence de la langue amène souvent, en contexte informel, à des incompréhensions. En contexte formel, et notamment scolaire, ce présupposé donne lieu, la plupart du temps, à un traitement superficiel des notions qui, étant insuffisamment interrogées, restent aussi partiellement comprises. Dans ce sens, le travail *en* L2 ou alors *à partir* d'une L2 (voir 4) a l'avantage de susciter une plus grande attention à la langue qui, étant moins partagée, requiert également une plus grande attention de la part des élèves et des enseignants.



La dynamique qui s'installe dans les négociations discursives en classe à partir d'un élément considéré comme opaque a été largement documentée par Gajo (2007, 2011) qui a ainsi montré, dans le cadre de l'enseignement bilingue, comment à partir d'un travail portant initialement sur la *clarification* de la langue, on peut basculer vers un travail sur la *conceptualisation* des savoirs. Si on revient à l'intercompréhension intégrée, on pourrait formuler l'hypothèse selon laquelle la « semi-opacité »³, où peuvent être perçues des langues d'une même famille, peut également susciter un travail de clarification. De manière analogue à l'enseignement bilingue, étant donné l'inscription disciplinaire de l'intercompréhension intégrée, ce travail pourra avoir des incidences non seulement pour la compréhension de la langue, mais aussi pour l'appréhension des savoirs.

Si ces arguments peuvent paraître plausibles, ils ne nous renseignent pas sur la façon dont se déroule le travail en intercompréhension intégrée en classe. En réalité, celui-ci est basé sur le principe de l'intercompréhension qui, en privilégiant la compréhension écrite et en dissociant la compréhension de la production, permet aux élèves de s'appuyer sur l'ensemble de leurs compétences et connaissances pour comprendre un texte écrit dans une L2 appartenant à la même famille que la langue d'enseignement ou de scolarisation⁴ et d'utiliser la langue de leur choix pour communiquer. Si on reprend les concepts vus précédemment, nous pouvons affirmer que la « semi-opacité » dans laquelle se présentent les langues parentes permet à la fois de rentrer aisément dans le processus d'intercompréhension et de faire émerger des incompréhensions, car la L2 présente une certaine résistance. C'est justement à partir d'un travail sur les difficultés rencontrées qu'on observe, dans les interactions en classe, un basculement d'une attention portée à la langue à une réflexion plus orientée vers les savoirs disciplinaires. On pourrait donc dire que l'*intercompréhension* intégrée permet de passer de l'*incompréhension* de la langue à la compréhension des savoirs.

3. Nous empruntons cette expression à Escudé (2011) qui considère que, par leur proximité typologique, les langues parentes sont « étranges » et non pas « étrangères ».

4. Nous utilisons l'expression « langue de scolarisation » lorsque la langue d'instruction correspond à la langue de fonctionnement de l'école (par exemple, le catalan dans les écoles publiques de la Catalogne), alors que l'expression « langue d'enseignement » se réfère davantage à la langue ou encore à une des langues d'instruction, mais ne correspond pas à la langue de fonctionnement de l'institution (par exemple, l'occitan dans certaines écoles occitanes en immersion).



2. Intercompréhension intégrée : matériel didactique et dynamique discursive

La notion d'intercompréhension intégrée est apparue en lien avec *Euro-mania* (Escudé, 2008), manuel scolaire adressé à des enfants de 8 à 11 ans, qui propose de travailler sur diverses matières scolaires (mathématiques, sciences, histoire, etc.) à partir de documents écrits dans sept langues romanes différentes (portugais, espagnol, catalan, occitan, français, italien et roumain, énoncées ici dans l'ordre de leur continuum). L'objectif n'est donc pas prioritairement d'apprendre *des* langues mais d'apprendre *par* les langues, comme l'indique le sous-titre du manuel. Du point de vue de l'organisation du matériel didactique, il se présente sous la forme de fichiers thématiques qui proposent d'aborder une ou deux notions disciplinaires à partir d'une diversité de langues et de documents. Dans les premières pages du manuel, différents types de documents adaptés à l'âge des élèves sont ainsi proposés (schémas, textes à trous, exercices consistant à relier des éléments à partir d'une consigne, etc.), chacun dans une langue romane différente. Il y a donc une alternance, pour ainsi dire, entre les langues dans le support didactique. Pour pouvoir accomplir les tâches, les élèves doivent, la plupart du temps, reformuler les textes en langue de scolarisation ou d'enseignement.

L'activité de reformulation en intercompréhension intégrée, en présupposant la lecture dans une langue et la restitution du sens dans une autre, active un type d'alternance codique dénommé *méso*-alternance (Gajo & Steffen, 2015). Comme son nom l'indique, celle-ci constitue un niveau intermédiaire d'alternance, situé entre la *macro*-alternance, qui consiste en un changement des langues au niveau du curriculum (par exemple, lorsque dans un cursus bilingue, on décide que certaines disciplines seront assurées en L2 et d'autres en L1), et la *micro*-alternance (plus connue sous le nom de *code-switching*), qui se réfère à un changement non programmé des langues dans le discours. L'alternance des langues entre les activités ou tâches didactiques, instaurée par la *méso*-alternance, recèle, comme nous allons le voir, un grand potentiel didactique.

3. Intercompréhension intégrée : présentation d'une recherche menée en terrain catalan et occitan

Dans l'objectif d'étudier comment se déroulait le travail en intercompréhension intégrée en classe, nous avons mené une recherche qualitative dans deux terrains où le manuel *Euro-mania* était effectivement utilisé à l'époque où nous avons récolté nos données, à savoir : la Catalogne espagnole et l'Occitanie. Dans chacun de ces terrains, nous avons observé et enregistré le travail réalisé par deux classes de l'école primaire (élèves de 8-11 ans environ)



aux configurations linguistiques variables. En Catalogne, le catalan était la langue de scolarisation, mais la majorité des élèves parlait espagnol à la maison. En Occitanie, l'occitan était la langue d'enseignement pour l'une des classes observées (classe occitane en immersion appartenant au réseau *Calandreta*) et le français était la langue de scolarisation pour l'autre (classe appartenant au réseau de l'Éducation nationale française). Dans ces deux cas, les élèves parlaient majoritairement français à la maison.

Les données discursives récoltées nous ont permis d'établir une typologie de séquences interactionnelles en intercompréhension intégrée, selon l'orientation donnée au travail en classe : plus ou moins centrée sur la clarification des savoirs linguistiques ou alors sur une construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires (Fonseca, 2017, 2019).

Dans les lignes qui suivent, nous allons présenter, sur la base de brefs extraits d'interaction en classe, quatre éléments transversaux à notre corpus, à savoir :

- la dynamique entre la *méso* et la *micro*-alternance instaurée dans l'activité de reformulation ;
- la mise en place d'activités métalinguistiques (notamment l'identification de la langue du document travaillé) ;
- le lien observé entre la modalisation du discours et une certaine approximation dans l'appréhension des savoirs ;
- la co-construction des savoirs comme dynamique interactionnelle transversale.

Comme nous allons le voir, malgré leur hétérogénéité, ces éléments contribuent à décrire les caractéristiques de l'intercompréhension intégrée.

4. Principales caractéristiques de l'intercompréhension intégrée

4.1. Dynamique entre méso et micro-alternance

L'un des phénomènes récurrents dans notre corpus est la présence de micro-alternances dans le discours. Ceci n'est pas étonnant dans le sens où l'activité de reformulation orale en L1⁵ d'un document écrit dans une L2 porte souvent des « traces » de la langue du document travaillé. Nos données montrent que l'alternance d'une L2 dans le discours peut prendre

5. L1 ici se réfère ici à la langue de choix de l'élève, souvent la langue d'enseignement / de scolarisation ou encore une langue présente dans le contexte social (espagnol en Catalogne, français en Occitanie).



des formes différentes (énonciation d’un seul mot ou d’un groupe de mots) et des fonctions différentes (mise en évidence de certains syntagmes, formulation de commentaires sur l'activité réalisée, déclenchement d'activités métalinguistiques, etc.). Afin d’illustrer ce phénomène, nous présentons ci-dessous deux exemples à partir du travail sur un même document d’Euro-mania. Le premier exemple est orienté vers une réflexion sur la langue, le second porte sur le sens⁶.

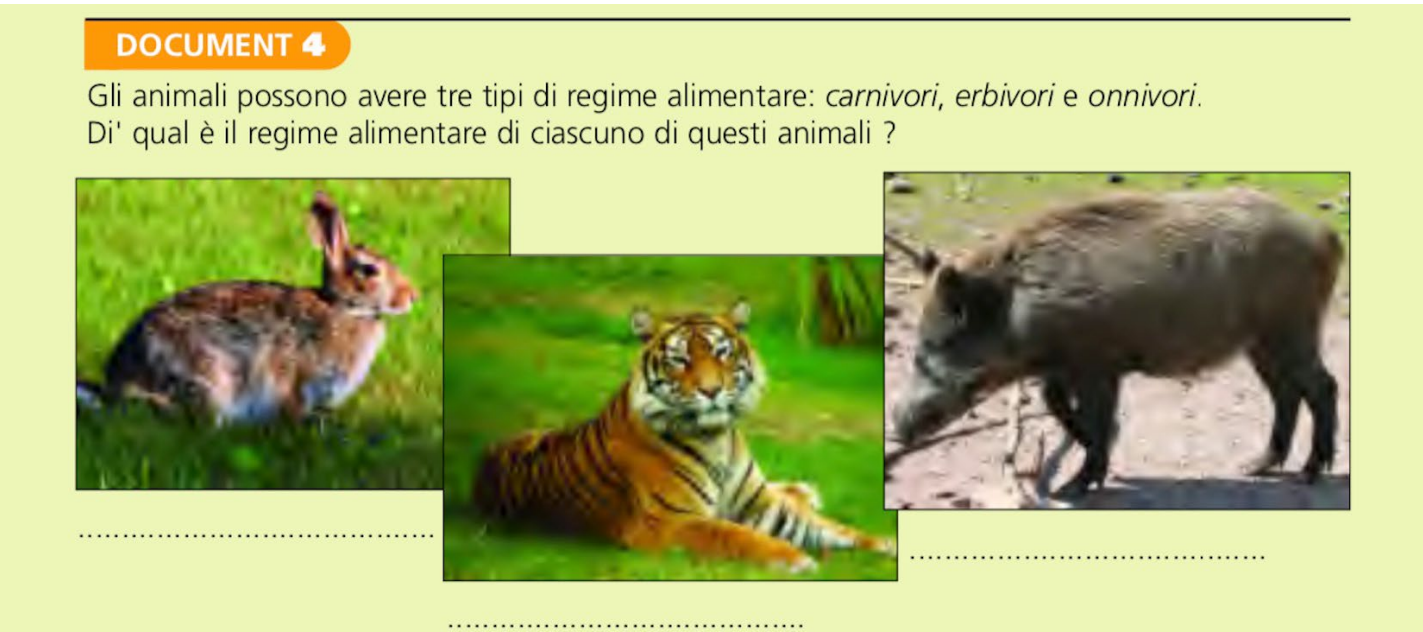


Figure 4.1. Euro-mania, module 12 (sciences), p. 3, doc. 4.

6. Conventions de transcription :

E	enseignant
Es,	T, etc. abréviation des prénoms des élèves
Els	plusieurs élèves
?	élève non identifié
.	pauses courtes non chronométrées
4”	pauses chronométrées
/ \	intonation montante et descendante, respectivement
[	chevauchement
=	enchaînement rapide entre deux tours de parole
:	allongement syllabique
XXX	passages inaudibles
<pintra>	production originale avec adaptation de l’orthographe
rojo	indique l’occurrence de <i>code-switching</i> avec le français (Occitanie) et l’espagnol (Catalogne)
rojo	indique l’occurrence de <i>code-switching</i> avec la langue du document travaillé
extra light	indique l’occurrence de <i>code-switching</i> avec d’autres langues
sh	émissions vocaliques paralinguistiques
((rires))	commentaires du transcripteur
comprends (?)	transcription incertaine



Exemple 1:

40A1 *[es que onnivori es plural. onnivori es plural . . es plural*

[...]

53A1 *[lo maco es que onnivori carnivori i ornivori es: plural*

Ces deux tours de parole, extraits d'une séquence enregistrée dans une classe catalane, nous semblent particulièrement intéressants. Comme nous pouvons le voir, l'élève A1 procède à une observation métalinguistique portant sur le nombre des mots italiens « carnivori », « erbivori » et « onnivori ». Il le fait à travers d'un énoncé structuré en espagnol, où les noms des régimes alimentaires en italien, objet de sa remarque, sont eux-mêmes cités dans la langue du document. Nous avons affaire ici à une sorte « d'alternance au carré » où la langue du contexte (l'espagnol) redevient légitime en classe et la langue du document (l'italien) sert de déclencheur et d'objet d'une observation métalinguistique portant sur le pluriel. La désinence vocalique du pluriel en italien, qui le distingue des autres langues romanes de même que le roumain, semble interpeller l'élève A1 (qui parlait également l'italien à la maison), qui répète sa remarque deux fois au cours de l'activité.

La même mobilisation de différentes langues en présence est observée dans l'extrait ci-dessous, enregistré dans une classe occitane. Cependant, cette fois-ci, l'orientation n'est pas la même : l'alternance des langues a lieu dans un passage consacré à un travail sur le sens et non pas sur la forme.

Exemple 2:

8Peuh: *carnivor* es un animal que manja de *<vianda>*

[...]

22P ai dit *carnivori*

23E òc

24P es un animal que manja de *viande* enfin de carn

Cet extrait illustre une activité de définition qui porte sur le régime alimentaire des animaux carnivores. Celui-ci est d'abord énoncé en occitan (« carnivor », tour 8), langue d'enseignement,



et est ensuite repris en italien, langue du document (« *carnivori* », tour 22). Le changement de langue se fait ici de manière fluide, comme le montre l'absence de balise discursive avant l'énonciation de « *carnivori* ». Observons également l'alternance avec le français, langue du contexte : elle apparaît, au tour 8, à l'intérieur d'un énoncé en occitan sous une forme idiosyncrasique (à travers le mot « *vianda* », forme calquée du français « viande ») et est reprise au tour 24, lorsque l'élève P répète la définition donnée au tour 8, dans sa forme standard, avant qu'il ne la corrige par « *carn* », forme occitane.

Ces deux séquences montrent que le travail plurilingue non seulement mobilise différentes langues en présence, mais semble également « fluidifier » leurs rapports. Dans les classes bilingues fonctionnant en mode immersif, comme celles de notre étude, les langues très présentes socialement (le français en Occitanie et l'espagnol en Catalogne), souvent exclues en classe, redeviennent légitimes. Quant à la langue du document, elle devient une langue de travail à part entière, permettant non seulement l'entrée dans la tâche disciplinaire, mais également suscitant une réflexion sur la langue, comme nous le verrons plus en détail dans la rubrique ci-dessous.

4.2. Activités métalinguistiques : identification de la langue du document

Parmi les activités métalinguistiques observées dans notre corpus, l'identification de la langue est la plus présente. Il est intéressant de remarquer que celle-ci émerge généralement à l'intérieur de négociations discursives qui ont pour objet la langue et qui, le plus souvent, la thématisent par des *micro*-alternances. Comme nous l'avons vu dans l'exemple 1 ci-dessus, la présence d'élèves locuteurs de la langue du document permet souvent d'aller plus loin et de mentionner des caractéristiques de la langue en question. On observe cela dans l'extrait ci-dessous, enregistré dans la même classe que celle de l'exemple précédent.



DOCUMENT 2

The diagram illustrates a food chain with four elements: 'o sol' (the sun), 'o lobo' (the wolf), 'a cabra' (the goat), and 'as plantas' (the plants). Arrows indicate the flow of energy: from the sun to the plants, from the plants to the goat, and from the goat to the wolf.

Coloca as palabras *cabra*, *lobo*, *plantas* e *sol* nos espaços:

Em primeiro lugar, o fornece energia às para elas crescerem. **De seguida**, as plantas alimentam a **Depois**, a cabra serve de alimento ao Forma-se assim uma *cadeia alimentar*: o processo pelo qual os seres vivos se alimentam e servem de alimento a outros.

Figure 4.2. *Euro-mania*, module 12 (sciences), p. 2, doc. 2.

Exemple 3 :

44A òc i a euh i a *palabras*jà me fa pensar quand aviam fait l’exercici en espanhòl
palabras vòl dire mot

[...]

51A òc

51E euh es escrit en espanhòl lo document per çò que me disètz que *palabras* es en
espanhòl/



- 52X òc pensi
- 53E òc/
- 54Es fa pensar *en tot cas* ((expression française prononcée à l’occitane))
- 56Es fa pensar a l’espanhòl XX
- [...]
- 69N be ieu pensi qu’es pas de l’espanhòl
- 70E d’espanhòl
- 71N d’espanhòl perçò que euh i aviá euh un tèxt una cançon en espanhòl qu’aviam
apresa e i disiam *el lobo i la cabra*
- 72E e tu conèisses l’espanhòl sabes plan parlar espanhòl de còps amb ton papà e
sabes plan que es pas *o o a* es *el o la*
- 73N òc
- 74E doncas es pas espanhòl . t’empacharà pas de faire l’exercici

L’exemple ci-dessus présente quelques tours de parole d’une séquence plus vaste consacrée à la réalisation d’une activité en portugais portant sur la notion de chaîne alimentaire. Il s’agissait d’un texte à trous, dont la consigne était la suivante : « Coloca as palavras cabra, lobo, plantas e sol nos espaços » (figure 2). Cet exemple montre tout d’abord comment l’approximation avec le mot espagnol « palabras » permet à l’élève A de comprendre le sens de « palavras » (44), indispensable pour réaliser la tâche. Il est intéressant d’observer que, au tour 51, lorsque l’enseignant demande aux élèves d’identifier la langue du document en s’appuyant sur la remarque faite au tour 44, les élèves restent sur la même piste évoquée et affirment, non sans une certaine prudence, que la langue du document « fait penser à l’espagnol » (54). C’est seulement un peu plus tard qu’un autre élève, N, qui parle espagnol à la maison, exprime un avis différent (69) et donne des arguments précis – la forme de l’article défini singulier au masculin et au féminin – qui lui permettent d’affirmer que la langue du document n’est pas l’espagnol (71). Remarquons que, dans son énoncé, il évoque une chanson apprise à l’école, ce qui montre un réinvestissement des éléments précédemment travaillés. Observons également la façon dont l’enseignant rebondit sur sa remarque, en mettant en



parallèle les articles cités par l'élève avec leurs équivalents dans la langue du document, sans pour autant nommer la notion grammaticale mobilisée. Notons finalement qu'après cette parenthèse consacrée à un travail sur la langue, l'enseignant invite les élèves à reprendre la tâche initiale (deuxième partie du tour 74), ce qui montre que cet « arrêt sur image » ne fait pas oublier l'objectif disciplinaire de la tâche.

4.3. *Lien entre approximation et modalisation*

Le travail en intercompréhension intégrée, en mobilisant des langues que nous pouvons qualifier de « proches mais étranges » pour accomplir des tâches disciplinaires, possède des marques énonciatives qui lui sont propres. Reformuler des documents écrits dans une L2 que les élèves connaissent peu ou pas, ou encore identifier la langue dans laquelle est écrit le document, ne se fait pas sans une certaine prudence, comme nous venons de le voir dans l'exemple précédent. Dans le discours, cela se traduit par des marques du type « me fait penser à », « un peu », « je crois », etc. Ces marques sont à mettre en relation avec la notion d'approximation, qui, selon l'objectif fixé, peut être une stratégie adoptée dans les premières phases du travail d'intercompréhension ou alors en constituer un principe didactique. En intercompréhension intégrée, une compréhension approximative peut intervenir comme une entrée en matière, mais ne doit en aucun cas se substituer aux problématisations nécessaires à la mise en place des savoirs.

Dans l'activité de reformulation, il est intéressant de voir que, la plupart du temps, l'expression « [me] fait penser à » intervient après des *micro*-alternances qui explicitent un mot ou un groupe de mots en L2 qui sera mis en relation avec la langue d'enseignement / de scolarisation ou encore avec une autre langue mobilisée lors du travail. Autrement dit, les modalisateurs servent, dans ce cas, à lier discursivement des éléments d'une langue inconnue (ou du moins « étrange ») avec d'autres éléments appartenant à une langue plus familière. Comme nous l'avons vu dans l'exemple précédent, les modalisateurs nous permettraient de voir, dans le discours, comment les apprenants transfèrent des éléments connus dans une langue pour en aborder une autre.

Il est intéressant d'observer que la même expression « fait penser à » apparaît de manière récurrente dans les discours des enseignants, notamment lorsque ceux-ci essaient de rendre les élèves attentifs à la morphologie des mots dans l'objectif d'aller plus loin dans le travail



linguistique ou disciplinaire. Dans l'extrait ci-dessous, enregistré dans la même classe que celle de l'exemple précédent, le point de départ du travail est le mot français « interrupteur ». Ce mot figure dans un document appartenant à un module d'*Euro-mania* consacré à la notion d'électricité.



Figure 4.3. *Euro-mania*, module 15 (technologie), p. 3, doc. 4.

- 27E rup- rup- [fa pensar a quicòm o pas un autre mot/
 28? [ruptur
 29? òc=
 30? =òc/ ruptur\
 31P *rupture*
 32E *rupture félicitation* P fa pensar a *rupture*\ qu'es aquò una ruptura\
 34An es quand pas pus euh: de quicòm/
 35E quand i a pas pus de quicòm
 40An dins una: euh: magasin disem ruptura de stòc
 41E òc/ vertat\ e euh: la: en occitan disem ruptura o rompedura .. e qu'es aquò alavetz\
 .. es quicòm qu'es copat non ((*en faisant des gestes avec ses mains*))/
 42? òc\
 45P per exemple una ruptura de magnesium XXXX
 49? *une rupture amoureuse*(?)



- 50E doncas: es fabricat lo mot interruptor amb . a l'origina lo mot qu'a balhat ruptura rompedura rompre copar quicòm e inter inter lo coneishètz aqueste mot .. que vòl dire
- 51N bah es euh: un pauc coma . interior/
- 52E [...] es un pauc coma entre dos [...] doncas sabem que gràcias a d'interruptors . avèm pas de lum de contunh .. o al contrari que lo podèm aver quand volèm de lum(?)

Comme nous venons de le voir, la déconstruction du mot « interrupteur » (27) amène à l'établissement d'un lien avec le mot « rupture » (31), lien ratifié par l'enseignant à travers l'expression « fa pensar a *rupture* » (première partie du tour 32). Dès lors, « rupture » fera l'objet d'un travail de définition proposé par l'enseignant (deuxième partie du tour 32). Observons que les propositions des élèves sont la plupart du temps basées sur des expériences concrètes et mobilisent l'occitan (« ruptura de stòc » au tour 40, « ruptura de magnesium » au tour 45), mais aussi le français (« rupture amoureuse » au tour 49). Remarquons également que l'enseignant synthétisera les propositions au tour 50, en faisant référence à la fois à des aspects morphologiques « ruptura, rompedura, rompre » et sémantiques « copar quicòm ». On remarque qu'après ce travail de clarification, l'enseignant revient sur le sujet disciplinaire et établit un lien indirect avec la notion d'électricité (« doncas sabem que gràcias a d'interruptors . avèm pas de lum de contunh .. o al contrari que lo podèm aver quand volèm », tour 52). Encore une fois, le « détour » par une autre langue ne fait pas oublier l'objectif disciplinaire, mais semble lui profiter.

Le début de cette séquence nous a permis d'observer que les modalisateurs permettent de didactiser l'accès au savoir en les rendant plus abordables, stratégie qui semble fonctionner auprès d'un public de jeunes élèves. Plus généralement, la présence constante de modalisateurs, documentée dans le travail en intercompréhension intégrée, semble servir à protéger les faces des interlocuteurs (Goffman, 1974). L'emploi de ces marques, en n'engageant pas complètement les élèves et les enseignants, leur permet de « prendre le risque » de se lancer dans la résolution d'activités qui suscitent de l'appréhension.



4.4. Dynamique interactionnelle transversale : co-construction des savoirs

Le travail en intercompréhension intégrée, tel qu'il est proposé par le manuel *Euro-mania*, favorise la collaboration entre les élèves. La résolution d'une tâche qui, par sa « semi-opacité », possède un caractère énigmatique, motive les apprenants. Grâce au guidage de l'enseignant, la classe part ensemble à la quête du sens. Maîtrisant peu ou pas la langue du document, les élèves se retrouvent dans une position plus égalitaire. Il n'y a plus vraiment d'élèves « forts » et « faibles » ou alors ceux-là ne sont pas toujours ceux auxquels on s'attendrait : les élèves qui connaissent la L2 investissent le rôle d'expert, comme nous avons pu le voir dans les exemples 1 et 3. On retrouve ici une caractéristique partagée avec l'éveil aux langues (voir notamment Candelier, 2003). Dans les séquences étudiées, on observe que le rôle de l'enseignant est fondamental pour guider les élèves dans le travail de reformulation et peut conduire, à différents degrés, à une progression dans la mise en place des savoirs. Le rôle structurant de l'enseignant dans nos séquences fonctionne comme un procédé d'étayage et n'est pas sans rappeler celui endossé par le natif d'autres séquences de collaboration, comme les séquences potentiellement acquisitionnelles (De Pietro, Matthey & Py, 1989).

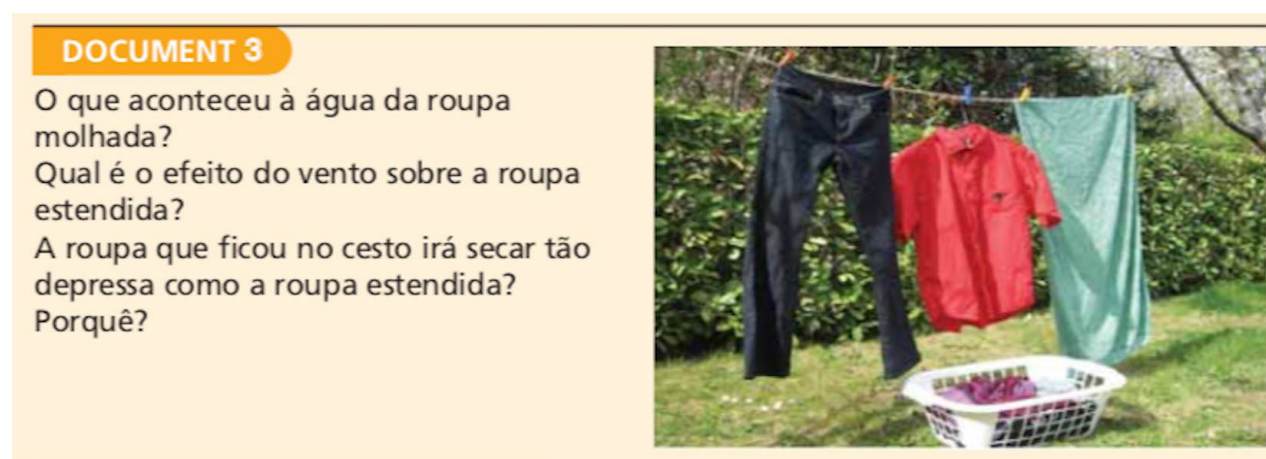


Figure 4.4. *Euro-mania*, module 9 (sciences), p. 2, doc. 3.

6Ma = *roupa molhada* XX ((très bas)) e=

7E = <*ropa*> han estès la roba està mullada . i què li passa aquí a la roba que està mullada/

8Ma que seca(?) ((bas))



- 9E que s'asseca . exactament i per què s'asseca=
 12Ma perquè fa calor ((*bas*))
 13E sí: perquè fa sol fa calor . i quan s'asseca què li passa a l'aigua/(3'')
 16Se què-què se'n va l'aigua
 17E l'aigua se'n va . l'aigua=
 18Se =s'asseca
 19E se-s'evapora euh/

Dans cette séquence, enregistrée dans une classe catalane et inscrite dans un module disciplinaire qui porte sur les changements d'états de l'eau, on observe comment à partir d'un travail sur le syntagme portugais « roupa molhada » (présent dans la première question du document), l'enseignant amène progressivement les élèves vers la notion d'évaporation. Ainsi, dans chaque tour de parole (7, 9, 13 et 17), l'enseignant ratifie l'élément proposé dans le tour précédent par les élèves (6, 8, 12 et 16, respectivement), tout en ouvrant sur une nouvelle question qui conduira graduellement les apprenants vers la notion à acquérir (19). Dans notre recherche, nous avons pu voir que cette dynamique interactionnelle contraste avec des séquences réalisées à partir du manuel disciplinaire « classique », qui avaient un format beaucoup plus monologal et étaient notamment centrées sur la parole de l'enseignant.

Remarques conclusives

L'analyse de ces brefs extraits montre que si l'intercompréhension intégrée partage des caractéristiques communes avec l'intercompréhension, elle se distingue notamment par son objectif disciplinaire et par un agencement complexe entre différents éléments. Dans les séquences étudiées, le va-et-vient entre *méso* et *micro*-alternances, la mise en place d'activités métalinguistiques, le lien entre modalisation du discours et approximation dans l'appréhension des savoirs, de même que la co-construction des connaissances comme dynamique interactionnelle transversale, étaient en relation les uns avec les autres. C'est donc plutôt leur imbrication, à l'intérieur des tâches disciplinaires, qui caractérise l'intercompréhension intégrée, et non pas chacun de ces éléments pris isolément. Par ailleurs, ces éléments ayant



été repérés sur la base d'un corpus relativement restreint, on gagnerait à multiplier les études afin d'observer s'ils prennent place dans d'autres contextes et de quelle manière cela a lieu.

Parmi ces contextes, l'Amérique latine semble particulièrement pertinente. La proximité géographique et linguistique entre le portugais et l'espagnol, ainsi que la présence historique d'autres langues romanes en tant que langues d'immigration (notamment l'italien) ou encore de « culture » (comme est souvent considéré le français), peuvent être didactisées à l'école non seulement à travers des activités d'intercompréhension, mais également par le biais d'activités qui permettent d'aborder conjointement langues et disciplines, comme le propose l'intercompréhension intégrée.

Il va de soi qu'une telle approche ne peut être mise en place ni sans la formation des enseignants ni sans l'élaboration de matériels didactiques adaptés aux spécificités de chaque contexte. Le chantier est donc vaste, mais les possibilités le sont tout autant, comme l'illustrent la richesse et la diversité des contributions de ce volume.

[*références bibliographiques*]



Capítulo 5

Enfoques plurales en el nivel superior: una nueva mirada teórico-metodológica desde la Universidad Nacional de Córdoba

Franco KENDZIURA
Gabriela DÍAZ CORTEZ

Universidad Nacional de Córdoba



“La pérdida de la diversidad es una pérdida del conocimiento y la ciencia”
(Ken Hale en Ortiz, 2009, p. 42)

Introducción

Vasta es la literatura que ha indagado en torno a la noción de intercomprensión, su origen, evolución e implicancias didácticas. La intercomprensión en lenguas, en particular, y los enfoques plurales, en general, presentan un potencial didáctico importante en múltiples sentidos que ha sido explorado ampliamente por diversos equipos de investigación en Europa, en primera instancia, y luego en Latinoamérica. Desde nuestra mirada particular, atendiendo al imperativo de revisar y resignificar nuestras prácticas pedagógicas y, especialmente, de investigación, entendemos que una revisión de algunos presupuestos teórico-epistemológicos se torna necesaria. En el presente trabajo, intentaremos llevar adelante este desafío. Pensamos que es posible delinear un marco de reflexión novedosa en el contexto de enseñanza de la lectura en lenguas extranjeras a estudiantes universitarios de carreras no afines a la lingüística, que no solo dé cuenta del potencial teórico-metodológico de la intercomprensión lingüística, sino que también promueva prácticas epistemológicas situadas que enriquezcan el trabajo de nuestro equipo de investigación y den lugar a nuevos interrogantes orientadores de nuestra labor. En ese sentido, el presente trabajo se ve atravesado por las siguientes preguntas: ¿qué perspectivas puede asumir la enseñanza de lenguas en el contexto de la enseñanza superior desde el enfoque intercomprensivo integrando la perspectiva de la enseñanza de lenguas con fines académicos? y ¿cómo articular los presupuestos teórico-metodológicos que subyacen a dicho enfoque con las demandas específicas del contexto universitario? Buscaremos ensayar alguna respuesta a estos interrogantes amplios, abonando la idea de que es posible ampliar los horizontes teórico-metodológicos de la enseñanza de lenguas en nuestro contexto específico. Para ello, recuperaremos entonces algunos presupuestos del enfoque intercomprensivo, para luego proponer su articulación con ciertos elementos propios de la perspectiva textual-discursiva y del interaccionismo socio-discursivo.



1. Contexto de intervención. Lenguas en la Universidad

Creemos que toda práctica de investigación que busque problematizar sus propias dinámicas, sustentos y objetivos a mediano y largo plazo no debe perder de vista los condicionamientos que le son propios y las características específicas del contexto en el que se produce. De este modo, enfrentar como problema de investigación nuestra propia tarea de investigación sobre prácticas de enseñanza y aprendizaje de lenguas en el contexto universitario requiere tener presente una serie de presupuestos ineludibles. En primer lugar, consideramos fundamental tener en cuenta que la producción de conocimiento desde la universidad, y en particular desde una universidad pública, debe tener como horizonte la transformación de una situación que demanda algún tipo de intervención. Seguidamente, atendiendo a la complejidad de nuestro objeto de reflexión, es decir, la enseñanza de lenguas en el nivel superior, que dicha intervención se produce en un marco institucional específico, con sus propias dinámicas, lógicas de trabajo, exigencias administrativas, etc.

La enseñanza de la lectura en lenguas extranjeras a estudiantes universitarios de carreras no afines a la lingüística en el contexto de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante, UNC), se enmarca en las acciones llevadas a cabo por el Departamento de Idiomas con Fines Académicas (en adelante, DIFA). La estructura de este departamento, dependiente de la Facultad de Lenguas (UNC), se articula con la del resto de las unidades académicas de la Universidad y, mediante la oferta de cursos regulares de lenguas, complementa la formación profesional de grado y posgrado en los diferentes trayectos curriculares. En trece unidades académicas, se dictan cursos de comprensión lectora en inglés, en nueve de portugués, en seis de francés, en dos de italiano, en una de alemán y, en dos unidades académicas se ofrece un Módulo de Intercomprensión en Lenguas Romances (italiano, francés, español y portugués)¹. Estos módulos, en su mayoría de modalidad cuatrimestral (75 horas), son de un único nivel, excepto en dos unidades académicas donde se ofrecen dos y tres niveles, de acuerdo a los datos disponibles en <https://www.lenguas.unc.edu.ar/difa>. En el proyecto de organización y puesta en marcha de los módulos de Inglés y Portugués en el ámbito de las carreras de grado de la UNC (UNC, Ordenanza 6/99), norma específica que dio origen a este programa de en-

1. En el Capítulo 13 de este libro, Brunel y Kendziura desgranar con mayor detalle la inserción del curso de intercomprensión en lenguas romances en la formación de comunicadores sociales en el nivel superior.



señanza de lenguas en el nivel superior, se especifica que el objetivo de los módulos es “[b]rindar los conocimientos lingüísticos indispensables y desarrollar estrategias de lectura que permitan al estudiante universitario abordar un texto en inglés de su especialidad como lector adulto y autónomo”; asimismo, se indica que la metodología se concibe, primero, como una combinación de “técnica semántica, morfológica y sintáctica con enfoque cognitivista” y, luego, como un abordaje de textos auténticos para desarrollar estrategias y hábitos de construcción y reformulación de sentido (Folio 13). Es necesario señalar que la participación de los estudiantes en estos espacios de formación en lenguas corresponde a la exigencia formal de los planes de estudio de las diferentes carreras de la Universidad.

Ahora bien, en la Universidad, los estudiantes se forman profesionalmente y adquieren destrezas y conocimientos específicos que son propios de cada ámbito del saber. Además, tal como señala Carlino (2005), desarrollan las nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva específica de las disciplinas y en las actividades de producción y análisis de textos requeridas por la Universidad. Es decir, cada carrera de grado participa de una cultura discursiva determinada que exige que sus participantes, para poder permanecer y desenvolverse exitosamente en ella, desarrollen prácticas de lenguaje y pensamiento que le son propias. La diversificación curricular propia de cada trayectoria y de cada carrera incide en la construcción de un perfil discursivo, no solo profesional, sino también estudiantil. De esta forma, a modo de ejemplo, mientras un estudiante de Ciencias de la Comunicación con orientación en comunicación audiovisual se familiariza con el género guión televisivo, un estudiante de Ciencias Químicas lee normas de seguridad y artículos de investigación, entre otros. Entendemos que un proyecto institucional de escala universitaria que apueste a la formación en lenguas extranjeras debe considerar esta diversidad, de manera que las propuestas de enseñanza y aprendizaje en lenguas extranjeras logren plasmarla y resulten entonces significativas para las y los estudiantes. Si analizamos, por ejemplo, los módulos de inglés que se dictan desde el DIFA, observamos que hay un programa genérico con variantes administrativas y con una fundamentación teórica común a las distintas unidades académicas. Este articula postulados de Inglés con Fines Específicos (IFE), con la concepción de lectura del interaccionismo social, la alfabetización académica y la idea de género textual de la lingüística textual. No obstante, siguiendo a Carlino (2005), si cada disciplina cuenta con su propia cultura letrada, es probable que la presencia de la lengua inglesa en cada ámbito tenga sus propias explicaciones,



por ejemplo, que la presencia del inglés en el área de las humanidades tenga una explicación distinta que en el área de las ciencias médicas. Nos valemos del comienzo de la fundamentación del programa para ampliar esta idea:

Resulta innecesario destacar la omnipresencia del idioma inglés como lengua de la ciencia y la tecnología. Aspectos económicos y sociales de la vida contemporánea, entre ellos, la velocidad de los cambios tecnológicos y el control de la información científica por parte de países de habla inglesa (Dudley-Evans, 1998; Grabe y Kaplan, 1996), han redefinido el campo de la investigación. En este escenario, los países en desarrollo se presentan en dependencia respecto de la información que poseen y utilizan los países desarrollados, por lo cual, leer y escribir en inglés constituyen prácticas comunes en el mundo. De ahí la importancia que cobran la enseñanza y el aprendizaje de este idioma en relación con los procesos de comprensión textual (Programa del Módulo de Idioma Inglés 2020. Facultad de Ciencias Químicas).

La concepción de lengua que se desprende de esta cita parece articularse en función de oposiciones tales como necesario/ innecesario, omnipresente/ particular, control/ controlado, desarrollado/ en desarrollo. Creemos que estas exceden el aspecto teórico metodológico y revelan un ideal de civilización (Ortiz, 2009, p. 30) vinculado a una cosmovisión universalista que tiende a borrar las variedades y a sostener y reproducir una relación asimétrica del par lengua/ poder. Es decir, al proponer una concepción de lengua, además de una política lingüística, se pone en juego una mirada política sobre las lenguas y su enseñanza.

Pensamos que fundamentar la enseñanza de las lenguas desde una irreversibilidad o destino manifiesto entra en conflicto con los enfoques que se combinan en el programa mencionado, a saber: el reclamo de especificidad impulsado desde IFE; la idea de que cada ámbito disciplinar desarrolla sus propias variedades discursivas (Carlino, 2005) y la concepción de lectura en lengua extranjera que se desprende de esta teoría social de aprendizaje de las lenguas. Encontramos que el enfoque intercomprensivo aspira a borrar dicha asimetría y que la definición de lengua desde la que se parte tiene que ver con ello.

El nombre de la teoría Inglés con Fines Específicos parece referir a un intento de “capturar la naturaleza y complejidad de la conducta social, entendida como un fenómeno único, irrepetible e irreplicable, cuyo sentido debe ser comprendido en su especificidad” (Marradi, Archenti y Piovani, 2011, p. 21). Sin embargo, ¿sobre qué base se busca capturar dicha especificidad?



Para responder esta pregunta, recurrimos a un texto que figura en la sección Bibliografía de Consulta para el Docente, del programa mencionado. Hutchinson y Waters (1987) plantean que el surgimiento de IFE se remonta a finales de la Segunda Guerra Mundial, en respuesta, en parte, al período de grandes desarrollos científicos y tecnológicos que crearon “un mundo unificado y dominado por dos fuerzas, la tecnología y el comercio que [...] generaron la necesidad de una lengua internacional” y que, dado el poder de EE. UU. en ese momento histórico, dicha lengua fue el inglés (p. 6). Como consecuencia de lo anterior, prosiguen Hutchinson y Waters:

Las crisis del petróleo de la década de 1970 aceleraron este desarrollo y este dio como resultado un flujo masivo de fondos y de la experiencia de occidente hacia los países ricos en petróleo. El inglés se convirtió rápidamente en sinónimo de gran negocio y las presiones comerciales comenzaron a ejercer su influencia. Las restricciones de tiempo y dinero crearon la necesidad de cursos rentables con objetivos claramente definidos (1987, p. 7).

El lugar desde donde Hutchinson y Waters describen el surgimiento de esta teoría los lleva a asumir como un hecho natural el lugar de EE. UU., la consiguiente expansión de un país que buscaba instalarse como potencia mundial no solo en el orden político y militar, sino también académico y cultural a través de la lengua, mediante el uso instrumental de IFE. Más recientemente, desde el campo de los estudios de géneros textuales impulsados por IFE, Bawarshi (2010) recoge miradas críticas: la de Benesch que observa las consecuencias ideológicas de enseñar desde la perspectiva de IFE porque, entiende, se reproducen relaciones de poder (Bawarshi, 2010, p. 52). Y la de Pennycook que considera que, a través de la práctica disciplinaria desde esta teoría de enseñanza del inglés, se transmitiría ya no un saber específico sino un discurso hegemónico unificador que reproduce relaciones de poder (Bawarshi, 2010, p. 52).

En nuestro contexto de universidad pública, consideramos necesario revisar la fundamentación de la enseñanza de las lenguas desde teorías que, entre algunos de sus supuestos, contienen la idea de “gran negocio” o “cursos rentables”, parámetros comerciales que parecen convertirse en criterios de verdad que dan validez a IFE y sirven para definir objetivos de enseñanza. Esta breve reflexión sobre IFE no pretende ser exhaustiva ni proponer un análisis de su alcance; más bien, nos ayuda a delimitar el lugar desde donde planteamos el presente trabajo.



El lugar desde donde pensamos la enseñanza de las lenguas en la universidad pública es integrado al conjunto de saberes que se transmiten en las distintas facultades, de manera que las y los estudiantes de nuestra Universidad accedan a la cultura y los contenidos académicos, a la reflexión sobre las lenguas y el lenguaje en su relación con la construcción del conocimiento, así como a la comprensión de la diversidad y los procesos de construcción de la identidad sociocultural. Destacamos que este enfoque plural e integrador en la enseñanza de lenguas ha sido propuesto para la primaria y secundaria en Argentina (Unamuno, 2011; 2012). Asimismo, algunos ejemplos de enfoques plurales usados en el nivel superior pueden verse en Wolff (2003) que comenta el enfoque de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) en el nivel terciario en Finlandia y Holanda, y en Gajo y Berthoud (2018) que analizan casos de enseñanza en modo bilingüe en universidades suizas.

Pensamos que preservar y estimular la diversidad es un imperativo y que para ello la fundamentación de una propuesta programática debe partir y explicitar una idea de lengua afín al planteo metodológico. Encontramos que el interaccionismo sociodiscursivo nos provee un marco conceptual que puede dar sustento a la enseñanza de lenguas a estudiantes universitarios de carreras no afines a la lingüística, en articulación con algunos supuestos metodológicos del enfoque intercomprensivo y la enseñanza de lenguas con fines específicos. Se parte entonces de asumir que el lenguaje es una actividad social y discursiva que se materializa en géneros de textos orales y escritos. Estos géneros o formatos responden a situaciones comunicativas propias de variados ámbitos sociales. Asumen características lingüísticas y contextuales que gozan de una permanencia relativa y están vinculadas con la cultura y la historia. Como miembros de esos ámbitos, debemos comprender y producir estos géneros para poder participar en ellos.

Estos principios básicos habilitan el análisis de las prácticas del lenguaje y su articulación en diferentes géneros en el ámbito de estudio mencionado, dado que la comprensión de estos géneros propicia el aprendizaje de una lengua y la apropiación de los mecanismos comunicativos que estos géneros movilizan. Es decir que la perspectiva interaccionista nos da un sustento social para esta inserción porque permite que el acceso a la comunidad científico-académica mencionada sea desde las propias prácticas y, a partir de estas, acercarse al estudio de las lenguas. La enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad, por ejemplo, inglés en Ciencias Químicas o intercomprensión en lenguas romances en Ciencias de la Comunicación,



puede entonces explicarse a partir de las propias prácticas disciplinares, así como de determinadas prioridades institucionales sobre las que cada área deberá indagar.

2. Integración: intercomprensión y plurilingüismo y contenidos disciplinares en la Universidad

Los enfoques plurales de enseñanza de las lenguas permiten abordar el fenómeno de contacto de lenguas, así como la integración de contenidos lingüísticos y contenidos disciplinares.

En el marco de estos enfoques, la intercomprensión propone un trabajo integrado entre lenguas y apunta al desarrollo de competencias parciales receptivas (comprensión lectora, comprensión auditiva). Diversos trabajos e investigaciones en este ámbito han demostrado que quien se enfrenta a la lectura de textos en lenguas desconocidas realiza, de manera más o menos espontánea, actividades cognitivas y metacognitivas que le posibilitan descubrir similitudes, congruencias y diferencias entre los niveles lingüísticos, en especial los grafo-fonéticos y léxico-semánticos. Esta activación espontánea dependerá en parte de la capacidad para reflexionar sobre la lengua, es decir, de la competencia metalingüística. La reflexión sobre las formas y funciones de la lengua materna que un estudiante haya podido desarrollar a lo largo de la escolaridad otorgará un plus a la lectura plurilingüe en lenguas emparentadas, en términos de estrategias y de procedimientos adquiridos. Pero a su vez, un enfoque de enseñanza que apunte a integrar los aprendizajes lingüísticos de las lenguas que se enseñan y se aprenden, mediante un trabajo sistemático que facilite el descubrimiento de aspectos lingüístico-gramaticales, de las funciones que estos aspectos realizan en los textos-discursos y del sentido que vehiculizan, favorecerá el desarrollo de la conciencia metalingüística e impactará favorablemente sobre la comprensión y producción discursiva. En este sentido, la comparación interlingüística y la reflexión sobre el lenguaje son centrales en el aprendizaje intercomprensivo: el análisis consciente del funcionamiento comparado de diferentes lenguas favorece el distanciamiento en relación al objeto de estudio para su mejor apropiación, a la vez que promueve una actitud de autonomía en el aprendizaje. Se optimizan los conocimientos previos al incorporar las experiencias lingüísticas para reflexionar explícitamente sobre la proximidad entre las lenguas, de manera que las y los estudiantes puedan modificar su percepción de la distancia existente entre las lenguas.

Por su parte, la integración de contenidos lingüísticos y contenidos disciplinares se sustenta en el supuesto de que el aprendizaje de los primeros resulta significativo cuando se



integran a los segundos y se los articula en tareas que requieren una construcción social del significado. Este argumento de tipo extralingüístico permite a las y los docentes de lenguas posicionarse críticamente para pensar la enseñanza de las lenguas desde el escenario local y promover prácticas y sentidos idiosincráticos que transmitan a los y las estudiantes conocimientos lingüísticos, académicos y culturales, locales y regionales (Baum, 2017). El enfoque AICLE mencionado antes parece ser una posibilidad. De acuerdo a Wolff (2003), el AICLE o *Content and language integrated learning* (CLIL) surge a mediados de la década de 1990 como respuesta al planteo de la Comisión Europea en su Libro Blanco de la Educación, según el cual los ciudadanos europeos debían conocer tres lenguas de esa comunidad. El nombre CLIL “[e]s un término genérico que refiere a una situación educativa en la que una lengua adicional y por lo tanto no la más usada del contexto se usa para la enseñanza/aprendizaje de asignaturas no lingüísticas” (Marsh y Langé en Wolff, 2003). La integración, como principio pedagógico, implica que la lengua y la asignatura, por ejemplo, Química Orgánica, se abordan como una unidad en la que la enseñanza/aprendizaje del contenido y las lenguas se lleva adelante al mismo tiempo y en iguales proporciones. El enfoque recoge el conocido supuesto de que el aprendizaje de las lenguas se vuelve más significativo cuando se centra en contenidos que se articulan en las lenguas en estudio. Los contenidos provienen de asignaturas de las disciplinas académicas/científicas de los estudiantes; esto permite que los estudiantes establezcan relaciones entre las asignaturas y beneficia el aprendizaje del contenido al ofrecer una nueva perspectiva desde la cual abordarlo.

En un estudio más reciente, Hoyos Pérez (2013) compara tres enfoques que se emplean para la enseñanza de lenguas en institutos de formación profesional de España: *Conventional*, *Content-based* y *Subject-teaching*. Hoyos Pérez describe algunas características de este último como una de las formas que asume el CLIL, que privilegia el contenido en la programación, que tiene una impronta interdisciplinar dado que las clases están a cargo de docentes de la asignatura con apoyo de docentes de lengua, es evaluado como contenido, es visto como enseñanza de contenido y emplea materiales auténticos, entre otras. El CLIL permite la enseñanza de lenguas a partir de la transmisión y elaboración de contenidos disciplinares conforme a las exigencias curriculares, a través de una lengua que no es la materna y de la lengua materna para la mayoría de los estudiantes (Hoyos Pérez, 2013, p. 113). Asimismo, este enfoque ofrece una autenticidad de propósito en el estudio de la lengua al incorporar la noción de uso del idioma y colaborar en el desarrollo de los métodos lógico-deductivos de cada disciplina con-



creta. Los resultados de la comparación de los enfoques indican que, en términos generales, CLIL ofrece algunas mejoras y nuevas posibilidades de trabajo.

3. Aportes del interaccionismo sociodiscursivo

El interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2004; 2007) brinda algunos elementos que resultan oportunos no solo para la presente reflexión, sino también a los fines de orientar propuestas de intervención concretas. Tomemos en particular la concepción de lenguaje, la noción de género de texto y el modelo de análisis textual.

Tal como mencionamos más arriba, la actividad del lenguaje es considerada como acción humana. Se trata de una práctica social, colectiva, que está dirigida a la realización de tareas complejas. Las acciones verbales se producen en intercambios comunicativos concretos, mediante el desarrollo de actividades y se enmarcan en formaciones sociales específicas. La dimensión social adquiere un valor prominente, puesto que nos lleva a pensar que las prácticas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras que nos interesan son, al fin de cuentas, prácticas verbales específicas (clase de lengua extranjera), que se desarrollan entre agentes sociales determinados (estudiantes/futuros profesionales, docentes/investigadores), en un contexto concreto (el aula, una carrera de grado, una facultad, una universidad pública latinoamericana), con objetivos muy bien delimitados (en la mayoría de los casos, satisfacer un requerimiento académico-administrativo).

Desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo, los textos (orales o escritos), constituyen la manifestación empírica de la acción verbal y son mediadores de dicha acción, la cual se produce en una formación social dada, es decir, en un contexto específico. Los textos empíricos son producto de una acción verbal concreta que “vehicula un mensaje lingüísticamente organizado, y que tiende a producir en su destinatario un efecto de coherencia” (Bronckart, 2004, p. 87) y se realizan mediante los recursos disponibles en una lengua histórica. Para Bronckart, producir un texto significa construirlo en función de un modelo pre-existente, es decir, de un *género de texto*. Los géneros reúnen características momentáneamente cristalizadas o estabilizadas por el uso y su vinculación con una actividad social determinada. Cabe aclarar que no se trata únicamente de regularidades de tipo lingüístico, sino también en el tratamiento comunicativo y de contenido.



En palabras de Bronckart (2004):

La realización efectiva de una acción verbal, en el marco de una formación social dada, proviene de la explotación de *formas comunicativas* en uso; en otros términos, necesita recurrir al acervo de los géneros de texto que son constructos históricos. Esos géneros, que se encuentran disponibles en el *intertexto*, se adaptan permanentemente a la evolución de las exigencias sociocomunicativas y conllevan múltiples *indexaciones* sociales (p. 68).

En ese sentido, es también importante señalar que los géneros, si bien se caracterizan por formas de lenguaje más o menos estables, están sujetos a las variaciones históricas producto de su vinculación con situaciones de comunicación precisas. Cambian en el tiempo de acuerdo con las necesidades que se derivan de las formaciones sociales.

En cuanto al modelo de análisis textual propuesto por el interaccionismo sociodiscursivo, si bien no es objeto central de este trabajo, es importante mencionar que se trata de un modelo descendente que parte de las actividades sociales a las actividades verbales, y luego de los textos concretos a sus componentes lingüísticos. Para esta perspectiva, cada texto se caracteriza por diferentes modalidades de estructuración que pueden ser analizadas atendiendo a los distintos procesos que integran sus niveles de organización interna. Según Bronckart (2004; 2007), todo texto está organizado en tres niveles superpuestos: la infraestructura textual, los mecanismos de textualización y los mecanismos de responsabilidad o apropiación enunciativa. Cada uno de estos niveles se caracteriza por procesos distintos y conforma la arquitectura textual. Así, mientras el primer nivel está constituido por los tipos de discurso, el segundo se caracteriza por elementos lingüísticos vinculados a la progresión temática y, en el último nivel, encontramos aquellos mecanismos de distribución de voces y de modalización. El esquema propuesto, denominado *milhojas* textual, presupone que los tres niveles de organización se superponen y articulan entre sí y orientan su tratamiento pedagógico.

Compartimos la idea de que una propuesta de enseñanza y aprendizaje de lenguas que tome estos supuestos teóricos puede contribuir a la formación discursiva de los estudiantes, retomando a Carlino (2005), para su plena participación en la cultura discursiva de la comunidad a la que pertenecen. Desde esta perspectiva, la enseñanza de lenguas extranjeras se presenta como integrante de un proyecto pedagógico mayor orientado a la construcción de un perfil



discursivo con miras al desarrollo de las capacidades de lenguaje. Así, las instancias de enseñanza y aprendizaje pueden ser pensadas como situaciones efectivas de comunicación en la que los agentes sociales participantes de la interacción se enfrentan con textos y los problematizan en tanto género. Es decir, el género, convertido en problema pedagógico que excede el criterio lingüístico que nos permite reconocer segmentos, brinda la ocasión para reflexionar sobre sus formas y usos más o menos estables y convencionales, los cuales se articulan con determinadas situaciones de comunicación precisas, y en el marco de una actividad social. La multiplicidad de trayectorias curriculares y las características discursivas específicas de las áreas donde se dictan los módulos de lenguas en la UNC se convierten así en problema teórico, en medio y fin de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo, es posible indagar en torno a los géneros propios de cada ámbito disciplinar y promover el desarrollo de una didáctica de las lenguas extranjeras en el nivel superior con base en los géneros.

4. Interaccionismo y enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior

Es posible pensar una perspectiva de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en el nivel superior que articule tanto los presupuestos de los enfoques plurales, en general, y de la intercomprensión, en particular, con los aportes del interaccionismo sociodiscursivo. Consideramos que las lenguas extranjeras, desde esta perspectiva, se integran en un proyecto general de educación lingüística que apunta tanto al desarrollo de la competencia plurilingüe como al desarrollo de capacidades de lenguaje. En ese sentido, las propuestas de intervención concretas que hoy existen en la Universidad Nacional de Córdoba, esto es, los módulos de lenguas extranjeras dependientes del DIFA, pueden proyectarse atendiendo a esta premisa de carácter general y, además, a lo específico del contexto en el que se sitúan. Desde esta perspectiva, la enseñanza de lenguas extranjeras se perfila entonces no de manera separada, sino articulada y solidaria de los demás procesos de desarrollo de las capacidades de lenguaje que tienen lugar en las trayectorias académicas de las diferentes carreras de grado y posgrado, atendiendo a la especificidad de cada ámbito del saber y focalizando la atención en los géneros de mayor circulación.

A nuestro entender, se puede delinear un proyecto lingüístico con miras al dominio de los géneros discursivos, entendidos como herramientas semióticas, que sea relevante y significativo para el contexto en el que se sitúa. Monografía, normas de seguridad, artículo de



investigación científica, resumen, ensayo, reseña, proyecto de investigación, tesinas y tesis son solo algunos de los géneros de mayor circulación en el contexto de la educación superior, pero no todos; y su distribución en los diferentes ámbitos del saber no es homogénea. Como mencionamos más arriba, los géneros materializan la diversidad de las experiencias sociales, de manera que, en Ciencias de la Comunicación, sea necesario, por ejemplo, el dominio de géneros propios de los medios en sus diferentes formatos, y en Ciencias Químicas, el informe de laboratorio, entre otros. No hay motivos para suponer que la adquisición de competencias y destrezas propias de la formación profesional universitaria pueda prescindir del dominio de los géneros propios de la comunidad discursiva de la que se participa; o mejor, una formación universitaria de calidad también puede aspirar al desarrollo de capacidades de lenguaje de manera integral en articulación con la formación profesional específica de cada disciplina.

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo, hemos detenido nuestra atención en aspectos que consideramos centrales para pensar dos componentes relacionados entre sí que integran un mismo proyecto lingüístico. Por un lado, la enseñanza de lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Córdoba desde el Departamento de Idiomas con Fines Académicos y, por otro, la enseñanza de lenguas, entendida como alfabetización académica o desarrollo de capacidades de lenguaje, en general. Ambos constituyen vastos problemas de investigación, insoslayables, que, según entendemos, pueden ampliarse con algunos aportes de la didáctica del plurilingüismo.

El carácter transitorio y situacional de toda práctica epistemológica nos lleva a ratificar la necesidad de revisar nuestras prácticas y tradiciones de investigación e intervención pedagógica. La encrucijada sanitaria actual ante la pandemia de coronavirus resignifica conceptos y nos enfrenta de manera concreta con realidades que se vienen planteando hace años, por ejemplo, el hecho de que con las herramientas tecnológicas más elementales se accede a información en múltiples lenguas, que las y los estudiantes cuentan con variados repertorios lingüísticos propios o que el uso de las aplicaciones para la traducción son de uso extendido.

En este sentido, pensamos que preguntarse por la concepción de lengua que subyace a nuestras prácticas reviste una gran relevancia, puesto que nos obliga a lidiar con posibles contradicciones, por ejemplo, entre una concepción de lengua universal y la especificidad de los contextos de intervención, o entre el inglés como “la” lengua de la ciencia y ese monolingüismo que incide negativamente en ella (Gajo, 2013).



Finalmente, a nuestro entender, la exploración de posibles articulaciones teórico-metodológicas parece abrir un camino prometedor para la enseñanza de lenguas en el contexto universitario, no solo para el futuro del enfoque intercomprensivo, sino para la enseñanza de lenguas en general, con miras al desarrollo de un proyecto lingüístico interdisciplinario integrado a las trayectorias curriculares específicas de las diferentes unidades académicas de la Universidad.

[*referencias bibliográficas*]



EJE 2

Experiencias y prácticas didácticas de intercomprensión



PRESENTACIÓN

CAPÍTULO 6

CAPÍTULO 7

CAPÍTULO 8

CAPÍTULO 9

CAPÍTULO 10

CAPÍTULO 11

CAPÍTULO 12

CAPÍTULO 13

Presentación

Podemos imaginar el proceso enseñanza y aprendizaje de una nueva lengua como la invitación a un viaje. Siguiendo este símil, hemos de considerar nuestro punto de origen, esto es, el bagaje lingüístico con el que partimos, y nuestro lugar de destino, la lengua que queremos aprender, más o menos distante; asimismo, deberemos pensar en el itinerario, el camino por recorrer para llegar hasta esa nueva lengua. La intercomprensión, dentro de los enfoques plurales, es precisamente una forma de hacer este viaje, una metodología asentada sobre bases teóricas y epistemológicas en construcción continua, como han puesto de manifiesto los capítulos del Eje 1. Los ocho capítulos que componen este segundo eje representan siete itinerarios o siete caminos por los que se puede avanzar para integrar el plurilingüismo en nuestras prácticas didácticas cotidianas, tal y como veremos a continuación.

El Capítulo 6, de las profesoras Silvana Marchiaro y Melina Anahí Donalisio de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), presenta algunos de los resultados de un estudio que pretende indagar la incidencia del enfoque intercomprensivo en el desarrollo de las capacidades metalingüísticas de los participantes, asumiendo el concepto de educación lingüística enunciado por Tullio De Mauro. Con este fin, explican el diseño de una secuencia didáctica plurilingüe que, después, se puso a prueba en el Espacio de Opción Institucional Intercomprensión en Lenguas del Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas de una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, en la Argentina. Las lectoras y lectores podrán observar que las actividades didácticas proponen la comparación y el contraste entre las estructuras gramaticales, sintácticas y pragmáticas de las lenguas románicas como herramienta para una reflexión lingüística sistemática.



El Capítulo 7 es de autoría de la profesora Regina da Silva de la Universidade de Campinas (UNICAMP) y del profesor Christian Degache, vinculado a la Université Grenoble Alpes (UGA) y a la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ambos explican las temáticas y dinámicas de los diálogos interculturales dentro de un escenario telecolaborativo. Esta experiencia responde a la necesidad de desarrollar dispositivos pedagógicos que amplíen los horizontes de la educación intercultural desde el campo de la intercomprensión. Para la consecución de dicho objetivo, los autores implementaron las sesiones *Romanofonia e cinema*, dentro de la plataforma Miriadi. El relato de su experiencia es una vía hacia la formación concebida *para y por* la interculturalidad a partir de representaciones múltiples y libres de estereotipos de los sujetos y de las culturas de lengua románica. Entre los testimonios recogidos a lo largo del capítulo se vislumbran diálogos plurilingües y formas de comunicaciones interculturales auténticas entre las y los participantes de las sesiones que descubren así la práctica de la intercomprensión. En este punto, el despertar a las lenguas también está presente.

En el Capítulo 8, Livia Miranda de Paulo, que realizó su doctorado en la Universidade de São Paulo (USP), presenta recorridos didácticos a partir de textos académicos plurilingües como respuesta a las demandas de un público universitario. Esta contribución, resultado de su tesis doctoral, proporciona a nuestros lectores y lectoras herramientas prácticas, sostenidas por una consistente fundamentación teórica, para el diseño de programas que puedan no solo satisfacer las necesidades de aprendizaje directamente vinculadas con las competencias lingüísticas, sino también contribuir para el desarrollo de otras dimensiones de la formación universitaria. Así pues, destaca la dimensión que tienen las lenguas como espacios de construcción de conocimientos y de negociación de significados y, consecuentemente, la didáctica integrada de lenguas como uno de los enfoques plurales.

Prosiguiendo con nuestro itinerario, el Capítulo 9 nos hace regresar de la experiencia universitaria de Brasil al escenario argentino, al tiempo que pasamos de la intercomprensión entre lenguas de la familia románica a la familia germánica. Las autoras, Patricia Lauría de Gentile y Valeria Wilke, profesoras de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), sostienen que los conocimientos del inglés pueden servir como puente para permitir a los hispanohablantes un acceso facilitado y eficaz a la lectura de textos en alemán y en neerlandés. Esta propuesta, enormemente innovadora en el contexto latinoamericano, está avalada por más de una década de experiencias didácticas.



El Capítulo 10 nos presenta un nuevo escenario de enseñanza y aprendizaje; este es el de la adquisición de lenguas en contextos migratorios y de refugio, algo que viene ganando protagonismo en los debates académicos debido a las crisis humanitarias, sociales y climáticas que caracterizan nuestro tiempo. La autora, Teurra Fernandes Vailatti está realizando su tesis de doctorado en la Universidade Federal do Paraná (UFPR) sobre dicha temática, vinculada al proyecto *Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária* (PBMIH) que la UFPR creó para atender a la población refugiada y migrante que reside en el área metropolitana de Curitiba. En este escenario, la intercomprensión demuestra ser una herramienta de enorme potencial pues permite reconfigurar las prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje de portugués brasileño al abrir espacio para el plurilingüismo y facilitar que los sujetos asuman sus propios bagajes lingüísticos y culturales como forma de empoderamiento.

En el Capítulo 11, no nos movemos espacialmente de la ciudad de Curitiba, pero sí visitamos otro espacio de enseñanza y aprendizaje: las actividades de extensión académica. Sara Valente, que fue alumna de la doble maestría entre la Universidade Federal do Paraná (UFPR) y la Université Grenoble-Alpes (UGA), explica, de manera minuciosa y amena, cómo se puede llevar a cabo un itinerario de formación en intercomprensión dirigido a un público general que comparte un interés por aprender nuevas lenguas y conocer mejor la tipología de la familia románica. Estas páginas nos ofrecen instrumentos que podemos aplicar fácilmente en nuestra práctica didáctica de cada día, haciendo que la intercomprensión sea *il nostro pane quotidiano*.

El Capítulo 12 nos propone un viaje desde el sur de Brasil hasta la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) donde la autora, Delphine Chazot de la Université de Le Mans, realizó su tesis de doctorado. En México, la intercomprensión no ha alcanzado aún el mismo grado de desarrollo que en otros países latinoamericanos, dentro del campo de la didáctica. Esta constatación incentivó a la autora, que diseñó un escenario educativo lúdico y telecolaborativo destinado a iniciar a un público adulto de diferentes áreas geográficas (principalmente de Europa y Latinoamérica) en la práctica de la intercomprensión en lenguas románicas y a desarrollar sus habilidades plurilingües. Este capítulo pone el foco en el gran potencial que el elemento lúdico tiene como catalizador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El Capítulo 13, que cierra este segundo eje, propone una reflexión detenida sobre la obra didáctica *InterRom. Intercomprensión en lenguas romances*, publicada en 2007 por el equipo de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Los autores del capítulo,



Richard Brunel y Franco Kendziura, profesores de esta Universidad, examinan la vigencia del manual a la luz de más de una década de aplicación ininterrumpida y plantean una discusión de cuño didáctico-pedagógico en torno a la noción de géneros de texto. Así pues, describen algunas de las dimensiones discursivas presentes en la obra bajo la égida de los conceptos de secuencia didáctica, de las capacidades de lenguaje para la lectura en intercomprensión de textos escritos en francés, en italiano, en portugués y en español.

El conjunto de este eje ofrece un panorama actual de las prácticas académicas y pedagógicas que asumen la intercomprensión como herramienta didáctica en el contexto latinoamericano. Cabe también destacar la pluralidad de enfoques, escenarios, estilos, puntos de vista teóricos y bagajes personales de las autoras y autores (desde docentes con una experiencia académica de décadas hasta investigadoras/es noveles, estudiantes de doctorado o de maestría). Con relación a las lenguas de redacción, tres capítulos están escritos en español y tres en portugués, uno está en italiano y otro en francés; este es un modo de abordar la intercomprensión y las prácticas comunicativas plurilingües a través de la propia intercomprensión, haciendo de este enfoque medio y fin, y dejando a las lectoras y lectores la autonomía para explorar los espacios de transparencia entre las lenguas románicas.

En síntesis, el segundo eje demuestra el grado de madurez que la intercomprensión ha alcanzado en el entorno académico latinoamericano, itinerarios que ponen de manifiesto su potencialidad y que justifican la implantación de políticas institucionales que consoliden estos proyectos, como se verá en el tercer eje.



Capítulo 6

El enfoque intercomprensivo como vector de la educación lingüística: implicancias en el desarrollo de capacidades metalingüísticas

Silvana MARCHIARO
Melina Anahí DONALISIO

Universidad Nacional de Córdoba



Introducción

En este capítulo, presentamos los primeros resultados de un estudio que se propuso indagar la incidencia del enfoque intercomprensivo en el desarrollo de capacidades metalingüísticas, a partir de la experimentación de una secuencia didáctica plurilingüe diseñada especialmente para el Espacio de Opción Institucional Intercomprensión en Lenguas del Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas de una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, Argentina¹. Al interior de la secuencia, las actividades didácticas privilegian la reflexión lingüística sistemática, basada en la comparación y el contraste entre las lenguas romances objeto de estudio, tanto en el plano lingüístico-gramatical como pragmático. Los datos obtenidos de las interacciones verbales producidas en el aula durante el desarrollo de la secuencia didáctica nos permitieron identificar las operaciones metalingüísticas realizadas por los estudiantes como así también el papel del profesor en el fomento de la reflexión sobre las lenguas.

En un primer momento, realizaremos una breve exposición de los conceptos teóricos que sustentan nuestra investigación; en segundo lugar, nos referiremos a la normativa vigente en materia de enseñanza de lenguas en la escuela secundaria orientación bachiller en Lenguas. Seguidamente, se presentará la experiencia realizada, los materiales y método utilizado y los resultados del análisis.

1. Educación lingüística y plurilingüismo

Educación lingüística y plurilingüismo son conceptos cardinales que constituyen el punto de partida y a la vez la meta de nuestras acciones. Adoptamos la noción de educación lingüística, tal como fuera enunciada en las *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, documento programático del *Gruppo di Intervento e Studio nel campo dell'Educazione Linguistica* (GISCEL) fundado por Tullio de Mauro en Italia en 1973. La educación lingüística es concebida, por una parte, como eje educativo que atraviesa todas las disciplinas escolares y no solo la lengua materna; por otra parte, es una propuesta de desarrollo de conciencia sobre las lenguas, de actitudes de apertura y de tolerancia a la diversidad de lenguas y culturas. Promueve un desplazamiento de la

¹ El estudio se realiza en el marco del proyecto de investigación Plurilingüismo y Educación: Representaciones, Prácticas, Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas (2018-2022) del equipo InterRom de la Universidad Nacional de Córdoba.



pedagogía tradicional —que De Mauro llama “adiestramiento al monolingüismo” — hacia una pedagogía innovadora que se fundamente en el respeto por la variedad de lenguajes, de lenguas, de signos, de estilos, de realización de la capacidad semiológica general (De Mauro, 1975).

A más de cuarenta años de la publicación de las Dieci tesi, el concepto de *educación lingüística democrática* conserva su vigencia y se resignifica. Surgido en el particular contexto sociocultural y sociolingüístico de la Italia de los años 60 y 70 del siglo pasado, sus principios rectores continúan siendo hoy una guía para las políticas lingüístico-educativas: 1) la educación lingüística como educación ciudadana; 2) la exigencia de conocer el *retroterra linguistico e culturale* de los alumnos para establecer el punto de partida; 3) el respeto por todas las lenguas y las variedades lingüísticas (Sobrero, 2017).

Las innovaciones pedagógicas que presentaban las Dieci tesi partían sin dudas de la concepción amplia de plurilingüismo elaborada por Tullio De Mauro, a la cual también adherimos:

Con plurilinguismo intendiamo qui la compresenza sia di linguaggi di tipo diverso (verbale, gestuale, iconico, ecc.), cioè di diversi tipi di semiosi, sia di idioma diversi, sia di diverse norme di realizzazione d'un medesimo idioma. Esso pare una condizione permanente della specie umana e, quindi, di ogni società umana (De Mauro, [1975] 2017, p. 73).

La educación lingüística entendida como educación al plurilingüismo persigue dos objetivos: sensibilizar hacia la pluralidad y diversidad lingüística, y consolidar en los estudiantes la conciencia metalingüística y metacognitiva relativa a los procesos de aprendizaje de lenguas (Curci, 2008).

L'educazione linguistica fonda sulla prima lingua ogni processo di espansione delle competenze e abilità linguistiche delle lingue altre e, inoltre, si apre e orienta – e di fatto orienta gli operatori – a cogliere gli aspetti esterni delle lingue, le dimensioni sociali e culturali, i bisogni comunicativi, i diversi modi del comunicare come modalità alternative ad una visione esclusivamente glottocentrica (Ferrerri, 2010, p. 4).

Desde esta perspectiva, resultan necesarias nuevas prácticas didácticas y nuevos enfoques metodológicos que fomenten la comparación, el contraste y el trabajo integrado entre las lenguas y las variedades lingüístico-culturales presentes en la escuela.



2. Educación lingüística y enfoques plurales: la intercomprensión

En las últimas décadas, nuevos enfoques para la enseñanza de lenguas han dado lugar a propuestas que apuntan a integrar los conocimientos lingüísticos de las lenguas que se enseñan en la escuela. Entre estas nuevas perspectivas, los denominados *enfoques plurales de las lenguas y las culturas* ponen de manifiesto la necesidad de integrar y articular la enseñanza de lenguas, pues

sin articulación entre las lenguas, todo esfuerzo destinado a aumentar el número de lenguas aprendidas por una misma persona en el marco de la educación formal chocará inmediatamente con los límites en términos a la vez de capacidad de aprendizaje y de espacio en los currículos (Candelier, 2007).

Estas nuevas perspectivas de enseñanza, ancladas en la didáctica del plurilingüismo, problematizan los enfoques imperantes en la enseñanza de lenguas extranjeras, en especial, el denominado enfoque comunicativo. Entendemos que el aprendizaje de una lengua extranjera es esencialmente un proceso cognitivo, por lo cual resulta necesario un modelo de educación lingüística que recurra en modo sistemático a la reflexión explícita sobre las lenguas, sus interconexiones, los aspectos compartidos o diferenciados. La práctica reflexiva sobre el lenguaje y las lenguas “supone corregir las preferencias (...) por una educación lingüística basada en formas comunicativas ‘intuitivas’, con el consiguiente distanciamiento de los aspectos formales y técnicos de la lengua” (James, en Cots et al., 2002, p. 26). La enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela recupera así su dimensión formativa, poniendo énfasis también en el desarrollo cognitivo y en los procesos de construcción de la identidad socio-cultural del alumnado.

Desde el punto de vista de los aprendizajes lingüísticos, un denominador común de los enfoques plurales de las lenguas y las culturas es el desarrollo de habilidades metalingüísticas que propician la reflexión sobre el lenguaje y las lenguas. Si bien la actividad metalingüística está presente en todo proceso de aprendizaje de idiomas, en los enfoques didácticos basados en la enseñanza simultánea de lenguas –como es el caso del enfoque intercomprensivo— se privilegia y potencia dicha reflexión como parte fundante de su metodología. El enfoque intercomprensivo se caracteriza por una dinámica que pone en juego actividades centradas en



la comparación, el contraste, el descubrimiento de congruencias y divergencias entre lenguas emparentadas. De este modo, resulta clave para el desarrollo de habilidades metalingüísticas que permitan al alumnado descubrir y analizar las formas y el uso de las lenguas en contexto y en modo contrastivo. En este sentido, la intercomprensión tiende a optimizar los conocimientos previos, revalorizando las experiencias lingüísticas para reflexionar explícitamente sobre la proximidad entre los idiomas, lo que permite al alumno modificar su percepción de la distancia existente entre las lenguas y adquirir así confianza en sus propias capacidades (Marchiaro y Brunel, 2015).

3. El enfoque intercomprensivo en la escuela secundaria: espacios curriculares y materiales didácticos

Del análisis de los documentos normativos nacionales y jurisdiccionales de Argentina, se desprende que el plurilingüismo es considerado como un valor educativo que favorece la formación de los jóvenes y adolescentes en el reconocimiento y en el respeto por la diversidad de identidades y la singularidad de cada cultura. A esto se añade la concepción de plurilingüismo en tanto capacidad para el aprendizaje de diferentes lenguas en el espacio escolar. A través de la creación de la orientación Bachiller en Lenguas en la enseñanza secundaria, la política educativa argentina ofrece un espacio para el desarrollo de competencia plurilingüe a través del aprendizaje de varias lenguas (extranjeras, de señas, clásicas, originarias, regionales, de herencia) además del castellano, lengua de escolarización (CFE Marco Referencia Orientación Lenguas, p. 4).

La perspectiva plurilingüe adoptada en la provincia de Córdoba para la Educación Secundaria Orientada - Bachiller en Lenguas posibilitó a nuestro equipo InterRom el diseño de un proyecto de investigación a largo plazo, orientado a la experimentación y evaluación de secuencias didácticas especialmente diseñadas para los espacios formativos de dicha orientación. Nos referimos específicamente a los Espacios de Opción Institucional (EOI), entre los cuales se encuentra la Intercomprensión en Lenguas. Este espacio curricular promueve el contacto con la diversidad lingüística, tomando como eje la noción de familia lingüística. Se propone ampliar el repertorio lingüístico de los estudiantes con la incorporación del aprendizaje de lenguas estrechamente emparentadas con el español, con la finalidad de indagar parentescos interlingüísticos que fomentan la reflexión sobre el lenguaje, en general, y sobre las lenguas,



en particular, desde una perspectiva comparada y contrastiva; al mismo tiempo, se apunta a desarrollar conocimiento acerca de cómo funcionan y se adquieren/aprenden las lenguas (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2017, p. 7). El alcance y los modos de implementación del espacio de intercomprensión contemplan variados aspectos, precisados en los diversos documentos elaborados por el Ministerio de Educación de la provincia².

Los aprendizajes sugeridos para este espacio de formación se inscriben en la óptica de la reflexión entre lenguas y culturas, en su dimensión lingüística, discursiva e intercultural. Entre ellos consideramos los siguientes: la identificación de léxico compartido; el análisis de correspondencias grafo-fonéticas, morfológicas, sintácticas entre los diversos sistemas lingüísticos; la identificación de similitudes y diferencias; el análisis en perspectiva diacrónica del devenir del léxico panrománico; la reflexión acerca de los procedimientos discursivos de coherencia y cohesión en las lenguas romances y de formas de organización y distribución de la información; la reflexión sobre los procesos de producción y de interacción plurilingüe; la conceptualización de relaciones interculturales. Por tratarse de un espacio de integración y profundización de aprendizajes adquiridos, es indispensable un abordaje que parta de las experiencias y los conocimientos lingüísticos previos del alumnado.

Siguiendo estas directrices, la investigación que iniciamos en el año 2012 se nutrió de los aportes teóricos de la didáctica del plurilingüismo y de los enfoques plurales (Meissner, 2004; Candelier, 2007) y del interaccionismo sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2004, 2007). Partiendo de la concepción de género textual como mega-herramienta (Dolz-Mestre y Schneuwly, 1997) y de la noción de secuencia didáctica del ISD, (Bronckart, 2004, 2007; Schneuwly y Dolz, 2013) se diseñaron secuencias que integran prácticas plurilingües de lectura y de comprensión oral (español, francés, italiano y portugués), y prácticas de escritura en español, lengua de escolarización (Carullo, Marchiaro y Pérez, 2015, Carullo y Marchiaro, 2017; Pérez y Marchiaro, 2016). La didactización del contacto de lenguas emparentadas es el rasgo distintivo de esta propuesta pedagógica que plantea el desafío de la planificación de la alternancia de lenguas en el desarrollo de prácticas de comprensión y producción (Marchiaro y Pérez, 2017).

2. Remitimos a Pérez (2017), para un completo detalle de estos aspectos.



Las actividades diseñadas al interior de las secuencias didácticas privilegian la reflexión lingüística sistemática, basada en la comparación y el contraste entre las lenguas romances objeto de estudio, como así también el dominio del género textual abordado. En el momento que escribimos estas páginas, los materiales didácticos están siendo experimentados y evaluados en los espacios curriculares de Intercomprensión en Lenguas de los Ciclos Orientados Bachiller en Lenguas de dos escuelas públicas de la ciudad de Córdoba.

4. La actividad metalingüística en el enfoque intercomprensivo

Desde la perspectiva de la psicolingüística cognitiva, la actividad metalingüística constituye un subdominio de la metacognición que concierne al lenguaje y su utilización. Las actividades metalingüísticas son actividades de reflexión sobre la lengua que suponen el control consciente y la planificación intencional del hablante sobre sus propios procesos de comprensión y de producción lingüística (Gombert, 1996). Siguiendo a este autor, en este trabajo entendemos el término metalingüístico como actividad cognitiva sobre el lenguaje.

La capacidad metalingüística es la habilidad que posibilita al sujeto explicar, describir y analizar el sistema lingüístico y puede observarse en la propia actuación del hablante. Tal como señalan Cots y Nussbaum (2002), “las operaciones metalingüísticas se hallan indisolublemente ligadas al uso verbal, tanto en la vida cotidiana como en situaciones de enseñanza y aprendizaje, bien para facilitar la comunicación, bien para adquirir nuevos conocimientos sobre el lenguaje humano” (p. 11). En el caso de lenguas segundas o extranjeras, la reflexión metalingüística realizada en términos de contrastividad entre las lenguas constituye sin dudas un recurso privilegiado para el aprendizaje.

Si bien la actividad metalingüística está presente en todo proceso de aprendizaje de idiomas, en el caso de los enfoques plurilingües, más específicamente la intercomprensión, la reflexión sobre las lenguas se potencia al promover la comparación, el contraste, el descubrimiento de congruencias y divergencias existentes, ya sea en términos de los sistemas lingüísticos (niveles fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico) como en el uso (nivel sociolingüístico y pragmático). Las operaciones metalingüísticas pueden realizarse en forma espontánea, a partir de la actividad reflexiva del estudiante, o bien pueden ser guiadas e inducidas por el docente y fomentadas a través de las tareas didácticas. Tal es el caso de las actividades propuestas en las secuencias diseñadas para los espacios curriculares de Intercomprensión en



la escuela secundaria que —al potenciar el desarrollo de transferencias inter e intralingüísticas— requieren de la reflexión explícita sobre los aspectos lingüísticos y discursivos que se comparan al entrar en contacto la lengua de escolarización, la lengua extranjera inglés y las lenguas adicionales presentes en el currículo.

En nuestras experiencias en las aulas, constatamos que las dinámicas que se establecen durante la implementación de secuencias didácticas en enfoque intercomprensivo incentivan la interacción plurilingüe. En efecto, varias lenguas circulan y se usan en el aula de intercomprensión, utilizadas con distintos objetivos, pedagógicos o de comunicación (dar instrucciones, reflexionar, leer, escribir, comentar, etc.). Al enfrentarse a actividades de oralidad, lectura y escritura en varias lenguas en forma simultánea, el alumnado moviliza sus conocimientos interlingüísticos en un continuo pasaje de una lengua a otra, e incrementa así la actividad metalingüística. “¿Cómo se escribe X en portugués?”; “¿cómo se dice X en francés?”; “esta palabra es igual a...”; “en español se dice...” son las expresiones más frecuentes al analizar las interacciones en las aulas de intercomprensión.

¿Cuáles son las operaciones más frecuentes que realiza el alumnado durante el desarrollo de tareas de intercomprensión lingüística? En la investigación en curso, nos propusimos analizar la actividad metalingüística de los estudiantes como así también el papel del profesor en el fomento de la reflexión sobre las lenguas, a partir de las interacciones verbales producidas en el aula durante el desarrollo de una secuencia didáctica. El estudio del que daremos cuenta a continuación mostrará algunos resultados de esa investigación.

5. El estudio

5.1. Descripción de la experiencia

Como hemos dicho, la experiencia se llevó a cabo en el Espacio de Opción Institucional Intercomprensión en Lenguas del Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas de la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó, de Córdoba capital. Este espacio curricular de tres horas semanales se desarrolla en el 5.º año del Ciclo Orientado y se propone fomentar la intercomprensión entre cuatro lenguas romances (español, francés, portugués e italiano). Además, cabe destacar que, en este mismo año curricular, los estudiantes tienen también tres espacios destinados al aprendizaje de idiomas: francés (tres horas semanales), italiano (tres horas se-



manales) e inglés (cinco horas semanales).

En este estudio, analizamos un corpus de interacciones orales entre alumnos-alumnos y entre alumnos-docentes, registradas durante el desarrollo de una secuencia didáctica, en un total de 9 horas de grabación. El grupo de estudiantes estuvo conformado por quince alumnos.

5.2. Materiales y metodología

El material utilizado para realizar la intervención de tres semanas consecutivas y la recolección de datos fue titulado: “MOI, RACISTE? ¿EU RACISTA? RAZZISTA IO?”.

Se trata de una secuencia diseñada a partir de una de las historietas del cómic didáctico editado por la Unión Europea bajo ese título³. Sobre la base del diseño didáctico realizado por dos docentes de la escuela y una investigadora colega del equipo InterRom⁴, nuestro trabajo consistió en adaptar la secuencia a las necesidades, a los objetivos y al contexto en la que iba a ser empleada. Así, la secuencia iniciaba con la lectura de una historieta en tres lenguas romances (francés, portugués e italiano) cuya temática es el racismo y la discriminación. A partir de esa lectura comprensiva, los estudiantes debían imaginar un título para la historieta y elaborar un resumen de esta. Como segunda actividad, se propuso la comparación de los diversos actos de habla presentes en el cómic (saludar, aceptar, pedir permiso, etc.) en las lenguas de trabajo mencionadas. En la tercera actividad, mediante preguntas disparadoras se pretendía un debate intragrupal sobre la temática transversal que conectaba la historieta inicial con la película francesa “Dios mío, ¿qué hemos hecho?”, visualizada por los estudiantes y docentes en una experiencia escolar previa. Desde la cuarta actividad hasta la finalización del material, el foco estuvo en géneros de textos relacionados con la película, como, por ejemplo, la sinopsis. En ese sentido, una primera actividad se centró en el análisis de las traducciones del nombre de la película en las diferentes lenguas romances, comparando y resaltando diferencias y similitudes. Luego de la lectura de las sinopsis en italiano, francés y portugués, se realizaron actividades para identificar y seleccionar la información presente en los distintos textos. Por último, la secuencia presentaba una actividad de identificación de similitudes léxi-

3. Disponible en http://www.egalitecontreracisme.fr/sites/default/files/atoms/files/bd_moi_raciste.pdf

4. Mgtr. Ana Cecilia Pérez y profesoras Paola Ruibal y Beatriz Luque.



cas en palabras que aparecían en las historietas y que referían a diversos campos semánticos: familia, profesiones, nacionalidad, etc. para descubrir luego las reglas de correspondencia fono-morfológicas existentes. Las tareas fueron acompañadas por preguntas disparadoras realizadas por la docente a los fines de conocer los procedimientos cognitivos y metacognitivos realizados por los alumnos: ¿Cómo llegaste a esa conclusión? ¿Cómo están seguros de que lo plasmado es correcto? ¿Cuál regla podríamos usar para agrupar estos términos? ¿Cómo trabajaron? ¿En qué idioma tuvieron mayor/menor dificultad? ¿Por qué?

Todas las actividades se realizaron en forma grupal, con un total de cuatro grupos conformados por tres a cinco estudiantes. La decisión de trabajar en grupos se debió a las ventajas que ofrece esta modalidad. En efecto, siendo las lenguas objeto de estudio y al mismo tiempo vehículo de las interacciones comunicativas, la interacción entre grupos de pares constituye el marco ideal para acceder a las representaciones lingüísticas de los aprendientes. Por otra parte, en el trabajo grupal los estudiantes asumen la responsabilidad de las interacciones, tienen más oportunidades de intervenir y de manifestarse sin inhibiciones, dada la simetría de los intercambios comunicativos.

Los datos se recogieron mediante grabación, observación y registro de notas. Con base en la escucha atenta y transcripción ortográfica⁵ de las grabaciones realizadas durante todas las clases, recuperamos las principales interacciones verbales grupales producidas en el aula durante el desarrollo de la secuencia.

5 Convenciones de transcripción

P: profesora

A: alumnos/alumnas

/ pausa

: alargamiento silábico

- autointerrupción

? entonación ascendente pregunta

(xxx) fragmento incomprensible

(TEXTO) comentario del transcriptor

(...) supresión de turnos

SUBRAYADO palabra o frase en italiano, francés o portugués



6. Análisis de los datos y resultados

Para analizar la actividad metalingüística que realiza el alumnado durante la resolución de tareas, hemos tomado como categorías de referencia las presentadas por Josep María Cots et al. (1997; 2007) en sus investigaciones. Estos autores, al estudiar los mecanismos que se utilizan en la actividad de reflexión, identificaron las operaciones cognitivas comunes utilizadas por los alumnos y alumnas, agrupándolas en las siguientes categorías:

- 1) Juzgar: incluye operaciones mediante las cuales el estudiante valora un fenómeno lingüístico en relación a su significado, en relación con su uso o en relación con la norma.
- 2) Categorizar: incluye aquellas operaciones mediante las cuales el alumno clasifica o identifica un elemento lingüístico o expone sus características.
- 3) Analizar: comprende las operaciones en las que el alumno aplica o formula reglas, o bien realiza operaciones en las que hace referencia explícita a reglas lingüísticas.

En el caso de nuestra investigación, por tratarse de materiales didácticos en enfoque intercomprensivo, las tareas solicitadas se basan fundamentalmente en un tipo de operación cognitiva que permite poner en relación y comparar las lenguas de trabajo en modo casi sistemático. Por esta razón, creemos que la categoría “comparar” es recurrente en todas las demás actividades de reflexión metalingüística.

Mostraremos, a continuación, algunos resultados del análisis, que consistió en la identificación de expresiones verbales que permiten observar la actividad metalingüística realizada al interior de los grupos de trabajo.

6.1. *Comprenons l'histoire – Capiamo la storia – Compreendemos a história*

La primera actividad de la secuencia didáctica estuvo orientada a la comprensión escrita. La tarea consistió en leer la historieta en cada una de las lenguas (francés, italiano, portugués) para luego proponer un título. Si bien la clase tenía familiaridad con las tres lenguas de trabajo, resulta necesario aclarar que el portugués es la lengua con la que menos contacto de aprendizaje formal habían tenido, pues se introduce en 5.º año en el espacio de Intercomprensión. Identificar la lengua en la que estaban escritas las historietas resultó, pues, tarea bastante fácil: las particularidades grafo-fonéticas de las lenguas y los conocimientos previos resultan orientadores: “A1: (observando cada una de las historietas) esta es en portugués/ esta es en



ita::-francés y esta en italiano / esa es en portugués porque mirá/ dice meu deus”.

Las representaciones que los estudiantes poseen sobre cada una de las lenguas con las que están trabajando se manifiestan en verbalizaciones que muestran los estereotipos más comunes en relación con, por ejemplo, la prosodia o cadencia de las lenguas. En el extracto siguiente, la alumna (A) comienza a leer en voz alta “en tonada italiana”, como ella misma dirá, aunque luego reconoce que el texto no está en italiano sino en portugués. Indagada posteriormente por la profesora sobre qué fue lo que le permitió descubrir que no era italiano, responde con expresiones que evidencian conciencia de las reglas grafo-fonéticas y de las diferencias entre italiano y portugués, aunque en forma imprecisa, lo que manifiesta un escaso manejo de metalenguaje.

Extracto 1

A: vamos con el italiano y después el francés / bueno esta está en italiano

(la alumna empieza a leer el texto en voz alta)

A1: por dónde vas? eso no es italiano / es portugués! / vos estás leyendo en portugués

(risas)

(...)

A: estaba leyendo en portugués y ustedes no me habían dicho nada / yo lo leía en tonada italiana / sí: me di cuenta cuando ya dije *não*

(...)

P: ¿cómo identificaste que no era italiano?

A1: por la tonada por oi / todas las letras que tenía / después me di cuenta que era en portugués

P: por la ortografía

A1: por la ortografía

M: alguna expresión te hizo identificar que era otra lengua?

A1: el *não* / *não tenho* / *senhora* / la “ene hache”

La conciencia sobre la proximidad existente entre las lenguas romances es un factor que ayuda a afrontar la posible dificultad de lectura en lengua extranjera. Observamos, no obstante, que la percepción de las similitudes existentes o de las dificultades de acceso al significado,



no es un dato del todo objetivo, sino que varía en función de las experiencias individuales de cada estudiante. En efecto, los repertorios lingüísticos de los estudiantes resultan importantes a la hora de acceder a los nuevos aprendizajes lingüísticos: los alumnos que tienen o han tenido mayor contacto con lenguas otras muestran mayor propensión a realizar transferencias interlingüísticas o intralingüísticas y una mayor capacidad para la reflexión metalingüística. Por otra parte, las experiencias de aprendizaje y la modalidad de enseñanza pueden también modificar la percepción de las distancias o proximidades existentes. Así, por ejemplo, en las verbalizaciones de algunos de los grupos, se pone de manifiesto, por la mayor familiaridad con el francés —idioma que generalmente para un hispanoparlante resulta ser el más difícil—: “hay palabras e imágenes que vi y que entiendo por el francés y no por el italiano”; “ah... yo pensé que había que elegir un idioma entonces iba a elegir el francés porque es más fácil”. El contacto con las lenguas fuera del ámbito escolar es también fundamental en las representaciones sobre proximidades y distancias: “sí es rápido / el portugués se lee rápido” dice una estudiante que tiene en su familia parientes que hablan portugués.

6.2. *Comparons les langues – Compariamo le lingue – Comparamos as línguas*

Bajo este título, se propuso una actividad para promover la identificación, comparación y reflexión sobre aspectos pragmáticos y lingüístico-gramaticales en las lenguas de trabajo. La historieta presentaba diversos actos de habla que fueron aprovechados en función de su valor pragmático e intercultural. La actividad propuesta consistió en identificar en las distintas lenguas las expresiones utilizadas en diversos actos de habla realizados por los personajes, para luego proponer la expresión equivalente en español. Esto implicó reconocer el valor pragmático —quién dice qué cosa a quién y con qué intención— y, al mismo tiempo, comparar los enunciados que vehiculizan las diversas funciones comunicativas en cada lengua, para poder realizar luego una traducción aproximada.

Las interacciones grupales realizadas para la resolución de esta tarea nos muestran principalmente las actividades de reflexión espontánea que los estudiantes realizan al comparar las formas referidas a las diversas funciones. Al tener que identificar las expresiones lingüísticas que refieren a un mismo acto de habla, los estudiantes despliegan estrategias de comparación entre las cuatro lenguas (estrategias interlingüísticas), pero también entre las posibles variantes al interior de cada lengua (estrategias intralingüísticas). ¿Por qué existen tantas



formas para el mismo acto de habla, por ejemplo, “saludar”? *Ciao, Buongiorno, Salve! Bom dia, ‘Dia, ‘Jour madame! Bonjour madame!* Los alumnos reconocen los diversos registros de habla, formales e informales. Advierten también las implicancias que el uso inapropiado de las reglas de cortesía puede traer aparejado. En el siguiente intercambio, los alumnos juzgan el uso adecuado o inadecuado del saludo: *Ciao, signora!* en función del contexto y de los personajes de la historieta. Se debate al interior de los grupos sobre la corrección en términos de cortesía —con una forma de saludo equivocada podemos “faltar el respeto”—, pero también atienden a cuestiones de forma, valorando negativamente la posibilidad de un enunciado mixto (*chau madame*) que es percibido como una transgresión a la norma (“*chau madame* está mal dicho en todas las formas habidas o por haber”).

Extracto 2

A: es informal pero no le falta el respeto (refiriéndose a “*Ciao signora*”)

A1: es más informal

A2: pero si se dice *chau madame* es como una falta de respeto

A: a ver / *chau madame* está mal dicho en todas las formas habidas o por haber

A2: no / perdón perdón

A1: no le están faltando el respeto / la están saludando

A: claro / por ejemplo vos sos el vicedirector y yo te digo “buen día vicedirector” (...)

En relación con el significado vehiculizado por los actos de habla, el siguiente extracto muestra la actividad verbal durante una tarea de comparar y agrupar las formas lingüísticas usadas para el acto de habla “rechazar” en las cuatro lenguas, en la que, además, se pretendía focalizar la atención en los enunciados desagentivados de la historieta en francés y en portugués (ej. *Que pena! Mas já foi alugado! / Désolée mais c’est déjà loué*) para contrastarlos con las expresiones en italiano y en español (*Mi dispiace ma l’ho già affittato / Lo siento pero ya alquilamos*). Observamos que el alumno identifica similitudes en cuanto a la función comunicativa de las expresiones en italiano (*mi dispiace*) y en francés (*désolée*), y agrupa este par de lenguas, pues reconoce la forma implícita del sujeto gramatical en esta última lengua: “yo dije el francés con el italiano porque *mi dispiace* y *je suis désolée* podrían ser casi lo mismo”.



En cuanto a la presencia del agente en los enunciados, la intervención de la docente favorece la reflexión en el plano de la enunciación y se orienta a la toma de conciencia de la responsabilidad enunciativa que puede asumir el hablante. En el caso de la situación ilustrada por la historieta, en la que una señora se niega a alquilar el cuarto a personas de origen extranjero, las formas impersonales (*mah...già affittata! già affittata!; “euh...déjà loué! déjà loué!; euh! já foi alugado! já foi alugado!*) ponen en evidencia, ya desde el primer cuadro, la actitud racista y discriminatoria del personaje y sirven como recurso que orienta la interpretación de la historia y la caracterización de la anciana: “señora poco inteligente”; “la señora es conservadora”; “doble moral”; “la señora le miente”, dicen los estudiantes en relación con el personaje.

Extracto 3

P: (...) en estas 4 formas que ustedes:: / las tres que encuentran en la historieta y la cuarta que agregaron en español / como agruparían?

A: el portugués con el español y el francés con el italiano

P: el portugués con el español / ah sí? / y el francés con el italiano?

(explicación de la profesora en relación a *désolée* y la omisión de *je suis*)

(...)

A: yo dije el francés con el italiano porque *mi dispiace y je suis désolée* podrían ser casi lo mismo.

P: ¡claro!

(...)

P: dónde ven ustedes una 1.º persona que expresa “yo” he alquilado

AA: ¡¡en italiano!!

A: en italiano más

P: claro porque *déjà loué* es indefinido / no es que “yo alquilé” /

A: pero en *désolée* sí

P: sí / pero si insistimos en el segundo ejemplo / es *ma ho già affittato* en francés no te dice *j'ai déjà loué* dice *déjà loué*

A: claro / entonces sería como el portugués

P: ¡claro! exactamente! el francés con el portugués! *já foi alugado* / qué cosa? el cuarto / y



cómo pusieron en español?

A: “perdón pero ya alquilamos” (proponiendo una traducción)

A: “ya lo alquilaron” (proponiendo otra traducción)

P: miren ahí cómo pasó a una 3° del plural / eso es como un indefinido “ya se alquiló” ¿quién lo alquiló? alguien / no se hace cargo / pero ustedes sí se hacen cargo porque hablan en primera del plural (dirigiéndose al grupo)

Comparar es una de las operaciones cognitivas más frecuentes que posibilita al alumno realizar generalizaciones y encontrar regularidades en los aspectos contrastados. La comparación interlingüística que se propone en las tareas didácticas permite al estudiante reflexionar sobre las lenguas e identificar similitudes no solo entre las lenguas romances objeto de estudio del espacio curricular Intercomprensión, sino también entre estas y la lengua extranjera inglés. El siguiente extracto es parte de una reflexión conjunta alumnos-profesora sobre la obligatoriedad del uso del pronombre personal en francés, en la que el docente explica el motivo de esta característica y contrasta con las otras lenguas romances:

Extracto 4

P: es decir que pueden omitir el pronombre / en cambio en francés / ¿podrías omitir el pronombre? ¿el sujeto? el *je*? / ven ahí tienen una gran diferencia en francés sí?

(...)

P: se acuerdan que yo les dije que los verbos se pronuncian casi igual?

(...)

P: ¿conocen otra lengua con las características del francés? ¿en la cual el *yo*, el *tú* tengan que estar presentes?

A: ¿el inglés?

A1: sí el inglés

A: en inglés tiene que estar el *he* el *she* o el *I* no puede:: eh digamos (xxxx)

6.3. La actividad de traducción con fines pedagógicos

Los materiales y secuencias didácticas diseñadas especialmente para los espacios de opción institucional Intercomprensión en Lenguas de las escuelas secundarias cordobesas han sido



concebidos con el principal objetivo de promover la integración de los aprendizajes lingüísticos y, al mismo tiempo, fortalecer las capacidades de escritura de géneros textuales en lengua materna. De allí que varias de las actividades diseñadas partan de la comprensión multilingüe para arribar a la producción en español lengua materna. En el desarrollo de estas tareas en las aulas de intercomprensión, traducir y contrastar se revelan como actividades con fines pedagógicos de gran provecho. Como hemos expresado anteriormente, concepciones extremas de los enfoques comunicativos para la enseñanza de lenguas extranjeras desterraron la traducción por considerarla ligada a enfoques perimidos que se basaban únicamente en la gramática como foco de enseñanza. Al privilegiar la fluidez, la reflexión metalingüística quedó relegada o bien suprimida. La intercomprensión y los enfoques plurales consideran la traducción como una tarea pedagógica que posibilita la actividad reflexiva, al poner al aprendiz ante la necesidad de establecer correspondencias. El establecimiento de correspondencias es fundamental en el aprendizaje de lenguas y es lo que determina que el alumno focalice de forma consciente sobre aspectos lingüísticos, textuales y discursivos. Ambas actividades —la traducción y la contrastividad— fomentan la reflexión sobre las lenguas, sobre su funcionamiento y sobre su uso. Tomar conciencia de esto, desarrollar capacidades metalingüísticas a partir del trabajo interlingüístico con lenguas —emparentadas o no—, redundará sin dudas en el desarrollo de los procesos de escritura en la propia lengua materna.

La tarea de traducir o bien de decir “casi” lo mismo, obliga al alumnado a focalizar en las formas lingüísticas para poder expresar de manera adecuada las mismas intenciones comunicativas y los mismos sentidos. En las interacciones durante la tarea realizada para identificar y comparar actos de habla en italiano, en francés y en portugués, y posterior propuesta de expresiones equivalentes en español, se revela la actividad metalingüística con predominio de reflexiones intralingüísticas e interlingüísticas. En primer lugar, los estudiantes interpretan o reconocen la fuerza ilocutiva de los actos de habla, realizan comparaciones entre los enunciados de las lenguas como estrategia de acceso al sentido y, finalmente, proponen una traducción en la lengua materna. No siempre la traducción literal resulta para ellos satisfactoria, tal como se observa en el siguiente intercambio destinado a resolver el enunciado *E alla fine, un po' piú tardi*.



Extracto 5

A1: leé en italiano (*E alla fine, un po' piú tardi*)

A2: tiempo más tarde

A: tiempo después

A1: ¿qué significa este cuadrito?

A: y al final

A: un poco tarde

A2: tiempo después

A: tiempo más tarde

6.4. De la lectura plurilingüe a la escritura en lengua materna

Las tareas de escritura propuestas a lo largo de las secuencias plurilingües generan interacciones verbales muy ricas en cuanto a la actividad metalingüística de los grupos. En el caso analizado, la tarea de escritura colaborativa en español —a partir de la lectura plurilingüe de las historietas para realizar un resumen del evento narrado—, pone a los estudiantes en situación de reflexionar sobre los mecanismos de textualización: la cohesión nominal y la sustitución léxica y pronominal, la cohesión verbal, la corrección o adecuación a la norma gramatical. En las diversas interacciones realizadas por los grupos de estudiantes observamos las diversas estrategias y negociaciones puestas en discusión, todas visibilizan la conciencia en relación al plano lingüístico-textual. Encontramos, por ejemplo:

Reflexiones sobre el uso y valor de los artículos determinados e indeterminados: “¿pongo **la** señora o **una** señora?”, “si ponés **la** señora es como que la presentaste” “una señora alquila **la** habitación de su casa” “**una** habitación, porque es una casa grande”.

Verbalizaciones que reflejan la conciencia de la sustitución léxica como mecanismo de cohesión: “pero están repitiendo la **señora** y la **mujer**”, “podemos poner **ella** también”.

Verbalizaciones que reflejan la conciencia sobre la función de los ordenadores textuales en la narración: “¿un día o al siguiente día?”, “al día siguiente”, “al día siguiente mejor, total no dice fecha”.



Extracto 6

A: primero deberíamos contar que la señora alquila:: ¿alquila se dice? alquila / pongo **la** señora? o **una** señora?

A1: **la** señora

A: si lo vamos a dejar en español es fácil / puedo armarlo / pero es que en otro idioma no sé si te va a complicar después traducirlo

A3: en portugués es fácil armarlo.

(...)

A: poné su casa

A1: si acá / una habitación de su casa / saca así

(leen)

A1: ¿**un día o al siguiente día?**

A2: **al día siguiente** / entonces ponemos una señora alquila **la** habitación de su casa:

A1: **una** habitación, porque es una casa grande

(leen)

A: un día **al día siguiente mejor / total no dice fecha**

(...)

A1: ¿no era **una** señora?

A2: pasa que ellas quieren poner **la** señora / pero si pones **la** señora es como que la presentaste / y no la presentaste:: / no tiene nada que ver pero bueno

A3: pone **una**::

A1: pero **una** habitación no / repetís / no importa?

(leen)

A: tendría sentido si dijera la señora / por ejemplo / marta / alquila una habitación de su casa / tendría sentido si tuviera el nombre...

(...)

(siguen escribiendo, retoman el texto para sacar dudas, traducen del italiano)

A: dice que ya está pedida alquilada algo así



(...)

A2: pero están repitiendo la **señora** y la **mujer**

A4: la **doña** (bromeando)

A: podemos poner **ella** también

A1: poné ella

En la escritura del resumen de la historia presentada hay quien se aventura a escribir en la lengua extranjera, por ejemplo, en francés. Se evidencia aquí conciencia ortográfica respecto de las grafías de la lengua extranjera. Los estudiantes atienden a los aspectos formales de las lenguas, incluyendo pronunciación y ortografía: reconocen las características ortográficas, el uso del apóstrofo, de dobles consonantes, entre otras: “A1 (dictando al compañero): *il s’agit / il* con apóstrofo / “s” con apóstrofo, doble ‘g’ A2: no es con doble “g”. “A: ¿se escribe como se dice? (xxx) *morau* / ella me dijo que se escribe igual / se escribe igual / es que la “l” se pronuncia como ‘u’”.

Un aspecto interesante observado en la dinámica interaccional de las clases de intercomprensión es el papel que pueden desempeñar los alumnos a la hora de asignar significados a palabras o a frases en las distintas lenguas de trabajo. En las interacciones analizadas, el trabajo colaborativo para la construcción de significado se verifica no solo entre pares (como hemos vistos en los extractos 5 y 6), sino también entre alumno-docente. El aprendizaje de las diversas lenguas que son parte del currículum otorga al estudiante una cierta cantidad de saberes lingüísticos no necesariamente compartidos con el o la docente a cargo del espacio de Intercomprensión. De allí que se observan intercambios en los cuales los estudiantes ayudan al docente a resolver dudas sobre el significado de palabras o expresiones en las lenguas en las cuales este no es experto. “Cómo se dice yerno en italiano?” pregunta la profesora. *iGenero!* La solicitud de ayuda constituye en este caso una estrategia para afianzar la confianza del estudiante en relación a sus propios aprendizajes, a la vez que se muestra como un recurso orientado al desarrollo de una conciencia colaborativa y participativa.

Consideraciones finales

En este capítulo, hemos presentado algunos resultados de un estudio que se propuso indagar la incidencia del enfoque intercomprensivo en el desarrollo de capacidades metalingüísticas,



a partir de la experimentación de una secuencia didáctica plurilingüe diseñada especialmente para el Espacio de Opción Institucional Intercomprensión en Lenguas del Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas de una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba.

Los primeros resultados de nuestro estudio nos permiten conocer cómo interactúan los estudiantes con las lenguas que aprenden y con los saberes de orden intralingüístico e interlingüístico. La familiaridad con la que afrontan tareas de identificación, de comparación y contraste entre las lenguas, la habilidad para descubrir similitudes y diferencias pondrían en evidencia el potencial del enfoque intercomprensivo como vector de la educación lingüística.

La reflexión interlingüística que propicia la intercomprensión como enfoque metodológico implica, en primer término, hacer explícitos los conocimientos previos del alumno para, a partir de allí, lograr establecer correspondencias y avanzar en el desarrollo de una competencia plurilingüe. De este modo, el trabajo sistemático a partir de actividades de intercomprensión repercute en el desarrollo de conciencia lingüística y esta a su vez en el conocimiento sobre el uso y el funcionamiento de las lenguas. En cuanto a la actividad metalingüística motivo de este estudio, consideramos que resulta favorecida en razón del tratamiento integrado y la simultaneidad de exposición a las lenguas.

Los resultados del análisis de las interacciones en el aula hacen visibles los aspectos centrales de los enfoques plurales en relación con los saberes que pueden adquirir los aprendientes, como, por ejemplo: saber que cada lengua posee maneras diversas de organizar la realidad y que las categorías del sistema de la lengua no son un calco de la realidad; saber que podemos apoyarnos en las semejanzas lingüísticas para facilitar la comunicación; saber que las lenguas tienen relaciones de parentesco; saber que el sistema de la propia lengua no es más que un sistema posible de organizar la realidad; saber que existe variación no solo entre los sistemas lingüísticos, sino también al interior de una misma lengua (cfr. Candelier, 2007). Las interacciones analizadas ponen de manifiesto, además, las reflexiones y descubrimientos que los alumnos logran realizar y que acrecientan sus saberes sobre variados aspectos discursivos, como, por ejemplo, las modalidades de enunciación, la significación pragmática e ideológica de las palabras, el desplazamiento de sentido. Por otra parte, la temática de la historieta permitió reflexionar sobre estereotipos culturales ligados, en este caso, al origen social, regional, étnico de los sujetos; reconocer que el habla o la lengua pueden ser motivo de representaciones estereotipadas asociadas a los hablantes y que existen prejuicios lingüísticos.



En este trabajo, hemos focalizado nuestra atención en las operaciones metalingüísticas de los estudiantes. Queda por indagar el papel del docente en el fomento de la reflexión sobre las lenguas y otros aspectos ligados a la interacción plurilingüe y al desarrollo de la comprensión y producción textual. Los primeros resultados muestran el potencial del enfoque intercomprensivo como recurso para la educación lingüística, entendida como educación al plurilingüismo y como educación ciudadana.

[referencias bibliográficas]



Capítulo 7

Romanofonia e Cinema: temas e dinâmicas dos diálogos interculturais em um cenário telecolaborativo em intercompreensão¹

Regina DA SILVA

Universidade de Campinas, Bolsista da CAPES – Brasil, Programa Cofecub

Christian DEGACHE

LIDILEM (Université Grenoble Alpes) e POSLIN, Universidade Federal de Minas Gerais



Ponto de partida

A concepção de dispositivos pedagógicos que possam ampliar a educação intercultural constitui um desafio recorrente para o campo das abordagens intercompreensivas (Degache e Garbarino, 2017, p. 7). Durante mais de uma década, a plataforma *Galanet* possibilitou um tipo de formação inovadora que combinava ferramentas e recursos síncronos e assíncronos em torno de um cenário específico e único. Entre 2003 e 2015, foram organizadas 65 sessões com a participação de mais de 6.000 pessoas, que deixaram um legado considerável, em particular em termos de experiência, redes de equipes, corpus, produções, publicações em diferentes idiomas de vários continentes. Um patrimônio enriquecido, a partir de 2009, pela plataforma *Galapro* (Araújo e Sá, Degache e Spița, 2010) que, seguindo um formato semelhante ao de *Galanet*, voltava-se para a formação de professores e pesquisadores nas didáticas da intercompreensão².

No entanto, apesar desse patrimônio e da riqueza cultural dos temas tratados, como evidenciado pelas 41 produções colaborativas das sessões de *Galanet*, a avaliação de usos revelou algumas limitações quanto à produção final (Degache, 2018a, p.185), quanto à "distribuição desequilibrada do trabalho" e à centralização em torno dos animadores-tutores na última fase. Observou-se que a orientação monotemática de uma sessão, somente após uma votação no encerramento da primeira fase, podia ser motivo de frustração dos participantes não interessados no tema escolhido, ocasionando não raro uma alta taxa de evasão. A circunscrição das tarefas finais dentro dos grupos institucionais locais diminuía a atração por interações plurilíngues; o formato do produto final e a publicação no mesmo ambiente pedagógico também se mostraram menos estimulantes ao longo das sessões, sobretudo com a crescente disseminação e diversificação de ferramentas digitais das redes sociais no espaço público (Silva, 2012, p. 100-101, 103). Além disso, a condução da dinâmica de trabalho reiterava a prática da intercompreensão, o diálogo e as trocas plurilíngues como um fim, o que redundava muitas vezes numa prática intercultural relativamente incipiente, limitada ao deslumbramento pela descoberta de outras línguas e culturas de tal forma que, ao final, “no hay realmente encuentro intercultural” (Degache, 2006, p. 1030).

1. O presente trabalho foi realizado com apoio da CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil, no âmbito do Programa Capes/Cofecub.

2. Veja Degache, 2018b, p. 41 e ss. para uma comparação dos dois cenários.



A proposta de cenário das sessões de *Romanofonia e cinema* em *Miriadi* (Mutualização e Inovação para uma Rede de Intercompreensão a Distância), apresentada pela primeira vez em 2014 (Silva, 2018), visa dar continuidade a essas experiências, tentando superar esses limites, na direção de uma formação *para e pela* interculturalidade (ibid., p. 148) a partir de representações não universalizadas nem estereotipadas de sujeitos e de culturas de fala românica. A ênfase no despertar para as línguas, na prática da intercompreensão, na descoberta das línguas de mesma família se amplia na direção de uma comunicação plurilíngue e intercultural mais autêntica. Trata-se igualmente de um cenário de trabalho multilíngue telecolaborativo que, no entanto, adota o cinema como elemento desencadeador de vivências e diálogos interculturais. Assim, em *Miriadi* propusemos um “ajuste de rota” de pontos vulneráveis do cenário de *Galanet*, que deixou de funcionar em 2015. Deste modo, em alternativa ao direcionamento monotemático com foco na prática da intercompreensão oferecemos um cenário no qual a formação intercultural não fosse um apêndice opcional (Silva, 2018, p. 145), mas o eixo central a partir do qual inúmeros conteúdos e saberes pudessem se ramificar e se multiplicar como em um caleidoscópio; à circunscrição do trabalho final ao ambiente estritamente pedagógico (Silva, 2012) sugerimos a publicação e a circulação dos trabalhos finais em outros espaços em rede.

O direcionamento concentra-se na seleção prévia de filmes em torno de um tema geral, considerando o perfil, as necessidades e interesses dos sujeitos e dos coletivos que participam das sessões. Assim, adotando-se o cinema como eixo transversal, foram tratados nas sessões conteúdos históricos, socioculturais, artísticos e linguísticos. Inicialmente, a proposta deste tipo de formação é explorar as culturas de diferentes áreas de fala românica por meio de um enfoque intercultural a fim de desenvolver as capacidades de relacionar a cultura de origem a outras culturas e assim ultrapassar as relações estereotipadas (Conselho da Europa, 2001, p. 151). Levamos em conta os aportes de uma abordagem plurilíngue e intercultural (na continuidade de Degache, 2006; Degache et al., 2007; Arismendi, 2011) de forma que os latino-americanos pudessem, de um lado, reconhecer que suas línguas majoritárias, o espanhol e o português, pertencem à mesma linhagem linguística que o francês e o italiano e, por outro, reconhecer e compartilhar semelhanças e diferenças culturais, históricas e políticas.

Apresentamos neste capítulo a análise de elementos extraídos de três sessões *Romanofonia e cinema* (RFC1, RFC2 e RFC3) realizadas na plataforma com duração de três meses, cada uma



envolvendo diferentes universidades e parceiros latino-americanos (Argentina, Brasil, Colômbia e México) e europeus (França, Itália, Espanha). As três sessões se desenvolveram, de agosto a dezembro de 2016, 2017 e 2018 em torno de um cenário composto de seis fases, com a análise e discussão de uma seleção diferente de cinco filmes em quatro línguas. Os filmes da primeira sessão de 2016 (RFC1) retratam *os anos de chumbo* no Brasil, na Argentina, no Chile e na Itália, e o contexto de efervescência política e cultural na França, com narrativas que se estendem dos anos 50 até o final dos anos 70, a partir do ponto de vista de crianças. A segunda sessão foi realizada em 2017 (RFC2) e se desenvolveu a partir de filmes de comédia dramática que abordam as vicissitudes de relacionamentos amorosos entre casais de várias idades e em vários contextos. A terceira sessão foi realizada em 2018 (RFC3) e teve como temática a educação, os conflitos relacionados à escolarização (ou a falta dela), e a instituição escolar e suas contradições, em contextos distintos em vários países em diferentes períodos da história.

Problematização

Um cenário telecolaborativo, plurilíngue e accional (como o de *Galanet* e *Galapro*) já está “naturalmente” predisposto às práticas dialógicas e à educação intercultural (Degache et al., 2007, p. 99). Com efeito, neste novo cenário, a interculturalidade se torna central desde o início, colocada em evidência pela escolha plurilíngue e plurinacional dos filmes em torno de um tema geral. Além disso, a segunda fase do cenário (Fase 1 ‘Em cartaz’, veja abaixo na metodologia), incentiva explicitamente os participantes ao diálogo intercultural. Paralelamente às apresentações mútuas, ao preenchimento dos perfis (pessoal e da equipe local) e ao visionamento dos filmes, uma das propostas desta fase é precisamente a seguinte:

discussões livres entre todos os participantes sobre os 5 filmes: levantamento de temas, chuva de ideias no fórum *Intercineculturalidade...SEM CENSURA!!*, chat, pad, etc.

Esse fórum é apresentado na forma de turbilhão de ideias:

Os filmes sugeridos nesta sessão apresentam muitas relações transversais: a propósito disso, que temas lhes vêm em mente?

Na sequência, os participantes abrem “tópicos de discussão” de natureza geralmente intercultural (foi somente 1 em RFC1 com 48 mensagens; 8 em RFC2 com um total de 73 mensagens; 6 em RFC3 com 68 mensagens).



Tanto nessa situação inicial, quanto depois dela, no decorrer das sessões, temos interesse em conhecer os temas e as dinâmicas dos diálogos interculturais. Como os participantes se colocam nos diálogos, quais os temas interculturais levantados por eles e como as questões de identidade e de pertencimento são levadas em consideração? Particularmente, interessa-nos o posicionamento dos participantes em relação à “romanofonia” que já suscitara interesse nas sessões de *Galanet* como foi salientado em análises anteriores: “nombre de sujets et d’échanges portent, au-delà de la parenté linguistique, sur la recherche d’une parenté culturelle entre locuteurs de langues romanes, soit en définitive sur la nécessité/difficulté de se constituer en tant que communauté” (Degache et al., 2007, p. 24). Tentaremos assim responder neste capítulo à seguinte pergunta: o que implica o título da formação “Romanofonia e cinema” e a orientação intercultural do cenário?

Na discussão, tentaremos recapitular de que modo o cenário da sessão e os diálogos interculturais favorecem o desenvolvimento dos “recursos” (na acepção do *Quadro de Referência para as Abordagens Plurais*, CARAP/FREPA, Candelier et al., 2012)³ do indivíduo intercultural e plurilíngue.

3. Embasamento teórico

Interculturalidade é um tema tratado amplamente em várias áreas do conhecimento a partir de vários pontos de vista. Transitando por inúmeros campos de análise e com amplo espectro semântico, é um termo que corre o risco de se tornar uma concepção essencializada, assim como *cultura* e *identidade*. Importante sem dúvida repensar criticamente essa “metalinguagem estabilizada, principalmente quando se trata de instrumentos teórico-metodológicos para compreender as práticas sociais/discursivas, inclusive as de resistência, em sociedades historicamente subalternizadas” (Cesar e Cavalcanti, 2007). Talvez não seja inútil afirmar ainda que *cultura* não é entendida aqui como uma entidade estática que reúne elementos típicos, recorrentes ou folclóricos a serem transmitidos às gerações seguintes. Que não existem culturas *puras* sendo a hibridação e a mestiçagem processos inevitáveis nas relações entre grupos humanos. O que talvez possa ser reconfigurado, através do diálogo intercultural

3. <https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/ID/20/language/fr-FR/Default.aspx>



que reconhece, autoriza e legitima a polifonia dos repertórios, são as *bases* desse *contrato* sobre as quais se dá a *mistura*, para que a correlação de forças seja o menos assimétrica possível privilegiando-se a tradução negociada e não a simples assimilação.

Entretanto, não se trata aqui de percorrer de forma exaustiva as múltiplas acepções do termo interculturalidade e seus desdobramentos, mas focalizar aspectos do diálogo intercultural e seus ganhos para o campo do ensino e aprendizagem de línguas. A proposta de cenário de *Romanofonia e Cinema* parte do pressuposto que:

- originalmente toda cultura se nutre de relações interculturais (Alsina, 2009, p. 105) e que, portanto, seria impossível imaginar, por exemplo, uma “monocultura”;
- que o diálogo intercultural e a educação intercultural consistem fundamentalmente no reconhecimento das culturas distantes e na possibilidade de convertê-las em próprias (idem, p. 106);
- e que, em uma formação com esse viés, não é suficiente apenas justapor interlocutores que representem identidades (García Martínez, 2009, p. 31) fixas e (pré)selecionadas.

Cabe, isso sim, validar o repertório múltiplo subjacente em toda cultura e propiciar condições para interações autênticas entre sujeitos de origens e mentalidades distintas, o que contempla sem dúvida imprevistos, riscos e conflitos, o que não é necessariamente negativo nem indesejável. Da mesma forma, faz-se necessário criar condições para perceber o que há em comum entre os sujeitos e seus repertórios linguístico-culturais.

3.1. *Romanofonia, romanófono/a*

A propósito do que é comum, uma vez que a proposta desse diálogo intercultural se coloca sob o rótulo “romanofonia e cinema”, cabe examinar suas implicações. O cinema obviamente faz parte do repertório cultural e linguístico dos participantes, entretanto, o mesmo não ocorre com a noção de “romanofonia”. Considerando a influência que possam ter a expressão de identidade e a afirmação de pertencimento para um coletivo/uma comunidade em relação ao diálogo intercultural, vale a pena se debruçar sobre essa noção, embora ela não constitua propriamente uma “teoria”, mas no máximo um conceito, relativamente difuso, com várias acepções. Baseada nos modelos de lusofonia, francofonia, anglofonia, hispanofonia etc., a “romanofonia” pode ser facilmente compreendida como “comunidade dos falantes de línguas românicas”, ou seja, mais precisamente e parafraseando a definição de Leclerc (2018) para a



francofonia, como “o conjunto dos povos ou dos grupos de falantes que utilizam parcialmente ou completamente *uma ou várias línguas românicas* na sua vida cotidiana ou nas suas comunicações” (ainda que, com maiúscula, *Francophonie* tenha uma acepção político-administrativa enquanto “o conjunto de governos, países ou órgãos oficiais que têm em comum o uso do francês nos seus trabalhos e trocas”, *ibid.*).

Apesar da obviedade e das aparentes transparência e necessidade do termo, verificamos que ele não é muito usado. Não é incluído nos dicionários online que consultamos, nem em português⁴, nem em francês⁵, nem no *Grand Robert de la langue française* impresso (edição 2001). Será que reconhecer a existência dessa comunidade constitui um problema? Vejamos os usos do termo fora dos dicionários.

O Google oferece 55 resultados “relevantes” para “romanofonia” e o Google Acadêmico, 26. Apesar dessa cadeia de caracteres encontrar correspondência em várias línguas, é possível constatar, no entanto, que a quase totalidade deles se relacionam com a didática da intercompreensão. Dentre os outros poucos resultados, verifica-se que o termo é empregado em romeno em dois vocábulos semelhantes que se diferenciam somente pelo acento sobre o primeiro “a”:

- romanofonie: coletividade constituída pelos povos de línguas românicas⁶;
- românofonie: coletividade de falantes de língua romena⁷.

Em um desses resultados em romeno, Niculescu (citado por Bejan, 2013), refere-se à originalidade da língua romena – ou a sua forma de latinidade – dentre as línguas românicas, e à extensão das falas neo-latinas na Dácia (Niculescu, 2003; o grifo, aqui como nas seguintes citações, é nosso):

4. Notadamente <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>; <http://www.aulete.com.br/>; <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>; <https://dicionario.priberam.org/>; <https://www.lexico.pt/>

5. Notadamente <https://www.cnrtl.fr/>; <https://gallica.bnf.fr/>; <https://usito.usherbrooke.ca/>

6. www.dex.ro/romanofonie/488076

7. Para essas considerações sobre o rumeno, agradecemos o auxílio das nossas colegas Doina Spița e Dana Nica da Universidade Alexandru Ioan Cuza, de Iași (Romênia).



nu este vorba de nomadism, ci de mobilitate care a ‘reamenajat’ demografic propriul teritoriu, augmentând **romanofonia**⁸, la nord, și diminuând-o, la sud (sau împingând-o spre zona muntoasă a Pindului)⁹

Em outro resultado, o emprego do termo por Bagno (2001, citado por Diez, 2008, p. 77) é bem mais semelhante ao uso que fazemos:

São apenas alguns poucos exemplos do interesse científico que haveria em estudar comparativamente as línguas do Brasil e do Quebec, dentro de um interesse maior visando a substituição das noções de francofonia e lusofonia (irremediavelmente presas a uma mentalidade colonialista) pela noção de **romanofonia**, na busca de pontos divergentes e convergentes das derivas de todas as línguas da família.

É interessante observar o valor sócio-político atribuído por Bagno ao termo, sugerindo que “romanofonia” é menos marcado pelo colonialismo do que “francofonia” e “lusofonia”.

Os resultados obtidos com o termo em francês “romanophonie” são semelhantes ainda que mais numerosos: 110 resultados relevantes no *Google*, 95 com *Google Scholar*, bastante semelhantes. A orientação político-linguística se confirma logo na primeira referência intitulada “Sciences et romanophonie: chronique d’un plurilinguisme annoncé”, um artigo de Michaël Oustinoff, tradutólogo, publicado na revista *Hermès* (2016). Nesse breve artigo, onde a palavra aparece no título, o autor considera, do ponto de vista chamado por ele de “a geopolítica das ciências” (p. 89), o que está em jogo nas escolhas linguísticas para as publicações científicas e convida a desenvolver a “romanophonie”, citando Jean-Marc Lévy-Leblond (2007, p. 211):

La francophonie devrait être, d’urgence, **couplée à la romanophonie**: des langues comme l’espagnol et l’italien sont très accessibles, d’autres, comme le portugais (en raison de sa

8. Note-se que “romanofonia” em rumeno corresponde neste caso ao nome “romanophonie” mais o artigo definido “a” posposto, ou seja em português “a romanofonia”.

9. “não se trata de nomadismo, mas de uma mobilidade que ‘reorganizou’ seu próprio território demograficamente, aumentando a **romanofonia** ao norte, e diminuindo-a ao sul (ou empurrando-a para a área montanhosa de Pindus)”, (Niculescu, 2003, p. 147, com o auxílio de *Google traduction*).



prononciation) ou le roumain (en raison de son lexique en partie slavisé) le sont moins, mais également à notre portée, et le raisonnement peut être étendu aux autres groupes de langues. (Lévy-Leblond, 2007, nosso grifo).

Em outro resultado, Banniard (2001a, 2005, p. 10) sugere “passer la frontière de la romanophonie”, “fronteira” entendida como transição temporal. Em uma abordagem sociolinguística diacrônica, a “romanophonie”, para Banniard, opõe-se nesse caso à “latinophonie”, enquanto estado ulterior como dito no resumo do livro *Du latin aux langues romanes* (Banniard, 2008), o qual “retrace leur genèse d’un point de vue linguistique et sociolinguistique, depuis la latinophonie impériale tardive (IIIe-Ve siècle) jusqu’à la romanophonie du haut Moyen âge (VIIIe-IXe siècle)”. O autor utiliza esse termo com o significado de período histórico durante o qual aparece o “protorromânico” ou românico arcaico (Banniard, 2001b, p. 21): “On peut parler de romanophonie parce que toutes les langues romanes ont fait des choix structuraux semblables dans leur métamorphose depuis le latin” (Banniard, 2004a, p. 338). Portanto, esse autor aparece em muitos resultados obtidos pelo motor de busca, sobre estudos dedicados “à la genèse et l’histoire des langues romanes, des origines latines au Moyen Age”. O vocábulo “romanophonie” consta, inclusive, das palavras-chave de sua pesquisa em “sociolinguística retrospectiva romana”, forma moderna da filologia românica. Em uma entrevista em vídeo (Banniard, 2004b) muito esclarecedora, o autor explica que aquela fronteira temporal é atravessada quando a “competência passiva” – ou seja receptora – do fiel, geralmente iletrado, não lhe permite compreender as homilias em latim dos pregadores nas igrejas. Isso seria uma demonstração de que ele se tornara falante de língua românica (idem, 22’11” e Banniard, 2001, p. 1021).

Enfim, pode-se constatar que, em francês, o termo é usado mais facilmente fora da área da didática de línguas e da intercompreensão, nas diversas disciplinas das ciências da linguagem ou, ainda, nas ciências humanas como a história. Os 95 resultados do *Google Acadêmico* confirmam isso: 42 se referem à didática das línguas e à intercompreensão, 46 a aspectos históricos – e, dentre esses últimos, 34 à abordagem da sociolinguística diacrônica romana (Banniard, op.cit.; Wright, 2006; Van Uytendange, 2008, p. 322). Os 5 restantes são de política linguística geral e de tradutologia (Lévy Leblond, 2007; Oustinoff, 2016). Pode não ser um uso suficientemente amplo para justificar a sua entrada nos dicionários, porém, a diversidade



dos campos ilustra sua necessidade. Wright (2006, p. 996) expressa isso muito bem a partir do ponto de vista histórico (veja também Aslanov, 2012, p. 61):

[...] we could follow the analogy of the modern French-speaking communities and coin the noun phrase *La Romanophonie*, available to refer to the single multivariable widespread Romance-speaking community that preceded the undoubted fragmentations of the late twelfth and thirteenth centuries.

Entretanto, talvez as referências mais relevantes para nós sejam aquelas feitas pelos estudiosos da sociolinguística diacrônica à *intercomprensão* (Banniard, 2004^a, p. 340 e mais onze vezes; Van Uytvangue, 2008, p. 323¹⁰) ou à *mutual intelligibility* (Wright, 2006, p. 999) na Alta ou na Baixa Idade Média, como fator determinante das “flutuações” (Banniard, 2004a, p. 348; 2004b) das falas naqueles dois períodos.

Na didática de línguas, o termo aparece ainda nas questões relacionadas ao ensino do francês aos falantes de crioulo (Chaudenson, 2007, p. 33; 2010, p. 22) com um viés aliás um pouco polêmico, que se pode observar pelo emprego das aspas e do questionamento: “Qu’est-ce que toute cette affaire de ‘romanophonie’ a à voir avec l’enseignement du français à de petits créolophones [...]?”. É preciso dizer que o autor reage a uma publicação de Wharton em 2005 onde a autora sugere se inspirar na abordagem intercomprensiva para esse público. Esse “negócio de romanofonia” diz respeito à publicação dos materiais pedagógicos dos projetos *Galatea* e *Eurom4*. No primeiro, como explicam Dabène et al. (2001), a “sensibilização à romanofonia” é um dos objetivos gerais dos módulos introdutórios sob o rótulo “Romanófono, quem és tu?”¹¹ ?”¹², cujos objetivos específicos são “sensibilizar para a proximidade das línguas românicas e colocá-la em destaque, mobilizar os conhecimentos prévios dessas línguas, ressaltar a sua presença no entorno, incentivar à identificação dos traços característicos”

10. Onde ele escreve inclusive: “**La romanophonie**, en ce temps-là [ndr. IX^{ème} siècle], ressemblait très probablement à nos grandes langues modernes, dont l’**intercompréhension** (interdialectale, mais intralinguale) peut, certes, se voir fragilisée, mais sans que cela soit insurmontable” (nosso grifo).

11. Veja imagens do módulo em www.miriadi.net/sites/default/files/sessions/galatea_romanophone.pdf

12. Veja imagens do módulo em www.miriadi.net/sites/default/files/sessions/galatea_romanophone.pdf



(Degache, 2001, p. 772). No entanto, o termo “romanofonia” nunca aparece no título, no máximo, é empregado no resumo e nas palavras-chave de Aguilar de León (2010, p. 165):

Finalement, les conclusions mettront l’accent sur le phénomène d’intercompréhension et sur la pertinence du concept “**romanophonie**” chez un public d’adolescents mexicains.

Mesmo assim, o uso do termo “romanophonie/romanofonia” é pouco divulgado nessa área. Como adjetivo ou substantivo, “romanophone/ romanófono(a)” é bem mais frequente em títulos de trabalhos (Gajo, 1996; Degache, 2002; Araújo e Sá e Melo, 2003, 2007, 2009; Martin, 2007; Chavagne, 2009; Melo-Pfeifer, 2011; Piccoli, 2017, entre outros). Ao que tudo indica, a aparição mais antiga é em um artigo de 1992 (Degache, anexo 2, p. 19) no qual são mapeados os “contacts romanophones” dos seus informantes.

Do ponto de vista da identidade e da interculturalidade, centro de interesse deste artigo, diversos resultados em diversas áreas de conhecimento, referem-se a este tema. Em sua tese, Sherman (2014) se vale dele para explorar “the construction of identity on a civilizational plane and argues that a pan-Latin identity exists as a unifying force” (p. 3):

Romanophone is: “any speaker whose maternal language is **neo-Latin** and who, above all, expresses him- or herself most spontaneously, most easily, and most willingly in a neo-Latin language in the majority of his or her social interactions (family, leisure, work, school, administration). (Pohl, 1988, citado por Sherman, 2014, p. 52)

O assunto, aparentemente, faz parte do debate público, inclusive entre acadêmicos, em seus questionamentos sobre as relações entre francofonia e romanofonia:

[...] la notion de romanophonie, qui regroupe les locuteurs de langues voisines et qui veut les aider à développer une prise de conscience de leur proximité (identité) et des stratégies d’intercommunication facilitée (pratiques). Est-ce que la **romanophonie** deviendra un jour une **Romanophonie**? (Gajo, 2011, p. 16).

Constatamos assim que a palavra usada no título da nossa formação embora “não exista” nos dicionários, pode ser entendida como um *quase-neologismo* que não expressa uma territorialidade,



mas sim, uma comunidade, abrangendo diversos significados com potencial para suscitar debates e embates, definir posicionamentos e estabelecer processos de identificação. Voltaremos a essas questões na análise dos nossos dados, ao buscarmos verificar o que os participantes podem ter em comum. No entanto, enquanto uma práxis no campo da educação linguística, uma formação *para e pela* interculturalidade pressupõe fundamentalmente a escuta da polifonia e o reconhecimento da diversidade inerentes a qualquer grupo. Diversidade de gênero, de classe social, das narrativas que os sujeitos elegem para compreender a si mesmos e a(s) história(s) dos homens. Reconhecimento do *locus enunciativo*, do lugar que os sujeitos ocupam nas relações de poder dentro de uma sociedade e do repertório linguístico através do qual toda essa diversidade e polifonia se expressam nas várias interações entre homens e mulheres reunidos, em um determinado espaço e tempo, para realizar algo de forma colaborativa.

Enquanto uma práxis, a interculturalidade pode ser entendida como um eixo transversal, que justamente *atravessa* a construção dialógica dos saberes. Deste ponto de vista, o autêntico diálogo intercultural consiste em pensar “*a partir de*” e “*com*”, levando em conta a historicidade dos sujeitos (Arismendi, 2019, p. 77).

3.2. O diálogo intercultural ou *Eu e o outro, le même et l'autre*

A segunda demarcação teórica remete a uma reflexão tão conhecida quanto necessária. O diálogo intercultural constitui um discurso pelo qual podem perpassar múltiplas acepções de *outro*, impossível abordar o tema sem se interrogar em algum momento: afinal, o que chamar de *eu* e o que chamar de *outro*? E a partir de qual ponto de vista? Para adentrar um tema tão amplo e fascinante, podemos começar assumindo com Todorov (2006) que simplesmente o *eu* não existe fora de sua relação com o *outro* (p. 198) e continuando com o mesmo autor para retomar algumas de suas considerações presentes na introdução à *A conquista da América: a questão do outro* (Todorov, 1991, p. 1):

Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. [...] Posso conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a mim.



O *outro* seria assim um “espelho” que permite (re)conhecer *quem sou* e *quem somos*, enquanto indivíduo e grupo, e é a partir deste contraponto que se constrói o que chamamos *identidade*. *Outro* também pode ser um grupo, mesmo não homogêneo, que se abriga sob um mesmo guarda-chuva que convencionamos chamar cultura, e:

[...] ao qual nós não pertencemos [e que] por sua vez, pode estar contido numa sociedade: as mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os "normais". Ou pode ser exterior a ela, uma outra sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou longínqua: seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral e histórico, ou desconhecidos, estrangeiros cuja língua e costumes não compreendo [...] (ibid., p. 1)

Neste artigo, entenderemos, por conseguinte, o *diálogo intercultural* como um encontro entre o *eu* e o *outro*, isto é, com a *alteridade*, “un processus qui permet de se connaitre en connaissant l'autre” (Perregaux, 1994, apud De Nuchèze, 2004, p. 20). Abdallah-Pretceille (1997, p. 124) salienta que “l'expérience de l'altérité, la rencontre de l'Autre (dans sa totale diversité) [est] de nature éthique et non pas seulement fonctionnelle et utilitaire”, mas que essa experiência “est aussi et avant tout une expérience humaine inscrite dans une universalité. [...] C'est parce que l'Autre participe, à sa manière, au principe d'universalité que je peux communiquer avec lui.”

Seguimos com Leonetti-Taboada (1991, apud Galligani, 2007, p. 121), que a considera como um conjunto estruturado de elementos “qui permettent à l'individu de se définir, dans une situation d'interaction et d'agir en tant qu'acteur social”. De tal modo, a *identidade* pode ser vista como singular enquanto o *pertencimento* é coletivo e plural (*os pertencimentos*) como expressa de modo radical o filósofo Michel Serres:

“par la première [ndr. l'identité], vous êtes vous-même, individu ou personne inimitable, telle que, sans doute, la génétique jamais avant vous ne la trouva ni ne la répètera aussi longtemps que dureront les vivants. Par les secondes [ndr. les appartenances], toujours collectives, vous faites partie des Français ou des Algériens, des bruns ou des chauves, mâles ou femelles, Blancs ou Noirs, chrétiens ou athées, savants ou bacheliers, que sais-je.” (Serres, 1999, p. 7)



3.3. A cultura como produto no cinema

A análise das três sessões lançou em nosso campo de análise um terceiro eixo de reflexão. O que nomeamos *cultura* é uma seara difusa que vai se constituir também na relação com a indústria cultural, por cujo filtro o mundo inteiro é forçado a passar (Adorno e Horkheimer, 1947, p. 59). Ao falar em diálogo intercultural e, ainda mais, ao relacioná-lo ao cinema, emerge o tema da cultura também como *produto* de uma indústria. Sob essa ótica, percebe-se que a partir de meados do século passado, as artes voltadas para a massa e dentre elas o cinema, passam a obedecer “a uma divisão do trabalho análoga àquela do trabalho na fábrica” (Morin, 1962, p. 30). Isso foi possível devido à natureza da narrativa cinematográfica, que como outros gêneros narrativos da tradição, é constituída por arquétipos, modelos que se repetem. O que pode ser reproduzido pode ser fabricado e transformado em produto. Nesse sentido, o substrato que compõe o que chamamos *diversidade cultural*, por exemplo, é constituinte e constituída também nas dinâmicas da indústria cultural. As produções culturais estão sujeitas à lógica do capitalismo, que além do controle da força de trabalho passa a subjugar e controlar também o *capital simbólico*. Ao tomar posse das subjetividades, do imaginário pode (re)criar necessidades que, por sua vez, irão retroalimentar o consumo de produtos simbólicos e não só. As narrativas fílmicas não são, portanto, manifestações puras de comportamentos puros de sociedades castas. Elas reproduzem arquétipos que pertencem ao imaginário coletivo e universal cujas raízes remontam às narrativas míticas, como apontam as análises estruturalistas como a de Propp, por exemplo, ao mostrar que os contos populares de todo o mundo “se constituem sempre em torno de um núcleo simples. O herói sofre um dano ou tem uma carência, e as tentativas de recuperação do dano ou de superação da carência constituem o corpo da narrativa” (Lafetá, 2004, p. 198). O cinema também bebe na fonte do mito, das narrativas “universais”, reproduz arquétipos que subjazem no imaginário coletivo e, ao mesmo tempo, dialoga com os desejos do indivíduo. É nesse fio da navalha, transitando entre reprodução de padrões e originalidade (Morin, 1962, p. 28) entre tradição e ruptura, obediência e militância, que o cinema vai ao encontro do seu público *consumidor*.

3.4. O diálogo intercultural na educação plurilíngue e intercultural

Concluiremos este embasamento teórico com um foco sobre o diálogo intercultural no campo didático. Integrada no *Quadro europeu de referência para as línguas* (Conselho da Europa, 2001)



como competência geral e composta de quatro saber-fazer (veja apresentação em Degache et al., 2007, p. 4), a competência intercultural ganhou mais importância nos desdobramentos ulteriores, como explicam Candelier et al. (2012, p. 8), em torno da educação plurilíngue e intercultural. A abordagem intercultural faz parte das abordagens plurais (Candelier, 2008), junto com outras três abordagens plurais (o despertar para as línguas, a intercompreensão entre línguas parentes e a didática integrada das línguas). Nos trabalhos para a criação do CARAP (*Quadro de Referência para as Abordagens Plurais*, Candelier et al., 2012) os autores fazem um levantamento dos *recursos* que essas abordagens devem desenvolver. Como explica Sarsur (2020, p. 80), “O CARAP chama de recursos internos e psicossociais, as capacidades, disposições ou conhecimentos do aprendiz, em oposição a recursos externos (por exemplo: dicionários, gramáticas, outros falantes da língua em questão)”. Esses recursos se organizam em 3 categorias: saberes (ou conhecimentos / *knowledge*), saber-ser (ou atitudes / *attitudes*) e saber-fazer (ou aptidões / *skills*). Cada categoria é subdividida em seções que juntam recursos da mesma natureza. Muitos desses recursos dizem respeito à interculturalidade e à alteridade no aprendizado de línguas. Identificaremos na sequência os *recursos* e *competências* do CARAP que podem ser mobilizados nos diálogos interculturais das sessões *Romanofonia e cinema*, destacando os mais relevantes, uma vez que a quase a totalidade deles pode ser vinculada.

Na seção dos SABERES (K: *knowledge* em inglês), os autores explicam que a Seção 10 *Culturas e relações interculturais*, “focalise l’impact de l’appartenance culturelle sur les relations interculturelles, qu’elles soient verbales (interaction, communication interculturelle) ou autres (stéréotypes, schèmes d’interprétation du comportement des ressortissants d’autres cultures, etc.)” (op. cit., p. 66). Cabe destacar nesta seção o recurso K 10 “*Connaitre le rôle de la culture dans les relations interculturelles et la communication interculturelle*”.

No campo das ATITUDES, os itens A3 e A4 parecem os mais relevantes: “A 3 *Curiosité / intérêt pour des langues / cultures / personnes ‘étrangères’ // des contextes pluriculturels // la diversité linguistique / culturelle / humaine de l’environnement // la diversité linguistique / culturelle / humaine en général [en tant que telle]*” e “A 4 *Acceptation positive de la diversité linguistique / culturelle / de l’autre / du différent*”.

No que diz respeito as APTIDÕES (S: *skill* em inglês), podemos ressaltar “S 7.3.1 *Savoir tirer profit d’expériences interculturelles préalables pour approfondir ses compétences interculturelles*”.



Também encontramos interculturalidade e alteridade como objeto da maioria das *competências*, definidas como

“des unités d’une certaine complexité, impliquant l’individu dans sa totalité et liées à des tâches socialement pertinentes dans le contexte desquelles elles sont activées ; elles consistent, dans ces situations, en la mobilisation de ressources diverses [...] internes (relevant de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être) ou externes [...]”

Ressaltamos em particular as seguintes competências:

C1 Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d’altérité.

C2 Compétence de construction et d’élargissement d’un répertoire linguistique et culturel pluriel.

C2.1 Compétence à tirer profit de ses propres expériences interculturelles/interlinguistiques.

C7 Compétence de reconnaissance de l’Autre, de l’altérité.

Mais recentemente (De Carlo, 2015, pp. 217 e ss.), o REFIC (*Quadro de referência para a intercompreensão, realizado no âmbito do projeto MIRIADI*)¹³, centrou-se ainda mais na interação plurilíngue e intercultural, dedicando uma seção completa ao assunto. Mas, exceto pelo item 2.2.4 *Enrichir le dialogue interculturel*, conforme o qual “Les participants saisissent les occasions pour apporter des informations socioculturelles ainsi que leurs points de vue personnels sur les aspects culturels évoqués”¹⁴, as questões vinculadas especificamente à interculturalidade e alteridade não têm uma forte presença nesse referencial.

Após este panorama teórico, amplo, mas necessário para a abordagem dos dados e a compreensão do contexto aqui considerados, apresentaremos as nossas escolhas metodológicas antes de passar à análise.

13. <https://www.miriadi.net/refic>

14. Enriquecimento do diálogo intercultural. Os participantes aproveitam a oportunidade para fornecer informação sociocultural, bem como as suas opiniões pessoais sobre os aspectos culturais discutidos.



4. Metodologia

Apresentaremos nesta seção o campo de pesquisa, o corpus e o método de análise

4.1. Breve apresentação das 3 sessões

As três sessões se desenvolveram em 2016, 2017 e 2018, durante um período de três meses, de setembro a dezembro, com a análise e discussão de uma seleção diferente de 5 filmes em 4 línguas. Lembramos que os filmes da primeira sessão, realizada em 2016, retratavam os anos de chumbo nos dois continentes a partir do ponto de vista de crianças. A segunda, realizada em 2017, desenvolveu-se a partir de filmes que abordavam questões amorosas entre casais de várias idades e contextos sociais. A terceira foi realizada em 2018 e se desenvolveu em torno do tema da escola/educação – linguagem/ língua.

Cada sessão se desenvolveu em torno do mesmo cenário em seis etapas

- **Fase 0 - ‘Pré-estréia’:** preparação, inscrições, apresentação do roteiro da sessão, da plataforma *Miriadi* e das ferramentas, início da exibição dos filmes e das discussões nas equipes locais.
- **Fase 1 - ‘Em cartaz’:** preenchimento dos perfis pessoais e das equipes locais, início das trocas online entre as diferentes equipes, (apresentações mútuas, expressão das expectativas), exibição dos filmes, discussões livres entre todos os participantes sobre os 5 filmes, levantamento de temas (chuva de ideias).
- **Fase 2 - ‘Coprodução e cenário’:** turbilhão de ideias para definir as linhas temáticas e fazer sugestões para as produções telecolaborativas finais.
- **Fase 3 - ‘Elenco e roteiro’:** formação dos grupos mistos de trabalho (GT) através de inscrição dos participantes nas propostas, elaboração de um plano de trabalho por GT.
- **Fase 4 - ‘Gravação e distribuição’:** realização da produção dos GT, publicação da produção na internet, publicação dum resumo com os links na página “Caderno de Resumos” no final da sessão.
- **Fase 5 - ‘Pós-produção e Créditos’:** balanço das atividades, observação-análise dos retornos sociais, avaliação multilateral das produções, encerramento.



4.2. Os dados da participação

As três sessões possibilitaram a participação de um número importante de pessoas, as quais tiveram uma atividade consistente tal como se verifica na planilha a seguir.

	RFC1	RFC2	RFC3
Equipes locais	12	10	6
Inscritos na sessão e nas equipes locais	140	137	84
Inscritos efetivos na sessão	140	157	91
Homens ♂	28 (20%)	35 (22,5%)	24 (26,5%)
Mulheres ♀	103 (73,5%)	115 (73%)	65 (71,5%)
Os dados coletados não permitem sab	9 (6,5%)	7 (4,5%)	2 (2%)
Ao menos um acesso à sessão	116	122	84
Ao menos um acesso à sessão ou ao menos um comentário (sem entrar na sessão, mas logado à PF)	129	136	89
Ao menos 5 acessos à sessão	84	78	60



Ao menos 10 acessos à sessão	65	54	44
Ao menos um comentário ou postagem	101	123	74
Ao menos 5 comentários ou postagens	63	65	48
Ao menos 10 comentários ou postagens	40	42	26
<i>Fóruns criados</i>	38	19	14
<i>Tópicos nos fóruns</i>	86	56	42
<i>Comentários no baixo das páginas + postagens nos tópicos dos fóruns</i>	1015	1242	760
Grupos de trabalho (GT) criados	12	7	7
Inscritos nos GT (estud. + tutores)	109	107	67
Tutores e responsáveis de sessão	12	9	5

Tabela 7.1. Planilha descritiva da participação às sessões (Autoria nossa).

Como se pode observar na planilha acima, no que diz respeito à participação, a terceira sessão acolheu um número menor de participantes, sendo o número de equipes locais também menor em comparação às duas primeiras sessões. A proporção de mulheres em relação aos homens,



pelo contrário, não mudou muito uma vez que o público destas sessões é majoritariamente feminino (superior a 70%). No que se refere à participação ativa, observamos que nem todos os inscritos entraram ao menos uma vez na sessão¹⁵.

4.3 O corpus

As três sessões RFC1, 2 e 3 originaram um corpus de tamanho considerável. Além das conexões e indicadores de participação, os participantes deixaram um número importante de mensagens escritas (postagens nos tópicos dos fóruns, texto dos tópicos, comentários livres...). O corpus analisado aqui é constituído desses escritos assíncronos, que podem, no entanto, muitas vezes se referir a outras interações entre membros do GT em outros ambientes (*Facebook*, *Whatsapp*, *Framapage*, *Google Drive* etc.) geralmente síncronas (orais ou escritas), não arquivadas na plataforma *Miriadi*, às quais nem sempre temos acesso. A plataforma disponibiliza uma ferramenta para mensagem escrita síncrona, mas que não deixa registro.

Uma característica das produções escritas nestas sessões, patente e reconhecida pelos participantes, é a dimensão média das postagens e dos comentários. De fato, os participantes escrevem mensagens longas (geralmente com mais de 10 linhas), elaboradas e respeitando os padrões da norma culta da modalidade escrita – apesar dos erros de ortografia –, em um registro atual, seja qual for o idioma, materno ou não. É importante enfatizar também que este aspecto não é objeto de nenhuma observação, positiva ou negativa, da parte dos participantes.

Os excertos reproduzidos na seguinte análise estão em sua versão original, sem correção. Cada excerto reproduzido mostra o nome de seu autor (modificado por nós), a cidade sede da sua equipe, seguido pelos códigos ISO do país (em maiúsculas) e o idioma da mensagem, a data e hora UTC da publicação (relevante em relação ao cenário da sessão).

15. É preciso lembrar que a conexão à plataforma *Miriadi* e o acesso à sessão correspondem a duas operações diferentes, entretanto, certas intervenções na sessão, como, por exemplo, inserir um comentário no campo inferior de uma página, são possíveis mesmo sem entrar na sessão. Muitas vezes, há inscritos que participam apenas dessa forma, alguns deles nem sequer pertencentes a uma equipe local. Por estas razões, pode-se dizer que o sistema de sessões na plataforma *Miriadi* se apresenta como um dispositivo relativo e deliberadamente aberto.



4.4 Método de análise e público-alvo

Primeiramente foi efetuada uma leitura completa do corpus para identificar momentos e sequências. Como se pode notar abaixo, os latino-americanos compuseram um total de 15 equipes oriundas de 8 instituições e 4 países diferentes (Argentina, Brasil, Colômbia, México) e tiveram uma participação menor no decorrer das sessões:

- RFC1: 7 equipes locais (de um total de 12) são latino-americanas (4 do Brasil, 2 da Argentina, 1 do México) totalizando 68 participantes efetivos (ou seja 52% dos participantes ativos).
- RFC2: 6 equipes locais (de um total de 10) são latino-americanas (3 do Brasil, 1 da Argentina, 1 do México, 1 da Colômbia) num total de 57 participantes efetivos (ou seja 42% dos participantes ativos).
- RFC3: 2 equipes locais (de um total de 6) são latino-americanas (1 do Brasil, 1 da Argentina) num total de 15 participantes efetivos (ou seja 17% dos participantes ativos).

A maioria dos participantes são alunos de graduação e pós-graduação (de mestrado). Já a equipe argentina da cidade de Curuzú Cuatiá normalmente reúne professores aposentados membros da Associação ACYAC-BPR (Asociación Cultural y Artística Curuzucuatense-Biblioteca Popular Rivadavia). Do mesmo modo, na sessão RFC2, a equipe *Italofoñi sparsi* reúne um grupo de docentes e pesquisadores disseminados pela Itália, sem alunos, mas interessados na sessão enquanto campo de pesquisa.

A análise do corpus foi auxiliada por uma leitura seletiva com a ferramenta integrada de busca da plataforma *Miriadi*. Cabe ressaltar que essa plataforma é uma ferramenta totalmente *Open Source* desenvolvida no âmbito do projeto europeu *Miriadi* (2012-2015), administrada, mantida e melhorada desde o início de 2016 pela Associação APICAD¹⁶. Por essa razão, ela não conta ainda com ferramentas específicas de apoio à pesquisa.

Mostraremos alguns momentos (ou “movimentos”) selecionados nas três sessões, em que a associação deste cenário ao cinema potencializa a predisposição do dispositivo para os diálogos interculturais. Portanto, esta análise consiste, primeiramente, em identificar sequências significativas em relação às questões que desejamos tratar para, em seguida,

16. www.miriadi.net/l-apicad



examiná-las segundo uma abordagem etnográfica (Cambra Giné, 2003), que reúne a observação à perspectiva émica e compreensiva, conforme a qual os pesquisadores participam da situação (em imersão), mergulhando nas trocas e realizando uma leitura na íntegra, sem hipóteses, nem categorias prévias, com o intuito de destacar “l’ensemble des phénomènes en jeu dans les situations observées afin d’en dégager une compréhension fine du point de vue des participants observés” (Duthoit, 2016)¹⁷. De qualquer forma, todo recorte reflete uma determinada escolha e um ponto de vista sobre o objeto. Uma análise começa já no instante da escolha do corpus a ser levado em consideração e tudo que emerge dela pressupõe, como um iceberg, uma parte submersa, amputada do corpus selecionado. Assim, a partir dessas três sessões, poderíamos fazer muitos outros recortes, pois o material é vasto e rico.

5. Análise

Lembremos as temáticas das 3 sessões

Sessão RFC1: Interculturalidade relacionada à história e à política;

Sessão RFC2: Interculturalidade relacionada a questões de gênero;

Sessão RFC3: Interculturalidade relacionada à educação, (i)migração, exclusão, inclusão.

5.1. Primeira sessão (RFC1): Interculturalidade, história e política

A sessão de 2016 se desenvolveu a partir da seguinte seleção de filmes: *Machuca* (França, Reino Unido, Espanha, Chile, 2003, Andrés Wood), *O ano que meus pais saíram de férias* (Brasil, 2006, Cao Hamburger), *Infancia clandestina* (Espanha, Argentina, Brasil, 2012 Benjamin Ávila), *Mio fratello é figlio único* (França, Itália, 2007, Daniele Luchetti) e *La faute à Fidel* (França, Itália, 2006, Julie Gavras). Os enredos desses filmes têm em comum situações de conflito político-ideológico vividas e contadas do ponto de vista de crianças entre os anos 50 e os anos 70 do século XX.

Como pode ser visto na tabela 1, a sessão reuniu um corpo de interações on-line composto por 38 fóruns, 86 tópicos de discussão, 1015 postagens, além de vários e-mails internos

17. “o conjunto de fenómenos em jogo nas situações observadas, a fim de obter uma compreensão detalhada dos mesmos do ponto de vista dos participantes observados”.



e externos. Dos 140 inscritos nas 12 equipes locais, 116 efetuaram login pelo menos uma vez na sessão, 84 pelo menos 5 vezes e 65 pelo menos 10 vezes. No entanto, constam 129 participantes porque 13 pessoas fizeram pelo menos um comentário sem que fossem registradas na sessão como explicamos anteriormente. 101 pessoas fizeram pelo menos uma postagem ou comentário, 63 pelo menos 5, 40, e pelo menos 10. 109 pessoas se registraram nos GTs (incluindo 10 tutores e 2 responsáveis pela sessão).

Do ponto de vista linguístico, já a seleção dos filmes não é neutra nem casual, na medida em que sugere uma quebra na simetria do tipo *uma língua para um país*, promovendo um deslocamento intencional das línguas originalmente *européias* para as ex-colônias. Foram escolhidos dois filmes europeus, e três latino-americanos. Dentre os últimos, dois mostram o castelhano da(s) cultura(s) da América hispânica e um filme em português brasileiro.

Nas trocas dessa primeira sessão, identificamos três movimentos nos quais as marcas de alteridade e interculturalidade se manifestam de forma clara.

5.1.1. Primeiro movimento: o espelho do outro

No primeiro movimento, observamos o (re)conhecimento do *eu* em relação a um *outro*, que funciona como espelho. Esse *outro* pode ser um participante da sessão ou um personagem dos filmes. O reconhecimento pode acontecer em torno do repertório linguístico dos participantes, como se verifica no fórum de discussão sobre uma proposta de produção final quando ocorre o encontro de dois *krèyol*. A situação é a seguinte: dois falantes de línguas minoritárias, o crioulo de Haiti e o crioulo da Ilha da Reunião, se (re)conhecem e se manifestam fora do repertório linguístico proposto inicialmente na sessão. Na sequência completa, eles se engajam junto com outros cinco participantes num projeto comum sobre um minidocumentário intitulado “*Mots, sentimientos de exílio, contacto e inmigración*”¹⁸, que trata da imigração e da relação identitária dos protagonistas dos filmes, suas próprias histórias pessoais e a língua e a cultura brasileira. O trecho reproduzido aqui representa uma espécie de conversa particular no meio da conversa do grupo, quando Maliny questiona Duckenson sobre a língua usada por ele. Note-se que a troca não é representativa das mensagens do fórum uma vez que é constituída por postagens

18. Acessível e apresentado em <https://www.miriadi.net/gt-mini-documentario>



breves como se fossem síncronas, imediatas, quando na verdade entre elas pode haver um intervalo de horas, às vezes, dias.

- Mwen panse se yon bon ide, pou nou pale sou plizè tip imigrasyon e pale sou etidyan antranje ki nan inivèsite UNILA. [Duckenson (Foz do Iguaçu-BR, ht), 29/11/2016 - 09:20]
- Tu parle quel langue Duckenson ? [Maliny (Lyon-FR, rc), 29/11/2016 - 20:02]
- Mi lé réunionnaise et oute langue i ressemble le créole aussi mais d'un ote coté. [Maliny (Lyon-FR, rc), 29/11/2016 - 20:04]
- Mwen pale kreyòl lang ofisyèl Ayiti. [Duckenson (Foz do Iguaçu-BR, ht), 01/12 - 23:13]
- I rèssemble beaucoup o kréol reyonné! I fé plaizir de coze ek ou. [Maliny (Lyon, rc), 02/12/2016 - 21:58]

Note-se que no minidocumentário, eles também mantêm as *suas* línguas maternas, inscrevendo-as assim no repertório linguístico da sessão.

O trecho a seguir constitui um exemplo de (re)demarcação e (re)inscrição de uma identidade cultural, que dirime a fronteira linguística e geopolítica à qual a seleção dos filmes da sessão pode eventualmente induzir. As referências à cultura judaica presentes em *O ano em que meus pais saíram de férias* permitiram à participante mexicana se aproximar e se reconhecer no contexto sociocultural brasileiro. Nos excertos a seguir, grifamos as falas que evidenciam o movimento apontado, nesta subseção, ou seja, o (re)conhecimento do *eu* em relação a um *outro*.

Rosalie (México-MX, es), 07/10/2016 - 15:23. Todas las películas en general me gustaron demasiado y los temas que abordan son muy interesantes, mi favorita fue la de "O ano em que meus pais saíram de férias" porque aunque entendía muy poco lo que decían **me fascinó el contexto de la película porque soy judía**. Lo poco que entendí eran algunas palabras que mencionaron en hebreo pero me pareció muy interesante que el contexto de la película fuera en un barrio judío.

No trecho a seguir observamos a identificação de classe e etnia de um argentino com o protagonista de *Machuca*. No seu depoimento, o participante dá seu testemunho em primeira pessoa da violência da polícia, normalmente o braço armado das democracias neoliberais que atuam de forma repressiva e coercitiva sobre os pobres e os mestiços na América latina.

Francisco (Córdoba-AR, es), 09/10/2016 - 22:06. Esa es la magia del cine, en él podemos sentirnos identificados. **Yo, por ejemplo, sentí algo "personal"** en una de las escenas finales



del film *Machuca*, cuando el militar agarra a Gonzalo y se lo quiere llevar, pero logra salvarse al decirle que lo observe detenidamente para que se diese cuenta que él no forma parte de ese grupo. Lamentablemente, **la ropa que llevamos [...]** y **nuestro color de piel es una marca**, la cual es utilizada por las fuerzas, policías o militares, **para señalarnos como posibles o potenciales ladrones y categorizarnos como tales. A lo largo de mis 26 años, he sufrido este tipo de escenas**, por parte de la policía, en la calle; circulando o esperando el ómnibus en barrios de familias con fuerte poder adquisitivo; discotecas (boliches) y, a veces, yendo a trabajar [...]

5.1.2. Segundo movimiento: tomada de consciência de um novo pertencimento

O segundo movimento observado nessa sessão é o do (re)reconhecimento de uma identidade coletiva. A ampliação do repertório linguístico parece permitir uma modificação da geolocalização dos participantes e um novo olhar sobre a própria história a partir de uma perspectiva crítica macroscópica. A discussão a seguir registra uma tomada de consciência do início da guinada política à direita no continente latino-americano no período contemporâneo à sessão. O uso da primeira pessoa do plural (marcado em negrito por nós) assinala a aproximação histórica, política e social entre brasileiros e argentinos. Os trechos a seguir mostram a discussão entre os participantes sobre dois momentos históricos: as ditaduras dos anos 60 e 70 e o momento em que se realizava a sessão em 2016, quando do impeachment da ex-presidenta brasileira, Dilma Rousseff. Aqui se dá o (re)reconhecimento de uma identidade a partir da reconfiguração de fronteiras políticas. Essa identidade coletiva continental latino-americana se constrói em um ambiente internacional onde a facilidade de estabelecer comparações (veja Isis abaixo) leva os participantes a transporem as identidades nacionais.

Alessandra (Belo Horizonte-BR, pt) 21/09/2016 - 19:33. [...] também pensei no contexto atual do Brasil ao ver os filmes. Tenho a sensação de que **estamos vivendo um ciclo parecido** com o que **tivemos** na década de 60 na América Latina, pois, embora as forças armadas não protagonizem o processo de interrupção da normalidade democrática atualmente, temos uma forte ofensiva neoliberal no Brasil e nos países vizinhos que ameaça os avanços sociais dos últimos anos.

Eva (Córdoba-AR, pt) 28/09/2016 - 21:39. [...] **podemos** observar, que **não somente pertencemos** a uma mesma família linguística, mas também a semelhante e crua realidade social.



Note-se, neste último trecho, a manifestação explícita de um pertencimento que vai além do aspecto linguístico, aquele do parentesco das línguas no espaço latino-americano, e que adentra as questões sociopolíticas. Como se a comparação linguística levasse a outras comparações. No seguinte excerto, observamos isso na expressão “nuestra América” (ou seja, América do Sul). A comparação estimula a expressão de uma identidade criada a partir da visão dos filmes e do debate desencadeado desta experiência na qual emerge um fio histórico, muitas vezes ocultado ou dissimulado pelo discurso hegemônico, predominante fora do campo artístico, na mídia e naquele da história *oficial*.

Isis (Córdoba-AR, es), 09/10/2016 - 18:53. Argentina no está para nada exenta de la ola conservadora que azota a **toda nuestra América**. Creo muy valioso de todas estas películas el hecho de que, además de **permitirnos** reflexionar sobre la historia de **nuestra región**, que debe ser repensada y jamás olvidada, **nos permita comparar** los procesos en los diferentes países y ver el presente de cada uno de ellos, y cómo, tristemente, la historia parece ser bastante circular.

Dissemos que validar a autenticidade do diálogo entre culturas contempla riscos e conflitos. Nesse sentido, é bastante emblemático um dos fóruns com maior número de intervenções – 38 --onde a discussão se deu em torno da palavra *terrorista*. O fórum se intitula: *Vivencia infantil del clima de violencia vivido en la época de la dictadura*. Ele foi lançado por Emilia, tutora argentina da equipe de professores aposentados de Curuzú Cuatiá, e propõe a seguinte reflexão:

Emilia (Curuzú Cuatiá-AR, es), 06/10/2016 - 02:52. Cómo afecta a los hijos de terroristas el ambiente de violencia y represión de las dictaduras; cuyas vidas oscilan entre los sobresaltos de esos años y el deseo de vivir como los otros niños en la escuela, con amigos entre chistes risas.

Embora apresente uma transparência formal, a palavra *terrorista* carrega obviamente uma alta carga ideológica o que fará com que ela produza diferentes efeitos de sentido de acordo com o *locus enunciativo* de latino-americanos e europeus, conforme a interpretação dada àqueles movimentos que resistiram e reagiram às ditaduras do continente, e o lugar destinado a esses movimentos na galeria da memória de cada país. Não reproduzimos aqui toda a longa discussão. Optamos por selecionar as reações de dois estudantes, uma argentina e um chileno, intercambista no Brasil, que são indicativas do embate ideológico instaurado entre os latino-americanos, particularmente em torno da visão do “empate técnico” expresso



por Emilia (Curuzú Cuatiá-AR, es), 14/10/2016 - 21:26: “*Analizando o pasado con una mirada objetiva, llegamos a la conclusión de que se cometieron atrocidades de ambos lados*”. Isis, a argentina, contesta essa visão denominada “teoría de los dos demonios” se apoiando no trabalho de um historiador. Hans, o chileno, ressalta por sua vez o interesse de retomar as leituras históricas.

Isis (Córdoba-AR, es), 17/10/2016 - 00:32. [...] Soy también argentina. Debo decir, Emilia, que a mí también me llamó mucho la atención tu uso de "terroristas" para referirte a los padres de Juan. Leí tu aclaración sobre el uso y, bien, yo tengo 27 años, **no viví para nada la época de la dictadura pero entiendo**, que hoy, ya totalmente superada la teoría de los dos demonios [...] un historiador argentino, José Pablo Feinmann, explica cómo los militares construyeron la figura del "terrorismo subversivo" para justificar el asesinato de miles de argentinos, amparándose en la figura de la guerra), el término "terrorista" ha quedado relegado exclusivamente al "terrorismo de Estado" que vos también explicaste, donde es justamente el Estado -quien, se supone, debe protegernos- el que utiliza su poder para cumplir determinados objetivos, contra los intereses del pueblo.

Hans (São Paulo-BR, es), 08/11/2016 - 11:23. [...] El meta-discurso de realizar **un film que hable de nuestro pasado** ya es una forma de repensar nuestra Historia para entenderla, y los protagonistas de los filmes son los herederos de traumas sociales que aún no están sanados. Y son esas víctimas que vivieron la dictadura (**nuestros familiares, padres, tíos, abuelos**) los que han construido la **sociedad en la que nosotros vivimos**, llena de miedo a manifestarse, y con temor constante por una represión latente.

Poderíamos resumir os dois movimentos observados até aqui na primeira sessão de *Romanofonia e cinema* da seguinte forma: 1) reconhecimento de quem sou *eu* e de quem é o *outro*; 2) reconhecimento de que fazemos parte de uma comunidade linguístico-cultural inserida na história, *quem somos nós*, o que a própria Emilia resume no mesmo fórum desta forma: “*Creo que la mirada horrorizada que tenemos sobre los tristes episodios acaecidos en Brasil, Chile y Argentina durante la dictadura militar deben servirnos para no perder la memoria. Un país con memoria es democracia para siempre.*” Emilia (Curuzú Cuatiá-AR, es), 18/10/2016 - 01:05.

5.1.3. Terceiro movimento: manifestação de compromisso

O terceiro movimento manifesta a responsabilidade e o compromisso de também (re) escrever e desvendar a história coletiva. Esse movimento é bastante evidente na apresentação,



feita por três estudantes de licenciatura francês/português, de uma das produções finais, um documentário-entrevista¹⁹ sobre dois ex-militantes de organizações que combateram as ditaduras no Uruguai e no Paraguai.

Alessandra, Kenny e Pablo (Belo Horizonte): D'après les films proposés en début de la discipline, nous avons choisi le thème de la clandestinité et pour mettre l'accent sur l'influence de l'activisme politique dans la vie familiale, on a interviewé deux ex-guerilleros qui nous racontent un peu de leur histoire et donnent leurs avis sur le scénario politique de l'actualité en Amérique Latine.

Outra produção final que também é indicativa desse movimento foram as entrevistas, dessa vez, feitas por estudantes das equipes europeias, com pessoas que viveram as ditaduras de Franco, na Espanha, e Mussolini, na Itália. Essas produções relacionam fatos e percepções subjetivas de um passado anterior ao tempo das narrativas dos filmes, através do registro do depoimento de histórias pessoais.

Selecionamos trechos da apresentação desse trabalho final publicado em um blog²⁰ “*affinchè sia accessibile a chiunque abbia delle domande sulla dittatura*” que se desenvolveu a partir do questionamento de “*come si evolve la rappresentazione della dittatura in un adulto che l'ha vissuta durante l'infanzia*”. Essa, aliás, foi uma questão recorrente nas discussões da sessão. Os participantes desse grupo de trabalho buscaram responder à indagação sobre as marcas que os protagonistas dos filmes levariam para a vida e que tipo de adulto se tornariam entrevistando duas pessoas que viveram um período de opressão política quando criança.

Jason (Lyon-FR, it), 01/12/2016 – 11:36. [...] L'obiettivo del nostro progetto è d'informare chiunque su un soggetto come quello della dittatura, a partire da 3 assi: contestualizzazione, analisi della visione della dittatura dei bambini presenti nei film, testimonianze reali di adulti che hanno vissuto la dittatura da piccoli. Il punto di vista sulla dittatura sarà pluriculturale in quanto il nostro progetto prende in considerazione, attraverso i punti di vista soggettivi degli intervistati, la loro percezione di dittatura cercando di evitare le possibili influenze mediatiche. [...] Inoltre, in occasione delle testimonianze, abbiamo riscontrato delle

19. Acessível em www.miriadi.net/resumen-gt-entrevista

20. Acessível em <http://ladictature.e-monsite.com/>



destabilizzazioni sul piano emotivo, in quanto la tematica del nostro progetto puo' riaprire delle ferite del periodo infantile.

Acessar narrativas fora do discurso hegemônico através do cinema e da arte em geral, sem mistificá-las é um primeiro passo. O segundo é a tomada de consciência do próprio lugar na história através do diálogo intercultural desencadeado pelo contato com essas produções; o terceiro passo é contar e registrar a história, o que pode significar também (re)escrevê-la. (Re)contar a(s) história(s) é uma forma de levar adiante as lutas herdadas que se travam no interior da história, como afirma Stefania.

Stefania (Lyon-FR, fr), 01/12/2016 – 12:44. La lutte des hommes et femmes contre l'autorité et la suppression des libertés nous a donné un héritage que nous devons préserver.

5.2. Segunda sessão (RFC2): *Des amours, désamour*

A segunda sessão de Romanofonia e cinema, intitulada *Des amours, désamour* girou em torno de uma seleção de 5 filmes: *Un novio para mi mujer* (Argentina, 2008, Juan Taratuto), *Manuale d'amore* (Itália, 2005, Giovanni Veronesi), *Pequeno dicionário amoroso* (Brasil, 1997, Sandra Werneck), *Pane e Tulipani* (Itália, 2000, Silvio Soldini) e *Lulu, femme nue* (França, 2013, Solveig Anspach). Trata-se de comédias dramáticas cujos roteiros contam as vicissitudes de relacionamentos românticos entre casais de várias idades com um toque de feminismo mais ou menos discreto. Do ponto de vista linguístico, assim como na sessão RFC1, a seleção dos filmes se inscreve numa certa assimetria com dois filmes italianos em italiano e dialetos, um filme argentino, um filme brasileiro e um filme francês, ou seja, dois filmes latino-americanos e três filmes europeus.

A sessão RFC2 reuniu, como evidenciado na tabela 1, um corpus de interações on-line composto por 19 fóruns, 56 tópicos de discussão, 1242 postagens, ou seja, menos unidades de troca (fóruns e tópicos) do que na sessão RFC1, mas um número superior de postagens (1242 contra 1015, isto é, com menos dispersão). Os outros números da sessão RFC2, no entanto, são bem semelhantes aos números de RFC1: dos 157 inscritos nas 10 equipes locais, 122 efetuaram login pelo menos uma vez na sessão, 78 pelo menos 5 vezes e 54 pelo menos 10 vezes. No entanto há 136 participantes porque, como em RFC1, 14 pessoas fizeram pelo menos um comentário sem serem registradas na sessão. 123 pessoas realizaram pelo menos uma postagem ou comentário, 65 pelo menos 5, 42 pelo menos 10. 107 pessoas se registraram nos GTs (incluindo 7 tutores e 2 responsáveis de sessão).



Analisando as trocas entre os participantes, observamos que o diálogo intercultural se entrelaça ao debate em torno de um eixo central: as relações de gênero. Com efeito, motivada pela seleção de filmes que tratam de relações amorosas, a sessão RFC2 se desenvolveu em torno do questionamento do papel da mulher e do homem, da problematização de certos elementos constitutivos dos respectivos roteiros como o modelo patriarcal e o padrão heterossexual e monogâmico que implicam, entre outros formatos, principalmente casamento, dependência – normalmente econômica – submissão das mulheres e assimetria parental.

Selecionamos para análise alguns trechos de dois tópicos de discussão criados no fórum *Interculturalidade... SEM CENSURA!!* da fase 1, e logo transferidos para o fórum *Chuva de ideias* da fase 2 ‘*Coprodução e cenário*’, cujo objetivo é aprimorar as linhas temáticas que conduzirão às produções finais. Os dois tópicos foram nomeados, em francês: *La place de la femme dans nos cinq films* e *La vision du couple: aspect culturel*. O primeiro teve a participação de 7 mulheres e 13 reações. Os homens não tomam a palavra nesse debate. Embora na sessão, que teve 157 inscritos, possamos identificar a presença de 115 mulheres e 35 homens (e 7 sem especificação), a ausência da voz masculina do debate é um dado a ser levado em conta.

5.2.1. Tópico de discussão: *La place de la femme dans nos cinq films*

Jessn, autora da proposta desse tópico, apresenta uma síntese comparativa do perfil das mulheres nas cinco histórias. Em seguida, convida a uma reflexão sobre o papel reservado a elas mostrando sua perplexidade diante do comportamento masculino em todos os filmes, tomando como exemplo a conduta do personagem Tommaso de *Manuale d’Amore*.

Jessn (Grenoble-FR, fr), 03/10/2017 - 18:29. J’ai été choquée par certains aspects des autres films : par exemple dans *Manuale d’amore*, l’homme du premier couple montré est assimilable à un “stalker”. Il suit la femme pour laquelle il a eu un coup de coeur, sans la connaître. Il force l’entrée dans sa vie et trouve des raisons de passer la grille de chez elle.

Jessn questiona também, no mesmo texto introdutório do tópico de 25 linhas, a atitude passiva da personagem feminina face a uma situação que ela classifica como persecutória, interrogando se a sociedade, no caso italiana, aceita essa conduta como *normal*.

C’est une sorte de réaction passive-agressive qui me fait me questionner sur le bon vouloir de la femme à entrer dans cette relation, et son acceptation par la société - comme si cela était normal (?).



Deste modo, Jessn abre o debate sobre o pertencimento cultural enquanto cultura nacional: será que na cultura *italiana* seu comportamento é aceitável? Aliás, Jessn considera que a protagonista do filme francês, *Lulu, femme nue*, é representativa do perfil da sua classe social, enquanto submissa e vítima de violência conjugal, mas põe em dúvida a possibilidade de, na vida real, mulheres *francesas*, com o mesmo perfil, tomarem a mesma decisão de romper o casamento.

Il me semble que le personnage de Lulu concernant le film français peut être **assez représentatif d'une catégorie sociale française** (couple moyen, avec enfants, femme au foyer soumise et mari violent). Même si je crois assez rare les fois où des femmes dans ces positions quittent leur foyer du jour au lendemain.

Encerra sua reflexão lançando para o grupo o debate sobre os “modelos” apresentados nos filmes em relação às culturas dos participantes, entendidas como pertencimentos nacionais.

Est-ce que ces visions de femmes correspondent à de vrais faits de société chez vous? Sont-ce des clichés?

J'ai hâte d'entendre parler de vos cultures :)

A perplexidade de Jessn e a crítica ao modelo masculino representado pelo personagem da primeira história mostrada em *Manuale d'Amore* encontram eco e solidariedade já na primeira reação do tópico por uma estudante de graduação em francês e português.

Gabrielasousa (Belo Horizonte-BR, fr), 05/10/2017 – 13:06. J'ai eu le même sentiment que toi lorsque j'ai regardé Manuale d'amore, je trouve que c'est très problématique que le film romantise l'action de Tommaso envers Giulia, puisqu'il s'agit de harcèlement!

Na mesma postagem, Gabrielasousa faz considerações sobre a *responsabilidade da arte em relação ao engajamento social* em combater tais modelos e estereótipos.

[...] on pourrait penser à la responsabilité de l'art par rapport à des engagements sociaux. Je ne dis pas que tout art doit être engagé, mais il faut qu'il aie un minimum de sens critique, pour que la culture soit utilisée comme un moyen de résister aux lieux-communs problématiques et violents dans notre société, au lieu de les renforcer

Gabrielasousa lança mão do argumento do pertencimento – *alguém que pertença à cultura italiana* – para avaliar e julgar a conduta do homem *italiano*. Apoia-se igualmente no argumento do pertencimento pelo fato de ser ela *brasileira* para rechaçar essa mesma conduta.



J'aimerais bien **entendre l'opinion de quelqu'un qui appartient à la culture italienne** et qui puisse nous dire si l'attitude de Tommaso est considérée comme romantique, car - **d'après ma perspective de brésilienne** - je la trouve inacceptable et j'aurais appelé la police si cela m'était arrivé.

Observamos que nesta postagem o termo *cultura* é empregado com duas acepções distintas. Na primeira, ela se refere a uma produção artística, que idealmente deveria manifestar um compromisso social contrário à manutenção de determinados estereótipos. Na segunda, *cultura* é entendida em acepção mais geral, como o conjunto de práticas, usos e costumes de um grupo determinado pelo pertencimento a uma cultura nacional.

Gabrielasousa convoca sua identidade *brasileira* para o debate a fim de legitimar sua avaliação sobre a conduta do homem *italiano*. Ela também afirma que mulheres vistas no *Pequeno Dicionário amoroso* (brancas, emancipadas, de classe média, que vivem numa metrópole brasileira) não são representativas da condição feminina no Brasil. O perfil da protagonista do filme francês seria, na sua opinião, mais condizente com a condição da mulher *brasileira*: submissa, dependente economicamente e vítima de violência conjugal. Nesse momento, percebe-se que o diálogo sobre gênero é interceptado pela dimensão social, que aproximaria a condição típica da mulher brasileira do perfil da protagonista do filme francês. Como se o pertencimento social e o de gênero trasbordassem explicitamente o pertencimento a uma cultura nacional.

"Pequeno Dicionário Amoroso", en montrant des femmes de caractère plus fort, ne représente pas la totalité de la culture brésilienne. Je pense plutôt que la réalité du Brésil s'approche davantage à celle représenté dans "Lulu femme nue", à la différence que, dans le cas de Lulu, l'argent n'était pas tellement un problème (même si on voit bien qu'elle dépend de son mari financièrement, lorsqu'il coupe son accès à sa carte bancaire). Au Brésil, il est très commun que les femmes subissent de la violence (qu'elle soit physique ou non) dans le foyer, sans oser essayer de sortir de la situation, à cause d'une forte dépendance économique.

Mireille Roudil, tutora da equipe *Italofofi sparsi*, responde à solicitação do argumento de pertencimento para descrever o comportamento masculino na Itália na atualidade e se solidariza com Gabrielasousa ao avaliar o perfil de Tommaso como *stalker*. Porém, ao mesmo tempo, ela questiona a atribuição desse comportamento à cultura *italiana*.



Mireille Roudil (Italia-IT, it) 07/10/2017 - 20:47. [...] avete ragione a qualificare il comportamento di Tommaso come stalking in Manuale d'Amore. Ma non credo che sia percepito così fortemente in Italia. [...] Credo che sia maggiormente tollerato in Italia, anche se non so se i ragazzi (garçons) siano ancora così intraprendenti oggi. Anche in Italia, lo stereotipo dell'uomo latin lover non è più tanto di moda.

Na sequência, Gabrielasousa lança uma proposta de trabalho final – agora em português – na qual o gênero aparece como questão central do debate a ser analisada à luz do enfoque intercultural entre as *culturas romanófonas*.

Gabrielasousa (Belo Horizonte-BR, pt), 08/10/2017 – 11:53. [...] como as diferentes culturas percebem os comportamentos amorosos, e como os papéis estereotipados "masculino" e "feminino" se organizam em cada uma delas. Acredito que, para o trabalho final, seria interessante fazer um artigo abordando o **modo como as diferentes culturas romanófonas representam o amor**, os diferentes estereótipos observados nos filmes...

Os posicionamentos da brasileira, ao qualificar como intolerável a atitude do personagem, e da italiana, ao afirmar que sua atitude talvez não seja *percebida* da mesma forma na Itália, nos levam a considerar outros componentes sociais. Embora não seja o tipo de análise que objetivamos aprofundar neste artigo, lembramos a diferença do entorno social das participantes que pontua de forma objetiva a condição da mulher nos dois países e que pode ter influenciado seus posicionamentos. O Brasil está entre os 5 países com maior índice de feminicídio no mundo. Em 2019 foram assassinadas 1314²¹ mulheres, uma a cada 7 horas, enquanto a Itália contou 92 assassinatos de mulheres²² no mesmo ano. A percepção da violência de gênero e do masculino como ameaça potencial, de um lado, e o que poderia ser interpretado como tolerância, complacência e naturalização de certos comportamentos masculinos, por outro, podem explicar a assimetria dos posicionamentos das participantes no debate.

Já a introdução da descrição do papel da mulher na China feita por Lu.Xiang, estudante chinesa cursando um mestrado de didática das línguas e engenharia digital na França, extrapola

21. <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/casos-de-feminicidio-aumentam-73-em-2019-aponta-levantamento/> acesso em 31.03.2020

22. https://www.repubblica.it/cronaca/2019/11/07/news/femminicidi_in_italia_92_casi_nel_2019-240492817/ acesso em 12.03.2021



o campo das “culturas romanófonas” – da romanofonia – demarcado por Gabrielasousa e também sugerido pela seleção dos filmes, estendendo a geografia do debate para o Oriente. Essa intervenção sugere inicialmente uma certa oposição entre as *mulheres ocidentais* representadas nos filmes, que mesmo sendo de diferentes sociedades, e com especificidades, teriam em comum o fato de não gozarem do mesmo prestígio social das mulheres chinesas, que, por sua vez, na visão de Lu.Xiang, *têm um nível muito elevado na sociedade chinesa*.

Lu.Xiang (Grenoble-FR, fr), 08/10/2017 – 20:21. [...] je prends des consciences sur cette problème, bien que je ne comprends pas l'italien, l'espagnol et le portugais. En Chine, le niveau familial et social de la femme est généralement assez haut. Dans beaucoup de familles, la femme maîtrise l'argent ; dans la société, les femmes peuvent aussi trouver leur travail approprié et elles peuvent le faire très bien. On a un proverbe qui était dit par notre président Mao : les femme peuvent soutenir la moitié du ciel (妇女能顶半边天).

Na mesma postagem de Lu.Xiang notamos, contudo, uma contradição entre o *discurso* sobre o lugar da mulher na sociedade e sua condição *de fato*, na medida em que, apesar de poderem *sustentar a metade do céu*, elas sofrem pressão no interior do casamento, com sobrecarga da reponsabilidade pela família, em relação à maternidade e ao trabalho. Afinal, *de fato*, a condição feminina na China enfrenta problemas semelhantes aos das demais mulheres pelo mundo a fora. Assim, Lu.Xiang escreve na sequência:

Bien sûr, il y a des problèmes ensembles, surtout dans une famille, dans un mariage. Les femmes sentent souvent beaucoup de pressions diverses venant de l'enfant, du mari, des parents et du travail. La crise de vie existe toujours, non seulement pour les femmes au travail, mais aussi pour les femmes au foyer, comme dans *Pane e Tulipani* [...]

É a própria Lu.Xiang que na postagem seguinte detalha a opressão vivida igualmente pela mulher chinesa resignando-se no final de sua argumentação ao afirmar que *só poderíamos buscar igualdade relativa*.

Lu.Xiang (Grenoble-FR, fr), 12/10/2017 – 16:52. [...] En Chine, la place de la femme est assez haute, mais c'est une situation générale. Il y a aussi des endroits ou des familles où la place de la femme est moins haute que celle de l'homme. Je connais le phénomène le plus clair est que beaucoup d'occasions de travail préfèrent l'homme au lieu de la femme, car le corps de la femme est moins fort que celui de l'homme ou la femme a la grossesse qui



pourrait troubler l'ordre d'entreprise. On peut le comprendre, mais il est encore déplaisant. Donc, on ne pourrait que poursuivre l'égalité relative. [...]

A comparação da condição feminina também reporta à Colômbia na intervenção de Silvana Toledo, colega de curso de Lu.Xiang em Grenoble. Neste excerto, em resposta à primeira postagem de Lu.Xiang, Silvana Toledo reitera a distância entre o discurso – *pois existe a consciência do respeito pela mulher, mas palavras são palavras e nem todos as seguem* – e a sua condição de fato: algumas mulheres podem ocupar altos cargos, enquanto outras não podem sequer trabalhar ou sair de casa, o que demonstra sua submissão. Silvana Toledo sugere que existem passividade e conivência da mulher em aceitar essa situação.

Silvana Toledo (Grenoble-FR, fr), 09/10/2017 – 19:12. [...] j'aime bien les lieux où on pout sentir un égalité pour tous, ce n'est pas facile panser à avoir un égalité entre tous du coup, par exemple en Colombie, il existe une conscience du respect à la femme, mais les mots sont des mots, et pas tous les suivent, on peut y trouver des femmes qu'ont des postes importantes et bien vues dans la société et aussi on peut trouver des femmes qu'ont pas même l'opportunité de sortir de la maison parce que son mari ne les laisse pas, et alors elles ne peuvent pas travailler et faire sa vie à côté de celle de son mari seulement parce qu'il ne veut pas. Et le pire et le plus triste, est ce qu'elles le permettent...

Da Colômbia seguimos para a Coréia do Sul, com o comentário de Eun Jung, aluna coreana do mesmo curso. A localização parece ser aqui mais *geográfica* do que propriamente cultural pois Eun Jung avalia a opressão da mulher nesse país como fruto da combinação do modelo capitalista (infraestrutura) ultracompetitivo e do sistema patriarcal (superestrutura), que impõem sobretudo às mais jovens a *escolha* entre família versus trabalho. Eun Jung faz referência à *cultura* da empresa concorrencial justaposta a uma sociedade patriarcal como fatores determinantes da condição da mulher coreana, suas escolhas e oportunidades.

Eun Jung (Grenoble-FR, fr), 12/10/2017 – 16:16. [...] Des films montrent la place et le rôle des femmes de Italie, d'Italie et d'Argentine, alors je pense naturellement la situation coréenne. De nos jours, le taux d'admission à l'université est environ 70%, donc beaucoup de femmes travaillent à l'entreprise. Cependant il y a une dizaine anneée, l'entrée des femmes dans la société n'était pas active. Après de terminer les études, elles se marient et font des ménages chez elles et aident son mari à travailler bien extérieur. Maintenant la société coréenne est très exigeante envers les femmes quant à leurs rôles aussi bien dans



la sphère privée que dans la sphère professionnelle. Une société où la culture d'entreprise archi-concurrentielle juxtaposée à une société patriarcale qui considère que les femmes sont les seules à devoir s'occuper de la famille. La plupart des Sud-Coréennes se détournent de plus en plus du mariage renonçant ainsi volontairement à leur maternité au profit de leurs carrières. Bien que les femmes feraient les activités économiques et essaient de trouver la propre valeur, ce n'est pas facile jusqu'à maintenant.

A partir das discussões desse tópico, emerge uma dimensão da condição feminina uníssona, um *topos* que atravessa as várias culturas. Fala-se da mulher *na* França, *no* Brasil, *na* China, *na* Colômbia etc. e não propriamente da mulher *da* França ou *do* Brasil.

O diálogo intercultural entre mulheres de vários lugares do mundo que inicialmente se reúnem por uma curiosidade em conhecer as diferenças entre elas, acaba por catalisar um debate sobre gênero que revela as semelhanças da condição feminina em vários países e vai bem além da romanofonia, como afirma Jessn, autora da proposta de discussão.

Jessn (Grenoble-FR, fr), 09/10/2017 – 20:56. [...] je pense que c'est effectivement un sujet à creuser et si possible à travers les différentes cultures représentées par les personnes présentes sur le forum.

5.2.2. Tópico de discussão: La vision du couple: aspect culturel

Os excertos analisados a seguir registram 7 postagens de 5 mulheres e 2 homens. Essas trocas também tangenciam algumas das questões tratadas no tópico analisado anteriormente, contudo, o foco do debate se dirige para a representação do padrão de relacionamento – casais hétero – em relação a traços inerentes à cultura de cada país de origem dos diretores dos filmes, conforme mostra a proposta de discussão de JeanneLacheret, outra aluna da mesma turma de Grenoble, francesa cursando um mestrado francês como língua estrangeira dessa vez.

JeanneLacheret (Grenoble-FR, fr), 03/10/2017 – 07:49

Ce qui m'a interpellé dans ces 5 films, c'est comment la relation de couple et l'amour sont abordés. Je trouverais intéressant de réfléchir au lien possible qui existe entre la vision du couple présentée dans chaque film et l'aspect culturel (inhérent à chaque pays d'origine du réalisateur).



Na discussão questiona-se o modelo de relação exposto nos filmes. Por um lado, eles *representam* certos padrões culturais que exercem controle social. Por outro, enquanto, produtos culturais, eles também reproduzem e reforçam esses mesmos padrões culturais de dominação e controle.

Gabrielamoreira (Belo Horizonte-BR, pt), 03/10/2017 – 13:55. Independentemente da cultura de um país, penso que **as representações artísticas influenciam fortemente o comportamento dos indivíduos**. Por isso, quando pensamos na representatividade de diferentes tipos de casais e de relacionamentos, é importante levarmos em consideração essa influência, visto que os filmes, as músicas e outros tipos de manifestações artísticas reforçam estereótipos e comportamentos que podem ser problemáticos, como relações abusivas, sexismo e padrão de beleza.

Deste modo, Gabrielamoreira estimula explicitamente os participantes a « ultrapassar as relações estereotipadas » (Conselho da Europa, 2001, p. 151), motivando uma resposta de JeanneLacheret, autora da proposta de discussão, que reitera a influência da cultura do país sobre essas representações.

JeanneLacheret (Grenoble-FR, fr), 05/10/2017 – 15:16. Bien sûr, comme tu le dis très justement, chaque auteur **prend un parti pris** dans son film et sa vision du couple n'est **pas forcément représentative de toute une culture ou tout un pays**. Mais je pense tout de même que **chaque pays (et donc chaque culture) peut avoir une façon différente de voir la relation de couple et que cela se manifeste à travers les arts (cinéma, peinture...)**

A discussão neste tópico se desloca para o papel da *indústria cultural* que, ao reproduzir certos modelos, retroalimenta comportamentos sociais, que por sua vez cristalizam-se e naturalizam-se no tecido cultural. Nesse sentido, a exposição à violência simbólica de gênero, vista no cinema por exemplo, pode corroborar a naturalização de determinados comportamentos. A violência simbólica também corrobora a invisibilização de comportamentos contrários a esse binômio. Tanto os padrões naturalizados quanto os invisibilizados entrariam no descritor *cultural*, porque supostamente intrínsecos a um determinado grupo. O diálogo intercultural permite neste ponto retirar o véu que cobre as relações entre os gêneros, fundamentalmente marcadas pelo patriarcado e a exploração.



5.2.3. Um dicionário amoroso romanófono

Complementaremos a análise da segunda sessão percorrendo um dos seus produtos finais. Trata-se do *Pequeno dicionário amoroso para romanófonos*²³ que pretende compreender *uma mesma situação ou sentimento* em várias línguas. As indagações presentes na apresentação do trabalho de um tema *tão complexo*, o amor, revelam o impulso de conhecer o outro (o outro de si e o outro fora de si) que é potencializado pelas vivências de telecolaboração plurilíngue. Algo que leva o sujeito a perceber *o mundo que o cerca de outra forma, a partir de outras construções, através de outras formas de pensamento ou mesmo de outros estereótipos* ou seja, a possibilidade de desnaturalizar a própria língua-cultura. Convidamos o leitor a consultar o documento online, nos limitando a compartilhar aqui dois excertos que revelam o intuito de questionar, através das expressões idiomáticas concernentes à designação das fases da relação amorosa, o que aproxima e o que distingue os romanófonos.

[...] se esse sentimento e tudo o que o envolve faz um todo tão complexo, como será que é percebido por um outro, ainda mais distante, um que tendo nascido em outra cultura e fale outra língua, e sendo assim perceba o mundo que o cerca de outra forma, a partir de outras construções, através de outras formas de pensamento ou mesmo de outros estereótipos? Poderíamos estabelecer semelhanças entre como se sente um brasileiro apaixonado e como se sentiria lá uma italiana, um francês ou uma romena apaixonados. **As diferenças então de que origem seriam e quais aspectos de uma ou outra cultura evidenciariam?**

[...] refletimos sobre as relações amorosas em diferentes culturas, a partir de uma seleção de cinco filmes sobre a temática, cada um de um país romanófono diferente. Foi, pois, com o **objetivo de lançar um olhar despretensioso sobre a relação de diferentes culturas com as fases de um relacionamento amoroso** que, lançando mão das familiaridades existentes entre as línguas românicas e das competências de intercompreensão desenvolvidas ao longo do semestre, elaboramos esse *Pequeno Dicionário Amoroso* cujo nome, tirado de um dos filmes analisados, apresenta **expressões típicas sobre o amor em suas línguas de origem.** [...]

23. Acessível em <https://fliphtml5.com/qtscs/hvcd>



5.3. Terceira sessão (RFC3): *L'école au cinéma*

A terceira sessão de Romanofonia e cinema, intitulada *A escola no cinema* propôs a seguinte seleção de 5 filmes: *Au revoir les enfants* (França, Alemanha, 1987, Louis Malle), *La historia oficial* (Argentina, 1985, Luis Puenzo), *Caterina va in città* (Itália, 2003, Paolo Virzì), *Central do Brasil* (Brasil, 1998, Walter Salles), *Entre les murs* (França, 2008, Laurent Cantet). A temática central girava em torno da educação, dos conflitos relacionados à escolarização (ou a falta dela), e da instituição escolar e suas contradições, em contextos distintos em vários países, em diferentes períodos da história. Como nas duas sessões anteriores, do eixo central derivam vários subtemas de discussão mais ou menos próximos da temática geral.

Pela dificuldade em reunir tantas equipes quanto em RFC1 e RFC2 (6 em vez de 10 e 12), a sessão RFC3 teve menos participantes como se pode notar na tabela 1 (42% menos inscritos de RFC2). Foram abertos 14 fóruns e 43 tópicos de discussão, com um total de 760 postagens, ou seja, quase tantas quantas as trocas (fóruns e tópicos) da sessão RFC2, mas um número de postagens reduzido em 38% (760 contra 1242). Os outros números da sessão RFC3 comprovam essa redução: foram 91 inscritos nas 6 equipes locais. 84 efetuaram login pelo menos uma vez na sessão, 60 pelo menos 5 vezes e 44 pelo menos 10 vezes. 74 pessoas realizaram pelo menos uma postagem ou comentário; 48 pelo menos cinco; 26 pelo menos dez. 67 pessoas se registraram nos GTs (incluindo 4 tutores e 1 responsável de sessão).

Selecionamos novamente para a análise excertos do fórum *Interculturalidade... SEM CENSURA!!* da fase 1 (24/09 à 15/10/2018), mais precisamente o tópico de discussão “*Les pel·lícules tenen nacionalitat? Què vol dir un "film estranger"? Hi haurà un dia una nacionalitat romanòfona?*”. Esse tópico, lançado por choni gallardo, tutora da equipe de professores ‘CinemaEduCat’, de Barcelona, teve 17 postagens em 4 línguas: espanhol, português, francês e catalão, e abriga uma troca rica sobre *identidade/nacionalidade* cinematográfica. O motivo desta escolha, além de focar explicitamente o assunto central deste artigo, a identidade e o sentimento de pertencimento nacional versus romanofonia, é também mostrar um exemplo de uma temática secundária que pode ganhar destaque na sessão. O debate é iniciado com a indagação sobre a *nacionalidade* de um filme e se desenvolve em direção a temas correlacionados à identidade como a noção de *autoria*, de *propriedade*, *criação*, de *sistema de produção cultural*. Afinal qual a geolocalização de um produto da cultura e do seu autor, ou seja, do artista/diretor?



choni gallardo (Barcelona-ES, ca), 11/10/2018 – 06:31 "és difícil pensar en nacionalitats per a les pel·lícules. [...] Què fa que un film "sigui d'una nacionalitat", la del director, la llengua?"

A opinião convergente é de que se trata de “*un tema complicado*”, “*une question très dure à répondre*”, mais também “*interessante*” e “*un débat très pertinent et nécessaire à faire*”. Um critério para reconhecer a nacionalidade de um filme seria relacioná-lo à nacionalidade do diretor. Entretanto, segundo Zohra Fatehi, dizer que um filme tem uma nacionalidade seria algo negativo pois “*cria fronteiras entre cinéfilos*”. O diretor e a língua original do filme seriam a prerrogativa a ser levada em conta para determinar a que país ele pertence.

Zohra Fatehi (Lyon-FR, fr), 12/10/2018 – 09:44. [...] Je pense que lorsqu'on parle de la nationalité d'un film, il s'agit en réalité de **la nationalité du réalisateur**. La langue initiale du film avant traduction. Mais dire qu'un film a une nationalité est dommage car **cela crée des frontières** au sein des cinéphilles.

roserqd concorda e vincula a origem dos produtores para identificar a nacionalidade de um filme.

roserqd (Barcelona-ES, fr), 15/10/2018 – 00:04. [...] À part les producteurs, c'est vrai que **la nationalité du réalisateur** doit jouer aussi un rôle là-dessus. C'est vrai que les étiquettes, parfois, créent des frontières, comme tu dis.

Já CaroleT também concorda que a nacionalidade de um filme é definida pela nacionalidade do diretor, mas sugere que deveriam ser considerados o conteúdo tratado e as referências presentes no filme:

CaroleT (Lyon-FR, fr), 16/10/2018 – 20:29. [...] principalement **la nationalité du réalisateur** qui va jouer et influencer la réalisation du film. Mais ne peut-on pas dire qu'un film est français (par exemple) s'il **n'utilise que des codes français, des références françaises, et est basé sur l'histoire de la France** ? Bien sûr que cela peut créer une barrière mais je pense aussi que **donner une nationalité à un film n'est pas forcément toujours si négatif, cela lui donne une identité et cela permet aussi de relativiser quand au contenu dudit film**.

Diferentemente, Juan Héctor Vélez afirma que a nacionalidade é atribuída de acordo com a origem dos produtores, mas também depende da recepção/aceitação (ou não) por parte do país em se reconhecer representado no filme.



Juan Héctor Vélez (Lyon-FR, es), 12/10/2018 – 09:51. [...] **La nacionalidad de una película se le atribuye según la nacionalidad de las productoras, o del equipo involucrado.** [...] También podemos argumentar que la nacionalidad de una película se determina **según el contexto y el resentido** que proporciona, pero también es necesario ver si el país representado **acepta la película como verídica en la imagen que da del país.**

O posicionamento de Juan Héctor Vélez motiva, alguns dias depois, uma reação contrária de uma aluna que cursa teatro em Lyon.

orimaeu (Lyon-FR, fr), 17/10/2018 – 13:40. [...] Je ne suis pas tout a fait d'accord avec toi. Pour moi la nationalité d'un film vient simplement du **lieu où il a été produit ou financé.** Par exemple le film Le Parfum: histoire d'un meurtrier est un film Allemand, Français et Espagnol, parce qu'il est produit par des entreprises de production des 3 pays et est tourné dans les 3 pays. **Je ne pense pas qu'un film parce qu'il parle d'un pays devrait etre attribué a ce pays.** Je pense plutot que si un français fait un film sur l'italie, il ne faut pas l'attribuer aux italiens. Il ne faut pas oublier que c'est un regard extérieur, je pense.

Roberto Morelli insere no debate a etimologia do termo estrangeiro em árabe como *aquela que está ao lado*.

Roberto Morelli (Barcelona-ES, it), 14/10/2018 – 18:59. [...] Concordo con voi, ma credo che si debba partire dalla **definizione di 'straniero'**; cercandone l'etimologia; ho infatti scoperto che in lingua araba la parola 'straniero' non significa “quello che viene dal di fuori” come nelle lingue indoeuropee, ma “quello che sta a fianco”. **Quindi e forse, non è poi così imprescindibile definire se un film sia 'straniero' o 'nazionale', ma se invece ci racconta qualcosa di vivo e interessante** (e in che modo), o meno. <http://mainikka.altervista.org/etimologia-dello-straniero>

Roberto Morelli expõe logo as injunções que estabelecem o que é *estrangeiro* e o que é *nacional* segundo a lógica do imperialismo cultural. Na sua opinião, o prêmio mais importante do cinema, ou seja, um critério econômico, seria definidor da categoria *estrangeiro*. Existem os filmes produzidos por estadunidenses, falados em inglês, e os demais são rotulados como estrangeiros. Diante disso, Roberto Morelli propõe na mesma postagem um prêmio para filmes em línguas românicas de forma que a correspondência *língua-nação*, associada a uma etapa do capitalismo e sustentada pela indústria cultural, possa ser substituída pela noção de *comunidade linguística romanófona*, segundo ele mais democrática.



Gli oscar sono un premio statunitense, per cui la lingua prima veicolare è l'inglese, il resto sono film 'stranieri'; forse un giorno cambierà e almeno quelli in lingua spagnola saranno considerati 'nazionali'. **Un oscar ai film in lingue romanofone** quindi, sarebbe un ottimo passo verso lo scioglimento dell'idea, oggi, di una corrispondenza tra 'nazione' e lingua a favore di quella ben più democratica e inclusiva di **'comunità' linguistica**.

rpuig28 sustenta una percepcão de que o cinema transmita uma *mensagem universal* e que o local da produção pode determinar um contexto, mas, na maioria das vezes, o lugar onde se passa o filme é algo secundário.

rpuig28 (Barcelona-ES, ca), 14/10/2018 – 15:10. [...] Crec que la majoria de vegades el missatge que transmeten moltes de les pel·lícules és universal i per tant, **limitar-les a una única nacionalitat les desvirtua**. Quan parlem de produccions les podem contextualitzar o ubicar en un determinat context però **en la majoria de vegades queda en un lloc totalment secundari**.

Como vemos, a categoria *nacionalidade*, que compartilha o campo semântico de *identidade*, aparece como relevante e suscita uma longa discussão cujos posicionamentos poderiam ser agrupados da seguinte forma: a nacionalidade, como aspecto da identidade de um filme, é estabelecida (1) pelo país de origem do diretor; (2) pelo país de origem do diretor e dos produtores; (3) apenas pelo país dos produtores; (4) pela língua falada no filme; (5) pelo conteúdo tratado no filme; (6) pela recepção/aceitação pelas pessoas da cultura representada.

Olivia Blanco retoma a proposta de Roberto Morelli de realizar um filme plurilíngue no qual “*todas as línguas românicas*” sejam representadas, “*como nesta plataforma*”, imaginando talvez que a família romanófona seja composta apenas por aquelas utilizadas em *Miriadi*, que ela não seja muito numerosa e que possa, portanto, caber em um filme, o que, como bem sabemos, não seria possível. Olivia Blanco retoma então o argumento de Roberto Morelli. O que estabelece o que é *estrangeiro* se constitui em relação à língua inglesa, sem, no entanto, problematizar que o inglês é língua oficial de inúmeros países. *A identidade do filme é estabelecida pela língua*.

Olivia Blanco (Barcelona-ES, ca), 14/10/2018 – 20:42. [...] seria genial rodar una pel·lícula en que **totes les llengües romàniques hi fossin presents, com en aquesta plataforma**, ara. Com ja s'ha mencionat en un altre missatge, parlar de pel·lícules estrangeres, és parlar de pel·lícules de parla no anglesa i, per tant, **és la llengua la que dona o no el títol d'estrangera a una producció**.



Com aspernet a discussão caminha na direção da utopia de um mundo sem fronteiras políticas, culturais nem linguísticas.

aspernet (Lyon-FR, fr), 18/10/2018 – 12:58. Oui, en effet, ce serait vraiment **idéal de faire disparaître toutes ces frontières**, ces barrières que les institutions maintiennent entre les langues et les personnes dans le cinéma aussi. [...] Il témoignerait que, comme lors des cours d'intercompréhension, les portes s'ouvrent aussi et totalement entre les différentes cultures des pays indo-européens [...]

A tomada de consciência da possível convivência das línguas, “*como nessas aulas de intercompreensão*”, abre portas e estimula projetos em torno dessa romanofonia emergente e de seu potencial enquanto comunidade.

LauraG (Lyon-FR, fr), 21/10/2018 – 13:09. Quel beau projet, **cela briserait l'idée de langues romanes séparées, différentes et rappellerait que toutes ces langues ont une seule et même origine**. De plus, les mettre ensemble dans un même film permettrait de mieux voir leurs similitudes, et d'habituer notre oreille aux changements de langue qui peuvent être fréquents (surtout en cours d'intercompréhension!).

Cette idée de film multilingue me rappelle la phrase "unité de l'homme dans la diversité des cultures"; **Parcequ'on a des différences finalement très ressemblantes!**

Lina percebe o interesse dessa sugestão pelo fato de o plurilinguismo na realidade não ser representado no cinema.

Lina (Lyon-FR, fr), 24/10/2018 – 09:30. Je suis tout à fait d'accord, le fait d'avoir un contexte unique mais multilingue pourrait aider à comprendre les spécificités d'une langue ainsi que les mots similaires. Cela permet d'habituer aux changements de langue, comme tu dis, tout en ayant sa langue maternelle comme repère, si jamais cela devient trop compliqué à comprendre. Et puis, **un film multilingue serait représentatif de la société actuelle également**. J'entends souvent des personnes parler diverses langues dans la rue, et il est rare de retrouver cette situation dans un film, où souvent tout le monde parle la même langue. De temps en temps, dans des films ou des séries, on a des personnages qui parlent dans une langue autre, que celle de la version originale du film. Et c'est toujours surprenant, mais très plaisant, d'entendre une autre langue en plein milieu d'un film.



A reflexão de roserqd retoma alguns dos principais elementos da discussão do fórum: (1) o ímpeto de reconstituição da família romanófona através da produção de um filme; (2) o particular concreto versus mensagens universais; (3) a representação *real* versus interesses da indústria do cinema; (4) a identidade de uma obra *universal*.

roserqd (Barcelona-ES, fr-ca), 15/10/2018 – 00:01. [...] ça sarebbe génial de tourner un film "**romanophone-miriadiste**", Olivia! les bones pel·lis, tout à fait d'accord, rpuig28, transmeten "**missatges universals**", van a l'incontro de **lo universal des d'un racó de món concret**. grazie, Roberto, per la concreció de la definició. Caldria també pensar en el grau de rigor, **representativitat real** que tenen els Òscars, vaja, i molts premis, en els quals hi ha molts interessos que no són els estrictament cinematogràfics. Tinc la sensació, come dici Juan Héctor Vélez, que són les productores i equips que determinen l'etiqueta nacionalitat en aquest cas i em fa pensar també en altres debats literaris per exemple: un llibre escrit per un xinès en francès, què és literatura xinesa, francesa, universal, literature(s) del món ? Balzac et la Petite Tailleuse chinoise, de Dai Sijie.

Na argumentação de EstelleV, *nacionalidade* e *identidade cultural* se sobrepõem. Os adjetivos *asiáticos* e *indianos* são empregados para indicar *nacionalidades*. Observa-se uma *confusão* entre geolocalização, fronteiras políticas e culturas, pois um continente composto não só de dezenas de países como também de uma enorme diversidade cultural e linguística é definido de forma homogênea. As afirmações também apontam para o fato de ser mais evidente perceber o que é distante como *outro* e diverso. Os orientais são claramente o *outro* em relação aos ocidentais.

EstelleV (Lyon-FR, fr), 18/10/2018 – 13:13. [...] je pense que **un film représente forcément une nationalité avec une culture précise et des caractéristiques spécifiques** aussi comme par exemple les films indiens ou asiatiques. Les films qui ont plusieurs réalisateurs de différentes nationalités apportent chacun quelque chose de leur culture cinématographique. En soi, le fait que les films apportent chacun un bout de leur nationalité fait la richesse du cinéma et plus de connaissances pour nous sur les cultures ! [...]

Não é porque um filme *explica* uma cultura que necessariamente ele possua uma nacionalidade. A superposição e a confusão entre nacionalidade e identidade cultural se desfazem nos comentários de célinesa e AëliaM.

célinesa (Lyon-FR, fr), 18/10/2018 – 13:19. [...] certes un film représente une culture



spécifique, **mais ce n'est pas parce que celui-ci explique une culture que forcément il possède une certaine nationalité.** Le film se situe dans un espace temps et un espace extérieur défini, mais il ne peut posséder réellement de nationalité car il touche un public au niveau mondiale et **permet de faire découvrir X ou Y culture sans pour autant en posséder une.** Un objet ne peut avoir une nationalité mais il peut s'en rattacher à une. [...] AëliaM (Lyon-FR, fr), 26/10/2018 – 12:08. [...] Les films ont probablement une nationalité qui pourrait les 'situer' par rapport à ce qu'ils apportent mais elle est difficile à déterminer. La nationalité du réalisateur ne peut pas être un point déterminant de la nationalité du film si celui-ci est à propos d'un pays totalement différent. Mais en même temps, **si le film propose un regard extérieur sur le pays en question, on ne peut pas non plus dire qu'il possède la nationalité de ce pays.** Je pense que ça dépendrait surtout du cas par cas. Par exemple, les films à gros budget d'Hollywood sont souvent reconnus comme des films américains sans trop de problème.

AëliaM desautoriza o olhar exterior que reivindique a nacionalidade de um filme. Um diretor italiano, por exemplo, não estaria autorizado em princípio a fazer um filme de *nacionalidade* francesa. A *nova* visão sobre as línguas românicas mencionada por AëliaM na mesma postagem consiste de fato em mostrar o continuum que existe entre elas e o que é invisibilizado.

L'idée d'un film interculturel et avec plusieurs langues est très intéressante ! Ça permettrait d'apporter beaucoup au niveau culturel et **d'ouvrir une nouvelle vision des langues romanes** (puisque c'est notre sujet ici) aux personnes qui ne connaîtraient pas l'intercompréhension !

Apesar da fase 1 ter acabado duas semanas antes, o debate continuou, o que demonstra o interesse pelo assunto; isamelfa argumenta que a diversidade existe na realidade sendo também representada no cinema e que diante de tamanha diversidade, é um *privilégio* pertencer a uma família linguística que permite prospectar tantas outras culturas.

isamelfa (Barcelona-ES, es), 04/11/2018 - 11:22. [...] **En un mundo tan plural como el nuestro es difícil hablar de nacionalidades**, ya sea esta personal o digamos "industrial", aplicada al contexto cinematográfico. Hace unos días escuchaba en la radio una entrevista a Julio Medem a raíz del estreno de su última película, y comentaba que en la misma se hablaban diversas variantes del español, euskera, catalán e incluso georgiano, puesto que se trata de la historia de una familia con sus diversos orígenes, descendencias y ramificaciones.



A día de hoy tenemos la **enorme suerte de pertenecer a familias muy diversas**, tener amistades de orígenes muy diferentes, alumnos procedentes de todas partes del mundo y, como culminación **tener como lengua materna una lengua románica que nos permite un entendimiento** con hablantes de otras lenguas de la misma familia. Somos, entonces, unos privilegiados, y debemos usar ese privilegio para explorar el mundo sin una mirada única y asimilar como propias, o no, las miradas de los otros.

Mathieu.huet, encerrando o debate em uma data que já corresponde à fase 3 da sessão, sustenta o ponto de vista, o *locus enunciativo* do diretor, como um critério definidor da identidade de um filme. Ele faz uma distinção produtiva entre *fronteira* e *diferença* que reconhece na prática da intercompreensão.

Mathieu.huet (Lyon-FR, fr), 08/11/2018 – 11:42. Je pense également que lorsqu'on parle de la nationalité d'un film, il s'agit de la nationalité du réalisateur et de l'équipe du production. **Il s'agit moins selon moi de la nationalité des acteurs**, même si cela influence forcément le film, et **il s'agit encore moins du pays dans lequel il a été tourné**. Par exemple, un film américain sur la guerre du Vietnam, tourné au Vietnam, avec des acteurs Vietnamiens, réalisé dans les années 1980, c'est-à-dire après la guerre du Vietnam, reste un film américain et pas un film vietnamien dans la mesure où le point de vue du film est forcément marqué par celui qui l'a réalisé.

Ensuite, **je ne suis pas tout à fait d'accord pour dire qu'attribuer une nationalité à un film est dommage car "cela crée des frontières"**. Il ne faut pas confondre les différences et les frontières. La différence est primordiale dans notre monde et doit être conservée, elle ne crée pas pour autant des frontières. **En témoigne l'intercompréhension !** Nous pouvons échanger les uns avec les autres dans nos langues maternelles respectives et cela reste très enrichissant. Un film a une nationalité car il est empreint d'une identité qui s'explique par la nationalité du réalisateur, et par d'autres choses aussi bien sûr. Ne sommes pas tous d'accord pour reconnaître l'identité des films français, comme celle des films américains, comme l'identité cinématographique japonaise ?

O debate apresenta uma reflexão sobre identidade, fronteira, nacionalidade e intercompreensão e mostra como o diálogo intercultural pode *desestabilizar* positivamente pressupostos e conceitos tomados como certos ou mesmo invisibilizados no campo do ensino de línguas.



6. Discussão

Nesta exploração dos temas e das dinâmicas dos diálogos interculturais nas sessões *Romanofonia e cinema*, focamos a questão da identidade/alteridade e do pertencimento, notadamente quando estão em jogo as nacionalidades através do uso da noção de cultura entendida como um elemento de caráter nacional. Uma primeira observação, no início dessa discussão, diz respeito à necessidade de falar no plural, *das* identidades e *dos* pertencimentos, e também *das* culturas. Não é por acaso que se fala de abordagens plurais. Vale tanto para as línguas quanto para as culturas. Para resumir isso, podemos adotar a perspectiva de Monteagudo (2012, p. 43), para quem o monolinguismo, e por consequência a monocultura, são uma *invenção*.

O monolinguismo social, longe de ser um fenômeno espontâneo, frequentemente é o resultado de uma série de operações glotopolíticas de homogeneização de populações falantes de várias línguas, um resultado que é mantido artificialmente pelo Estado. [...] processos históricos se vinculam à emergência dos Estados-nação e das Nações-estado que se forjaram na Europa a partir do século XVIII, ao tempo que se espalhava a ideologia da ‘língua nacional’.

Desconstruir os binômios monolinguismo/língua nacional e monocultura/cultura nacional representa sem dúvida o mote principal das abordagens plurais. Por isso, a didática de línguas procura oferecer oportunidades para questioná-los como buscamos fazer aqui. A análise apresentada acima mostra que a nossa proposta didática foi coerente. Descritores de recursos do CARAP como os seguintes da seção dos saberes, foram solicitados, não raras vezes atingidos, ainda que seja mais difícil comprovar empiricamente a efetividade do descritor K 10.5 uma vez que diz respeito aos comportamentos e não apenas aos discursos e representações.

K 10.4 Savoir que les relations et la communication interculturelles sont influencées par les connaissances / représentations que l’on a des autres cultures et que les autres ont de notre propre culture.

K 10.5 Savoir que l’interprétation que d’autres font de nos comportements propres est susceptible d’être différente de celle que nous en faisons.

O mesmo se pode dizer no campo das atitudes, A3 e A4 (veja acima seção 3.4), e notadamente “A 3.4 Intérêt à comprendre ce qui se passe dans les interactions interculturelles / plurilingues”, e naquele



das aptidões (S7.3.1). A restituição analítico-narrativa de diversas sequências representativas dos debates realizada aqui, também teve como objetivo evidenciar em que modo as competências identificadas pelo CARAP foram atingidas, especialmente as que salientamos na seção 3.4 (C1, C2, C2.1, C7). Mas, nos parece que nosso corpus demonstra competências e recursos que vão além dessa tipologia. Na verdade, acreditamos que, criando e desenvolvendo recursos e competências vinculados a práticas, usos e costumes originais, os participantes vão desenvolvendo uma cultura romanófona.

Com efeito, um dos aspectos identitários questionados na nossa problematização era a existência de uma eventual identidade romanófona, que podia ser sugerida pelo nome da formação, *Romanofonia e cinema*. Observamos no embasamento teórico que a noção de *romanofonia* pode abranger múltiplas acepções e foi convocada em várias oportunidades nos debates. Em um artigo de 2005, Melo et al. (2005, p. 6) evidenciam, através de um questionário, “movimentos de aproximação (romanofilia) e de afastamento (romanofobia) de estudantes universitários portugueses em relação a uma identidade romanófona” no intuito de realizar “um primeiro trabalho de desocultação” das imagens e estereótipos desse público, sem vivência das abordagens plurais, “acerca das línguas, culturas e locutores românicos” (ibid., p. 42). Os autores concluem (ibid., p. 55) que “o empobrecimento das experiências linguísticas, quer do ponto de vista da frequência, quer da homogeneidade, conduziu os aprendentes a uma visão estereotipada e esquematizada das LR [ndr: línguas românicas], dos seus locutores e das suas culturas. Conduziu a fobias e a filias.” E apontam para (ibid.):

a necessidade de desenvolver um trabalho com as línguas que permita, por um lado, a consciencialização das imagens acerca delas e, por outro, a compreensão de como essas imagens interferem e influenciam a aproximação ou afastamento dos sujeitos em relação às línguas e à (inter)comunicação e, concomitantemente, o seu comprometimento na construção da intercompreensão e de episódios felizes de comunicação intercultural.

No presente trabalho, não pretendemos demonstrar a felicidade da comunicação intercultural, mas as trocas reproduzidas e as tarefas realizadas tendem a ilustrá-la. Nosso trabalho também não foi o de identificar as imagens, mas sim os movimentos e as dinâmicas. Nesse quesito, provavelmente por serem participantes envolvidos em uma vivência autêntica de



telecolaboração plurilíngue romanófona, não verificamos “movimentos de afastamento (romanofobia)”, mas apenas “movimentos de aproximação (romanofilia)”. Um aspecto essencial parece ser a dialética entre relativização do pertencimento a uma cultura nacional e a reconsideração da sua importância. Essa dialética aparece em várias trocas com avanços e recuos. Passa pelo reconhecimento da polifonia dos repertórios linguístico-culturais como vimos no 1º movimento em RFC1, com o encontro de dois *krèyol*, a estudante mexicana judia e o aluno argentino. No entanto, entre essas considerações, aparece em vários momentos, uma nova identidade coletiva (cf. 2º movimento em RFC1), quando os participantes reconhecem aspectos comuns (cf. 3º movimento em RFC1). Não significa que sempre haja acordo (cf. o embate sobre “terroristas”), aliás as discrepâncias geram mais trocas, mas também estimulam a manifestação de um compromisso (cf. 3º movimento em RFC1) e de uma dialética enquanto “caminho entre as ideias” (Andrade, 2013, p. 182).

A busca de uma identidade coletiva toca, em diversas oportunidades, a questão da identidade romanófona, notadamente quando as trocas abordam questões “universais”, como a do gênero e a da nacionalidade de um filme presentes nas sequências assíncronas que escolhemos para análise, respectivamente, nas sessões RFC2 e RFC3, nas quais é possível observar, com mais evidência ainda, a dialética em questão. Na primeira, é Jessn que lança mão da identidade nacional como chave explicativa afirmando que a personagem de Lulu “é bastante representativa de uma categoria social francesa”. Claro, é uma atribuição de identidade modalizada (*une assignation identitaire* em francês, ou seja, a atribuição externa de um pertencimento, cf. Duvoux, 2017; Mulot, 2008; ou “adscrição identitária” para Alsina, 2008, apud Ferrari, 2015, p. 53), ela não diz “Lulu est une femme typiquement française”, mas continua sendo uma *assignation*, quase uma *essencialização* (Mulot, *ibid.*; Charaudeau, 2009). Entretanto, é a estudante Gabrielasousa que estimula o debate dizendo que para ela, “enquanto brasileira”, o comportamento de Tommaso em uma cena do filme *Manuale d’amore*, é inaceitável. Com isso, ela muda o valor ilocucionário, a função pragmática, da *auto-assignation* nacional. Não se trata mais de usá-la para informar e, a partir daí, comparar dados, situações, com outras como acontece mais frequentemente (“Na Argentina é assim...”, “No Brasil é assim...”; “Lulu é tipicamente francesa”), o que foi qualificado de tipo 1 por Degache et al. (2007, p. 98). Ao contrário, trata-se de mobilizá-la para argumentar, sustentar uma opinião, se colocando como mais legítima pelo fato de possuir esse pertencimento (tipo 2 em Degache



et al., ibid.). Não é uma operação frequente, nesse tipo de troca. Na verdade, até o momento só encontramos uma. Provavelmente porque marca uma ruptura, quase uma desqualificação dos outros. Provavelmente é por isso também que não encontramos manifestações do tipo 3, isto é, um uso da *auto-assignation* para o mesmo ato ilocucionário, argumentar, mas com outro valor perlocutório, isto é, influenciar, inclusive sobre alguma decisão a ser tomada pelos outros, ou seja persuadir, ou mesmo, convencer a agir. Por que essa frequência menor e essa ausência? Talvez pela distância, pela não localização das trocas (elas são virtuais, sem *locus* determinado, ainda mais o *locus* sendo plural, o dos países romanófonos, o que não contribui para dar alguma legitimidade a ninguém) ou ainda porque nessa troca coletiva e colaborativa, tais atos ilocucionários de tipo 2 e 3 poderiam ser percebidos como agressivos, exagerados, despropositados, ameaçando a imagem dos outros. Isso não quer dizer que eles não aconteçam, mas talvez em um espaço menos público, presencialmente nos encontros de um grupo local ou em trocas privadas e não-arquivadas.

Retomando a discussão lançada por Jessn em RFC2, o pertencimento social e de gênero supera o pertencimento nacional, e até mesmo a proposta de “fazer um artigo abordando o modo como as diferentes culturas romanófonas representam o amor”, uma vez que estudantes oriundas de países não romanófonos, entram no debate. A menos que seja para tentar identificar um *outro* que não seja romanófono (nativo), projeto que fracassa porque o balanço é mais de semelhança que de diferença na América Latina/Europa. Na verdade, é na RFC3 que a questão da cultura romanófona é mais discutida uma vez que, como vimos, o tema é tratado deliberadamente. E é aí também onde a dialética se revela melhor. Abrange desde a denegação da questão da nacionalidade do filme até considerações que questionam a representatividade desse critério, sobretudo ao se referir à produção chamada “internacional”, o que chamamos mais acima de “ímpeto de reconstituição da família romanófona através da produção de um filme”. Cabe ressaltar que a participação da equipe catalã, mesmo com membros de outra origem, traz uma nova sensibilidade para essas questões, o que pode ser visto como utopia se apresentado como um “ideal” ou como a necessidade de melhor representar a realidade. Muitos critérios são mencionados para caracterizar a nacionalidade de um filme, entretanto o grupo os relativiza de forma dialética afirmando que a nacionalidade do filme é relevante mas não é essencial, e até impossível de determinar em muitos casos. Tudo isso ilustra o fato de que uma cultura enquanto “conjunto de práticas, usos e costumes”, sejam eles nacionais,



regionais, musicais (cultura do samba, cultura rap, cultura clássica, jazz etc.), esportivos (cultura futebolística, ciclista, equestre etc.), ou de qualquer outra ordem, é sempre uma construção social. E é isso que emerge sob nossos olhos a partir desses dados: a construção nos diálogos interculturais de uma cultura romanófona.

Essa dialética é favorecida pelo tipo de trocas. Ela requer espaço, postagens cumpridas, tempo para refletir antes de responder, assincronia para modalizar, ponderar, matizar, relativizar, ou, dito de outra maneira, de reflexividade, ou seja, tudo o que normalmente falta nas trocas das redes sociais para o grande público. Nesse ponto o dispositivo também cumpre a sua função formadora²⁴. Cabe salientar também o papel do componente linguístico, isto é, o *contrato códico* das sessões. A prática plurilíngue se revela como uma alavanca para expressar diferentes identidades. O fato de convocar mais de uma língua para a execução de um projeto comum faz emergir *naturalmente* o repertório linguístico-cultural dos participantes. É preciso ressaltar que o *contrato códico* promovido é mais flexível do que aquilo que muitas vezes se entende como uma obrigatoriedade de cada um se expressar na “própria” língua. Sobre essa questão, pode-se ler em *Miriadi* que o objetivo comunicativo principal da formação é “Promover estratégias de interação e colaboração online com alunos de outras línguas e culturas românicas por meio de uma produção compreensível aos demais, praticando, assim, uma comunicação plurilíngue através da qual cada um compreende as línguas dos outros e se exprime na(s) língua(s) românica(s) que conhece (intercompreensão)²⁵”. Entretanto, além de pôr em prática o *contrato* tácito inicial das 4 línguas, espanhol, italiano, português, francês, línguas predominantes nos filmes, o ambiente plurilíngue parece motivar a revelação de identidades “imprevistas”, de forma mais ou menos evidenciada, desde o catalão, língua de uma equipe na RFC3, até os crioulos de base românica de diversos participantes. Para além das línguas, observamos referências linguísticas nos perfis dos participantes e nas trocas realizadas na plataforma que extrapolam o contrato. Essa constatação nos faz indagar: o “natural” em um grupo qualquer não é a presença da diversidade e de repertórios plurais e multilíngues?

24. A possibilidade de “quebra da cronologia”, numa resposta a uma postagem específica, no meio do tópico, ainda que com um leve “recuo” à direita, pode ser visto como uma ruptura da linearidade, mas, ao mesmo tempo, oferece a possibilidade de estimular o debate.

25. Veja-se por exemplo em RFC3 em <https://www.miriadi.net/romanofonia-e-cinema-3-l-ecole-au-cinema/phase/apresentacao-geral-presentation-generale#simple-table-of-contents-12>



7. A título de conclusão: o potencial formador do diálogo intercultural

Vimos na análise de alguns momentos selecionados nas três sessões *Romanofonia e Cinema* realizadas de 2016 a 2018, que o cenário telecolaborativo, plurilíngue e acional já está “naturalmente” predisposto às práticas dialógicas e à educação linguística intercultural e que a associação deste cenário ao cinema potencializa essa predisposição. Com efeito, temos aqui um “sistema” composto de uma plataforma de recursos digitais associada a um cenário pedagógico alimentado e acionado por um input autêntico – um produto da cultura – dirigido a sujeitos de vários perfis linguísticos e culturais que, durante um certo período, se organizam e executam um projeto telecolaborativo. *Romanofonia e Cinema* propõe, portanto, uma *vivência* intercultural, não como um paradigma, ou um item a mais do programa, mas uma práxis transversal a vários outros conteúdos que emergem diferentemente a cada sessão como em um caleidoscópio.

As reflexões apresentadas neste artigo apontam para a necessidade de se discutir interculturalidade como um conceito dinâmico e articulável a temas transversais. A expressão *diálogo intercultural* salienta o aspecto dinâmico de uma práxis, no sentido de se pensar *a partir de* e *com*. Uma condição comum de opressão aproxima pessoas de lugares distantes, mas que compartilham um mesmo *topos social*. Essa aproximação é catalisada pelo diálogo intercultural que permite (re)criar identidades de classe e de gênero, por exemplo, para além de fronteiras políticas. As diferenças culturais descendem muitas vezes de relações de poder e dominação que favorecem a permanência do *status quo*!. Um certo discurso sobre interculturalidade, inclusive sobre intercompreensão, notadamente “em – ou pior, *entre* – línguas românicas”, pode adestrar o diálogo entre certas línguas e certos elementos selecionados de cada cultura exercendo a função de *acomodar* o embate social e assim legitimar e manter uma forma de pensar que se sustenta nesta hierarquia: do norte para o sul, da Europa para o mundo, do centro para a periferia, dos brancos para as demais etnias, do homem sobre a mulher, do adulto sobre a criança, do ser humano sobre a natureza. O diálogo intercultural autêntico pode propiciar um reordenamento nesta correlação de forças e contribuir para descolonizar os saberes dentro de uma outra epistemologia.

A análise aqui realizada poderia ainda render um desdobramento sob ótica de conceitos como hegemonia cultural (Alves, 2010) ou da violência simbólica (Bourdieu e Passeron, 2008), que naturalizam comportamentos que passam a ser vistos como algo *intrínseco* original à cultura e



que é fruto do sequestro das subjetividades e do controle social nas sociedades capitalistas. Acreditamos que uma educação linguística descolonizadora e libertária assume a diversidade real e de fato que se apresenta, não aquela selecionada. E o diálogo intercultural possibilita a problematização de paradigmas e pressupostos naturalizados que norteiam nossas escolhas e práticas no campo do ensino de línguas.

Remerciements et références des films

Nous remercions les participantes et participants des sessions *Romanofonia e cinema* 2016, 2017 et 2018 ainsi que celles et ceux de toutes les sessions intercompréhensives passées, actuelles et à venir, en premier lieu les étudiantes et étudiants, puis les tutrices et les tuteurs et les autres volontaires. Sans leur contribution et leur implication rien ne serait possible. Nous remercions également les professionnelles et professionnels du cinéma, tous les corps de métier qui ont contribué à la réalisation et à la diffusion des merveilleux films des sélections, dont nous rappelons ici les références dans l'ordre d'apparition à l'écran des sessions:

Infancia clandestina (2012). Espanha, Argentina, Brasil. Direção: Benjamin Avila

La faute à Fidel (2006). França, Itália. Réalisation: Julie Gavras.

Machuca (2003). França, Reino Unido, Espanha, Chile. Director: Andrés Wood

Mio fratello è figlio unico (2007). Itália e França. Regia: Daniele Luchetti

O ano em que meus pais saíram de férias (2006). Brasil. Direção: Cao Hamburger

Un novio para mi mujer (2008), Argentina. Director: Juan Taratuto

Manuale d'amore (2005). Itália. Regia: Giovanni Veronesi

Pequeno dicionário amoroso (1997). Brasil. Direção: Sandra Werneck

Pane e Tulipani (2000). Itália. Regia: Silvio Soldini

Lulu, femme nue (2013). França. Réalisation: Solveig Anspach

Au revoir les enfants (1987). França, Alemanha. Réalisation: Louis Malle

La historia oficial (1985). Argentina. Director: Luis Puenzo

Caterina va in città (2003). Itália. Regia: Paolo Virzì

Central do Brasil (1998). Brasil. Direção: Walter Salles

Entre les murs (2008). França. Réalisation: Laurent Cantet

[referências bibliográficas]



Capítulo 8

A Intercompreensão e a formação plurilíngue no meio universitário: um percurso didático a partir de textos acadêmicos

Lívia Miranda DE PAULO

Universidade de São Paulo



Introdução

As vantagens didáticas do ensino-aprendizagem baseado nas práticas plurilíngues e da exploração das semelhanças existentes dentro de uma mesma família de línguas colocaram a Intercomprensão (ICLR) no centro das principais discussões em Didática das Línguas e Culturas nas últimas décadas. Caracterizada pelo dinamismo e versatilidade que possibilitam sua aplicação a diversos públicos, de diferentes realidades e com finalidades variadas, a produção científica em torno da ICLR ultrapassou as fronteiras do contexto multilíngue europeu e vem se revelando um motor de pesquisa e promoção da educação plurilíngue também na América Latina – contexto desta publicação.

Desde os anos 1990, o número de ações envolvendo a ICLR é bastante significativo e diversificado. Para além de um dado quantitativo, é a variedade de contextos e públicos em que vem sendo aplicada que surpreende, conforme exemplos a seguir:

- no meio universitário, o mais comum entre as ações segundo Degache e Garbarino (2017), com diferentes finalidades pedagógicas, como formações voltadas para a ICLR receptiva, interativa e, ainda, para a formação de professores;
- na fase pré-universitária, equivalente ao Ensino Médio brasileiro, também com função receptiva (Carola, 2015; Carullo e Marchiaro, 2017) e interativa para o redimensionamento da relação dos estudantes com as línguas (Déprez, 2017);
- no contexto do ensino profissional de áreas específicas, como Turismo e Economia, para o aperfeiçoamento das competências linguísticas (Di Vito, 2016; Capucho, 2017);
- com crianças e adolescentes, como sensibilização às línguas e culturas, podendo envolver, inclusive, disciplinas escolares (Fonseca, 2017; Souza, 2013);
- com público adulto, visando potencializar a aprendizagem de línguas aparentadas, como o francês (Miranda-Paulo e Albuquerque-Costa, 2017), ou não, como o inglês (Oliveira, 2015).

Especificamente no Brasil, a ICLR vem ganhando espaço no campo educacional nos últimos anos, por meio de ações em diferentes instituições, estados e contextos, entre os quais destacamos:

- a realização de eventos científicos de porte internacional em torno da ICLR no país: *I e II Colóquio Intercomprensão de Línguas Românicas*, realizados pela Universidade Federal do Rio



Grande do Norte (UFRN), em Natal (2013 e 2016), a *Jornada Latino-americana de Estudos em Intercompreensão*, ocorrida em outubro de 2017 na Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) e, mais recentemente, os Congressos DIPROling 2018 e 2019, realizados respectivamente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)¹;

- o Projeto *Distância e proximidade entre francês, português e outras línguas: potencial da reflexão comparativa* – DIPROlínguas, aceito no âmbito do programa binacional Capes/Cofecub. Coordenado pelos Professores Christian Degache e Leandro Rodrigues Diniz, da Universidade Federal de Minas Gerais, (UFMG), este projeto reúne outras sete universidades brasileiras (Universidade Estadual de Campinas, Unicamp; Universidade de São Paulo, USP; Universidade Federal do Paraná, UFPR; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN; Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP; Universidade Federal de Uberlândia, UFU; e Universidade Federal da Paraíba, UFPB) e duas francesas (Université Grenoble Alpes, UGA, e Université Lumière Lyon 2, ULL2);

- além das universidades que compõem o projeto DIPROlínguas, há registro de ações e pesquisadores de ICLR em outras instituições, como: Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade de Brasília (UnB); e Faculdade Tecnológica de São Paulo (Fatec-SP).

Tendo em vista a potencialidade das ações intercompreensivas e a necessidade da diversificação de formações, adaptadas a cada público, este capítulo apresenta a experiência realizada na USP entre 2016 e 2018, no âmbito de uma pesquisa de doutorado². Nosso objetivo principal com este capítulo é fornecer ferramentas teórico-práticas para a concepção de programas que possam atender não só as demandas ligadas a competências linguísticas, mas também colaborar para o desenvolvimento de outras dimensões de formação proporcionadas pela experiência plurilíngue.

1. Citamos aqui apenas os encontros internacionais específicos sobre a IC, mas lembramos que, a nível local, as universidades também têm realizado ações de difusão da abordagem, além da constante presença dos pesquisadores em congressos sobre outras temáticas na área das línguas estrangeiras.

2. Ver Miranda-Paulo, 2018.



No caso aqui descrito, a situação-problema que embasou os estudos e a intervenção realizada foi uma necessidade sempre (e cada vez mais) presente na realidade dos estudantes universitários: a leitura de gêneros acadêmicos em línguas estrangeiras (LE). Como público-alvo foram escolhidos os estudantes de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH-USP), como forma de contribuir, ainda, com a lacuna curricular da instituição que ainda não contempla disciplinas envolvendo o Plurilinguismo e suas implicações no ensino-aprendizagem – fundamentos que poderiam contribuir de maneira significativa para a formação integral do público em questão, apresentando-lhes outras formas de aprender e ensinar línguas.

O capítulo inicia-se, assim, pelas reflexões teóricas em torno das características didáticas da abordagem intercompreensiva, principalmente no tocante a sua dimensão receptiva, ou seja, a que privilegia o trabalho da competência de compreensão escrita. Em seguida, são trazidos os detalhes do programa do curso “Práticas de leitura em Intercompreensão: textos acadêmicos na área das Letras” (PLIC-Letras), com destaque para os elementos que o enquadram na didática da ICLR. A apresentação de alguns resultados obtidos com a partir de PLIC-Letras na terceira parte ilustra o percurso dos participantes em direção à construção de atitudes plurilíngues, assim como suas impressões sobre os impactos trazidos pelo contato com a Intercompreensão.

1. Características didáticas da abordagem intercompreensiva

No âmbito da Didática das Línguas, a Intercompreensão compõe o grupo das abordagens plurais, ou seja, aquelas que envolvem simultaneamente mais de uma variedade linguística (Candelier, 2012). Para Jamet e Spiță (2010), intercompreensão denota um “meta-concetto che include le attuali preoccupazioni sul plurilinguismo, sull’apprendimento lungo l’arco della vita e sullo sviluppo delle strategie cognitive di apprendimento delle lingue” (Jamet e Spiță, 2010, p. 9)³. Para os fins do estudo apresentado neste capítulo, adoto a seguinte definição-síntese:

3. Tradução nossa: “metaconceito que inclui as atuais preocupações sobre o plurilinguismo, sobre a aprendizagem ao longo da vida e sobre o desenvolvimento de estratégias cognitivas de aprendizagem de línguas”



[a ICLR] é uma abordagem plural para aprender a aprender línguas, por meio de um conjunto de estratégias meta(linguísticas, cognitivas e afetivas) que são colocadas em prática em contextos de interação plurilíngue, entre sujeitos falantes destas línguas ou, ainda, entre o sujeito e documentos orais e/ou escritos. (Miranda-Paulo, 2018, p. 49)

Suas finalidades como abordagem didática, por conseguinte, voltam-se principalmente para dinamizar e potencializar aprendizagens por meio do aproveitamento dos repertórios linguísticos, estratégicos e experienciais dos aprendentes. Para isso, privilegia-se a ordem do reflexivo, que parte da proximidade entre as línguas que pertencem a uma mesma família, mas sem se limitar a elas, pois os processos cognitivos e metacognitivos são constantemente evocados e estimulados a se expandir. Ademais, a preferência por documentos autênticos tende a levar o aprendente a perceber como as línguas estão constantemente presentes no seu dia a dia, dentro e fora da sala de aula. Isso favorece a construção de uma atitude autônoma e positiva, fazendo o estudante se (re)descobrir capaz de transferir aquilo que já faz em língua materna (LM) para outras línguas e, assim, construir-se como sujeito plurilíngue.

1.1. *Um referencial específico para a Intercomprensão*

Em cada um dos contextos em que é aplicada, a ICLR se atualiza através de diferentes programas de formação. Isso implica no estabelecimento de quais são as competências privilegiadas em cada realidade e os instrumentos didáticos que podem favorecer seu desenvolvimento. Foi no sentido de orientar os formadores na construção desses programas e na avaliação das competências alcançadas pelos aprendentes que foi elaborado o *Referencial de competências de comunicação plurilíngue em Intercomprensão*, REFIC (De Carlo et al., 2015).

Sem a pretensão de ser tão extensivo quanto o *Quadro Comum de Referência para as Abordagens Plurais – CARAP* (sigla em francês, Candelier, 2012), o REFIC apresenta os saberes, saber-fazer e saber-ser típicos das ações baseadas na abordagem intercomprensiva. Para tal, os autores identificaram cinco dimensões gerais em que a ICLR desenvolve as competências dos aprendentes, as quais estão representadas no esquema a seguir:



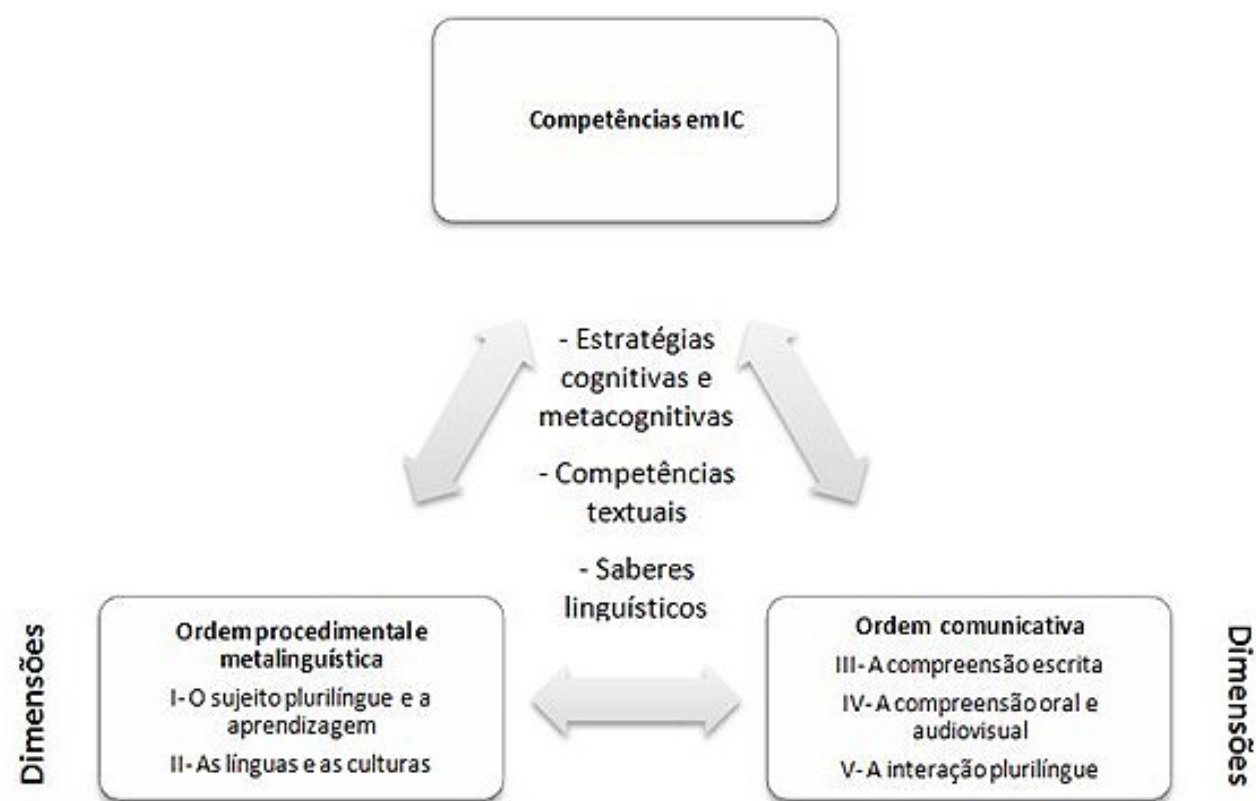


Figura 8.1. Dimensões de formação da ICLR contempladas pelo REFIC.

Como se pode observar, as dimensões de formação são categorizadas como sendo duas de ordem procedimental e metalinguística (I e II) e três de ordem comunicativa (III a V). Para todas elas, o REFIC apresenta três grupos de competências inerentes ao trabalho plurilíngue:

- as estratégias cognitivas e metacognitivas que permitem ao aprendente uma maior consciência de seu processo de aprendizagem em direção à autonomia, valorizando “l’évolution de ses attitudes vis-à-vis de sa position d’apprenant, ses représentations concernant les modalités d’apprentissage dans une optique intercompréhensive, sa capacité de réflexion et d’auto-évaluation, ainsi que sa sensibilité interculturelle”⁴ (De Carlo et al., 2015, p. 29);
- as competências textuais, os variados gêneros, suas características formais e discursivas;

4. Tradução nossa: “a evolução de suas atitudes em relação à sua posição de aprendente, suas representações sobre as modalidades de aprendizagem em uma ótica intercompreensiva, sua capacidade de reflexão e de autoavaliação, assim como a sensibilidade intercultural.”



- saberes especificamente linguísticos (lexicais, sintáticos, morfológicos, fonológicos e pragmáticos), incluindo os saber-fazer e saber-aprender típicos do trabalho comparativo de reconhecimento das semelhanças e especificidades das línguas-alvo da formação.

O REFIC sugere, ainda, três níveis de progressão: Sensibilização, Aplicação⁵ e Aperfeiçoamento. O documento, contudo, não indica uma carga horária mínima ou máxima para as formações, sugerindo apenas que a sensibilização pode ser feita durante uma única sessão de apresentação à proposta intercomprensiva e que, naturalmente, um trabalho mais consistente e aprofundado (atribuído aos níveis seguintes) demanda mais tempo e “de la mise en place de dispositifs éducatifs plus amples et structurés” (De Carlo et al., 2015, p. 30).

No que concerne aos programas de formação, as diversas configurações que as ações em ICLR podem assumir – conforme discutido anteriormente – podem ou não envolver todas as dimensões de formação trazidas pelo REFIC. O que parece indispensável para que a formação seja, de fato, intercomprensiva é o esforço por combinar pelo menos uma das dimensões de ordem procedimental e metalinguística com um (ou mais) dos objetivos comunicativos, além de envolver pelo menos uma língua aparentada à(s) língua(s) materna(s) dos participantes.

No caso da pesquisa aqui apresentada, por exemplo, são trabalhadas as dimensões “I – O sujeito plurilíngue e a aprendizagem” e “III – Compreensão escrita”. A configuração se justificou pela necessidade de introduzir e acompanhar as mudanças geradas pelo ensino-aprendizagem pautado na IC, assim como atender à demanda específica dos estudantes em questão, ligada à leitura de textos acadêmicos de sua área de estudos.

2. A leitura em línguas estrangeiras e seu ensino-aprendizagem em contexto universitário

A compreensão pode ser definida pelos processos cognitivos desencadeados quando um sujeito está diante de um enunciado, oral ou escrito, produzido por outro sujeito, em uma determinada situação (Carullo e Pérez, 2010; Pietraroia, 2001). São processos que passam pelo reconhecimento do código (neste caso, características linguísticas) que, por sua vez,

5. O termo usado em francês é “Entraînement”, equivalente a “treinamento” em português. Optamos por usar “Aplicação” para evitar a acepção de algo mecânico e repetitivo que pode ser atribuído a “treinamento”.



ativa conhecimentos de várias ordens (linguísticos, enciclopédicos e situacionais) rumo à (re) construção do sentido daquele texto, considerando o contexto que o envolve.

Quando se trata especificamente de textos escritos, fala-se de compreensão escrita, a leitura. Esta pode ser definida como “un’attività quotidiana intenzionale e motivata, svolta dal lettore che attiva processi e strategie in funzione del contesto per raggiungere uno scopo” (Pozzo, 2006, p. 48)⁶. No modelo interativo de leitura – considerado pelos especialistas como o ideal (Giasson, 1990; Pietraroia, 1999; Cornaire, 1999) – considera-se que o leitor entra com sua atividade cognitiva (conhecimento de mundo, da língua e dos procedimentos utilizados ao longo da leitura), para trabalhar o texto, que por sua vez é considerado em sua estrutura “física” (aspectos formais, linguísticos e retóricos) e também em sua forma de apresentação (a qualidade da impressão, se publicado em meio impresso ou eletrônico, o tipo de publicação). Além disso, a matéria textual está inserida em um contexto que engloba desde as motivações do autor, o momento histórico em que ele estava e em que está o leitor, entre outros.

No que tange ao ensino-aprendizagem da leitura em línguas estrangeiras (LE), em uma perspectiva cognitiva, os processos envolvidos na compreensão escrita não variam de uma língua para outra. Contudo, “o que talvez não seja tão evidente seja a maneira como essas estruturas são acionadas no momento da leitura em outro idioma” (Jover-Faleiros, 2014, p. 75). Em artigo de 1990 sobre a compreensão escrita em LE, Cicurel e Moirand nos lembram que raramente as situações de leitura são as mesmas entre LM e LE, seja pelas características inerentes a cada cultura (as autoras citam o caso das publicações de imprensa, por exemplo) ou, ainda, pelos diferentes projetos (intenções e motivações) que os levam a desenvolver esta competência em uma outra língua.

Sobre a equivalência dos comportamentos observados no leitor em LM e no leitor em LE, estes dependem de, pelo menos, duas variáveis, segundo Taillefer (2004): “a competência de leitura em L1 e a competência linguística em L2” (p. 73). Disso depreende-se que, se o leitor não se sente (ou não se reconhece) suficientemente competente do ponto de vista das competências linguísticas na LE, sua reação afetiva negativa pode influenciar sua atividade cognitiva e, logo, a compreensão.

6. Tradução nossa: “atividade cotidiana intencional e motivada, feita pelo leitor que ativa processos e estratégias em função do contexto para atingir um objetivo.”



Foi neste último ponto que as primeiras experiências envolvendo a vertente receptiva da ICLR revelaram como a lógica estratégica e transferencial (Meissner et al., 2004) dessa abordagem leva o leitor a se sentir seguro para ler em um idioma que não domina, desde os primeiros contatos. Como sintetiza Jamet (2010) :

gli apprendenti scoprono di capire molto di più di quanto loro stessi pensavano in partenza, da un lato usando le zone di trasparenza e dall'altro mobilizzando tutte le conoscenze che possiedono già per il semplice fatto che parlano una o più lingue e che vivono in un mondo di cui conoscono schemi di funzionamento transculturali (p. 80)⁷.

Devido à forte tendência monolíngue que ainda marca nossas práticas pedagógicas no Brasil, antes do contato com a IC, o aprendente, geralmente, não sabe – ou não crê – que é capaz de realizar esta façanha de compreender documentos autênticos escritos em uma língua que ele nunca estudou. A abordagem intercomprensiva leva-o a descobrir que as línguas que compartilham uma mesma origem (como as românicas, as germânicas, as eslavas) não são totalmente desconhecidas e que ele possui uma chave para acessá-las em sua própria língua materna (LM).

Nesse sentido, o primeiro passo no âmbito de uma formação intercomprensiva deve ser, precisamente, levar o aprendente a ressignificar o papel de seus conhecimentos na LM e usá-los como “ponte” para as línguas aparentadas (e para a aprendizagem de línguas estrangeiras em geral). Na abordagem intercomprensiva esta é uma estratégia fundamental, pois “plus un individu réussit à émettre des hypothèses de transfert à force de comparer les schémas intra- et inter-linguistiques, linguistiques ou didactiques, plus l'opération mentale langagière parvient à être profonde et large” (Meissner et al., 2004, p. 24)⁸. Com efeito, o desafio está no aproveitamento didático dessas questões, de forma a levar os sujeitos a reconhecê-los e explorá-los. Para isso, é imperioso analisar as especificidades de cada situação de ensino, de

7. Tradução nossa: “os aprendentes descobrem que compreendem muito mais do que eles mesmos imaginavam no começo, por um lado usando a zona de transparência e por outro mobilizando todos os conhecimentos que já possuem pelo simples fato de que falam uma ou mais línguas e que vivem em um mundo em que conhecem esquemas de funcionamento transculturais.”

8. Tradução nossa: “quanto mais um indivíduo consegue formular hipóteses de transferência para comparar esquemas intra e interlinguísticos ou didáticos, mais a operação mental linguística chega a ser profunda e ampla.”



forma a encontrar os pontos norteadores para a elaboração de programas que atendam às necessidades buscadas.

2.1. Implicações didáticas para o ensino-aprendizagem da leitura de textos acadêmicos em LE

Uma aprendizagem significativa é aquela marcada pela explicitação das diferentes etapas envolvidas na concepção pedagógica, de forma que em cada uma delas o aprendente seja considerado em sua totalidade – necessidades, potencialidades e objetivos. Em toda relação de ensino-aprendizagem, e mais especificamente na da leitura, o aprendente precisa aprender a ter em conta a relevância dos saberes procedimentais, os quais são responsáveis por atribuir sentido aos saberes declarativos. Segundo Zabala e Arnau (2010, p. 97):

Para que a aprendizagem seja produzida, é indispensável o papel ativo e protagonista do aluno, que deve desenvolver uma atividade mental que possibilite a reelaboração de seus esquemas de conhecimento, processo no qual tem uma especial relevância o conflito cognitivo por meio do qual o aluno questiona suas ideias, como passo prévio para a construção de significados.

Transpondo essa lógica para o contexto do ensino-aprendizagem da leitura em línguas estrangeiras no meio universitário, é indispensável que a relação estabelecida com o estudante-leitor seja a mais transparente possível. Uma ação que, para Grossmann e Simon (2004), começa pela exposição dos diferentes objetivos que podem envolver as leituras solicitadas “en distinguant les moments durant lesquels la lecture permet de recueillir et de tirer des informations de ceux dans lesquels l’étudiant est conduit à construire un véritable point de vue de lecteur” (Grossmann e Simon, 2004, p. 4).

Ao analisar o que geralmente é praticado nas ações pedagógicas voltadas para esse fim, Pollet (2004) identificou duas correntes preponderantes: uma focada nas deficiências linguísticas dos aprendentes-leitores e voltada para o desenvolvimento de “micro-habilidades”; e outra que chamou de “tecnicista”, porque baseada apenas no ensino de métodos para o tratamento de informações do texto, exemplificadas por atividades como o resumo e a tomada de notas.

Concordamos com a autora quando ela qualifica ambas as práticas como insuficientes, visto que se focam sobre a compensação de eventuais deficiências, sem, contudo, contribuir para uma verdadeira atitude reflexiva que leve o estudante-leitor a agir como parte do processo de compreensão. Uma ação pedagógica pertinente para tais objetivos, que vise à autonomia do



leitor em formação, deve estar ancorada na manutenção constante de sua motivação e interesse. Para isso, Berchoud (2004) indica três dimensões às quais o estudante-leitor deve ser iniciado.

A primeira delas é o “universo cultural” de sua área de estudos. Uma etapa que acarreta, na construção de um programa de formação, a opção por textos que ativem e mobilizem conhecimentos referenciais dos aprendentes-leitores, de forma que estes possam reconhecer o valor dos esquemas de conteúdo na construção de sentido.

A segunda é o “código” ou a “língua universitária” que contempla as características discursivas dos gêneros acadêmicos exploradas neste capítulo. Para ser familiarizado a essas estruturas, são recomendáveis exercícios que estimulem a identificação dessas particularidades, a fim de que o estudante-leitor construa um repertório lexical, sintático e discursivo que favoreça o tratamento dos diferentes textos.

Por fim, Berchoud (2004, p. 197) indica a dimensão das “práticas de leitura na universidade”. Aqui entram em questão os diferentes esquemas formais (gêneros) que circulam neste meio, os quais variam de acordo com as funções discursivas de cada um (um resumo não se constrói como um relatório de pesquisa, assim como um artigo científico não se constrói como uma tese). Trata-se de (re)conhecimento que também favorece a performance do leitor, sobretudo se aliado aos demais esquemas e saberes prévios que ele possui.

Em todas essas dimensões é indispensável a opção por documentos autênticos (escolha característica da abordagem intercompreensiva, como já apontado), sem os quais não é possível iniciar os estudantes-leitores na realidade específica da leitura universitária. Assertiva confirmada por Moussouri (2004, p. 145),

Proposer aux élèves des documents authentiques présuppose un travail de la part de l’enseignant, qui consiste à lier leurs acquis antérieurs, tant linguistiques que culturels, avec ce qui va suivre en association avec une réflexion sur la nature des documents destinés à une activité précise⁹.

Esse conjunto de orientações foi levado em conta na construção da proposta pedagógica discutida neste capítulo, a qual passamos a descrever.

9. Tradução nossa: “Propor documentos autênticos aos estudantes pressupõe um trabalho da parte do professor, que consiste em ligar seus conhecimentos anteriores, tanto linguísticos quanto culturais, com aquilo que vai ser associado com uma reflexão sobre a natureza dos documentos destinados a uma atividade precisa.”



3. O curso de “Práticas de Leitura em Intercomprensão: textos acadêmicos na área das Letras” (PLIC-Letras)

Os cursos específicos de leitura em LE são tradicionais nas universidades brasileiras desde a década de 1960, não sendo diferente na USP (Candido, Caroni e Lanunay, 1977). Todavia, na maioria das vezes, ainda são concebidos em uma lógica monolíngue, mesmo quando se trata de um idioma aparentado ao português. A proposta do curso “Práticas de leitura em intercomprensão: textos acadêmicos na área das Letras” – PLIC-Letras foi, então, a de aproveitar a “economia cognitiva e didática” (Sauer e Saudan, 2008, p. 7) proporcionada pela ICLR para desenvolver a compreensão escrita dos participantes em três línguas-românicas simultaneamente: espanhol, francês e italiano. O quadro a seguir apresenta o programa geral da formação:

Curso: Práticas de leitura em intercomprensão: textos acadêmicos na área das Letras

Carga horária: 30 horas (10 aulas semanais de 3 horas).

Público-alvo: alunos de graduação e pós-graduação em Letras.

Línguas-alvo: espanhol, francês e italiano.

Objetivo geral:

Possibilitar, por meio da abordagem da intercomprensão, o desenvolvimento da competência de compreensão escrita de textos do gênero acadêmico (resumo, introdução, artigo/capítulo de livro teórico) referentes a temáticas ligadas à área de Letras, em espanhol, italiano e francês.

Objetivos específicos:

- conscientizar o aluno das estratégias de leitura desenvolvidas em língua-materna para, assim, possibilitar a construção de uma gramática de leitura via intercomprensão;
- estimular o reconhecimento e a exploração de estruturas morfológicas, sintáticas e lexicais comuns das línguas-alvo;
- desenvolver os conceitos de plurilinguismo e intercomprensão entre línguas românicas;
- analisar de forma comparativa as línguas românicas do curso; ler textos acadêmicos relacionados à área de Letras.



Organização em módulos: Resumos científicos. Introdução de artigo científico. Capítulo de livro teórico.
Formas de avaliação: Considerando que a intercompreensão envolve processos complexos, o acompanhamento de avaliação dos alunos foi feito por: - 3 Atividades-dirigidas (uma para cada módulo); - Diário de aprendizagem (aula a aula).

Quadro 8.1. Programa geral do curso PLIC-Letras.

Sabe-se que os textos que circulam no meio acadêmico são produzidos com fins específicos, muitas vezes seguem estruturas pré-determinadas dentro de cada campo de estudos e meio de publicação e se direcionam, geralmente, a um público de estudiosos, especialistas ou interessados no tema. O seu tratamento, para fins de estudo como no caso dos nossos participantes universitários, caracteriza-se por uma leitura técnica na maioria das vezes, ou seja, o leitor aborda o texto de maneira objetiva, visando extrair dele as informações necessárias para compreender os dados que compõem o universo descrito: seu tema, contexto de produção, as teorias e conceitos que o envolvem, hipóteses de partida, objetivos buscados, meios utilizados para verificar tais hipóteses e atingir os objetivos, os resultados revelados pela análise dos dados e a contribuição destes para o público analisado e para a comunidade científica em geral.

Foi nesta perspectiva que o programa PLIC-Letras foi construído, voltado para tornar os estudantes capazes de compreender textos acadêmico-científicos de sua grande área de estudos. Para tanto, foi adotada uma abordagem descendente dos gêneros textuais (Uzcanga Vivar, 2011), que parte da análise do esquema formal (Carrell, 1990; Rumelhart, 1991) para o tratamento de suas macro e microestruturas.



Especificamente no que concerne à abordagem intercomprensiva, o professor Christian Degache (2006) propõe uma lista de elementos a serem analisados para a caracterização de projetos e materiais no âmbito da intercomprensão¹⁰. O primeiro destes é a forma de abordar as línguas. Sabe-se que a intercomprensão, como as demais abordagens plurais, tem como regra geral lidar com, pelo menos, duas línguas ao mesmo tempo, por meio de um trabalho referenciado de mobilização do repertório de conhecimentos dos aprendentes. Entretanto, o status das línguas dentro de cada programa pode variar de formação para formação, de acordo com os objetivos buscados – e é a isso que diz respeito este primeiro critério. Com base na classificação de Degache (2006), a abordagem das línguas no curso PLIC-Letras pode ser considerada:

simultânea, pois não havia hierarquia entre as três línguas-alvo do curso, estando todas presentes em todas as aulas. Da mesma forma, a explanação dos pontos gramaticais era sempre feita em uma perspectiva contrastiva;

modulada, já que, embora o programa não privilegiasse uma ou outra, ao longo das aulas e das atividades avaliativas os alunos tinham liberdade para estabelecer suas prioridades e escolher a língua de trabalho;

referenciada, visto que o programa foi construído a partir das características e necessidades de um público específico, inclusive no que concerne à “língua de referência” (Degache, 2006), ou seja, o português, por ser a língua materna na maior parte dos alunos.

Outro critério característico são os meios para ‘fazer chegar ao sentido’ e para a apreensão das estruturas da/das línguas, que diz respeito aos procedimentos aplicados para solicitar os diferentes tipos de estratégias para a construção de sentido do texto. No PLIC-Letras, os passos com os estudantes partiam da leitura individual e silenciosa (cada aluno com seu texto escolhido), seguida da leitura oralizada (feita por um dos alunos ou pela professora-pesquisadora)¹¹. Feito isso, abria-se o espaço para comentários livres sobre o conteúdo do

10. A lista apresentada por Degache, segundo o próprio autor, parte dos critérios usados por Besse (1985-1992), assim como Puren (1988) e Germain (1993) em seus estudos sobre as características das diferentes metodologias de ensino.

11. Os alunos se voluntariavam para a leitura em voz alta. Mesmo na falta de alguém que “dominasse” uma das línguas, era sempre dada a oportunidade de se arriscar na oralização – mesmo que este não fosse um dos objetivos do curso. A possibilidade descontraía, dava confiança aos alunos para se aproximarem das línguas “desconhecidas”.



texto e eventuais dúvidas, antes de passar aos exercícios visando ao aprofundamento da compreensão, à percepção das especificidades do gênero e à verificação do conteúdo. Por fim, era feita a análise de um aspecto linguístico e/ou gramatical presente nos textos trabalhados, sempre com exemplos das três línguas-alvo.

Este último ponto era sempre realizado na lógica da “gramática de leitura” (Bonvino et al., 2011): dada a proposta do curso e a carga horária reduzida, foram escolhidos elementos recorrentes que estruturam as línguas e que podem favorecer a leitura intercompreensiva. O primeiro contato com determinado ponto que seria estudado era feito “em contexto”, ou seja, por meio de um exercício com frases dos textos lidos naquela aula. De acordo com o REFIC (De Carlo et al., 2015), a sistematização gramatical pode ocorrer gradualmente, toda vez que esses pontos se repetem em diferentes textos e contextos – e não necessariamente com exercícios de verificação e aplicação das regras.

Outro critério distintivo das ações intercompreensivas, ainda segundo Degache (2006), são as características dos textos usados em aula. No caso aqui explorado, como já apontado, a escolha foi feita levando em consideração o meio em que os participantes estão inseridos e as necessidades dele decorrentes, o que levou, assim, aos gêneros acadêmicos. Entre as diversas possibilidades deste campo, a proposta centrou-se nos seguintes exemplos do gênero: resumo de artigo/capítulo, a introdução de artigo científico e o capítulo de livro teórico. Ao longo das 30 horas de curso, foram trabalhados em sala 34 textos diferentes¹², selecionados e preparados previamente pela professora-pesquisadora. Os critérios de escolha dos documentos foram:

organização discursivo-textual: visto que a análise da forma dos gêneros estudados também fazia parte do trabalho com os textos, este era um primeiro critério para a seleção.

construções linguísticas: para cada aula, além do trabalho das características formais, havia o estudo de pelo menos um aspecto linguístico, logo, os textos escolhidos nas três línguas-alvo deveriam contribuir ainda para este objetivo da aula, contendo exemplos do conteúdo previsto.

12. Na aula inicial dos módulos do curso, principalmente o módulo 3, apesar da proposta central ser de uso dos gêneros acadêmicos, em alguns momentos houve atividades também com outros gêneros, de acordo com os objetivos estabelecidos para cada etapa.



temática abordada: a temática dos textos, como evidenciam o título do curso e a proposta da pesquisa, estava limitada à área das Letras¹³. Nos módulos 1 e 2 foram trabalhados textos ligados à temática da IC, dado o interesse dos alunos expresso no questionário-diagnóstico inicial; já no módulo 3 foram explorados documentos que possibilitassem a preparação para o texto final, um capítulo da obra *Lector in Fabula* (Eco, 1979).

O último elemento indicado por Degache (2006) são os aspectos relativos à progressão do curso. O PLIC-Letras foi dividido em três módulos organizados não apenas do ponto de vista da complexidade dos textos trabalhados, mas também do processo de conscientização e aplicação de estratégias de leitura. A progressão dos módulos e os respectivos objetivos buscados estão sintetizados no quadro a seguir:

Módulo	Aulas	Objetivos didáticos
1 – Sensibilização Gênero: resumo	1 a 4	Conscientização sobre o processo de compreensão escrita, sobre as estratégias de leitura em línguas estrangeiras e “descoberta” da intercompreensão para o trabalho simultâneo com as línguas aparentadas. Abordagem descendente dos resumos de artigo científico, pelo estudo de sua superestrutura e função textual, sempre nas três línguas-alvo
2 – Aplicação Gênero: Introdução de artigo científico	5 a 8	Aplicação das práticas iniciadas no Módulo 1 com as introduções, seguindo a abordagem descendente do gênero e da observação da relação entre macro e microestrutura como ferramenta na compreensão do texto.

13. Na aula inicial dos módulos do curso, principalmente o módulo 3, apesar da proposta central ser de uso dos gêneros acadêmicos, em alguns momentos houve atividades também com outros gêneros, de acordo com os objetivos estabelecidos para cada etapa.



3 – Aperfeiçoamento Gênero: capítulo de livro teórico	9 e 10	Mobilização e aplicação das habilidades intercompreensivas e dos conhecimentos desenvolvidos nos módulos anteriores na preparação para a leitura de um capítulo de livro, mais complexo do ponto de vista teórico e textual.

Quadro 8.2.- Módulos do curso PLIC-Letras.

Essa progressão pode ser interpretada como uma pirâmide invertida: na ponta estreita, encontram-se os resumos – um esquema formal mais previsível e objetivos mais delineados do ponto de vista da função discursiva; no meio, um pouco mais abrangente, estão as introduções: uma macroestrutura ainda previsível sobre o que se espera deste gênero, mas que oferece margem para mudanças tanto do conteúdo exposto quanto da extensão, de acordo com as escolhas do autor de cada artigo. Por fim, na base, está o mais aberto dos três tipos de texto trabalhados, o capítulo de livro, cuja estrutura não pode ser prevista e depende da proposta da obra a que pertence, dos objetivos do autor para aquela seção, entre outras questões¹⁴.

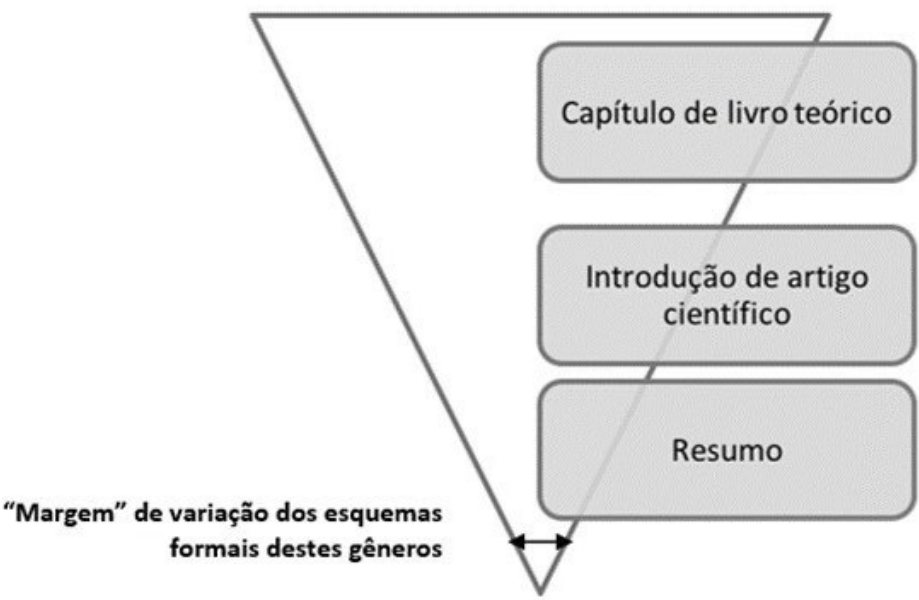


Figura 8.2. Pirâmide invertida da progressão dos gêneros em PLIC-Letras.

14. Optamos pela inversão da pirâmide para que a “base” não seja vista como um limite, mas sim como todo um horizonte de possibilidades de leitura em constante expansão.



No que concerne aos critérios de avaliação aplicados, ao longo do curso PLIC-Letras, estes tiveram caráter descritivo e contínuo, sempre levando em conta o fato de que “l’évaluation en IC, en plus de sanctionner moyennant une note un niveau atteint de résultats, devrait également se faire écho des processus d’apprentissage mobilisés” (Carrasco Perea e De Carlo, 2016, p. 191)¹⁵. Nisso consiste a articulação entre as duas dimensões da formação intercompreensiva contempladas na pesquisa realizada: o sujeito plurilíngue e a aprendizagem e a compreensão escrita. Já o acompanhamento dessas dimensões se deu por meio da combinação de três instrumentos:

- **Questionários-diagnósticos inicial e final (QD-I/QD-F):** na primeira aula os alunos responderam a questões orientadas para a identificação de suas biografias linguísticas; e na última, a uma autoavaliação no que concerne a seu desempenho no curso.
- **Diários de aprendizagem (DA):** conjunto de perguntas abertas apresentadas aos participantes ao final de cada aula para que fossem respondidas individualmente, por escrito. O DA caracterizou-se por *estimulá-los* a refletir e relacionar o tema da aula, o percurso/a evolução de seus estudos em intercompreensão e seus conhecimentos/experiências anteriores de diferentes ordens. As oito questões podem ser classificadas em três funções, as quais acompanham o nível de reflexão esperado a cada etapa da formação do curso PLIC-Letras:

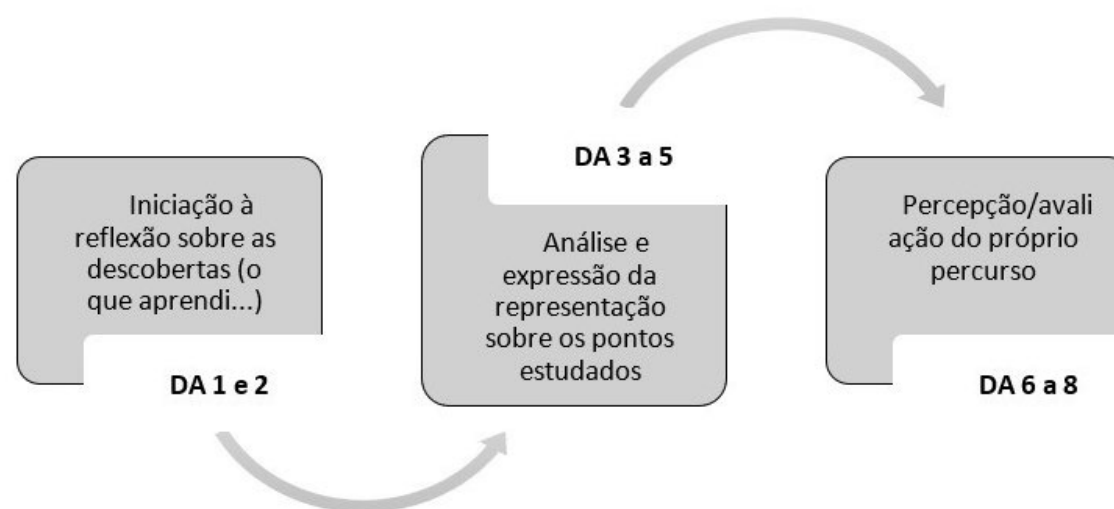


Figura 8.3. -Tipologia das perguntas do DA.

15. Tradução nossa: “a avaliação em IC, mais do que sancionar por meio de uma nota um nível de resultados atingido, deveria igualmente fazer refletir os processos de aprendizagem mobilizados.”



- **Atividades dirigidas (AD):** dedicadas à avaliação dos aspectos ligados ao desenvolvimento da compreensão escrita propriamente dita, mas também como espaço para a reflexão sobre a realização do projeto de leitura proposto. Seguindo a organização modular do curso, foi aplicada uma AD para cada módulo, tendo por objeto o gênero trabalhado naquele período. As AD mantiveram o traço de liberdade para escolha do texto e/ou da língua de trabalho que marcou as aulas, ainda que de maneiras diversas em cada uma. A saber: na AD-1 os alunos receberam um conjunto de resumos de artigos científicos na três línguas-alvo pré-selecionados pela professora-pesquisadora, devendo escolher um deles para realizar a atividade; já na AD-2, pesquisaram e escolheram, livremente, artigos de seu interesse na temática das Letras para trabalhar sua introdução. Por fim, a AD-3 foi a única com texto previamente estabelecido – o capítulo “O leitor modelo” da obra *Lector in Fabula* (Eco, 1969), escolhido em concordância com os interesses dos alunos. Eles receberam o capítulo nas três línguas-alvo e puderam escolher em qual língua trabalhariam.

Em relação aos exercícios das AD, esses eram divididos em três fases: i) “Preparação da leitura”, que envolvia escolha do texto, planejamento da leitura, expressão das expectativas; ii) “O que estou lendo”, voltada para o trabalho específico da leitura do texto, com atividades de análise das macro e micro estruturas e verificação de compreensão; e iii) “Como estou lendo”, contendo questões reflexivas sobre a realização da atividade, as impressões sobre o próprio desempenho e as estratégias aplicadas.

Finalmente, havia uma lógica interna para os módulos, que se revelava por meio de uma sequência para o tratamento dos conteúdos (figura 4 a seguir), a fim de aliar teoria e prática no que diz respeito ao desenvolvimento da intercompreensão para o trabalho com os gêneros acadêmicos. O ciclo que o trabalho com os textos seguia dentro dos módulos visava a que os conteúdos vistos estivessem em constante relação e prontos para serem mobilizados, aula após aula, evitando, assim, a impressão de blocos de conteúdo isolados.



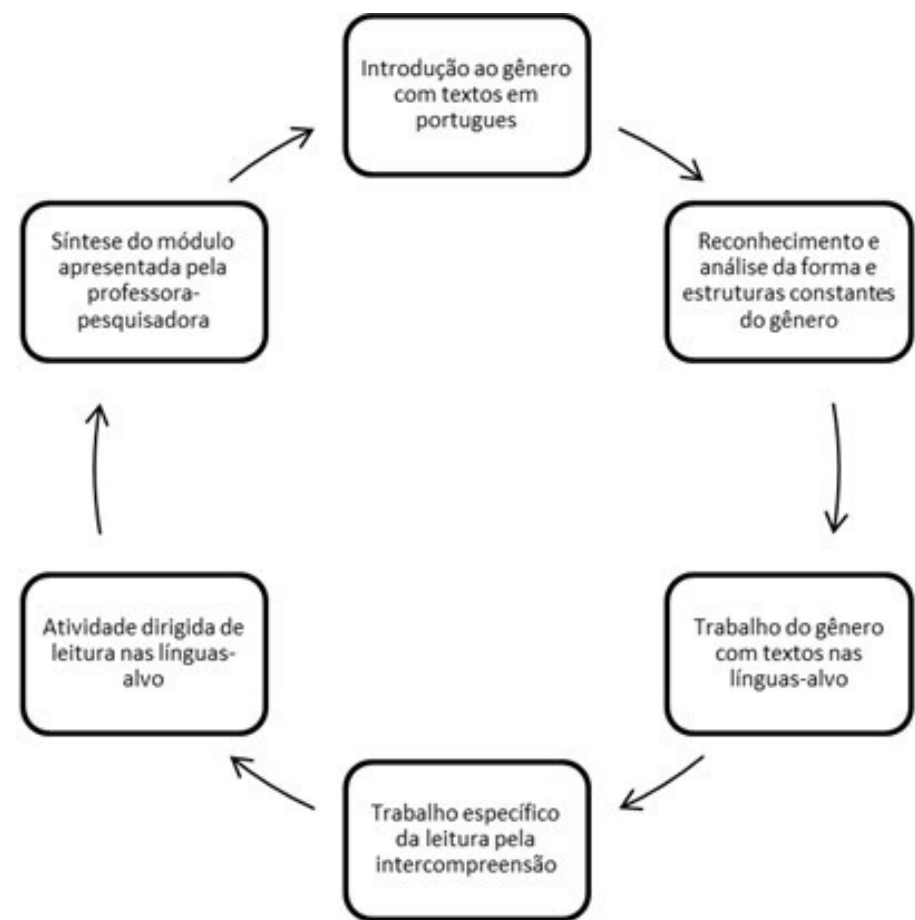


Figura 8.4. Organização interna dos módulos.

A entrada no gênero-objeto de cada módulo era feita com textos em português, língua de referência do curso, opção pautada na busca constante por tornar os aprendentes conscientes do que já sabiam e do que eram capazes de reconhecer e fazer. O trabalho com as características estruturais de cada tipo de texto era um dos tópicos principais na preparação para a entrada nos documentos nas línguas-alvo, constituindo mais um elemento para a construção de sentido, junto do reconhecimento das semelhanças (lexicais, sintáticas e morfológicas) entre as línguas-alvo. Assim, era constante o movimento de ativação/reconhecimento dos esquemas formais, linguísticos e de conteúdo partilhados entre português, espanhol, francês e italiano (Carrell, 1990; Rumelhart, 1991). Uzcanga Vivar (2016, p. 166) explica este movimento descendente da seguinte maneira:



la identificación del género de texto y de la finalidad comunicativa del mismo es un punto de partida esencial para la correcta interpretación de un texto en la lengua materna (LM) y, con mayor motivo, en una lengua extranjera (LE). Para ello, el lector recurre a su competencia genérica, y a los conocimientos generales que le permiten hacer las inferencias correctas respecto a la macroestructura del texto, y posteriormente, respecto a la microestructura, es decir la textura lingüística¹⁶.

Após a realização das AD, era aberto o espaço de mise en commun das estratégias e recursos que haviam mobilizado para a realização da atividade, assim como das dificuldades encontradas. Esta prática favoreceu e realçou o processo de desenvolvimento metacognitivo e meta-afetivo (Oxford, 2011), caros à abordagem da IC, e uma das constantes do curso, levando os aprendentes à construção da consciência de que a aprendizagem é um processo ativo que passa pela mobilização, rentabilização e integração de conhecimentos e experiências anteriores de diversas ordens (Ambrósio et al., 2010).

4. Formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos acadêmicos

O programa apresentado neste capítulo foi aplicado duas vezes, entre 2015 e 2016, contando com sete participantes – estudantes de graduação ou pós-graduação em Letras. De acordo com o questionário-diagnóstico aplicado no início do curso, todos afirmaram conhecer, em maior ou menor grau, pelo menos duas línguas estrangeiras, sendo *Maria* a participante que mencionou a maior variedade (seis línguas). Os idiomas mais citados foram espanhol, francês e inglês (cinco participantes cada).

Para os fins deste artigo, traremos dois dos principais aspectos observados na pesquisa, obtidos através de uma análise dos dados qualitativa e longitudinal de orientação êmica (Blanchet, 2000; De Sardan, 1998), que possibilitou acompanhar as (trans)formações pluridimensionais por que passaram os sete aprendentes. Primeiramente, como se comportaram na escolha dos textos e das línguas de trabalho em cada uma das AD que, segundo exposto acima, foram

16. Tradução nossa: “a identificação do gênero do texto e da finalidade comunicativa deste é um ponto de partida essencial para a correta interpretação de um texto em língua materna (LM) e, com maior motivo, em uma língua estrangeira (LE). Por ele, o leitor recorre à sua competência genérica, e aos conhecimentos gerais que lhe permitem fazer as inferências corretas a respeito da macroestrutura do texto, e posteriormente, da microestrutura, ou seja, a textura linguística.”



aplicadas com dinâmicas diferentes; na sequência, traremos as falas dos participantes sobre as transformações observadas a partir do contato com a ICLR.

4.1. *Circulação entre textos e línguas no PLIC-Letras: o surgir de atitudes plurilíngues*

Considerando como plurilinguismo “a ideia de que os sujeitos podem se movimentar entre universos linguísticos diferentes, no seio da mesma língua ou de línguas diversas” (Andrade e Martins, 2015, p. 236), em PLIC-Letras os tais universos, de acordo com o exposto, foram os gêneros textuais com os quais os aprendentes tiveram contato a cada módulo. Os participantes transitaram entre eles de duas maneiras: durante as aulas, com textos pré-selecionados por mim, professora-pesquisadora, consoante os objetivos de cada sessão¹⁷ e, nas atividades dirigidas, com a possibilidade de determinar autonomamente com que documento e/ou em que língua trabalhariam, sempre sendo chamados a justificar suas opções¹⁸.

Nesse sentido, vejamos quais foram as razões apontadas pelos aprendentes para a escolha dos textos/línguas de trabalho nas três AD:

Atividade dirigida	Critérios de escolha citados pelos participantes
AD-1 – Resumos	- Busca pelo desafio ligado à língua escolhida; - Exclusão de outras línguas consideradas fáceis ou difíceis; - Alto grau de transparência; - Interesse despertado pelo tema

17. Tanto os critérios de seleção dos textos quanto os objetivos de cada aula do programa estão descritos anteriormente.

18. Como já informado na apresentação dos instrumentos (item 3.5), na AD-1 os participantes escolheram o resumo mediante as opções possíveis em um conjunto de resumos pré-selecionadas por mim, professora-pesquisadora; na AD-2, pesquisaram livremente pelos artigos cujas introduções seriam lidas na realização da atividade; finalmente, na AD-3, em que todos leram o capítulo “O leitor modelo”, de Umberto Eco, a opção de escolha era pela língua principal da leitura e pela eventual língua de consulta para resolução de dificuldades.



AD-2 – Introduções	- Interesse pelo tema de ordem pessoal, acadêmica ou, ainda, com base em conhecimentos prévios; - Organização discursiva da introdução
AD-3 – Capítulo teórico	- Opção pela língua original para evitar “problemas de tradução”, por ser mais “desafiadora”, por ser mais transparente que outras; - Desafio relativo a realizar leitura complexa na língua escolhida

Quadro 8.3. Conjunto das justificativas apresentadas para a escolha dos textos nas AD.

Observa-se que na AD-1, dentre o conjunto de textos disponível as razões para a eleição eram preponderantemente afetivas e ligadas às línguas em que estavam escritos (seja o querer “testar-se” em uma ou evitar outra). Contudo, na AD-2, em que os participantes escolheram livremente os artigos, nenhum deles citou questões desta natureza para justificar suas opções, tendo se baseado em aspectos temáticos e discursivos. Isto demonstra como o contato com a ICLR na primeira parte do curso já possibilitou um redimensionamento na atitude dos aprendentes no momento de definir o que leriam, apontando para uma revalorização da motivação relativa ao projeto de leitura, independentemente da língua do documento.

Já na AD-3 – em que leram o capítulo “O leitor modelo” da obra *Lector in Fabula* (Eco, 1969) – os participantes receberam o texto nas três línguas-alvo do curso e, caso achassem necessário, poderiam consultar as outras versões para tirar eventuais dúvidas ao longo da leitura. Na tabela a seguir, que reúne as escolhas em cada uma das atividades, a eventual “língua de apoio” na AD-3 está indicada entre parênteses na respectiva coluna¹⁹:

19. Legenda: ES: espanhol; FR: francês; IT: italiano.



	AD-1	AD-2	AD-3
Juan	IT	IT	IT + (ES)
Frida	FR	FR	IT (+FR/ES)
María	IT	IT	ES
Andrei	FR	FR	IT (+ES)
Diego	--	FR	IT ²⁰
Sophie	IT	ES	IT (+ES)
Carmen	FR	FR	IT (ES)

Quadro 8.4. Relação das línguas em que os participantes trabalharam nas AD.

Pela tabela, verifica-se que nas AD 1 e 2 preponderaram as escolhas por textos em francês e italiano; o espanhol, por sua vez, foi a língua mais consultada para a resolução de dúvidas na AD-3 – o que demonstra a segurança dos participantes no que concerne à transparência da língua espanhola em relação ao português.

20. O participante só informou a língua principal, não respondeu se recorreu a outra versão.



No que se refere ao transitar entre as línguas, com exceção de *Juan* (que optou pelo italiano em todas as AD), todos os participantes alternaram as línguas de trabalho ao menos uma vez. Da mesma maneira, apenas um participante declarou não ter precisado consultar outra versão do texto final para realizar a AD-3 – justamente *Maria*, única a trabalhar em espanhol, e não no italiano.

Desta forma, a partir do cruzamento dos dados apresentados nos quadros 3 e 4, nota-se que, ao final do curso PLIC-Letras, eventuais preferências por uma ou outra língua, baseadas nas opções feitas nas duas primeiras atividades, não influenciaram diretamente a decisão tomada na última AD: mesmo participantes que ainda não tinham optado pelo italiano²¹ (*Frida, Andrei e Carmen*), priorizaram a leitura da versão original do capítulo de Eco.

Estas atitudes podem ser consideradas plurilíngues tanto pelo fato de os aprendentes não se “limitarem” por se sentirem mais ou menos competentes em determinada língua quanto pela confiança de que seriam capazes de mobilizar os conhecimentos necessários para executar a tarefa final, independentemente do idioma priorizado nas atividades anteriores. Isso demonstra uma ruptura da lógica monolíngue à qual os participantes estavam habituados e que passaram a gerir e combinar as dimensões linguísticas, referenciais e estratégicas no contato com os documentos em línguas aparentadas.

4.2. *Impactos da formação intercomprensiva*

A partir do percurso proposto, os sete aprendentes analisados na pesquisa experienciaram, apropriaram-se e expressaram em seus discursos diversos elementos presentes nos estudos teóricos sobre a compreensão escrita intercomprensiva, como: o processo de cooperação interativa entre leitor, texto e contexto, o lugar das estratégias, as contribuições dos esquemas formais e referenciais dos documentos e a integração de todos esses saberes.

Este último ponto é importante, pois uma das preocupações do programa era justamente criar pontes entre o que os aprendentes já sabiam e o que visavam saber/desenvolver em relação às línguas-alvo e aos textos acadêmicos. Tal procedimento proporcionou, gradativamente,

21. Aqui me refiro especificamente às línguas escolhidas para os trabalhos em autonomia nas três AD, mas reitero o fato de que ao longo das aulas todos os participantes tiveram contato com as três línguas-alvo.



que reconhecessem suas capacidades cognitivas para aperfeiçoar seus desempenhos, o que teve reflexo imediato na dimensão afetiva, no ganho de motivação e autoconfiança, conforme demonstram os registros a seguir, feitos pelos participantes no questionário-diagnóstico aplicado no final do curso:

*"(...) Eu senti primeiro que fiquei com **maior coragem** para insistir no processo de leitura num texto em língua estrangeira (...)" (Juan)*

*"Sinto-me muito mais **confiante** para tentar ler textos nessas línguas que não domino (...)" (Frida)*

A “coragem”, a autoconfiança e o saber-se “capaz” abrem os horizontes dos aprendentes para expandir seus repertórios de experiências e de aprendizagem em relação às línguas e às culturas. Um dos efeitos inerentes deste processo é o questionamento e a redefinição das representações que tinham sobre estes e outros aspectos – seja do ponto de vista de aprendentes, seja do ponto de (futuros) professores de línguas, como é o caso de alguns dos participantes da pesquisa, ilustrado pela seguinte afirmação da participante Carmen:

“Como estudante e professora de uma língua estrangeira, me foi inculcada a questão de que devemos resistir à tradução, pois esta só atrapalharia o aprendizado e não seria a maneira correta. O curso de intercompreensão me fez mudar de ideia em relação a isso, pois vejo que o apoio na nossa língua materna para aprender um idioma é inevitável, mas se usado de maneira consciente pode auxiliar muito na compreensão de uma língua estrangeira.” (Carmen, questionário final)

Esta citação corrobora o fato de que, além de atingir seu objetivo de contribuir com a necessidade dos estudantes universitários, a experiência realizada foi vetor de (trans) formações pluridimensionais nos participantes. Estas revelaram-se em suas reações nos diários de aprendizagem e no questionário final e abrangeram diferentes componentes da aprendizagem, como suas relações com seus conhecimentos prévios e os novos trazidas pela ICLR, com suas concepções de compreensão escrita, com as línguas e, conseqüentemente, com seu ensino-aprendizagem. Ilustramos estas transformações com mais um comentário do participante Andrei:



“O curso proporcionou mudanças nas minhas concepções de leitura e aprendizagem. Assim, agora tenho um conceito de ensino/ aprendizagem de línguas, bem como de leitura, muito mais abrangente, mais textual e que se liga à experiência prévia do aluno/leitor, seja dentro ou fora da escola/ academia, dando-lhe um lugar mais ativo na construção do sentido. Para minha formação como profissional de Letras acho que o curso foi muito importante, já que foi capaz de operar todas essas mudanças. (...)” (Andrei, questionário final)

Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos as bases norteadoras de uma experiência de formação intercompreensiva, concebida para atender a um público e uma demanda específicos. O programa elaborado foi marcado pelo constante diálogo entre, por um lado, as características do contexto em questão e, por outro, as orientações e diretrizes oriundas da rica produção científica em torno da IC.

Especificamente sobre o trabalho dos gêneros acadêmicos na perspectiva intercompreensiva, a inédita experiência de PLIC-Letras, realizada na Faculdade de Letras da USP, demonstrou a pertinência de aplicação da ICLR para com as necessidades de leitura em línguas estrangeiras do público universitário, por meio de um trabalho transversal dos textos científicos, integrando o reconhecimento e aproveitamento das estruturas linguísticas e dos esquemas textuais e discursivos compartilhados entre as línguas-alvo.

Contudo é imperativo reforçar que ela não se limita a um caráter instrumental: pela análise dos dados e das transformações ocasionadas, constata-se que a abordagem intercompreensiva oferece um potencial transformador do saber-fazer e saber-ser do estudante universitário, do aprendente de línguas na sua integralidade, em direção à construção de um sujeito plurilíngue.

[referências bibliográficas]



Capítulo 9

**La intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes
a través del inglés: investigaciones en la Facultad de Lenguas,
Córdoba, Argentina**

Patricia LAURÍA DE GENTILE
Valeria Ariadna WILKE

Universidad Nacional de Córdoba



Introducción

La experiencia de aprendizaje de lenguas extranjeras, que utiliza los conocimientos de idioma inglés como el puente para que hispanohablantes accedan fácilmente y con escaso esfuerzo cognitivo a textos en alemán y en neerlandés utilizando materiales especialmente diseñados para tal fin no tiene precedentes en Latinoamérica. Este artículo describe esta propuesta innovadora que está basada en investigaciones realizadas en la Universidad de Córdoba (UNC), Argentina, desde el año 2008, en el marco de cinco proyectos bianuales que han desarrollado materiales y explorado estrategias que emplean los alumnos hispanohablantes con conocimientos de inglés para desarrollar la intercomprensión en otras dos lenguas pertenecientes a la misma familia lingüística. El presente trabajo, además, resume los aspectos más relevantes del marco teórico que subyace a la intercomprensión en lenguas germánicas (ICLG) y da cuenta del trabajo de investigación en el marco de un nuevo proyecto de cuatro años que se ha comenzado en 2018 en la UNC, que permite delinear los numerosos aspectos positivos del enfoque intercomprensivo.

1. Marco teórico

En este apartado, se definirán y explicitarán algunos conceptos clave para la investigación sobre ICLG. En primer lugar, y respecto de la definición del constructo “intercomprensión”, nos basamos en la que presentan Möller y Zeevaert (2010), para quienes la intercomprensión es la “comprensión lectora de textos en una lengua que no se ha aprendido activamente, a partir de buenos conocimientos de otra lengua extranjera de la misma familia lingüística”¹ (p. 218). En el caso de nuestro contexto, esta habilidad se desarrolla en alemán y en neerlandés, lenguas germánicas, a través de otra lengua de esa familia lingüística que nuestros alumnos destinatarios han aprendido como lengua extranjera: el inglés. Esta lengua juega un papel crucial en este contexto, ya que funciona como el nexo cognitivo que les permite a los lectores realizar las transferencias inter e intralingüísticas para lograr la comprensión de los textos.

Otro concepto clave es el de *competencias parciales*, que, en contraposición a la visión tradicional que asociaba el aprendizaje de una lengua extranjera con el desarrollo de las cuatro macro-habilidades en forma simultánea e integrada, refiere al desarrollo de una o dos macro-

1. Original en alemán, traducción propia.



habilidades de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y la disponibilidad de tiempo y recursos. La competencia que proponemos desarrollar en nuestra propuesta de ICLG es la comprensión lectora; no incluimos la comprensión auditiva en nuestras investigaciones, como sí lo hacen otros investigadores de este fenómeno (Bär, M., Gerdes, Ba., Meißner, F.J. & Ring, J. 2005; Carullo, Marchiaro y Pérez, 2010). Para otros contextos de menor demanda cognitiva, como aquellos donde la lengua materna de los aprendientes pertenece a la misma familia lingüística que la de las lenguas meta, el desarrollo de ambas competencias receptivas es posible. En el caso de la ICLG para alumnos hispanohablantes con conocimientos de inglés, la versión oral de los textos que se presentan como *input* se emplea para promover un mayor grado de comprensión, ya que en muchos casos las similitudes entre estas lenguas germánicas se encuentran a nivel fonológico. Sin embargo, dicha utilización no significa que se promueva el desarrollo de la comprensión auditiva, ya que las similitudes entre las lenguas germánicas a este nivel son reducidas para alumnos cuya lengua materna no es una lengua germánica (Merzig, 2010; 2013).

El enfoque intercomprensivo, por su naturaleza anclada en el concepto de transferencia, se basa en los principios de raigambre constructivista que postulan que los aprendientes construyen su propio saber partiendo de sus conocimientos previos y a través de la búsqueda de resolución de problemas (Meissner y Senger, 2001; Meissner, 2002; Carullo y Torre, 2007). Esta teoría se cimenta en la concepción del aprendizaje como creación de conocimientos —en contraposición al concepto de *transmisión*— a partir de la interacción entre lo que los aprendientes saben y creen, y los fenómenos o ideas con los que entran en contacto (Richardson, 1997; Schunk, 2012). Por lo tanto, una intervención didáctica en este marco parte de lo que los alumnos ya conocen, de su conocimiento del mundo y su saber lingüístico proveniente de experiencias previas de aprendizaje de lenguas, y a partir de ese bagaje, orienta a los alumnos para que establezcan relaciones entre lo nuevo y lo ya existente por medio de distintas actividades que promuevan un “aprendizaje significativo” (Wilke, Villanueva y Helale 2010).

Como se sugiere en párrafos anteriores, la noción de transferencia es también crucial para comprender y promover el desarrollo de la ICLG. Las operaciones plurilingües crean tramas interlingüales de asociación y acceso. El aprendizaje de una lengua extranjera nunca sucede sin interacción mental entre la lengua materna y la lengua meta o las lenguas que ya se conocen (Meissner, 2004, 2016b). Meissner (2002, 2016a) postula que una didáctica del plurilin-



güismo se sustenta en una didáctica de la transferencia y define tres tipos de transferencia de acuerdo con la orientación y sector desde donde la transferencia se produce: 1) transferencia intralingüística, que implica el descubrimiento de bases de transferencia activadas dentro de la o las lenguas de partida o dentro de la misma lengua meta; 2) transferencia interlingüística, que supone el establecimiento de correlaciones positivas o negativas entre lengua meta y lengua materna o entre lengua meta y otra lengua extranjera, y 3) transferencia didáctica o de experiencia de aprendizaje, la cual comprende la recuperación consciente de conocimientos lingüísticos y procedimentales adquiridos previamente.

Entre las transferencias interlingüísticas, se destacan los llamados “siete cedazos” o “siete tamices”, concepto desarrollado por Klein y Stegmann (2000) para las lenguas romances y más tarde aplicados a la intercomprensión en otras familias lingüísticas, como la germánica (Hufeisen y Marx, 2014). Los cedazos constituyen herramientas que permiten capitalizar los conocimientos lingüísticos y apelar a las similitudes entre las lenguas emparentadas para desarrollar la competencia lectora en poco tiempo. Esas herramientas se encuentran en el plano de la palabra (cedazos 1 a 4) y en el plano de la oración (cedazos 5 a 7) y son las siguientes.

En el plano de la palabra:

1) **Cognados:** vocabulario internacional y pangermánico. Algunos ejemplos:

inglés	alemán	neerlandés
telephone	Telefon	telefoon
water	Wasser	water

2) **Correspondencias fonéticas y grafémicas** entre las lenguas de referencia.

Algunos ejemplos:



	inglés	alemán	neerlandés
correspondencias consonáticas	apple	Apfel	appel
correspondencias vocálicas	house	Haus	huis

3) **Relación entre la ortografía y la pronunciación.** El alemán es la lengua más transparente de las tres en cuanto a las reglas de pronunciación.

Algunos ejemplos: en inglés, *book*; en alemán, *Buch*; en neerlandés, *boek*.

4) **Composición y derivación de palabras.**

Ejemplos de prefijos: en inglés, *misunderstanding*; en alemán, *Missverständnis*; en neerlandés, *misverstand*.

En el plano de la **oración**:

5) **Palabras funcionales:** pronombres personales, artículos, verbos auxiliares y modales:

Algunos ejemplos de este cedazo:

Pronombres personales (en función de sujeto)

inglés	alemán	neerlandés
I you he, she, it we you they	ich du er, sie, es wir ihr sie	ik je/jij hij/het/ze, zig we/wij je ze/zig



Artículos determinados

inglés	alemán	neerlandés
the	der, den, dem, des, die	de, het

Artículos indeterminados

inglés	alemán	neerlandés
a (an)	ein, eine, einen, einem, einer	een

6) **Morfosintaxis:** flexión de sustantivos y verbos, uso de artículos determinados e indeterminados, plural de sustantivos y flexión de adjetivos.

Algunos ejemplos de este cedazo:

	inglés	alemán	neerlandés
comparativo	sweet-er	süß-er	zoet-er
superlativo	sweet-est	süße-sten	zoet-st



Tiempos verbales

	inglés	alemán	neerlandés
presente	he drinks	er trinkt	hij drinkt
pretérito	he drank	er trank	hij dronk
perfecto	he has drunk	er hat getrunken	hij heeft gedronken
pluscuamperfecto	he had drunk	er hatte getrunken	hij had gedronken

7) **Sintaxis:** similitudes en la estructura de la oración. A modo de ejemplo, mencionamos la oración interrogativa.

inglés	alemán	neerlandés
Where are you from?	Woher kommen Sie?	Waar komt u vandaan?

La investigación en ICLG como desarrollo de capacidades receptivas multilingües en lenguas emparentadas con la que se utiliza como puente, se sustenta en la conceptualización de la lectura como proceso interactivo. El modelo interactivo de lectura se propone desde la investigación en lectura en lengua materna y extranjera que visualiza y representa a la lecto-comprensión como un proceso de interacción entre el lector y el texto. El modelo interactivo de lectura hace hincapié en la interrelación de los procesos cognitivos de activar y aplicar información conocida (esquemas mentales lingüísticos, formales y de contenido) y el reconocimiento de la información contenida en el texto (Berthele, 2014; Grabe y Stoller, 2009, 2013; Lauría, Trovarelli y Van Muylem, 2009).



Con referencia a la noción de estrategias de aprendizaje para el contexto de la ICLG, que fue el foco del proyecto 2016-17, compartimos con Scarcella y Oxford (1992) su definición de estrategias de aprendizaje como acciones y comportamientos específicos usados por los alumnos para mejorar su proceso de aprendizaje y alcanzar el objetivo propuesto. Chamot (2005) señala que estas acciones son empleadas de forma consciente por los estudiantes para poder alcanzar la meta de aprendizaje. Lutjeharms (1998) también considera que son procesos conscientes y tienen una intención implícita, y en particular, las asocia con la resolución de problemas. La literatura existente sobre el tema revela diferentes tipologías de estrategias de aprendizaje y estrategias de lectura como, por ejemplo, la de Carrell (1998), Carullo et al. (2007; 2010), Hudson (2007), Lutjeharms (2002), Meissner (2000; 2002; 2004), Paris et al. (1996), Schmitt (1997). Numerosas investigaciones han explorado las estrategias que se aplican para la lectura en L2 o en una tercera lengua extranjera (L3) como, por ejemplo, la investigación de Kursisa (2012) para alumnos con L1 letón, L2 inglés y L3 ruso al leer textos en alemán. También podemos mencionar a Missler (1999) quién investigó la importancia del conocimiento y las experiencias previas de aprendizaje de la L1 y L2 en estudiantes universitarios para la adquisición de una L3. Como no se habían realizado hasta el momento investigaciones que exploraran la utilización de estrategias en el marco del proceso de desarrollo de la ICLG en hispanohablantes con conocimientos básicos de inglés en el contexto de Latinoamérica, el proyecto de investigación 2016-17 se propuso indagar sobre el uso de estrategias con estos destinatarios para realizar un inventario que pueda ser empleado en otros contextos de desarrollo de intercomprensión en lenguas emparentadas tanto germánicas como romances o eslavas.

2. Investigando la intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes: proyectos previos

La investigación sobre ICLG en la Universidad de Córdoba, Argentina, se aborda desde la didáctica del plurilingüismo y los conocimientos sobre adquisición de lenguas extranjeras (L2), específicamente en lo que a desarrollo de habilidades de lectura en L2 se refiere. La hipótesis central es que, para los hispanohablantes, es posible desarrollar la comprensión lectora en alemán y neerlandés a partir de conocimientos básicos del inglés, que se emplea como lengua puente, aplicando estrategias metacognitivas (para planificar, monitorear y evaluar la tarea),



cognitivas (inferencia, elaboración del conocimiento previo, etc.) y de transferencia (correspondencias grafofonémicas, léxicas, morfosintácticas). Debido a que se ha comprobado que los aprendientes no aplican estas estrategias de modo automático, es necesario diseñar materiales cuyo objetivo principal sea el logro de tal concientización (Wilke, 2013; Trovarelli, 2013).

Las investigaciones sobre ICLG en la Facultad de Lenguas de la UNC se vienen desarrollando en proyectos bianuales desde el año 2008. Además de esos proyectos, avalados y subsidados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de nuestra Universidad, en el año 2015 se llevó a cabo un estudio complementario financiado por la Facultad de Lenguas de la UNC en el marco del Programa de Formación de Investigadores. Los proyectos llevados a cabo se titularon: “Intercomprensión en Lenguas Germánicas: Curricular y de Materiales para la Enseñanza Simultánea de Lenguas Germánicas a Hispanohablantes” (2008-2009); “Intercomprensión en Lenguas Germánicas: Diseño e Implementación de un Curso de Lectocomprensión en Alemán, Inglés y Neerlandés para Hispanohablantes” (2009-2010); “Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes: Evaluación y Adecuación de Materiales” (2012-2013), “Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes: Investigación sobre Materiales en Soporte Papel, en Audio y con Apoyo Virtual” (2014-2015); “Estrategias de Aprendizaje para el Desarrollo de la Intercomprensión en Lenguas Germánicas en Hispanohablantes” (2016-2017); y “Diseño de Materiales Específicos para la Enseñanza de la Lectura Comprensiva en Alemán, Inglés y Neerlandés” (2015), y tuvieron por objetivo general el diseño, el ajuste y la puesta a prueba de materiales para la enseñanza de la lectura comprensiva en alemán y neerlandés, a partir de conocimientos básicos, que corresponde a un nivel inicial/principiante, es decir “A2” o “de usuario básico” según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002) del idioma inglés, que funciona como lengua puente para acceder al desarrollo de habilidades receptivas en lenguas de la misma familia lingüística. Otro objetivo de los proyectos mencionados fue el estudio y la sistematización de las estrategias de aprendizaje que los aprendientes aplican al momento de leer en las lenguas de referencia, especialmente en la fase 2016-2017.

Los dos primeros proyectos bianuales (2008-2009 y 2010-2011) tuvieron por objetivo realizar primeros estudios exploratorios en el plano tanto de la teoría como de la práctica de la intercomprensión, y cimentaron las bases de las investigaciones posteriores (Jaimez, Villanueva



de Debat y Wilke, 2009; Villanueva de Debat, Lauría de Gentile y Merzig, 2011; López Barrios, 2010; Wilke y Helale, 2010).

En el siguiente proyecto (2012-2013), se diseñaron las primeras guías del material por medio de un proceso flexible caracterizado por la existencia de fases recurrentes basadas en la retroalimentación, a partir de las experiencias de análisis de los borradores de cada guía en las reuniones del equipo de investigación y de las experiencias de uso del material en la fase de puesta a prueba. Esa etapa consistió en el dictado de un primer curso piloto abierto al público en general —adultos con conocimientos básicos de inglés— durante el segundo cuatrimestre del año 2013, organizado desde la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas de la UNC, con el objetivo de poner a prueba las unidades de estudio diseñadas. El curso, gratuito y abierto al público en general (adultos con conocimientos básicos de inglés), tuvo una duración de 20 horas en 12 semanas de clase. Asistieron regularmente y aprobaron el examen final 22 alumnos, de los cuales 21 completaron la encuesta final a la que se hace referencia más adelante.

En todas las clases, estuvieron presentes al menos dos miembros del equipo: uno a cargo del dictado; y el o los otros, realizando observación no participativa. A partir de los resultados obtenidos en la primera fase de puesta a prueba se ajustaron los materiales para dictar un nuevo curso en 2014. En ambos cursos de la fase piloto, se realizaron observaciones de clases y encuestas a los alumnos al comenzar y al finalizar el cursado (Wilke, Lauría, Merzig y Trovarelli, 2012; Lauría y Wilke, 2013; Merzig, 2013; Lauría y Wilke, 2014; Wilke y Blümel, 2014; Wilke y Van Muylem, 2015). Los registros de observación constituyeron el insumo que permitió ajustar las guías en cuanto a su progresión léxica y gramatical. Además, se agregaron algunas actividades de prelectura tendientes a la activación de conocimientos previos para facilitar los procesos descendentes—o top-down— de lectura (Wilke, Lauría y Van Muylem, 2015).

En la encuesta final del curso piloto 2013 (ver Anexo 1), 20 de 21 alumnos encuestados respondieron que el curso había cubierto sus expectativas. Algunos comentarios adicionales a tal pregunta fueron: *“No solo aprendí un poco sobre los idiomas, sino también un poco de la cultura por medio de los comentarios realizados en clase”*, *“El curso me brindó las herramientas básicas para la comprensión en ambos idiomas”*, *“Personalmente me parecen lenguas difíciles y con este curso me han hecho ver idiomas más ‘transparentes’, fáciles de comprender”*, *“Ahora puedo ver un texto en alemán o neerlandés y*



saber en líneas generales de qué se trata”, “Ya no me da ‘miedo’ intentar leer o comprender textos en alemán o neerlandés”. Estos datos cualitativos simplemente refuerzan la información de que la mayoría de los participantes vieron satisfechas sus expectativas respecto de los objetivos del curso. El instrumento de evaluación del curso permitió a los participantes analizar la utilidad de los diferentes tipos de actividades propuestas (preguntas 2 y 4), sugerir posibles temas para los nuevos textos por incluir (pregunta 3) y expresar su percepción respecto de la viabilidad de lograr el desarrollo de la ICLG (pregunta 5).

Teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes expresados en la tercera pregunta respecto del contenido temático de los textos, se creó un nuevo banco de textos auténticos. A partir de este banco, se diseñaron nuevas guías de consolidación y de nivel más avanzado en cuanto al grado de comprensibilidad de los textos, determinado por su longitud, la proporción de palabras transparentes y complejidad de las estructuras gramaticales (Reissner, 2007; Wilke, Villanueva de Debat y Helale, 2010). Es importante destacar que, ya que el enfoque a la intercomprensión en nuestro proyecto es simultáneo, es decir que se presentan textos en todas las lenguas meta al mismo tiempo, la selección del *input* para cada guía comprende grupos de textos en las tres lenguas de referencia, que no son paralelos en el sentido de brindar exactamente la misma información, sino que están agrupados por su temática similar. Por lo tanto, podemos decir que se trabaja la ICLG de manera integrada. Por ejemplo, en una de las primeras guías, en las cuales se presentan textos descriptivos sobre Surinam, país sudamericano cuya lengua oficial es el neerlandés, el texto en inglés brinda información sobre la ubicación y las características generales, el texto en alemán agrega datos referidos al clima y la economía, y el texto en neerlandés se refiere a las características de su flora y fauna.

En el marco del siguiente proyecto sobre ICLG (2014-2015), se dictaron nuevamente dos cursos para evaluar y ajustar los materiales. Para ello, se contó, asimismo, con una plataforma digital (un aula en Moodle) que permitió la puesta a prueba de lo que se denominó un *Portafolio Léxico Cuatrilingüe* (o PLC). En ese entorno virtual, se creó el PLC, utilizando el recurso Base de datos, para que los alumnos construyeran colaborativamente un cuaderno digital de vocabulario en los idiomas implicados en esta propuesta de aprendizaje. De ese modo, se convirtieron en “coleccionistas de palabras” (Grabe y Stoller, 2001, p. 192). El objetivo principal de esta herramienta fue promover la identificación automática de vocabulario en tres lenguas germánicas, habida cuenta de la gran importancia que el reconocimiento léxico posee para la



lectura comprensiva (Laufer 1997; Schmitt, 1997) e intercomprensiva (Lauría De Gentile y Trovarelli, 2017).

Asimismo, fue durante esta etapa en la que se diseñó un compendio gramatical intercomprensivo y se grabaron los textos para poder acompañar la lectura con audios, ya que se ha demostrado que escuchar la grabación a medida que se sigue con la vista el texto escrito es una efectiva estrategia de identificación de unidades de sentido (Merzig, 2010; Merzig y Trovarelli, 2015). También se diseñó una guía adicional, la guía 6, denominada “Lo que nos dicen las pausas”, cuyo fin es concientizar a los alumnos sobre la importancia de los rasgos suprasegmentales mencionados para comprender un texto. En la etapa 2014-2015, se realizó la edición final de las guías para su publicación como libro en formato papel. Se trata de *INTERGER. Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes* (Lauría de Gentile, Merzig, Trovarelli, Van Muylem y Wilke, 2016). Esta publicación, única en su tipo en Latinoamérica, constituye el resultado más tangible de la investigación en ICLG en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Su utilización para dictar cursos y talleres tanto en Argentina como en el extranjero (Universidad de Kassel, Alemania, 2012; UNLPam, Santa Rosa de la Pampa, Argentina, 2013; UDELAR, Montevideo, Uruguay, 2015; UNC, Córdoba, Argentina, 2016; Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia, 2018) ha permitido difundir el fenómeno de la intercomprensión en ámbitos académicos que muestran un interés por el aprendizaje de las lenguas y, principalmente, por el aprovechamiento del capital lingüístico con el que cada hablante enfrenta la comprensión de lenguas emparentadas.

INTERGER. Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes contiene 13 guías de trabajo, tres autoevaluaciones, un compendio gramatical intercomprensivo y un CD con textos y actividades grabados. Algunos principios metodológico-didácticos en los que se basa el manual son los siguientes, en consonancia con los postulados de la didáctica de lenguas terceras y la didáctica del plurilingüismo (Marx, 2007; Hufeisen, 2003; Neuner, 2009; Ballweg et al., 2013). 1) Está orientado a la comprensión escrita y no propone el desarrollo de otras habilidades, lo que encontramos fundamentado en el MCERL (2002) cuando menciona la posibilidad de que los aprendientes desarrollen una sola (o dos) competencias lingüísticas y no las cuatro, como es el caso del enfoque intercomprensivo, por cuestiones de tiempo, de necesidad o de interés. 2) A través de actividades especialmente diseñadas con este fin, estimula procesos de transferencia de conocimientos previos. Como ya ha sido mencionado pre-



viamente, el aprendizaje de una lengua extranjera nunca sucede sin interacción mental entre la lengua materna y la lengua meta o las lenguas que ya se conocen (Meissner, 2004). Por esta razón, las guías diseñadas proponen actividades que están orientadas a desarrollar, activar y potenciar la capacidad de realizar transferencias, a través de la visibilización de similitudes y diferencias entre los fenómenos lingüísticos de las lenguas de referencia, en particular teniendo en cuenta el constructo de los siete cedazos. 3) Promueve la autonomía del estudiante: está orientado a aprendientes adultos con conocimientos de otra(s) lengua(s) extranjeras, quienes desean ver grandes resultados de aprendizaje en poco tiempo. Para lograrlo, las actividades diseñadas tienen por objetivo el desarrollo de estrategias de aprendizaje, y buscan lograr un perfil de aprendiente activo, autónomo y reflexivo, que aborde los textos aprovechando su bagaje previo a través de la metarreflexión y la comparación entre las lenguas.

Como ya se anticipara, la investigación en ICLG llevada a cabo en el bienio 2016-17 se propuso realizar un estudio exploratorio sobre las estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas y socioafectivas que utilizan los adultos hispanohablantes con conocimientos de inglés al leer en alemán y neerlandés sin haber aprendido formalmente estas lenguas. El contexto en el cual se aplicaron los instrumentos de recolección de datos diseñados para la investigación propuesta fue un curso sobre ICLG de 40 horas de duración entre agosto y noviembre de 2016. Para su dictado, se usó el manual *INTERGER*. Al final del curso, se administró una evaluación escrita que fue aprobada por todos los alumnos, 17 en total, que completaron el curso.

Para la admisión a este curso gratuito, los únicos requisitos que debían cumplir los alumnos era poseer conocimientos de inglés (a partir del nivel A2 del MCERL) y no haber aprendido ni alemán ni neerlandés anteriormente. Además, al analizar la encuesta que debían llenar al momento de la inscripción, se tuvo en cuenta que sus estudios o actividades profesionales tuvieran que ver con las humanidades, con lo que se logró un perfil de alumno relativamente homogéneo.

Para investigar el uso de estrategias, la bibliografía específica sobre el tema da cuenta de variados instrumentos, entre los que se hallan los siguientes: encuestas, cuestionarios, entrevistas, protocolos de pensamiento en voz alta, observaciones, diarios e informes (White, Schramm y Chamot, 2007). Un desafío para la investigación en estrategias radica en su naturaleza: estos procesos no son directamente observables, sino que constituyen procesos



mentales internos de los aprendientes. Además, su uso varía según los individuos, las tareas, las condiciones de aprendizaje y el tiempo del que se dispone para la realización de la tarea en cuestión. Para el estudio sobre estrategias de aprendizaje en el contexto de la ICLG para hispanohablantes, se utilizaron cinco herramientas diferentes, que fueron diseñadas en forma colaborativa, aspirando a que se complementaran entre sí (Lauría de Gentile, Tomasini y Barrea 2016; Trovarelli, Lauría de Gentile, Tomasini, y Aranda, 2018, Wilke y Lauría, 2018; Wilke, Barrea y Roattino, 2018; Götze, Pérez y Merzig, 2018): una ficha de observación estructurada, un registro etnográfico de cada clase, un diario del docente y dos tipos de encuestas, la primera sobre estrategias en general para ser administrada al finalizar el curso y la segunda sobre las estrategias aplicadas por los aprendientes en la resolución de cada uno de los tres tests de autoevaluación diseñados como parte del curso.

Como indican Schramm y Schwab (2016), la utilización de observaciones y encuestas es complementaria, y ambos tipos representan, de alguna forma, las dos caras de la misma moneda. Por un lado, las encuestas apuntan a investigar aspectos internos del individuo, como opiniones, sentimientos y actitudes. Por otro, la observación se concentra en su comportamiento observable y, al realizarla, es posible registrar la interacción de los alumnos entre sí y entre el docente y los alumnos, teniendo en cuenta sus expresiones lingüísticas y no lingüísticas como, por ejemplo, indicar algo con un gesto, asentir con la cabeza, etc. No es posible observar, por el contrario, las cogniciones y emociones que originan estos procesos. Además, es fundamental tener en cuenta que la observación se basa hasta un cierto punto en los conocimientos previos de los observadores, que de algún modo determinan lo que ellos son capaces de detectar durante la clase. Una característica de la observación es que los procesos de investigación e interpretación de los datos se influyen mutuamente, ya que la observación de por sí está caracterizada por selección, abstracción y clasificación de los datos que se van recogiendo.

Las principales conclusiones de este estudio permiten indicar que los adultos hispanohablantes en el contexto del desarrollo de la ICLG hacen uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas para desarrollar la intercomprensión en alemán y neerlandés. Los resultados del análisis de los datos obtenidos a partir de la ficha de observación y el registro etnográfico muestran que las estrategias metacognitivas *autoevaluación* y *atención selectiva* juegan un papel fundamental en la ICLG. Las estrategias cognitivas *elaboración de conocimientos previos* y *resumir*



fueron las más frecuentes de esta categoría. En cuanto a las estrategias de transferencia, estas se reflejan en las cognitivas *deducir/inducir* y *realizar inferencias*, lo cual parece corroborar el rol significativo que el fenómeno de la transferencia inter- e intralingüística posee en el contexto de la ICLG. Los desafíos encontrados durante el análisis de los datos revelaron que, a pesar de que los instrumentos habían sido cuidadosamente elaborados, consensuados en el equipo de trabajo y puestos a prueba, algunas características del diseño de esas herramientas, así como de su implementación, debieran ser revisados en futuras investigaciones sobre las estrategias que utilizan los hispanohablantes con conocimientos de inglés al desarrollar la ICLG.

No obstante, las limitaciones de este estudio, ha sido posible comprobar que los hispanohablantes con conocimientos de inglés utilizan frecuentemente estrategias cognitivas para relacionar similitudes a nivel de la palabra y de la oración en las lenguas meta alemán y neerlandés. Esto no hace sino corroborar el papel fundamental de los procesos de transferencia para la intercomprensión.

3. Investigando la intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes: proyecto actual (2018-21)

La investigación que estamos llevando a cabo sobre ICLG para hispanohablantes en la actualidad se focaliza en el diseño de un curso de ICLG en formato digital y aspira a un doble propósito: por una parte, integrar los resultados de las investigaciones sobre intercomprensión realizadas hasta el momento y, por la otra, brindar una alternativa de aprendizaje de las tres lenguas germánicas en estudio (alemán y neerlandés, con inglés como lengua puente) a través de la mediación tecnológica. Una propuesta de estas características, además de otorgarle mayor visibilidad a los estudios en ICLG en el contexto latinoamericano, permitirá a los interesados una formación de características particulares tanto por el perfil de los destinatarios como por la combinación de lenguas germánicas, sin que el lugar de residencia ni los horarios sean un obstáculo para ello.

Este proyecto se encuentra en sus inicios, lo cual implica la etapa de análisis del marco teórico que subyace a la educación en línea (EeL) de calidad. Henry y Meadows (2008) exploran la calidad de la enseñanza basada en la red y han delineado algunos principios indicadores para tener en cuenta en la búsqueda de la excelencia al desarrollar cursos en contextos digitales. Como un análisis detallado de esos principios escaparía al alcance del presente capítulo, basta



decir que, en síntesis, un curso virtual de calidad es aquel que está diseñado para un entorno virtual de aprendizaje (EVA) que hace un uso pedagógico sólido de herramientas disponibles. Ello implica el involucramiento del estudiante como partícipe activo de la propia experiencia de aprendizaje.

Ese EVA debe estar conformado a partir de actividades, situaciones y grupos de aprendizaje que constituyan un espacio que sirva de andamiaje. De acuerdo con los expertos en EeL, el elemento esencial de todo EVA lo constituyen las actividades pensadas para promover la interacción y el diálogo entre participantes y entre docente(s) y participantes, que a su vez permitirá desarrollar un sentido de comunidad, que es crucial para la construcción de aprendizajes significativos en esos contextos. En otras palabras, los principales indicadores de calidad para propuestas de EeL son una importante presencia docente y el diseño de actividades que promuevan fuertemente el diálogo entre los participantes para así propiciar una construcción horizontal de los conocimientos (Tarasow, 2014).

Consideraciones finales

Las investigaciones sobre ICLG en la UNC desde el año 2008 han permitido comprobar que la adquisición simultánea de competencias de lectura en lenguas emparentadas es factible. Esto puede lograrse a través del empleo de materiales especialmente diseñados para los cursos que propician el desarrollo de habilidades lectoras en lenguas emparentadas, aplicando una metodología innovadora que está basada en investigaciones sobre lectura en lenguas segundas y terceras, así como en el enfoque intercomprensivo. Asimismo, las encuestas administradas a los estudiantes de los cursos dictados como parte del desarrollo de esos proyectos², indican que existe un gran interés por la ICLG, que se considera una oferta educativa novedosa que propicia el plurilingüismo y responde, de ese modo, a una política lingüística que valora la diversidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, lo que, a su vez, propicia la reflexión sobre la lengua materna.

Consideramos que las investigaciones en ICLG en Latinoamérica, a partir de los estudios en la Universidad Nacional de Córdoba, que llevaron a la publicación de *INTERGER. Manual de*

2. Mayor información sobre los proyectos mencionados se encuentra aquí: www.lenguas.unc.edu.ar/cifal



Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes (Lauría de Gentile, Merzig, Trovarelli, Van Muylem y Wilke, 2016), se encuentran en su fase de consolidación. En investigaciones a futuro, creemos importante llegar a delimitar una taxonomía de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas que los alumnos despliegan en el contexto descripto.

El desafío principal para la investigación en ICLG en la actualidad se encuentra en poder integrar todas las principales áreas de estudio que se han abordado desde los inicios del estudio de la ICLG en la Universidad Nacional de Córdoba: la intercomprensión en lenguas emparentadas, el desarrollo del plurilingüismo, el diseño de materiales y ahora, la educación en línea (EeL). Esta integración tendrá como contexto un curso de ICLG en línea de calidad que les permita a todos los participantes acceder a la lectura de textos multimediales en alemán y neerlandés a partir del capital lingüístico que posean al comenzar y por medio de actividades que promuevan la activación de su bagaje de conocimiento previos y la aplicación y el desarrollo de estrategias de transferencia. El curso en entorno virtual permitirá visibilizar esta propuesta original de aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto latinoamericano y europeo hispanoparlante, y posibilitará el acceso a la ICLG a todo hablante de español que pueda utilizar sus conocimientos de inglés como lengua puente.

ANEXO 1: ENCUESTA FINAL A LOS ALUMNOS CURSO PILOTO 2013

Nombre y Apellido: _____ Edad: _____

Carrera o profesión: _____

E-mail: _____ Tel: _____

Por favor conteste estas preguntas sobre el curso

1- ¿Se han cubierto sus expectativas con respecto al curso? Justifique su respuesta



2- Evalúe las actividades realizadas. ¿Qué actividades de las guías de trabajo le ayudaron a desarrollar la capacidad de comprender textos en inglés, alemán y neerlandés? Marque lo que corresponda.

Actividades	Me resultaron útiles	No me resultaron útiles
a) Actividades previas a la lectura (ACTIVAR).		
b) Escuchar los textos en la clase.		
c) Actividades de lectura (verdadero/falso, completar tablas, responder preguntas, indicar el renglón correspondiente, etc.).		
d) Trabajar en forma individual.		
e) Trabajar en pares / grupos		
f) Analizar las similitudes y diferencias en la pronunciación de los tres idiomas.		
g) Analizar las similitudes y diferencias en la escritura de los tres idiomas.		
h) Completar tareas transcribiendo frases o términos en los tres idiomas.		
i) Completar tablas con vocabulario de los textos.		
j) Actividades que se centren en aspectos gramaticales.		
k) Actividades de uso del diccionario.		



3 - ¿Le resultaron interesantes los TEMAS de los textos que leímos? Justifique su respuesta y sugiera otros posibles temas sobre los cuales le agradaría leer.

4 – ¿Realizó las actividades de aplicación propuestas al final de cada guía? ¿Las pudo hacer o le resultaron difíciles?

5 - Como resultado de esta experiencia, ¿piensa que es posible aprender a leer simultáneamente en inglés, alemán y neerlandés? Justifique su respuesta.

6. Anote aquí otras sugerencias para mejorar el dictado de este curso.

Thank you!
Danke schön!
Bedankt!

[referencias bibliográficas]



Capítulo 10

A intercompreensão no ensino-aprendizado do português brasileiro: elaboração, aplicação e avaliação de material didático no contexto do PBMIH/UFPR

Teurra FERNANDES VAILATTI

Universidade Federal do Paraná



Introdução

A migração forçada é considerada um fenômeno perene, mas que se acentuou no início deste século devido a diversos motivos, como catástrofes naturais, conflitos armados, crises econômicas e políticas, em países como o Haiti, o Líbano e a Venezuela. Para dar uma ideia dos fluxos migratórios em território nacional, de acordo com os dados apresentados no relatório *Refúgio em Números* – 4ª edição, publicado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR) –, o Brasil recebeu ao longo dos últimos oito anos (2011 a 2018) 206.737 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, sendo que de 2016 a 2018 o número de solicitações praticamente triplicou de um ano para outro (10.308 solicitações em 2016, 33.866 em 2017 e 80.057 em 2018)¹. Vale ressaltar que, no ano de 2018, 61.681 do total de solicitações eram provenientes de migrantes venezuelanos. Dentre as demais nacionalidades solicitantes, as principais seriam: haitiana, síria, libanesa, congoleza e angolana.

Neste cenário, o Brasil, enquanto destino destas populações impossibilitadas de retornar aos seus países de origem, se compromete com o reconhecimento da condição de refúgio e se compromete com uma política migratória de hospitalidade (*Lei de Migração* – Lei 13.445, de 24 de maio de 2017). A entrada no país com visto humanitário garante a estas populações a permanência em território brasileiro e garante o direito de acesso ao trabalho, à educação, à saúde, à moradia, em resumo, acesso aos mesmos recursos que têm os brasileiros.

Contudo, se por um lado a legislação brasileira assegura aos deslocados forçados a possibilidade de reconstrução de uma nova vida no país, a ausência de políticas públicas federais na temática migratória inviabiliza a implementação de medidas práticas e concretas para o acolhimento. Não só o acesso aos meios de vida (trabalho, educação, saúde, moradia) torna-se então um desafio a superar para estas populações, como também aspectos inerentes à condição do refúgio, como a falta de redes de apoio e de coesão social, as colocam em situação de vulnerabilidade. Por isso, ações locais de acolhimento, promovidas pela sociedade civil – sobretudo por instituições não governamentais, organizações religiosas e universidades – acabam sendo essenciais neste processo, facilitando a integração das populações migrantes na sociedade brasileira.

1. *Refúgio em números* - 4ª edição. Disponível em https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf. Acesso em 10 mar. 2020



Neste contexto, projetos extensionistas recentemente desenvolvidos em universidades públicas brasileiras oferecem cursos gratuitos de português brasileiro (PB), com o objetivo primordial de viabilizar o aprendizado da língua nacional e de auxiliar na superação das barreiras comunicativas destas populações. Vale pontuar que os espaços destes projetos também são geralmente o lugar por onde se iniciam os processos de acolhimento. Por isso, eles também são, metaforicamente, as portas de entrada para que refugiados e refugiadas possam dar o primeiro passo de recomeço, já que muitos não têm nenhuma rede de apoio quando chegam ao país.

Apesar da carência de políticas públicas de acolhimento linguístico, os projetos vêm amadurecendo e ganhando visibilidade nas áreas de ensino-aprendizado do Português como Língua Adicional (PLA) e do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), com alcance não apenas local, mas também nacional e internacional. Diante de tal visibilidade, uma das expectativas é que estas ações possam futuramente repercutir em políticas governamentais mais amplas e concretas.

A partir dos dados da investigação de Marques (2018), das 55 universidades federais brasileiras que participaram da pesquisa por ela realizada², 43 informaram ofertar algum tipo de curso de PLA/ PLAc, número que corresponde a quase 70% do total das instituições participantes. Como exemplos de Norte a Sul do país citamos cinco: (1) o Projeto *Refugiados na Paraíba: integração linguística e transculturalidade*, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); (2) o Projeto de Pesquisa PROACOLHER – *Português para Estrangeiros: língua-cultura e acolhimento em contexto de imigração e refúgio*, da Universidade de Brasília, no Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para estrangeiros (NEPPE/ UnB); (3) o curso de *Português para Estrangeiros em Regime Especial de Permanência no Brasil*, vinculado ao Centro Zanmi (CZ) e ao Centro de Extensão em Letras (CENEX), da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); (4) o Projeto *Português Brasileiro para Migração Humanitária* (PBMIH), que está vinculado ao Programa de Extensão Política Migratória e Universidade Brasileira da Universidade Federal do Paraná (PMUB/ UFPR); (5) o *Programa de Português para Estrangeiros* (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); e o Projeto de Extensão intitulado *Português para*

2. Pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada, realizada durante os anos de 2016 e 2017, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no Brasil.



Refugiados no Brasil, que funciona sob organização e orientação da Cáritas Rio de Janeiro em parceria com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que consideramos integrar na lista, apesar de não se tratar de uma universidade federal.

Dentre outras ações acadêmicas relevantes para o acolhimento linguístico de migrantes refugiados, ressaltamos duas iniciativas pioneiras na produção de materiais didáticos voltados para a área do PLAc: o primeiro volume da Coleção *Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento*³, dos autores e pesquisadores Ana Cecília Cossi Bizon, Leandro Rodrigues Alves Diniz e Helena Regina Esteves de Camargo, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da UFMG, e o livro *Passarela – Português como língua de acolhimento para fins acadêmicos*⁴, das autoras e pesquisadoras Bruna Pupatto Ruano e Carla Cursino, ambas da UFPR.

A pesquisa que apresentamos⁵ se situa no contexto de um dos projetos extensionistas de acolhimento linguístico anteriormente mencionados, o PBMIH, desenvolvido no curso de Letras e vinculado ao PMUB/ UFPR. Na seção a seguir, apresentamos um panorama da estrutura organizacional do Projeto, os referenciais teóricos e metodológicos que o fundamentam, mais especificamente os conceitos de PLA, PLAc e a dinâmica da *Porta-giratória*. Adentramos, por fim, na questão dos materiais didáticos, temática que interessa ao nosso propósito investigativo.

3. *Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento*. Disponível em https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/vamosjuntos/trabalhando_estudando.pdf. Acesso em 10 jan. 2021.

4. *Passarela – Português como língua de acolhimento para fins acadêmicos*. Disponível em https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/08/Passarela_Portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-fins-academicos.pdf. Acesso em 10 jan. 2021.

5. Pesquisa realizada no ano de 2018, no curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo e com a colaboração da Profa. Dra. Karine Marielly Rocha da Cunha.

Este capítulo é uma versão reelaborada e ampliada de um trabalho anterior, publicado em Vailatti, T. F. e Calvo del Olmo, F. J. (2019). A Intercompreensão como recurso pedagógico no ensino-aprendizado do Português como Língua de Acolhimento: uma proposta para a elaboração de materiais didáticos, *Revue Miriadi*. Disponível em <https://publications.miriadi.net/index.php?id=118#auteurs>. Acesso em 16 fev. 2021.



1. O projeto extensionista Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH/UFPR)

Desde 2015, o PMUB, em caráter interdisciplinar, vem articulando ações a fim de oferecer suporte aos migrantes e refugiados residentes na cidade de Curitiba e em sua região periférica, no estado do Paraná, no Brasil. Atualmente, o Programa engloba projetos nas áreas de Direito, Letras, Informática, História, Sociologia, Psicologia e Medicina. Cada projeto atua dentro de sua especificidade, mas todos eles fazem parte do PMUB. O PBMIH, um dos projetos da área de Letras do Programa, tem então o objetivo de promover o acolhimento linguístico da população migrante refugiada residente na cidade de Curitiba e em sua região periférica, no Estado do Paraná, no Brasil. O projeto oferece cursos gratuitos de PB – tal como acontece nos outros projetos extensionistas anteriormente mencionados.

As principais nacionalidades acolhidas são a haitiana, a síria e a venezuelana, que compõem turmas heterogêneas (diferentes nacionalidades) e mistas (homens e mulheres), de uma faixa etária que vai desde a infância até a terceira idade. Além disso, são ofertadas turmas desde o nível básico até o avançado e, mais recentemente, outros cursos especiais, como o curso de crioulo haitiano, o curso preparatório para o Celpe-Bras⁶ e ainda a turma das crianças (cf. Daher e Gabriel, 2020). O QUADRO 1, a seguir, mostra o número de turmas ofertadas (coluna da esquerda) para cada nível (coluna da direita) do Projeto, em referência ao segundo semestre do ano de 2019.

6. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (Celpe-Bras), certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC).



Turmas ofertadas	Níveis
2	Básico 1
2	Básico 2
2	Pré-intermediário
2	Intermediário 1
2	Intermediário 2
1	Avançado
1	Entrelaços: bordando identidades, narrativas e percursos
2	Crioulo Haitiano
1	Crianças (Pequenos do Mundo)
1	Formação de Professores

Quadro 10.1. Turmas ofertadas em 2019/ 2 por nível (Fonte: Daher e Gabriel (2020)).

Todas as ações de acolhimento, igualmente as pedagógicas, visam a integrar estes sujeitos na sociedade. Por isso, diferente de cursos tradicionais de ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE), no PBMIH há uma constante preocupação em adaptar-se às necessidades concretas de comunicação do público-alvo, abordando estas temáticas: como funciona um estágio, como se comportar em uma entrevista de emprego, como marcar uma consulta médica, entre outras situações. Tal contexto impõe uma dinâmica particular de ensino-aprendizado do PB, que no projeto está fundamentada nos conceitos de *Português como Língua de Acolhimento* (PLAc), de *Português como Língua Adicional* (PLA) e na dinâmica da *Porta-giratória*. As concepções



de língua adotadas estabelecem uma relação indissociável com as ações realizadas no PBMIH, que são de natureza multidisciplinar, interdisciplinar e de diálogo com as comunidades migrantes.

O conceito de língua de acolhimento, na perspectiva das autoras Grosso (2010) e Cabete (2010) leva em consideração que o aprendizado da língua nacional muitas vezes não parte da vontade individual do migrante refugiado, como no caso de um turista ou de um intercambista que escolheu o Brasil como país de destino. Para Cabete (2010), o conceito de língua de acolhimento diz respeito a uma segunda língua adquirida em contexto de migração forçada, por populações que chegam ao novo país em situação de vulnerabilidade financeira e/ ou moral, já que são obrigadas a deixar os países de origem por conta de conflitos diversos (políticos, religiosos, entre outros) ou por desastres naturais. Ainda, de acordo com Grosso (2010), a língua de acolhimento é requisito fundamental para o processo de permanência na sociedade e se volta para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes e supõe o aprendizado de novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo.

A língua adicional é um termo usado em diversas situações, no entanto, no caso do acolhimento linguístico, é um conceito que compreende o PB como uma língua adicional, pois considera que muitos alunos atendidos pelos projetos extensionistas de acolhimento linguístico vêm de países com contextos comunicacionais plurilíngues (Elliot et al., 2001). Sendo assim, o português é uma língua que vai ser adicionada à bagagem linguística que este falante já possui. Em relação ao conceito de língua adicional, Leffa e Irala (2014) afirmam que: “na medida em que a língua adicional parte da língua materna há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua” (p. 22).

A dinâmica da *Porta-giratória* é uma estratégia didática específica do projeto, em que a lógica de progressão de conteúdos não é a linear tradicional comumente encontrada em livros didáticos para ensino de línguas estrangeiras. Dito de outro modo, no âmbito de um plano pedagógico mais amplo, pensado para cada nível, cada aula tem duração média de três horas e possui uma unidade temática fechada em si, independente: com começo, meio e fim. Ao final de cada aula, é esperado que o aluno tenha desenvolvido determinadas habilidades linguísticas para realizar uma tarefa comunicativa específica. De acordo com Ruano e Grahl (2015, citado



em Barbosa e Ruano, 2016, p. 331), a *Porta-giratória* permite a entrada e a saída do aluno a qualquer momento do curso e resolve a questão da assiduidade, já que muitos alunos nem sempre conseguem estar regularmente presentes nas aulas. Vale ressaltar que, para dar conta desta dinâmica, as aulas são ministradas por dois ou mais professores, assim, um deles sempre vai poder acolher o aluno recém-chegado.

Nesta estrutura, o PBMIH conta com a participação de professores, alunos e alunas dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Letras da UFPR, para a criação do plano pedagógico, a seleção e organização de conteúdos por nível a serem trabalhados, a elaboração de materiais didáticos, a aplicação de aulas e a avaliação de desempenho do público-alvo e, também, para a organização de eventos relacionados ao tema do projeto. Em suma, no PBMIH todas as ações pedagógicas ficam a cargo dos professores participantes, que em sua maioria atuam na modalidade de estágio voluntário.

O contexto do Projeto também engendra um campo fecundo de pesquisa e prática que permite rever e aprimorar dinâmicas já cristalizadas conduzindo para novos modos de ensino-aprendizado da língua. Desse modo, intencionando investigar mais de perto as dinâmicas que ali se estruturam, durante o ano escolar de 2018, foi possível realizar observações de aulas, analisar os materiais didáticos elaborados e participar do Projeto como um todo. As percepções provenientes desse período de atuação revelaram aspectos importantes, dentre eles a questão dos materiais didáticos, que interessou ao nosso propósito investigativo.

No cenário de surgimento dos cursos de acolhimento linguístico para migrantes refugiados, também chamados de *cursos de PLAc*, havia uma escassez de materiais didáticos voltados para este fim, que levassem em consideração o perfil do público-alvo, suas demandas no aprendizado da língua nacional, o contexto da realidade local na qual estavam inseridos etc. Por isso, muitos materiais para ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) eram usados no lugar, na intenção de suprir a inexistência de materiais de PLAc, funcionando então como substitutos emergenciais daqueles que seriam mais adequados.

No entanto, os materiais didáticos de PLE, por possuírem outra orientação teórico-metodológica – outra concepção de língua e de ensino-aprendizado –, não conseguiam abarcar as especificidades da nova realidade educacional dos cursos de PLAc. Sendo assim, com o objetivo de atender a uma demanda já antiga destes cursos, em 2015, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), em parceria com o Curso Popular Mafalda e a Cáritas



Arquidiocesana de São Paulo (CASP), lançou uma cartilha de ensino de PB especificamente para migrantes refugiados no Brasil. A apostila intitulada *Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados*, gratuita e de fácil acesso, está dividida em doze capítulos que abordam temas importantes do cotidiano dos deslocados forçados.

Enquanto os livros didáticos de PLE estão voltados para imigrantes comuns (turistas, estudantes intercambistas, empresários estrangeiros etc.) e abordam temas como “pedir um táxi na Avenida Paulista, na cidade de São Paulo”, a cartilha do ACNUR propõe situações de comunicação que estão associadas ao uso prático da língua para quem chega para viver no país. Em cada capítulo são abordados temas como “preencher um formulário da Polícia Federal”, “ter acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS)”, entre outros essenciais para o acolhimento dos refugiados. Apesar de apresentar lacunas e fragilidades, o material simboliza um passo importante na elaboração de materiais didáticos para a área do PLAc.

Todavia, os materiais didáticos do PBMIH são desenvolvidos pelos próprios professores estagiários do Projeto, a partir do curso de Formação de Professores e visam a atingir as necessidades reais de comunicação do público-alvo, garantir a flexibilidade de adaptação às demandas específicas de cada turma e fazer o uso de documentos autênticos⁷. De modo mais amplo, buscam refletir as concepções de língua e a metodologia de ensino específica que estrutura o Projeto. Além disso, mais recentemente foi lançada a *Revista Ressonâncias*⁸, cujo principal objetivo é disponibilizar e ampliar o acesso a estes materiais elaborados no âmbito do PBMIH.

Ainda que haja um constante trabalho de aperfeiçoamento destes materiais, a partir de nossa experiência no Projeto, durante o ano de 2018, foi possível perceber fragilidades que, em linhas gerais, dizem respeito à persistência de uma metodologia eclética que acaba materializando – nos materiais e nas aulas – muito mais as próprias convicções dos professores estagiários do que as concepções de língua, as teorias de referência ou, ainda, a própria proposta metodológica do PBMIH.

7. Ao contrário dos materiais didáticos redigidos em função de critérios linguísticos e pedagógicos, os documentos autênticos são documentos elaborados com fins de comunicação real, ou seja, eles são enunciados produzidos em situações reais de comunicação e não em vista do aprendizado de uma nova língua. Eles pertencem a um todo muito vasto de situações de comunicação e são de natureza escrita, oral e visual.

8. *Revista Ressonâncias*. Disponível em <https://issuu.com/ressonancias>. Acesso em 13 fev. 2021.



Nesse sentido, é preciso lembrar que a elaboração dos materiais didáticos envolve o trabalho de professores em processo de formação, que também estão em busca do melhoramento de suas práticas docentes. Por isso, é possível compreender tal contexto como um movimento de ajustes entre teoria e prática, o que não é uma tarefa evidente quando ainda não estão assimilados os próprios paradigmas da abordagem teórico-metodológica a partir da qual se deve agir. Aliado a isso, a dificuldade em romper com modos mais tradicionais de ensinar e de aprender línguas acabou, a nosso ver, agravando tal situação.

O contexto exposto motivou então a elaboração de uma Unidade Temática (UT), com o objetivo de diversificar a gama de materiais produzidos no PBMIH e de oferecer subsídios para a prática docente. Em nossa proposta, além de mobilizarmos os referenciais do projeto (os conceitos de PLA, PLAc e a dinâmica da *Porta-giratória*), buscamos integrar a Didática da Intercomprensão (IC), situando-a como um recurso didático facilitador para o aprendizado do PB. Na seção a seguir tecemos uma discussão de cunho teórico-metodológico para explicar como a IC pode integrar o arcabouço de ferramentas pedagógicas do PBMIH e dialogar com as concepções de língua e a metodologia do Projeto.

2. A Intercomprensão como recurso pedagógico no PBMIH

O conceito de PLAc, que fundamenta a concepção de língua adotada no PBMIH, vem sendo constantemente revisado e ressignificado. Um dos principais questionamentos diz respeito ao paradigma monolíngue a partir do qual ele está fundamentado, que coloca o português brasileiro como uma língua fechada em si mesma, ou seja, como a língua nacional, sendo o seu domínio considerado crucial para a integração dos deslocados forçados na sociedade brasileira. Para Vailatti e Calvo del Olmo (2020) trata-se de uma associação delicada. Nas palavras dos autores,

(...) quando afirmamos que o PB é a língua de acolhimento das populações migrantes, não se trata necessariamente de uma constatação empírica, mas sim, de um modo abstrato de compreender qual é o papel da língua portuguesa na sua relação com as populações migrantes. Em outras palavras, nessa perspectiva, o conceito pode ser entendido como um empreendimento que pretende imprimir na realidade sociocomunicativa dos refugiados esse dito acolhimento monolíngue e idealizado. (Vailatti e Calvo del Olmo, 2020, p. 453)



No entanto, o monolinguismo não traz em si uma reflexão sobre a diversidade linguística e cultural das sociedades. Pensando em especial nas populações refugiadas, para Cursino (2020), o efeito disso é o não reconhecimento da diversidade e da pluralidade das línguas e culturas, o reforço do mito de que o Brasil é de fato um país monolíngue e o apagamento dos conflitos identitários, que relaciona o falante ideal à imagem do *brasileiro nativo* e condena qualquer comportamento diferente daquele colocado como referência.

Em sua dimensão empírica, este paradigma pode materializar ações e discursos de cunho monolíngue em sala de aula. Nos cursos de PLAc, por exemplo, não é raro ouvir afirmações como “só podemos falar em português aqui em sala de aula”, “você não deve falar na sua língua materna, pois está aqui para aprender o português”. Todavia, autoras como Barbosa e São Bernardo (2017), Sene (2017) e Ruano (2019), que se dedicaram a revisitar o conceito de PLAc, são unânimes ao considerar que é imperativo valorizar os repertórios linguísticos e culturais do público acolhido e que tal atitude só traz benefícios para o ensino-aprendizado do PB.

Sendo assim, em nosso estudo presumimos que, ao lançarmos um olhar pedagógico para a dinâmica sociocomunicativa do público-alvo, poderemos passar a atuar no paradigma plurilíngue e assim, além de contribuir para o enriquecimento do conceito de PLAc, conseguiremos reconfigurar as práticas pedagógicas de ensino-aprendizado do PB. Nessa perspectiva, vale pontuar que a pesquisa de Anunciação (2017) já pôde constatar o perfil plurilíngue dos alunos e alunas do PBMIH e a natureza heterogênea das classes, geralmente formadas por falantes de francês, crioulo haitiano, espanhol, inglês e árabe.

Desse modo, partimos do pressuposto de que através da Intercompreensão (IC), abordagem pertencente à Didática do Plurilinguismo (Candelier et al., 2007), podemos aproveitar do perfil plurilíngue dos alunos e das alunas e da configuração multilíngue das classes, para fazer criar relações entre as línguas – a nível fonético, lexical, sintático, semântico, discursivo etc. Em tal abordagem, a IC atuaria como uma ferramenta pedagógica capaz de facilitar o aprendizado da língua-alvo, já que cada um utilizaria os conhecimentos linguísticos e culturais prévios de sua própria bagagem linguístico-discursiva, para aprimorar os conhecimentos na nova língua.

Conceituamos a IC a partir da definição do *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP)⁹. O documento esclarece que as semelhanças estruturais

9. O CARAP, do Conselho da Europa, é o quadro de referência que tem o objetivo de promover o desenvolvimento de uma educação plurilíngue e intercultural. Disponível em <https://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx>. Acesso em 17 jul. 2018.



das línguas, sobretudo as de mesma família, permitem estabelecer relações para facilitar a construção dos sentidos. Desse modo, as línguas conhecidas, aprendidas, faladas são universos interdependentes por entre os quais o falante pode transitar para aprimorar sua competência global de comunicação, especialmente na compreensão (Candelier et al., 2007). Nessa perspectiva, a IC integra as chamadas Abordagens Plurais e dialoga com seus outros eixos estruturadores – Interculturalidade, Sensibilização para a diversidade linguística e Didática integrada de línguas.

Em complementação, também situamos a IC como um conceito didático, a partir de Escudé e Janin (2010), Palmerini e Faone (2014), Andrade e Martins (2015) e Sheeren (2016). Para os autores, a didática da IC: (1) oferece ferramentas para *aprender a aprender*, ou seja, cria estratégias eficazes para a autonomia do aluno no aprendizado das línguas; (2) age como uma *didática de transferência* de saberes pré-existentes, tendo em vista a quantidade de conhecimentos anteriores que podem ser mobilizados para favorecer o aprendizado, faz o aluno perceber a nova língua como não tão desconhecida, como parte de um *continuum* da competência global de comunicação; (3) graças a sua flexibilidade pedagógica, permite sua integração em estruturas de ensino mais tradicionais, em diferentes níveis de educação.

Além de superar uma concepção fechada e estática de ensino-aprendizado das línguas, os avanços pedagógicos oferecidos pela IC também implicam a desconstrução de ideias já cristalizadas no paradigma monolíngue. Por exemplo, da língua como um sistema que deve ser dominado em sua totalidade e não em competências parciais, de que só se pode falar a língua estrangeira em sala de aula e da noção de erro como algo relacionado a uma suposta incapacidade de aprendizado do aluno.

Considerando tais aspectos, presumimos que a IC pode ser integrada em projetos extensionistas de PLAc para: (1) instaurar um ambiente plurilíngue e pluricultural em sala de aula; (2) presentificar a língua materna e valorizar o repertório discursivo do aluno como ponto de partida para o aprendizado do PB, promovendo entrecruzamentos dos universos linguístico-comunicativos; (3) contribuir para uma aproximação afetiva da língua inicialmente imposta devido à situação de refúgio no país; (4) sensibilizar o aluno para as relações linguísticas e culturais que ele mesmo pode estabelecer para decifrar, interpretar e assimilar novos conhecimentos, como sujeito ativo no processo de aprendizado da língua (Vailatti e Calvo del Olmo, 2018).



Além disso, a IC considera a diversidade linguística e cultural das situações reais de comunicação (presenciais e virtuais) nas quais migrantes refugiados estão inseridos, e se posiciona ao lado das competências do aluno fazendo ele criar recursos para acionar seus conhecimentos de contexto, de mundo e de ordem extralinguística, para interagir com os discursos que permeiam sua realidade sociocomunicativa, indo das formas aos sentidos, minimizando a aparente inteligibilidade do PB.

Na sequência, a partir de nossa experiência na elaboração e aplicação de uma UT, em um grupo do PBMIH, avaliamos as atividades que fizeram o uso da IC enquanto ferramenta pedagógica para o aprendizado do PB. Ao longo da análise, averiguamos como os alunos e alunas fizeram associações entre as línguas, ou seja, como usaram a própria bagagem de línguas faladas, estudadas e conhecidas para aprender o PB, como foram capazes de presentificar suas próprias línguas e culturas no espaço da sala de aula e como usaram a língua portuguesa para falar sobre si.

3. Unidade Temática *Conhecendo pessoas*

Nesta seção, apresentamos a análise da UT, elaborada e aplicada no 2º semestre de 2018, em uma classe de nível básico (Básico 1A) do PBMIH, formada por um grupo heterogêneo – de uma média de quinze alunos e alunas, de maioria haitiana e síria. Mobilizando os referenciais teóricos do conceito didático de IC (Séré, 2009; Escudé e Janin, 2010; Palmerini e Faone, 2014; Andrade e Martins 2015; Sheeren, 2016), pontuamos aspectos da interação do Básico 1A com as atividades propostas, mais especificamente com aquelas que fizeram uso da IC como recurso didático para o aprendizado do PB.

Na elaboração da UT seguimos a metodologia proposta por Leffa (2008), que sugere quatro etapas para a criação de uma sequência didática, a saber: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. Desse modo, elaboramos a UT intitulada *Conhecendo pessoas*¹⁰ a partir das orientações metodológicas para cada uma das etapas mencionadas.

10. A UT *Conhecendo pessoas* poderá ser disponibilizada na íntegra (ficha do aluno e ficha do professor) mediante solicitação aos autores. Vale pontuar que a ficha do professor foi elaborada para oferecer as orientações específicas de aplicação da UT e as respostas das atividades.



Como dito anteriormente, em cursos de PLAc, os temas das aulas devem abarcar situações sociocomunicativas relevantes para a realidade do público-alvo, relacionadas ao acesso à cidadania (regularização de visto, busca por emprego, acesso ao sistema público de saúde etc.), indispensáveis para a sobrevivência no país de acolhimento. Nessa perspectiva, com Sheeren (2016) consideramos que o uso de documentos autênticos é essencial para ampliar e enriquecer os repertórios discursivos dos alunos e alunas, promover o contato com as situações reais de uso da língua, desinfantilizar e estimular o aprendizado.

Por isso, considerando a lógica da *Porta-giratória* e o perfil do Básico 1A, deslocados forçados recém-chegados ao Brasil, o tema da UT é um convite para *conhecer pessoas*, no caso, seis brasileiros entrevistados no projeto *7 bilhões de outros*, criado em 2003 pelo jornalista francês *Yann Arthus-Bertrand*¹¹. Depois de conhecer os brasileiros e brasileiras entrevistados e de identificar/analisar os enunciados linguísticos usados para se apresentar em PB, os alunos são convidados a entrevistarem uns aos outros como se eles mesmos participassem do projeto do jornalista.

Ao elegermos a *entrevista* como situação sociocomunicativa, intencionamos criar um espaço interlocutivo para os alunos falarem sobre si, se apresentarem, recuperando a materialidade linguística dos enunciados analisados para elaborar o próprio discurso individual. Em tal proposta, a UT estava estruturada em tema, situação sociocomunicativa, material e objetivos, como demonstramos no QUADRO 2 a seguir:

TEMA	Conhecendo pessoas
SITUAÇÃO SOCIOCOMUNICATIVA	Participar de uma entrevista oral e escrita
MATERIAL	Entrevistas extraídas do projeto <i>7 bilhões de outros</i>

11. Entrevistas disponíveis em <https://youtu.be/JPAyh7lJhm4>. Acesso em 16 fev. 2021.



OBJETIVOS	COMUNICATIVO - Interagir no tema da apresentação: apresentar-se e compreender a apresentação pessoal de alguém, com as seguintes informações: nome, idade, profissão, lugar de origem e estado civil.
	LINGUÍSTICO - Identificar e reempregar o léxico usado na apresentação pessoal: nomes próprios de pessoas, números, profissões, nomes de cidades, estados, regiões brasileiras e estados civis; - Identificar e reempregar as estruturas sintáticas usadas para se apresentar em português: meu nome é (nome), eu tenho (idade) anos, eu sou (nacionalidade), eu sou (profissão), eu moro em/ no/na (lugar), eu sou (estado civil); - Saber usar os verbos <i>ser</i> , <i>ter</i> e <i>morar</i> na 1ª pessoa do singular – eu, os pronomes possessivos <i>meu</i> , <i>minha</i> , <i>meus</i> , <i>minhas</i> .
	INTERCOMPREENSIVO - Sensibilizar para as semelhanças e diferenças fonéticas, lexicais, sintáticas, semânticas, entre as línguas faladas pelo público-alvo e o português brasileiro; - Identificar e definir o léxico não transparente de termos e expressões da cultura brasileira.

Quadro 10.2. Estrutura da UT *Conhecendo pessoa* (Fonte: da autora, 2021).



Com base no QUADRO 2, também detalhamos os objetivos da UT, divididos em comunicativo, linguístico e intercomprensivo. O objetivo comunicativo, mais amplo, supõe a realização de uma tarefa comunicativa a ser realizada na língua-alvo (Grosso, 2010), que é definida através de uma ação, “interagir no tema da apresentação”. A partir da lógica da *Porta-giratória*, levamos em consideração que a duração média da aula seria de três horas, sendo que, ao final da UT, os alunos e alunas teriam desenvolvido as habilidades linguísticas necessárias para realizar a tarefa proposta.

O objetivo linguístico determinou os conteúdos linguísticos – fonéticos, lexicais, gramaticais etc. –, que seriam estudados para a realização da tarefa comunicativa, sem perder de vista que o objetivo pedagógico mais amplo consistia em tornar os alunos e as alunas capazes de produzir seus próprios discursos, a partir das escolhas linguísticas que eles mesmos julgassem mais apropriadas, considerando suas singularidades identitárias.

O objetivo intercomprensivo consistia em realizar uma análise linguística contrastiva entre o PB e as línguas do repertório multilíngue do Básico 1A, para promover a tomada de consciência das semelhanças e das diferenças sistemáticas das línguas, que podem ocorrer a nível fonético, lexical, sintático e semântico. Além disso, outro objetivo era aproveitar da presença das diferentes línguas para incentivar a participação dos alunos e alunas, instaurando um ambiente plurilíngue e pluricultural no espaço da sala de aula.

A UT foi dividida em seis atividades que vão desde a compreensão oral global e detalhada das entrevistas assistidas (atividades 1 e 2), passando pela análise dos enunciados linguísticos a partir da leitura da transcrição das entrevistas (atividade 3) e chegando nas atividades de produção oral e escrita das entrevistas (atividades 5 e 6). A seguir, analisamos mais de perto as atividades que fizeram uso da IC, detalhando aspectos relevantes da interação do Básico 1A com o material didático.

Destarte, na atividade 1, os alunos assistiram as seis entrevistas extraídas do projeto *7 bilhões de outros* e anotaram as palavras compreendidas em PB. Nossa expectativa era a de que as palavras por eles compreendidas seriam similares as de outras línguas que já faziam parte de seus repertórios linguísticos, como o espanhol, o francês, o crioulo haitiano e o inglês. Nossa intenção era justamente integrar o conhecimento linguístico anterior dos alunos e das alunas, fazendo refletir sobre as relações entre as línguas e sensibilizando para as semelhanças com o PB. Ressaltamos aqui a importância deste tipo de estratégia de aprendizado, pois ainda que a noção de *transferência* seja naturalmente possível, é a identificação lexical por semelhança



de som e de forma que, em um primeiro momento, facilita as operações de construção de sentido (Séré, 2009).

Para realização desta atividade, sugerimos ao Básico 1A a construção coletiva de um quadro lexical a partir das palavras listadas na primeira coluna, em PB. O QUADRO 3 mostra como havíamos pensado as possíveis respostas, antes da aplicação da atividade.

PORTUGUÊS	ESPAÑHOL	FRANCÊS	CRIOULO HAITIANO	INGLÊS
nome	nombre	nom	non	name
profissão	profesión	profession	pwofesyon	profession
professor	profesor	professeur	pwofesè	professor
artesão	artesano	artisan	atizan	artisan
fronteira	frontera	frontière	fwontyè	frontier
civilização	civilización	civilisation	sivilizasyon	civilization

Quadro 10.3. Quadro de respostas possíveis para atividade de compreensão oral (Fonte: da autora, 2019).

Se o objetivo era reconhecer, no português, palavras similares às de outras línguas, na aplicação da UT, os alunos e alunas já passaram de uma compreensão a nível lexical para a identificação de estruturas sintáticas completas. Dito de outro modo, no lugar de identificar palavras como *professor*, *nome*, *artesão*, foram identificados enunciados como, *meu nome é*, *sou casada*. Acreditamos que o contexto de recém-imersão na realidade sociocomunicativa brasileira tenha facilitado a compreensão direta das estruturas sintáticas, ao invés de ficar restrita apenas ao léxico, como tínhamos planejado.



No QUADRO 4 reproduzimos *ipsis litteris* o quadro comparativo das línguas construído coletivamente pelo Básico 1A. Por esse motivo não efetuamos aqui nenhum tipo de correção linguística dos enunciados, como de concordância verbal e/ou nominal.

PORTUGUÊS	INGLÊS	ÁRABE	CRIOULO HAITIANO	FRANCÊS
meu nome é	my name is	وه يمس ا	non mwen se	mon nom est
(eu) sou brasileiro	I am brazilian	يلي زارب نوكا	mwen se Brezilyen	je suis Bresilien
sou jornalista	I am a journalist	ةيف حص نوكا	mwen se jounalis	je suis journaliste
moro no brasil	I live in brazil	لي زارب لا يف شي عا	mwen ap viv brezil	j’abite Bresil
loja (mercado)	shop/ market	لحم	maket	magasin
sou casada	I am married	ةجوزتم	mwen marye	je suis marie
tenho 35 anos de idade	I have 35 years old	ةنس ٣٥ يدن ع انا	mwen gen 35 ane	je eu 35 ans

Quadro 10. 4. Reprodução do quadro construído coletivamente pelo Básico 1A do PBMIH (Fonte: da autora, 2019).

Na construção coletiva do quadro, os alunos e alunas primeiramente traduziram os enunciados do PB para as suas respectivas línguas e em seguida sublinharam as palavras similares, como *jornalista* em português, *journalist* em inglês e *jounalis* em crioulo haitiano. A tradução gerou



ainda outros tipos de reflexão linguística, como em relação à palavra *loja*, traduzida para o inglês como *market*, que remeteu a outra palavra do português do mesmo campo semântico, *mercado*. Através desse exemplo, constatamos que a presença de outras línguas no espaço da sala de aula também faz com que os ditos *falsos amigos* possam ser bons aliados para a ampliação e enriquecimento do vocabulário.

No entanto, vale ressaltar que a tradução também gerou alguns equívocos. No caso do inglês foi feita uma tradução literal do verbo *ter* para dizer a idade, que resultou em *I have 35 years old*; e, no caso do francês, foi usado o particípio do verbo *ter* (*avoir*) no lugar de sua conjugação no presente, que resultou em *je eu 35 ans*. Todavia, o que chamamos de *equívocos* deve ser lido como o esforço dos alunos e alunas em estabelecer relações entre as línguas. Tal entendimento contribui para a desconstrução da noção de erro, sobretudo em relação ao sentimento de culpa e de incapacidade no aprendizado (Sheeren, 2016). Por isso, no momento da realização da atividade, todas as manifestações individuais foram aproveitadas para a análise linguística e para a instauração de um espaço interlocutivo em sala de aula.

Finalmente, durante a aplicação da atividade percebemos que houve tanto a tomada de consciência das semelhanças sistemáticas que podem ocorrer a nível lexical e sintático, quanto das diferenças. Ainda que a análise contrastiva das línguas busque ressaltar a regularidade das formas linguísticas, é possível fazer observar também as especificidades da língua. Como no caso da palavra *casada*, que causou estranhamento nos alunos e alunas pelo fato de distinguir de *married*, do inglês, e de *marye*, do crioulo haitiano.

Nesse aspecto, concordamos com Séré (2009) que considera que explicitar as diferenças favorece a compreensão e a autonomia, pois faz perceber que as opacidades da língua também podem ser resolvidas. Por isso, o objetivo dessa atividade também teve como finalidade o *aprender a aprender*, pois o aluno toma consciência das relações que ele mesmo é capaz de estabelecer para facilitar o seu aprendizado, ou seja, se servindo da análise linguística contrastiva para identificar tanto as semelhanças, quanto as diferenças com o PB.

De modo geral, os alunos foram receptivos à proposta, inclusive demonstrando interesse na análise das outras línguas que não conheciam e não somente do português. Nesse sentido, vale pontuar que ficaram particularmente motivados ao ver a escrita do árabe, da direita para a esquerda, e com o fato de terem aprendido com uma das alunas sírias que os pronomes



possessivos *meu, minha* (por exemplo) são ligados aos substantivos enquanto prefixos, formando uma só palavra.

Ainda, foi interessante perceber que os alunos de mesma nacionalidade conversaram bastante entre si para encontrar a melhor tradução dos enunciados em português, pois nem sempre as respostas individuais convergiam. Diante disso, os alunos tiveram que discutir uns com os outros para chegar a um consenso. Assim, mesmo que a IC tenha agido em prol da aquisição de conhecimentos na língua nacional, não descartou a possibilidade de um enriquecimento simultâneo dos repertórios plurilíngues dos alunos e alunas, superando inclusive o caráter monolíngue do aprendizado do PB neste contexto. Em suma, podemos então afirmar que nesta atividade houve a instauração de um ambiente plurilíngue em sala de aula.

Na atividade 3, o Básico 1A usou as transcrições das entrevistas assistidas para identificar, nas falas dos entrevistados, os possíveis termos não transparentes – que poderiam estar estritamente ancorados em elementos da cultura brasileira. Assim, eles destacaram os termos *capoeira-angola, povo indígena brasileiro* e a expressão *sair do foco*, que foram explicadas pelos professores em francês e em inglês, visando a tornar a compreensão mais acessível ao grupo. Desse modo, sugerimos as seguintes definições para os termos opacos: (1) *capoeira-angola* - *manifestation culturelle typique brésilienne - danse et musique/ cultural Brazilian dance and music*; (2) *região chamada Pantanal* - *région brésilienne, frontière avec le Paraguay/ Brazilian region, close to Paraguay*; e (3) *o colonizador deu o nome de Terena* - *le nom donné par le colonisateur au peuple indigène/ the name given by the European colonizer to the indigenous people*.

Em complementação, mostramos um vídeo de um grupo de capoeira-angola e fotos da região do Pantanal, para aproximar os alunos e as alunas destes elementos que fazem parte da cultura brasileira. Ainda, perguntamos quais seriam as palavras intraduzíveis das línguas deles e os elementos peculiares de suas culturas. Em seguida, solicitamos que tentassem explicá-los ao resto do grupo, através de desenhos, mímicas ou nas outras línguas do repertório multilíngue do Básico 1A.

Finalmente, as atividades 5 e 6 trouxeram parâmetros avaliativos para verificarmos em que medida houve o cumprimento dos objetivos propostos na UT, sendo que a etapa final era convidar os alunos e alunas a se apresentarem no contexto de produção de uma entrevista – oral e escrita. A atividade teve o objetivo de ser menos controlada, no sentido de possibilitar



que os discursos individuais assumissem formas e conteúdos mais livres. Assim, os alunos poderiam desenvolver as produções buscando seus próprios sentidos individuais e se apropriando dos recursos linguísticos necessários para isso. Nossa expectativa era a de que eles usassem as estruturas linguísticas estudadas anteriormente para a elaboração de suas próprias apresentações. Por isso, através das produções escritas, averiguamos como eles se serviram das formas da língua (das estruturas linguísticas estudadas) para construir uma enunciação particular¹².

Em linhas gerais, a partir desta experiência percebemos o quão importante é a existência de espaços de acolhimento que possam dar voz aos alunos. Nesse sentido, considerar a sala de aula também como um espaço de construção de narrativas sobre si é possibilitar que os refugiados possam reafirmar suas identidades e culturas. Acreditamos que tais experiências pedagógicas podem fazê-los superar os silenciamentos que muitas vezes a situação de deslocamento forçado impõe.

Considerações finais

Esperamos que a discussão realizada tenha justificado a importância da integração do plurilinguismo em ações pedagógicas de acolhimento linguístico, que aqui em nossa experiência ocorreu através do uso da IC enquanto ferramenta pedagógica para o aprendizado do PB. Nossa intenção principal foi a de demonstrar como é possível facilitar o aprendizado da língua nacional criando relações de contato com as línguas dos refugiados e refugiadas. Nesse sentido, temos a convicção de que o ensino-aprendizado das línguas nacionais pela via do plurilinguismo pode contribuir para a desconstrução do paradigma monolíngue, a legitimação da diversidade linguística e cultural dos nossos espaços sociocomunicativos e o reconhecimento das populações migrantes nestes espaços.

Por fim, tecemos algumas considerações importantes relacionadas ao contexto migratório. Deslocados forçados que fogem de uma situação controversa no país de origem estão mais vulneráveis para a reconstrução de uma nova vida em outro país. Desse modo, quando há a

12. A análise completa das produções escritas encontra-se publicada em Vailatti, T. F. (2020). Contribuições do plurilinguismo para o aprendizado do português brasileiro como língua de acolhimento em contexto migratório, *Revista Interfaces*, V. 11, pp. 104-117. Disponível em https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6220/0. Acesso em 20 mar. 2020.



ausência ou a negação do acolhimento destas pessoas, a crise migratória só se acentua. Dito de outro modo, a construção de muros fronteiriços – físicos e simbólicos – não faz senão a manutenção do caos já instaurado.

Por isso, o processo de acolhimento é tão importante e se materializa através de projetos e ações locais, que acabam sendo o principal suporte de integração social para os deslocados forçados. Ações que, mais amplamente, dizem respeito à preservação da humanidade e, portanto, tangem questões que devem ir muito além de discursos, posicionamentos ideológicos ou polarizações político-partidárias, como as que vivenciamos atualmente em nosso país.

[*referências bibliográficas*]



Capítulo 11

Intercomprensione: istruzioni per l'uso

Sara VALENTE

Universidade Federal do Paraná - Université Grenoble-Alpes



Introduzione

Il presente capitolo si rivolge a docenti e studenti che vogliano cimentarsi nel mondo dell'intercomprensione in lingue romanze (d'ora in poi ICLR). Il suo obiettivo è fornire strumenti pratici e di facile accesso, già sperimentati in classe, al fine di preparare e accompagnare al meglio chi voglia scoprire questo affascinante e innovativo approccio di didattica delle lingue straniere.

L'idea nasce dalla constatazione di una certa carenza di metodi d'ICLR che accompagnino l'apprendente nello sviluppo di strategie utili al fine di migliorare non solo le proprie competenze ricettive (comprensione scritta e orale), ma anche quelle produttive. Questa settorializzazione delle competenze è figlia dell'approccio che i pionieri dell'ICLR hanno adottato alla fine degli anni '90. Infatti, personalità illustri come Claire Blanche-Benveniste, ideatrice del metodo Eurom4, hanno optato per un'entrata soft nell'ICRL, cioè attraverso lo scritto, perché “là où l'oral disperse et désorienté, l'écrit rassemble et rassure” (Escudé e Janin, 2010, p.49). Più recentemente, però, il Professor Balboni dell'Università Ca' Foscari di Venezia, rendendosi conto della necessità di investire anche nelle abilità interattive e produttive, ha coniato il termine “interproduzione” per indicare come parlare in modo da facilitare l'ascoltatore (Balboni, 2007). Questo breve excursus testimonia quanto il mondo sia cambiato dagli anni '90 ad oggi e quanto le metodologie relative all'ICLR facciano fatica a tenere il passo.

Non è un caso che nella mia piccola esperienza come studente e come animatrice di due corsi d'ICLR, io abbia riscontrato che oggi siamo di fronte a un panorama piuttosto ampio e variegato di piattaforme, programmi e manuali d'ICLR, di non facile fruizione per i non addetti ai lavori e soprattutto focalizzati solo sullo sviluppo di alcune competenze. Penso che sia arrivato il momento in cui l'ICLR sia accessibile a tutti e quindi l'apprendente possa confrontarsi con l'intero ventaglio di abilità da sviluppare, tanto ricettive quanto produttive. Conseguentemente, mi sono riproposta di attingere a diversi supporti autentici e perlopiù multimediali, non per forza progettati in funzione dell'ICLR, ma che bene si potevano prestare al fine di fare immergere gli studenti in un contesto plurilingue.

L'elaborato avrà dunque un taglio piuttosto pratico e si articolerà in tre parti: a una breve descrizione del contesto in cui si sono svolti i corsi di sensibilizzazione all'ICLR che ho avuto l'opportunità di animare (in Brasile all'Universidade Federal do Paraná e in Italia all'Università degli Studi di Torino), seguirà un'analisi delle problematiche più importanti imposte dalla



tipologia del corso, ovvero corso libero senza conseguimento di crediti né di voto. Infine proporrò un'illustrazione dei supporti utilizzati (dai metodi più *tradizionali* come Eurom5, Galanet a quelli più *alternativi* che ho conosciuto durante la mia modesta esperienza -siti, piattaforme, dizionari, canali televisivi-) che hanno avuto un impatto positivo con la classe, così come le strategie didattiche a mio avviso più efficaci in questo tipo d'insegnamento delle lingue straniere. Verrà anche affrontata la spinosa questione della valutazione.

L'intento è quello di provare a presentare una sorta di foglietto illustrativo che spieghi concretamente come l'intercomprensione possa essere scoperta, amata e praticata da un pubblico sempre più vasto.

1. Brasile e Italia: il contesto dei due corsi di sensibilizzazione all'intercomprensione

I due corsi di sensibilizzazione che ho avuto l'opportunità di animare, si sono realizzati all'Universidade Federal do Paraná in Brasile, nella città di Curitiba, e all'Università degli Studi di Torino, in Italia. In entrambe le università ho realizzato parte del mio percorso di studio universitario: i suddetti corsi s'inserivano dunque in un contesto di stage. Erano entrambi corsi in presenza, aperti al grande pubblico (studenti universitari e non) e senza nessun riconoscimento di crediti né di voto, ma con lievi differenze di monte ore. Il primo corso, quello a Curitiba¹, era di 30 ore e le lezioni venivano realizzate una volta a settimana per un'ora e quaranta durante tutto un semestre, precisamente da agosto a novembre 2014. Invece l'esperienza italiana è stata più breve, ma più intensa: 12 ore divise in quattro incontri di 3 ore ciascuno, nel mese di aprile 2017. Un'ultima differenza da segnalare riguarda i canali di diffusione dei corsi: mentre quello brasiliano è stato pubblicizzato con manifesti e brochure in tutta l'Università e anche sui muri che davano verso l'esterno, in Italia è stato offerto come corso del Centro Linguistico d'Ateneo (CLA) e promosso solo sul sito di quest'ultimo.

Il contesto in cui i due interventi si sono inseriti, in relazione all'attenzione istituzionale rivolta all'ICLR, è alquanto diverso. L'Europa, con la Francia in testa, è stata la fucina delle azioni in ICLR, soprattutto per quanto riguarda i progetti di ricerca europei. In questo quadro

1. Consultabile nel mio lavoro di tesi al seguente indirizzo: <https://www.dropbox.com/s/1zynnbhrtmb9r5f/Vol%20I%20e%20II%20arquivo%20unico%20definitivo16.07.15.pdf?dl=0>



L'Italia ha raggiunto una posizione di spicco, essendo stata una pioniera in molti progetti di ricerca sull'ICLR sin dagli anni '90, tanto da far parlare alcuni autori di un'autentica “scuola italiana dell'intercomprensione in lingue romanze”² (Benucci, 2015, p. 29). Purtroppo però, nel 2017 l'Italia non può vantare la presenza dell'insegnamento dell'ICLR come materia inserita stabilmente in nessun curriculum universitario. Esistono molte “sperimentazioni”, come le definisce Jamet (in Benucci, 2005, p.108), sia a livello universitario che superiore, ma sono fino ad oggi rimaste “marginali nel paesaggio complessivo” (Anquetil, 2011, p.116). Questo per svariate ragioni legate sia a come la materia potrebbe venire percepita dai dipartimenti universitari e dal grande pubblico – lotta tra i dipartimenti di lingue che potrebbero vedere l'ICLR come una concorrente; difficoltà ad attirare pubblico non addetto ai lavori verso una materia ancora ai più alquanto sconosciuta –, sia a questioni d'ordine amministrativo – quale codice scientifico disciplinare dare alla materia, quali risorse umane impiegare –.

Il contesto brasiliano, che ha partecipato più marginalmente ai grandi progetti europei sull'ICLR³, è invece molto più dinamico e responsivo per quanto riguarda l'inserimento curricolare dell'ICLR nelle università. Infatti, dopo due progetti pilota nel 2008 e 2010 nell'Universidade Federal do Paraná e nell'Università Federal do Rio Grande del Nord, ben tre università la contano oggi come materia stabilmente offerta nel panorama didattico. Più precisamente l'Università di Campinas l'ha inserita nel 2012, l'UFPR nel 2014 e l'USP nel 2015. Altre università importanti come l'UNILA e l'Universidade di Brasilia offrono sporadicamente dei corsi d'ICLR.

Più nello specifico, per ciò che riguarda le due università in cui ho operato, l'UFPR è stata pioniera in quanto ha integrato l'intercomprensione nel progetto pilota “azione per la lettura”

2. Le quattro università “faro” dell'ICLR in Italia sono: l'Università di Roma 3 (riferimento per Eurom 4 e partner per Eurom 5), l'Università di Cassino (partecipa ai progetti Galatea, Galanet, Galapro e Redinter), l'Università per stranieri di Siena (capofila dei progetti Ariadna e Minerva) e l'Università Ca' Foscari di Venezia per il concetto d'*interproduzione*, forgiato dal Prof. Balboni.

3. È interessante considerare che le cifre della carta mondiale Redinter (prima rete tematica sull'ICLR, creata nel 2008 e attiva fino al 2011, con l'obiettivo, tra gli altri, di recensire le attività svolte nell'ambito dell'ICLR) che testimoniano come il paese più attivo era in quegli anni la Francia, con 48 progetti, l'Italia al secondo posto con 27 e il Brasile con 20.



del 2008 e dal 2014 offre corsi d'ICLR⁴ durante tutto l'anno accademico, in una duplice veste: il primo semestre come materia opzionale e il secondo semestre come corso di sensibilizzazione rivolto al grande pubblico (il mio stage s'inseriva in questa seconda modalità). Dal 2014 tanti sono stati gli studenti che hanno redatto la loro tesi a livello di mestrado (equivalente alla laurea specialistica) proprio sull'ICLR, tra i quali io stessa mi annovero.

L'Università degli Studi di Torino, invece, si è distinta per due progetti agli inizi del 2000 – il VRAL che mirava all'insegnamento dei rudimenti d'intercomprensione orale in italiano francese e rumeno per i bambini della scuola primaria⁵, e un progetto nazionale sulla comunicazione turistica - e per la partecipazione a due sessioni di Galanet nel 2005 e 2006. Quindi, entrambe le istituzioni che hanno accolto il mio corso d'ICLR erano università sensibili al tema.

2. Sfide pratiche e teoriche di un corso d'ICLR

2.1. “Prof, ma per tenere un corso d'ICLR bisogna essere dei poliglotti?”

Questa è stata la domanda che mi hanno rivolto alcuni studenti, a cui io ho risposto: “assolutamente no!”. Il primo mito da sfatare è infatti quello per cui colui che anima un corso d'ICLR deve per forza conoscere perfettamente tutte le lingue bersaglio delle lezioni. Nel mio caso, per esempio, francese, portoghese e spagnolo erano le lingue che padroneggiavo (oltre all'italiano lingua madre) più o meno bene, ma abbiamo affrontato anche diversi documenti in catalano e rumeno, di cui io ho una conoscenza solo parziale. L'importante è avere ben chiaro che l'intercomprensione costituisce una strada complementare allo studio specifico di una lingua straniera, quindi non si propone l'obiettivo di portare gli alunni a sviluppare delle competenze ricettive e produttive che mirano al modello linguistico del locutore nativo. Al contrario, l'intercomprensione nella maggior parte dei casi, vuole fornire al pubblico gli attrezzi per potersi orientare nelle lingue della stessa famiglia: latina, slava o germanica che sia, capendo il discorso generale e scegliendo accuratamente il lessico della propria lingua di riferimento per

4. Fonte complementare sulle attività d'ICLR all'UFPR l'articolo di Calvo De Olmo *La experiencia de la UFPR en la inserción de la intercomprensión entre lenguas románicas como herramienta para la formación plurilingüe*, 2018

5. È importante sottolineare come il VRAL (Voie Romaine d'Apprentissage des Langues 2004-2006) sia stato un progetto pionieristico sullo sviluppo delle competenze d'intercomprensione orale, ambito quasi inesplorato a quell'epoca.



farsi comprendere dall'interlocutore. Per raggiungere tale scopo non serve essere un “poliglotta certificato”, ma “occorre coniugare la glottodidattica ad una sensibilità per la promozione del plurilinguismo che passa oltre alla guerra tra seconde lingue, per una strategia di alleanza tra lingue latine, occorre curiosità e appetito per le lingue” (Anquetil, 2011, p.167). Non a caso ho sempre usato in questo contributo i nomi di “tutore”, “animatore”, “facilitatore” per designare il classico professore. Ormai si sa che la figura tradizionale del professore unico detentore del sapere è superata, il vero sapere è quello che si costruisce collettivamente, insieme agli studenti. “É o saber autoconstruído e reutilizável que é considerado, hoje, como um saber verdadeiro. [...] O professor moderno se esforça para dar ao aprendiz a possibilidade de apropriar e reinterpretar a língua/cultura” (Rochebois Benatti, 2014, p. 25). Ciò è ancora più vero nell'approccio didattico dell'intercomprensione in quanto quest'ultimo è particolarmente collaborativo:

L'intercompréhension recourt donc à une méthode largement collaborative, dans le sens où le maître ne se pose plus en polyglotte savant : l'apprentissage n'est plus purement imitatif, ne relève plus d'un fonctionnement *ex cathedra*, mais des manipulations langagières, d'essais, d'erreurs et des reformulations, des constructions sécurisantes où langue source et langue cible se répondent dans une constante interaction. (Escudé & Janin, 2010, p. 53).

Il tutore del corso deve essere capace di indietreggiare, farsi piccolo, fin quasi a scomparire, per lasciare il campo libero alle ipotesi e riflessioni degli studenti. Questa è una delle sfide più difficili soprattutto per gli insegnanti di lingua che normalmente tendono, per deformazione professionale, a curare/correggere la forma e non solo il contenuto. Invece in intercomprensione devono mordersi la lingua e accettare che uno studente pronunci male una parola o formuli una frase sintatticamente scorretta. Questo è ancora più vero ed importante quando vogliamo riservare ampio spazio allo sviluppo delle competenze produttive in intercomprensione, aspetto a me caro che cercherò d'illustrare con esempi concreti nella terza parte del capitolo. Nelle mie piccole esperienze da animatrice ho dovuto dar prova di umiltà e a volte farmi correggere dai partecipanti al corso, ma non importa: stiamo tutti imparando qualcosa, sempre. Inoltre, ammettere che non si è degli esperti in rumeno e catalano (per esempio), farà in modo che gli alunni si sentano ancora più autorizzati a intervenire e fare delle proposte, affinché il sapere sia effettivamente costruito collettivamente.



2.2. *Variabilità di affluenza del pubblico*

Un corso libero, la cui frequentazione e l'eventuale buon esito della valutazione non implicano l'acquisizione di crediti formativi per gli studenti o un attestato di partecipazione per i non studenti, è destinato ad avere un tasso di affluenza di pubblico variabile. Infatti, sia nella mia esperienza brasiliana che in quella italiana, la frequentazione degli studenti è calata sensibilmente: a Torino, da 17 studenti presenti durante il primo incontro, siamo giunti ad avere 4 alunni l'ultimo giorno (di cui 3 presenti a tutti e quattro gli incontri); a Curitiba la partecipazione è stata mediamente di 8 alunni a incontro, partendo dalle 20 persone della prima lezione per arrivare alle 8 delle ultime. Ciò significa che, laddove l'intercomprensione è svincolata da un'offerta formativa curricolare ed è invece oggetto di progetti saltuari, liberi e gratuiti, che non prevedono nessun riconoscimento formale, il tutore del corso dovrà affrontare la sfida della variabilità di affluenza del pubblico che incide parecchio sulla struttura del corso e su scelte pratiche non secondarie: i lavori di gruppo saranno possibili? Quante fotocopie prevedere? Quale aula riservare?

Se gli studenti universitari avessero invece la possibilità di accumulare dei crediti (come già avviene in alcune università brasiliane per esempio) o il grande pubblico (insegnanti, educatori, guide turistiche, migranti, anziani in pensione o chi più ne ha più ne metta) ottenesse un attestato che consentisse l'assegnazione di punti in un concorso, sicuramente i corsi di ICLR sarebbero seguiti molto più assiduamente. Bisogna quindi, in qualità di tutori, avere una mente elastica e modulare il corso a seconda dell'affluenza del pubblico.

2.3. *Progressione alternativa*

Un'altra sfida importante nella preparazione e nello sviluppo di un corso di sensibilizzazione all'ICLR è la necessità di cambiare l'idea tradizionale di progressione. Bisogna abbandonare i metodi comunicativi classici che prevedono un'evoluzione misurata per piccoli passi, con degli obiettivi calibrati, contemporaneamente grammaticali, lessicali e culturali e comunicativi. Il concetto stesso d'ICLR non ubbidisce alle medesime regole di un corso di lingua straniera "tradizionale". L'intercomprensione non mira allo sviluppo di tutte le competenze linguistiche, ma ad un passaggio di saperi teorici e pratici degli studenti dalla loro lingua madre alle nuove lingue bersaglio. In altre parole:



En intercompréhension n'apparaît pas une progression prévue d'avance, car le premier objectif n'est pas tourné vers les connaissances dans les langues cibles, mais vers la tâche de compréhension. L'exercice s'appuie donc sur un savoir et un savoir-faire déjà présent en langue 1 et qui doivent être transférés sur d'autres langues. (Caddéo & Jamet, 2013, p.57)

Si potrebbe affermare che in intercomprensione c'è un tentativo di simulare il processo naturale attraverso cui un bambino o un migrante impara la lingua, con degli inputs autentici e continui. In un approccio didattico plurilingue e intercomprensivo,

L'apprenant se jette à l'eau ; au début il doit accepter de ne pas tout comprendre. Ensuite il exerce ce que l'on appelle: le droit à l'approximation : en IC, on ne cherche pas la perfection au début. La progression s'établit quantitativement : au début d'un document complexe, on ne comprend pas tout, puis au fur et à mesure de la pratique, le pourcentage des choses comprises augmente dans chaque document abordé. (Jamet, 2011, p.10)

Come un bambino, uno studente d'ICLR deve concedersi dapprima il tempo di assorbire il cumulo di informazioni linguistiche che sta ricevendo e solo in un secondo momento, con la pratica, si abituerà a questa simultaneità di lingue e integrerà alcune strategie utili alla comprensione. Infine, avrà accesso all'interazione.

2.4. *Creare i propri supporti: opportunità o difficoltà?*

Siccome generalmente l'ambito di edizione dei libri di testo d'ICLR adatti a tutti i tipi di pubblico è ancora molto ristretto, un'altra grande sfida è la creazione dei supporti per il corso. Infatti, è possibile ispirarsi ai materiali come *InterRom*, *EuroComRom*, *Galatea*, *Galanet*, *Itinéraires romans* e *Eurom5*, ma bisogna sempre adattarli al pubblico e al momento storico. Il dover creare costantemente dei supporti nuovi rappresenta allo stesso tempo una grande opportunità e una difficoltà. Opportunità perché si ha sempre la possibilità di trovare il documento (canzone, servizio televisivo, ricetta culinaria, articolo di giornale ecc.) più calzante per il nostro pubblico, e difficoltà perché implica un investimento di tempo e energie non trascurabile. Nel quadro della questione, uno strumento utilissimo oggi è internet, una vera finestra sul mondo che ci permette in poco tempo di essere a contatto con più lingue e culture. Infatti l'uso dei supporti multimediali è stato considerevole nelle mie esperienze didattiche d'ICLR.



3. Supporti, strategie e valutazione

3.1. Supporti istituzionali

Come ho precedentemente accennato, è bene conoscere i libri di testo/corsi riconoscibili tra i pionieri nella didattica dell'ICLR, sia per utilizzarli direttamente o soltanto come ispirazione. Mi riferisco a *Eurom 4 e 5*, *InterRom*, *EuroComRom*, *Galatea*, *Galanet*, *Galapro*, *Itinéraires romans*. Essi vi forniranno le linee guida di un ampio campo all'interno del quale voi, futuri tutori o curiosi dell'ICLR, potrete divertirvi a scegliere quale attività inventare, per sviluppare maggiormente una lingua rispetto a un'altra, una competenza piuttosto che un'altra ecc. Anche i progetti più recenti di MIRIADI (www.miriadi.net) e di EVAL-IC (<http://evalic.eu/>) rappresentano delle vere e proprie miniere d'ispirazione e di inquadramento per quanto riguarda il lavoro da svolgere.

Per esempio, nei miei corsi, ho attinto direttamente ad alcune pagine di *InterRom*, integrandole con il catalano, specificamente al passaggio in cui Meissner illustra il lessico panromanzo in *EuroComRom*. Ho usato il modulo introduttivo di *Galatea* e fatto ascoltare alcune storielle di *Itinéraires Romans*, come quella della storia della pizza Margherita.

Ogni corso ha i suoi punti di forza e di debolezza, ma da tutti si può prendere qualcosa per capire meglio cosa s'intende per “intercomprensione” e soprattutto per fare delle simpatiche esperienze pratiche, molto utili se qualcuno di voi si vuole cimentare nell'animazione di un corso su queste tematiche.

3.2. Supporti alternativi

Ispirandomi ai supporti sopra menzionati, avendo io sperimentato l'esperienza dell'ICLR prima come studente e poi come animatrice, mi sono proposta d'integrarli con attività create da me stessa. Nell'ideare queste ultime ho considerato il fatto che gli adolescenti di oggi leggono sempre meno e che le nuove tecnologie sono entrate prepotentemente ormai nella vita di quasi tutti noi, quindi ho cercato di variare i supporti con l'intento di stuzzicare la curiosità dei più. Le parole chiave per la scelta delle attività sono state: autenticità, variabilità, multimedialità, e naturalmente, plurilinguismo. Nei prossimi paragrafi vi illustrerò le meglio riuscite, nella speranza che magari un giorno possiate servirvene anche voi.



Prima di cominciare però, occorre spiegare come nei miei corsi i partecipanti fossero tutti immersi sin da subito in un ambiente plurilingue, in cui ascoltavano e leggevano più lingue romanze simultaneamente. Ogni studente era invitato a esprimersi nella lingua romanza in cui si sentiva più a suo agio. Ciò ha portato a una bella esperienza plurilingue in Brasile, in quanto io mi esprimevo in italiano, altri in portoghese, altri in francese e spagnolo. Anche in Italia è stato interessante perché io mi esprimevo un po' in italiano, un po' in francese e un po' in portoghese, e il pubblico per la maggior parte in italiano, ma qualcuno anche in francese e un paio in dialetto napoletano. Ora passiamo a illustrare le attività “alternative”.

Innanzitutto, per rompere il ghiaccio, suggerisco di iniziare con un'attività che valorizzi le competenze linguistiche dei partecipanti, anche se parziali: la biografia linguistica. Generalmente è l'animatore che illustra per primo alla lavagna la propria biografia linguistica, aiutandosi con linee per rappresentare graficamente i periodi in cui siamo stati sollecitati in una o un'altra lingua. L'importante è menzionare anche degli input linguistici che potrebbero essere considerati “secondari”, sia per il prestigio sociale di una certa lingua che per la scarsa esposizione alla lingua. Per esempio, nel mio caso menziono spesso che da piccola sentivo il rumeno perché la mia babysitter era rumena e a volte mi cantava delle canzoncine o parlava coi suoi figli nella sua lingua. Altri partecipanti ai miei corsi hanno menzionato i dialetti parlati in casa, magari solo dai nonni, altri la musica celtica che ascoltava un fratello maggiore e così via. Tutte esperienze a prima vista banali e con poca incidenza sul nostro repertorio linguistico. Ma non è così: queste attività “banali” fanno sì che noi non partiamo da un livello zero in rumeno, o in dialetto barese, o in celtico. Anche se non ne siamo consapevoli, queste esperienze lavorano e affinano il nostro orecchio linguistico. Quindi è bene iniziare da un'attività del genere per mostrare che tutti noi siamo in un certo senso dei poliglotti e per affrontare un percorso d'ICLR occorre curiosità e non padronanza perfetta delle lingue. In questo modo, normalmente gli studenti si sentono rassicurati e affrontano meglio il percorso didattico.

Un'attività che in genere si abbina bene con le biografie linguistiche per smontare gli ultimi pregiudizi, eventuali paure o blocchi psicologici rimasti, è fare vedere un paio di volte il monologo di Sébastien Roger de Nunez, dal titolo “Un polyglotte sommeille en vous”, realizzato da TedxToulouse, reperibile all'indirizzo:

<https://www.youtube.com/watch?v=vdImQveEI0c>.



È utile perché il relatore sottolinea che per imparare una qualsiasi lingua straniera la parola chiave è: osare, osare parlare, inventare e sbagliarsi. Inoltre, insiste sul fatto che per una comunicazione base servono solo 100 vocaboli e non importa se la frase è sintatticamente scorretta o se usate il verbo all'infinito: se l'obiettivo è farsi capire questi errori verranno tollerati. Infine spiega molto bene come esistano in tutte le lingue degli attrezzi per costruire le parole (suffissi e prefissi) e ci si può giocare e tante volte si azzecca la parola nella lingua nuova. Questo spunto può rincuorare gli studenti più timidi, ma anche l'insegnante può ulteriormente rassicurarli, ricordando che l'approccio intercomprensivo si basa inizialmente sullo sviluppo della comprensione scritta, e che solo in un secondo momento, se si sentiranno a loro agio, potranno cimentarsi nella produzione.

In seguito, di solito mostro delle foto autentiche di vita quotidiana (pubblicità o cartelli stradali o cartelloni di una manifestazione) le cui scritte risultano facilmente comprensibili con l'aiuto del contesto. Così ci si diverte e si ride un po' nel sorprendersi a capire una pubblicità in francese o un detto in portoghese.

Nei miei corsi sono sempre stata attenta a non focalizzarmi troppo sullo sviluppo della sola competenza di comprensione scritta, abilità privilegiata nei metodi d'ICLR in quanto permette un'entrata più *dolce* nelle lingue nuove, perché sono convinta che nella vita quotidiana la parte orale della lingua sia molto più importante per la comunicazione di quella scritta.

Ho voluto fare questa breve premessa prima di introdurre la prossima attività, tutta improntata sulla comprensione orale. Si tratta di far ascoltare una notizia di attualità, possibilmente conosciuta dal pubblico, nelle lingue bersaglio del corso. Un sito ottimo per lavorare con le lingue romanze in questa prospettiva è Euronews (it.euronews.com, pt.euronews.com, es.euronews.com e fr.euronews.com) che permette di ascoltare la stessa notizia in italiano, francese, spagnolo e portoghese. Per il catalano invece bisogna ricorrere a un altro sito, in questo caso consiglio particolarmente la televisione catalana TV3 (www.ccma.cat/tv3).

Le notizie non devono durare più di due minuti e devono essere fatte ascoltare 3 volte: la prima per avere una comprensione globale, la seconda per annotare le parole trasparenti e opache e formulare ipotesi sul loro possibile significato, la terza per verificare le ipotesi. Euronews presenta anche la preziosa possibilità di leggere il testo della notizia, fase da svolgere eventualmente dopo il terzo ascolto se restano dei dubbi. È importante che la notizia scelta sia familiare a chi l'ascolta. Ottimo è, per esempio, che nel video ci sia anche un'intervista



nella lingua veicolare del pubblico, a cui venga sovrapposta la traduzione orale nella lingua bersaglio. Ad esempio, potete scegliere il rilevante discorso di un politico, o una manifestazione importante, o un discorso del Papa su temi di attualità, o notizie che riportano disastri naturali o attentati.

Un'altra attività che funziona bene e viene in genere apprezzata è quella di lavorare sui videoclip e sui testi delle canzoni. Nella scelta è bene considerare che quanto più il videoclip racconta con le immagini il testo della canzone, quanto più faciliterà la comprensione. Detto ciò, per tornare all'esempio pratico, normalmente io facevo ascoltare la canzone 3 volte: la prima guardando e ascoltando solo il videoclip (si può anche optare per mostrare la primissima volta il video senza sonoro) per attivare l'orizzonte d'attesa dei partecipanti che possono così farsi un'idea del tema della canzone. Il secondo ascolto col testo della canzone, chiedendo agli studenti di sottolineare le parole/espressioni opache. Alla fine del secondo ascolto si mettevano in comune le ipotesi e riflessioni varie e con il terzo ascolto si verificavano le ipotesi. Tra un ascolto e l'altro l'animatore può orientare il pubblico verso esercizi di comprensione orale globale (dall'interpretazione del titolo della canzone al riordino cronologico dei momenti della storia narrata nella canzone), o più specifici come il completamento di tabelle di comparazione lessicale o grammaticale. Per cominciare a lavorare anche più specificamente sulla produzione orale, si può chiedere ai partecipanti al corso di fare una ricerca a casa su altre canzoni, magari dello stesso gruppo che hanno analizzato in classe, al fine di iniziare la lezione successiva con una piccola presentazione orale della nuova canzone scelta (tematiche, titolo, riflessioni linguistiche comparative per spiegare come si è arrivati alla comprensione, quale lingua ha svolto la funzione di ponte ecc.).

Sempre rimanendo in ambito multimediale, un'altra bella possibilità di stimolare la curiosità dei partecipanti e di sensibilizzarli anche ai modi di dire o ai registri linguistici, sono i cortometraggi. Si consiglia di distanziare le lezioni sulle canzoni da quelle sui cortometraggi perché il modo di procedere è simile e potrebbe annoiare i partecipanti. Ma con un intermezzo di qualche altra attività, di solito sono molto apprezzati.

Nella scelta dei corti, consiglierei una durata massima di 10 minuti, tematiche universali (ecologia, omofobia, giornata tipo di una famiglia), e magari coi sottotitoli. Il procedimento, come accennato sopra, è simile alle canzoni: un paio di ascolti e considerazioni linguistiche. Anche qui, perché no, gli studenti possono poi fare delle ricerche a casa per ampliare l'offerta



di cortometraggi o linguistica. Per esempio, se voi presentante in classe un corto in francese, uno in italiano, uno in spagnolo, uno in catalano e uno in portoghese, loro possono divertirsi a trovare video in dialetto, o in portoghese brasiliano o in spagnolo messicano, in occitano, galiziano ecc.

Visto che uno degli obiettivi che mi pongo di solito è mostrare al pubblico quanto avere un'infarinatura nelle altre lingue della stessa famiglia della nostra lingua madre, possa aiutarci a capire meglio il mondo il cui viviamo oggi, un'attività che propongo sempre è quella di lavorare sui giornali quotidiani. Di solito divido il pubblico in gruppi di lavoro e affido ad ognuno uno o più testate giornalistiche, con la consegna di scegliere un articolo che li incuriosisca e di cui capiscano il senso globale per poi esporlo alla classe, sottolineando anche il percorso che hanno fatto per arrivare alla comprensione. Naturalmente, come per la comprensione della notizia orale di Euronews, anche qui è consigliabile scegliere un argomento familiare agli studenti, o perché internazionale o perché si riferisce al loro paese. Se scelgono l'articolo di un reality show basco sarà più difficile la comprensione. Quest'attività è molto interessante per vari motivi: in primo luogo gli studenti imparano che una stessa notizia può essere raccontata in modi diversi a seconda dei media dei paesi che la narrano. Inoltre i partecipanti vengono spesso a contatto con informazioni culturali (modi di dire e quant'altro) e questo può dare luogo a interessanti digressioni. Infine non si tratta di un esercizio di sola lettura ma serve anche a manipolare gli strumenti. Con questo voglio dire che sicuramente gli studenti sapranno orientarsi su un giornale online del loro paese, ma più raramente in uno estero. Una piacevole scoperta potrebbe essere quella di riuscire a orientarsi nella struttura di un giornale estero, capire che esistono delle rubriche, dei supplementi in alcuni giorni specifici ecc. Anche in questo caso si tratta di trasferire conoscenze pratico-teoriche dalla lingua madre verso altre lingue⁶.

Un'attività simpatica per disambiguare i falsi amici è un quiz su di essi nelle lingue bersaglio del corso. Anche qui la classe è divisa in squadre e ha un tempo limitato per rispondere a ogni

6. Per svolgere tale compito, è bene fornire agli alunni gli indirizzi dei quotidiani su cui si vuole lavorare, corredati con gli indirizzi dei vocabolari, per stimolare l'autonomia dei partecipanti. I dizionari che in genere suggerisco sono: per il francese Larousse o Reverso; per il catalano Softcatala; per lo spagnolo WordReference; per l'italiano il dizionario Treccani o Corriere; e per il portoghese il Priberam.



domanda, altrimenti la parola passa agli avversari: il gioco deve essere dinamico. Chiaramente le domande dovranno tener conto del pubblico con cui si lavora: quando ho ideato le domande per il pubblico brasiliano, presentavo falsi o veri amici tra il brasiliano e le altre lingue; mentre quando le ho preparate per il pubblico italiano le ho dovute cambiare quasi tutte. Per qualche parola più opaca è bene accompagnare la domanda con una frase in cui la parola viene messa in contesto. Un esempio per il pubblico brasiliano può essere:

em catala “abraça” vol dir:

abraçadeira

um tipo de árvore,

“abraça” do verbo “abraçar”.

Frase esempio: La meva amiga abraça el meu amic.

L'ultima attività che suggerisco, ottima per affrontare lingue percepite come più distanti dalla propria lingua madre o di riferimento, è quella di presentare una ricetta culinaria di un piatto conosciuto molto bene dal pubblico, ma nella lingua che volete affrontare. Per esempio, la ricetta della pizza in rumeno, o delle crêpes in catalano. Chiaramente dovete preoccuparvi di cancellare il nome del piatto dal foglio con la ricetta che consegnerete ai partecipanti. Essi, con la sola lettura degli ingredienti e del procedimento, potranno formulare delle ipotesi su quale ricetta sia. Di solito la ricetta si presta bene per identificare le unità di misura (un cucchiaino, un pizzico) o gli articoli partitivi (*della* farina). Questi ultimi in rumeno sono attaccati alla fine della parola, quindi gli studenti possono scoprire che la posizione degli articoli in rumeno è enclitica. A questa lezione può seguirne un'altra di approfondimento della gastronomia dei diversi paesi di lingua romanza, proposta dall'animatore o, perché no, anche dagli studenti divisi in gruppi, con la condizione che cerchino di esprimersi nella lingua bersaglio. Ad esempio, il gruppo che presenta la gastronomia francese, lo farà in francese; quello della gastronomia catalana in catalano e così via. Siccome spesso nei gruppi c'è qualcuno più competente di altri in una lingua, il meglio sarebbe che quest'ultimo aiutasse gli altri membri del gruppo nella fase di preparazione a casa, e poi che a presentarlo oralmente alla classe fosse un principiante. Sempre nel contesto “siamo tutti qui per imparare, nessuno per giudicare”, in primis il tutor che deve accettare che ci saranno degli errori di approssimazione. E sempre nel contesto dell'incomprensione, per cui il gruppo che prepara l'esposizione in catalano deve considerare



che gli altri non conoscono bene né la lingua né la ricetta, quindi dovrà scegliere di usare un lessico più trasparente possibile, all'occorrenza riformulare.

Siccome solitamente propongo quest'ultima attività verso la fine del corso e durante tutte le lezioni invito gli studenti ad appuntarsi le regolarità scoperte (-zione diventa -tion, -ción, ciò, -ção) e il lessico nuovo al fine di crearsi una sorta di mini vocabolario di sopravvivenza per ogni lingua affrontata, dopo l'approfondimento culinario ci si può cimentare in giochi che implicino tante competenze, comprese quelle produttive.

Con questa gamma di idee per attività “alternative”, spero di essere riuscita a tratteggiare in modo chiaro ma non preponderante, il ruolo importante dello sviluppo delle competenze intercomunicative e di produzione orale e non solo di quelle ricettive. Sono d'accordo sul fatto che l'entrata attraverso documenti scritti possa essere utile, ma non può essere esclusiva in una società come quella contemporanea dove si legge sempre di meno e testi sempre più corti. Bisogna che lo studente sia orientato a sviluppare anche le altre abilità, non ai livelli di un corso di lingua straniera specifica, ma un po' di più di quanto fatto finora, secondo la mia modesta esperienza.

3.3. Strategie

Siccome mi preme che l'intercomprensione esca dai metodi istituzionali focalizzati sulla comprensione scritta e si metta al passo coi tempi sfruttando internet, i social network, i supporti multimediali, e abbozzi un investimento nell'orientare gli studenti a intercomunicare e a produrre nelle altre lingue, le “strategie” che si possono mettere in pratica sono le seguenti:

- usate una piattaforma di facile accesso per condividere le informazioni e i contenuti che presentate in classe, per esempio una pagina Facebook;
- per l'intercomprensione orale, curate molto la scelta del lessico, mantenendo un ritmo lento e un'articolazione più chiara possibile. Eventualmente fornite una lista di parole opache insostituibili e caratteristiche di ogni lingua, in modo che lo studente le sappia subito identificare e abbia più strumenti per intercomunicare. Mi riferisco per esempio a *beaucoup* o *avec* del francese⁷;

7. Le cosiddette mots-profil di Meissner: “Nous appelons lexique de profil l'ensemble des mots qui ne sont pas compréhensibles à partir d'une langue romane ou du vocabulaire international. Pourtant ces mots expriment le caractère spécifique, le profil d'une langue, comme fr. Beaucoup.” (Meissner, 2004, p.255).



- fate tante tabelle di lessico comparativo, mettendo in evidenza le similitudini, piuttosto che le differenze;
- per spiegare come mai una lingua di una famiglia x a volte presenta un vocabolo apparentemente del tutto estraneo alle altre lingue della stessa famiglia, usate la metafora delle “lingue amiche-nemiche”. È una formula d'immediata comprensione per illustrare che le lingue sono dinamiche e fluide e sebbene in genere seguano il continuum geografico che vede insieme le lingue della penisola iberica, poi il francese e l'italiano e il rumeno a parte, questa è solo una *regolarità* e non la *regola*. A volte l'italiano sarà amico del francese e del catalano come con “paura” (it.), *peur* (fr.), *por* (cat.), diverse dallo spagnolo *miedo* (esp.) e dal portoghese *medo* (port.). Altre volte l'italiano non sarà amico di nessuno come nel caso del verbo “dimenticare”, mentre le altre lingue sono amiche tra loro: *oublier* (fr.), *oblidar* (cat.), *olvidar* (esp.). Ma l'italiano possiede il sostantivo “oblio” che può attivare una relazione semantica con i sopracitati verbi francesi, catalani e spagnoli. Il portoghese è anch'esso isolato da tutte con il corrispettivo *esquecer*. Come le amicizie infantili sono volubili, anche quelle tra le lingue della stessa famiglia lo sono;
- mettete al centro i partecipanti. Per quanto possibile lasciate che siano loro a costruire il sapere e andate incontro ai loro interessi. Se si interessano di calcio, fate una mini lezione di calcio; se sono attirati dalla moda, preparate una mini lezione di moda.

3.4. *Valutazione e rivoluzione*

Come indica la letteratura, all'inizio e alla fine del corso è bene somministrare un questionario che miri a inquadrare il profilo linguistico dei partecipanti, la loro percezione di vicinanza/lontananza – facilità/difficoltà delle lingue romanze e le loro aspettative prima, e poi (alla fine del corso), se e come queste percezioni si sono evolute e se le aspettative sono state soddisfatte. È molto stimolante e appassionante leggere dichiarazioni di questo tipo nei questionari anonimi finali. Presento alcune delle risposte ricevute:

“**Prima** del corso credevo che per conoscere una lingua **necessitava una base scolastica** prima di poter iniziare a introdurre argomenti più quotidiani come usi e costumi. **Adesso** con questo corso ho notato che si può imparare molto anche con l'assenza di basi scolastiche, **partendo da argomenti di attualità** e introducendo passo dopo passo nuove parole.”



“Sì è migliorato [il mio grado di percezione di prossimità/distanza e il mio grado di comprensione] in quanto ho nuove conoscenze ma anche **mi sono tolto una barriera mentale.**”

“Questo corso mi ha fornito un ottimo **punto di partenza** per iniziare a studiare lingue nuove che non ho mai approfondito scolasticamente. Questo **trampolino di lancio** m’invoglia ad iniziare lo studio, sia per un futuro utilizzo professionale sia per interesse personale.”

Queste tre dichiarazioni testimoniano il potere rivoluzionario dell'intercomprensione che, se pensata come complementare o introduttiva allo studio più sistematico di una lingua straniera, riesce ad abbattere i pregiudizi psicologici che possiamo avere sulla difficoltà/facilità di una lingua, sull'idea di progressione nello studio di una lingua. Dopo esserci sbarazzati di questi preconcetti, l'intercomprensione ci offre un panorama mozzafiato sulle altre lingue della stessa famiglia e ci permette di scegliere con più cognizione di causa quale lingua vorremmo studiare meglio.

Il questionario conclusivo è già parte della valutazione. Anche qui dobbiamo dare prova di apertura mentale e renderci conto che per verificare le competenze acquisite non si può soltanto proporre un test finale su lessico e grammatica, come spesso avviene nello studio delle lingue straniere *tout court*. Dobbiamo capire che il processo è più importante del risultato in intercomprensione.

Davantage qu’à l’égard d’autres méthodes, on dira de l’IC que le résultat réside dans le processus. Plus importantes qu’un résultat achevé sont donc les démarches qui y amènent (...) car c’est en se focalisant sur le processus que l’apprenant développe sa capacité d’apprendre ainsi que son intercompréhension plurilingue. (Meissner, 2004, p.115)

Quindi è preferibile una valutazione in itinere, quando i partecipanti intervengono, per capire quali sono i passaggi logici che li hanno portati a quella conclusione, giusta o sbagliata che sia.

Precedentemente in questo articolo ho fatto riferimento alla valutazione con l'appellativo di *spinosa questione*. Questo perché molti insegnanti si ostinano a voler somministrare un test finale, per cui ci si trova spesso in una posizione di transizione: “Nous enseignons plurilingues, mais nous évaluons monolingues” diceva Carrasco Perea al congresso sull'ICLR del 2014 a Lione. Fortunatamente sembra che questo nuovo progetto EVAL-IC (evalic.eu) stia dando delle risposte in questo senso, fornendo un metodo il più possibile standard per valutare le competenze acquisite in ICLR.



Ad ogni modo, per chi fosse interessato a conoscere il livello di competenza linguistico acquisito dai partecipanti al corso, seguendo la scala del QRCE, la letteratura suggerisce di fornire una prova di comprensione scritta B1 a seguito di un corso di 30 ore. L'ho provato personalmente con il corso di 12 ore svolto a Torino, in cui ho dato agli studenti una prova ufficiale di comprensione scritta livello A2 in portoghese e in catalano, e posso testimoniare che effettivamente i miei alunni hanno raggiunto ottimi risultati. Fornire un test conclusivo di questo tipo può essere utile anche per gli studenti, perché si rendano conto dei loro progressi e capiscano meglio a che livello possono ambire se si vogliono iscrivere a un corso di lingua, per esempio.

Conclusioni

Oggi viviamo in un mondo in cui gli scambi umani, economici e comunicativi si moltiplicano, le famiglie diventano tentacolari nella loro estensione geografica e c'è un'esagerazione nell'uso delle nuove tecnologie. Le nostre società, che siano in Italia o in Brasile, hanno bisogno di persone plurilingui aperte all'Altro. Mai come oggi l'intercomprensione dovrebbe essere il nostro pane quotidiano. Umberto Eco se n'era già accorto nel 1993, quando scriveva: “un'Europa di poliglotti non è un'Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro” (Umberto Eco, 1993, p.377).

Questi erano i propositi del celebre scrittore agli inizi degli anni '90, mentre oggi, in un certo senso, sentiamo tanti discorsi che vanno nella direzione opposta, quella di chiusura delle frontiere, dei nazionalismi, del non ascoltarsi reciprocamente in diversi contesti. Queste sono problematiche che riguardano tutto il mondo, anche il continente americano. Non è forse giusto chiedersi se quello che può apparire solo un approccio didattico alternativo, potrebbe essere in realtà foriero di un messaggio di uguaglianza e valorizzazione delle culture, contribuendo a rafforzare un atteggiamento mentale senza dubbio positivo nel momento storico che stiamo attraversando? In questo quadro d'insieme, penso che l'intercomprensione abbia un ruolo chiave da giocare, almeno nei paesi europei di lingua romanza e in America Latina.

[*riferimenti bibliografici*]



Capítulo 12

La pratique ludique et télécollaborative de l'intercompréhension en langues romanes

Delphine CHAZOT

Université de Le Mans



Introduction

Face à un monde globalisé et de migrations, le besoin de s'ouvrir à d'autres langues et cultures se fait de plus en plus ressentir, ce qui implique de développer des compétences plurilingues. Pour cela, la didactique du plurilinguisme et de l'intercompréhension apparaît comme un élément fondamental qui montre les liens existants entre les langues parentes et l'utilité du répertoire langagier que possède chaque individu pour comprendre d'autres langues et cultures.

Dans le contexte mexicain, qui est le domaine d'étude qui nous intéresse, la didactique des langues étrangères est présente mais l'intercompréhension des langues reste encore un défi. C'est pourquoi nous avons décidé de faire connaître cette thématique à travers une recherche menée dans le cadre d'une thèse en pédagogie à l'Université nationale autonome du Mexique (UNAM). Celle-ci consiste à concevoir et à proposer un scénario pédagogique ludique et télécollaboratif destiné à initier un public adulte provenant d'espaces géographiques différents (d'Europe et d'Amérique latine principalement) à la pratique de l'intercompréhension en contexte plurilingue autour de quatre langues romanes : français, espagnol, italien et portugais.

L'objectif de cette étude est d'analyser l'impact des dimensions ludiques et télécollaboratives sur les compétences de communication des participants en contexte plurilingue, en particulier le choix de langue et l'alternance codique. Pour ce faire, nous présenterons dans cet article¹ le cadre théorique sur lequel nous avons pris appui pour réaliser cette recherche, puis le scénario pédagogique conçu, et enfin la méthodologie de recherche utilisée ainsi que les résultats obtenus.

1. Cadre théorique

Concernant le cadre théorique, nous présenterons les concepts importants et présents dans cette recherche tels que la compétence plurilingue et l'intercompréhension, la communication en contexte plurilingue et la conception d'un scénario pédagogique pour un apprentissage ludique et télécollaboratif.

1. Article basé sur Chazot, D. (2020). Pratiques plurilingues in situ : le cas de l'intercompréhension à travers un scénario ludo-pédagogique et télécollaboratif. *Alsic*, 23(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.4847>



1.1. *La compétence plurilingue et l'intercompréhension*

La compétence plurilingue permet de prendre en compte les différentes langues que possède un apprenant et de les intégrer à son répertoire langagier. Ainsi, l'apprenant peut faire usage des sous-compétences qu'il a développées dans les différentes langues étrangères qu'il connaît afin de mieux comprendre ses interlocuteurs et de se faire comprendre à son tour en s'exprimant à l'aide d'une langue différente de celle utilisée par ces derniers. À ce sujet, il est question de compétence plurilingue et pluriculturelle pour laquelle Coste, Moore et Zarate (1997, p. 5) donnent une définition et indiquent :

« [...] qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné ».

Dans les propos de ces auteurs, le terme *compétences partielles* est évoqué : il apparaît également dans le cadre de l'intercompréhension dans la mesure où celle-ci se base sur des compétences partielles c'est-à-dire que les compétences linguistiques peuvent être séparées entre elles selon les besoins de l'apprenant – comme la compréhension écrite et orale d'un côté et la production écrite et orale de l'autre. En intercompréhension, on retrouve cette situation, dans un premier temps, lors de la pratique de la compréhension (écrite puis orale) et, dans un deuxième temps, lors de l'interaction (écrite et orale). Il est d'ailleurs évoqué que l'intercompréhension en réception est selon Carrasco Perea (2010, p. 7), la « capacité à comprendre un texte (oral ou écrit) dans une langue inconnue mais éventuellement proche d'une ou plusieurs langues présentes dans le répertoire langagier de l'individu ». Quant à l'intercompréhension en interaction, pour cette même auteure, il s'agit de la « compréhension croisée qui s'établit entre des locuteurs qui, par choix ou par défaut, s'expriment chacun dans une langue et sont capables de comprendre la langue de leur interlocuteur ». Dans le cadre de cette recherche, les deux aspects de l'intercompréhension (réception et interaction) sont pris en compte. L'aspect de réception apparaît dans le contenu du scénario pédagogique et l'aspect d'interaction est présent dans les échanges des participants lors de la réalisation du scénario.

Concernant l'évaluation de la compétence plurilingue, il existe plusieurs référentiels sur



lesquels nous avons pris appui tels que le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP) présenté par Candelier (2007), qui prend en compte les compétences plurielles des langues et cultures, et plus récemment, le *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC) présenté par De Carlo et al. (2015), élaboré dans le cadre du projet Miriadi et qui prend en compte cinq dimensions : le sujet plurilingue et l'apprentissage, les langues et cultures, la compréhension écrite et orale et l'interaction plurilingue. Ces deux référentiels nous ont permis de déceler les éléments favorables au développement de compétences plurilingues dans la réalisation du scénario pédagogique que nous présenterons par la suite.

1.2. *La communication en contexte plurilingue : choix de langue et alternance codique*

L'aspect qui nous intéresse concernant la communication est principalement la compétence communicative en contexte plurilingue. Selon Nissen (2003), la compétence communicative se réfère à l'utilisation de tâches sociales pour préparer l'apprenant à interagir avec des locuteurs étrangers, en le mettant face à une action en particulier qu'il doit accomplir. En ce sens, le choix de langue et l'alternance codique font partie de la compétence communicative étant donné que ce sont des stratégies de communication que les apprenants peuvent employer face à une situation de communication plurilingue. Mais avant de définir le choix de langue et l'alternance codique, nous verrons les typologies existantes en fonction des situations de communication. Dans la typologie présentée par Lüdi et Py (2003), il y a quatre types de situations de communication : la situation 1 qui est exolingue-bilingue/plurilingue (situation d'intercompréhension), la situation 2, exolingue unilingue (communication entre un alloglotte et un natif), la situation 3, endolingue-bilingue/plurilingue (communication entre bilingues), et la situation 4, endolingue unilingue (présence d'une seule langue).

Une autre typologie vient compléter celle-ci et se centre davantage sur les langues en contact (Degache, 2006 cité par Deprez, 2014). Elle se caractérise par la présence de réversibilité entre les rôles d'expert et non-expert avec une conception « propriolinguale » (langue propre du locuteur) ou « allolinguale » (langue de l'autre). Ces termes peuvent s'adapter à la situation de communication du scénario pédagogique proposé puisque le public peut communiquer dans sa propre langue comme dans la langue de l'autre dans le premier test, alors qu'il doit communiquer dans une autre langue romane dans le deuxième test, cette langue pouvant être celle de l'autre ou non.



En ce qui concerne le choix de langue, Lüdi et Py (2003, pp. 131-132) montrent que c'est une caractéristique du parler bilingue qui implique la capacité à :

« [...] passer d'une langue à l'autre dans de nombreuses situations si cela est possible ou nécessaire même avec une compétence asymétrique [...] Le bilingue doit interpréter chaque situation de communication en vue de déterminer laquelle ou lesquelles des variétés qu'il maîtrise est ou sont appropriée(s) ».

En prenant appui sur cette définition, on peut dire que le choix de langue se réfère au fait de choisir une langue qui est la plus appropriée à la situation de communication afin d'améliorer la communication entre locuteurs en prenant en compte le répertoire langagier de chacun. Ce choix de langue dépend de certains facteurs comme l'indique Grosjean (1982, p. 135) tels que les compétences linguistiques des participants, leurs attitudes face aux langues, la situation d'interaction, le contenu du discours, la fonction de l'interaction. Et d'autres facteurs peuvent intervenir comme le contexte technologique, sociologique, social et les politiques linguistiques.

L'autre aspect qui nous intéresse est l'alternance codique, un phénomène auquel s'est intéressé Gumperz (1982). Cet auteur désigne l'alternance codique comme le fait d'utiliser deux ou plusieurs langues dans un même énoncé ou discours, on le retrouve principalement chez des locuteurs bilingues. Selon Hamers et Blanc (1983), l'alternance codique est considérée comme une stratégie de communication lors d'une interaction entre locuteurs bilingues qui utilisent deux ou plusieurs codes dans une même interaction verbale.

La communication implique également la présence d'un contrat de parole ou de communication, qui est présent dans tout échange communicatif pour régir les conditions de réalisation des échanges, et que Cambra Giné (2003) nomme le *contrat codique*. Ce contrat permet de structurer l'interaction avec l'alternance des tours de parole, des normes discursives spécifiques et le choix des langues selon les situations et les fonctions. Dans le cadre d'une communication exolingue, l'auteure évoque la notion de contrat didactique et explique qu'il est présent dans la mesure où l'alloglotte communique malgré des difficultés, mais il compte sur l'aide du natif pour apprendre et ce dernier la lui fournit. Dans cette situation, le contrat didactique est une condition nécessaire pour favoriser l'acquisition. Cambra Giné (2003, p.



83) fait également référence au contrat d'apprentissage qui « engage professeurs et élèves dans une situation éducative institutionnelle ».

1.3. La conception d'un scénario pédagogique pour un apprentissage ludique et télécollaboratif

Avant d'évoquer la conception d'un scénario pédagogique, il semble judicieux de voir tout d'abord en quoi consiste plus précisément un scénario pédagogique. Il existe plusieurs définitions de ce concept mais c'est celle de Quintin, Depover et Degache (2005, p. 336) que nous utiliserons dans le cadre de cette étude. Selon ces auteurs, un scénario pédagogique est :

« [...] un ensemble structuré et cohérent constitué de deux parties, le scénario d'apprentissage dont le rôle revient à décrire les activités d'apprentissage, leur articulation dans la séquence de formation ainsi que les productions qui sont attendues et le scénario de formation, que nous intitulerons pour notre part scénario d'encadrement ».

Si l'on s'en tient à cette définition, il apparaît qu'un scénario pédagogique se compose d'un scénario d'apprentissage et d'un scénario d'encadrement. Or, Mangenot (2008) cite dans un article le scénario de communication qui permet de déterminer le type de communication utilisé dans un scénario, à savoir si la communication est synchrone ou asynchrone. En prenant en compte ces éléments, on peut donc dire que le scénario pédagogique est composé de divers scénarios : le scénario d'apprentissage, le scénario d'encadrement et le scénario de communication.

Pour concevoir un scénario pédagogique, il est nécessaire de passer dans un premier temps par l'étape du design qui consiste, selon Paquette (2005), à utiliser l'ensemble des théories et des modèles pour comprendre, améliorer et appliquer des méthodes d'enseignement en vue de favoriser l'apprentissage. Après le design vient l'étape de la conception pédagogique, qui se réfère aux actions physiques et mentales opérées en accord avec les ressources, les limites financières et matérielles. Il existe de nombreux modèles de scénarios pédagogiques mais c'est principalement sur le modèle de Daele et al. (2003) que nous avons pris appui. Celui-ci est représenté sous une forme non linéaire à partir de thèmes tels que l'orientation et le choix pédagogique initial, les acteurs et leur rôle, les activités, les outils et les processus.

Pour ce qui est de l'intercompréhension, c'est le générateur de scénarios présenté par Seré et López Alonso (2015) dans le cadre du projet Miriadi que nous avons utilisé. En effet, ce



générateur propose plusieurs types de scénarios destinés à la pratique de l'intercompréhension qui prennent en compte divers éléments comme le choix des langues, du format, du type de scénario, du niveau linguistique et du public. En ce qui concerne le scénario pédagogique proposé dans cette recherche, le choix s'est porté sur un scénario préconstruit avec la possibilité de faire des modifications, qui vise un apprentissage linguistique plurilingue pour initier à l'intercompréhension et une organisation des activités sous forme de séquences.

Concernant les éléments ludiques et télécollaboratifs pour l'apprentissage, on peut dire que l'aspect ludique se réfère à la « co-construction entre la structure du jeu et son contexte » selon Genvo (2012, p. 3). En plus de la structure et du contexte du jeu, Silva (1999) ajoute d'autres éléments tels que le matériel avec lequel on joue et l'attitude du joueur. En ce sens, le ludique se réfère à une sensation, une attitude, une certaine liberté et spontanéité de la part du joueur.

Quant à la télécollaboration, elle est destinée à des apprenants situés dans différents lieux géographiques et implique la collaboration à distance (O'Dowd, 2011). Elle favorise la communication, le travail en groupe et un certain rôle de la part du professeur/tuteur.

2. Présentation du scénario pédagogique *Detectives plurilingües*

Suite aux différents concepts présents dans cette recherche, nous allons voir en quoi consiste le modèle de scénario pédagogique que nous avons conçu et testé.

Le modèle de scénario proposé dans la figure 1 s'inspire des éléments des modèles de scénario de Brassard et Daele (2003) ainsi que du générateur de scénarios dans le domaine de l'intercompréhension. Il se compose de cinq éléments principaux (les éléments pédagogiques, le scénario d'apprentissage, le scénario d'encadrement, le scénario de communication et les outils) et d'éléments plus flexibles dans la mesure où ils peuvent varier en fonction des objectifs visés tels que les aspects ludiques, collaboratifs, plurilingues et à distance.



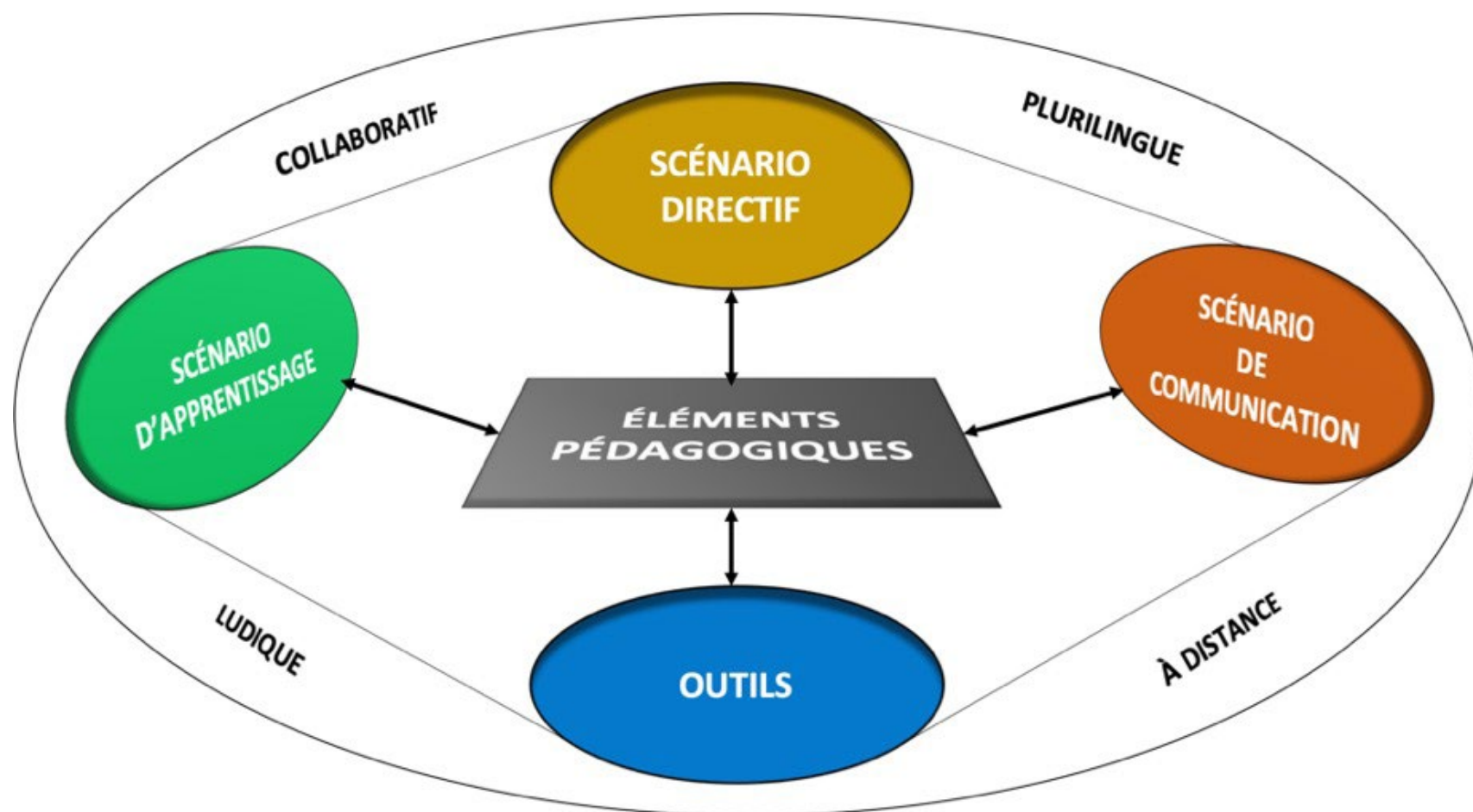


Figure 12.1. Modèle de scénario pédagogique *Detectives plurilingües* (Chazot, 2017).

Les éléments pédagogiques représentent l'élément central du modèle étant donné qu'ils déterminent :

- l'orientation pédagogique initiale du scénario dont le but est le développement de compétences plurilingues d'intercompréhension ;
- les objectifs pédagogiques que sont la connaissance et la compréhension des langues romanes ;
- les stratégies méthodologiques c'est-à-dire les dimensions ludiques et télécollaboratives ;
- les théories d'apprentissage sur lesquelles on s'appuie telles que le constructivisme et le socioconstructivisme.

De plus, ils indiquent les caractéristiques du scénario pédagogique qui comprennent le choix des langues par rapport au contenu (le français, l'espagnol, l'italien et le portugais), le format préconstruit avec la possibilité de modifications, le type de scénario (linguistique plurilingue),



le niveau linguistique (initiation à l'intercompréhension en contexte plurilingue), et le public auquel est destiné le scénario (des adultes).

Des éléments pédagogiques découlent du scénario d'apprentissage, le scénario d'encadrement et le scénario de communication. Le scénario d'apprentissage est composé du contrat d'apprentissage qui définit les règles concernant les activités et la communication, et de la description des activités (les objectifs, les tâches et l'évaluation des activités). Ce scénario d'apprentissage est divisé en 7 séquences au total avec trois séquences initiales (d'ouverture, d'organisation et de présentation), trois séquences sur les étapes du jeu *Detectives plurilingües* et une séquence de conclusion.

En ce qui concerne le jeu *Detectives plurilingües*, il s'agit de résoudre une enquête policière au sujet du vol d'un codex préhispanique au musée d'anthropologie de la ville de Mexico. Pour cela, les participants sont répartis en équipes de quatre personnes pour réaliser le scénario, leur objectif étant de trouver le coupable et de déterminer comment cela s'est produit et pourquoi en un temps limité et défini par le professeur-tuteur. L'équipe gagnante est celle qui trouve le coupable et remet son rapport d'accusation en premier. Les trois étapes du jeu sont l'identification des preuves, l'interprétation des interrogatoires et la conclusion du cas. Et pour chacune d'elles, les participants sont amenés à réaliser des tâches dans les quatre langues romanes et qui concernent principalement des tâches de vocabulaire, de compréhension (écrite et orale) et de production écrite. Parmi les tâches de vocabulaire, l'une consiste à ce que les participants identifient les noms des objets présents sur une image et complètent un tableau avec les noms de ces objets dans les quatre langues afin de voir les similitudes entre les mots suivant les langues ; par exemple l'identification d'un même radical. Une autre tâche est centrée sur la réalisation de mots croisés pour lesquels les participants doivent trouver le mot correspondant aux définitions, chacune d'elles étant dans les quatre langues romanes. Pour les tâches de compréhension (écrite et orale), il s'agit de textes sous forme de dialogues et de messages courts ainsi que des documents audios. Et enfin les tâches de production écrite se réfèrent aux hypothèses que doivent émettre les participants lors de chaque étape du jeu et au rapport d'accusation final qu'ils doivent écrire dans les quatre langues.

Quant au scénario d'encadrement, il détermine le rôle du professeur-tuteur ainsi que celui de l'apprenant. Dans ce type de scénario pédagogique, le professeur-tuteur a un rôle de facilitateur, guide ou médiateur et interlocuteur, et il intervient à différents moments du



scénario comme au début, durant la réalisation du scénario et à la fin, à la fois pour envoyer le contenu du scénario aux participants, corriger les activités réalisées par ces derniers, former les équipes et veiller à leur bon fonctionnement et au degré d'implication des participants. Le rôle des participants consiste à développer des compétences plurilingues, construire leur apprentissage et collaborer avec les membres de leur équipe à distance. De même que pour le rôle du professeur-tuteur, leur intervention apparaît au début, pendant et à la fin du scénario.

Le scénario de communication est composé du contrat de communication qui diffère d'un test à l'autre, avec les différents codes pouvant être utilisés. Dans le premier test, il s'agit d'une communication de type endolingue-plurilingue du fait qu'elle s'établit entre natifs et non natifs et qu'il n'y a pas d'asymétrie de compétences linguistiques identifiées. Alors que dans le deuxième test, elle est plutôt de type exolingue étant donné que des éléments d'asymétrie de compétences apparaissent. De plus, nous verrons plus précisément dans la partie des résultats le type de communication utilisé dans ce modèle de scénario ainsi que l'influence de certains facteurs comme le type de tâches et le travail collaboratif.

Le dernier élément concerne les outils utilisés dans ce scénario pédagogique qui sont des outils appartenant au Web 2.0 tels que les médias sociaux (Facebook et le blog) et les fichiers d'écriture en ligne (Google Docs.) Les outils tels que le blog et Facebook permettent de diffuser l'information au sujet du scénario, transmettre le contenu et de communiquer, et les fichiers Google Docs sont utilisés pour le travail collaboratif et à distance.

3. Méthodologie de la recherche

La méthodologie de recherche employée est à la fois quantitative et qualitative. Nous présenterons tout d'abord le public et le terrain de recherche qui ont été utilisés pour mener cette recherche, et ensuite nous verrons le recueil et l'analyse des données.

3. 1. Présentation du public et du terrain

Le public qui a participé aux deux tests du scénario était composé d'adultes, plus précisément d'étudiants provenant de différents domaines, ainsi que d'employés. Dans le premier test, il y avait 16 participants au total âgés de 22 à 60 ans : des francophones, des hispanophones, des lusophones et des italophones. Tandis que lors du deuxième test, le nombre de participants était supérieur avec un total de 33 participants âgés de 21 à 47 ans composé d'étudiants



mexicains de l'École nationale de langue, linguistique et traduction de l'UNAM, dont certains qui apprenaient le français, d'autres l'italien et d'autres le portugais, et d'étrangers de nationalité belge, finlandaise et roumaine qui apprenaient ou ont appris l'espagnol. Pour les deux tests, le professeur-tuteur a formé des équipes de 4 personnes selon le profil linguistique, en particulier leur langue maternelle et leur deuxième langue romane, et pour chaque équipe, un responsable était désigné afin que cette personne soit chargée d'envoyer les tâches à réaliser au professeur-tuteur.

Concernant le terrain de recherche, c'est un espace virtuel avec l'utilisation des outils du Web 2.0 comme Facebook, le blog et Google Docs.

3.2. Collecte et analyse des données

Les données collectées concernent l'observation du professeur-tuteur et les interactions des participants durant la réalisation du scénario pédagogique. Celles-ci ont été complétées par les réponses aux questionnaires et à l'entretien semi-directif de la part des participants. Deux questionnaires ont été remis aux participants : l'un avant la réalisation du scénario pour connaître le profil linguistique des derniers et l'autre à la fin pour évaluer le scénario. L'entretien semi-directif a été réalisé à la fin du scénario, de manière individuelle et à distance, comportant des questions sur la compréhension des langues romanes et sur les éventuelles difficultés rencontrées par les participants à ce sujet. L'analyse des données est à la fois qualitative et quantitative. L'analyse qualitative est centrée sur les interactions des participants durant la réalisation du scénario et leurs réponses à l'entretien semi-directif, tandis que l'analyse quantitative se réfère aux réponses des participants aux questionnaires.

4. Résultats et discussion

Les résultats se réfèrent aux deux tests du scénario pédagogique. Ils portent sur l'évaluation de celui-ci, son impact sur la compétence communicative et les éléments favorables au développement de compétences plurilingues d'intercompréhension.

4.1. Évaluation du scénario pédagogique

Les résultats des deux tests et plus précisément les réponses au questionnaire d'évaluation du scénario indiquent les points forts et les limites de celui-ci. Concernant ses points forts, il



apparaît que les participants ont apprécié le scénario dans son ensemble, en particulier le fait de pouvoir découvrir d'autres langues et d'interagir avec des personnes de langues différentes, de mettre en pratique les langues romanes, de porter une réflexion linguistique en identifiant les similitudes entre les 4 langues romanes, le fait de résoudre une enquête de détectives en équipe, de bénéficier de matériel diversifié pour le contenu du scénario et de la présence régulière du professeur-tuteur en cas de besoin. Les limites du scénario sont principalement le manque de temps donné aux participants pour réaliser les tâches lors du premier test, la clarté insuffisante de certaines consignes des tâches, la difficulté à être en synchronisation avec l'équipe du fait de la distance, le manque de participation de certains étudiants, les difficultés pour organiser les informations sur la page Facebook et la trop grande simplicité du scénario.

Suite au premier test, des modifications ont été apportées au niveau du design et de la conception avec une augmentation du temps pour permettre aux participants de réaliser les tâches du scénario et la clarification des consignes. Après le deuxième test, des propositions ont surgi afin de rendre le scénario plus complexe, avec la prise en compte de la réalisation des tâches et de l'erreur, ainsi que la présence de récompenses comme l'attribution de badges de détectives de niveaux différents. Cela implique que si les tâches sont effectuées sans erreurs, les équipes de détectives obtiennent un badge de niveau supérieur et une piste pour avancer dans le scénario, mais si les tâches contiennent des erreurs, alors les participants sont confrontés à deux options : soit rester au niveau inférieur et ne pas obtenir de piste, soit demander un bonus pour corriger la tâche en prenant en compte le nombre illimité de bonus. Et dans le cas où les tâches ne seraient pas complétées, les équipes n'obtiendraient aucun badge ni aucune piste pour pouvoir avancer dans le scénario. Dans tous les cas, l'équipe gagnante serait celle qui a obtenu le plus de badges.

4.2. Impact du scénario sur la compétence communicative

Les résultats de l'analyse des interactions montrent que le contenu du scénario est un élément fondamental concernant son impact sur la compétence communicative des participants. En effet, on peut voir la présence du phénomène d'alternance codique dans des moments clés du scénario, notamment pendant la réalisation du contenu et de certaines tâches (voir figures 2 et 3). L'extrait de la figure 2 est issu du premier test du scénario ; il indique que l'équipe est confrontée à une activité où il s'agit d'émettre une hypothèse, d'échanger des idées, et on voit apparaître l'alternance codique avec T2 qui est francophone et qui commence son discours



en français puis reprend en espagnol à la fin. L'extrait de la figure 3 se réfère au deuxième test du scénario ; il s'agit d'une activité de vocabulaire où le phénomène de l'alternance codique est présent avec M2 qui est hispanophone et passe de l'italien à l'espagnol. Ces deux extraits montrent la présence de l'alternance codique qui est liée au facteur de l'organisation et de la gestion de l'activité. Ainsi, on voit bien l'impact du scénario sur les compétences de communication qui est en lien avec le contenu du scénario et en particulier avec la résolution des tâches.

26	22-nov-2014		T2	J'ai des marteaux chez moi sans etre archéologue. De plus, le directeur a les clés des bureaux de tout le monde. Il peut voler le pistolet et le marteau pour accuser les deux autres
27	22-nov-2014		T1	Puede que lo que digas sea Coherente,entonces la Sra. González pudo haber participado sin mancharse las manos?... Pudo haber trabajado en equipo con el administrador el Sr. Ferreiro y haber agarrado la pistola que "Al paracer" (o sea no es seguro) es del vigilante).
28	22-nov-2014		T2	si pero como explicas el sangre?

Figure 12.2. Extrait de conversation d’une équipe (test 1).

41	10-avr-2015		M2	Scusa, ma non so cosa è il numero 6, non capisco cosa è Italiano 1. Corda 2. Pistola 3. martello 4. Sangue 5. Guanti 6. Impronte digitali Português 1. Corda 2. Pistola 3. Martelo (con una L) 4. Sangue 5. Luvias 6. Impressões digitais
42	10-avr-2015		J2	Merci
43	10-avr-2015		M2	Es lo que te iba a decir bo lo puedo editar porqe no tengo compu y en el cel no me deja Porque'

Figure 12.3. Extrait de conversation d’une équipe (test 2).



Les résultats indiquent également que les dimensions ludiques et télécollaboratives ont une influence sur la compétence communicative des participants étant donné que le choix de langue et l’alternance codique apparaissent principalement aux moments clés du scénario.

En effet, on peut voir dans les extraits des figures 4 et 5 le lien entre l’alternance codique et la dimension ludique. Dans la figure 4, il y a une alternance entre l’espagnol et le français de la part de T1 (hispanophone) qui correspond à la fin du scénario, lorsque la responsable d’équipe qui est hispanophone, félicite ses collègues du fait qu’ils ont gagné. Dans la figure 5, ce même lien se réfère à une situation où un membre hispanophone encourage les autres à terminer les activités. Le lien avec la dimension ludique s’explique par le fait que féliciter et encourager sont des attitudes que l’on retrouve dans un contexte de jeu. Cela montre également d’une certaine manière le degré d’engagement du joueur dans l’activité du jeu.

89	02-déc-2014		T1	GANAMOOOOS equipoooo 😊 Félicitations!!!

Figure 12.4. Extrait de conversation d'une équipe (test 1).

11	10-avr-2015		E1	On a finit l'exercice
18	17-avr-2015		J4	Hola! Perdonen que no pude venir al facebook durante los últimos 2 días ... Voy ahora mirar lo que hay que hacer Ya hice mi parte 😊
19	17-avr-2015		E1	Bien, yo también, que pasa muchachos? falta italiano y portugués
20	17-avr-2015		J4	Vamos equipo!!

Figure 12.5. Extrait d'une conversation d'une équipe (test 2).



Par ailleurs, la compétence communicative est liée à la dimension télécollaborative. Les résultats de l’analyse d’interaction montrent que la télécollaboration engendre une certaine communication, organisation et entraide de la part des membres des différentes équipes. On peut le constater dans les extraits des figures 6 et 7. Dans la figure 6 (test 1), il s’agit de réaliser une activité de vocabulaire et le responsable d’équipe indique que la tâche a été bien réalisée mais il attend l’accord de ses collègues pour la valider et l’envoyer au professeur-tuteur. Tandis que dans la figure 7 (test 2), la dimension télécollaborative se réfère à l’entraide au sein de l’équipe pour avancer et accomplir la tâche. Elle a donc un impact sur la compétence communicative des participants, notamment au niveau de l’organisation des équipes dans la réalisation des tâches, le fait de se mettre d’accord au sein des équipes et de s’entraider. Cela implique qu’il est nécessaire de savoir travailler en équipe, d’être motivé et de tenir ses compromis. Au contraire, le manque de participation de certains membres engendre des problèmes au sein des équipes.

32	22-nov-2014		G2	similitudini per le prime 4																																																								
33	22-nov-2014		T1	C'est prêt !!! <table><tr><th></th><th>FRANÇÉS</th><th>ESPAÑOL</th><th>ITALIANO</th><th>PORTUGUÊS</th><th>¿RAY SIMILITUD ENTRE LAS LENGUAS? (SI / NO)</th><th>¿ENTRE CUÁNTAS LENGUAS RAY SIMILITUD?</th><th>¿CUÁL ES LA SIMILITUD?</th></tr><tr><td>1</td><td>Corre</td><td>Corre</td><td>Corre</td><td>Corre</td><td>SI</td><td>3</td><td>Corre</td></tr><tr><td>2</td><td>Patat</td><td>Patat</td><td>Patat</td><td>Patat</td><td>SI</td><td>4</td><td>Patat</td></tr><tr><td>3</td><td>Morreo</td><td>Morreo</td><td>Morreo</td><td>Morreo</td><td>SI</td><td>4</td><td>Morreo</td></tr><tr><td>4</td><td>Song</td><td>Song</td><td>Song</td><td>Song</td><td>SI</td><td>4</td><td>Song</td></tr><tr><td>5</td><td>Guant</td><td>Guant</td><td>Guant</td><td>Guant</td><td>SI</td><td>2</td><td>Guant</td></tr><tr><td>6</td><td>Empreñe</td><td>Empreñe</td><td>Empreñe</td><td>Empreñe</td><td>SI</td><td>3</td><td>Empreñe</td></tr></table>		FRANÇÉS	ESPAÑOL	ITALIANO	PORTUGUÊS	¿RAY SIMILITUD ENTRE LAS LENGUAS? (SI / NO)	¿ENTRE CUÁNTAS LENGUAS RAY SIMILITUD?	¿CUÁL ES LA SIMILITUD?	1	Corre	Corre	Corre	Corre	SI	3	Corre	2	Patat	Patat	Patat	Patat	SI	4	Patat	3	Morreo	Morreo	Morreo	Morreo	SI	4	Morreo	4	Song	Song	Song	Song	SI	4	Song	5	Guant	Guant	Guant	Guant	SI	2	Guant	6	Empreñe	Empreñe	Empreñe	Empreñe	SI	3	Empreñe
	FRANÇÉS	ESPAÑOL	ITALIANO	PORTUGUÊS	¿RAY SIMILITUD ENTRE LAS LENGUAS? (SI / NO)	¿ENTRE CUÁNTAS LENGUAS RAY SIMILITUD?	¿CUÁL ES LA SIMILITUD?																																																					
1	Corre	Corre	Corre	Corre	SI	3	Corre																																																					
2	Patat	Patat	Patat	Patat	SI	4	Patat																																																					
3	Morreo	Morreo	Morreo	Morreo	SI	4	Morreo																																																					
4	Song	Song	Song	Song	SI	4	Song																																																					
5	Guant	Guant	Guant	Guant	SI	2	Guant																																																					
6	Empreñe	Empreñe	Empreñe	Empreñe	SI	3	Empreñe																																																					
34	22-nov-2014		C3	Obaaa! 																																																								
35	22-nov-2014		T1	Chequenlo, vean si estan de acuerdo y me dicen para enviarlo a Tutora ahora 😊																																																								

Figure 12.6. Extrait de conversation d'une équipe (test 1).



17	09-avr-2015		T1	Yo ya entregé las palabras mías en la tabla. Lo mismo hizo G4 . Solo faltan portugueses y franceses para hacer la comparación
18	09-avr-2015		L2	Ok! Ahí las pongo
19	09-avr-2015		A1	Je n'ai pas internet dans mon ordinateur, mais demain, je vais le faire
20	09-avr-2015		T1	A1 : Ya agregué tus palabras... 😊
21	09-avr-2015		A1	Merci beaucoup T1 😊
22	09-avr-2015		L2	Eu não sei como escrever no blogue 😞

Figure 12.7. Extrait de conversation d'une équipe (test 2).

De plus, il apparaît que le contrat de communication peut influencer cela puisque les résultats montrent que les alternances codiques sont moindres lorsque les règles de communication sont plus spécifiques et vice versa. En effet, le contrat de communication lors des deux tests était différent : dans le premier, il était plus ouvert c’est-à-dire que les participants pouvaient communiquer au sein de leur équipe dans la langue romane de leur choix, alors que dans le deuxième, le contrat était plus spécifique du fait que chacun devait communiquer dans sa deuxième langue romane. Ainsi, la présence d’alternance codique relevée est plus importante dans le premier test, avec un nombre de 30 alternances au total, que dans le deuxième test, avec un total de 20 alternances malgré la présence d’un plus grand nombre d’interactions. Cela nous permet d’écarter l’hypothèse que l’alternance codique pourrait s’expliquer par la quantité de participations au scénario puisque si c’était le cas, on verrait plus d’alternances codiques dans le deuxième test étant donné qu’il y a plus de participations. Or, c’est l’inverse, ce qui nous fait dire que la présence d’alternance codique est plutôt due au degré d’ouverture du contrat de communication. Plus précisément, il apparaît que plus le contrat est ouvert, plus les participants tendent à utiliser l’alternance codique étant donné la liberté qui leur



est donnée à ce sujet. Au contraire, plus le contrat est spécifique, moins les participants ont de liberté et de possibilité d'alterner entre les langues car ils sont concentrés sur la langue qu'ils doivent utiliser pour communiquer, comme ce fut le cas du deuxième test. Une étude de Devilla (2009) indique toutefois que la présence d'un contrat restreint privilégiant l'usage de la L1 n'a pas eu d'influence particulière sur le phénomène d'alternance codique. Mais cela peut s'expliquer par le fait que dans cette étude, les participants étaient tous de langue maternelle différente alors que dans le cas de notre recherche, et particulièrement dans le deuxième test, les participants étaient de même langue maternelle, à l'exception d'un groupe qui était étranger.

4.3. *Éléments sur la perception des sujets et le développement de compétences plurilingues*

Les résultats de l'analyse des interactions et des réponses à l'entretien semi-directif portent à la fois sur la perception des sujets sur les langues en contexte plurilingue et sur le développement de compétences plurilingues.

Au sujet de la perception des langues de la part des participants, les résultats indiquent tout d'abord la présence d'une certaine sensibilité et d'une prise de conscience des similitudes linguistiques ; on peut l'observer à travers les propos d'un participant hispanophone lors du test 1 dans les réponses au questionnaire d'évaluation du scénario : « Encontrar las similitudes con uno y otro idioma, está perfecto. Porque son asuntos que a veces no somos conscientes y funciona saberlo, para descubrir que nuestra lengua se hermana con otras. Rompe fronteras. »

On retrouve également le désir d'apprendre d'autres langues lorsqu'un participant dit lors de l'entretien semi-directif : « el italiano. Me acerqué más a él y conocí nuevas expresiones. Más bien palabras. » La disponibilité à s'engager dans la communication plurilingue se fait également ressentir, notamment lorsqu'un participant dit « Mais le fait que tout soit dans une seule langue n'encourage pas à en parler d'autres... » Ce participant fait partie d'une équipe dans laquelle certains membres ont abandonné le jeu, ce qui a causé un déséquilibre au niveau des langues parlées d'où son commentaire qui montre indirectement que la présence de plusieurs langues incite autrui à vouloir en parler d'autres. La tendance à comparer le fonctionnement des différentes langues est un élément important et présent dans l'interaction ; c'est le cas dans les propos de certains participants :

« [...] más el italiano porque a la hora de leerlo es más **similar** al español, la pronunciación



no varía tanto de **como lo lees a como lo escribes** » ;

« [...] porque leído el portugués es superparecido en algunas palabras al francés y al español también » ;

« Surtout le portugais c'est celui qui me semble le **plus loin** du français ».

On retrouve dans ces propos les expressions indiquant la comparaison établie entre deux langues. L'envie de dépasser ses difficultés de compréhension des langues apparaît à travers la réponse d'un participant lors de l'entretien semi-directif qui montre sa perspicacité face à la compréhension d'une langue : « a pesar de la desesperación que se siente al no comprender en su totalidad, **leía de nuevo** las cosas. » Et enfin, le fait d'accorder de la valeur aux connaissances ou acquis linguistiques est présent aussi, à ce sujet un participant a répondu : « Algunas palabras que no conocía. Principalmente aquellas que no se parecían a lo que **ya conozco en otros idiomas**. » Dans ses propos, on note l'importance qu'il accorde au fait d'avoir des connaissances préalables en langues qui peuvent lui servir à comprendre des mots dans d'autres langues.

Concernant la capacité à comprendre d'autres langues en contexte plurilingue, la majorité des participants ont été capables de comprendre les messages du contenu du scénario même s'ils ont pu rencontrer des difficultés à comprendre certaines langues en particulier. Pour surmonter ces difficultés de compréhension, les participants ont fait appel aux ressources externes telles que le dictionnaire, le traducteur en ligne et l'aide des membres de leur équipe entre autres. Des éléments favorables au développement de compétences plurilingues d'intercompréhension ont également été identifiés dans l'analyse des interactions. Ces compétences se réfèrent tout d'abord au savoir-être qui désigne le sujet plurilingue et l'apprentissage c'est-à-dire l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et le fait de profiter de l'utilisation du numérique. Les autres compétences qui apparaissent se réfèrent au savoir et au savoir-faire, c'est le cas de la compréhension écrite et orale qui implique de savoir faire des hypothèses sur le sens des mots à partir du contexte et de savoir traiter les éléments opaques, et de l'interaction plurilingue avec le fait de savoir participer à une interaction en situation non pédagogique, savoir gérer les problèmes de compréhension et savoir moduler son expression pour faciliter l'interaction (compétence d'interproduction) comme l'utilisation de *smileys* par exemple. Concernant la gestion de la compréhension, un exemple provenant du discours d'un participant qui demande la signification d'un mot en portugais et émet une hypothèse sur le sens de ce mot le montre : « ¿Qué significa embora? ¿Te beso o algo? »



Conclusion

Cette recherche a permis de traiter un thème important de la didactique du plurilinguisme et de l'intercompréhension qui englobe trois domaines reliés entre eux : la didactique des langues, la pédagogie et la communication. De plus, elle met en lumière l'impact de l'intégration des dimensions ludiques et télécollaboratives sur la manière de travailler et de communiquer des participants. La présence d'éléments concernant l'intercompréhension des langues romanes lors de la perception des langues de la part des participants indique que ces derniers peuvent développer des compétences plurilingues d'intercompréhension se référant à des savoir-être, à des savoirs et à des savoir-faire malgré le fait qu'ils n'aient jamais été confrontés à ce type d'expérience auparavant. Ces résultats offrent donc des éléments d'exploration mais ne permettent pas de conclure que les participants ont développé des compétences plurilingues d'intercompréhension. Pour cela, une recherche complémentaire plus approfondie serait nécessaire. Le modèle de scénario pédagogique présenté dans cet article permet toutefois d'enrichir le matériel didactique existant dans le domaine de l'intercompréhension en langues romanes et peut faire l'objet d'un matériel pour les professeurs de langues étrangères qui souhaiteraient l'utiliser avec leurs étudiants, sachant que ce modèle reste flexible dans la mesure où il peut s'adapter à d'autres langues (autres que les langues romanes) et à un public différent comme des enfants et des adolescents.

[*références bibliographiques*]



Capítulo 13

Revisitando la propuesta InterRom: desarrollo de estrategias para la lectura plurilingüe con fines específicos en la formación de comunicadores sociales

Richard BRUNEL MATIAS
Franco KENDZIURA

Universidad Nacional de Córdoba



Introducción

Nuestro trabajo tiene como objetivo revisar la obra didáctica *InterRom. Intercomprensión en lenguas romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe* (Carullo et al. 2007), de ahora en adelante *InterRom 2007*, publicada en la Facultad de Lenguas (FL) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y compartir una discusión de cuño didáctico-pedagógico que realizamos a la luz de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en torno a la noción de géneros de texto (Bronckart, 2012), la cual nos invitó a repensar actividades didácticas que pudieran hacer de *InterRom 2007* un material didáctico específico para la formación de comunicadores sociales en la UNC. Por ende, describiremos algunas de las dimensiones discursivas presentes en la obra bajo la égida de los conceptos de secuencia didáctica, capacidades de lenguaje para la lectura intercomprensiva y dominio de géneros de textos escritos en francés, en italiano, en portugués y en español.

1. *InterRom 2007*

1.1. *Un modelo propio de intervención didáctica*

La propuesta *InterRom 2007* se compone de dos volúmenes, ambos dedicados al desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe, que tienen como principales destinatarios hablantes de español. La obra es material didáctico inédito para su época y, podemos decir, aún único en el contexto del sistema educativo argentino. También es pionera en Latinoamérica junto a *Interlat* (2007)¹. *InterRom 2007* se encuadra en los enfoques plurilingües para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y es el resultado de los primeros años de investigación (2000 a 2005) de nuestro equipo de docentes-investigadores, conformado por profesores de portugués, de italiano, de francés y de español. Así, *InterRom 2007* se suscribe a la didáctica del plurilingüismo y al movimiento de revalorización de los enfoques plurilingües desarrollados por lingüistas y pedagogos europeos. Se nutre de los aportes de algunas de las primeras propuestas de intercomprensión en lenguas romances, nombradamente *EUROM4* y *EuroComRom*. Además, recibe aportes de la psicolingüística, de la lingüística textual, de la gramática contrastiva y del constructivismo educativo (Carullo y Torre, 2009).

1. Tassara, Moreno, Varela. (2007). *Manual INTERLAT. Comprensión escrita en portugués, español y francés*. Valparaíso, Chile: Universitarias.



La presencia del profesor André Valli (Université de Provence-Francia) en el año 1998 fue el puntapié inicial para la conformación del equipo InterRom. En ese año, el profesor Valli nos presentó el método EUROM4 (*Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*). Fue a partir de esta capacitación docente cuando decidimos poner en práctica EUROM4, adaptándolo a nuestra realidad, con un grupo de estudiantes conformado por jóvenes y adultos hispanohablantes del área de las ciencias sociales y las humanas de la UNC, con hábitos de lectura, pero sin hábitos de reflexión lingüística y sin conocimientos sistematizados de las lenguas de trabajo, es decir, el portugués, el francés y el italiano. El dictado de este primer curso Intercomprensión en Lenguas Romances nos permitió llevar a cabo estudios que nos permitieron

... identificar dificultades que nos posicionaron en actitud autocrítica respecto de dos cuestiones centrales: 1) la elección de los textos/discursos en cuanto a su tipología, su complejidad sintáctica, sus elementos paratextuales; 2) la dimensión didáctica de la propuesta que requería un modelo propio de intervención. (Carullo, Torre, Marchiaro, 2002; Carullo, Torre, Marchiaro, 2003; Carullo, Torre, 2005; Marchiaro, 2012)

Dichos hallazgos nos condujeron a la publicación de InterRom 2007, obra a través de la cual ofrecemos a nuestro medio, la Universidad Nacional de Córdoba, una propuesta de intervención didáctica propia que apunta al desarrollo de una competencia receptiva plurilingüe de jóvenes y adultos.

1.2. Ciencias sociales y humanas

Los destinatarios de InterRom 2007 son muy específicos. La obra se dirige a estudiantes universitarios, personas que cuentan con la posibilidad de desarrollar habilidades y conocimientos necesarios para la lectura intercomprensiva de material bibliográfico especializado en sus carreras en las áreas de las ciencias sociales y humanas de la Universidad Nacional de Córdoba, en nuestro caso en tres lenguas romances: el italiano, el francés y el portugués. InterRom 2007 está pensado, en primera instancia, para este público —hablantes de español— que desea aprender a leer desde los principios de la intercomprensión en portugués, en francés y en italiano simultáneamente.



1.3. Dos volúmenes para la intercomprensión en lenguas romances

InterRom 2007 se compone de dos volúmenes. El primero, como mencionamos anteriormente, se titula “De similitudes y diferencias”, y el segundo, “Hacia el reconocimiento de los esquemas de organización textual”. Por los títulos, podemos percibir la dimensión discursiva presente en la obra, que va más allá del desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas para incorporar conocimiento del sistema lingüístico de las cuatro lenguas de trabajo. Ambos volúmenes tienen como base conocimientos del léxico, de la sintaxis y de la fonética y la fonología de las lenguas de trabajo, pero también del “entramado de relaciones lógicas y semánticas que articulan las ideas globales de un texto” (Carullo y Torre, 2007, p. 11)

El volumen 1 permite a los estudiantes la construcción de las bases de una gramática interlingual —o panrománica— a partir de la proximidad lingüística que el conocimiento del funcionamiento del sistema de las lenguas emparentadas les proporciona desde una perspectiva contrastiva. Dichas bases se consolidan mediante actividades didácticas que abordan correspondencias grafofonéticas, léxicas, morfosintácticas, tiempos verbales ligados al tiempo del discurso y al tiempo del relato, procesos discursivos de cohesión y mecanismos de modalización del mensaje (Carullo y Torre, 2009, p. 74), correspondencias que se distribuyen en las cinco unidades que componen el primer volumen de InterRom 2007, tal como se puede observar en el índice. De alguna manera, dichas correspondencia se vinculan a la teoría de los siete cedazos propuestas por Meissner (2004), de EuroComRom.

Módulo 1: De similitudes y diferencias	
Prólogo	10
Unidad 1: Correspondencias léxicas, grafofonémicas y morfológicas	15
Unidad 2: Formas verbales: tiempo del discurso, tiempo del relato	67
Unidad 3: Procedimientos discursivos de cohesión I: la correferencia	111
Unidad 4: Procedimientos discursivos de cohesión II: conectores lógicos y ordenadores discursivos	155
Unidad 5: Algunas modalidades de mensaje: construcciones impersonales, pasivas y enfáticas	193
Bibliografía	247
Referencias CD	249

Figura 13.1. Manual InterRom (2007).



El volumen 2 de InterRom 2007 tiene como objetivo que los estudiantes activen sus conocimientos y desarrollen la capacidad de identificar los esquemas de organización de los textos que componen cada una de sus cinco unidades. Respecto de la taxonomía correspondiente a las cinco formas de organización del contenido temático de los textos, nos basamos en Meyer (1984), quien propone cinco tipos de organización para los textos expositivos, a saber: descripción, enumeración o secuencia, comparación, problema-solución y causa-efecto. En cada una de las cinco unidades del volumen 2 de InterRom 2007, el estudiante es llevado a desarrollar la habilidad de reconocer el esquema de organización predominante en los textos que lee como estrategia cognitiva que le proponemos para optimizar la lectura intercomprensiva luego de haber estudiado, en el volumen 1, cuestiones más relacionadas con el funcionamiento propiamente interlingüístico de las lenguas de estudio. Ello se ve reflejado en la introducción del volumen 2.

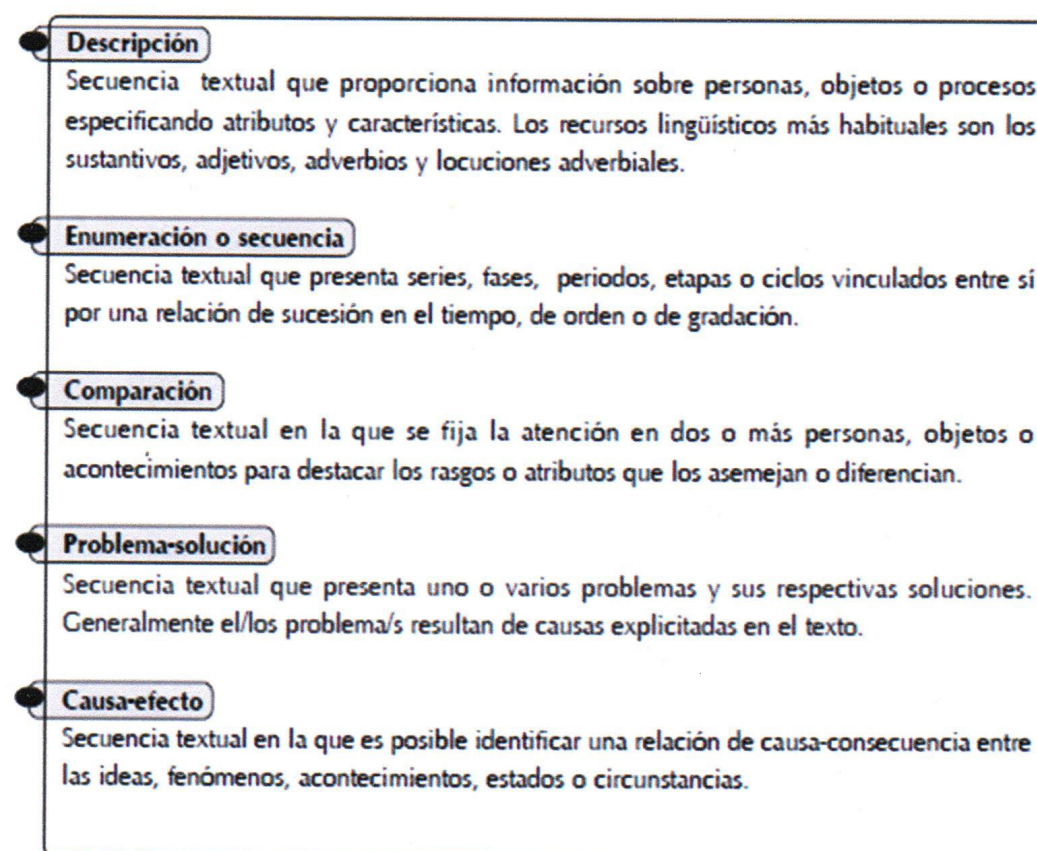


Figura 13.2. Manual InterRom (2007).



1.4. Más allá de la transmisión de contenido

Desde sus inicios, InterRom 2007 no se centra únicamente en aspectos interlingüísticos de la intercomprensión entre lenguas emparentadas como son el español, el portugués, el francés y el italiano, aunque este sea el foco central del volumen 1 de nuestra colección, titulado “De similitudes y diferencias”. InterRom 2007 tiene en cuenta aspectos propiamente discursivos de los textos que componen la obra didáctica. Durante todo el curso, los estudiantes se encuentran en situaciones de aprendizaje en las cuales deben elaborar, producir, concluir y reflexionar desde la interacción con sus conocimientos previos, ya sean lingüísticos, culturales o textuales. Tal como afirman Carullo y Torre (2009), “on ne peut enseigner qu’en s’appuyant sur l’apprenant, sur ses acquis antérieurs et sur les stratégies qui lui sont familières” (p. 73).

En esta línea, en InterRom 2007 proponemos distintos tipos de actividades. En el volumen 1, siguiendo este orden, tenemos *actividades de descubrimiento*, *actividades de aplicación*, *actividades de integración y sistematización del conocimiento construido*. A partir de la segunda unidad del volumen 1, se incluye otro tipo de actividad que denominamos *actividad de reconocimiento*. Cada tipo de actividad tiene un objetivo. Las de reconocimiento tienden a hacer que el estudiante recupere sus conocimientos previos para abordar la lectura intercomprensiva, los conocimientos lingüísticos y procedurales, tanto conocimientos trabajados en la unidad anterior como aquellos que forman parte del *background* de cada persona. Con las actividades de *descubrimiento*, la propuesta es que el estudiante transite por un aprendizaje activo mediante “la observación, el análisis y el relevamiento de datos significativos en perspectiva contrastiva” (Carullo y Torre, 2007, p. 13). A través de las actividades de integración, el estudiante es invitado a trabajar en forma individual y reflexiva a partir de los contenidos nuevos adquiridos y los previos activados. El apartado de sistematización del conocimiento construido esquematiza las particularidades del sistema lingüístico de las cuatro lenguas de trabajo. Es una sección de consulta, aunque en ella se proponen algunas actividades. Tal como afirman Carullo y Torre (2007), “es el único momento de nuestra propuesta en que promovemos un estilo de enseñanza por transmisión del conocimiento” (p. 13). Se prioriza el trabajo colaborativo reforzado por las reflexiones individuales, el desarrollo de estrategias cognitivas “que apuntan a la construcción de un saber por inferencia para luego poder transferirlo a otras



situaciones de lectura” (Carullo y Torre, 2007, p. 13). En el volumen 2, siguiendo la misma lógica de las actividades del volumen 1, proponemos Leer para descubrir, Leer para aplicar y Sistematizar.

1.5. Las actividades y los textos

En InterRom 2007, no podemos hablar en forma directa y explícita de géneros de textos, dado que nos situábamos más en la teoría de la tipología textual que en una teoría propiamente dicha de género textual. Tanto es así que, en las consignas, no nombramos los géneros de textos por su etiqueta, sino que usamos la palabra generalizadora *texto*. Las dimensiones paratextuales no siempre son las propias del contexto de producción del texto que incorporamos en nuestro material didáctico. Podemos decir que existe un híbrido en este aspecto, con la predominancia de conservar el paratexto como herramienta que posibilita el primer acceso a la comprensión de cualquier texto, sobre todo cuando este se escribe en una lengua genéticamente emparentada. Aun así, dado que sabemos que todo texto empírico es un ejemplar de un género de texto, identificamos los siguientes géneros textuales en InterRom 2007: en el volumen 1, predominan títulos de películas, índice de revista de divulgación científica, página inicial de un sitio web, índice de libro, páginas de sitios webs (unidad 1); fragmentos de cuentos infanto-juveniles, fábulas, fragmentos de novelas y romances (unidad 2); noticia escrita de diario, fragmentos de novelas, biografías (unidad 3); fragmentos de textos de sitios web variados, ensayos publicados en diarios, noticias de diarios en línea, documentos (unidades 4 y 5). En el volumen 2, los estudiantes trabajan a partir de fragmentos de artículos publicados en sitios web, en revistas semanales, en libros de análisis literario (unidad 6), textos de sitios web destinados al turismo e información cultural (ruinas de Machu Pichu, por ejemplo), artículos de Wikipedia (unidad 7); biografías, descripciones de ciudades, artículos de historia, de artes clásico (unidad 8); ensayos de literatura, artículos de revistas de literatura y cultura, ensayos publicados en diarios (unidad 8); artículos sobre temas actuales del medio ambiente, de los avances de las ciencias moderna (unidad 9) y artículos de historia, relatos históricos, ensayos (unidad 10).



1.6. Los textos

Mediante InterRom 2007, los estudiantes pueden desarrollar su competencia plurilingüe para la lectura en portugués, en italiano y en francés. Las actividades que se proponen siempre se originan de textos escritos en estas tres lenguas romances. Los textos se caracterizan por presentar contenidos que son parte de los conocimientos enciclopédicos de un lector medianamente culto. Criterios discursivos como esquema de organización textual transparente, presencia de vocabulario panrománico y estructura sintáctica canónica de los enunciados fueron adoptados para la selección de los textos que componen la obra y explorados didácticamente. No obstante, en forma progresiva, se transita de textos más breves (volumen 1) a textos más extensos y de esquemas organizacionales más complejos (volumen 2), además de contenido léxico y semántico que exigen cada vez más trabajos inferenciales de parte de los estudiantes.

1.7. InterRom en la UNC

Desde hace ya casi veinte años, InterRom se caracteriza por ser un equipo de trabajo que genera espacios de investigación y experimentación de propuestas didácticas que buscan atender a las necesidades de nuestra sociedad contemporánea, *plural* y *diversa*. Nuestras acciones se relacionan con la educación lingüística y la enseñanza de lenguas-culturas que posibilitan el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe y de capacidades lingüístico-discursivas e interculturales (Marchiaro y Brunel, 2015). InterRom 2007 fue y es un marco en América Latina en cuanto a acciones de política lingüística que nacieron en el seno de la Facultad de Lenguas, una de las pocas facultades *de Lenguas* de la Argentina, autodeclarada plurilingüe. Los integrantes del equipo InterRom se movilizaron, desde sus inicios, frente a la pérdida paulatina de los espacios de formación en lenguas romances en el sistema educativo argentino. Por ello, nuestros proyectos de investigación tienden a promover la formación no solo en intercomprensión, sino también en diferentes campos de la didáctica del plurilingüismo. Las diversas etapas de investigación, diseño y experimentación de materiales didácticos llevadas a cabo durante estos años dieron como resultado propuestas de intervención didáctica como es el caso de InterRom 2007, que desde esta fecha es material de la asignatura “Módulo de Intercomprensión en Lenguas Romances” en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UNC. No obstante, como toda producción de cuño didáctico y por los más de diez años de uso ininterrumpido de la obra en esta Facultad, la revisión es pertinente y se hace necesaria.



2. Módulo de Intercomprensión en Lenguas Romances

Como acabamos de mencionar, el locus propio de aplicación y uso de InterRom 2007 en la UNC es la Facultad de Ciencias de la Comunicación. El plan de estudios vigente de la Licenciatura en Comunicación Social de esta facultad, aprobado en el año 1993, incorpora en su diseño curricular espacios orientados a complementar la formación de los comunicadores sociales con la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, en quinto año, los estudiantes deben cumplimentar esta exigencia a través de la aprobación, opción mediante, de un examen de italiano, de francés o de alemán.

En el marco de las acciones llevadas a cabo por el Departamento de Idiomas con Fines Académicos de la Facultad de Lenguas (DIFA, UNC)², los estudiantes pueden ser eximidos de rendir el examen de alguna de estas lenguas si, en cambio, cursan y aprueban el Módulo de Intercomprensión en Lenguas Romances. Fue así como los docentes del equipo InterRom empezaron a dictar clases de intercomprensión (IC) en la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) y a usar el volumen 1 de su propuesta didáctica, es decir, InterRom 2007. No obstante, y pasados más de diez años, nos preguntamos de qué manera podemos potenciar el enfoque intercomprensivo en el ámbito de la enseñanza superior en la formación de los comunicadores sociales. Concretamente, pensamos que la problemática reside en atender la falta de un material didáctico específico, diseñado especialmente para el Módulo de Intercomprensión en Lenguas Romances de la FCC. Ese material debería dar cuenta de los intereses y demandas del contexto específico de intervención pedagógica y de sus destinatarios, los futuros comunicadores sociales que se forman en esta facultad de la UNC. Es en este sentido que buscamos identificar cuáles son los aportes de la didáctica del plurilingüismo y del interaccionismo sociodiscursivo para repensar InterRom 2007.

2. Entre los años 2009 y 2010, se constituye el Departamento Universitario de Idiomas con Fines Académicos (DIFA), mediante la aprobación de una serie de resoluciones del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Lenguas y Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba (RHCD 235/2009, RHCD 320/2009 y RHCS 480/2010). Acorde a la normativa vigente, la función principal del DIFA, que atañe a este trabajo, es el diseño, la coordinación y el dictado de módulos de idiomas en las distintas unidades académicas de la UNC (art. 1º, RHCD320/2009, RHCD 235/2009, RHCS 480/2010).



2.1. Un material didáctico de IC con fines específicos

Como intento de responder a nuestra indagación, en primera instancia, nos remitimos al marco teórico-conceptual. Seguidamente, caracterizamos el contexto de intervención que es la Licenciatura en Comunicación Social, en general, y el Módulo de Intercomprensión en Lenguas Romances, en particular. Luego, presentamos lineamientos de un proyecto de material didáctico innovador diseñado *ad hoc* que actualmente se encuentra en fase de elaboración para dicho espacio de intervención, basado en los presupuestos teórico-conceptuales de la didáctica del plurilingüismo y del interaccionismo sociodiscursivo.

2.2. Por una didáctica de tipo transferencial

Como ya mencionamos, InterRom 2007 se inscribe en “la intercomprensión entre las lenguas de la misma familia” (Candelier et al., 2007, p. 5). Este enfoque propone un trabajo en paralelo sobre varias lenguas emparentadas lingüísticamente. El aprendizaje intercomprensivo de estas lenguas se basa, fundamentalmente, en el desarrollo de estrategias metalingüísticas y metacognitivas que posibilitan la reflexión sobre las lenguas y el despertar de una conciencia lingüística con implicancias en el desarrollo de competencia lingüístico-discursiva, en el desarrollo cognitivo y en el pensamiento crítico, sacando “partido de las ventajas más tangibles de la pertenencia a una misma familia —las relativas a la comprensión— que se pretende cultivar sistemáticamente” (Candelier, 2007, p. 6)

InterRom 2007 se suscribe a la didáctica del plurilingüismo, entendida como una didáctica de tipo transferencial, que se apoya en el parentesco lingüístico y se basa en los conocimientos previos y en una particular sensibilización a las lenguas y culturas (Meissner, 2004, p. 15). InterRom 2007 es una obra que tiene como finalidad el desarrollo de la competencia plurilingüe de los estudiantes de la FCC y lo hace desde un enfoque intercomprensivo en lenguas romances. Para Meissner (2004), la intercomprensión es la capacidad de comprender una lengua extranjera sobre la base de otra lengua (materna o extranjera) sin haberla aprendido sistemáticamente:

Dans sa langue maternelle l'enfant conçoit le monde à travers un prisme sémantique et fonctionnel particulier. Au moment de sa première rencontre avec une langue étrangère scolaire, il dispose



par conséquent déjà d'un savoir linguistique et métalinguistique considérable. Il arrive d'ailleurs de plus en plus souvent que ce savoir est nourri par plus d'une seule langue (p. 22).

En este sentido, una noción clave de la didáctica de la intercomprensión es la gramática de hipótesis, es decir, una construcción espontánea de duración efímera corregida, recompuesta y completada con cada acto intercomprensivo que pone en marcha actividades mentales pro- y retroactivas en la lengua meta y las lenguas de transferencia. De esta manera, el sujeto adquiere y desarrolla un saber declarativo y procedural lingüístico y metalingüístico que lo coloca en una situación ventajosa como lector. Siguiendo a Meissner (2004), la persona plurilingüe dispone de muchos más esquemas que el individuo monolingüe.

Decir que la didáctica del plurilingüismo es una didáctica de tipo transferencial implica la idea de que durante la lectura se activan diversos procesos cognitivos para la asignación de sentido: las transferencias, procesos mentales originados a partir del reconocimiento de analogías entre las lenguas. Meissner (en Moreno Banera, 2013), propone un esquema que distingue entre tipos de transferencias (de identificación, de producción interlingüe, intralingüe; didáctica, proactivo o retroactivo) y, además, bases o categorías de transferencias (formal, funcional, de contenido). Es decir, las bases de transferencia constituyen el contenido de los procesos de transferencias, aspectos, tales como el sustantivo, el género, el adjetivo, los verbos y las reglas de concordancia que constituyen los pilares de toda arquitectura de las lenguas romances (Meissner et al., 2004, p. 46). El volumen 1 de InterRom 2007 se fundamenta en estas bases de transferencias.

2.3. La IC y el interaccionismo sociodiscursivo (ISD): hacia una didáctica de las lenguas

El interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004 y 2007) se centra en el actuar (actividad o acción) y considera la actividad del lenguaje como acción humana, adquirida en los intercambios de prácticas verbales entre agentes sociales, utilizado como mecanismo “para acordar sobre contextos, objetivos y modalidades de desarrollo de actividades complejas” (Bronckart, 2007, p. 26). Es decir, se trata de un fenómeno pragmático fuertemente anclado en la psicología del desarrollo.



El actuar verbal para Bronckart (2007) se organiza en diversos niveles encastrados: el texto (oral o escrito), es decir, la manifestación empírica de la acción de lenguaje, el cual se inscribe en un género de texto determinado, entendido como arquetipo psicológico; y los tipos de discurso, es decir, mundos discursivos posibles que componen el texto. El texto empírico (oral o escrito) es el correspondiente lingüístico de la acción del lenguaje y el mediador de dicha acción, la cual se produce en una formación social determinada, es decir, en un contexto preciso, y de acuerdo con modelos preexistentes.

El actuar verbal se presenta primero empíricamente en forma de textos (orales y escritos): unidades comunicativas globales cuya composición depende del tipo de actividades no verbales que comentan y de las condiciones histórico-sociales de su propia elaboración [...] (Bronckart, 2007, p. 27).

Dichos modelos preexistentes, o géneros de textos, constituyen arquetipos reconocidos por los agentes de la interacción para tal fin y son indexados, es decir, identificados como pertinentes para una determinada situación comunicativa. Presentan regularidades lingüísticas relativamente estables. En palabras de Riestra (2014), “la actividad verbal se efectúa en forma de textos, contruidos con los recursos disponibles en cada lengua histórica disponible y siguiendo los modelos de organización textual que se utilizan en el marco de esa misma lengua” (p. 35). En este sentido, el trabajo pedagógico sobre los géneros permite confrontar a los estudiantes con situaciones efectivas de comunicación. Es decir, la intervención pedagógica propuesta en material didáctico que estamos diseñando para la FCC pretende sensibilizar a los estudiantes sobre determinadas formas y usos de lenguaje más o menos estables y convencionales que se articulan con determinadas situaciones de comunicación precisas, vinculadas a cierta actividad social.

Desde esta perspectiva, el análisis de los textos para su tratamiento pedagógico debe ser descendente: desde las actividades sociales a las actividades verbales, desde los textos a sus componentes lingüísticos. El modelo de análisis de textos que esta teoría propone nos orienta en lo que respecta al análisis textual y discursivo, y en las decisiones de aspectos por considerar en el desarrollo de procesos de comprensión y producción textual. Bronckart (2004) sostiene que cada texto se organiza internamente en tres niveles superpuestos que



conforman un ‘milhojas’ textual: 1) la infraestructura general del texto, 2) los mecanismos de textualización y 3) los mecanismos de responsabilidad enunciativa. Se trata de niveles estructurales que conforman la arquitectura textual, discriminados a los fines metodológicos, de gran utilidad en el proceso de transposición didáctica.

Arquitectura textual	
INFRAESTRUCTURA	Planificación general del contenido temático Tipos de discursos movilizados Secuencias - Narrativa - Descriptiva - Explicativa - Argumentativa - Dialogal Instruccional
MECANISMOS DE TEXTUALIZACIÓN	Conexión Mecanismos de cohesión nominal Mecanismos de cohesión verbal
MECANISMOS DE RESPONSABILIDAD ENUNCIATIVA	Voces Voz del autor empírico Voces sociales Voces de los personajes Modalizaciones

Figura 13.3. *Arquitectura textual* (Bronckart, 2004).



La infraestructura general del texto es el nivel “constituido por el plan general del texto, por los tipos de discursos que comporta, por las modalidades de articulación de esos tipos de discurso y por las secuencias que eventualmente aparecen en él” (Bronckart, 2004, p. 76). El plan general del texto puede ser codificado en un resumen. La noción de secuencia, recuperada de los postulados de Adam (en Bronckart, 2004) se relaciona con las estructuras del pensamiento. Se trata de formas regulares bastante estables que se producen dialógicamente, es decir, están definidas en función de la presencia del otro en nuestro texto y, para Bronckart (2004) son seis: narrativa (organizada en el tiempo, tiene como finalidad contar); descriptiva (organizada en el espacio, tiene por finalidad ordenar con la mirada), explicativa (organizada en la relación causa-consecuencia), argumentativa (tiene por finalidad defender una posición), dialogal (tiene por finalidad interactuar) e instruccional (orientada a ordenar procesos y a guiar la acción.)

En el segundo nivel, encontramos aquellos mecanismos ligados a la progresión temática: los mecanismos de conexión, que se actualizan en organizadores textuales; los mecanismos de cohesión nominal y los mecanismos de cohesión verbal. “La función de los mecanismos de cohesión nominal es introducir temas y/o personajes nuevos y, por otra parte, garantizar su recuperación, bien sea como repetición o como sustitución del antecedente, en la continuación del texto” (Bronckart, 2004, p. 78). Por su parte, los mecanismos de cohesión verbal, tienden a asegurar la organización temporal y jerárquica de los procesos verbalizados en el texto. No solo se trata de la articulación de los tiempos verbales, sino también de su interacción con adverbios y organizadores textuales.

En el tercer nivel encontramos los mecanismos de distribución de voces, las cuales, según Bronckart, pueden permanecer implícitas o explicitarse mediante formas pronominales, sintagmas nominales o incluso oraciones o segmentos de oraciones. En cuanto a las modalizaciones, Bronckart distingue cuatro subconjuntos: modalizaciones lógicas, deónticas, apreciativas y pragmáticas. A los fines de nuestro trabajo, dicha distinción no será tenida en cuenta. Tendremos presente que, en líneas generales, “todas las modalizaciones se materializan por medio de unidades o conjuntos de unidades lingüísticas de niveles muy diferentes (...)” (Bronckart, 2004, p. 83) y que explicitan juicios y evaluaciones formulados con respecto a ciertos aspectos del contenido temático.



2.4. Un Módulo de Intercomprensión en Lenguas Romances

El plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación Social (FCC-UNC), aprobado en el año 1993, se organiza en cinco años divididos en un Ciclo Básico y en un Ciclo Profesional. Los primeros tres años corresponden al primer ciclo, que es común a todos los estudiantes. Los últimos dos años corresponden a las diversas orientaciones de la carrera, y prevén trayectos curriculares específicos. El Ciclo Básico tiene por objetivo proporcionar un marco teórico de referencia acerca de la Universidad; proveer de algunos contenidos básicos acerca del objeto de estudio de la carrera; dar a conocer la propuesta educativa de esa unidad académica; introducir en la aplicación de técnicas de estudio que facilite un aprendizaje sistemático; ejercitar la comprensión de textos y la expresión verbal escrita. (Fig. 2).

Primer ciclo	
1.er año	Historia Social Contemporánea Introducción a la Comunicación Social Teoría del Conocimiento y Lógica Economía y Comunicación Psicología y Comunicación Teorías Sociológicas Taller anual: Lenguaje y Producción Gráfica Examen de idioma inglés
2.º año	Psicología Social Teorías Sociológicas II Taller: Informática Básica Aplicada Lingüística Teorías de la Comunicación I Historia Argentina Contemporánea Taller: Informática Básica Aplicada II (optativo) Taller anual: Lenguaje II y Producción Radiofónica



3.er año	Teorías de la Comunicación II Antropología Sociocultural Movimientos Estéticos y Cultura Argentina Semiótica Política y Comunicación Taller: Metodología de la Investigación Aplicada * Seminario optativo Taller anual: Lenguaje III y Producción Audiovisual

Figura 13.4. Ciclo Básico Licenciatura en Comunicación Social.

En lo que respecta la enseñanza de lenguas extranjeras, se prevé un examen de suficiencia en inglés al finalizar el primer año de cursado. Sobre este punto caben algunas observaciones. En primer lugar, en el plan de estudios no hay un apartado orientado a especificar competencias mínimas deseadas, ni contenidos requeridos. En segundo lugar, no hay un espacio curricular ni una propuesta pedagógica *ad hoc* en la que se desarrolle una propuesta programática que brinde algún tipo de formación específica a los estudiantes para su posterior evaluación. Es decir, no se evidencia en la incorporación de inglés en el diseño de la Licenciatura en Comunicación Social una articulación profunda.

El Ciclo Profesional, por su parte, que corresponde a los últimos dos años, se configura en cinco orientaciones diferentes: 1) Comunicación gráfica; 2) Comunicación radiofónica; 3) Comunicación audiovisual; 4) Comunicación institucional; 5) Investigación y planeamiento de las ciencias sociales. Cabe destacar que sólo puede cursarse una sola especialización del ciclo superior (Fig. 3). También en esta instancia ocurre que la enseñanza de lenguas extranjeras se presenta en el plan de estudios como un examen en una segunda lengua extranjera: francés, italiano o alemán, pero no se articula dicha instancia de evaluación con algún espacio curricular específico ni se especifican competencias, objetivos o contenidos que se pretende evaluar. No obstante, dicho examen puede ser reemplazado, como ya mencionamos, por el cursado y la aprobación del Módulo de Intercomprensión en Lenguas Romances.



Ciclo Profesional	
Producción gráfica	Documentación Periodística Redacción Periodística I Taller de Comunicación Visual Seminario de Nuevas Tecnologías Producción Gráfica Comunicación en Publicidad y Propaganda Redacción Periodística II Taller de Fotografía Periodística Epistemología de las Ciencias Sociales Análisis de la Comunicación I Análisis de la Comunicación II Semiótica Aplicada Derecho de la Información Dos seminarios opcionales Seminario de Trabajo Final Examen de idioma francés, italiano o alemán
Producción radiofónica	Documentación Periodística Taller de Expresión Oral y Locución Taller de Sonido y Musicalización Producción Radiofónica Comunicación en Publicidad y Propaganda Seminario de Nuevas Tecnologías Seminario opcional Epistemología de las Ciencias Sociales Análisis de la Comunicación I o II. ACII Cátedra B Políticas de Programación Radiofónica Semiótica aplicada Derecho de la Información Seminario opcional 1 y 2 Seminario de Trabajo Final Examen de idioma francés, italiano o alemán



Producción audiovisual	Narración Televisiva. Conducción Periodística en TV. Producción Televisiva I. Seminario de Nuevas Tecnologías. Comunicación en Publicidad y Propaganda. Políticas de Programación en TV. Derecho de la Información. Epistemología de las Ciencias Sociales. Análisis de la Comunicación I o II. ACII Cátedra B - ACII Cátedra C Narración Televisiva II Dirección Televisiva Producción Televisiva II Dos seminarios opcionales Semiótica Aplicada Seminario de Trabajo Final Examen de idioma francés, italiano o alemán
Comunicación institucional	Análisis Institucional I Análisis Institucional II Taller de Medios de Comunicación Institucional Comunicación Institucional Seminario Sectores Institucionales Seminario taller opcional: Taller de Imagen Institucional o Teorías y Técnicas de Grupos Análisis de la Comunicación I Relaciones Públicas Epistemología de las Ciencias Sociales Análisis de la Comunicación II Tres seminarios opcionales Seminario de Trabajo Final Examen de idioma francés, italiano o alemán



Investigación	Epistemología de las Ciencias Sociales Análisis de la Comunicación I Análisis de la Comunicación II Estadística Aplicada Seminario Problemas de la Sociedad Contemporánea Evaluación y Planificación de Proyectos de Comunicación Social Seminario opcional Seminario Teorías de la Comunicación III Seminario de Análisis del Discurso Políticas de Comunicación y Cultura Dos seminarios opcionales Seminario de Trabajo Final Examen de idioma francés, italiano o alemán

Figura 13.5. Ciclo Profesional Licenciatura en Comunicación Social.

Frente a esta problemática nos preguntamos sobre los puntos de contacto que pueden existir entre las diferentes orientaciones de esta carrera universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba y que resulten relevantes para el aprendizaje de la IC. Inicialmente, pensamos que existen puntos de contacto en tanto y en cuanto asumamos que un plan de estudios sea un proyecto coherente. En primera instancia, todo el trayecto del Ciclo Básico es común a las cinco orientaciones. Esto constituye un importante *background*, tanto en términos de conocimientos previos, en general, como de experiencias discursivas que hacen a la construcción de un saber lingüístico específico. No obstante, la diversificación curricular propia de una orientación incide en la construcción de un perfil no solo profesional, sino también estudiantil. Es cierto que algunos espacios curriculares son compartidos, como Epistemología de las Ciencias Sociales, Análisis de la Comunicación I y II, Semiótica Aplicada, e incluso el examen de idioma francés, de italiano o de alemán; pero la mayoría de las asignaturas, especialmente de 4.º año, son independientes de cada orientación. No todos los espacios son comunes, y aquellos que lo son, no lo son completamente. Epistemología de las Ciencias Sociales es compartida en 4.º año por todas las orientaciones, salvo por Investigación. Lo mismo



sucede con Análisis de la Comunicación I y II, con la salvedad de que los estudiantes de Radio y Audiovisual solo deben cursar y aprobar una de las dos asignaturas. Por otra parte, para la orientación en Comunicación Institucional, Análisis de la Comunicación I pertenece al 4.º año y Análisis de la Comunicación II, al 5.º; mientras que, para la orientación en Investigación, ambas se incluyen en el 4.º año. Es decir, una misma materia puede corresponder a dos momentos de la misma carrera. Por su parte, Semiótica Aplicada solo es común a Gráfica, Radio y Audiovisual.

Entendemos que estas diferencias en los trayectos formativos de los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Social son relevantes, en cuanto suponen también diferentes tradiciones discursivas. Basta pensar, por ejemplo, en los diferentes géneros que supone la conducción periodística en TV, el diseño de un sitio web institucional para una empresa estatal o privada, o la elaboración de un anuncio publicitario. Los estudiantes, durante toda la carrera, aprenden a leer y escribir diferentes géneros textuales, o en palabras de Carlino (2005), desarrollan las nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva específica de las disciplinas y en las actividades de producción y análisis de textos requeridas en la Universidad. Cada orientación demanda el desarrollo de prácticas de lenguaje y pensamiento que le son propias. De esto se deriva que el punto de contacto que articule una secuencia didáctica plurilingüe para el Módulo de Intercomprensión en Lenguas Romances común a las cinco orientaciones no debe ser buscado en los contenidos curriculares específicos del plan de estudios, sino en las necesidades e intereses de la población meta.

2.5. El Módulo de Intercomprensión en Lenguas Romances en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba

La implementación en el nivel superior en el año 2007 del Módulo de Intercomprensión en Lenguas Romances es resultado de las acciones llevadas adelante por el equipo de docentes-investigadores de InterRom, fruto de las investigaciones llevadas a cabo entre los años 2004 y 2006 (Degache y Garbarino, 2012). Como ya mencionamos, en un primer momento, el dictado de este módulo se enmarcó en la oferta curricular de los “Módulos de Idiomas” y estaba dirigido a estudiantes de las diferentes carreras de la Licenciatura en Comunicación Social de la Escuela de Ciencias de la Información (perteneciente a la Facultad de Derecho y



Ciencias Sociales; hoy devenida Facultad de Ciencias de la Comunicación). Es decir, el Módulo de Intercomprensión en Lenguas Romances, independientemente de las variaciones institucionales que se han producido en el seno de la Universidad, ha sido sostenido como proyecto de educación plurilingüe por más de diez años. Aquí nos referiremos específicamente a las variaciones de esta asignatura producidas entre el período 2012-2016.

En términos estrictamente cuantitativos, en el recorte establecido, ha habido un total de 23 comisiones con un total de 1 249 inscriptos al Módulo de IC, 704 estudiantes que lo han cursado y aprobado, y 545 alumnos libres (por abandono o que jamás lo cursaron).

Período	Comisiones	Inscriptos	Libres	Promocionales Regulares
2012	4	245	136	109
2013	4	267	139	128
2014	5	240	83	157
2015	5	249	109	140
2016	5	248	78	170
Total	23	1249	545	704

(*Los datos relacionados con la evolución de la matrícula fueron reconstruidos a partir de los informes presentados por los docentes del Módulo al finalizar cada año académico y gentilmente facilitados por el DIFA)

Figura 13.6. Comisiones Módulos de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Comunicación.



Tal como se puede apreciar en el cuadro anterior, al momento de llevar a cabo el estudio que nos ha permitido caracterizar la población, había en funcionamiento cinco comisiones diferentes distribuidas a lo largo de toda la semana. Esto garantizó la cobertura de los tres turnos en los que se dictan materias en la Facultad (mañana, tarde y noche). No obstante, la cantidad de comisiones ha variado en los últimos años. Debemos señalar que ha aumentado a partir del año 2014 de cuatro a cinco, a pesar de que el número de inscriptos se ha mantenido estable en un promedio de 250 estudiantes anuales. Esto encuentra explicación en el hecho de que el total de inscriptos posibles está atado a la capacidad física y a la disponibilidad de aulas de la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Resulta llamativo observar que, salvo para el año académico 2015, la cantidad de estudiantes que han aprobado el Módulo de IC, esto es, como estudiantes promocionales o como regulares, ha crecido sustancialmente de 109 a 170. De igual manera, salvo para el año 2014 y 2015, ha disminuido notablemente la cantidad de estudiantes libres de 136, en el año 2012, a 78 en el año 2016. En suma, a juzgar por los datos en cuestión, más estudiantes de Comunicación han cursado y terminado el Módulo en los últimos años.

2.6. *Hacia una revisión de InterRom para Ciencias de la Comunicación*

Ahora bien, habida cuenta de los presupuestos de la didáctica del plurilingüismo y, en particular, de la intercomprensión entre lenguas emparentadas, cabe preguntarse de qué modo es posible articular estas dos líneas teóricas. Nuestra respuesta, provisoria, es la siguiente: entendemos que es posible potenciar las actividades inherentes a la implementación del enfoque intercomprensivo tendientes al desarrollo de la competencia plurilingüe de estudiantes de lenguas extranjeras de la Licenciatura en Comunicación Social (Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC), focalizando nuestra atención en la lectura en italiano, francés y portugués desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo, esto es, con miras al dominio de un género mediante la utilización de una secuencia didáctica. En este sentido, adoptamos la noción de secuencia didáctica de Schneuwly (en Riestra, 2014), como dispositivo metodológico que se organiza a partir de los géneros modelizados en el carácter de herramienta del desarrollo de los estudiantes en sus razonamientos y capacidades discursivo-textuales. Dicha secuencia didáctica se organiza en módulos de trabajo, cada uno de los cuales están orienta-



dos a desarrollar y problematizar un aspecto del género abordado. Cada módulo concentra su atención en mejorar una práctica lingüística determinada. En palabras de Riestra (2014), “cada secuencia debe organizarse a partir de un proyecto de apropiación de las dimensiones constitutivas del género” (p. 67), de modo que, en nuestro caso, cada módulo tiene por finalidad no solo problematizar una práctica lingüística determinada, sino también desarrollar una práctica lingüística plurilingüe y, además, dominar un aspecto específico del género en cuestión, atendiendo a los rasgos comunes entre las diferentes lenguas de trabajo y a su especificidad.

Con el objetivo de identificar un eje temático transversal que nos permitiera esbozar el diseño del material en cuestión, se constituyó una muestra de estudiantes que participó de un sondeo a partir del cual se identificaron intereses y necesidades de la población. La muestra fue integrada por 62 estudiantes de la carrera Licenciatura en Comunicación Social inscriptos en el Módulo de Intercomprensión en Lenguas Romances. El promedio de edad es de entre 20 y 24 años, aunque hay casos de mayor edad (27, 34, 56). La gran mayoría corresponde al quinto año de la carrera y ya ha optado por una de las cinco orientaciones. El grueso de la población, a pesar del interés que puede despertarle la propuesta del Módulo, está atada a una necesidad específica, derivada, en primera instancia, del diseño curricular. Si bien las expectativas relevadas son variadas, se destacan por amplia mayoría aquellas vinculadas a alcanzar una mínima competencia lectora en las diferentes lenguas de trabajo.

Atentos a la población del Módulo, esto es, a su carácter heterogéneo y a la evolución de los materiales utilizados en los últimos años y la diversidad de propuestas, ya sea en términos de contenidos como de géneros abordados, optamos por incluir un número finito de ejes temáticos: 1) actualidad política nacional e internacional; 2) discusiones en torno a problemáticas de género; 3) movimientos sociales y comunicación; 4) migraciones y construcciones identitarias; 5) artículos de interés general; 6) nociones teóricas relacionadas con la formación curricular; 7) biografías plurilingües; 8) otros (a especificar). Veamos los resultados.



Eje propuesto	Total	%	Pos.
1) Actualidad política nacional e internacional	38	61 %	1
2) Discusiones en torno a problemáticas de género	23	37 %	5
3) Movimientos sociales y comunicación	33	53 %	3
4) Migraciones y construcciones identitarias	26	42 %	4
5) Artículos de interés general	36	58 %	2
6) Nociones teóricas relacionadas con la formación curricular	10	16 %	7
7) Biografías plurilingües	18	29 %	6
8) Otros	1	2 %	8

Figura 13.7. Ejes temáticos propuestos por estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación.



Destacamos, en primer lugar, que, a pesar de dejar abierta la posibilidad de incluir otros ejes de interés, los estudiantes se inclinaron por las opciones propuestas en el cuestionario y solamente hubo una respuesta, correspondiente al 2 % del total de la muestra, que incluyó un contenido no previsto por el instrumento diseñado. Es decir, los ejes que decidimos incluir en nuestro instrumento de indagación se relacionan directamente con los intereses de los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Social.

En segundo lugar, apenas un 16 % de los estudiantes encuestados se inclinó por proponer lectura de material bibliográfico en las lenguas de trabajo (eje Nociones teóricas relacionadas con la formación curricular). Esta respuesta resulta especialmente significativa en cuanto quita de la discusión determinados géneros de alta circulación en el ámbito universitario, tales como el artículo de investigación o *paper*, o el resumen de artículo de investigación o *abstract*.

Los contenidos mayoritariamente ponderados por los estudiantes fueron clasificados en dos grupos. El primero, cercano al 40 %, incluye los ejes Migraciones y construcciones identitarias (42 %) y Discusiones en torno a problemáticas de género (37 %); mientras que el segundo, con respuestas superiores al 50 %, abarca Actualidad política nacional e internacional (61 %), Movimientos sociales y comunicación (58 %) y Artículos de interés general (53 %).

Entendemos que los principales ejes de interés no deben ser tomados taxativamente, esto es, de manera excluyente y determinante, en detrimento de ciertas temáticas, sino como líneas guía que orienten el diseño del material didáctico en cuestión. De igual manera, no nos parece prudente privilegiar únicamente el tratamiento del eje Actualidad política nacional e internacional, por varios motivos. En primer lugar, el carácter efímero de “lo actual”, esto es, su fuerte anclaje contextual, implica también dotar al mismo material didáctico de una cierta caducidad. Además, circunscribir una propuesta didáctica a un único eje temático puede redundar en una cierta monotonía y, en consecuencia, no cumplir con los objetivos prefijados de nuestro trabajo.

En este sentido, y teniendo en cuenta las respuestas obtenidas, hemos decidido integrar los ejes propuestos en uno más amplio que los contenga de la siguiente manera: *El movimiento feminista en el siglo XXI: construcciones discursivas en artículos de opinión*. De esta formulación, se desprenden por lo menos dos aspectos fundamentales en los que se centrará nuestro



material. En primer lugar, el eje transversal elegido, el movimiento feminista como movimiento social del siglo XXI, precisamente por la relevancia que ha adquirido en la agenda pública y el notable crecimiento que ha vivido en los últimos años, tanto en Argentina como en el mundo, es portador de una importante variedad de ejes temáticos pasibles de ser abordados y que inciden en la agenda política e intelectual nacional e internacional: derechos reproductivos y discusiones en torno a la legalización y despenalización del aborto; acoso callejero y violencia de género; femicidio y legislación penal; usos no sexistas del lenguaje, lenguaje inclusivo, etc.

En segundo lugar, el género adoptado es el artículo de opinión. Entendemos que este género, a diferencia de otros que podrían ser abordados, por sus características generales, hace propicio el trabajo en el nivel superior en nuestro contexto de intervención. En lo que respecta a su infraestructura, presenta diferentes tipos de discurso (interactivo y teórico, interactivo y narración) y alterna mundos discursivos en función de los objetivos del autor (contar y exponer). Si bien se caracteriza por la predominancia de secuencia argumentativa, la heterogeneidad de secuencias combinadas (narrativa, descriptiva, explicativa, etc.) es otro rasgo característico de este género. Por otro lado, los organizadores textuales abundan en los artículos de opinión para contribuir a marcar las articulaciones del plan general del texto, las transiciones entre tipos de discursos y secuencias, lo cual resulta clave para abordar los mecanismos de conexión. En lo que respecta a los mecanismos de responsabilidad enunciativa, en este género es frecuente hallar diferentes voces distribuidas en el texto que se movilizan en función de las posiciones ideológicas frente al contenido temático y que aparecen explicitadas mediante variados mecanismos de cohesión nominal. La predominancia de la secuencia argumentativa que caracteriza al género implica directamente la presencia de evaluaciones formuladas con respecto a distintos aspectos del contenido temático. Destacamos que

todas las modalizaciones se materializan por medio de unidades o conjuntos de unidades lingüísticas de niveles muy diferentes [...]: los tiempos de verbo en modo condicional o en un futuro de probabilidad, los auxiliares de modalización [...], un subconjunto de adverbios [...], ciertas oraciones impersonales [...], y también otros tipos de oraciones y conjuntos de oraciones (Bronckart, 2004, p. 83).



En resumen, esta somera caracterización del género en cuestión a la luz de nuestro marco teórico-metodológico nos lleva a pensar que, en nuestro contexto de intervención didáctico-pedagógica, puede resultar muy productivo aprovechar la multiplicidad de recursos lingüísticos movilizados en la construcción del género artículo de opinión. No pretendemos un abordaje exhaustivo de este género, pero sí explotar algunos de sus aspectos a los fines del desarrollo de la competencia intercomprensiva.

Consideraciones finales

InterRom 2007 no deja de ser una propuesta única, pensada y nacida en el seno de una de las universidades más antiguas de América Latina, en un contexto muy específico, la Universidad Nacional de Córdoba. No obstante, sabemos que la obra se usa más allá de nuestras fronteras, en otros países de nuestro continente americano, así como también en Europa. Ello refuerza la teoría de que los materiales didácticos son maleables y adaptables a las necesidades de los estudiantes y de los profesores.

Con InterRom 2007 se adquiere, en poco tiempo, una competencia lectora plurilingüe en lenguas romances y ello cumple los anhelos de diferentes instituciones, de docentes y estudiantes. Aun así, consideramos importante (re)pensarlo, atendiendo, en primera instancia, al imperativo de actualización permanente de nuestras prácticas pedagógicas y de investigación. La revisión de InterRom 2007 nos conduce a reflexionar sobre las transformaciones sociopolíticas del contexto específico en el que nos desempeñamos como docentes-investigadores y, por lo tanto, a identificar y reconocer nuevas demandas e intereses en la población estudiantil.

En este trabajo sostenemos la hipótesis de que es posible potenciar una propuesta concreta de implementación del enfoque intercomprensivo en lenguas romances en el nivel superior orientado al desarrollo de capacidades del lenguaje, en general, y al dominio de un género, en particular. La revisión de InterRom 2007 bajo la égida de los conceptos de secuencia didáctica y capacidades de lenguaje para la lectura intercomprensiva y el dominio de géneros textuales constituye uno de los primeros pasos de este proceso.

Los aportes del interaccionismo sociodiscursivo son esenciales en esta línea, dado que nos proporcionan modelos de análisis de los textos que pueden componer nuevos materiales



y las bases teóricas para realizar futuras investigaciones con el objetivo de relevar las capacidades de lenguaje de los estudiantes frente a la lectura en las lenguas romances presentes en una versión actualizada para esta especificidad. Además, es importante pensar en la modelización de los géneros textuales que formarían parte de esta nueva obra, dado que el modelo didáctico de género es el que posibilita organizar la secuencia didáctica. Consideramos que, dada nuestra trayectoria de más de una década de aplicación ininterrumpida de InterRom 2007 en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UNC, esta adecuación a las especificidades de las carreras de dicha Facultad es necesaria.

En esta ocasión, presentamos los lineamientos para que InterRom continúe siendo un material actual, adecuado y portador de formación de ciudadanos plurilingües, sensibles y críticos frente a los retos de nuestra sociedad, multilingüe, intercultural, diversa y compleja.

[referencias bibliográficas]



EJE 3

Políticas institucionales y proyectos de intercomprensión en el ámbito latinoamericano



PRESENTACIÓN
CAPÍTULO 14
CAPÍTULO 15
CAPÍTULO 16
CAPÍTULO 17
CAPÍTULO 18

Presentación

Las experiencias y prácticas didácticas presentadas en los capítulos precedentes permiten vislumbrar de qué manera se plantea, en los países de la región, la enseñanza de lenguas desde la perspectiva de enfoques plurilingües, especialmente desde el enfoque intercomprensivo. ¿Cuáles son las posibilidades, las dificultades y los límites de la inserción de estos nuevos enfoques en los currículos escolares, universitarios y en la formación de profesores? Los cinco capítulos que componen este último eje pretenden dar respuesta a estos interrogantes al presentarnos un amplio panorama de acciones y de proyectos institucionales que muestran el rumbo de las políticas lingüísticas de enseñanza de lenguas en los países latinoamericanos aquí representados.

En el Capítulo 14, Mônica Ferreira Mayrink, Elisabetta Santoro y Heloisa Albuquerque-Costa presentan la dinámica y el impacto de la formación en intercomprensión en lenguas romances en la Universidade de São Paulo (USP). En primer lugar, presentan la relación existente entre la formación docente en perspectiva crítico-reflexiva y la formación específica en intercomprensión o enfoques plurales, postulando que ambas favorecen el cambio de paradigma de una pedagogía monolingüe hacia una plurilingüe. Las experiencias de formación en intercomprensión en el marco de la didáctica del plurilingüismo en la Universidad de São Paulo permiten a las autoras analizar el impacto tanto desde la perspectiva de las y los docentes como la de las y los estudiantes. Las autoras concluyen que la



formación en intercomprensión en los trayectos de formación académica de futuros profesores de lenguas incrementa la formación crítica y reflexiva de los profesores, tan necesaria en los actuales contextos educativos.

Ana Cecilia Pérez de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en el Capítulo 15, realiza una aproximación etnográfica a las políticas lingüísticas orientadas al plurilingüismo, poniendo en diálogo los aspectos de los enfoques plurilingües presentes en la normativa nacional y provincial con las prácticas áulicas en clases de intercomprensión en dos escuelas secundarias públicas con Ciclo Orientado Lenguas de la ciudad de Córdoba. Luego de presentarnos las bases conceptuales y metodológicas de su estudio, la autora realiza un análisis del discurso oficial de la provincia de Córdoba en relación con la perspectiva intercomprensiva, para luego presentar el terreno de investigación y algunas conclusiones provenientes de la observación de prácticas áulicas.

En el Capítulo 16, Angela Erazo Muñoz de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), Anakelli Gonçalves De Carvalho, Alberto León Henao Montoya y Valdilena Rammé, estos últimos de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), revisan —desde la perspectiva glotopolítica— el papel de las lenguas en los procesos de organización de políticas educativas y de internacionalización. Dirigen luego la discusión hacia la didáctica del plurilingüismo y la intercomprensión, por entender que ambas pueden jugar un papel fundamental en la creación de políticas explícitas a favor de la diversidad lingüística y cultural de nuestra región. Finalmente, presentan el caso de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana. Entre las conclusiones del capítulo, se advierte la necesidad de una planificación lingüística explícita que promueva la enseñanza y el uso de varias lenguas en los espacios de producción y de divulgación científica en las universidades latinoamericanas.

Leandro Guimarães Ferreira de la Universidade Federal do Paraná (UFPR), presenta en el Capítulo 17 un trabajo de tipo historiográfico con el objetivo de mostrar la trayectoria de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el currículo de



la educación básica en Brasil. Para ello, examina en perspectiva crítica las normativas brasileñas relacionadas con la enseñanza de lenguas, publicadas desde 1822 a la actualidad. El análisis pone de manifiesto la necesidad de adopción de políticas lingüísticas y educativas que aseguren la salvaguarda de la diversidad lingüística y cultural del país. El autor propone ampliar las discusiones relativas a la enseñanza de lenguas en la educación básica, hacia la inserción de nuevos abordajes que permitan abandonar el paradigma colonialista/elitista que perdura desde hace décadas en Brasil.

Cierra el eje el Capítulo 18, presentado por Ana Cecilia Pérez y Silvana Marchiaro de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) quienes presentan un panorama del papel de algunas universidades latinoamericanas en la promoción de políticas lingüísticas plurilingües, a través de investigaciones y de dispositivos didácticos de formación en distintos niveles educativos. Las autoras reconocen que la noción de plurilingüismo en el contexto latinoamericano se inscribe en escenarios complejos, atravesados por conflictos lingüísticos, procesos de reconocimiento de derechos lingüísticos, apertura regional e internacional, entre otros aspectos. Desde la perspectiva didáctica, las diversas acciones de equipos universitarios de Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y Perú muestran los aspectos comunes como así también las necesidades específicas, ligadas a cada contexto territorial. Los ámbitos de intervención, los dispositivos pedagógicos implementados y las finalidades perseguidas muestran un rico panorama de acciones que, tal como reconocen las autoras, se presentan a menudo como esfuerzos aislados.

Para que estos esfuerzos aislados se transformen en accionar conjunto y transformador, será necesario impulsar una red de universidades latinoamericanas que, desde una mirada y un accionar situados, favorezca la investigación y la formación en didáctica del plurilingüismo. Esta última se transformará, a nuestro entender, en una modalidad de preservación del variado y rico paisaje lingüístico latinoamericano, al centrar sus fundamentos en la valorización de los repertorios plurales de los hablantes y en el contacto de lenguas y su didactización.



Capítulo 14

A disciplina de Intercompreensão na USP: impactos curriculares no curso de Letras

Mônica FERREIRA MAYRINK
Elisabetta SANTORO
Heloisa ALBUQUERQUE-COSTA¹

Universidade de São Paulo



Introdução

Os atuais projetos pedagógicos das Graduações em Letras-Licenciatura no Brasil foram elaborados seguindo as diretrizes curriculares advindas da publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a qual merece destaque positivo por ter marcado de forma explícita o lugar das línguas estrangeiras nas diretrizes escolares para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em seu Artigo 26, Parágrafo 5, a LDB dispõe, para o Ensino Fundamental, que

[n]a parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (Brasil, 1996, p.10)

Para o Ensino Médio, a Lei estabelece, no Artigo 36, Inciso III, que

(...) será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (Brasil, 1996, p.13)

Conforme já discutido por Mayrink (2018, p.143), chama a atenção o caráter mais flexível e menos prescritivo que a Lei assume em termos de política linguística, uma vez que não há ali uma indicação clara da língua estrangeira que deve ser ensinada nas escolas, deixando, assim, a escolha a critério da comunidade escolar e em conformidade com as possibilidades de cada instituição.

O período que se seguiu à aprovação da referida Lei foi marcado por outros importantes gestos de política linguística, como a publicação, em 1998, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1998). O documento teve uma significativa repercussão no contexto do ensino das línguas estrangeiras na escola básica, posto que, pela primeira vez, eram apresentadas aos professores diretrizes para o trabalho nessa área a partir de um quadro teórico claro: a perspectiva sociointeracionista de base vygotskyana.

1. As três autoras são também as professoras responsáveis pela disciplina optativa “Intercompreensão em Línguas Românicas”, inserida no currículo do curso de Letras da Universidade de São Paulo em 2015 e, desde então, regularmente ministrada por elas em conjunto.



Mais tarde, em 2006, a publicação das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (Brasil, 2006) viria a definir objetivos mais claros para o ensino de línguas na escola regular, ao reconhecer que, além de estar relacionada à construção de conhecimentos linguísticos, essa disciplina desempenha um lugar importante na formação cidadã dos estudantes. Conforme explica Mayrink (2018, p. 143),

al acercarse a una lengua extranjera, [el estudiante] llega a conocerse mejor a sí mismo y a su propia lengua y cultura. En este contexto gana espacio la reflexión sobre lo ajeno y el desarrollo de la conciencia crítica sobre la heterogeneidad y la diversidad sociocultural y lingüística que marcan la sociedad contemporánea.

Tais documentos tiveram um impacto importante na revisão dos projetos pedagógicos dos cursos de Graduação e Licenciatura em Letras, uma vez que rompiam com a visão tradicional de ensino das línguas, que priorizava a gramática e a automatização de estruturas linguísticas e funcionais, e avançavam em direção a uma perspectiva mais aberta à compreensão do idioma estrangeiro como um instrumento para que o estudante se posicionasse criticamente frente à sua própria língua e cultura e à do outro.

Paralelamente, os cursos de Letras e Licenciatura se viram diante da necessidade de empreender uma revisão de seus currículos, a fim de atender às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002), que apontavam para novos conteúdos, metodologias, técnicas e abordagens interdisciplinares, valorizando o lugar da reflexão na formação do futuro professor. Segundo o documento:

A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (Brasil, 2002, p. 3, Parágrafo único).

Na Universidade de São Paulo, as novas diretrizes para a formação de professores tiveram reflexo no desenho do projeto pedagógico em Letras-Licenciatura que foi implantado em 2008. Um passo significativo naquele momento foi o compartilhamento das horas de formação de professores entre as faculdades de origem dos alunos (neste caso, a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) e a Faculdade de Educação. Esse fato contribuiu para que, nas diferentes áreas, fossem definidas disciplinas de Licenciatura que têm como primeiro objetivo



antecipar as discussões sobre as questões de ensino-aprendizagem de línguas desde os primeiros anos de graduação.

No Projeto Pedagógico do Curso de Letras da USP (Universidade de São Paulo, 2008)², na formação Bacharelado-Licenciatura, as disciplinas que são dadas na Letras para a formação do futuro professor têm por objetivo:

- a) propor a reflexão dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e literaturas vernáculas e estrangeiras a partir de uma perspectiva intercultural;
- b) preparar e aplicar o material em laboratórios didáticos, que criam espaços de reflexão teórica a partir da prática pedagógica supervisionada;
- c) desenvolver atividades de ensino e pesquisa durante os cursos de graduação, de forma a propiciar a formação de um profissional crítico-reflexivo em relação à própria prática e às dificuldades no processo de ensino-aprendizagem apresentadas nas escolas públicas brasileiras;
- d) utilizar as potencialidades dos recursos tecnológicos nas etapas de planejamento, elaboração de materiais didáticos, no ensino e na avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, com o advento das tecnologias da informação e da comunicação e os movimentos de globalização, observamos que, além das alterações no cotidiano pessoal, profissional e acadêmico de todos, as maneiras de ensinar e aprender em todos os níveis de escolarização também se transformaram ou estão passando por modificações didático-metodológicas. O professor e o aluno que se encontram na sala de aula têm novas necessidades de formação, pois competências de ordem cognitiva, emocional, sociocultural e política devem ser consideradas para sua inserção no contexto educacional e na sociedade da qual participam. Nesse sentido, faz-se necessário pensar a formação docente em uma perspectiva crítico-reflexiva que contribua para avanços significativos no desenvolvimento de novas formas de ensinar e aprender línguas.

2. O Curso de Letras respeita orientações das *Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (Brasil, 2002) e está em conformidade com as deliberações do CEE 111/2012, 132/2015, 142/2016 e 154/2017. As disciplinas de formação de professores ocorrem uma parte na Faculdade de Educação e outra na faculdade de origem do estudante, no nosso caso, na Faculdade de Letras.



É a partir desse cenário que discutimos a inserção da disciplina Intercompreensão de Línguas Românicas (ICLR) na USP e seus impactos curriculares. Para isso, orientamos nossa reflexão neste artigo a partir das seguintes questões: a) De que forma a perspectiva da formação crítico-reflexiva de professores se articula com a formação para a ICLR?; b) Qual é o impacto da disciplina ICLR na formação em Letras, na perspectiva das docentes que a ministram e dos estudantes que a cursam?; c) Que ações futuras podem ser promovidas a fim de ampliar a formação do professor em ICLR, considerando, inclusive, sua participação em projetos de pesquisa na área?

Para responder essas perguntas, iniciamos este artigo com uma discussão sobre a relação que estabelecemos entre a ICLR e a formação crítico-reflexiva de professores. Na sequência, descrevemos como se dá a formação em Intercompreensão na USP no contexto da didática do plurilinguismo para, então, refletirmos sobre o impacto da disciplina ICLR na perspectiva das docentes e do aluno de Letras. Finalizamos o texto com uma discussão sobre as perspectivas futuras para a disciplina e algumas considerações à guisa de conclusão.

1. Formação para a ICLR e formação crítico-reflexiva: onde os caminhos se cruzam

Conforme afirmamos anteriormente, para pensar a formação do professor de línguas na atualidade, é fundamental considerar o dinamismo que caracteriza as novas formas de se comunicar e de se relacionar no mundo globalizado e hiperconectado em rede. De fato, se até alguns anos atrás dominar uma língua estrangeira atendia às necessidades comunicativas dos indivíduos tanto na esfera social quanto na profissional, hoje o cenário mudou. A demanda é por perfis plurilíngues, de pessoas estrategicamente competentes que saibam se relacionar em contextos diversos e em uma contemporaneidade cada vez mais complexa. É claro que isso exige também do professor habilidades e saberes que devem levar em conta as profundas transformações de uma sociedade na qual aumenta a rapidez e os indivíduos estão, como diz Agamben (2009), entre *o ainda não* e *o não mais*.

Para Bertelli e Gramegna (2018), a fim de formar esse indivíduo em uma visão plurilíngue e pluricultural (um dos eixos da formação para a ICLR), é necessário o desenvolvimento de alguns componentes essenciais, sintetizados na figura reproduzida a seguir:



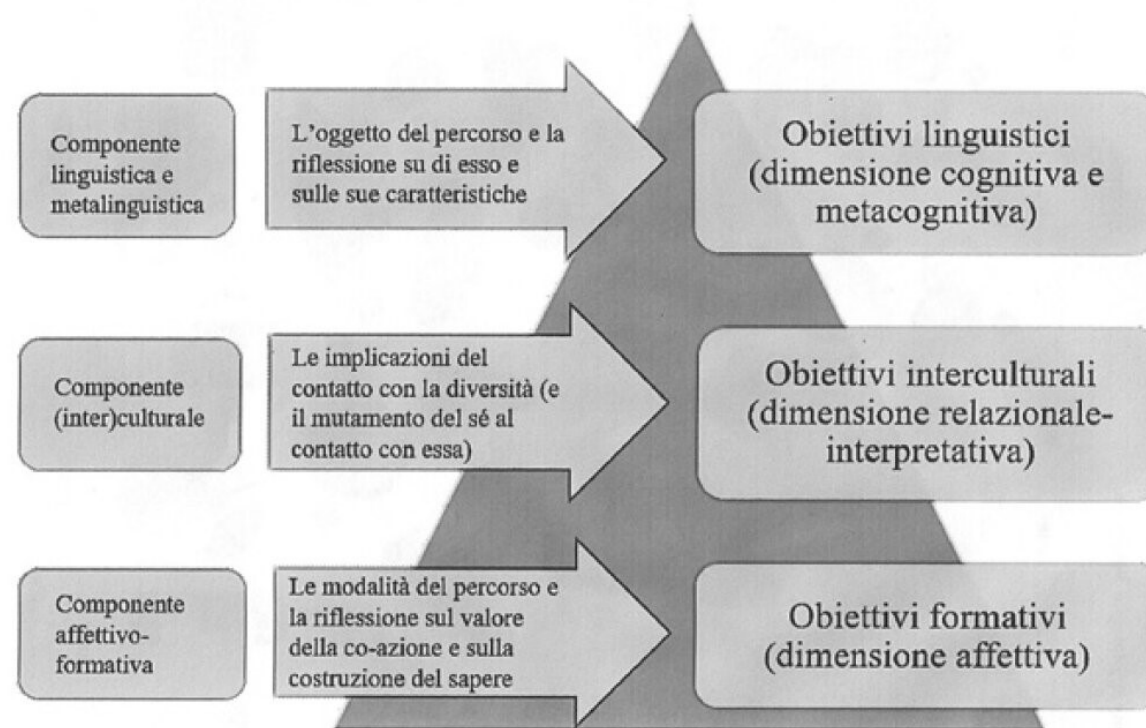


Figura 14.1. Os componentes para o desenvolvimento de uma visão plurilíngue (Fonte: Bertelli e Gramegna (2018, p. 638)).

As autoras identificam um componente linguístico e (meta)linguístico, que é o próprio objeto do percurso e que estimula a dimensão cognitiva e metacognitiva. Diferentemente do que pode acontecer em um curso centrado no ensino de uma única língua, no contato paralelo e comparativo com mais de um idioma, muda a postura do sujeito em relação à compreensão do outro e se rompem as barreiras frente ao desconhecido. O componente (inter)cultural, por sua vez, afeta a dimensão relacional-interpretativa, pois lidar com textos e manifestações linguístico-culturais produzidas em línguas distintas contribui para aprender a conhecer e interagir com a alteridade já na formação: o *eu* muda na relação com o *outro*. Por fim, o componente afetivo-formativo diz respeito às modalidades do percurso e à necessária reflexão sobre o valor da ação conjunta e sobre a construção coletiva do saber. De fato, as próprias características do percurso e suas modalidades cooperativas mostram a centralidade da ação conjunta, da participação, da interação na formação e na construção do saber: meu próprio saber e minha relação com o mundo muda se posso interagir com os outros e se consigo perceber que eles trazem outras perspectivas para o espaço compartilhado.



Como afirmam ainda Bertelli e Gramegna (2018, p. 638),

Il plusvalore dell'intercomprensione risiede, quindi, di fatto, nell'incidere non solo sulle componenti 'di superficie' della comunicazione ma anche su quelle più profonde. In altri termini, di perseguire obiettivi linguistico-comunicativi saldamente 'ancorati' ad obiettivi di tipo interculturale e formativo (...).

A visão apresentada pelas autoras se apoia, portanto, em algumas premissas fundamentais: a) a importância de assumir uma postura diferenciada com o desconhecido; b) o reconhecimento da alteridade e a disponibilidade para a mudança; c) a centralidade da ação colaborativa, da participação, da interação e da construção conjunta do saber. É nessa perspectiva transformadora que a abordagem da ICLR se alinha com a visão crítico-reflexiva de formação docente.

Liberali (2010) resgata os princípios da pedagogia de Freire (1970) e os trabalhos de Kemmis (1987), Smyth (1992), Giroux (1997), entre outros, para explicar que a reflexão crítica parte da “premência emancipatória de o sujeito ser capaz de analisar sua realidade social e cultural (Liberali e Zyngier, 2000) e tomar uma posição frente aos acontecimentos de forma a desenvolver possibilidades de transformá-lo” (Liberali, 2010, p. 31). Essa perspectiva, segundo a autora, reúne elementos de duas outras vertentes de formação reflexiva: *a técnica*, marcada pela análise e/ou transformação da prática a partir da teoria, e *prática*, caracterizada pelo interesse em encontrar soluções para a prática na prática, sendo, portanto, pautada em necessidades pragmáticas e funcionais e voltada para a compreensão dos fatos ocorridos na sala de aula (Liberali, 2010, p. 28).

O avanço da formação crítico-reflexiva se manifesta na valorização de critérios morais e na ampliação do espectro de análise das ações pessoais, inseridas em contextos histórico-sociais mais abrangentes. Segundo Liberali (2010), “ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade” (p. 31). Além disso, essa visão de formação envolve “não só o pensar sobre a prática, mas o desenvolvimento de alternativas de atividade docente em uma perspectiva que veria o papel da escola como local não neutro” (p. 33).

Como se vê, o olhar para a formação docente sob a perspectiva crítico-reflexiva é essencial para a compreensão de uma abordagem de ensino como a da ICLR. A centralidade nas ações



conjuntas, na compreensão das mudanças nas formas de ver o mundo e a si mesmo, bem como na interação com a alteridade pede uma postura crítica no ato de refletir. É esse componente que permitirá ao futuro docente reconhecer as diferentes possibilidades que a ICLR abre para uma nova relação com a língua e com seu próprio processo de aprendizagem. Tal aspecto é fundamental, pois requer do professor em formação uma disponibilidade para rever e reformular os saberes linguísticos e pedagógicos construídos por ele ao longo de sua trajetória escolar. Considerando que, em geral, o futuro docente está acostumado com uma experiência de aprendizagem pautada no monolinguismo, faz-se necessário propiciar condições para que ele compreenda como se constroem novas relações de ensino e aprendizagem sob a perspectiva plurilíngue. Nessa direção, como formadoras de professores de línguas, traçamos um caminho para o trabalho com a didática do plurilinguismo, por meio da ICLR, no contexto do curso de Letras de nossa universidade, aspecto que discutiremos a seguir.

2. A formação em ICLR na USP, no contexto da didática do plurilinguismo

Ao ensinar línguas estrangeiras, na maioria dos casos, o professor está confrontado com a sua língua materna ou primeira língua de aquisição e a língua estrangeira com a qual trabalha. Com as reflexões metodológicas sobre a didática do plurilinguismo (Moore, 2001; Candelier, 2008; Abdallah-Pretceille, 2011), o incentivo ao professor para considerar e traçar o perfil linguístico dos alunos numa perspectiva plural tem sido levado em conta, modificando as relações entre as línguas presentes na sala de aula.

No contexto específico da USP, mesmo nas disciplinas de níveis iniciais de línguas estrangeiras como o francês, o italiano e o alemão que reúnem alunos sem nenhum ou com pouco conhecimento prévio desses idiomas, os alunos são levados a refletir sobre seus conhecimentos de línguas no geral, o que necessariamente remete à língua materna ou primeira língua de aquisição. Isso possibilita uma reflexão sobre possíveis relações (de semelhança e de contraste) entre as línguas, o que pode ser considerado um caminho profícuo para o trabalho com a língua estrangeira, uma vez que valoriza os conhecimentos linguísticos prévios em prol do acesso a um novo idioma. Além disso, permite que o aluno reconheça o uso de estratégias que muitas vezes ele aplica de forma intuitiva nas várias situações em que tem contato com diferentes línguas, graças às diversas interconexões proporcionadas pelas tecnologias da informação e comunicação na atualidade. Essa nova forma de agir no mundo por meio da linguagem pode vir a influenciar os processos de ensino-aprendizagem (Candelier e Castellotti, 2013):



Le fait même d'apprendre des langues introduit entre elles des relations et pose un certain nombre de questions sur les processus d'apprentissage et d'enseignement à partir desquelles la didactique des langues, au cours de son histoire, a tenté de réfléchir. (p. 1)

Partindo dessas premissas, desde 2015 temos oferecido a disciplina optativa *Intercomprensão em Línguas Românicas* na grade curricular do Curso de Graduação em Letras da USP. Conforme já detalhado em artigo anterior (Albuquerque Costa, Mayrink e Santoro, 2017), o desenvolvimento da disciplina permite,

para os estudantes em formação que se preparam para se tornarem professores de língua materna e/ou estrangeira, inserir o ensino-aprendizagem de línguas em um contexto maior, plurilíngue, buscando romper com a ideia de que para comunicar ou ler em línguas aparentadas é necessário conhecer cada uma separadamente e por muitos anos (p. 5).

Logo no início da disciplina, os alunos recebem um questionário no qual devem refletir sobre sua biografia linguística. Algumas das questões propostas são:

Quais são as línguas que você utiliza em família, com amigos, na Internet, na universidade e no trabalho?

Com quais línguas estrangeiras você tem contato no seu dia-a-dia?

Qual(is) é/são a(s) línguas estrangeiras que aprendeu/aprende em seu percurso escolar/acadêmico?

Das línguas estrangeiras que aprendeu, qual considera ter sido a mais fácil de aprender? Por quê?

Em se tratando de uma disciplina de sensibilização à Intercomprensão em Línguas Românicas, os alunos se vêm diante de uma dinâmica de aula em que, pelo menos, quatro línguas estão presentes (espanhol, francês, italiano e português), o que propicia um exercício reflexivo diferenciado e com o qual não estão habituados, uma vez que são oriundos de cursos separados – Letras Inglês, Letras Francês, Letras Espanhol, entre outros.

No que se refere ao conteúdo da disciplina ICLR-USP, ele está centrado, principalmente, no desenvolvimento de competências de compreensão oral e escrita em francês, italiano e espanhol, sem, no entanto, deixar de incluir outras línguas românicas ao longo do percurso.



A esse componente, soma-se uma reflexão sobre o valor do plurilinguismo no ensino, além da visão da ICLR como uma alternativa inovadora para as tradicionais abordagens de ensino de idiomas. Desse modo, as reflexões procuram posicionar o aluno – futuro professor – de forma crítica frente ao ensino e aprendizagem de línguas e à construção de sua identidade plurilíngue.

3. O impacto da disciplina ICLR na formação do aluno de LETRAS da USP: a perspectiva das docentes

Ao introduzir a disciplina *Intercomprensão em Línguas Românicas* para os alunos de Letras da Universidade de São Paulo, provocamos, de algum modo, ações de ensino e ações de aprendizagem que fizeram com que os alunos se mobilizassem em questionamentos referentes à sua própria formação. É importante ressaltar que, para o conjunto dos alunos (a disciplina já foi ministrada por 5 semestres e cursada por aproximadamente 200 alunos), tratou-se da primeira experiência com a abordagem do ponto de vista teórico e prático. As reações iniciais dos alunos demonstraram um total desconhecimento sobre esse modo de ensinar e aprender línguas estrangeiras, bem como uma certa surpresa em relação à sua relevância para a formação de professores e muita curiosidade para vivenciar a intercomprensão.

Em relação às ações de ensino, considerando o perfil do público da disciplina, ou seja, alunos das diferentes habilitações de Letras da USP – muitos deles em formação para serem futuros professores –, nos preocupamos em discutir o que é a abordagem pela Intercomprensão, com apoio em textos teóricos como o de Andrade e Pinho (2010), Bonvino, Fiorenza e Pippa (2011), Bonvino e Pippa (2015), Carola (2015), entre outros, e as estratégias que podemos desenvolver para concretizar a experiência intercomprensiva. Assim, a dinâmica das aulas alternou reflexões teóricas sobre o conceito e outras mais concretas, principalmente no início da disciplina, com atividades de contato entre as línguas românicas, no nosso caso, português, espanhol, francês e italiano. Por meio da leitura de textos e de interações nas aulas, os alunos foram levados a vivenciar a intercomprensão e foram estimulados a escolher a língua românica em que queriam interagir.

Em se tratando de uma disciplina introdutória à ICLR, a cada atividade procuramos retomar o conceito e como isso se traduzia nas propostas em sala de aula. Os enunciados para orientar a realização das atividades foram pensados por nós, professoras do curso, para *guiar* os alunos



no processo. Além disso, nossos critérios de escolha de documentos orais e/ou escritos e de atividades, sempre nas três línguas estrangeiras focalizadas no curso, se basearam nos seguintes aspectos:

- 1) escolha de temas atuais dos textos, na hipótese de que todos ou a maioria dos alunos tivessem conhecimento do assunto;
- 2) mobilização de estratégias de leitura, levando os alunos a passarem de uma língua para outra por meio de ações de inferência, transparência e origem das palavras conhecidas e desconhecidas;
- 3) ativação da capacidade cognitiva de leitura já presente em língua materna, levando o aluno a identificar o tema, o campo lexical e as unidades de sentido que ele é capaz de reconhecer para permitir, por meio dessas relações, a construção do sentido dos textos;
- 4) trabalho com os conhecimentos prévios e palavras conhecidas como recurso para compreender ou formular hipóteses sobre o que é desconhecido;
- 5) incentivo à cooperação e à interação em sala de aula para favorecer a construção coletiva e o compartilhamento de conhecimentos.

A fim de desenvolver o exercício da reflexão crítica, todo o processo é sempre acompanhado de discussões que permitem que os estudantes dirijam um olhar avaliativo e questionador para a disciplina e seu objeto de estudo. De forma pontual, no final do semestre sempre solicitamos que respondam a um questionário que os leva a fazer um registro de sua experiência na disciplina, por meio de reflexões sobre o que realizaram e vivenciaram.

Para ilustrarmos, de forma mais concreta, o impacto da disciplina ICLR na formação do aluno de Letras da USP, na próxima seção discutiremos os dados coletados com a aplicação de um questionário junto à turma do primeiro semestre de 2018.

4. A ICLR na perspectiva do aluno: a formação pessoal e profissional

De que forma os alunos vivenciam a experiência da ICLR? Que contribuições traz a disciplina em sua formação como estudantes de Letras e como indivíduos? Para obter respostas a essas perguntas, elaboramos um questionário que continha as seguintes questões:

1. Como você avalia a presença de um curso de Intercompreensão na formação de um estudante de Letras? E como seria, na sua opinião para estudantes de outros cursos?



2. Quais contribuições você acredita que esteja trazendo para a sua formação pessoal?

3. Selecione três aspectos que considera especialmente relevantes e característicos da IC. Explique por quê.

Como se vê, além dos pontos já evidenciados acima, era nossa intenção conhecer a opinião dos estudantes sobre a eventual presença da ICLR em outros cursos que não o de Letras. A última questão, mais aberta, visava a estimular reflexões sobre a ICLR e a permitir que os alunos selecionassem livremente três aspectos que considerassem “especialmente relevantes e característicos”. Nossa hipótese era que, desse modo, poderíamos saber que impacto as discussões e as práticas desenvolvidas em sala de aula estavam produzindo nos alunos.

As respostas ao questionário são de um total de 29 alunos e foram escritas após uma discussão em duplas, cujo objetivo era propiciar a reflexão e aprofundar a discussão sobre as questões apresentadas. Alguns alunos escreveram em duplas, enquanto outros preferiram responder individualmente, de modo que temos, ao todo, 16 respostas.

O objetivo da pergunta ao ponto 1 era, em primeiro lugar, incentivar a avaliação da presença da disciplina de ICLR na formação de um estudante de Letras. Os estudantes, sem exceção, avaliaram positivamente a contribuição da disciplina no curso³ e foram, em quase todos os casos, capazes de justificar de forma adequada, utilizando argumentos que tocavam tanto o nível mais pragmático da compreensão de um maior número de línguas, quanto aspectos mais abrangentes e globais, que vão na direção do que indicam Bertelli e Gramegna (2018) com os distintos componentes que descrevemos na seção 1 deste texto.

Os alunos mencionam desde o “contato com diferentes línguas românicas” proporcionado pela disciplina até a “comunicação com pessoas de outros países”. Além disso, é recorrente a explicitação da consciência de que, ao aprender a olhar de forma diferente para línguas próximas, entendendo e analisando as semelhanças e desenvolvendo estratégias de compreensão, quem experiencia a prática da Intercompreensão se abre para um caminho de descoberta do outro e de superação de barreiras. Uma dupla de estudantes escreve, por exemplo:

3. A ausência de críticas ou sugestões nos questionários pode ser justificada de várias formas: em primeiro lugar, logo após sua primeira experiência na área da ICLR, a perspectiva dos alunos estava com certeza mais voltada para as contribuições positivas da disciplina do que para eventuais problemas; em segundo lugar, é provável que a avaliação positiva tenha sido influenciada pelo fato de os alunos imaginarem como leitoras as próprias docentes da disciplina, o que pode ter provocado um apagamento dos eventuais aspectos negativos.



(1) Mesmo que tenhamos escolhido uma habilitação em um idioma, a disciplina permite que entremos em contato com outros distintos e que percebamos que é possível entendê-los com base nos conhecimentos que já possuímos; além disso, nos sensibiliza para os sons e as culturas de outros idiomas.

Ainda no âmbito (meta)linguístico e (meta)cognitivo, as observações evidenciam que os alunos reconhecem a importância das ditas “habilidades parciais receptivas” em língua estrangeira (ler e ouvir), por meio das quais é possível entender textos em idiomas que não necessariamente estudaram e também interagir de forma eficaz. É com base nesses argumentos que os alunos defendem em suas respostas a inclusão de disciplinas de Intercompreensão não apenas no curso de Letras, mas também em outros cursos, tendo em vista que a disciplina contribui para o desenvolvimento de competências relevantes para todos.

Em especial, pensando na formação do curso de Letras, os alunos ressaltam que a disciplina “fornece ferramentas e estratégias” e valoriza a ideia de proximidade entre as línguas “frequentemente apagada nos métodos tradicionais”, mas essencial para a prática de futuros professores.

Ao lado dessas observações mais “práticas”, que se referem a como as estratégias da IC podem ser utilizadas no dia a dia e a como podem contribuir para preparar os indivíduos a agir em contato com outras línguas, há também reflexões que vão além do nível (meta)linguístico e (meta)cognitivo, como acontece nos seguintes exemplos nos quais os alunos afirmam que a disciplina:

- (2) *é importante na formação de professores porque rompe o preconceito linguístico e promove a interação;*
- (3) *seria interessante para quebrar barreiras culturais e de idioma;*
- (4) *[permite] entender perspectivas culturais sem impor suas visões de mundo sobre a dos outros;*
- (5) *amplia as possibilidades de obter conhecimento;*
- (6) *é uma oportunidade incrível para expandir seu conhecimento de mundo e aumentar seu alcance no mundo globalizado em que vivemos;*
- (7) *poderia enriquecer as habilidades de pesquisa e a visão de mundo dos estudantes.*



Vê-se que aparecem desde a ideia da quebra de preconceitos e barreiras até a promoção da interação e da ampliação dos conhecimentos e da “visão de mundo”, e afloram reflexões que apontam para o caminho da mudança de perspectiva e da sensibilidade (inter)cultural, evidenciando a consciência da responsabilidade inerente ao trabalho de formação docente (Liberali, 2010).

No que diz respeito à segunda pergunta do questionário, que, como vimos, buscava trazer à tona reflexões sobre a formação pessoal dos estudantes, em geral, as observações concentram-se em aspectos relacionados ao processo de aprendizagem e de transformação de cada um. Muitos alunos voltam a se referir também à questão dos “métodos de ensino”, por eles definidos “não tradicionais”, que permitiram uma conscientização em relação tanto às diferentes maneiras de se aprender línguas estrangeiras, quanto à própria aprendizagem. Vejamos alguns exemplos:

(8) O curso está trazendo o conhecimento de que é possível compreender diferentes línguas românicas mesmo sem ter estudado em curso de línguas, bem como o conhecimento de um outro método de ensino, diferente do método tradicional;

(9) percebi que posso me servir de muito mais conhecimento prévio para aprender outras línguas do que esperava;

(10) O curso de intercompreensão possibilitou que eu reconhecesse estratégias de compreensão que eu já utilizava sem perceber e, com isso, aprendesse a ter maior domínio dessas técnicas.

Observamos, além disso, a mudança de perspectiva dos estudantes em relação às línguas estrangeiras e a sensação de maior confiança. Uma dupla de alunos escreve:

(11) O curso trouxe uma quebra de barreiras mentais, como a noção de separar as línguas em caixas e também contribuiu para suavizar o estranhamento e o medo ao se deparar com uma língua até o momento desconhecida.

As “barreiras” citadas genericamente em vários outros comentários dos discentes tornam-se, no trecho (11), “mentais”, isto é, representam o bloqueio em relação ao desconhecido que pode ser superado, conhecendo e praticando a Intercompreensão.

Aparecem ainda conceitos como o de ampliação das perspectivas e de mudança de postura para com outras culturas, que já haviam sido citados na pergunta anterior. É o que vemos, por exemplo, na seguinte afirmação:



(12) *O curso de intercomprensão nos permitiu ampliar perspectivas culturais através da aprendizagem de novas línguas, considerando um novo conceito de comunicação entre falantes distintos.*

Outro aspecto que chama a atenção e é revelador do crescimento da autonomia, da transformação na relação com as línguas e da apropriação do que é desenvolvido em sala de aula é a afirmação de que os princípios norteadores da Intercomprensão estão sendo usados em outros contextos e com outras línguas. Uma aluna descreve o uso que está fazendo da ICLR para ensinar francês e inglês (*“Tenho usado muito a ideia de ‘intercomprensão’ com meus alunos de inglês e francês, que se beneficiaram muito dela. Uma aluna de 10 anos, inclusive, parou de odiar o francês ao ver suas semelhanças com o alemão e o inglês...”*); outra declara que levará as estratégias e os novos conhecimentos também para as línguas germânicas (*“pretendo aplicar a estratégia para outras línguas aparentadas, como usar o conhecimento de inglês para compreender o alemão e outras [línguas] germânicas”*).

É citada também a questão do “respeito” em relação às outras línguas e culturas que, mais uma vez, confirma a transformação da postura dos estudantes em relação ao que é desconhecido e diferente:

(13) *Para a nossa formação pessoal, o curso de intercomprensão (...) desenvolve um **respeito** frente às línguas diferentes da nossa e (...) à cultura desses outros falantes. (grifo nosso)*

Cabe destacar a frequência com a qual justamente a palavra “respeito” é escolhida nas reflexões suscitadas pela questão 3, que, lembremos, pedia que os alunos escolhessem três aspectos que, na opinião deles, caracterizam a ICLR. A pergunta, sem um foco tão determinado como nas anteriores, permitiu que os estudantes expressassem suas opiniões de forma mais livre e que decidissem o que queriam ressaltar. Vejamos, então, nos exemplos a seguir, de que forma é mencionado o “respeito”, chamado pelos alunos também de “respeito intercultural”, em uma clara referência à diversidade representada pela língua e pela cultura do outro:

(14) *É fascinante e remete a um mundo de **respeito** e troca em que as pessoas interagem em diferentes idiomas;*

(15) ***Respeito** [em relação] à língua do outro. A intercomprensão permite ao falante a busca por entender a outra língua, respeitando as questões internas a ela;*



(16) **Respeito** às línguas que não dominamos: para que haja intercomprensão é necessário que os indivíduos façam um esforço conjunto para tentar compreender outro idioma. (grifos nossos)

Na mesma linha de raciocínio que une língua e cultura e ainda sublinhando que é essencial “[e]ntender, na prática, que língua e cultura estão intrinsecamente ligadas” e que “[a] compreensão da língua do outro permite ver as diferenças como inclusivas”, uma dupla de estudantes escreve que a ICLR implica:

(17) [a] compreensão da língua no seu contexto natural, evidenciando os aspectos culturais presentes nela e entrando em contato com falantes nativos sob uma perspectiva plurilíngue, onde se aprende sobre a língua junto com a cultura do povo que a fala.

Contudo, paralelamente, também é mencionada a “valorização da língua materna e das línguas ditas ‘minoritárias’”, enfatizando que na ICLR se consideram todas as línguas, inclusive a materna, portadoras de “uma bagagem cultural”, e também por esse motivo “é interessante poder se comunicar com alguém que venha de outro contexto sem precisar abrir mão disso”. Ademais, a possibilidade de todos poderem utilizar a língua materna na comunicação garante “o conforto de [cada um] se expressar na sua própria língua”, tendo ainda a oportunidade de refletir sobre as características linguísticas e culturais de cada idioma.

Partindo desses aspectos, as reflexões dos aprendizes evidenciam, como já apareceu nas questões anteriores, a descoberta da importância das relações de proximidade entre as línguas, que produz um aumento da consciência metalinguística e pode ser utilizada a favor dos falantes, pois entendem que as línguas não são separadas umas das outras e que existe uma “profunda relação entre os idiomas”, sendo que mesmo um “parentesco mais distante pode potencializar a intercomprensão”, já que com ela é possível “entender que os idiomas não são caixinhas fechadas: tudo que foi aprendido de todo idioma ajuda a compreender outros”.

Outro aspecto recorrente nas observações dos alunos é a referência às estratégias que precisam ser mobilizadas para aprender a entender, retomando o que é discutido e praticado durante o curso. Os alunos mencionam, por exemplo, “uso do conhecimento de mundo”; “busca de palavras comuns, transparentes, fundamentais para uma preliminar leitura”; “inferência, como estratégia para a compreensão geral do texto, para identificação do tema”; “transposição”.



Além disso, há a menção da relevância do contexto, o que revela o desenvolvimento de uma reflexão mais fina sobre os processos (meta)cognitivos e os fatores que influenciam o sucesso da compreensão:

- “[a c]omunicação [é] apoiada mais no contexto”;
- “[é preciso] atenção ao contexto: na intercompreensão, o indivíduo [deve] buscar uma noção geral do sentido do que ele deseja compreender”;
- “[na intercompreensão] é necessário avaliar a situação e buscar alternativas. Essa abordagem amplia as formas de compreensão (...)”.

O último ponto que merece destaque diz respeito às transformações nas metodologias de ensino e aprendizagem, mas também de outras áreas como se lê nas seguintes respostas, segundo as quais:

- (18) (...) A intercompreensão contribui com o campo profissional, uma vez que traz novas metodologias que podem ser aplicadas às principais áreas de trabalho de um profissional de Letras, como a docência e a tradução.
- (19) Com a intercompreensão, abre-se a possibilidade de enriquecer exponencialmente a experiência de aprendizado e performance linguística, abrindo espaço para integrar mais de uma língua em sala de aula.

Os exemplos extraídos das respostas mostram quão fortemente os objetivos linguístico-comunicativos estão ancorados em objetivos de tipo intercultural e formativo. Por um lado, os alunos mostram ter adquirido consciência em relação à importância de conhecer e compreender mais línguas para melhorar a comunicação plurilíngue em todos os contextos em que pode vir a acontecer; e, por outro, à necessidade de desenvolver competências interculturais que valorizam a diferença e dão espaço para novas formas de interação e construção de conhecimento.

Confirma-se, portanto, também a partir das avaliações fornecidas pelos participantes do curso, a ideia de que a ICLR promove transformações tanto no contexto de ensino, quanto na visão em relação aos traços (inter)culturais e no reconhecimento do outro, pois estimula a empatia e a abertura em relação ao outro que é visto como *igual* pela sua humanidade e *diferente* porque se reconhece sua singularidade (Bertelli e Gramegna, 2018).



Há uma contribuição prática da ICLR na comunicação em contextos dos quais participam várias línguas porque saber compreender mais línguas implica, obviamente, comunicar de forma mais eficaz. Assim, o efeito estratégico da Intercompreensão é imediatamente visível quando, em contato com outras línguas e aprendendo a lidar com elas abandonando a ideia dos compartimentos estanques, desenvolve-se uma competência (meta)linguística e reflexiva que favorece a compreensão e a interação em diferentes contextos.

Como reconhecem os próprios estudantes, as consequências da ICLR vão, no entanto, muito além disso, porque uma sociedade formada em contextos exolíngues e acostumada, portanto, a lidar constantemente com as diferenças, é uma sociedade na qual há espaço para objetivos sociais como o compartilhamento e a coconstrução que se dá pela linguagem. O componente que Bertelli e Gramegna (2018) denominam afetivo-formativo implica o reconhecimento e a valorização dessa coconstrução, cujos resultados são necessariamente a mudança da sociedade e a consciência do enriquecimento que advém da convivência com o diferente. O sujeito que experiencia esse tipo de percurso se torna, portanto, um sujeito *internacional*, no sentido de que derruba as barreiras da comunicação e assume uma postura de acolhimento do diferente e do desconhecido.

5. Perspectivas futuras

A formação do professor de línguas materna e/ou estrangeira no Curso de Letras da Universidade de São Paulo deve se inserir em um contexto maior de reflexões que envolvem as metodologias de ensino e aprendizagem diante das demandas de formação do século XXI. Nesse sentido, a inserção da disciplina Intercompreensão em Línguas Românicas para os alunos de Letras da USP representou um significativo avanço para abordarmos essas questões.

No entanto, é necessário darmos um segundo passo que, no nosso entender, se traduz em duas ações: (a) a criação de uma disciplina de ICLR em continuidade à primeira, o que representaria iniciar a discussão sobre possíveis ajustes curriculares no atual projeto pedagógico do Curso de Letras da USP; (b) o estímulo das relações entre ensino e pesquisa na área.

No que se refere à continuidade da formação em ICLR, nosso foco estaria voltado para a formação teórica dos graduandos com relação a conceitos centrais como abordagens plurais, plurilinguismo, competências interculturais, entre outros. Tais conceitos estão presentes nas



discussões em sala de aula, mas não recebem uma atenção mais específica para que os alunos possam compreendê-los e relacioná-los à formação que recebem como futuros professores. Isso é fundamental na medida em que pode contribuir no percurso trilhado pelos alunos de Letras na desconstrução de paradigmas multilíngues que reforçam a ideia da aprendizagem de uma língua atrás da outra e em compartimentos estanques, sem prever a existência de outras possibilidades. Ao contrário, os alunos podem começar a construir novas referências que lhes possibilitem integrar saberes e competências, e transitar entre as diferentes línguas de acordo com seus objetivos de comunicação e interação.

Desse modo, a proposta de desdobramento da disciplina ICLR visa a criar possibilidades para formar professores capazes de ver além das diferenças e especificidades entre línguas, e de refletir sobre a contribuição que cada uma pode dar em uma visão plurilíngue e pluricultural. Além disso, as novas práticas que queremos incorporar à disciplina podem favorecer uma postura ativa do graduando, futuro professor, em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades (meta)cognitivas, em um movimento em direção à construção de uma identidade plural (plurilíngue e pluricultural). Essas transformações passam, necessariamente, por uma revisão bibliográfica e teórico-metodológica dos programas de ensino das disciplinas, que devem considerar diferentes contextos de ensino e aprendizagem e as demandas do século XXI.

Com a criação de uma segunda disciplina de ICLR na USP, que possa dar continuidade ao trabalho que já vem sendo feito, passaríamos da *vivência da ICLR* (introdução e sensibilização) para a *apropriação da ICLR como abordagem de ensino* (formação do professor crítico-reflexivo). Assim, os princípios norteadores para a criação de uma nova disciplina em ICLR são:

- Formação do professor crítico-reflexivo atento às transformações e demandas do século XXI.
- Formação teórico-metodológica nas abordagens plurais, segundo o que é apresentado no *Quadro de Referências para as Abordagens Plurais das Línguas e Culturas – CARAP* (Candelier, 2009)⁴, que as define assim: “*Nous appelons ‘approches plurielles des langues et des cultures’ des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d’enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d’une) variétés linguistiques et culturelles*” (p. 5).

4. CARAP - *Cadre de Références pour les Approches Plurielles des Langues et Cultures*. Disponível em https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf.



- Desenvolvimento de conceitos relacionados às abordagens plurais: plurilinguismo, intercompreensão de línguas românicas, competências plurilíngues e pluriculturais.
- Formação do futuro professor para a ICLR - apropriação como abordagem de ensino.
- Formação para elaboração de material didático em ICLR.

No que diz respeito ao desenvolvimento das relações entre ensino e pesquisa, a experiência adquirida até o momento revela que ainda há um enorme espaço para a ampliação de estudos na área da Intercompreensão que tratem de temáticas que investiguem como a abordagem pode ser uma referência em diferentes contextos educacionais. Até o momento, no que se refere às pesquisas realizadas na USP em nível de Iniciação científica, Mestrado e Doutorado⁵, as problemáticas tratadas foram as seguintes:

- No contexto da escola pública, em uma ETEC de São Paulo, o estudo investigou, junto a alunos pré-universitários, como se dá o desenvolvimento de sua compreensão escrita de textos em espanhol, francês e italiano.
- Ainda no âmbito da rede pública, na Escola de Aplicação da USP, foi realizado um projeto de planejamento, implantação e acompanhamento de um curso de italiano baseado nos princípios da Intercompreensão.
- No contexto acadêmico universitário, pesquisou-se, junto a alunos do Curso de Letras, como se dá sua compreensão escrita de textos acadêmicos em espanhol, francês e italiano.

Um fator que pode explicar as ainda recentes pesquisas em ICLR vinculadas à USP é o fato de que estas são fruto de duas ações pontuais em nível de graduação e pós-graduação: a oferta da disciplina ICLR, que ministramos desde 2015 e que tem como característica principal a introdução e a sensibilização para a abordagem, e as formações por meio de disciplinas

5. Na área de francês são três os trabalhos já concluídos no contexto da graduação e pós-graduação: *Desenvolvimento de competências leitoras em francês pela abordagem da intercompreensão nos cursos de Práticas de Leitura do Centro de Línguas da FFLCH*, de Livia Miranda de Paulo (Iniciação Científica, 2013); *Práticas de Intercompreensão em línguas românicas: desenvolvimento da competência plurilíngue em estudantes de Ensino Médio de uma Escola Técnica (ETEC) de São Paulo*, de Cristina Helena Carola (Dissertação de Mestrado, 2015); *A Intercompreensão no Curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos acadêmicos em línguas românicas*, de Livia Miranda de Paulo (Tese de Doutorado, 2018). Na área de italiano, foi concluída a pesquisa *Elaboração e implementação de um curso de intercompreensão em língua italiana na rede pública*, de Isis Castellano Tamachiro (Iniciação Científica, 2015) e há outras orientações e coorientações em andamento.



oferecidas para a pós-graduação, que ocorreram em momentos específicos (a primeira em 2012, uma segunda em 2017 e uma terceira confirmada para ocorrer em 2019). Assim, consideramos que, para motivar as pesquisas em ICLR na USP, é cada vez mais relevante ampliarmos nossas ações de ensino para que possam abrir espaço para reflexões e questões sobre a abordagem no contexto do século XXI.

É importante ressaltar que as pesquisas em ICLR realizadas em outras universidades brasileiras e estrangeiras ocorrem em muitos âmbitos e temáticas: a relação com escolas e universidade e com o ensino “tradicional” de línguas estrangeiras, a formação de professores, a observação de falantes nativos e não nativos e das estratégias utilizadas para facilitar a compreensão, tanto no processo individual quanto na interação, a interface com a aquisição de outras competências específicas, como a competência pragmática⁶, só para citar alguns. Campos de pesquisa de grande interesse para a área são também, por um lado, as referências para descrever as competências da abordagem plurilíngue e, por outro, a avaliação em ICLR⁷.

Considerando todo este contexto, a proposta de criação de uma segunda disciplina de ICLR na USP poderá implicar de maneira mais concreta o graduando de Letras nas temáticas que estão diretamente relacionadas à sua formação como professor de línguas, ou seja, a reflexões e ações relacionadas à sua concepção de ensino e aprendizagem, às metodologias plurais, com o objetivo de contribuir para sua atuação nos diferentes contextos nos quais estará inserido.

O incentivo a novos projetos poderia, a nosso ver, priorizar estudos com característica de pesquisa-ação (Bonvino e Jamet, 2016), a fim de promover uma integração contínua e circular entre as problemáticas que emergem das práticas de ensino de línguas estrangeiras e a investigação sobre elas, permitindo que as contribuições da pesquisa tenham novo impacto sobre a sala de aula.

6. Sobre esse tema, veja-se Santoro, E., Cortés, D. V. e Nuzzo, E. (2019).

7. Nesse sentido, vale lembrar o projeto *Miriadi*, que propôs e disponibilizou, em sua plataforma (<https://www.miriadi.net>), documentos que se constituem como base para a programação de percursos didáticos (De Carlo, 2015) e a elaboração de critérios de avaliação e, mais recentemente, o projeto *EVAL-IC* (<http://evalic.eu/>), coordenado por Christian Ollivier, que busca criar e validar descritores para a IC. O projeto é financiado pela Comissão Europeia e conta com a colaboração de 14 universidades e 35 universidades parceiras associadas, entre as quais a USP.



Além disso, o fortalecimento de pesquisas pode ocorrer também no âmbito da extensão universitária, a partir do estabelecimento de parcerias com a rede pública, notadamente, nos Centros de Estudo de Línguas (CEL) do Estado de São Paulo. Nesse contexto, em que, por um lado, a organização e oferta de cursos ainda se dá separadamente por língua, e, por outro, se promove uma integração entre os professores de diferentes línguas estrangeiras na realização de outras atividades, a contribuição da universidade com a formação continuada se mostra como um possível caminho para a articulação entre ensino e pesquisa⁸.

Considerações finais

Ao longo deste texto, refletimos sobre como a globalização, a Internet e as práticas sociais, profissionais e educacionais (na escola e na universidade) vêm se transformando, modificando significativamente as formas de ensinar e aprender. Além disso, apontamos que o avanço de pesquisas na área da didática, em particular, em uma abordagem plurilíngue, vem trazendo novos questionamentos, no que se refere aos projetos pedagógicos de formação em Letras - Licenciatura.

Retomando as perguntas que motivaram as reflexões aqui apresentadas, observamos que nossa prática tem revelado que a perspectiva da formação crítico-reflexiva de professores se articula com a formação em ICLR pelo potencial de ambas em propiciar ao professor em formação o desenvolvimento de uma postura diferenciada em relação ao desconhecido, bem como de uma disposição para a mudança, o que passa, necessariamente, pela ação colaborativa, pela participação e construção conjunta – e crítica – do saber. De forma concreta, como docentes responsáveis pela disciplina, identificamos que esta possui um importante impacto na formação em Letras, uma vez que aproxima os estudantes de uma visão plurilíngue de ensino, por meio de estratégias que colocam em evidência seu processo (meta)cognitivo na aprendizagem de idiomas. Essa percepção também se manifesta na perspectiva dos alunos, que, além de reconhecerem o crescimento de sua autonomia e do domínio de diferentes estratégias que auxiliam no acesso a outras línguas, percebem que a ICLR ajuda na revisão de

8. Cabe aqui mencionar que, no caso específico da USP, o apoio do Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas tem sido importante para o oferecimento de oficinas de formação para a comunidade externa, bem como para a constituição de grupos de estudo na área.



preconceitos, na ampliação dos conhecimentos e da visão de mundo, além de propiciar um aprofundamento de sua sensibilidade (inter)cultural.

Finalmente, nossa experiência tem mostrado que as ações para a concretização da ICLR na USP se desenvolvem de forma integrada com as três áreas de atuação do professor-pesquisador: ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, reconhecemos a ICRL como uma possibilidade diferenciada de formação e de campo de pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas, com alto potencial de alcance para outros contextos de ensino.

[referências bibliográficas]



Capítulo 15

La intercomprensión en lenguas entre el discurso oficial y las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria orientada de la provincia de Córdoba

Ana Cecilia PÉREZ

Universidad Nacional de Córdoba



Introducción

Sobre la base de un estudio empírico de corte etnográfico realizado durante 2018 en contexto escolar, en este trabajo me propongo examinar los sentidos y las formas que asume la intercomprensión (en adelante, IC) en lenguas en las prácticas áulicas en dos escuelas secundarias públicas de Córdoba con Ciclo Orientado Lenguas. A más de cinco años de la inserción de la intercomprensión en el proyecto curricular de la Orientación Lenguas, resulta significativo realizar un relevamiento de las prácticas escolares de enseñanza en intercomprensión en la medida en que permiten comprender más eficazmente las políticas públicas de la que los actores son parte y contribuyen, además, al trazado del estado de situación sobre acciones formativas en intercomprensión (Degache et al. 2012).

El modo de acercamiento a estos sentidos se nutre de elementos derivados del análisis de entrevistas no estructuradas a docentes y a estudiantes de la Orientación, del análisis de material didáctico y de textos oficiales (Diseño Curricular de la Orientación Lenguas y planificaciones) y de las observaciones de clases realizadas durante cinco semanas en las dos escuelas seleccionadas como casos: la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó y el IPEM 270 General Manuel Belgrano (ex Liceo Nacional de Señoritas). La elección de estos centros escolares se basa en la tradición que ambos tienen en la enseñanza de varias lenguas extranjeras y en que son representativos de la inserción de los enfoques plurilingües en los proyectos lingüísticos escolares.

La decisión de aproximarme a la perspectiva intercomprensiva desde las prácticas escolares cotidianas interpeló, en primer lugar, mi rol de investigadora. Mi interés por un acercamiento que no fuera de manera externa, desde afuera, sino más bien que acompañara procesos de toma de decisiones de los profesores, definió un modo de entrada al campo y de construcción de los datos de investigación. La conciencia de que mi mirada sobre lo que sucede en las aulas de intercomprensión está teñida de mi bagaje teórico como docente e investigadora universitaria, de mi ideología sobre la enseñanza de lenguas y sobre el plurilingüismo no es tampoco ajena a los modos de interpretar los hechos educativos puestos en la mira pues; tal como afirma Unamuno (2004) “creamos los datos, dejándolos interactuar con nuestro bagaje teórico y nuestro ethos social” (p. 34). Este encuentro de reflexividades, entre el investigador y los actores institucionales, que se produce en las interacciones cotidianas constituye en sí mismo un dato de investigación y configura el modo de explorar la realidad escolar.



El presente trabajo se organiza en cuatro secciones. En la primera sección, presentaré las bases conceptuales y metodológicas que sustentan este estudio empírico; en la segunda sección, expondré una mirada analítica de la perspectiva intercomprensiva en el discurso oficial de la provincia de Córdoba; en la tercera parte, presentaré el terreno de investigación; y en la cuarta parte, daré cuenta de algunos datos provenientes de la observación de clases de intercomprensión.

1. Una aproximación etnográfica a las políticas lingüísticas educativas

La sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) 26206 en el año 2006 marca un giro en las políticas lingüísticas educativas nacionales y locales. Asistimos en este período a una reestructuración del sistema educativo argentino que entiende la educación como derecho y apuesta al federalismo, al plurilingüismo y a la integración regional desde una marcada posición latinoamericanista. La creación de una normativa curricular nacional, el consenso respecto de la adopción del enfoque plurilingüe e intercultural, la implementación de la ley del portugués, la modalidad de educación intercultural-bilingüe, la formación de profesores de lenguas, el diseño de materiales para una educación plurilingüe figuran, hasta fines del 2015, entre los temas de agenda de gestión de la enseñanza de lenguas del área de Lenguas Extranjeras del Departamento de Áreas Curriculares, Dirección Nacional de Gestión Educativa dependiente del Ministerio de Educación de la Nación¹.

La profunda fragmentación e inequidad en la oferta y en las modalidades de enseñanza de lenguas entre las provincias en todos los niveles del sistema educativo, producto de la política educativa descentralizada de los noventa, instó al gobierno nacional a construir una nueva institucionalidad para la educación sustentada en acuerdos políticos e institucionales para garantizar unidad nacional en la política de enseñanza. En lo que respecta a la enseñanza secundaria, la creación de la educación Secundaria Orientada, mediante la Resolución Federal 84/09 del Consejo Federal de Educación, organiza la propuesta formativa especializada en base a trece orientaciones, entre ellas la Orientación Lenguas, con una duración de tres años en todas las jurisdicciones.

1. El equipo de coordinación de Lenguas Extranjeras fue desvinculado del Ministerio de Educación de la Nación a inicios del 2016. No existe, en la actualidad, un área de planificación lingüística a nivel nacional.



En el marco de esta Orientación, la enseñanza de lenguas se apoya en el reconocimiento compartido de la diversidad lingüística y cultural existente en el mundo, en la región latinoamericana y en el territorio argentino. Este principio de respeto a la diversidad, orientado a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar presentes en el sistema, funda el sentido de plurilingüe e intercultural en el *Marco de referencia. Educación secundaria orientada. Bachiller en Lenguas*, documento elaborado en 2011 por un equipo federal de profesores y especialistas en lenguas. El plurilingüismo, concebido como valor educativo para la formación de una ciudadanía abierta al mundo y a la región, pero también como capacidad para el aprendizaje de varias lenguas puestas en relación en el sistema escolar, es reivindicado en el texto referencial de la Orientación y sienta, además, una posición respecto de las políticas lingüísticas educativas sostenidas por una serie de medidas tendientes a operacionalizar la perspectiva plurilingüe. Entre ellas, la intercomprensión en lenguas se erige como práctica pedagógica apoyada en las nociones de parentesco lingüístico y de relaciones entre lenguas, tal como lo revela el siguiente fragmento: “(e)s importante que los estudiantes de la orientación sean capaces de reconocer parentescos entre las distintas lenguas y reutilizar este conocimiento en prácticas de intercomprensión entre lenguas de una misma familia. (Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2011) *Marco de Referencia. Bachiller en Lenguas*, p. 7).

En la literatura especializada, la intercomprensión en lenguas integra uno de los cuatro enfoques plurales reconocidos por el *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas* (Candelier, 2008) y se caracteriza por el trabajo en paralelo sobre varias lenguas de una misma familia y el abordaje sistemático del contacto de lenguas en tareas de comprensión. Desde una perspectiva didáctica, siguiendo a Caddeo y Jamet (2013), destaco los siguientes principios generales que permiten identificar una práctica pedagógica dentro de la perspectiva intercomprensiva: el foco en la comprensión (escrita u oral), la didactización del contacto de lenguas (dos o más lenguas) en el marco de tareas comunicativas situadas, la noción de parentesco, la exposición simultánea e intensiva a nuevas lenguas, el apoyo en los conocimientos previos, la reformulación en lengua de escolarización. Estos criterios, si bien no dan cuenta de la diversidad de enfoques de enseñanza en intercomprensión, son útiles para dotar de singularidad a este enfoque inscripto en la didáctica del plurilingüismo.

Al lado del carácter general asignado a la intercomprensión en el documento nacional, la legislación provincial la reconoce como disciplina escolar y es en la toma de decisiones



cotidianas en las prácticas escolares que los actores institucionales (profesores y estudiantes) hacen propio el enfoque intercomprensivo. De allí, el interés de reconstruir los sentidos de la intercomprensión atendiendo a la perspectiva de los actores (perspectiva émica) apostando a procesos etnográficos que pongan en diálogo los sentidos atribuidos a la IC en los documentos oficiales con prácticas situadas de la IC. Este estudio sigue así la línea de estudios empíricos que han tomado en cuenta las intersecciones entre políticas y prácticas lingüísticas y educativas en contexto escolar a partir de un trabajo de etnografía sociolingüística (Unamuno, 2004; 2015; Martín Rojo, 2012).

Desde esta perspectiva de indagación, las políticas lingüísticas se definen como un conjunto de procesos complejos que involucran acciones de diversos actores movilizados por intereses múltiples, que pueden converger o no. Una perspectiva crítica sobre las políticas lingüísticas, desarrollada a partir de los años 70, que cuestiona la idea de la imposición de una lengua única para el logro de la igualdad socioeconómica de países en desarrollo, orienta las preocupaciones investigativas hacia el estudio de situaciones de desigualdad social y la reducción de inequidades (Ricento, 2006).

Surgen, así, líneas de investigación que priorizan metodologías etnográficas y que ponen el foco en los usos y los sentidos acordados por los actores a través de los discursos situados, más que en las lenguas en sí y que además ponen en jaque el concepto de política lingüística entendida como un conjunto de medidas que “bajan” y deben ser implementadas. En este estudio, la etnografía no aporta solo técnicas de indagación específicas, sino que brinda una mirada contextualizada sobre la gestión del contacto de las lenguas en las prácticas de enseñanza intercomprensivas, integrando las perspectivas émica y ética en la investigación. Los enfoques interaccionales también son útiles para entender la gestión del contacto de lenguas a nivel micro, en los intercambios en el aula durante el desarrollo de una actividad intercomprensiva o durante las entrevistas. De este modo, mi interés se centra en analizar las formas y los sentidos de la intercomprensión dentro de un conjunto de decisiones que involucran a varios actores y que definen las políticas lingüísticas de adquisición (Cooper, 1997) en las instituciones seleccionadas.

2. La intercomprensión en lenguas. Una mirada desde el discurso oficial

En el ámbito provincial y en consonancia con las disposiciones nacionales para la Orientación Lenguas, el área de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación provincial elabora en



2011 la primera versión del Diseño Curricular de la Orientación (2011-2015), luego de procesos de validación y consulta a grupos de interés integrados por docentes, directivos, supervisores y representantes de diversos ámbitos de la sociedad civil (institutos superiores de formación docente, universidades, sindicatos docentes, entre otros). Una edición revisada fue publicada en 2018 luego de una consulta virtual, voluntaria y no vinculante realizada desde el Área de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación provincial a docentes de la Orientación Lenguas. En esa normativa local, la intercomprensión en lenguas adquiere el estatus de espacio curricular opcional dentro de los denominados Espacios de Opción Institucional (EOI). Para la Orientación Lenguas, las opciones de EOI son: 1) *Lengua Adicional* 2) *Estudios Interculturales en Lenguas*, 3) *Intercomprensión en Lenguas*; 4) *Comunicación, Cultura y Sociedad*; 5) *Tecnologías de la Información y la Comunicación*. En relación con la implementación de los EOI, se establece que cada institución podrá ofrecer para cada uno de los años del Ciclo Orientado, 1 (uno) o 2 (dos) EOI. En el caso de ofrecer dos EOI, el estudiante optará por uno de ellos; pero, si esos EOI se desarrollan en distintos horarios, podrá cursar ambos.

La inscripción de la intercomprensión en la currícula oficial legitima la intercomprensión en tanto práctica educativa y exige, a la vez, definir aspectos que otorguen especificidad a este trayecto formativo dentro del conjunto de saberes que la formación orientada en lenguas se propone desarrollar: objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, recursos y evaluación. La necesidad de acompañar a los docentes en los procesos de apropiación curricular de esta perspectiva de enseñanza, innovadora en la oferta educativa de Córdoba y del país, impulsó la elaboración de documentos curriculares de apoyo que amplían los sentidos y las prácticas de la intercomprensión en lenguas como perspectiva de enseñanza.

Un recorrido por el texto oficial pone de manifiesto que los objetivos estipulados para este EOI incentivan el desarrollo de “estrategias de lectocomprensión para acceder a diversos géneros textuales (...) escritos en lenguas estrechamente emparentadas con el español” (Diseño Curricular Orientación Lenguas, tomo 6, p. 252). Esta intencionalidad destaca dos principios característicos del enfoque intercomprensivo: el énfasis en el desarrollo de estrategias receptivas escritas y la noción de parentesco lingüístico. La mayoría de los métodos de intercomprensión ha desarrollado sus propuestas combinando lenguas de una misma familia lingüística a partir del supuesto de que el parentesco facilita el acceso a lenguas desconocidas y promueve transferencias tanto declarativas como procedurales. Si bien el descriptor general



del EOI Intercomprensión en Lenguas restringe la idea de parentesco a las lenguas romances, observamos que los documentos de apoyo curricular extienden la experiencia de contacto más allá de las lenguas romances y abren, además, planteamientos didácticos al trabajo simultáneo y al desarrollo de la intercomprensión oral:

A los fines de promover el contacto con la diversidad lingüística y cultural y tomando como eje la noción de familia lingüística, este EOI promoverá el trabajo simultáneo con lenguas romances o germánicas, considerando las ventajas tangibles que ofrece la pertenencia a la misma familia para el desarrollo de capacidades relativas a la comprensión escrita y oral (Orientación Lenguas, Aprendizajes Sugeridos, 2017, p. 9).

El principio de simultaneidad en la enseñanza de lenguas, que implica la presencia conjunta de varias lenguas en una tarea pedagógica, puede asumir vías de concreción diversas y plantea el desafío de pensar la alternancia de las lenguas tanto en el desarrollo de una secuencia didáctica (mesoalternancia) como durante el desarrollo de la clase (microalternancia). Por otro lado, la consideración de la oralidad en la práctica intercomprensiva no solo amplía los objetivos, sino que expande las prácticas a experiencias vinculadas ya sea con los intercambios en proyectos de contacto, directo o mediado por tecnología, con hablantes de otras lenguas; ya sea con la inclusión de soportes orales en cursos orientados a la comprensión escrita.

Respecto de la elección de las lenguas, el trabajo multilingüe incentiva la apertura a otras lenguas además de aquellas incluidas en la oferta educativa de la institución y reconoce el rol de las lenguas de escolarización y extranjeras como facilitadoras para el acceso a nuevas lenguas a través de la activación de procesos de transferencias:

El número de lenguas será variable y será posible la inclusión de nuevas lenguas emparentadas genéticamente con las ya ofrecidas por la Orientación. De este modo, la lengua de escolarización, así como la lengua extranjera y adicionales presentes en el currículo cumplirán el rol de lenguas-puente que facilitarán el acceso a la(s) nueva(s) lengua(s) (Orientación Lenguas, Aprendizajes Sugeridos, 2017, p. 9).

Otro aspecto, derivado de la coexistencia de lenguas, es la apuesta al trabajo de comparación entre lenguas a partir de las identificaciones de similitudes y diferencias en los planos



lingüístico y discursivo. La perspectiva contrastiva es una de las características distintivas de este espacio y se sustenta en la capacidad de realizar transferencias partiendo de los repertorios lingüísticos de los estudiantes, tal como lo expresa el siguiente extracto:

Los aprendizajes sugeridos para este espacio propiciarán el desarrollo de estrategias de comprensión y de transferencias interlingüales e intralingüales a través de la comparación de aspectos lingüísticos y discursivos. Dado que se trata de un espacio de integración y profundización de aprendizajes adquiridos, será importante partir de los conocimientos y experiencias lingüísticas previos (Orientación Lenguas, Aprendizajes Sugeridos, 2017, p. 8).

Las investigaciones de especialistas alemanes en el campo de la intercomprensión románica (Meissner, Meissner, Klein y Stegmann, 2004) y en particular, el desarrollo de modelos de transferencias (de identificación, de producción, interlingüe, intralingüe; didáctica, de una lengua de partida a una lengua meta, de una lengua meta a una lengua puente) son contribuciones valiosas al campo de la didáctica del plurilingüismo y, sin duda, han inspirado las definiciones en este documento.

Para el EOI Intercomprensión en Lenguas, los contenidos se organizan atendiendo a cuatro dimensiones cuyas articulaciones variables serán definidas en los diversos escenarios pedagógicos plasmados en los materiales y en las prácticas áulicas:

- a) *la dimensión lingüística* destaca el trabajo comparativo basado en las correspondencias entre lenguas y la aproximación histórica a las familias de lenguas;
- b) *la dimensión discursiva* contempla el diseño de proyectos plurilingües de comprensión y de producción de géneros textuales y de reflexión sobre aspectos discursivos;
- c) *la dimensión estratégica* considera la movilización y la conciencia de procesos cognitivos en tareas de comprensión y de producción plurilingües;
- d) *la dimensión intercultural* moviliza procesos reflexivos de las relaciones con la alteridad.

Las orientaciones pedagógicas para el trabajo intercomprensivo en las aulas privilegian el abordaje multilingüe en proyectos pedagógicos articulados con otras áreas disciplinares de la Orientación. Este carácter global del trabajo plurilingüe incentiva formatos que movilizan procesos de intercomprensión para la construcción de saberes disciplinares que algunos especialistas (Escudé, 2013; Fonseca y Gajo, 2016) inscriben en una práctica metodológica



denominada intercomprensión integrada. Hay que señalar que, en el texto curricular, el trabajo integrado entre lenguas y disciplinas escolares no se limita solo al EOI Intercomprensión en Lenguas. Las sugerencias metodológicas para el tratamiento de las lenguas en toda la Orientación recomiendan la diversificación de formatos pedagógicos para favorecer distintas experiencias educativas y, entre esas recomendaciones, los proyectos de trabajo interdisciplinarios de la Orientación incentivan el abordaje intercomprensivo para promover una mirada global sobre temas centrales de las disciplinas escolares. Si bien el foco del EOI Intercomprensión en Lenguas está puesto en la comprensión multilingüe, también se contemplan tareas de producción en otras lenguas de las que el estudiante tenga cierto dominio. Esta consideración permite crear una alternancia razonada de las lenguas y dinámicas de articulación en oralidad, lectura y escritura en las lenguas de trabajo.

Además del estatus de disciplina escolar, el discurso oficial reconoce la intercomprensión como una modalidad de abordaje de los saberes en las disciplinas lingüísticas de la Orientación. Así, el espacio Lengua y Literatura considera el desarrollo de estrategias de intercomprensión en los distintos ejes en los que se organizan los contenidos: oralidad, lectura y escritura en el ámbito de la literatura, en el ámbito académico y en el ámbito de la participación ciudadana. Los espacios curriculares para las lenguas extranjeras (Lengua Extranjera inglés, Lengua Adicional A y Lengua Adicional B) contemplan el abordaje de prácticas de comprensión y producción en la lengua extranjera a través de ámbitos de experiencias que incentivan el reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística y cultural, el contacto directo o mediado con la alteridad y la exploración de estrategias de intercomprensión con vistas a la formación ciudadana intercultural. Sin demasiadas precisiones en el texto normativo provincial, la inclusión de la perspectiva intercomprensiva atraviesa las disciplinas de formación lingüística de la Orientación lo cual implica pensar en sinergias entre las lenguas que se enseñan y muestra el enorme potencial de la intercomprensión en la educación lingüística.

3. El terreno de investigación

Como referido anteriormente, este estudio se llevó a cabo en dos escuelas secundarias públicas del centro de la ciudad de Córdoba que ofrecen la Orientación Lenguas en la enseñanza secundaria orientada. Ambas instituciones dependieron inicialmente de la órbita nacional y luego, durante la reforma educativa de los noventa, fueron transferidas a la provincia.



Decidida a indagar sobre las prácticas intercomprensivas en dos escuelas públicas, mi aceptación en dichos centros no tuvo resistencias puesto que mi contacto con las instituciones comienza mucho antes de emprender este estudio. En el año 2011, ante la necesidad de contar con herramientas para planificar el EOI Intercomprensión en Lenguas, los profesores a cargo deciden entrar en contacto con miembros del equipo de investigación InterRom de la Facultad de Lenguas del cual soy integrante. La trayectoria del equipo InterRom, con casi veinte años de investigación en el ámbito de la didáctica de intercomprensión en lenguas romances en el nivel superior universitario y secundario, lo vuelve un referente a nivel nacional y regional. Desde el año 2012, el equipo InterRom dispone orientar sus investigaciones al diseño, la implementación y la evaluación de materiales didácticos plurilingües en escuelas secundarias con Orientación Lenguas (Pérez y Marchiaro, 2016; Carullo, Marchiaro, Pérez, 2015) y, desde entonces, nuestra participación activa en las clases de intercomprensión y en formaciones pedagógicas es una constante.

El proceso investigativo dentro del equipo me llevó, en estos últimos años, a un replanteo sobre los modos de observar y analizar lo que sucede en las aulas y de entender un modo de hacer investigación que contempló la participación de los docentes en la construcción misma del objeto de investigación. Desde esta perspectiva, la recogida de datos involucró el trabajo en colaboración con los docentes de intercomprensión en las tareas de diseño de materiales y de animación de clases en un proceso de investigación dinámico que busca superar una mirada estática y externa sobre la práctica escolar. Mi rol en el campo, en tanto agente externo, pero al mismo tiempo partícipe, posibilitó hacer emerger concepciones a través de la elicitación de las prácticas de enseñanza intercomprensivas durante las entrevistas. La decisión de participar en la tarea de diseño y digitalización del material, así como de observar los dos primeros meses de clase también son parte de la construcción de los datos que aquí se divulgan. Antes de centrarme en las prácticas observadas haré una breve referencia sobre los centros escolares implicados en este estudio.

La Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó es un centro educativo fundado en 1884 y destinado inicialmente a la formación de maestros. Situada en un punto neurálgico del centro de la ciudad, la escuela recibe alumnos de clase trabajadora de distintos barrios de la capital. La lengua materna de los alumnos coincide con la lengua de escolarización (español), que es, además, la lengua de intercambio en las aulas. En relación con el origen del alumnado, se



observa la presencia de un número importante de hijos de migrantes peruanos (tercera generación) y, en los últimos años, la migración venezolana se ha hecho notoria en la matrícula escolar. La oferta educativa actual se extiende a los niveles inicial, primario, secundario y terciario. En la enseñanza secundaria orientada la oferta educativa dispone de tres orientaciones: Lenguas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

El Instituto Provincial de Enseñanza Media (IPEM) 270 General Manuel Belgrano surgió como anexo del tradicional Colegio Nacional de Córdoba (colegio de varones). En 1945, la institución adquiere autonomía y recibe el nombre de Liceo Nacional de Señoritas General Manuel Belgrano. La denominación actual fue otorgada durante la reforma educativa nacional de 1993. Actualmente, la escuela es mixta y funciona en un edificio que ofrece educación secundaria con la posibilidad de elegir entre cuatro orientaciones: Lenguas, Comunicación, Ciencias Naturales y Turismo. La Orientación Lenguas funciona en el turno mañana y cuenta con cerca de setenta estudiantes.

Tanto la escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó como el IPEM 270 General Manuel Belgrano imparten la formación especializada en Lenguas a partir la reforma educativa provincial de fines de los noventa con la creación de los Ciclos de Especialización para la enseñanza secundaria. En el contexto de una política educativa descentralizada, que deja en manos de los centros educativos la definición de sus proyectos curriculares, la escuela Carbó plasma su proyecto lingüístico educativo en el documento titulado: “Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó. Ciclo de Especialización Orientación Humanidades Especialidad Idiomas. Propuesta de Idiomas primera etapa 1997”. Allí se sientan las bases de una planificación lingüística institucional que se reconoce plurilingüe. El sentido de plurilingüismo en el documento se asocia a la necesidad de “abrirse a otras lenguas internacionales (...) salvaguardar la propia identidad cultural en defensa de sus legítimos intereses culturales, científicos, sociales, políticos y económicos” (Propuesta Idiomas, 1997, p. 26). Apertura y fortalecimiento de la identidad nacional se manifiestan en tensión en el proyecto educativo de esa época, que, además del inglés y del francés, lenguas tradicionalmente enseñadas en la escuela, incluye el italiano a partir de documentos argumentales elaborados por profesores de italiano de la Universidad Nacional de Córdoba y que destacan factores de orden demográfico (fuerte raíz inmigratoria italiana) y sociopolíticos (acuerdos bilaterales con el gobierno de Italia, presencia de empresas italianas en la ciudad). El sentido de plurilingüismo se asocia así al argumento de la pluralidad



de (ciertas) lenguas internacionales que acompañan al inglés y que son valorizadas por su posición geopolítica y por factores socioeconómicos.

Respecto del IPEM 270 General Manuel Belgrano, no se encuentran registros escritos del proyecto de la Especialidad Idiomas, pero la escuela apostó a la enseñanza del inglés y del francés cuando formaba parte del Colegio Nacional de Córdoba y, a finales de los años noventa, el italiano se incorpora a la currícula del Ciclo Básico a partir de un acuerdo con el Consulado de Italia.

Con la reforma educativa del 2011 y a los fines de responder a los lineamientos nacionales y provinciales de la escuela secundaria orientada, los centros escolares reorganizan su propuesta curricular. Este proceso de reestructuración significa un replanteo profundo en la distribución de recursos humanos y en la organización de las disciplinas. Uno de los factores de mayor impacto, respecto del programa de los noventa, es la reducción de la carga horaria de las asignaturas destinadas tradicionalmente al estudio de las lenguas extranjeras (de 7 h a 4 h de Francés Lengua Adicional A en 4° año, por ejemplo) y la organización pedagógica de los EOI. En todos los casos, los profesores de lenguas afectados a la reducción de sus horas laborales, de francés e italiano en su mayoría, asumen el dictado de los EOI de la Orientación.

Los siguientes cuadros sintetizan las propuestas actuales de la Orientación Lenguas en las que se hace visible la distribución de las lenguas y la inserción curricular de la intercomprensión en lenguas:

Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó			
	4.º año	5.º año	6.º año
Lengua extranjera	Inglés (4 h)	Inglés (5 h)	Inglés (6 h)
Lengua Adicional A	Francés (4 h)	Francés (3 h)	Francés (3 h)
Lengua Adicional B	Italiano (3 h)	Italiano (3 h)	Italiano (3 h)



Espacio de Opción Institucional (EOI)	Comunicación Cultura y Sociedad (3 h) Estudios Interculturales en Lenguas (3 h)	Intercomprensión en Lenguas (3 h) Estudios Interculturales en Lenguas (3 h)	Lengua Adicional C Portugués (4 h) Tecnología de la Información y de la Comunicación (4 h)

IPEM 270 General Manuel Belgrano

	4.º año	5.º año	6.º año
Lengua Extranjera	Inglés (4 h)	Inglés (5 h)	Inglés (6 h)
Lengua Adicional A	Francés (4 h)	Francés (3 h)	Francés (3 h)
Lengua Adicional B	Italiano (3 h)	Italiano (3 h)	Italiano (3 h)
Espacio de Opción Institucional (EOI)	Lengua Adicional C Inglés (3 h) Estudios Interculturales en Lenguas (3 h)	Lengua Adicional C inglés (3 h) Estudios Interculturales en Lenguas (3 h)	Lengua Adicional C Portugués (4 h) Intercomprensión en Lenguas (4h)

A partir de esta información sobre la estructura curricular, se destacan:

la predominancia del inglés como primera lengua extranjera con carga horaria en aumento progresivo y con alta exposición cuando se introduce como lengua adicional C;

- la incorporación del portugués en ambos centros en el último año en cumplimiento de la ley 26468 que estipula la oferta obligatoria de enseñanza del portugués en la Educación Secundaria;



- la introducción del EOI Intercomprensión en Lenguas en 5° año en la escuela Alejandro Carbó y en 6.° año de cursado en el IPEM 270. Las decisiones sobre el momento de introducción de la intercomprensión dentro de cada propuesta formativa, así como la carga horaria atribuida, tienen impacto en el modo de tratamiento y en el rol de las lenguas en contacto. Así, por ejemplo, en la escuela Dr. Alejandro Carbó, la decisión de incluir el portugués entre las lenguas de trabajo opera a modo de introducción al estudio de este idioma cuyo aprendizaje se realizará de modo intensivo al año siguiente. En efecto, el programa del EOI Intercomprensión en Lenguas para ese año considera entre los objetivos el descubrimiento de la lengua portuguesa y correspondencias con las otras lenguas enseñadas. Por otro lado, las capacidades de los estudiantes de establecer relaciones y comparaciones entre las lenguas se ven optimizadas habiendo sido expuestos al estudio sistemático e intensivo de otras lenguas en años anteriores. En líneas generales, podemos afirmar que, por el momento de introducción en la currícula, la intercomprensión en los proyectos educativos no parte de cero y saca provecho de las capacidades y de los conocimientos lingüísticos adquiridos. Tal consideración amplía las dinámicas de comprensión y de producción multilingües y la movilización de los repertorios plurilingües de los estudiantes en tareas pedagógicas concretas.

4. Hacer y decir la intercomprensión en las aulas

A los fines de este estudio, me detendré en las prácticas observadas durante los meses de marzo y abril de 2018 en clases del EOI Intercomprensión en Lenguas en el 5° año turno mañana y tarde de la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó y en el 6° año turno mañana del IPEM 270 General Manuel Belgrano. Expondré algunas situaciones en donde los docentes hacen propio este espacio curricular atendiendo a la modalidad de funcionamiento de la disciplina, al uso de recursos y a las tareas propuestas.

Cabe señalar que quienes están a cargo del dictado del EOI Intercomprensión en Lenguas son profesoras de francés, con conocimientos de portugués e italiano y formadas en la metodología de la intercomprensión. En efecto, la participación activa de los docentes en el programa de capacitaciones sobre enfoques plurilingües organizadas por equipos técnicos de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y por miembros



del equipo InterRom de la Facultad de Lenguas les brindó herramientas conceptuales y metodológicas para comprender su rol de orientadoras y guías en el abordaje didáctico de las lenguas en contacto. La conciencia de que el papel de un profesor intercomprensivo, más que en el dominio de las lenguas, reside en su función de colaboración y guía en procesos descubrimiento y validación de hipótesis, se manifiesta en las palabras de una ellas:

A mí lo que más me gusta es la intercomprensión porque va como hermanando, hilando, tejendo, uniendo una cosa con otra (...) y eso que yo no tengo conocimiento de la historia de la lengua o de las relaciones entre las lenguas pero trato de que ellos mismos vayan buscando, hilando, viendo... (corpus Paula) (Entrevista 30-11-2017)

Al tratarse de un espacio curricular opcional, en la primera semana de clases la modalidad elegida para la presentación de la materia orienta la elección por parte de los estudiantes. Allí se plantea un terreno de disputa simbólico entre los espacios ofrecidos que se resuelve, en algunos casos, con la decisión de trabajar bajo la modalidad de cátedra compartida. Esta instancia de trabajo ofrece la posibilidad de que dos docentes compartan, a partir de consensos previos, el abordaje y desarrollo de contenidos. En el 5.º año turno tarde de la escuela Dr. Alejandro Carbó, los profesores de los EOI Intercomprensión en Lenguas y Estudios Interculturales adhieren a esta propuesta de funcionamiento conjunto y, en el IPEM 270, en el 6º año turno mañana, también se plantea el trabajo compartido entre los profesores de los EOI Intercomprensión en Lenguas y Lengua Adicional C Portugués. En ambos casos, el alcance de la implementación de esta alternativa es por todo el ciclo lectivo. Solo en el 5º año turno mañana de la escuela Dr. Alejandro Carbó, los EOI se dictan de manera separada con más de veinte estudiantes que optaron por la disciplina de Intercomprensión y una decena por Estudios Interculturales.

En la clase de presentación del EOI Intercomprensión en Lenguas en el 5.º año turno mañana de la escuela Dr. Alejandro Carbó, Paula, la profesora, alude a la noción de *juego* para referir a los pasajes entre lenguas que los principios de simultaneidad y de comparación interlenguas conllevan. “Acá vamos a jugar y hoy lo vamos a hacer, y van a ver cómo, vamos a trabajar con nuevas lenguas romances” (Nota de campo- Clase 14-03-2019), expresa al momento de anunciar la actividad introductoria que consiste en la lectura de avances de noticias en cuatro



lenguas romances (italiano, catalán, portugués, francés) y en dos lenguas germánicas (inglés y alemán). Durante la actividad de reconocimiento de las lenguas, Paula apela a la oralización de palabras de las noticias y estas verbalizaciones provocan reflexiones comparadas y descubrimientos espontáneos que son aprovechados para explicitar su estatus como profesora en este espacio.

Fragmento 1: Clase de IC- fecha: 15-03-2018- Participan: Paula, profesora del EOI intercomprensión, y Ana, profesora de portugués e investigadora.

Paula: Mirá vos, ahora estoy viendo que “dues” eh es como en portugués, el catalán “duas tenés “dois”, eh.

Ana: Ah, sí.

Paula: Estoy reflexionando que nosotros decimos dos compañías, en francés decimos deux compagnies pero por ejemplo en portugués ustedes (dirige la vista a Ana) dicen “dois, dois...”

Ana: “Dois homens”, hombres. “Duas mulheres”

Paula: “Duas mulheres”. Tienen femenino y masculino para decir “dos”. En catalán me acabo de dar cuenta. ¿Ven? Miren chicos yo voy a ir descubriendo junto con ustedes. No crean que yo tengo *El libro gordo de Petete*² porque no. Yo aprendo a medida que transito este espacio con mis alumnos, ¿sí? Así que todos estamos en la misma sintonía, en el mismo nivel. (Transcripción-corpus “catalán”)

En este fragmento, Paula advierte en 1 la semejanza de la variable en género del cardinal *dos/ dues* del catalán con el portugués. El paso por el español y por el francés la ayuda a tomar conciencia de estas relaciones. Ana, profesora de portugués, colabora en 4 en la confirmación de esta hipótesis de funcionamiento al brindar los ejemplos en portugués de los usos del número cardinal en ambos géneros (*dois homens/ duas mulheres*). La intervención finaliza en 5 con la confirmación de esa hipótesis y una reflexión que apunta a romper con una representación común del profesor que domina la disciplina y se posiciona como un aprendiz más.

2. *El libro gordo de Petete* alude a una enciclopedia destinada a público infantil surgida de un programa de televisión del mismo nombre en el que el protagonista explicaba algún tema de cultura general.



Durante el tiempo que trabajé junto a Paula y Bibiana, profesoras del EOI Intecomprensión de la escuela Dr. Alejandro Carbó, participé en el diseño del material de trabajo para el primer semestre y en la animación de actividades. El material propone una selección de documentos auténticos plurilingües, orales y escritos, con actividades para el trabajo simultáneo con lenguas de la familia romance (francés, portugués, español, italiano, catalán, gallego y rumano) agrupadas de modo variable. La decisión de reordenar, ajustar y digitalizar el material permitió intercambiar sobre la metodología de la intercomprensión y decidir el juego de alternancias de las lenguas y las dinámicas de comprensión y de producción multilingües. Como producto de estas decisiones, estructuramos el material en secciones independientes que persiguen objetivos diversos.

La sección “À la découverte de” ofrece tareas que invitan a los estudiantes a asumir el rol de *detectives* de las lenguas con actividades tendientes a construir la noción de familias de lenguas, a reflexionar sobre el origen, la evolución y la distribución geográfica de las lenguas romances.

La sección “Histórias e vidas” se propone hacer conocer personalidades del mundo contemporáneo a través de una selección de textos multilingües. Así, por ejemplo, la secuencia “Malala, una niña grande” comprende actividades orientadas a conocer la historia de Malala Yousafzai en un recorrido que parte de la visualización de un video en francés para luego proponer la lectura de notas biográficas en catalán, rumano y portugués, y finalizar con la propuesta de escritura de un texto biográfico en español. El paso de una lengua a otra se da naturalmente en las aulas siendo el interés principal conocer a través de las lenguas.

La sección “Quien quiera oír y cantar” incluye una selección de canciones en lenguas romances acompañadas de tareas que buscan desarrollar la intercomprensión oral, escrita y la reflexión comparada entre las lenguas. Comparar versiones bilingües de una música, establecer correspondencias léxicas atendiendo a aspectos semánticos o morfológicos, y fonológicos, reescribir la letra de una canción, escuchar en una lengua para producir en otra (español o lengua extranjera) figuran entre las actividades que incentivan las reflexiones entre lenguas. Esta sección propone, además, letras de canciones que se caracterizan por la mixtura de lenguas, un rasgo del habla plurilingüe y un conjunto de actividades que tienden a incidir en las representaciones sobre el plurilingüismo y, en particular, sobre cierta idea de que la mezcla de lenguas está asociada a la confusión y a la falta de competencia lingüística.



La sección “Pasajes de la actualidad” se compone de una selección ecléctica de textos escritos en lenguas romances (artículos de divulgación, noticias, sinopsis de películas) para el abordaje sobre problemáticas sociales y producciones cinematográficas.

Respecto del uso de dichos materiales en las aulas, el orden de trabajo con los recursos y las actividades quedaba a criterio de cada profesor, según necesidades y motivaciones que, en ocasiones, daba lugar a actividades no previstas. Tal es el caso de Paula, cuyo interés por incursionar en experiencias de intercomprensión más allá de las lenguas romances, impulsó la organización de una sensibilización a la intercomprensión en lenguas germánicas (alemán, holandés e inglés), con profesores invitados y la participación de una estudiante alemana de intercambio.

En la comunicación en el aula, el uso de las lenguas también quedaba a elección de los profesores, dependiendo de su competencia lingüística. Así, en el 5.º año turno tarde de la escuela Carbó, Bibiana aprovecha sus conocimientos en francés y en portugués en los usos cotidianos:

Yo les hablo un poco en francés, les hablo un poco en portugués. Por ahí se me quedan escuchando como a ver en qué estoy hablando ahora, pero ellos entienden... Por ahí ellos me dicen: “Ah, profe hable en una sola lengua, hable en una sola” (Corpus Bibiana- Entrevista 30-11-2017).

Las palabras de Bibiana dan cuenta de la reacción de los estudiantes a la copresencia de lenguas en el discurso del profesor y del arraigo de representaciones monolingües asociadas a la tradición de enseñanza y de aprendizaje compartimentadas de las lenguas en la escuela. En este curso, la modalidad del trabajo compartido entre Bibiana y Laura, esta última profesora de Lengua y Literatura recién incorporada a la institución y responsable del EOI Estudios Interculturales, exigió ciertos consensos en la organización y modos de participación. El momento de estos acuerdos surgía a menudo espontáneamente durante la clase. De las observaciones se desprende que el material base para el aula es el elaborado por los profesores de intercomprensión y a partir de allí, Laura planificaba sus intervenciones tendientes a ampliar, completar o profundizar el tratamiento de algún tema o las reflexiones sobre y entre las lenguas. Así, por ejemplo, a partir de una actividad clásica de comparación léxica entre lenguas romances, Laura decidió afianzar los conceptos de origen y de transformación de las palabras



desde el latín hacia las lenguas romances con explicaciones y ejemplos propios. La decisión de trabajar en el formato de cátedra compartida planteaba el desafío de la integración que no siempre implicaba un abordaje plurilingüe. Tomando como base el trabajo con una película en francés, por ejemplo, Laura optó durante dos semanas por un tratamiento monolingüe (en español) de aspectos culturales, tales como identidades, diversidad cultural, estereotipos para dar respuesta a las necesidades de su programa.

En el caso del IPEM 270, el trabajo compartido entre Bibiana y Sol, profesoras de los EOI Intercomprensión en Lenguas y Lengua Adicional C Portugués, respectivamente, surgió por decisión de los profesores. Con escaso tiempo dedicado a la búsqueda de consensos en materia de objetivos, recursos, modalidades de trabajo y evaluación, el tratamiento integrado surgía de manera espontánea en las clases. Durante las clases observadas, se constató un acuerdo implícito que priorizaba el desarrollo de competencia lingüística y cultural en portugués, único año de dictado de esta lengua en la Orientación. Así, el desarrollo de las clases no se diferenciaba de una clase tradicional de portugués lengua extranjera tendiente a brindar herramientas para comunicar (saludar, presentarse). El rol de Bibiana consiste en abrir o intervenir en secuencias laterales que propician las reflexiones interlingüales³:

Natalia: ¿Cómo se dice “terminé”?

Sol: “Pronto”.

Natalia: ¿“Terminé”, se dice “pronto”?(...)

Ana: Pero en los saludos en italiano, hay un pronto cuando saludás.

Sol: Pronto.¿Será como “Pois não”?

Ana: Eso es estar atento, ¿qué necesita?

Sol: ¿En qué le puedo ayudar?

Ana: ¿En qué le puedo ayudar? esa, esa es la idea de “pronto”.

Sol: Vocês não viram italiano? Vocês não trabalharam com italiano em outros anos? Se lembram de ter utilizado XXX? (...)

Bibiana:(lee en voz alta) pronto, pronta en italiano: listo, rápido, inmediato, dispuesto. Pronto, chi parla?

3. Fragmento 2 Corpus “Pronto”: Clase de IC y Portugués - fecha: 19-03-2018- Participan: Natalia: alumna; Sol, profesora del EOI portugués; Bibiana, profesora del EOI Intercomprensión y Ana, investigadora.



Ana: Eso, Pronto, chi parla?

Bibiana: Pronto, chi parla. (...)

Bibiana: (lee en voz alta) XXX a pronta casa, pronta consegna...

Sol: ¡Ah! tem muitos significados!

Bibiana: pronto soccorso, pronto soccorso, urgencia

Sol. Ah! Como “Pronto socorro”!

Bibiana: Sim. (suena timbre)

Sol: O “pronto socorro” é como um hospital, es como un dispensario, un lugar donde se hacen atenciones rápidas.

Bibiana: Ah, si! Acá dice: “Pronto soccorso”: medicina, urgencia. (Transcripción - corpus “pronto”)

La reflexión sobre el término *pronto* surge a partir de la pregunta de una estudiante. La investigadora aprovecha esta intervención para incentivar, en 4, la correspondencia con el italiano, lengua de enseñanza en los seis años de estudio. Las dudas que generan las hipótesis de sentidos en 5, 6, 7 y 8 incentivan a Sol, en 9, a preguntar y a apelar a los conocimientos previos de los estudiantes, pero no obtiene respuesta. Bibiana decide consultar el diccionario para brindar la información sobre los sentidos en italiano. Se confirma así el uso pragmático planteado por Ana en 4 y se amplía la reflexión a otros usos. Las profesoras construyen conjuntamente (de 15 a 19) la correspondencia formal y semántica del término en portugués y en italiano.

Durante las entrevistas, Bibiana y Sol dan cuenta de la dificultad de emprender un trabajo compartido:

(...) era trabajar juntas sin saber cómo trabajaba la otra entonces, era como muy difícil. Pero nos salió así, ella (Bibiana) te digo que puso mucho de ella para que bueno las cosas resultaran porque no todo el mundo te deja su espacio ¿viste? para que vos hagas y después deshagas (corpus Sol). (Entrevista 13-11-2017)

Como he intentado mostrar en los casos estudiados, las prácticas educativas se apoyan en decisiones que diversifican las modalidades y los sentidos de la perspectiva intercomprensiva. En una misma institución, a pesar de la programación conjunta del espacio curricular,



las modalidades de trabajo, en cátedra compartida o como asignatura independiente, crean dinámicas de trabajo muy distintas entre las lenguas y habilitan el uso de otros recursos y experiencias, incluso más allá de la familia de las lenguas romances.

Consideraciones finales

En este trabajo me propuse realizar una aproximación etnográfica e interactiva a las políticas lingüísticas orientadas al plurilingüismo y, para ello, puse en diálogo aspectos del enfoque intercomprensivo de la normativa nacional y provincial con las prácticas observadas en clases de intercomprensión en las dos escuelas secundarias seleccionadas.

En la normativa, la intercomprensión en lenguas forma parte de la oferta curricular de la Orientación Idiomas en tanto disciplina escolar con ciertos principios de funcionamiento (parentesco, simultaneidad, contraste, integración), pero también es entendida como una metodología que atraviesa otras disciplinas lingüísticas del proyecto educativo. Esta última vía global y transversal de la intercomprensión necesita aún ser divulgada y explorada.

En las prácticas áulicas, cuando la intercomprensión funciona en modalidad de cátedra compartida, los consensos en relación con los objetivos, los saberes por priorizar, los abordajes metodológicos e incluso el metalenguaje resultan imprescindibles. Las observaciones mostraron que no siempre existen pautas estructuradas de funcionamiento del trabajo conjunto y las intervenciones de los profesores, en conjunto o separadamente, en clave monolingüe o plurilingüe inciden en una identidad clara de este espacio compartido.

Este estudio, a pesar de no ser exhaustivo, se ha propuesto comprender el modo en que los actores construyen localmente la intercomprensión en lenguas, vía para el desarrollo de competencias plurilingües en la escuela secundaria orientada.

[*referencias bibliográficas*]



Capítulo 16

Ciudadanos latinoamericanos plurilingües en el horizonte de la intercomprensión en lenguas románicas

Angela ERAZO MUÑOZ
Universidad Federal de Paraíba

Anakelli GONÇALVES DE CARVALHO
Alberto León HENAO MONTOYA
Valdilena RAMMÉ
Universidad Federal de Integración Latinoamericana



Introducción

Si bien las lenguas son fundamentales para los procesos de integración económica y regional, es inusual encontrar proyectos que tomen en cuenta la necesidad de una planificación lingüística explícita para guiar tales procesos. Teniendo en cuenta el papel central de las lenguas en la nueva economía (Oliveira, 2010), en este capítulo, nos proponemos reflexionar sobre la necesidad de considerar las experiencias de diversos años de proyectos sobre la intercomprensión y la didáctica del plurilingüismo para la (re)organización de nuestras políticas educativas y de internacionalización.

Consideramos, sobre todo, que “la educación y los modelos educativos juegan un papel fundamental, tanto en la difusión del plurilingüismo, como en la promoción del aprendizaje de lenguas con el fin de contribuir a la integración regional, la movilidad académica y el contacto entre lenguas y culturas” (Erazo, 2016). Sin embargo, sabemos que no es una tarea fácil para los actores sociales e instituciones entender las dinámicas del fenómeno del plurilingüismo, y por ello, consideramos imprescindible, ahora más que nunca, entender y enfrentar este desafío para promover una sociedad más inclusiva y orientada al respeto de la diversidad cultural.

Así, iniciaremos esta ardua tarea, de la mano con los compañeros de este libro, proponiendo una discusión organizada a partir de los conceptos y preceptos básicos relacionados con los procesos de internacionalización universitaria. Luego, discutiremos el papel de las lenguas en dichos procesos, a partir de una perspectiva de soft power, abordando las consecuencias tanto negativas como positivas de esta fuerza. En este orden de ideas, encontramos en la línea de la glotopolítica y en la propuesta de Habermas (1987) una primera posibilidad de abordar las dinámicas y asimetrías entre las lenguas en los espacios académicos y de integración, ya que el lenguaje debe ser visto y considerado un medio de entendimiento.

Una vez abordados estos conceptos, como un paso lógico, dirigimos nuestra discusión hacia la didáctica del plurilingüismo y de la intercomprensión, entendiendo que la educación tiene un papel fundamental en la creación de políticas explícitas a favor de la diversidad lingüística y cultural de nuestra región. Finalmente, presentamos y debatimos un ejemplo concreto de implementación de tal política, concretamente, el caso de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana.



1. Internacionalización académica y el papel de las lenguas

El fenómeno de internacionalización universitaria es una de las principales herramientas que las comunidades académicas utilizan para sobrepasar los límites físicos y así producir y diseminar el conocimiento. Definida por Knight (2004) como “the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education” (p. 31), la internacionalización puede ser entendida como la adaptación de las instituciones de enseñanza superior frente a la pluralidad de los contextos socioculturales y lingüísticos presentes.

A partir del enfoque de las relaciones internacionales, podemos decir que, aunque las temáticas relacionadas con el lenguaje no ocupan un espacio relevante en la agenda política, contrariamente, en la práctica las lenguas tienen una función estratégica en las relaciones de poder y ejercen una influencia en los debates políticos y diplomáticos. Como apunta Nye (2004), a diferencia del poder centralizado y más conocido por todos, al que el autor llama *hard power*, hay otro tipo de poder que actúa de forma más coercitiva, apacible y discreta. En este sentido, el “soft power rests in the ability to shape the preferences of others” (Nye, 2004, p. 5) y estas preferencias generalmente parten de elementos intangibles como el carisma, la cultura, los valores políticos e institucionales y las políticas que se muestran como legítimas o con autoridad moral. A partir del soft power podemos crear un marco de comprensión para cuestionar de qué manera el lenguaje también ejerce su influencia y puede afectar de forma directa en los procesos de internacionalización universitaria.

La movilidad e internacionalización universitaria, considerados elementos importantes, aunque parezcan desafíos actuales, son igualmente dinámicas y problemáticas que ya han existido de cierto modo en la práctica. En referencia al trabajo de Mackey de 1978, García (2011) indica la existencia de vestigios alrededor de 4000 a 5000 años de antigüedad que muestran la existencia de la instrucción bilingüe y multilingüe en lugares como Siria, la antigua Persia y posteriormente en varios lugares de Europa donde la instrucción universitaria se edificó internacionalmente en diversas lenguas como el latín, en el caso de Europa, y actualmente en lenguas como el francés y el inglés. Igualmente, García (2011) resalta en su trabajo que en diversos centros de instrucción se ha practicado, desde siempre, alguna forma de educación bilingüe.



No obstante, es solamente a partir de la segunda mitad del siglo veinte que la educación bilingüe se evidencia como una forma de mostrar la heterogeneidad lingüística y cultural de los estudiantes. Dentro de la misma perspectiva, Cerquiglini (2013) apunta que “il semble aller de soi que la diversité des langues est, et a toujours été, un atout pour la production et la diffusion des savoirs” (p. 11). Por ello, en el proceso de la internacionalización universitaria y de la ciencia, se evidencia cada vez más la necesidad de discutir y reflexionar sobre el carácter multilingüe de estos procesos, pues en ellas también se reflejan las dinámicas sociales, políticas y económicas de los países que las amparan.

Son diversos los términos que harán referencia a la relación y a la intervención política en torno del lenguaje. Dentro de las diversas escuelas y nociones que tratan de la relación lengua y política (política del lenguaje, planeamiento lingüístico, política lingüística, política de la lengua), abordaremos en este apartado la noción de glotopolítica que desde los años ochenta la acuñan Guespin y Marcellesi (1986), y posteriormente los trabajos de Narvaja de Arnoux y del Valle (2010), quienes han consolidado este término al estudiarlo desde nuestra realidad hispanohablante y latinoamericana. Para Guespin y Marcellesi (1986), la glotopolítica es considerada un enfoque que abarca todos los aspectos del lenguaje –incluyendo la palabra, el habla, el discurso– y de qué forma estos aspectos se relacionan e intervienen en las dinámicas sociales, políticas, culturales, interaccionales. En este sentido, estos autores apuntan que “toute société humaine est langagière et toute pratique langagière est sociale” (Guespin y Marcellesi, 1986, p. 9). Asimismo, Bulot y Blanchet explican que la glotopolítica recubre tanto aspectos sociolingüísticos micro y macro que van desde actos minúsculos como interacciones cotidianas hasta intervenciones más amplias como relaciones de poder en términos de decisiones políticas, por ejemplo, el de la planificación o gestión lingüística (2013, p. 78). Dentro de este enfoque, Elvira Narvaja de Arnoux considera que

Si en la etapa anterior las políticas lingüísticas estaban elaboradas e implementadas por los Estados, aunque intervinieran otros agentes vinculados a ellos, la etapa actual ha puesto en juego un abanico amplio que incluye, además de los Estados, los medios, las empresas, las organizaciones internacionales, los grupos de presión económicos, las organizaciones no gubernamentales, los espacios académicos de control de la producción científica como las revistas, los diversos entes de evaluación generadores de subsidios, agentes variados que el estudio glotopolítico debe considerar (Arnoux, 2018, p. 25).



Como se puede observar, estos diversos contextos originan situaciones heterogéneas de aprendizaje e interacción donde las lenguas cumplen un rol esencial en los procesos de enseñanza, de instrucción, investigación, construcción y divulgación científica a nivel local e internacional. Así, se torna imperativo pensar las lenguas como instrumentos de poder tanto para amenizar las consecuencias negativas de la imposición de una *lingua franca* como para guiar de forma (in)directa la reflexión política.

2. Instituciones: lenguaje y poder

Las instituciones universitarias desarrollan gran parte de sus funciones a partir de espacios comunicativos abarcando todo lo que implica el poder del lenguaje. No obstante, es importante resaltar que el lenguaje puede ser una herramienta de poder que nos conduce a dos caminos que pueden ser entendidos o interpretados como negativos o positivos.

Desde una perspectiva negativa, se parte del principio de la fragmentación del lenguaje en pequeños espacios de poder organizados jerárquicamente, en especial cuando es establecida una lengua universal y con más prestigio que las otras, como el caso de las lenguas que gozan de estatus oficial de un Estado o nación o de las variantes lingüísticas que son privilegiadas sobre otras. Es de notar que una lengua considerada de comunicación universal o nacional juega un papel importante en el ámbito de las relaciones internacionales y consecuentemente en la posibilidad de desarrollar múltiples acciones.

En este sentido, frente a un panorama de imposición de una lengua de comunicación internacional, el problema reside en elementos tales como: la calidad de enseñanza en dicha lengua, los canales de acceso a ella, qué sectores de la sociedad son representados, la inversión social y económica que implica para el ciudadano el acceso a este bien cultural para el desarrollo de habilidades lingüísticas y la fluidez en este idioma. Es inevitable notar la segregación económica y social que una jerarquía lingüística desencadena a partir del monopolio del conocimiento de una lengua o lenguaje considerado como universal.

Por otro lado, desde una interpretación positiva del lenguaje como herramienta de poder, recorremos a Habermas (1987), quien propone en su obra *Teoría de la acción comunicativa* los mecanismos inclusivos e imparciales para el desarrollo de un ideal de habla teniendo en cuenta a todos los actores sociales involucrados en el proceso de toma de decisión. Para Habermas (1987), esta acción comunicativa está relacionada con una determinada concepción de len-



guaje y entendimiento: “El concepto de acción comunicativa desarrolla la intuición de que al lenguaje le es inmanente el telos del entendimiento” (1987, p. 79). Por lo tanto, el medio académico, es decir, la institución universitaria, sería considerado una esfera pública o el llamado ambiente, en términos de Habermas, en el cual se pueden desarrollar acciones democráticas utilizando la teoría de la acción comunicativa como forma de interacción social.

Como observaremos a lo largo de este capítulo, la intercomprensión tanto como actividad didáctica como práctica comunicativa podría de ser comprendida bajo ciertos elementos de la teoría de la acción comunicativa de Habermas. Pues, para el autor, la acción comunicativa es la acción en la que los actores buscan entenderse sobre una situación, utilizando la inteligibilidad como recurso, para poder coordinar de mutuo acuerdo sus planes de acción.

El concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de proceso de entendimiento y en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión (Habermas, 1987, p. 143).

El lenguaje es un medio de entendimiento y un mecanismo catalizador de coordinación de la acción. Por ello, defendemos que la intercomprensión puede servir como llave estratégica de equilibrio o más bien de consenso para balancear ciertas asimetrías entre funciones y espacios de poder de una lengua sobre otra, creando así ambientes más horizontales de comunicación. El lenguaje posee, sin duda, un poder político-social fuerte, por lo cual, pensar en la comunicación comprensiva y a favor de la población podría conducirnos a reevaluar ciertas prácticas comunicativas.

En este sentido, consideramos que la didáctica de la intercomprensión nos puede ayudar a introducir en los ambientes universitarios ciertas prácticas y espacios de reflexión que pueden llevar, por sí mismas, a un cambio reflejado en la inclusión de acciones y reflexiones sobre el plurilingüismo en la planeación de políticas universitarias. De este modo, abordaremos, en la próxima sección, ejemplos de una didáctica plurilingüe e intercomprensiva.

3. Didáctica del plurilingüismo en las prácticas universitarias

Frente a todos los desafíos que la internacionalización de los espacios educativos implica, las prácticas comunicativas plurilingües resurgen como condición indispensable para responder



a problemáticas relacionadas con la integración e inserción de estudiantes e investigadores en búsqueda de una producción científica y académica exitosa. Así, apunta Foster Vosicki (2015), “(f)ace à ces nouveaux défis émerge le besoin d’un traitement explicite de la question du plurilinguisme en tant que condition indispensable à la qualité de la formation, de la recherche et de la communication scientifique et institutionnelle” (p. 336).

Desde esta perspectiva, asumir la imposición del inglés como *lingua franca* o lengua de comunicación científica es prácticamente un mito. De acuerdo con Grin (2013), de la misma forma como el inglés contribuye a una comunicación internacional y es una herramienta útil dentro de la divulgación, también empobrece, de cierta forma, la producción científica restringiéndola a un modelo único. De este modo, Grin defiende que una formación universitaria abierta y verdaderamente internacional es necesariamente plurilingüe. Por lo cual, imponer una única lengua o darle a esta el valor de lengua dominante conllevaría a simplificar o reducir la variedad de sistemas y combinaciones posibles que se producen durante el proceso de construcción y difusión del conocimiento.

Así pues, comunicarnos en diversas lenguas y promover una cultura académica plurilingüe e intercultural debe ser parte de la agenda y de las políticas de internacionalización universitaria. Para ilustrar algunas situaciones que emergen a partir de la adopción de una política en favor del plurilingüismo universitario, podemos fijar nuestra atención en ejemplos del contexto suramericano. A continuación, presentamos algunas de las principales acciones para la promoción de la intercomprensión o del plurilingüismo en nuestra región:

UNIVERSIDADES ARGENTINAS

Argentina es una de las precursoras en la práctica y difusión de la ICLR en el continente americano. Desde el año 2000, se desarrolla en la *Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Facultad de Lenguas*, el proyecto “Lenguas romances: Observación, análisis y desarrollo de estrategias para la intercomprensión simultánea del español, francés, italiano y portugués” (Carullo de Díaz et al., 2002; López Barrios, 2011). Luego, desde 2001, cursos de ICLR son ofertados regularmente y



en colaboración con otras propuestas educativas (Galanet, Lingalog, Itinerarios Romances¹).

En 2004-2005, entonces, teniendo como fundamento la investigación desarrollada en el proyecto mencionado anteriormente, este grupo de investigación se dedica a la elaboración de un material didáctico para la enseñanza de la intercomprensión, el Manual InterRom (Carullo et al., 2007). Además, desde 2006-2007, esta universidad también ofrece cursos de ICLR en la modalidad a distancia. Finalmente, es importante destacar que el número 10 de 2001 de la Revista *Lingüística en el aula* de la UNC está dedicado a *la didáctica del plurilingüismo, la intercomprensión entre lenguas emparentadas y proyectos y experiencias de aplicación. Las universidades argentinas están siempre activas y a la vanguardia de las discusiones sobre estas temáticas. Además de los innumerables eventos resaltamos que en 2020 se celebra el I Encuentro Internacional Plurilingüismo y Educación, organizados por los equipos INTERROM e INTERGER.*

UNIVERSIDADES CHILENAS

La experiencia chilena comienza desde el SEDIFRALE X en 1992, un evento que contó con la presencia de Louise Dabène, quien habló de los enfoques plurales y específicamente de la intercomprensión con el proyecto Galatea. Para 1993, representantes de las universidades de Concepción, Metropolitana y Playa Ancha pusieron en marcha un programa de investigación-acción que dio como resultado el proyecto *Lingua Sur*: comprensión lectora en francés y español. Ya en 1999, fue dictado por el profesor Valli un seminario de formación sobre el método Eurom 4 en la universidad de Playa Ancha. Como resultado del seminario, en el 2001, se presentó, en la misma universidad, un proyecto de investi-

1. Itinerarios Romances (Unión Latina, París): este proyecto y método fue elaborado por la Dirección de Promoción y Enseñanza de Lenguas de la Unión Latina. Se trata de un método informatizado con un programa puesto en línea, orientado hacia jóvenes adolescentes, entre 9 y 13 años (Villalón, 2010). http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans



gación enfocado en el diseño de materiales didácticos, enfocados en el contexto nacional con el objetivo de comprender tres lenguas latinas. Después, en 2007, es publicado el Manual Interlat, de comprensión escrita en portugués, español y francés (Villalón, Tassara y Moreno, 2011; Tassara, Moreno y Varela, 2007). Con estas experiencias, en marzo de 2013, la Universidad de Playa Ancha (UPLA) y el centro de lenguas, cultura e innovación, Liguæ Mundi pusieron a disposición de la comunidad cursos de intercomprensión de lenguas emparentadas con el nombre “*francés y portugués en simultaneidad*”. Según Erazo-Muñoz y Chávez Solis (2014) y Villalón y Tassara (2014), hasta 2013 la Universidad de la Playa ha formado en intercomprensión a más de 500 miembros de su comunidad, siendo, mayoritariamente, estudiantes de pregrado.

UNIVERSIDADES BRASILEÑAS

Uno de los primeros proyectos de intercomprensión en Brasil se realizó en 2004, en la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (Albuquerque, Da Silva y Alas Martins, 2014). Esta fecha ha sido el punto de partida para diferentes actividades académicas (encuentros, seminarios, colaboraciones) relacionadas con este tema, donde diferentes universidades se han dedicado a la investigación y a proyectos de enseñanza en ICLR: entre las que están la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP), la Universidad Federal de Paraná (UFPR), la Universidad de São Paulo (USP), la Universidad Federal de Río Grande del Norte (UFRN) y la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), entre otras.

Con la visita del profesor Jean-Pierre Chavagne, en 2007, comienzan las prácticas de intercomprensión en la UFPR. En 2008, para los cursos de lenguas del centro de lenguas e interculturalidad (CELIN) de esta universidad, se estipula la plataforma Galanet como actividad complementaria con el nombre *Galanet: galáxia em rede*. En 2012, profesores de la UFPR y otros investigadores brasileños muy activos en este campo se presentaron en el “Coloquio IC 2012, inter-



compréhension, compétences plurielles et intégration”, en la Universidad de Grenoble (Albuquerque et al., 2014).

En 2013, ocurre el primer congreso de intercomprensión IC NATAL-2013: “Intercompréhension des langues romanes: réalisations, formations, projets” en la Universidad Federal de Rio Grande do Norte. También, en la UFPR, se inicia el ciclo de seminarios “Flores do Lácio”, con un total de once actividades sobre diferentes lenguas romances, y se ofrece la disciplina intercomprensión en el programa de posgrado (que continúa siendo ofertada), impartida en aquel entonces por el profesor Degache, en modo de intercambio, de la Universidad de Grenoble. En 2014, dos revistas científicas dedican una edición especial a este tema. La Revista X de la UFPR, v. 2 (2014) Dossiê Especial: *Didática sem Fronteiras* y la Revista Moara n.º 42 (2014), bajo la temática de *Pluralidade linguística e cultural no ensino-aprendizagem de línguas*. A partir de 2016, se observa una expansión y consolidación de actividades en el país en torno a la temática. Destacamos en 2016 el Congreso de Intercomprensión en Natal, en 2017 las Jornadas Latinoamericanas de Estudios en Intercomprensión (UNILA), en 2018 y 2019 el Congreso Internacional – DIPROLING en la UFMG y en la Unicamp (2019), consolidando aún más las acciones del proyecto DIPRO Línguas CAPES-COFECUB.

Tabla 16.1. Prácticas de ICLR en el continente suramericano en las últimas tres décadas.

Recordamos, además, que en espacios como el de la Alianza del Pacífico o el Mercosur, se están llevando a cabo algunos trabajos colaborativos internacionales en diversas áreas del conocimiento que plantean programas de diversificación lingüística que integran y reconocen la importancia de la enseñanza de lenguas en los países que conforman estos espacios. Asimismo, en la Conferencia Regional de Educación Superior CRES 2018, los temas de la internacionalización regional marcaron una de las grandes pautas. Los países de la región se muestran cada vez más interesados en poder abrir puentes de comunicación y de cooperación, pero para llevar a cabo estos procesos y proyectos necesitan que tanto académicos, políticos



como ciudadanos de los diferentes países sean capaces de entender y comunicarse entre ellos, sin tener que depender siempre de un tercero.

El espacio latinoamericano presenta como característica que las lenguas oficiales y cooficiales de la mayoría de los países que componen los bloques transnacionales son, en su mayoría, además del inglés, lenguas de origen romance (español, portugués, francés) y, también, lenguas de alta difusión académica, lo cual supone una gran ventaja para el desarrollo y la implantación de propuestas de internacionalización universitaria e intercomprensión entre lenguas latinas, reconociendo la importancia de las lenguas indígenas y de inmigración (cooficiales y nacionales en varios países).

Con respecto a los estudios sobre la educación superior y la producción académica en América Latina, apunta Hamel (2013):

En síntesis, la comunidad hispana y lusitana, por su tamaño, historia, dinámica y riqueza, no deberían abandonar el desarrollo de su lengua en ningún espacio de la actividad humana. Y el uso de las lenguas en el campo de las ciencias, tecnologías y la educación superior ocupa un lugar estratégico de primer orden de la relación global entre las lenguas. (Hamel, 2013, p. 377).

Se observa que el papel de la instrucción lingüística y el desarrollo de programas de promoción del plurilingüismo en el campo de la educación superior latinoamericano se deben considerar esenciales, tanto para la producción como para la disseminación del conocimiento. En concordancia, muchas universidades exigen, actualmente, en sus currículos académicos, el aprendizaje y el dominio de por lo menos una lengua extranjera.

De acuerdo con el levantamiento de acciones en torno a la intercomprensión (ver Tabla 1) en el espacio latinoamericano, actualmente los dos países que llevan la bandera de la implementación de acciones y promoción de la intercomprensión activamente son Argentina y Brasil, seguidos por Chile, que a pesar de tener una amplia tradición se ha visto una disminución de acciones en los últimos años, reflejo también de la política educativa neoliberal de este país. En países como Perú, México y Colombia (cf. Tabla 2), las acciones entorno a la intercomprensión se reflejan principalmente en presentaciones y comunicaciones en coloquios y eventos de carácter internacional, varios de ellos relacionados con la enseñanza de francés como lengua extranjera. Es de notar que en países como Perú y Colombia donde los estudios



universitarios representan un costo considerable para un estudiante, principalmente a nivel de posgrado y donde las formaciones de lenguas extranjeras son bastante costosas, las instituciones estén poco interesadas en consolidar acciones de promoción lingüística gratuitas y de fácil acceso para toda la comunidad.

Presentamos abajo un pequeño levantamiento de las acciones de práctica y enseñanza de la intercomprensión en otras universidades latinoamericanas en los últimos veinte años, para de este modo evidenciar cómo estas acciones pueden favorecer y contribuir con el proceso de internacionalización de las universidades dentro y más allá de América Latina. Este levantamiento no es exhaustivo, ya que solo nos referimos a acciones institucionalizadas dentro del marco de las universidades o instituciones.

PERÚ²

En la Universidad Ricardo Palma de Lima, como resultado del Seminario “La intercomprensión entre lenguas: un desafío para el espacio andino”, organizado por la Unión Latina en octubre de 2009, se crea un equipo para la promoción y práctica de la intercomprensión bajo el nombre de “De una a cuatro lenguas más”. De 2009 a 2011, este grupo desarrolló conferencias, talleres, mesas redondas y otras formaciones en todo el país.

MÉXICO³

La Unión Latina, en colaboración con el CELE (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras) de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) y la RedMexCelies (Red Mexicana de Centros de Enseñanza de Lenguas de Institutos de Educación Superior), también organizó, del 26 al 30 de enero de 2009, un seminario de formación bajo el título “La intercomprensión: una he-

2. Ver: <http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/2296> Acceso: 01/07/2019.
3. Ver: <http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Formations/pt> Acceso: 01/07/2019.



rramienta para el plurilingüismo”, dirigido a los profesores del Departamento de Lingüística Aplicada y de los departamentos de idiomas mexicanos, en el marco del Seminario permanente de Lingüística Aplicada. Según la plataforma, “este Seminario constituyó la primera etapa de un programa de formación más generalizado en torno a la intercomprensión con alcance regional” (Fuente: UNION LATINA. www.unilat.org. Además de ciertos trabajos de investigación como tesis doctorales (Chazot, 2017) y artículos científicos, no se han organizado eventos o encuentros en este país en torno a dicha temática.

COLOMBIA

La Universidad de Antioquia, desde 2011, propone en su programa académico de licenciatura en lenguas extranjeras una materia electiva llamada Introducción al Plurilingüismo y la Intercomprensión L3, y constituye una comunidad bastante activa en las formaciones y actividades de la red MIRIADI. En 2018, durante el SEDIFRALE “Congrès de l’Amérique Latine et des Caraïbes de la COPALC-FIPF” se presentaron trabajos y se destinó un espacio a intercomprensión para los profesores de francés.

Tabla 16.2. Otras prácticas de ICLR en el continente Latinoamericano.

Consideramos que presentar algunas manifestaciones de repertorios plurilingües dentro de la universidad puede contribuir a proponer una reflexión para la evaluación de propuestas que se puedan incluir en los procesos de internacionalización académica. Este trabajo no es fácil, ya que una perspectiva plurilingüe implica también integrar una perspectiva interdisciplinar, lo cual debería ir acompañado de un cambio de postura de parte de toda la comunidad académica (estudiantes, investigadores, técnicos administrativos, etc.), quienes se verían enfrentados a trabajar en y sobre las bases de la pluralidad y la alteridad para construir conjuntamente nuevas respuestas a los desafíos sociales y científicos actuales. Así, en el siguiente apartado,



presentaremos la experiencia de la Universidad de Integración Latinoamericana (UNILA) y la experiencia en la implementación de propuestas de intercomprensión dentro de la institución.

4. UNILA: prácticas plurilingües e intercomprensión

En su artículo “Le plurilinguisme à faveur de la science”, Cerquiglini (2013, p. 15), consciente de que la calidad de enseñanza y la investigación científica están vinculadas a la política lingüística de la universidad, propone algunos recursos como: la utilización de herramientas tecnológicas de traducción, incentivar a los estudiantes a exponer y presentar trabajos en otra lengua, la oferta de formaciones rápidas en lenguas, el uso de soportes multilingües en clase, el uso de la intercomprensión como forma de comunicación, fomento a la publicación y edición en formato bilingüe/plurilingüe, la oferta de herramientas y ayudas para la redacción de trabajos académicos en diferentes lenguas, etc.

C'est en travaillant par équipes que les étudiants et les enseignants peuvent entrer dans des systèmes d'échange divers qui les rendent performants, qui leur donnent légitimité et productivité dans la communauté scientifique internationale. Or cette communauté scientifique est nécessairement plurilingue, et doit le rester. (Cerquiglini, 2013, p.14).

Para autores como Berthoud (2013), el plurilingüismo se evidencia cada vez más como un antídoto a una cultura unificada de hacer ciencia garantizando la pluralidad de perspectivas y de saberes. En este sentido, el proceso de internacionalización de la educación superior, pensado desde una perspectiva plurilingüe, contribuiría a privilegiar el trabajo en equipo, valorizando la diversidad de culturas científicas y académicas hacia la complementariedad e integración.

La Universidad Federal de la Integración Latinoamericana UNILA propone un ejemplo alternativo para el contexto académico latinoamericano apropiándose de un cierto bilingüismo español/portugués con el fin de promover una mayor interacción entre alumnos de distintas nacionalidades. Esta universidad está localizada en la triple frontera (Argentina, Brasil y Paraguay), ampliando así el espectro hacia la mezcla y el contacto lingüístico local tanto a nivel micro como macro. Esta institución ofrece todo un campo educativo y sociolingüístico que permite la inserción de actividades de aprendizaje y prácticas lingüísticas a partir de diversas metodologías como los enfoques plurales (Candelier et al., 2015).



La UNILA puede comprenderse como uno de los tantos ejemplos de proyectos de soft power en la política externa brasileña, y la posibilidad comunicativa que abre la intercomprensión a esta política, ya que intenta profundizar en el proyecto aportando prácticas eficientes, desde adentro, para educar ciudadanos plurilingües en un espacio propicio para este. De este modo, una universidad basada en la integración regional que procura entender las dificultades regionales y construir conocimiento desde dentro y con la participación de sus propios habitantes podría ser un faro para un fuerte impulso hacia la integración de los países de América Latina en pro de un fortalecimiento político y económico partiendo desde los ambientes socioculturales.

De este modo, actividades, como por ejemplo, el tándem (Rammé, 2014; Tirloni, 2016) y la intercomprensión (Chávez Sólis y Erazo Muñoz, 2014), introducidas por medio de acciones y formaciones de extensión, investigación e implementadas dentro del currículo de los estudiantes, son desarrolladas con objetivos no solo de fomento al plurilingüismo, sino como recursos de aprendizaje y comunicación en contextos académicos internacionales.

Por lo tanto, la experiencia universitaria con la intercomprensión en un espacio institucional académico bilingüe-plurilingüe se fundamentó a partir no solo de un trabajo de tesis doctoral (Erazo, 2016), un proyecto de investigación, sino que se materializó a partir de la inserción de la enseñanza de la intercomprensión como materia optativa para el curso de Letras Español-Portugués como Lengua Extranjera (LEPLE) y para el curso de Relaciones Internacionales e Integración, debido a su importancia y referente diplomático (Rammé y Erazo, 2018).

Así, partiendo de la necesidad de dar espacios a las diferentes lenguas romances que se hablan en Latinoamérica, se crea la materia Tópicos em Estudos da Linguagem I - Práticas plurilíngues: iniciação à compreensão mútua de línguas românicas, con la justificativa de que

Na Universidade Federal da Integração Latino-americana, instituição bilíngue cuja missão é a aproximação dos povos latino-americanos e caribenhos, cresce a necessidade de implementar-se recursos que contemplem igualmente os povos de outras línguas românicas presentes em nosso continente. Nesse sentido, entendemos a inclusão e oferta de cursos de línguas românicas e de compreensão mútua como uma forma de brindar as ferramentas linguísticas requeridas para a comunicação internacional e acadêmica, assim como uma forma de contribuir à difusão e à sensibilização dos estudantes ao plurilinguismo. (Plan de la disciplina, UNILA, cursos de Letras, 2016)⁴.

4. Descripción consultable en: <https://sig.unila.edu.br/sigaa/public/departamento/componentes.jsf?id=318>



La materia, por el momento, fue ofrecida durante tres semestres entre 2016 y 2017, y contó con una metodología que consistió en el estudio de los idiomas portugués, español, francés, criollo haitiano, gallego, rumano e italiano, teniendo en cuenta sus bases gramaticales, culturales, históricas y su influencia en el medio internacional, a partir de diferentes medios de difusión como mercado musical y periódicos o diarios.

Mediante el uso de plataformas virtuales como el MOOC, GALANET, MIRIADI, Unión Latina y manuales como *Interlat*, *InterRom*, *Eurom 5*, *Euromanía*, entre otros, se llevó a cabo el desarrollo de las actividades que enriquecieron el bagaje lingüístico y cultural de los estudiantes, pues permitieron la interacción de los estudiantes con otros investigadores, profesores y alumnos que actualmente trabajan con la enseñanza y aprendizaje de la intercomprensión en diferentes instituciones en el mundo, entendiéndose que el aprendizaje de este es una experiencia vivencial, comunicativa y grupal debido al constante encuentro de hablantes de lenguas familiares. Los cursos también contaron con profesores de lenguas que podían explicar cada idioma desde su lengua materna, como fue el caso del francés, el portugués, el español y el italiano, lo que permitía una aproximación más didáctica al encuentro con dichos idiomas.

A pesar de que, por el momento, está en construcción una metodología evaluativa para la intercomprensión, y frente a la dificultad de proponer una calificación que se relacione con los modelos educativos y sistemas evaluativos estándar, la evaluación consistió en entregar un portafolio de las diferentes actividades realizadas durante el semestre, lo cual permitió a los estudiantes demostrar sus avances en cuanto al aprendizaje en intercomprensión y cuestionar si realmente consiguieron comprender o desarrollar más habilidades de comprensión para interactuar en el medio universitario. Estos portafolios no solo contaron con las tareas, que eran ejercicios gramaticales y de reflexión lingüístico-cultural o de vocabulario y actividades del tipo comparativas, donde, por ejemplo, un estudiante realizó las similitudes entre el portugués y el español con una canción que fue un éxito musical en la época y cuenta con sus versiones en ambos idiomas, sino también con el trabajo final que podía ser una presentación, un vídeo o un póster donde se visualizara la experiencia personal con la intercomprensión y el estudiante lograra demostrar lo aprendido durante el semestre.

Durante la experiencia dentro de la intercomprensión como materia optativa también se desarrolló paralelamente el proyecto de Iniciación Científica “Intercomprensión plurilingüe en contexto académico bilingüe. Estudio de caso en la Universidad Federal de la Integración



Latinoamericana”, por medio del cual se realizó la I Jornada Latinoamericana de Estudios en Intercomprensión con la participación de docentes de diferentes países como Argentina, Brasil, Francia, Portugal y alumnos de diversas nacionalidades. Además, contó con el apoyo de la Embajada de Francia, quienes propiciaron la visita y capacitaciones con los profesores Christian Degache y Pierre Escudé.

También, durante el proyecto de iniciación científica, podemos destacar los trabajos realizados por los estudiantes becarios de este proyecto. Los estudiantes Ana Carolina Macedo Teixeira y Alberto Leon Henao Montoya participaron en el XVI Congreso Internacional del FOMERCO (2017) y presentaron el artículo “Integración lingüística como desafío para integración política regional”, además de la presentación de la propuesta de comunicación: “Internacionalización lingüística en contextos académicos. Estudio de caso: Universidad Federal de la Integración Latinoamericana” por parte de Anakelli Gonçalves de Carvalho en el I Seminario Internacional de Estudios Estratégicos, Geopolítica e Integración Regional (2017) y en el 4° Seminario de Relaciones Internacionales de la Asociación Brasileña de Relaciones Internacionales (2018). En 2020, fue publicado el libro *UNILA: uma universidade necessária*, con un capítulo destinado exclusivamente a la intercomprensión en este contexto (Calvo del Olmo y Erazo Muñoz, 2020) que evidencia que este debate continúa siendo relevante en el contexto referido.

A partir de los encuentros en clase, la realización de eventos académicos y la participación en eventos, la publicación de artículos y trabajos, y el trabajo constante en la investigación de la intercomprensión dentro de las universidades se comienza a abrir espacio para la inserción de esta metodología pensando en la construcción de ciudadanos plurilingües.

Para poder observar y levantar varias de estas actividades lingüísticas a favor de un aprendizaje solidario y con el objetivo de valorizar las lenguas presentes en el espacio latinoamericano y caribeño, se realizaron en Foz de Iguaçu en 2017 las I Jornadas Latinoamericanas de Estudios en Intercomprensión como forma de dar continuidad a las diversas acciones de intercomprensión en el continente a través del intercambio entre investigadores y abrir un espacio para fortalecer la creación de la *Red Latinoamericana de Intercomprensión*.

Sin embargo, una de las dificultades encontradas, por el momento, se trata de la falta de profesores o facilitadores, en América Latina, suficientemente capacitados en el área para formar y ofrecer estas herramientas al ciudadano. Por esto, se considera necesaria, dentro de la integración regional, la capacitación internacional de docentes en este tipo de prácticas, de tal



forma que la región sea un espacio incluyente para las diferentes comunidades que participan activamente en la toma de decisiones proclives a los diferentes rumbos que se deben tomar como región.

En este orden de ideas, se resalta el trabajo y los logros alcanzados en la UNILA, que después de años de constante trabajo en intercomprensión llevaron a abrir el debate sobre el uso de esta herramienta en diferentes áreas de conocimiento (economía, ingeniería, ciencias sociales) y a pensar en un modo de infraestructura plurilingüe para una optimización del uso de los espacios, ya que un cuerpo estudiantil y docente plurilingüe rompería barreras lingüísticas que dificultan la eficiencia de los procesos administrativos institucionales. En el área de las relaciones internacionales, esta temática ha alimentado discusiones, investigaciones y propuestas que buscan desarrollar e implementar diferentes tipos de tratados como en el espacio Mercosur, pensando en posibilidades de homologación de títulos académicos, lo cual permitiría un entendimiento estandarizado del tiempo de estudios de la vida de una persona, pues todos los ciudadanos conseguirían fácilmente validar los títulos en sus respectivos países y permitir una circulación de profesionales.

Así como plantean Leite y Morosini (1992), el principal propósito de la integración es el apalancamiento económico de los países participantes, objetivo que debe estar íntimamente asociado a la producción social y cultural de los países involucrados. En ese sentido, la Universidad, por sus distintas identidades y por constituirse en el espacio por excelencia de argumentación científica, se candidata a ser uno de los interlocutores-actores de la integración (Leite y Morosini, 1992, p. 11).

De este modo, con las prácticas plurilingües, la universidad no solo vincula objetivos institucionales, sino socioculturales, donde se construye una sociedad hecha por ciudadanos plurilingües, donde la experiencia UNILA pudiera consolidarse como una institución mínimamente bilingüe en todos sus órganos institucionales, con miras a la expansión de esta y del encuentro con la comunidad local e internacional. La inclusión y la promoción de actividades a favor del plurilingüismo, como intervención glotopolítica, le da efectividad a estos modelos de internacionalización y contribuye a formar ciudadanos globales-locales, participantes del entendimiento cotidiano que representa estar involucrado en una región con características similares no solo culturales, sino lingüísticas, caminando hacia la construcción de sociedades más unidas y consolidadas que finalmente participarían activamente de los mercados y las diferentes decisiones políticas.



Estas experiencias, que no solo se han implementado en la UNILA, sino en un gran número de universidades y de centros educativos, evidencian el entusiasmo que generan en la comunidad estudiantil y docente las diversas prácticas plurilingües de producción del conocimiento, así como su impacto social. En este sentido, en 2019, un número significativo de experiencias fue seleccionado para constituir el dossier “Bilingüismo: español y portugués. Lenguas que conviven en Iberoamérica con otras lenguas” de la *Revista Iberoamericana de Educación*, coordinado por las profesoras Maria Helena Araújo e Sá y María Matesanz del Barrio junto al profesor Gilvan Müller de Oliveira. El volumen presentó una selección de artículos que abordan la complejidad multilingüe (contacto lingüístico, frontera, interculturalidad) y dentro del cual se destinó también un espacio al tema de la UNILA y otras experiencias (Calvo del Olmo y Erazo Muñoz, 2019).

Consideraciones finales

Esta discusión nos conduce a concluir que, a pesar de la existencia de diversas acciones puntuales a favor de la integración de la ICLR, como instrumento a favor del plurilingüismo, en las clases de idiomas y en el plan de estudios de programas de pregrado y posgrado en lenguas extranjeras, es inquietante observar la ausencia de discusión e investigación sobre políticas institucionales orientadas a la integración de una didáctica de y en ICLR dentro de las disciplinas regulares de los programas de educación básica y superior, así como en las discusiones generales sobre la internacionalización de las instituciones de educación superior.

Consideramos, a partir de las experiencias expuestas, que la implementación, el fomento y la promoción a favor del uso de varias lenguas en un espacio de producción científica contribuiría no solo la formación de profesores y profesoras de lenguas proclives a una didáctica de la ICRL, sino también a la formación de ciudadanos y ciudadanas plurilingües.

Observamos, sin embargo, que este fomento no puede ser relegado a documentos oficiales u objetivos abstractos. Es necesario, más que nunca, que haya una planificación lingüística explícita que considere la inclusión de la ICLR y de la didáctica del plurilingüismo en la organización de la enseñanza y de la divulgación científica de nuestras universidades. La UNILA, a pesar de no poseer una política lingüística explícita para la gestión en lenguas, ya dio un primer paso al valorizar el español y el portugués en sus documentos oficiales y prácticas educativas, y al fomentar, aunque tímidamente, la didáctica de la ICLR.



Finalmente, pensamos que, al contribuir con la promoción de la diversidad lingüística dentro de las instituciones educativas, la ICLR también favorece la valorización del ciudadano y de la ciudadana plurilingüe, contribuyendo, incluso, al reconocimiento de las lenguas y culturas minoritarias en esta era global.

[*referencias bibliográficas*]



Capítulo 17

A oferta de línguas estrangeiras no currículo da educação básica brasileira

Leandro GUIMARÃES FERREIRA

Universidade Federal do Paraná



“Those who cannot remember the past are condemned to repeat it.”

George Santayana (1920, p. 284)

Introdução

A ideia defendida por George Santayana de que rememorar o passado é parte imprescindível da árdua tarefa de trabalhar o presente para escrever um melhor futuro materializa o juízo que faço a respeito das políticas linguísticas que nortearão a seleção de abordagens, práticas e procedimentos metodológicos para o ensino de línguas estrangeiras, bem como a própria escolha da(s) língua(s). Este capítulo trata da trajetória que foi imposta ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil pela sua oferta no currículo da educação básica brasileira¹. Esse percurso tortuoso é reflexo de decisões institucionalizadas por atos normativos que não necessariamente se apoiaram na realidade e necessidade da comunidade brasileira. Day e Savedra avaliam que

incluir ou retirar o ensino de línguas do ensino público; torná-las obrigatórias ou opcionais, passíveis ou não de retenção; defini-las a priori ou deixa-las à escolha da comunidade; adotar ou não um método ou um material específico, aumentar ou reduzir a carga horária (...) perpassa por decisões de cunho político-linguístico. (Day e Savedra, 2015, p. 562)

Nesse sentido, pode-se afirmar a intrínseca relação entre a história política de um país e a oferta de língua(s) estrangeira(s) e, conseqüentemente, o ensino-aprendizagem dessa(s). A fim de tornar a reflexão mais didática e acessível, organizo minha explanação discutindo a oferta de línguas estrangeiras nos diferentes governos adotados no Brasil desde a Independência, em 1822, perpassando assim o Império do Brasil (1822-1889), a Primeira República (1889-1930), a Era Vargas (1930-1945), a República Nova (1945-1964), a ditadura militar (1964-1985), a Nova República (1985-) e por fim, a situação atual decorrente do processo de *impeachment* em 2016.

1. Este capítulo trata exclusivamente da educação secundária (anos finais do ensino fundamental e ensino médio), haja vista que o ensino de línguas estrangeiras não faz parte do currículo da educação primária (infantil).



1. No Império do Brasil (1822-1989)

O marco inicial da nossa discussão é a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808. Até então não havia preocupação formal com a educação, haja vista que eram dignos do conhecimento apenas os homens brancos, nobres, cristãos. Logo, com a presença da coroa e da corte, nascia uma demanda que era sanada por aulas particulares dispensadas por padres nos seminários da época.

O primeiro passo em direção a institucionalização da instrução pública iniciou-se após o retorno de parte da família real a Portugal, por iniciativa de D. Pedro I, a partir de 1822, quando proclamou a independência do Brasil. Entre as suas medidas para a educação destaca-se a restituição do Seminário de São Joaquim, que havia sido tomado para a tropa portuguesa, ora, sob seu mando, destinado para a educação dos órfãos pobres (Moraes, 1982, p. 131). Apesar de seu interesse em assegurar a educação para o povo D. Pedro I abdica do trono em favor de seu filho D. Pedro II em 1831. Durante o Período Regencial – de 1831 a 1840 – a escola brasileira é enfim formalizada e o ensino de línguas organizado através do Decreto de 02 de dezembro de 1837 que institui a conversão do seminário São João em colégio de instrução pública e estabelece o currículo de formação secundária oficial do Império:

Art. 1.º O Seminario de S. Joaquim he convertido em collegio de instrucção secundaria.

Art. 2.º Este collegio he denominado – Collegio de Pedro II.

Art. 3.º Neste collegio serão ensinadas as linguas latina, grega, franceza e ingleza ; rhetorica e os princípios elementares de geographia, historia, philosophia, zoologia, meneralogia, botanica, chimica, physica, arithmetica, algebra, geometria e astronomia. (Brasil, 1837)

Embora o ato normativo de 1837 estabelecesse a criação e institucionalização da escola brasileira, o currículo limitava-se tão somente aos elementos descritos no Art. 3º do decreto citado, cujo plano de estudos defendido favorecia os estudos humanísticos – gramática, retórica, poética, filosofia, latim e grego – cuja carga horária representava 62% do currículo e, dessa, 50% era destinada ao estudo de latim e grego (Vechia, 2005, pp. 83-84). Desde então e até a instauração da República em 1889, a organização escolar e curricular passou por sete reformas das quais a mais significativa foi a primeira, vinculada pelo Decreto nº 1.556, de 17 de fevereiro de 1855, conhecida como reforma curricular Couto Ferraz, que estabeleceu



a divisão dos estudos em dois ciclos, chamados estudos de primeira e segunda classe. Os estudos de primeira classe eram obrigatórios, impondo assim a aprendizagem sistemática de línguas estrangeiras modernas a todos os estudantes brasileiros. A partir dessa reforma inicia-se um reverso progressivo entre a oferta de línguas estrangeiras modernas e línguas clássicas, até então privilegiadas como línguas de cultura e prestígio, através das quais eram também ministradas as demais disciplinas componentes da matriz curricular (Franca, 1952, p. 49).

A reforma resguarda para o primeiro ano dos estudos de primeira classe, das seis disciplinas ofertadas, três para o estudo do português, uma para o do francês e uma para o do latim; nos segundo e terceiro anos, uma proporção de dois para um entre disciplinas de língua moderna e clássica; e, finalmente, de um para um no quarto ano.

ESTUDOS DE PRIMEIRA CLASSE	
1º ANO	2º ANO
Leitura e recitação de português	Latim (versão fácil e construção de períodos curtos, com a finalidade de aplicar e recordar as regras gramaticais)
Exercícios ortográficos	Francês (versão, temas e conversa)
Gramática nacional	Inglês (leitura, gramática e versão fácil)
Aritmética	Aritmética (continuação)
Gramática latina	Álgebra
Francês (leitura, gramática e versão fácil)	Ciências naturais (zoologia e botânica, física)
3º ANO	4º ANO
Latim (versão gradualmente mais difícil, exercícios gramaticais e temas)	Latim (versão e temas)
Inglês (versão mais difícil e temas)	Inglês (aperfeiçoamento e conversa)
Francês (aperfeiçoamento)	Trigonometria retilínea
Geometria	Ciências naturais (mineralogia, física e química)
Ciências naturais (mineralogia e geologia, química)	Geografia e história moderna (continuação)
Geografia e história moderna	Corografia brasileira e história nacional

Quadro 17.1. Disciplinas Componentes Dos Estudos De Primeira Classe (Fonte: Ferreira, 2018, p. 23, sem grifo no original).

A conclusão dos estudos de primeira classe garantia por si só o ingresso a institutos de formação técnica; aqueles que, por outro lado, optassem por realizar os estudos de segunda classe, eram submetidos a outros três anos de curso, ao final dos quais, obteriam o grau de Bacharel em Letras que daria acesso a qualquer instituição de ensino superior (Lorenz e



Vechia, 1988, p. 140). Na grade do segundo ciclo, inclui-se o grego entre as línguas clássicas, e se oferta o alemão durante os três anos e o italiano, em regime facultativo, no último ano de formação.

ESTUDOS DE SEGUNDA CLASSE		
5° ANO	6° ANO	7° ANO
Latim (versão para língua nacional de clássicos mais difíceis e temas)	Latim (continuação do 5° ano)	Alemão (aperfeiçoamento)
Alemão (leitura, gramática e versão fácil)	Filosofia	Grego (aperfeiçoamento)
Grego (leitura, gramática e versão fácil)	Alemão (versão mais difícil, temas fáceis)	Eloquência prática (composição e literatura nacional)
Filosofia racional e moral	Grego (versão mais difícil, temas fáceis)	História da filosofia
Geografia e história antiga	Retórica (eloquência e composição)	Latim (composição de discursos e narrativas)
	Geografia e história da Idade Média	Italiano

Quadro 17.2. Disciplinas Componentes Dos Estudos De Segunda Classe (Fonte: Ferreira, 2018, p. 24, sem grifo no original).

Apesar da axiomática preferência pelas línguas estrangeiras modernas em relação às línguas clássicas, o currículo estabelecido pela reforma Couto Ferraz privilegiou sobretudo o ensino de ciência a proporção de 9% para 19% das disciplinas oferecidas (Lorenz e Vechia, 1988, pp. 141-142). Em oposição à ampliação da oferta de ciências, as línguas estrangeiras e clássicas tiveram sua oferta diminuída sistemática e progressivamente.

ANOS	REFORMAS	POR ANOS DE ESTUDO							
		Línguas Clássicas			Línguas Modernas				
		Latim	Grego	Total	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total
1855	Couto Ferraz	7	3	10	3	3	3	1F	9+1F
1857	Marquês de Olinda	7	2	9	3	4	2	1F	9+1F
1862	Sousa Ramos	7	2	9	3	4	2	2F	9+2F
1870	Paulino de Sousa	6	2	8	4	4	-	-	8
1876	Cunha Figueiredo	3	2	5	2	1	2F	-	3+2F
1879	Leôncio de Carvalho	3	2	5	2	2	2	-	6
1881	Homem de Melo	4	2	6	2	2	2	1F	6+1F

Legenda: F = Facultativo

Tabela 17.1. Estudo De Línguas Estrangeiras Em Anos No Império (Fonte: Ferreira, 2018, p. 25).



Desde a reforma Couto Ferraz (1855) até a reforma Homem de Melo (1881), a oferta de línguas clássicas foi reduzida de sete para quatro anos de latim e de três para dois anos de grego. No quadro das línguas modernas, houve redução de um ano nos cursos de francês, inglês e alemão, e manutenção de um ano de italiano, facultativo. O alemão foi excluído do currículo na reforma de 1870, sendo reinserido com frequência facultativa na reforma de 1876. O italiano nunca gozou do status de língua de frequência obrigatória, foi completamente suprimido e ignorado nas reformas de 1870, 1876 e 1879, retornando a ter a oferta de um ano, de frequência facultativa, em 1881.

2. A Primeira República (1889-1930)

No intuito de fazer clara a mudança de regime que passava de imperial para republicano em 1889, Cartolano (1994, p. 123-124) atesta a promulgação acelerada da reforma de Benjamin Constant em 1890. Durante a primeira República (1889-1930), a educação brasileira sofreu seis reformas das quais resultou a completa supressão da oferta do grego entre as línguas clássicas; a flexibilização do inglês e do alemão que, apesar de obrigatórios, tornaram-se opcionais, cabendo aos estudantes escolherem uma das duas línguas; e a reinserção do italiano, ainda facultativo, após já vinte e cinco anos de não oferta.

ANOS	REFORMAS	POR ANOS DE ESTUDO							
		Línguas Clássicas			Línguas Modernas				
		Latim	Grego	Total	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total
1890	Benjamin Constant	3	2	5	3	3Op	3Op	-	6
1892	Fernando Lôbo	3	3	6	3	3	3	-	9
1900	Epitácio Pessoa	3	3	6	3	3	3	-	9
1911	Rivadavia Corrêa	2	1	3	3	3Op	3Op	-	6
1915	Carlos Maximiliano	3	-	3	3	3Op	3Op	-	6
1925	João Luiz Alves-Rocha Vaz	4	-	4	3	3Op	3Op	1F	6+1F

LEGENDA: F = Facultativo; Op = Opção

Tabela 17.2. Estudo De Línguas Estrangeiras Em Anos Na Primeira República (Fonte: Ferreira, 2018, p. 28).



Não bastasse a diminuição da oferta de línguas estrangeiras clássicas e modernas em anos, o período da primeira República marca também uma paulatina redução da oferta desses idiomas em número de horas/aula (h/a). Na reforma de Benjamin Constant (1890) eram dedicadas 20 h/a semanais ao estudo de línguas clássicas, reduzidas, após a exclusão do grego, a 12h/a semanais de latim na reforma de João Luiz Alves-Rocha Voz (1925). A oferta de francês foi reduzida de 12h/a para 9h/a; de inglês e de alemão, de 11h/a opcionais para 8h/a, e inseriram-se 2h/a de frequência facultativa para o italiano.

ANOS	REFORMAS	POR HORAS SEMANAIS DE ESTUDO							
		Línguas Clássicas			Línguas Modernas				
		Latim	Grego	Total	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total
1890	Benjamin Constant	12	8	20	12	11Op	11Op	-	23
1892	Fernando Lôbo	15	14	29	16	16	15	-	47
1900	Epitácio Pessoa	10	8	18	12	10	10	-	32
1911	Rivadavia Corrêa	10	3	13	9	10Op	10Op	-	19
1915	Carlos Maximiliano	10	-	10	10	10Op	10Op	-	20
1925	João Luiz Alves-Rocha Vaz	12	-	12	9	8Op	8Op	2F	17+2F

LEGENDA: F = Facultativo; Op = Opção

Tabela 17. 3. Estudo De Línguas Estrangeiras Em Horas Na Primeira República (Fonte: Ferreira, 2018, p. 29).

Concomitantemente, o Brasil recepcionou a maior onda imigratória da sua história, tendo sido “um fenômeno em massa de grandes proporções, decorrente de condições sócio-históricas propícias nos dois lados do Atlântico” (Payer e Bolognini, 2005, p. 43). No entanto, a significativa diversidade linguística e cultural traduzida pela presença de imigrantes provenientes de bastantes regiões europeias e asiáticas, falantes de várias variedades de alemão, árabe, espanhol, galego, italiano, japonês, polonês, vêneto, ucraniano etc., foi categoricamente ignorada na oferta de línguas estrangeiras do currículo oficial onde permaneceram meramente as escolhas dantes feitas no império: o alemão, em razão da influência da imperatriz D. Leopoldina, de origem austríaca (Bolognini, 1996, apud Payer e Bolognini, 2005); o francês, cuja importância era associada ao acesso ao conhecimento científico moderno (Oliveira e Oliveira, 2014) e



o inglês, considerando-se que “a influência inglesa havia poderosamente contribuído para tornar possível a realização da Independência” (Almeida, 2000, p. 57).

3. Na Era Vargas (1930-1945)

Real ruptura às concepções relacionadas ao ensino, e, principalmente, ao ensino de línguas estrangeiras, cujo enfoque dado a este até então se baseava simplesmente no método da tradução e da gramática, é efetivada a partir da década de 30 (Carneiro Leão, 1935, p. 261), durante a era Vargas (1930-1945). A reforma de Campos (1931-1932), impactou a oferta de línguas estrangeiras na distribuição de sua carga horária na proporção de 26% das h/a para o estudo do latim – língua clássica – contra 74% para línguas modernas – alemão, francês e inglês –; e “constituiu a primeira tentativa realmente séria já empreendida [até 1957] para atualizar o estudo dos idiomas modernos” (Chagas, 1967, p. 110).

A tentativa de atualização à qual se refere Chagas (1967, pp. 110-111) trata-se da inserção do método direto para o ensino de línguas modernas a partir de uma experiência fundamentada em instruções metodológicas compostas de 33 artigos realizada no Colégio Pedro II, que servia ainda de modelo para as instituições públicas de ensino. Apesar da exitosa experiência, dificuldades se interpuseram à sua replicação nas demais escolas: a minúscula carga horária destinada ao estudo das línguas modernas em concorrência com as demais disciplinas que compunham a matriz curricular da época, bem como a escassez de profissionais aptos a pôr em prática o programa arrojado previsto nas instruções metodológicas. Ainda que a implementação das instruções tenha se mostrado desde cedo impraticável, estas permaneceram referência para a oferta e ensino de línguas estrangeiras até a publicação de Decretos-lei em 1942 e 1943 – a chamada reforma Capanema – que, em conjunto com outros atos normativos publicados em 1946, constituem as Leis Orgânicas do Ensino.

A reforma Capanema, resultante da terceira parte da Era Vargas – o Estado Novo (1937-1946), cuja natureza era “autoritária, modernizante e pragmática” (Schwarcz e Starling, 2015, p. 374) – reestruturou os ciclos da educação secundária em *Ginásio*, com duração de 4 anos; e *Colégio*, com duração de 3 anos, oferecido em duas modalidades: *clássico* ou *científico*. No Ginásio, eram obrigatórias as disciplinas de latim, francês e inglês; no Colégio, eram dispensadas aulas de latim, grego, espanhol, francês ou inglês no curso clássico, cujo ênfase era para línguas clássicas e modernas, e inglês, francês e espanhol no curso científico, para



o qual se enfatizava o estudo das ciências. O então ministro Gustavo Capanema, presidente da comissão que elaborou a reforma, explica, na exposição de motivos para a aprovação do Decreto-lei nº 4.244, que

por mais que esteja nosso país voltado para a modernidade e para o futuro (...) não lhe é possível desconhecer a irremovível vinculação de sua cultura com as origens helênicas e latinas. (...) os estudos antigos não se revestem apenas de um valor de erudição. Eles constituem uma base e um título das culturas do Ocidente (...). Quanto ao latim, especialmente, necessário é ainda estudá-lo com particular por ser ele o fundamento e a estrutura da língua nacional. Sem o latim, o conhecimento da língua nacional, por mais ilustração que se tenha, será sempre um saber marcado de insegurança e lacunas, e como que envolto por uma certa escuridade. (Capanema, 1942)

Capanema (1942) resguarda a necessidade de se oferecer o acesso às línguas clássicas para além de uma formação meramente erudita, fazem-se essas indispensáveis para uma melhor compreensão das culturas ocidentais e, sobretudo, da própria língua portuguesa, cuja origem está no latim. No tocante às línguas estrangeiras modernas, ele exorta que

O ensino secundário das nações cultas dá em regra a cada aluno o conhecimento de uma ou [duas] das línguas vivas estrangeiras. Esse número é elevado a três pelos países cuja língua nacional não constitui um instrumento de grandes recursos culturais. A reforma adotou esta última solução. Claro está que o francês e o inglês não poderiam deixar de ser conservados no número das línguas vivas estrangeiras do nosso ensino secundário, dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda sorte que a eles nos prendem. A reforma introduz o espanhol no grupo das línguas vivas estrangeiras de nossos estudos secundários. Além de ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica para todas as modalidades de estudos modernos, é o espanhol a língua nacional do maior número dos países americanos. Adotá-lo no nosso ensino secundário (...) é um passo a mais que damos para nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente. (Capanema, 1942)

A exposição de Capanema (1942) respalda a imprescindibilidade da oferta de línguas estrangeiras modernas para a formação básica dos sujeitos corroborando as finalidades da educação secundária previstas no artigo 1º do próprio Decreto-lei n. 4.244:



1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (Brasil, 1942)

Assim sendo, a oferta de línguas estrangeiras passa a ser compreendida como parte integral da formação intelectual e humana, não podendo seu aprendizado ser ignorado. O ensino de línguas estrangeiras começa a ser interpretado sob uma ótica prática a partir da publicação da *Portaria Ministerial nº 114*, de 29 de janeiro de 1943, que institui as instruções metodológicas para a execução do programa de francês e sugere desde cedo o uso do método direto. Apesar da aparente inclinação no que diz respeito às línguas estrangeiras, a prática dos idiomas dos imigrantes foi explicitamente coibida por legislação própria e submetida à vigilância contínua, despojando, inclusive, as crianças descendentes de imigrantes de suas língua e herança cultural, obrigando-as, desde então, a aprender o português nas escolas primárias em favor da manutenção da unidade nacional (Payer, 1999).

A oferta e o ensino de línguas permanecem inalterados sob a égide da reforma Capanema, mesmo durante a República Nova (1945-1964). Apenas em 1961, com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), são aportadas mudanças nesse quadro. O ato legislativo criou o Conselho Federal de Educação (CFE) e iniciou o processo de descentralização do ensino. O currículo escolar foi reorganizado em dois ciclos, *Ginasial* e *Colegial*, para os quais 5 disciplinas obrigatórias foram definidas: português, história, geografia, matemática e ciências. As línguas estrangeiras modernas e clássicas figuravam entre as disciplinas complementares do Sistema Federal e entre as disciplinas que poderiam ser indicadas pelos estabelecimentos, sua oferta, portanto, não era obrigatória em razão das variedades admissíveis para a organização curricular (Queiroz e Housome, 2018, pp. 7-9).

4. Na ditadura militar (1964-1985)

Após um período de polarização política marcada por agendas que concorriam entre si junto à falta de habilidade de convencimento do governo e ao abundante radicalismo que



se impunha dentro e fora do Congresso Brasileiro, um golpe de estado pôs início à ditadura militar que se estendeu até 1985 (Schwarcz e Starling, 2015, p. 442). De 1964 a 1968, foram assinados programas de parceria entre Brasil e a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), dos quais alguns perduraram até 1971 (Romanelli, 1986, p. 209). A presença da USAID atingiu completamente a educação brasileira, perpassando todos os níveis de ensino e atuando, inclusive, na reestruturação administrativa, no planejamento e no treinamento docente (Romanelli, 1986, p. 213). Investido de uma diretriz nacionalista e desenvolvimentista, o regime militar impôs e valorizou a língua nacional em detrimento das línguas estrangeiras e deu ênfase à formação profissional e técnica. Uma nova LDB é sancionada em 1971, a qual revogou parcialmente a LDB de 1961 e dá outras providências, como a diminuição da duração da educação básica de 12 para 11 anos e a acentuação da necessidade de uma formação profissional tecnicista. A emergência de um currículo apropriado para responder à demanda profissional reduziu drasticamente a carga horária destinada às línguas estrangeiras que passaram a ser oferecidas de acordo com as possibilidades de cada estabelecimento. Desse modo, a oferta de línguas estrangeiras se limitou à disponibilidade das instituições oferecendo, quando muito, uma língua estrangeira, o inglês.

5. A Nova República (1985-2016)

Ainda que o governo democraticamente estabelecido tenha se empenhado em transpor rapidamente a situação de instabilidade econômica e administrativa legados pela ditadura militar com a publicação da *Constituição da República Federativa do Brasil*, em 1988, somente em 1996 é publicada uma nova LDB que revoga completamente as duas anteriores e estabelece, a partir da reorganização da educação básica, que os currículos dos ciclos recém criados *Ensino Fundamental* e *Ensino Médio* teriam uma base nacional comum a ser complementada “por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Brasil, 1996).

A nova LDB impõe, para a parte diversificada, pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da 5ª série do ensino fundamental, “cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1996). Para o ensino médio, além de uma língua estrangeira obrigatória previamente escolhida pela comunidade, uma segunda, em caráter facultativo, em função da disponibilidade da instituição. Embora a obrigatoriedade



da oferta de línguas estrangeiras determinada pela LDB/96 representasse um significativo avanço, a escolha da(s) língua(s) continuou a critério da comunidade escolar conforme a disponibilidade da instituição, limitando assim a oferta efetiva que se traduziu, como no regime anterior, majoritariamente, ao estudo da língua inglesa.

Em consequência da “flexibilização” da escolha da língua estrangeira, os documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação – *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), 1998, 2000 – cuja função era servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando as práticas realizadas na sala de aula, foram imediatamente adotados como manuais a serem seguidos à risca. Os PCN/98, destinados aos anos finais do ensino fundamental, apresentam quais fundamentos deveriam ser sopesados para a inclusão de línguas estrangeiras no currículo: *fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição*.

O primeiro critério diz respeito ao papel que a língua a ser escolhida ocupa na história da humanidade e tem por referência “o papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho etc.” (Brasil, 1998, p. 23). Para ilustrar, o documento cita “o papel representado pelo inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana” (Brasil, 1998, p. 23) e considera também o espanhol “cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul” (Brasil, 1998, p. 23). Assim sendo, o primeiro critério a ser ponderado, quando da escolha da língua estrangeira, orienta-se por uma relação de hegemonia linguística expressa pelo poder econômico correlato a certas línguas em detrimento de outras, desfavorecendo dessa forma as trocas interacionais visadas.

O segundo parâmetro roga que se deve considerar, no momento da escolha, a convivência relativa das comunidades locais com imigrantes ou indígenas tendo em vista que “as relações culturais, afetivas e de parentesco” (Brasil, 1998, p. 23) desempenham um papel significativo na aprendizagem de uma língua. Nenhuma língua, entretanto, indígena ou de herança, que ilustre essa relação de convivência, é citada pelo documento.

Para o terceiro fator, o documento explicita que é necessário apreciar “o papel que determinadas línguas estrangeiras tradicionalmente desempenham nas relações culturais entre os países (Brasil, 1998, p. 23) e exemplifica citando a língua francesa que “desempenhou e desempenha



importante papel do ponto de vista das trocas culturais entre o Brasil e a França” (Brasil, 1998, p.23). Ignora-se para esse fator, o papel que os idiomas dos imigrantes representam nas trocas culturais.

Os três fatores se excluem, há sempre a imposição de um em relação ao demais. O documento cita ainda a proximidade tipológica entre o português e o inglês, entre o português e o francês e entre o português e o espanhol em relação à distância entre o português e o japonês, como argumento para uma escolha que favoreça a observação de pontos de convergência e divergência entre as línguas; contudo, outras línguas românicas – como a italiana, por exemplo, presente na herança da imigração – não são citadas. Por fim, o documento destina uma seção exclusiva para tratar da hegemonia econômica do inglês, apesar do alerta de que sua posição “nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais coloca-o como língua do poder econômico e dos interesses de classes” (Brasil, 1998, pp. 39-40) e de que assim se constitui “em possível ameaça para outras línguas e em guardião de posições de prestígio na sociedade” (Brasil, 1998, p. 40).

Os PCN publicados no ano 2000, destinados ao ensino médio, explicitam que “as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e “(...) propiciam sua integração em um mundo globalizado” (Brasil, 2000, p. 25). Dado o compromisso do ensino médio com a formação para o trabalho, o documento enfatiza a importância de se escolher uma língua estrangeira obrigatória que atenda à demanda do mercado de trabalho e sugere a consideração do inglês e do espanhol para tal fim. Observa-se que se priorizam os fatores históricos, relacionados à hegemonia, evocados nos PCN/98, onde o poder econômico prevalece sobre os fatores relativos às comunidades locais e à tradição. Porém, o documento destaca, ainda, que com a possibilidade de se incluir uma segunda língua estrangeira optativa se deveria “observar a realidade local, conhecer a história da região e os interesses da clientela” (Brasil, 2000, p. 27), primando assim pela oferta da língua italiana ou alemã, por exemplo, nas regiões próximas às colônias. Neste caso, seriam privilegiados os fatores relativos às comunidades e à tradição.

Os PCN/98 reconhecem que “apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, [o Brasil] se mantinha impermeável à penetração do espanhol” (Brasil, 1998, p. 21) cuja oferta se manteve opcional desde sua tardia inserção no currículo básico em 1942. Esse cenário



se modifica com a sanção da Lei nº 11.161, em 5 de agosto de 2005, que decreta a oferta obrigatória da língua espanhola no ensino médio, de matrícula facultativa, no horário regular de aula dos alunos, e impõe a implantação de Centros de Ensino de Língua Estrangeira que deverão obrigatoriamente ofertar o espanhol.

6. O panorama *Pós-impeachment* (2016–)

Logo após a votação do processo que aprovou o impedimento da presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, iniciou-se uma série de reformas impostas por Medidas Provisórias que foram progressivamente sendo votadas no Congresso Nacional e sancionadas em forma de lei. Dentre elas, destaco a promulgação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que modificou a LDB/96 e revogou a Lei nº 11.161/2005 que regulamentava a oferta obrigatória do espanhol na educação básica.

A redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, ao artigo 26 da LDB/96 previa para os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, uma base nacional comum acompanhada de uma parte diversificada na qual se incluiria obrigatoriamente a oferta de uma língua estrangeira, cuja escolha caberia à comunidade local. Modificado pela Lei nº 13.415/2017, o artigo passou a prever a obrigatoriedade da oferta da língua inglesa unicamente, no ensino fundamental e médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda que prevista pela LDB/96, nunca fora publicada. Durante o governo de Dilma Rousseff, iniciaram-se ciclos de debates que culminaram na publicação de uma proposta preliminar para a BNCC. Na segunda versão dessa proposta, já revisada, reconhecia-se a importância de se oferecer aos estudantes o acesso a diferentes línguas estrangeiras, tendo em vista que seu estudo propicia

a aprendizagem de valores, atitudes e conhecimentos que possam contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da cidadania, valorizando a diversidade de suas próprias culturas e das de outros grupos sociais, ampliando o olhar em uma formação para a cidadania comprometida com uma visão plural de mundo. (Brasil, 2016, p. 368)

Essa proposta, que parece atender pontualmente à demanda, à realidade educacional e à legislação brasileiras, é completamente suplantada por uma versão definitiva, aprovada às



pressas, que deixa de discutir o interesse da aprendizagem de línguas estrangeiras na sua heterogeneidade e riqueza cultural e linguística para tratar única e exclusivamente da língua inglesa. A BNCC aprovada atesta que o estudo do inglês basta para garantir a “participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural (...) contribuindo para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade” (Brasil, 2017b, p. 239). Essa crença de soberania da língua inglesa, de hegemonia econômica e cultural, imposta à educação básica brasileira pela oferta exclusiva do inglês, representa o maior retrocesso na história da oferta de línguas estrangeiras evidenciado por este panorama. As perdas relativas à esse severo declínio se manifestam na precarização da formação dos estudantes, privados do contato com outras línguas e culturas; na (des)continuação dos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras; nas relações internacionais do país; na limitação da diversidade de pensamento, restringida às visões de mundo vinculadas pelas línguas portuguesa e inglesa, e, ainda, no desenvolvimento tecnológico e científico do país.

Conclusão

Os 195 anos de história apresentados expõem o substancial declínio que a oferta de línguas estrangeiras sofreu gradativamente no contexto educacional brasileiro. Em um primeiro momento, as línguas clássicas que outrora ocupavam o cerne dos estudos de línguas e veiculavam a aprendizagem das demais disciplinas componentes do currículo cederam espaço para as línguas estrangeiras modernas, nessa ocasião consideradas vitais para a interlocução com as nações consideradas na época desenvolvidas e que configuravam o ideal de progresso do país. A oferta também se reduz paralelamente ao desejo de implementar a língua nacional, nesse momento os idiomas clássicos são comutados pelo português que passa então a ocupar parte significativa do currículo e a mediar o ensino das outras áreas. Um pouco mais tarde a necessidade das línguas estrangeiras, clássicas e modernas, na formação básica do alunado é exaltada e revela-se na retomada da oferta das línguas clássicas e estrangeiras durante as décadas de 40 e 50. Pouco depois, sob o regime autoritarista, nacionalista e tecnicista da ditadura militar, as línguas estrangeiras são relegadas e sua oferta passa a ser opcional. Em seguida, com a redemocratização do país, a oferta de uma língua estrangeira moderna volta a ser obrigatória nos primeiros anos da educação secundária, com flexibilidade de escolha, e um segunda língua, facultativa, nos anos finais da educação secundária. O anseio pelo avanço



nas relações comerciais internacionais torna obrigatória a oferta da língua espanhola em paralelo à uma outra língua estrangeira moderna a ser escolhida pela comunidade. Por fim, em seguida a um processo de destituição do governo democraticamente eleito, a oferta de línguas estrangeiras se vê reduzida oficial e obrigatoriamente ao ensino de inglês.

As línguas estrangeiras ocuparam, por vezes, o que podemos ilustrar pelo pico de uma onda senoidal quando valorizadas pela sua importância na formação humana e social, expressa pela oferta de línguas estrangeiras diversas; e pelo vale, quando sua oferta foi significativamente reduzida ou limitada.

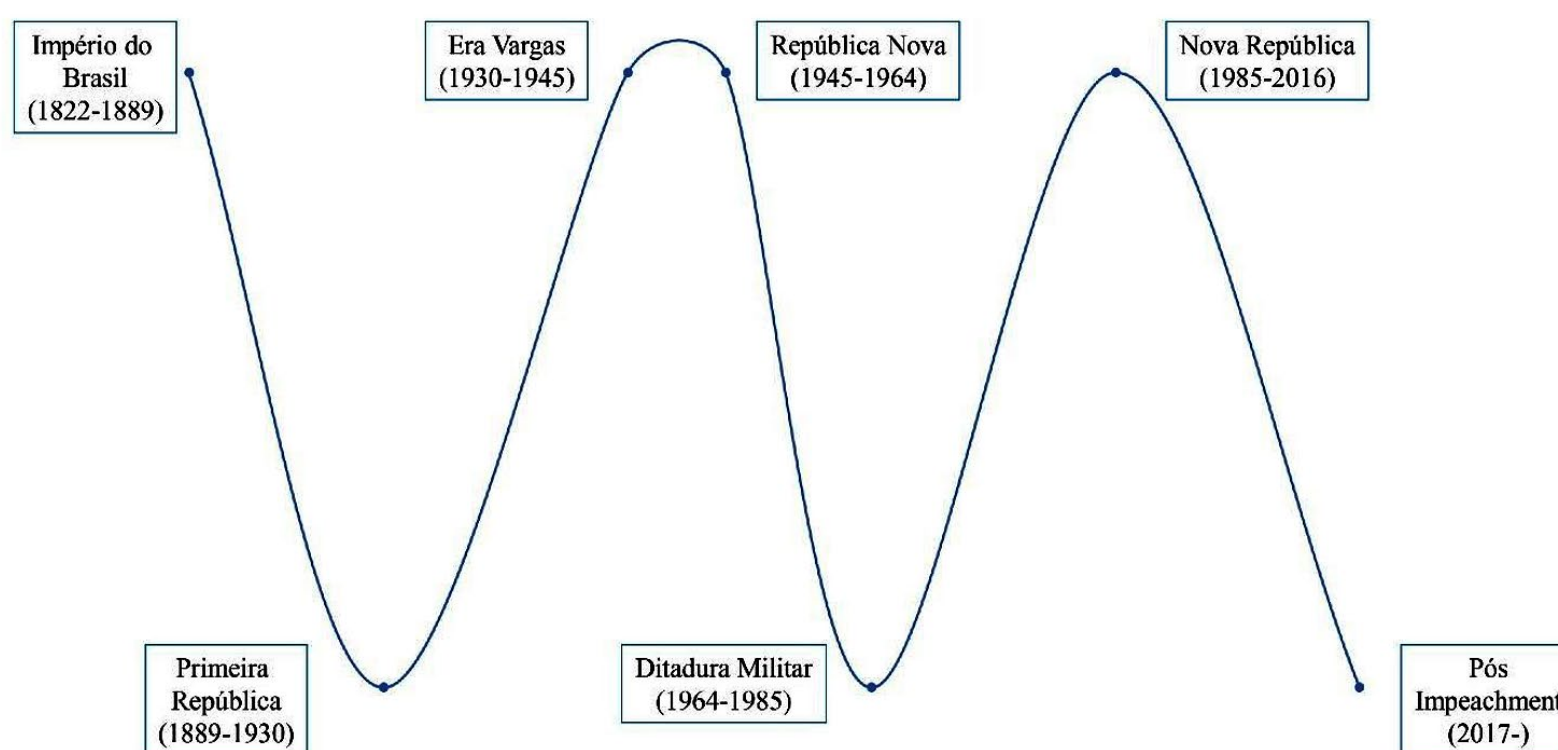


Figura 17.1. Importância dada as línguas estrangeiras refletida na sua oferta (Fonte: elaborada pelo autor).

Esse fluxo pode ser entendido por meio da afirmação de George Santayana (1920) evocada no início deste capítulo. As políticas públicas, educacionais e, especialmente, linguísticas têm sido implementadas em oposição radical àquelas que vinham sendo praticadas pelo governo anterior. O passado foi sucessivamente ignorado e repetido. Apesar da valia indiscutível outorgada às línguas estrangeiras nos períodos que ocupam picos (figura 1), a quantidade de línguas e a carga horária destinada ou seu estudo foram gradualmente diminuídas.



O contexto atual da oferta de línguas estrangeiras na educação básica brasileira e seu histórico fundamentam a urgente necessidade de adoção de políticas educacionais e linguísticas que atendam efetivamente à pluralidade linguística e cultural do mundo globalizado e, mais importante ainda, que neutralize o apagamento contínuo dessa diversidade. O ensino de línguas no Brasil carece de abordagens que desviem do ensino o pensamento colonialista/elitista que perdura há décadas e do qual é herdeira a atual oferta de línguas estrangeiras no currículo da educação básica brasileira.

A partir dessas considerações, parece-me inequívoca a necessidade de ampliar as discussões relativas ao currículo da educação básica, sobretudo àquelas que dizem respeito à oferta e ao ensino de línguas estrangeiras, primando pela pluralidade linguística e cultural.

[referências bibliográficas]



Capítulo 18

Acciones latinoamericanas para una didáctica del plurilingüismo

Ana Cecilia PÉREZ
Silvana MARCHIARO

Universidad Nacional de Córdoba



Introducción

Las reflexiones y teorizaciones en torno a la denominada didáctica del plurilingüismo son relativamente recientes. Podríamos decir que se han ido delineando en los últimos treinta años en el particular contexto político y geográfico relacionado con la construcción de la ciudadanía europea y en un contexto científico de reconsideraciones acerca de la construcción de conocimiento y de los usos lingüísticos. La convergencia de las contribuciones provenientes del ámbito de la sociolingüística que pone el foco en los fenómenos característicos del habla plurilingüe (mixturas, alternancias, asimetrías), de los estudios sobre adquisición de segundas lenguas desde un enfoque psicolingüístico y de las perspectivas socio-constructivistas del aprendizaje en la línea de trabajos de Vygotsky, impulsaron nuevas concepciones sobre los usos lingüísticos y sus modos de apropiación y abrieron vías de renovación en la esfera educativa. En el marco de estos replanteos epistemológicos, resultan numerosas las acciones de especialistas europeos tendientes a fortalecer la pluralidad lingüística y la educación plurilingüe e intercultural que –como sabemos– constituyen el eje central del proyecto lingüístico de la Comunidad Europea. Entre estas iniciativas, destacamos la plataforma de referencias y recursos del Consejo de Europa para la educación plurilingüe e intercultural, el Marco de Referencia para los enfoques plurales de las Lenguas y de las Culturas (Candelier et al. 2012) o el reciente referencial de competencias de comunicación plurilingüe en intercomprensión (REFIC) (De Carlo y Anquetil, 2019).

En América Latina, el desarrollo del campo de la didáctica del plurilingüismo tuvo impulso a partir de acuerdos estatales dentro de procesos de integración regional y de proyectos de equipos universitarios de algunos países que, en distintos momentos y bajo modalidades específicas, vienen desarrollando acciones sustentadas en perspectivas plurilingües e interculturales.

La noción de plurilingüismo en el contexto latinoamericano se inscribe en escenarios complejos atravesados por conflictos lingüísticos, procesos de reconocimiento de derechos lingüísticos, de revitalización de lenguas minorizadas y de apertura regional e internacional. Algunos Estados han llevado adelante políticas lingüísticas educativas concretas para la gestión de situaciones de lenguas en contacto, tal es el caso del Programa de Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF) surgido en 2003 en el marco del acuerdo bilateral entre los Gobiernos de Argentina y Brasil y que implicó la creación de un sistema escolar que priorizase la enseñanza



de portugués y del español (Müller de Oliveira y Morello, 2019). Otras iniciativas son el programa de escuelas plurilingües en la ciudad de Buenos Aires, creado en 2001, y que funciona en escuelas primarias de jornada completa de la ciudad con formación intensiva en lenguas (de escolarización y extranjeras) y la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Argentina reconocida en la Ley 26.206 y ligada al fortalecimiento y a la preservación de las lenguas indígenas (Unamuno, 2012b). En este trabajo, nuestro interés se centra en una perspectiva didáctica del plurilingüismo. Siguiendo a Candelier y Castellotti (2013), adoptamos una concepción amplia y multidimensional de la reflexión y de la práctica didáctica entendida como un abanico de decisiones que implican individuos y sociedades, finalidades y medios para alcanzarlas. En el caso de los aprendizajes lingüísticos, estas decisiones conciernen tanto a las lenguas de enseñanza, su finalidad e inserción curricular como a los procesos de aprendizaje que se pretenden favorecer, las actividades implementadas y los recursos que permiten alcanzar determinados fines. Estas decisiones deben, además, atender a las necesidades de la realidad sociolingüística en la que la didáctica interviene.

Asumimos también una concepción dinámica y funcional de plurilingüismo asociada a la movilización de recursos plurales disponibles en los repertorios de los estudiantes en el desarrollo de actividades concretas.

En suma, desde nuestra perspectiva, la didáctica del plurilingüismo se caracteriza por: a) la didactización del contacto de dos o más lenguas en propuestas curriculares situadas, b) la valorización de los repertorios plurales de los estudiantes, c) el desarrollo de competencia plurilingüe como finalidad educativa, d) la búsqueda de transversalidades, relaciones y transferencias entre las lenguas, y e) la consideración de las lenguas implicadas como vehículo para el tratamiento de conceptos disciplinares o como disciplinas.

Dichas características sustentan, en distinto grado, los proyectos plurilingües considerados en este trabajo, cuyo propósito es ofrecer un panorama del rol de universidades latinoamericanas en la promoción de políticas lingüísticas educativas plurilingües a través de investigaciones y de la creación de dispositivos didácticos de formación plurilingüe en distintos niveles educativos. Un recorrido por las principales acciones de equipos universitarios de Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y Perú nos permitirá comprender hacia dónde se orienta el plurilingüismo promovido por las universidades en el escenario latinoamericano.



Los datos aquí presentados no pretenden ofrecer un panorama exhaustivo y provienen de la consulta de artículos científicos, de tesis y de fuentes documentales propias, como así también de nuestra participación, en tanto investigadoras, en eventos académicos que posibilitaron el intercambio con especialistas de la región.

1. En Argentina:

1.1. Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Desde su creación, la Facultad de Lenguas de la UNC implementa políticas de promoción del plurilingüismo y la interculturalidad, a través de sus carreras de grado y posgrado, de la investigación y de la extensión universitaria. Respecto de la formación de grado, la Facultad ofrece quince carreras (licenciaturas, profesorados y traductorados) en lenguas: español lengua materna/lengua extranjera, alemán, inglés, italiano, francés y portugués. Es también pionera en la línea de investigación en didáctica del plurilingüismo y enfoques plurales en la enseñanza de las lenguas y las culturas (Carullo y Marchiaro, 2017; Carullo y Viramonte de Ávalos, 2011; Marchiaro y Torre, 2011)

En el año 2000, se conforma el equipo de investigación InterRom, cuyo nombre refiere a Intercomprensión en Lenguas Romances, integrado por docentes-investigadores de español, francés, italiano y portugués, por graduados y por alumnos de posgrado. Su conformación, no casual, respondió a la voluntad de un grupo de profesores movilizados por la pérdida de los espacios de formación en lenguas romances en el sistema educativo, en especial el francés y el italiano –lenguas extranjeras que tradicionalmente han sido objeto de enseñanza en la escuela secundaria argentina– y, por otra parte, la ausencia del portugués que no logró ingresar a las aulas de las escuelas primaria y secundaria, tal como lo pronosticaban y aconsejaban los acuerdos firmados entre Argentina y Brasil en el marco del Mercosur en la década de 1990. El equipo InterRom viene trabajando sostenidamente desde hace veinte años en la promoción de alternativas de inclusión lingüístico-cultural, fomentando desde la universidad políticas lingüísticas y prácticas educativas innovadoras, abiertas al plurilingüismo y a la diversidad. Las primeras acciones de investigación desarrolladas entre los años 2000 y 2003 iniciaron con el proyecto “Lenguas romances: observación análisis y desarrollo de estrategias para la intercomprensión simultánea del francés, del italiano y del portugués”, que se propuso analizar las estrategias cognitivas que activan sujetos adultos hispanohablantes –con hábitos de reflexión



lingüística y sin ellos– como lectores de textos en francés, en italiano y en portugués. Los materiales didácticos frutos de esta etapa se inspiraron en la perspectiva teórica de la gramática contrastiva y en el método europeo para la enseñanza simultánea de lenguas romances, EuRom4 (1997). La propuesta posterior toma distancia de este método por cuanto incorpora cuestiones didácticas inspiradas en el constructivismo educativo y en los aportes de las teorías interaccionistas de la lectura.

Las investigaciones comprendidas entre 2004 y 2007, a través de los proyectos “Lenguas romances: propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura comprensiva” (2004-2005) y “Hacia el desarrollo de estrategias receptivas en perspectiva multilingüe”, Subproyecto A: “Implementación y evaluación de una propuesta de enseñanza/aprendizaje en instancia presencial para el desarrollo de la intercomprensión lectora en lenguas romances (experiencia piloto)” y Subproyecto B “Propuesta de un dispositivo multimedia para el desarrollo de la intercomprensión lectora en lenguas romances” (2006-2007), dieron lugar a numerosas publicaciones en revistas especializadas, como así también al diseño de materiales didácticos plasmados en la publicación del 2007 *Intercomprensión en lenguas romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe. Módulo 1: De similitudes y diferencias y Módulo 2: Hacia el reconocimiento de los esquemas de organización textual* (Carullo et al., 2007) y en el *Curso de Intercomprensión en Lenguas Romances para entornos virtuales*, destinado a graduados universitarios, que se dictó a través de la plataforma Moodle entre los años 2007 y 2014. Entre los años 2008 y 2011, InterRom inició la etapa de indagación de la intercomprensión oral mediante el desarrollo del proyecto “Hacia la intercomprensión del discurso oral expositivo en lenguas romances: español, francés, italiano, portugués”, que comprendía estudios contrastivos de aspectos segmentales y suprasegmentales y de aspectos discursivos.

La labor investigativa permitió posicionar la intercomprensión en lenguas romances en distintos espacios curriculares y extracurriculares en los ámbitos de grado, posgrado y de extensión en la Facultad de Lenguas y en otras unidades académicas. En efecto, la perspectiva de la didáctica del plurilingüismo está presente en el Profesorado de Portugués que incorporó, en 2004, el Seminario de Intercomprensión como materia curricular del último año de la carrera. El seminario se fija como objetivo educar en y para la intercomprensión; de este modo, al tiempo que se otorgan a los cursantes las herramientas que les permiten desarrollar estrategias de lectura intercomprensiva plurilingüe, se introduce a los futuros profesores en los postulados



de la didáctica de la del plurilingüismo. Por otra parte, el cambio curricular en las carreras de Profesorado y Licenciatura de Español Lengua Materna/Lengua Extranjera que inició en el año 2004 posibilitó la incorporación de las lenguas romances extranjeras en enfoque contrastivo con el español. De este modo, la modalidad de trabajo intercomprensivo promueve en los futuros profesores de Español Lengua Materna/Lengua Extranjera la reflexión sobre similitudes y diferencias entre los cuatro sistemas lingüísticos (español, portugués, italiano, francés) al tiempo que aporta herramientas para trabajar en entornos multilingües. En el ámbito de las carreras de grado de otras facultades de la UNC, la perspectiva de los enfoques plurilingües está presente en los cursos del Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA) a través de los Módulos de Intercomprensión en la Facultad de Comunicación, en la actualidad, y en años anteriores en las facultades de Filosofía y Humanidades y de Ciencias Sociales.

En cuanto a la formación de posgrado, se diseñaron y ofrecieron diversos cursos y seminarios que integraron o integran los planes de estudios de maestrías y especializaciones: el curso “Intercomprensión y plurilingüismo en la carrera de Maestría en Lenguajes e Interculturalidad”, el curso “Didáctica del Plurilingüismo” en la Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras, el seminario “Lectura e intercomprensión plurilingüe” en la Especialización en Procesos y Prácticas de la Lectura y Escritura. Se han dictado cursos de extensión a la comunidad y se han ofrecido capacitaciones varias a docentes de escuelas primarias y secundarias del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

A partir de 2012, el equipo InterRom se propuso ampliar el ámbito de intervención mediante una propuesta que incorpora el enfoque intercomprensivo en la escuela secundaria, con el objeto de promover el desarrollo de competencia plurilingüe y pluricultural, diseñar metodologías innovadoras para la enseñanza de lenguas (materna y extranjeras) en la escuela, impulsar la integración de los aprendizajes lingüísticos y desarrollar enfoques metodológicos que fomenten actitudes positivas y de respeto hacia la diversidad lingüística y cultural. El diseño de proyectos de investigación enfocados en la educación secundaria fue posible gracias a los cambios curriculares impulsados por el Ministerio de Educación de la provincia, plasmados en el Documento de Síntesis de las Orientaciones 2012-2015 – Educación Secundaria. En la Orientación Bachiller en Lenguas se proyectan los Espacios de Opción Institucional que incorporan la intercomprensión en lenguas y los estudios interculturales en lenguas. En sucesivas etapas de investigación, se diseñaron secuencias didácticas para la enseñanza sistemática



de habilidades de comprensión y producción de géneros textuales en perspectiva plurilingüe. Estos materiales son actualmente implementados y evaluados en el espacio de opción institucional Intercomprensión en lenguas de dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. Desde 2012, miembros del equipo acompañan a los docentes de los centros educativos secundarios en la implementación de estas experiencias plurilingües (Pérez, 2017).

El proyecto de investigación en curso, denominado “Plurilingüismo y educación: prácticas, representaciones, enseñanza y aprendizaje de lenguas” (2018-2021), adopta el punto de vista de la enseñanza plurilingüe y comprende estudios que problematizan aspectos varios de la enseñanza y adquisición de lenguas en los diversos niveles del sistema educativo: inicial, primaria, secundaria y superior universitario. En el proyecto actual, las investigaciones desarrolladas por nuestro equipo amplían el campo de indagación no solo a otros niveles del sistema educativo, sino a otras vías de la enseñanza plurilingüe, tales como la enseñanza bilingüe en los niveles inicial y primario, los proyectos de enseñanza integrada entre lenguas extranjeras y disciplinas escolares en nivel secundario, y la dimensión intercomprensiva plurilingüe en la enseñanza de idiomas con fines académicos en el nivel superior. La asunción de perspectivas etnográficas en esta etapa investigativa marca un giro epistemológico y metodológico en el modo de acercarnos a los modos de hacer el plurilingüismo en las aulas. Nuestros posicionamientos en tanto investigadores nos involucran activamente en la vida institucional a través de estudios de caso orientados a comprender los sentidos del plurilingüismo desde una triple perspectiva: las políticas públicas, las prácticas institucionales y las prácticas en el aula.

En 2008, la investigación en didáctica del plurilingüismo en la Universidad Nacional de Córdoba se vio fortalecida con la conformación del equipo de investigación en intercomprensión en lenguas germánicas. A través de los proyectos “Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes: Evaluación y adecuación de materiales” (2012-2013), “Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes: Investigación sobre materiales en soporte papel, en audio y con apoyo virtual” (2014-2015) y “Diseño de materiales específicos para la enseñanza de la lectura comprensiva en alemán, inglés y neerlandés” (2015), el equipo se abocó al diseño, ajuste y puesta a prueba de materiales para la enseñanza de la lectura comprensiva en alemán y neerlandés a partir de conocimientos básicos del idioma inglés, que en este caso funciona como lengua puente (Wilke y Lauría, 2016). En 2016, se publicó el primer manual orientado al desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas para



hispanohablantes: *INTERGER. Manual de Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes* (Lauría de Gentile et al., 2016). El manual está compuesto por guías de lectura y test de autoevaluación, un compendio gramatical intercomprensivo y un CD con grabaciones de los textos y de algunas actividades para cuya resolución es necesario escuchar la pronunciación en las diferentes lenguas (Wilke y Lauría, 2016). En etapas posteriores de investigación (2016-2017), se realizaron estudios de estrategias de aprendizaje de lectura intercomprensiva de alemán y neerlandés, utilizadas por adultos hispanohablantes con conocimientos básicos de inglés. Actualmente, sus integrantes se encuentran en etapa de diseño y experimentación de un curso virtual de intercomprensión en lenguas germánicas.

En el año 2011, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación elaboran el Plan de Mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario, que introduce la perspectiva plurilingüe y los enfoques plurales, entre ellos, la intercomprensión, en el eje de interculturalidad. El documento describe metas y experiencias de aprendizaje que los estudiantes en formación de los profesorados de lenguas deberían transitar. En su elaboración han participado profesores de las universidades públicas, entre ellos de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Este documento, que legitima la perspectiva plurilingüe en la formación de profesores de lenguas y en las prácticas educativas, es una herramienta de trabajo indispensable en los actuales procesos de revisión curricular de los profesorados de lenguas de la Facultad de Lenguas de la UNC.

1.2. Universidad Nacional de Río Cuarto

En 1997, el Departamento de Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas toma contacto con la investigación sobre intercomprensión dirigida por la profesora Louise Dabène de la Universidad Stendhal, Grenoble 3, junto a un equipo interuniversitario conformado por las universidades Complutense de Madrid y Autónoma de Barcelona (España), Universidad de Aveiro (Portugal), Universidad Lumière-Lyon II (Francia), Universidades de Pisa y Cassino (Italia). Estos equipos trabajaban sobre las lenguas romances italiano, francés, portugués, español, rumano y catalán, y produjeron el CD Galatea para la intercomprensión en francés, español, portugués e italiano. Una vez editado, ese material fue experimentado en la Universidad de Río Cuarto con la coordinación de la profesora María Elena Ceberio. Posteriormente, en 2004,



se realizaron experiencias y prácticas de intercomprensión en francés, español, italiano y portugués, y en ocasiones catalán y rumano, en sesiones que se desarrollaron en la plataforma de formación en lenguas a distancia Galanet, creada por investigadores de universidades europeas. La práctica de la intercomprensión es introducida en el espacio curricular “Taller de integración de competencias lingüísticas” de la tecnicatura en lenguas, así como su abordaje teórico y práctico en la asignatura Didáctica del Francés (Profesorado de Francés).

Paralelamente, como curso de extensión universitaria, se ofreció un taller de sensibilización a la intercomprensión destinado a docentes y estudiantes de grado y posgrado de la universidad. En este espacio se utilizaban recursos variados de la plataforma Galanet, como así también los materiales producidos por el equipo InterRom de la Universidad Nacional de Córdoba. El Departamento de Lenguas de esta universidad participó también a través de la profesora Ceberio en las sesiones de formación de formadores en intercomprensión que tuvo lugar en la plataforma europea Galapro, coordinada por la Universidad de Aveiro (Portugal). La reflexión sobre la práctica y los análisis producidos fueron difundidos en congresos nacionales e internacionales y publicados en revistas especializadas (Ceberio, 2010, 2009).

2. En Chile

En el año 1992, durante el desarrollo de la X Sedifrale (Jornadas de Docencia e Investigación de Francés Lengua Extranjera) en Santiago de Chile, Louise Dabène disertó sobre los enfoques plurales y presentó el proyecto europeo Galatea basado en el estudio empírico de estrategias lectoras en lenguas tipológicamente próximas, en el análisis contrastivo de aspectos del binomio de lenguas implicadas susceptibles de obstaculizar la comprensión y en la experimentación pedagógica del método (Vez, 2004). Inspirados en este proyecto, un equipo de investigadores de universidades chilenas (Concepción, Metropolitana y Playa Ancha) diseñó en 1993 el proyecto de investigación-acción “Lingua Sur”, que consistió en la elaboración de materiales teóricos y prácticos para la formación docente y de módulos de trabajo para estudiantes de enseñanza secundaria orientados al desarrollo de la comprensión lectora simultánea en francés-español. La investigación empírica se llevó a cabo en algunos liceos chilenos y, más allá de la discontinuidad de la experiencia, el carácter innovador del proyecto se basó en el replanteo de la metodología de enseñanza que invitaba a problematizar el trabajo integrado entre lengua materna y lengua extranjera y el trabajo dissociado de competencias de



producción y de comprensión. En 1999, a partir de la visita del profesor André Valli a la Universidad de Playa Ancha (UPLA) para presentar el método EUROM 4 (Blanche-Benveniste y Valli, 1997), un grupo de investigadores chilenos diseñó en 2001 el proyecto de intercomprensión en lenguas latinas INTERLAT, orientado al diseño de materiales didácticos propios para la enseñanza de la comprensión lectora en tres lenguas romances (francés, portugués y español) en un plazo de 50 horas de trabajo. La publicación del manual INTERLAT (Tassara et al., 2007), inspirado en la metodología de Eurom 4, dio lugar al desarrollo de experiencias de enseñanza de comprensión multilingüe en cursos opcionales abiertos a la comunidad y en propuestas insertas en cursos de idiomas de diversas carreras de pregrado ofrecidas por la UPLA (Erazo Muñoz, 2016). La organización del Seminario Internacional “La intercomprensión de lenguas como estrategia de educación multilingüe para América Latina”, organizado en 2010 en colaboración con la Unión Latina en la sede de la UPLA en Valparaíso, convocó a expertos europeos y latinoamericanos en enfoques plurilingües, quienes compartieron sus investigaciones y allí se fortaleció la intención de la formación de una red latinoamericana de intercomprensión. Según los académicos chilenos responsables de estos proyectos, el seminario de Valparaíso ha logrado cohesionar a académicos y a agencias culturales alrededor del pivote de la intercomprensión, asegurando una intercomunicación continua y, en el horizonte, una recomendable mutualización de los saberes y materiales en el tema, ya que se ha acordado la creación de una red latinoamericana de intercomprensión, la promoción de la celebración de convenios institucionales que facilitan movilidad e intercambios y la elaboración de proyectos y aplicaciones en asociación (Tassara et al. 2010, p. 207).

3. En Uruguay

La Universidad de la República (UdelaR) posee varios antecedentes en proyectos orientados al desarrollo de enfoques plurilingües: a) el encuentro LudiLatinorum realizado en 1993 en colaboración con el Departamento de Promoción de Enseñanza de lenguas neolatinas de la Unión Latina en Montevideo, b) la participación en el diseño de la aplicación didáctica en línea *Itinerarios Romances*, que propone un abordaje lúdico de seis lenguas romances a partir de módulos integrados por cuentos, y c) la creación del juego educativo *Limbo* para la práctica de la intercomprensión portugués-español, dirigido a niños y adolescentes. En el área de investigación, en 2009, fue presentado a la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) el



proyecto “Lenguas extranjeras y uso de bibliografía en el área humanística: Intercomprensión sobre y desde América Latina en francés y portugués”.

En los últimos años, el proyecto de investigación LALIC - Lecturas sobre y desde América Latina, 2016-2021 (Masello, 2018) propone un acercamiento a debates relacionados con el pensamiento crítico latinoamericano a través de una selección de obras sobre y desde América Latina en varias lenguas y del diseño de un dispositivo pedagógico en modalidad virtual para el desarrollo de competencia plurilingüe en contexto universitario.

4. En Brasil

4.1. Un antecedente representativo: el proyecto Bivalence

Un antecedente significativo para la didáctica del plurilingüismo en el contexto brasileño fue el proyecto de cooperación franco-brasileño Bivalence (1994-1996), desarrollado en escuelas secundarias de Brasil con la finalidad de renovar las metodologías de enseñanza del portugués lengua materna (PLM) y del francés lengua extranjera (FLE) mediante la implementación de experiencias de enseñanza integrada (Cerdan, 2001). La *bivalencia*, término surgido en 1993, refiere a la condición de profesores brasileños que poseen la doble titulación en portugués/francés y que tienen experiencia en la enseñanza de ambas lenguas. Su desarrollo encuentra inspiración en acuerdos de cooperación bilateral entre la Embajada de Francia en Brasil con universidades y con autoridades educativas municipales de algunos Estados de Brasil en los años noventa con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza de ambas lenguas. Además de la influencia de estos acuerdos, reunidos bajo la denominación de Formación Integradas de Lenguas (FIL), también tuvieron eco las ideas impulsadas por Eddy Roulet en los ochenta, promotor de una pedagogía integrada mediante prácticas que buscaban romper con el trabajo compartimentado entre lengua materna (LM) y lengua extranjera (LE). A propósito de las lenguas implicadas, la noción de parentesco, en tanto rasgo facilitador de procesos de transferencias, es destacada por uno de los impulsores del proyecto:

Il ne paraît pas inutile de rappeler ici que, dans le cas précis du portugais et du français, les bénéfices réciproques sont d'autant plus aisés à obtenir que nous sommes en présence de deux langues apparentées, toutes deux issues du latin, et de deux cultures relativement proches. (Cerdan, 2001, p.11).



En el proyecto Bivalence se planteaba un concepto de integración que apuntaba a la armonización metodológica entre las didácticas de la lengua materna y de la lengua extranjera y a la búsqueda de consensos entre profesores de PLM y de FLE en la definición de objetivos lingüísticos y comunicativos comunes para fortalecer los aprendizajes adquiridos en ambas lenguas. Entre los objetivos del proyecto, se planteaba el interés por mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de LM y LE y por analizar los procesos de apropiación involucrados con el fin de poner en práctica un tipo de enseñanza integrada PLM/FLE que responda a las necesidades y a las condiciones de la red escolar pública brasileña.

Algunas pistas metodológicas concretas para el trabajo integrado entre lenguas consideraban explorar experiencias del contacto de lenguas, del despertar a las lenguas y de la enseñanza bilingüe en materiales didácticos propios. Las vías de integración planteaban diversas posibilidades: a) el trabajo a partir de un concepto, tal es el caso de la noción de tiempo que implicaba la selección de recursos apropiados (un calendario, por ejemplo), la definición de un objetivo prioritario (la adquisición de léxico de las relaciones temporales) y un abordaje pedagógico progresivo y reflexivo que tuviera en cuenta las diferencias de desempeño y de conocimiento en cada una de las lenguas de trabajo; b) la consideración del género textual como eje organizador de un abordaje pedagógico. A modo de ejemplo, la elección de un cuento de similar estructura en francés y en portugués puede resultar útil para alcanzar un objetivo común como puede ser el dominio de la estructura narrativa de los cuentos mediante actividades de observación y descubrimiento que activen la conciencia discursiva del esquema textual. Un abordaje posterior orientado a desarrollar procesos de lectura y escritura de cuentos en ambas lenguas debe plantearse objetivos específicos que tengan en cuenta el nivel de dominio de cada una de las lenguas. Esta perspectiva promueve, además, una mirada articulada sobre el tratamiento de los géneros textuales sustentada en una concepción de la lectura y de la escritura en tanto práctica social inscripta en hábitos y comportamientos familiares y sociales que pueden diferir según los contextos. En este sentido, se desarrolla en los profesores de lengua materna y lengua extranjera la conciencia sobre la responsabilidad que les plantea una formación lingüística global donde algunos objetivos pueden ser transversales y otros específicos para cada lengua. c) Una actividad focalizada en la reflexión metalingüística, a través de recursos apropiados, puede ser una vía para desarrollar la conciencia de las similitudes y diferencias en los modos de funcionamiento y en la terminología utilizada en ambas



lenguas para explicar el funcionamiento de un aspecto gramatical específico. La experiencia realizada sobre los tiempos del pasado en PLM y en FLE en una escuela secundaria brasileña (De Oliveira Graça y Viviani, 2001) puso en evidencia el desafío de consensuar concepciones sobre la enseñanza de la gramática y estrategias didácticas comunes y complementarias para facilitar la comprensión de dichas nociones gramaticales.

El proyecto Bivalence se revela así de gran trascendencia para la didáctica del plurilingüismo, pues ya problematizaba algunos de sus principios rectores: la integración entre las orientaciones metodológicas y las prácticas de enseñanza de las lenguas maternas y extranjeras, la didactización del contacto y de la alternancia de lenguas.

4.2. Los proyectos de intercomprensión en las universidades públicas brasileñas

En los últimos años, la inserción de la perspectiva plurilingüe se vio facilitada por las acciones de intercomprensión emprendidas en y por diversas universidades públicas en los ámbitos de la enseñanza, de la investigación y de la extensión.

En un estudio reciente tendiente a trazar un panorama de dichas acciones en las universidades brasileñas (Miranda De Paulo, 2019), se evidencia el papel estratégico de las carreras de Letras en la difusión e implementación de experiencias en intercomprensión dentro de la oferta de cursos de los Centros de Lenguas y en carreras de pregrado y de posgrado. Las diversas iniciativas se impulsan desde el departamento de una lengua específica (francés en la Universidad Federal de Campina Grande [UFC], español en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana [UNILA]), o bien desde los Departamentos de Letras (Extranjeras) Modernas, como es el caso de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), la Universidad Federal de Paraná (UFPR), la Universidad Federal de Río Grande del Norte (UFRN) y la Universidad de San Pablo (USP). Según este estudio, los inicios de las experiencias intercomprensivas datan de 2006, a partir del proyecto bilingüe portugués/español denominado “Aventuras”, desarrollado por profesores de la Facultad Tecnológica de San Pablo (FATEC-SP) y de la Universidad de Lyon en la plataforma Lingalog. Desde entonces, el campo de la intercomprensión se extiende a universidades de varios Estados bajo el formato de cursos que adoptaron o adoptan diversas modalidades: a) experiencias de aprendizaje en línea a través de las plataformas plurilingües Galanet, Lingalog y la actual Miriadi; b) cursos presenciales para el desarrollo de competencia lectora multilingüe. Uno de los centros más activos en este



ámbito es la UFRN, que, desde el año 2010, ofrece la disciplina *Intercompreensão de Línguas Românicas* en la carrera de Letras en las licenciaturas de lenguas francesa, inglesa, española y portuguesa, y el curso *Plurilinguismo e Interculturalidade: francês, espanhol e italiano* en el centro de lenguas de la UFRN (Alas-Martins, 2014).

En el ámbito de la producción científica, el relevamiento de investigaciones iniciado por Miranda De Paulo (2019) informa que desde 2012, 18 (dieciocho) tesis de maestría y 3 (tres) de doctorado defendidas en Brasil (algunos casos en cotutela) tienen como objeto el plurilingüismo en el ámbito educativo (universidad, primaria y secundaria), en los usos cotidianos (ámbito familiar, social), las prácticas de enseñanza centradas en la recepción, en la interacción o en la sensibilización plurilingües, el impacto del enfoque intercomprensivo en el aprendizaje de una lengua meta (inglés, español, alemán), la intercomprensión en las políticas lingüísticas educativas en Brasil.

La tesis doctoral de Gomes de Souza (2013) de la UFRN “*Didática do plurilinguismo. Efeitos da intercompreensão em línguas românicas na compreensão de textos em português*” se propuso indagar, a través de una tarea de investigación-acción, el impacto del enfoque intercomprensivo en la comprensión de textos en lengua portuguesa en estudiantes de entre 13 y 15 años de una escuela pública de Natal. Esta investigación dio lugar, a partir de 2012, a estudios empíricos focalizados en la inserción de la perspectiva intercomprensiva en la oferta curricular de escuelas primarias públicas de la ciudad de Natal. En la Universidad Federal de Integración Latino-Americana (UNILA), institución bilingüe español/portugués localizada en zona de frontera, la investigación de carácter etnográfico desarrollada por Erazo Muñoz (2016) sobre los procesos de comunicación de profesores y estudiantes en el entorno bi/multilingüe que propone la UNILA permitió dar cuenta de una situación de plurilingüismo institucional compleja que moviliza varias lenguas (variantes de español, de portugués, lenguas indígenas, lengua de herencia) según los contextos y diversas estrategias (las marcas transcódicas en el discurso, por ejemplo) para garantizar la intercomprensión. La investigación de Miranda De Paulo (2019) en la USP “*A Intercompreensão no curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos acadêmicos em línguas românicas*” se propuso describir el proceso formativo de estudiantes universitarios en el desarrollo de una competencia de comprensión escrita plurilingüe de textos académicos a partir de la implementación de un curso de intercomprensión en la carrera de Letras de la USP.



Los encuentros locales e internacionales organizados por las universidades brasileñas para la divulgación y el intercambio de experiencias y de producción científica dan muestras del interés creciente por el ámbito de los estudios sobre plurilingüismo y de una dinámica de colaboración entre los centros de estudios. En estos últimos años, al menos cuatro eventos de carácter internacional reunieron expertos sobre los enfoques plurilingües: el “I e II Colóquio de Intercomprensión en Lenguas Romances” en la UFRN, Natal en 2013 y en 2016; la “Primera Jornada Latinoamericana de Estudios en Intercomprensión: Materiales y Didáctica de la intercomprensión en lenguas romances” en la UNILA en 2017; y el proyecto “DIPROlenguas-Distância e proximidade entre português, francês e outras línguas: potencial da reflexão comparativa” (2018- 2021). Este último es un programa binacional de colaboración aún en curso entre universidades brasileñas y francesas cuyo objetivo es estudiar el impacto de una enseñanza basada en las relaciones de parentesco lingüístico en el desarrollo de las capacidades de reflexión acerca del lenguaje, las lenguas de escolarización y otras lenguas (de la familia romance o no) del entorno de los alumnos (Congreso 2018 en la UFMG y 2019 en el CEL- UNICAMP).

5. En Perú

El desarrollo del encuentro “Intercomprensión entre las lenguas: un desafío para el espacio andino” en el año 2009, coorganizado por la Unión Latina, la Agencia Universitaria de la Francofonía, la Embajada de Francia y la Universidad Ricardo Palma en Perú, se propuso compartir experiencias sobre enfoques plurilingües de equipos universitarios de Europa y América Latina con vistas a su implementación en el contexto latinoamericano.

La Universidad Ricardo Palma es pionera en estudios tendientes a la implementación de enfoques plurilingües que atiendan a la diversidad lingüística y cultural del Perú. El proyecto de investigación “Intercomprensión Lingüística entre lenguas amazónicas y andinas emparentadas”, coordinado por el profesor Dr. Luis Miranda Esquerre e integrado por un equipo interdisciplinario de docentes e investigadores de dicha universidad, desarrolló estudios tendientes a describir las prácticas de intercomprensión oral entre hablantes de lenguas amazónicas peruanas y a implementar estrategias de enseñanza en contextos multilingües en la denominada Educación Bilingüe Intercultural (Romani Miranda, 2011). Con algunas adaptaciones al contexto peruano, los estudios empíricos y descriptivos (Llanto Chávez et al., 2012)



se apoyaron en la perspectiva de correspondencias promovida por el grupo europeo Eurocomrom a partir de la teoría de los siete cedazos (Meissner et al., 2004) y en investigaciones sociolingüísticas sobre el contacto de lenguas y culturas. El proyecto reconoce la relevancia de los estudios sobre la intercomprensión lingüística para fundar las bases de una pedagogía de la pluralidad lingüística y cultural que responda a las necesidades de un país multilingüe. Al momento de la escritura de este artículo, no se conocen datos sobre el estado actual del desarrollo de estas investigaciones.

El siguiente cuadro sintetiza los datos antes expuestos, destacando aspectos relacionados con las instituciones involucradas, los ámbitos de intervención de los proyectos universitarios, los dispositivos pedagógicos implementados en el desarrollo de experiencias plurilingües y las finalidades perseguidas:

	Instituciones/ actores	Ámbitos de intervención	Dispositivos pedagógicos	Finalidad
Argentina	Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Lenguas Equipos InterRom	Equipo InterRom niveles inicial, primario, secundario y superior (grado, posgrado) extensión universitaria	Intercomprensión en lenguas romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe Secuencias didácticas plurilingües para la escuela secundaria	Comprensión lectora multilingüe Abordaje de temas disciplinares y apro- piación de géneros textuales a partir de la intercomprensión en lenguas romances
	Universidad Nacional de Córdoba- Facultad de Lenguas Equipo InterGer	Equipo InterGer nivel superior (exten- sión universitaria)	Manual de Intercom- prensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes	Comprensión lectora multilingüe
	Universidad Nacional de Río Cuarto - Facultad de Ciencias Humanas	Nivel superior (grado, extensión universitaria)	Plataformas Galanet y Galapro	Interacción plurilingüe



Brasil	Proyecto Bivalence (profesores universitarios de FLE, escuelas de redes públicas, Embajada de Francia)	Enseñanza secundaria (escuelas de la red pública)	Materiales pedagógicos diseñados por equipos interdisciplinarios locales	Enseñanza integrada portugués lengua materna y francés lengua extranjera
	Aventuras FATEC-SP -Universidad de Lyon Nivel superior Plataforma Lingalog Interacción plurilingüe	Nivel superior	Plataforma Lingalog	Interacción plurilingüe
Brasil	Universidades- Departamentos de Letras (UFC, UFMG, UFPR, UFRN, UNILA, USP, UNICAMP...)	Nivel primario Nivel superior (pregrado y posgrado) Centros de lenguas Formación docente	Diseños de materiales propios para migrantes, para escuelas primarias y para cursos universitarios Plataformas Galanet Galapro Miriadi	Comprensión lectora multilingüe Interacción plurilingüe
Chile	Universidades de Concepción, Metropolitana y Playa Ancha	Lingua Sur: enseñanza secundaria y formación docente Interlat: enseñanza superior (pregrado) y cursos a la comunidad	Módulos teóricos prácticos de elaboración propia Manual Interlat	Comprensión lectora francés-español Comprensión lectora multilingüe



Perú	Universidad Ricardo Palma	Educación Bilingüe Intercultural. Intercomprensión lingüística entre lenguas amazónicas y andinas emparentadas	Sin datos	Sin datos
Uruguay	Universidad de la República- Unión Latina	Enseñanza primaria y secundaria	Limbo Itinerarios Romances	Aprendizaje lúdico del portugués y del español Aprendizaje a partir de cuentos en 6 lenguas romances
	Universidad de la República	Enseñanza superior	LALIC Lecturas sobre y desde América Latina	Acercamiento al pensamiento crítico latinoamericano a partir de la lectura multilingüe

Cuadro 18.1.

Luego de este recorrido y en base a los datos expuestos en el cuadro, podemos evidenciar una serie de aspectos que caracterizan las acciones de los equipos universitarios latinoamericanos en el ámbito de la didáctica del plurilingüismo.

La participación activa de los equipos universitarios latinoamericanos en proyectos europeos en intercomprensión o en contacto con dichos equipos ha inspirado –en la mayoría de los casos– investigaciones y experiencias tendientes al desarrollo de competencia plurilingüe en lenguas romances internacionales, ya sea a través de propuestas orientadas a la interacción plurilingüe en plataformas diseñadas por consorcios europeos o a la comprensión lectora plurilingüe en lenguas romances. Perú ha sido el único país que se ha aventurado a explorar la vía de la intercomprensión en proyectos plurilingües con lenguas indígenas que atienden la



realidad sociolingüística local. El necesario diálogo entre las problemáticas de cierta didáctica del plurilingüismo y de la didáctica de las lenguas indígenas puede contribuir al desarrollo de políticas lingüísticas educativas relevantes para el contexto latinoamericano.

El rol de actores internacionales francófonos tales como la Unión Latina, la Embajada de Francia y la Agencia Universitaria de la Francofonía es clave en el impulso de acciones de formación y divulgación de experiencias en intercomprensión y permite comprender la inserción de esta perspectiva del plurilingüismo desde los departamentos de francés, en el caso de Brasil principalmente. Tales acciones deben entenderse en el marco de políticas lingüísticas externas de difusión del francés dentro de un abordaje plurilingüe.

Gran parte de las acciones de formación y de investigación se orienta a público universitario. Son pocas las investigaciones desarrolladas en el ámbito escolar (nivel primario y secundario). En la actualidad, solo contamos con las investigaciones del equipo InterRom de Argentina y de la UFRN de Brasil y no existen registros de investigaciones en el uso de las aplicaciones en línea para niños (Limbo, Itinerarios Romances). Revisitar experiencias como las del proyecto Bivalence e impulsar el desarrollo de líneas de investigación de carácter etnográfico en contexto educativo que superen una mirada externa y estática sobre las prácticas plurilingües y sus actores, para participar activamente de ellas, nos parecen las vías necesarias para una mirada situada de la didáctica del plurilingüismo en la región.

A modo de conclusión

¿Hacia una red latinoamericana de investigadores en intercomprensión y didáctica del plurilingüismo?

En este trabajo hemos querido ofrecer un panorama del rol de las universidades latinoamericanas en la promoción de políticas lingüísticas educativas plurilingües. Para ello, hemos realizado una breve exposición de los principales aportes de equipos universitarios de Argentina, Brasil, Chile, Perú y Uruguay en el ámbito de la didáctica del plurilingüismo. Como queda de manifiesto, las diversas investigaciones llevadas adelante han dado lugar a una importante producción que se traduce en materiales didácticos, artículos científicos, tesis de posgrado, coloquios y encuentros internacionales de especialistas. Por otra parte, varias actividades



conjuntas entre algunas de las universidades citadas en este artículo han sido llevadas a cabo de manera exitosa. No obstante, las acciones de docentes e investigadores se perciben a menudo como esfuerzos aislados, y es por esa razón que desde hace varios años y en diversos encuentros de especialistas nos hemos propuesto la creación de una red de universidades latinoamericanas para el desarrollo de la investigación y la formación en intercomprensión y didáctica del plurilingüismo. El enfoque plural y “entre lenguas” que promueve la didáctica del plurilingüismo se vería de este modo reflejado también en una red de reflexiones y propuestas enriquecedoras “entre culturas”, a partir del trabajo colectivo de investigadores de diversas instituciones de educación superior.

Una mirada regional y latinoamericana sobre aspectos ligados a la enseñanza de lenguas y al fomento del plurilingüismo en la sociedad y en los actores sociales resulta indispensable y necesaria para el desarrollo de investigaciones que atiendan a problemáticas situadas de la realidad plurilingüe latinoamericana. En nuestro rol de docentes e investigadoras, estamos convencidas de que la educación al plurilingüismo y la formación plurilingüe constituyen hoy en día vías creativas y fructíferas para la inclusión y la integración de los pueblos.

[*referencias bibliográficas*]



A modo de conclusión



- PRESENTACIÓN
- ENTREVISTA 1
- ENTREVISTA 2
- ENTREVISTA 3



Presentación

Para finalizar esta obra colectiva, presentamos el testimonio, la experiencia y las visiones sobre la enseñanza de la intercomprensión en el ámbito de las lenguas románicas de tres colegas: Maria Helena Araújo e Sá, Maddalena De Carlo y Christina Reissner. Así, organizamos una serie de preguntas con el objetivo de conocer la trayectoria y las líneas de investigación de estas tres profesoras. La diversidad de los puntos de vista y de las carreras de cada una de ellas converge en la realización de proyectos compartidos (como Redinter y Eval-IC) que ofrecen, como resultado, una variedad de ideas y reflexiones de enorme utilidad y vigencia. Nuestras preguntas son una invitación a evaluar el camino recorrido a lo largo de estos años, a pensar las acciones llevadas a cabo en el ámbito de la docencia y de la extensión universitaria, a reflexionar sobre las redes científicas de las que forman parte y a trazar los caminos por los que nos gustaría avanzar en el futuro. Como organizadoras y organizadores de este volumen, queremos agradecer a las tres profesoras entrevistadas por el tiempo y la atención que amablemente nos dedicaron. Estamos seguros de que la lectura de esta última parte del libro servirá de inspiración a las nuevas generaciones de investigadoras e investigadores que, desde las universidades y centros latinoamericanos y europeos, desarrollan la intercomprensión entre lenguas próximas como una vía fértil de democratizar la formación lingüística de la ciudadanía.



Entrevista a Maria Helena Araújo e Sá

Entrevistadores

Sweder Souza (UFPR)

Francisco Calvo del Olmo (UFPR)

Maria Helena ARAÚJO e SÁ

é professora associada com agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Portugal), onde supervisiona Mestrandos, Doutorandos e Pós-doutorandos na área da Didática e Formação de Professores de Línguas. É coordenadora do CIDTFF (Centro de Investigação Didática e Tecnológica em Educação de Formadores, <https://www.ua.pt/cidtff/>), dirige o Doutoramento em Educação e coordena o LALE (Laboratório Aberto de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, <https://www.ua.pt/cidtff/lale/>). As suas áreas de pesquisa e publicação são: intercompreensão e comunicação plurilíngue e intercultural.



Comenzaste a trabajar en los años noventa dentro del ámbito de la intercomprensión en lenguas románicas y has coordinado varios proyectos europeos como Galapro o Miriadi. ¿Cómo describirías el itinerario de la ICLR a lo largo de estos años considerando la enseñanza y la investigación? ¿Qué camino hemos recorrido y en qué punto estamos?

Maria Helena Araújo e Sá: Eu comecei os estudos em intercompreensão (doravante IC) nos anos 90 e é importante destacar como isso se deu, devido às condições de emergência do conceito, no grupo em que eu me inseri, pois isso marcou muito do que aconteceu posteriormente. Portanto, como eu conheci a IC: foi por meio de uma pessoa muito marcante, a vários níveis. Marcante cientificamente, mas marcante também pelo seu carisma pessoal e interpessoal. Estou a falar de Louise Dabène. O seu carisma, essa forma de ela criar um grupo e se preocupar com a equipa e com o trabalho em colaboração foi muito importante para que nós crescêssemos e assumíssemos uma dada forma de estarmos em grupo. No fundo, um aspecto importante no percurso da IC, tal como nós temos vindo a fazer, é: trabalhar a IC em IC. Isso é muito importante, marca muito, é muito instintivo nas pessoas que trabalham em IC. Hoje, nós vamos a uma reunião, a um encontro de IC e temos uma riqueza, uma pluralidade, uma polifonia de línguas que estão presentes e em que as pessoas se sentem bem e encontram prazer no que fazem; ou seja, trabalhamos o conceito, mas temos a prática e isso tem muito a ver com a gênese do conceito, que é o fato de ter crescido e ter nascido junto de uma pessoa que se preocupava muito com essa questão de criação de equipas polifónicas. E que tinha a consciência muito grande do papel que as línguas das pessoas dessas equipas podiam ter na construção dessa comunidade. Em outras palavras, ela compreendia que, para eu me sentir plenamente presente no grupo, a minha língua também tinha que se presentificar e isso, para mim, foi algo que não era nada vulgar e sequer ainda hoje não é vulgar.

Isso permitiu-nos a apropriação do conceito de IC de uma forma mais íntima, o conceito passava a fazer parte de nós e das nossas vivências. Então, é assim que o conceito surgiu, ao reunir uma perspectiva científica sobre o que é uma língua e a comunicação, muito vinda da sociolinguística, mas ancorada plenamente na didática; um conceito que Louise Dabène procurou desenvolver com uma equipa plurilíngue, que ela começou a criar à sua volta e que se foi alargando, com a entrada das pessoas que vinham do catalão, do espanhol, do italiano,



da Roménia, de Portugal e todos nós começámos a criar um grupo que se chamou GALATEA e que deu origem ao nosso primeiro projeto. E é muito importante a ideia também de que foi um conceito que foi construído neste grupo, dentro do espaço epistemológico da didática de línguas. Isso é fundamental, porque podia ter sido criado, como foi em outros ambientes académicos, no espaço da Linguística, da Linguística Aplicada, da Sociolinguística, mas aqui foi criado no espaço da Didática.

E por que isso é importante? Porque o conceito cresce em várias vertentes, ou seja, cresce por um lado numa vertente muito ligada às línguas e às próprias possibilidades de IC que elas apresentam, às suas zonas de *continuum*, de fluidez, de fronteira, que podem ser encontradas nas próprias descrições das línguas, mas também cresce muito ligado às possibilidades de contato entre os sujeitos que vivem nessas línguas. Ora as zonas de contato criadas pelos sujeitos que vivem as línguas são criadas pelas suas próprias possibilidades, a partir dos seus repertórios, das suas biografias, das suas histórias. Quando se colocam essas duas questões numa perspectiva didática de línguas, leva-nos à possibilidade de construir abordagens e materiais didáticos para trabalhar essas possibilidades. E foi assim que nós crescemos! Ou seja, ao mesmo tempo em que nós estávamos a trabalhar isso: como é que os sujeitos fazem para se entender? Ao mesmo tempo estávamos criando materiais didáticos que levavam a essa exploração e aos contextos pedagógicos.

Portanto, foi assim que apareceu o GALATEA e que fomos crescendo, explorando depois outras possibilidades, trazidas com as mutações sociais e tecnológicas, tais como o aparecimento da internet, o aparecimento da sociedade conectada, globalizada, das migrações virtuais, físicas etc. Fomos crescendo também noutros sentidos, ao incorporar outras línguas, ao incorporar as variedades dessas línguas, também as línguas minoritárias, como o corso, o sardo, os crioulos – lembro-me quando apareceu o crioulo mauriciano, o crioulo haitiano, o cabo-verdiano. Começamos a crescer numa perspectiva também muito tecnológica, a criar redes com outros espaços geográficos que até aí não eram possíveis, porque nos anos 90 as pessoas não viajavam de nenhuma maneira, não viajavam nem fisicamente, nem virtualmente. E é aí que a aventura começa a crescer e começamos a nos relacionar com outros continentes, o continente africano, o continente sul-americano, começamos a ter muito trabalho com as



universidades brasileiras, com as universidades argentinas, com o Chile etc. Este é o ponto em que estamos agora, um ponto de efervescência e expansão.

Ahora hablando concretamente de la UA, ¿qué posibilidades ofrece la universidad para los/las estudiantes que quieren formarse en esta área?

MHAS: A UA é uma universidade que é muito conhecida em termos nacionais e internacionais como tendo um grupo muito forte que trabalha com IC. Portanto, somos muito procurados e temos muitas pessoas de vários países a fazer estágios e formação específica nesta área. Bom, que oportunidades é que se tem? Em primeiro lugar, tem uma equipa. Nós continuamos a priorizar muito a questão do trabalho em equipa. Então, nós temos uma equipa forte, no departamento de Educação, que se chama LALE (Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras), uma designação pouco adequada relativamente ao trabalho que fazemos, em especial nesta referência a *língua estrangeira*. Poderia se chamar LAL, sem as estrangeiras, porque é um laboratório aberto para a aprendizagem de línguas.

O que é este laboratório? Este laboratório é uma estrutura que se entende na interface entre formação, investigação e divulgação, ou seja, nós trabalhamos nessas três frentes, no sentido de compreender que é nos interstícios entre estas três formas de trabalhar que o conhecimento didático se constrói. Na formação, por exemplo, nós temos formação inicial, formação avançada e formação contínua. Na formação inicial pode ser trabalhada a IC, pois ela está articulada essencialmente com a formação de professores de línguas. A possibilidade que nós temos é o fato de que, na escola, como na formação, os professores e futuros professores de línguas estão juntos, ou seja, tem professor de língua materna, de línguas clássicas, de inglês, espanhol, francês, alemão; e nessas unidades curriculares em que eles estão juntos, nós procuramos aproveitar essa possibilidade para os fazer compreender que mais do que ser um professor de francês, de português, do espanhol etc., se é professor de línguas e, como tal, é, na interação entre todas estas línguas que se pode construir o desenvolvimento das competências plurilíngues dos alunos. E é aí que entra a IC. Portanto, são disciplinas que se chamam: Pluralidade Linguística e Educação; Educação em Línguas; Diversidade Linguística,



Didática e desenvolvimento curricular da língua estrangeira, etc. São disciplinas obrigatórias ou de opção, nas quais os alunos estão todos juntos. E é isso que é interessante.

Um outro espaço curricular importante que nós temos é no nível do Doutorado. No Doutorado há também disciplinas que os alunos vão ter que fazer e, em particular, uma disciplina que se chama Didática e Desenvolvimento Curricular. Aí, nós procuramos trabalhar estas questões de IC em articulação com o currículo escolar, ou seja, como expectativa de integração e inserção curricular. Não é apenas algo de que vai se falar teoricamente, mas antes a procura dos espaços de trabalho em IC na forma como o currículo de línguas está organizado na escola. Ou seja, o que pretendemos não é analisar como se vai acrescentar, por exemplo, na disciplina de espanhol, um módulo de IC, não é isso. O que nós queremos é que seja possível pensar a disciplina de espanhol, por exemplo, numa perspectiva de IC. E isso implica reconfigurar a própria forma de pensar enquanto professor dessa disciplina. E é isso que nós procuramos fazer no Doutorado, oferecendo aos alunos a oportunidade de fazer suas investigações nesta área. Portanto, temos alguns alunos que estão especificamente a fazer suas teses de doutoramento em IC e, neste momento, temos uma grande oportunidade de expansão que é o fato da internacionalização dos Programas de Doutorado. Quase quarenta por cento dos nossos alunos são oriundos de espaços da Lusofonia, o que nos permite, agora, trabalhar o âmbito da IC nas próprias variedades de uma determinada língua, por um lado, e na relação desta língua com outras línguas nacionais, dos países de língua oficial portuguesa, em particular dos países africanos. Isso é uma grande oportunidade.

Más allá de la universidad, ¿qué formaciones propone vuestro equipo para la formación continua y la formación de profesores en activo?

MHAS: Nós temos o grupo mencionado anteriormente, o LALE, que se insere no Centro de Investigação de Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. É o único Centro em Didática e Tecnologia que existe no nosso país. É um centro que se preocupa muito com a questão da comunicação de ciência. O que entendemos por isso? Entendemos que é fundamental fazer a ciência acontecer nos seus espaços de reconfiguração e de apropriação, que são outros, que não a academia. E que são, para nós, vários.



Desde logo, um espaço privilegiado são as escolas e as instituições educativas, porque é evidente que nós trabalhamos numa sociedade educativa mais alargada, onde diferentes espaços podem assumir uma intencionalidade educativa, mas a escola ocupa um lugar por excelência. Portanto, a relação com os professores é fundamental. E nós cultivamo-la da seguinte forma: procurando que aquilo que nós fazemos seja importante no seu significado pessoal, mas também relevante do ponto de vista da progressão da carreira. Ou seja, que sirva para alguma coisa. Então, em Portugal é obrigatório os professores fazerem determinados créditos em educação contínua por ano. Isso implica que essa formação seja reconhecida nacionalmente. Então, o LALE tem um curso anual, em novembro, que se chama Jornadas do LALE em IC, em que os professores estão conosco durante um dado número de horas, equivalentes a um dado número de créditos e, no qual, para além de uma formação teórica em IC, constroem unidades didáticas, sequências didáticas, que depois apresentam e discutem. Essa é uma primeira linha que nós temos.

A outra linha, a que nós chamamos de Ateliers do LALE, não é dirigida aos professores, mas aos alunos. Fazemos diferentes momentos organizados no ano académico, por exemplo, a UA tem a Semana Académica, Academia de Verão, Academia Júnior, a Semana da Ciência e da Tecnologia. O que são? São momentos em que a Universidade, como um todo, se organiza para se articular com a sociedade. E nós, ao invés de fazermos coisas avulsas, procuramos, nestes momentos, criar espaços em que recebemos as pessoas e, então, propomos atividades várias. Por exemplo, caça ao tesouro (línguas) no campus. Estamos neste momento a desenvolver uma aplicação a que chamamos EduCampus, uma aplicação em que os alunos podem, entre outras coisas, percorrer a Universidade através das suas paisagens linguísticas. Portanto, dentro destes momentos, nessas Semanas, há muita gente, de escolas, de empresas etc., que vem aqui ver o que está a acontecer e nós procuramos ser ativos nesses espaços.

Uma outra coisa que nós estamos neste momento a fazer, e que vai ser importante, é a articulação com um espaço que se chama Fábrica da Ciência. A Fábrica da Ciência, como outros centros do mesmo tipo que existem em vários locais do país, relaciona-se com um programa nacional do Ministério da Ciência e Tecnologia chamado Ciência Viva. Só que esse programa está muito fechado na ideia de ciências, de ensino experimental das ciências. Normalmente, quando se pensa em ciência, não se pensa em línguas. Aquilo que nós estamos a tentar fazer, é



introduzir uma dimensão linguística nestes espaços. Porque notamos uma grande ausência de cultura linguística na população portuguesa, com consequências várias a nível da comunicação intercultural. Nós estamos, neste momento, a procurar, junto da Fábrica da Ciência, analisar formas de abordar a ciência também no âmbito das línguas e criar atividades articuladas; por exemplo, eles já oferecem o Café com Ciência, e nós queremos montar o Café com Línguas, onde se fazem jogos com as línguas.

Estamos também a tentar ser mais ambiciosos, a tentar ter uma visibilidade nacional e não apenas local. Por exemplo, o concurso *kamishibai* plurilíngue, que estamos a organizar neste momento junto com o MEC, na boleia de uma outra iniciativa que já existe em outros países. Assim, procurámos inscrever Portugal neste concurso, é a primeira edição e já temos várias escolas inscritas, cujo objetivo é criar um *kamishibai*, que é uma técnica visual e participativa de contar histórias de origem japonesa, mas a particularidade é que nesta história as personagens têm que falar, pelo menos, em quatro línguas diferentes. Portanto, estamos a organizar este concurso com escolas e os professores vão ter que fazer formação, que estamos também a propor. Depois o *kamishibai* que ganhar vai ao concurso internacional.

Isto são algumas das iniciativas do LALE que têm a ver com a forma como estamos a trabalhar, junto da comunidade, passando a ideia de IC, para que esta não fique restrita a um grupo de pessoas que um dia acordaram com uma ideia brilhante, um grupo de iniciados e utópicos. A utopia acontece no nosso cotidiano e ela tem que estar aqui conosco.

Podemos entender que la ICLR, como área transversal de investigación que agrupa equipos humanos y lingüísticos diversos. Dentro de ese cuadro, ¿cuáles son los diálogos entre las universidades europeas y las de América Latina? ¿Cuáles son las áreas comunes de trabajo entre universidades del norte y del sur global? ¿Qué podemos aprender unos de los otros?

MHAS: De fato nós, que trabalhamos com IC, começamos esta saga e somos muito privilegiados a este nível devido à articulação entre a IC e as tecnologias. Nós começámos a fazer formações em IC que aconteciam na internet, através de plataformas de construção colaborativa da IC e do conhecimento da IC. Em especial, das plataformas GalaNet e GalaPro. A GalaNet no âmbito da construção de IC, de práticas linguísticas de IC e o GalaPro, na construção de conhecimento



profissional sobre a IC. Portanto, são plataformas complementares, mas distintas em seus objetivos e públicos. Acontece que ambas plataformas foram intensamente divulgadas, pois tiveram um apoio financeiro imenso da parte das agências de Políticas Linguísticas, que entenderam que a divulgação das plataformas era importante para a difusão das línguas.

Órgãos como o Instituto Camões, a DGLF (Direction Générale de la Langue Française et des Langues de France), o Instituto Cervantes, a AUP (Associação das Universidades Portuguesas), etc., ligados às políticas linguísticas de determinados espaços geopolíticos e académicos, se preocupam com a difusão da língua. Todos eles deram um apoio muito grande para difusão dessas plataformas e dessa forma de trabalhar em rede, organizando formações que ocorreram principalmente entre 2007 e 2012. Foi um período muito ativo na procura de estabelecimento de laços com a América Latina e com a África. E encontramos grande abertura, por parte dessas universidades, tanto pelos próprios percursos históricos e linguístico destes países quanto pela forma como eles vivem a questão da diversidade linguística, muito diferente da forma como nós a vivemos aqui na Europa. Pois há a questão das línguas nacionais, nativas, originárias etc., todas essas questões que vão sendo tratadas de diferentes maneiras, conforme os espaços em que estamos a nos situar.

Ora como as questões não são as mesmas nem são vividas da mesma forma, este contato é muito enriquecedor também para nós, pois nos permitiu uma expansão do conceito de IC muito para além do que era investigado inicialmente. E isso foi incrível, pois nós estávamos muito fechados dentro do nosso ponto de vista europeu. Assim, nós estamos a trabalhar uma noção que de repente toma novas amplitudes, ao ser apropriada por outros espaços onde as questões linguísticas são vivenciadas de uma outra forma, o que nos traz um enriquecimento brutal. Portanto, eu vejo esta relação, de facto, com este espaço, América Latina, sem dúvida, como uma possibilidade de repensar e de reconfigurar novas possibilidades de trabalho. Eu penso, sinceramente, que se não fossem estas relações, a forma como estávamos a trabalhar em IC estaria neste momento condenada.

Ao mesmo tempo, encontramos um espaço no Brasil com pessoas com elevadíssima formação, sobretudo em linguística, e com uma linguística muito diferente da nossa, que é uma linguística ainda de inspiração muito estruturalista. Mas, no Brasil, há uma outra linha, a forma como trabalham com Bakhtin e Foucault, por exemplo. É uma forma de trabalhar a



língua nas práticas sociais que nós não temos tão marcada aqui, na Europa. Enfim, a formação no Brasil tem uma forma de abordar a língua que é muito mais social. A língua é entendida com algo que se constrói nos encontros entre as pessoas e é esta abordagem, eu acredito, a que mais interessa à IC. Em Aveiro, houve um momento fundamental para o percurso do nosso trabalho, que foi a meados dos anos 2000. Foi então que nós trouxemos para um período de mobilidade um professor de Ciências da Linguagem do Brasil, da Universidade Estadual de Campinas, João Wanderley Geraldi, que nos deu uma formação de seis meses muito intensiva, onde estivemos a trabalhar Foucault, Bakhtin etc., nessa perspectiva mais ideológica e política da língua, que estava a nos faltar muito.

Assim, a cooperação é enorme, mas temos que dar um passo à frente. E qual é o passo à frente? Nós temos que começar a criar uma escola conjunta. Essa escola conjunta é, por exemplo, um doutoramento comum, aproveitar as oportunidades do doutoramento-mundus, um doutoramento com dupla certificação entre as Universidades, uma rede, onde os alunos fazem um semestre aqui, outro lá e assim por diante. Cruzando a formação com a investigação, temos um espaço muito importante para criar conexões mais fortes.

Hemos andado un largo camino y este tipo de balance nos permite pensar en lo que se ha construido hasta el momento; a partir de aquí, ¿cuáles son las principales vías por las que crees que se debería avanzar en los próximos años?

MHAS: Há duas coisas que são complementares, mas são de natureza completamente diferente. Uma, que tem a ver com algo que já disse anteriormente. Nós temos trabalhado muito no interior de línguas muito fechadas, com uma perspectiva normativa muito forte, tomando a norma por referência a uma determinada variedade mais prestigiada, por exemplo, a norma do português europeu, dentro de Portugal, pouco sensível à variedade intralinguística. Há uns tempos nós fizemos um estudo a esse respeito para tentar ver a que ponto isso era relevante nas imagens da língua por parte das crianças. Fizemos gravações de crianças contando histórias, sem dizer de onde eram. Crianças do Norte, dos Açores, da Serra, do Alentejo etc., e passamos para outras crianças e fizemos as perguntas: de onde achas que vem esse menino? Gostavas que esse menino fosse teu amigo? Por que sim? Por que não? E tivemos respostas



como: “Não, esse menino deve ser pobre”; “Não, esse menino é feio, fala como o Shrek” etc. Assim, enquanto estas questões dos diferentes falares não estiverem incorporadas no nosso entendimento e abordagem de IC, nós não vamos a lado nenhum. Pois nós estamos a fazer uma abertura à língua, mas que abertura é essa? Que língua é essa? No fundo, é uma língua que só se fala em meio académico, em meio universitário, num dado espaço, é pasteurizada. Uma língua que não existe. É uma invenção, nós não falamos assim. Há toda a questão ligada a todo o tipo de variedade intralinguística, que está completamente fora do nosso espectro. Enquanto não conseguirmos colocar na cabeça que é importante introduzir isto, não vamos a lado nenhum. E portanto, estes novos espaços em que nós estamos a criar comunidade, no Brasil, na África, na América Latina, ao nos trazerem gritantemente outras formas de viver as nossas línguas, vão nos interpelar e nos obrigar a dar um passo em frente e introduzir todas estas formas de viver dentro das línguas. Essa é uma linha de desenvolvimento que nós não temos como evitar. Se evitamos, é uma morte anunciada.

Uma outra crónica de uma morte anunciada é continuarmos a trabalhar fechados na academia, continuar a construir um conhecimento dentro da academia e a pretender arrogantemente transferi-lo para outros espaços. Porque os outros espaços podem não estar interessados no teu conhecimento. Nós temos que transformar os sujeitos que estão nos espaços de educação linguística em autores do conhecimento didático conosco, ou seja, nós temos que ser capazes de os integrar nas nossas equipas. Qual é o sentido das nossas equipas serem feitas por um grupo restrito de académicos, cujo principal interesse é ter um diploma, que eventualmente vai permitir arranjar um lugar na Universidade e progredir na carreira? O que os motiva, muitas vezes, para além disso? Para alguns alunos africanos com os quais eu estou atualmente trabalhando, o interesse primeiro, quando se lhes pergunta: estás aqui a fazer o que, na investigação? Eles respondem, a contribuir para o desenvolvimento da educação de qualidade no meu país. Dificilmente um estudante português diria isso. O interesse primeiro é o meu grau académico, é o meu emprego, a minha produção académica. Portanto, de fato, é importante integrar dentro dos espaços, dos tempos e das vozes que constroem conhecimento em IC, as próprias pessoas que atuam nos contextos educativos diferenciados, desde logo os professores. Os cursos de Mestrado e Doutorado são locais privilegiados para esse fim, para tornar os professores como autores dos conhecimentos em IC e não consumidores.



Assim, o que nós podemos fazer? Podemos avançar juntos criando coisas que funcionem. Já estamos a avançar muito nos livros, nos congressos etc., mas agora estou a falar em coisas como: grau de Mestrado, de Doutoramento, graus conjuntos, criar espaços de cotutela, redes, financiamentos. Isso tudo é muito importante. Nós temos que ser capazes de criar articulações com os espaços, de nos aproximar, de tentar chamar para nossa causa, de tentar encontrar espaços mais abrangentes de interligação para nossas ações.

Que así sea, y que el futuro nos traiga tiempos y espacios para el encuentro. ¡Muchas gracias!

MHAS: Muito obrigada.



Entrevista a la Prof. Dra. Christina Reissner

Entrevistadores

Teurra Fernandes Vailatti

Francisco Calvo del Olmo

Christina REISSNER

est enseignante-chercheuse au Département des langues romanes de l'Universität des Saarlandes, où elle dirige la section Apprentissage précoce de la langue française (Frühes Fremdsprachenlernen Französisch), ainsi que le Centre virtuel de l'euro-compréhension. Elle dispose d'une longue expérience dans le domaine de l'enseignement de la linguistique des langues romanes et dans celui de l'éducation à l'égard du plurilinguisme, en particulier dans la formation initiale et continue des enseignants de langue, ainsi que dans la formation professionnelle. Elle a publié de nombreux articles dans les domaines évoqués, conçoit du matériel éducatif pour des publics très variés (enfants, adolescents, étudiants, enseignants) et est coéditrice de *EuroCom-digital*.



Comenzaste a trabajar en los años noventa dentro del ámbito de la intercomprensión en lenguas románicas (ICLR), específicamente en el proyecto EuComRom que se desarrolló en la Universidad de Frankfurt, donde hiciste tu doctorado. Además, participaste en varios proyectos europeos como Redinter y Eval-IC. ¿Cómo describirías el recorrido de la ICLR a lo largo de estos años, particularmente desde la enseñanza y la investigación? ¿Qué camino hemos recorrido y en qué punto estamos?

Christina Reissner: Mes premières expériences en intercompréhension datent de très longtemps, du dernier siècle ; c'était dans les années 80, quand j'ai commencé à suivre des cours de lecture simultanée dans les langues romanes, chez Horst Klein et Tilbert Stegmann à l'Université de Francfort. C'étaient donc un romaniste, Horst Klein, et un catalaniste, Tilbert Stegmann, qui avaient fait l'expérience personnelle de comprendre toutes les langues romanes à partir des langues romanes qu'ils maîtrisaient à l'époque. Ils avaient compris qu'il y avait un tas de ressemblances, de parallélismes... et ils ont commencé par des cours de lecture à la Goethe-Universität de Francfort, pour les étudiants en langues romanes en général. Ainsi, tous les étudiants romanistes ont pu suivre ces cours. Cela leur a permis de développer l'idée des sept tamis, surgie de cette œuvre de référence pour les ressources linguistiques de l'intercompréhension entre les langues romanes qui fut publiée pour la première fois en 1999. Alors, j'ai vécu un peu la naissance de cet ouvrage et j'ai fait partie des premiers séminaires dans le domaine de l'intercompréhension, qui ne s'appelaient pas encore cours d'intercompréhension mais de lecture simultanée. Puis en 2001, je suis entrée à l'Université de Francfort en tant que doctorante pour écrire ma thèse sur la question de l'intercompréhension dans les langues de spécialité. Du coup, avant de venir à l'Universität des Saarlandes j'avais déjà donné des cours d'intercompréhension au sein de l'Université Populaire Allemande pour des gens qui ne venaient pas du domaine académique, c'est-à-dire, qui n'avaient pas de formation académique mais qui s'intéressaient aux langues et à leurs apprentissages, et qui possédaient des connaissances dans d'autres langues, notamment en français et en anglais, ce qui leur permettaient d'appréhender encore d'autres langues, dont les langues romanes. En outre, je dois faire mention de mes expériences au sein de la société qui gère l'aéroport de Francfort. Là aussi, on avait un public non académique, composé de professionnels techniques, de secrétaires et de personnel technique qui rendaient service aux clients lorsque ceux-ci arrivaient à l'aéroport. C'étaient donc des gens qui étaient en contact avec des langues étrangères tous



les jours et qui étaient aussi très impressionnés par cette approche de l'intercompréhension, parce que cela leur rendait beaucoup plus facile leur pratique quotidienne à l'aéroport, et ce d'après ce qu'elles nous ont dit, par la suite, lors des évaluations.

Ahora, hablando concretamente de la Universidad, ¿qué posibilidades ofrece para los/las estudiantes que quieren formarse en esta área?

CR: À l'Université de Saarbrücken, on a plusieurs offres de formation en intercompréhension en langues romanes. Pour commencer, on l'a déjà dans les filières de français et d'espagnol pour ceux qui préparent un Bachelor ou un Master en langues romanes, en « Romanistik », comme on l'appelle en allemand. Nos étudiants suivent plusieurs formations : il y a ceux qui deviendront enseignants de français ou d'espagnol langue étrangère, ceux qui font des études en communication interculturelle franco-allemande et ceux qui font le Master in Border Studies. Pour toutes ces filières, il y a l'offre, dans la plupart des cas optionnelle, des modules au but de se former en intercompréhension.

Les cours d'intercompréhension appliquée s'adressent aussi à tous les étudiants de l'Université de la Sarre de n'importe quelle filière qui suivent une formation ou qui veulent obtenir le certificat Europäicum, qui certifie une formation supplémentaire et interdisciplinaire dans le domaine des thèmes liés à l'Europe.

En plus, les étudiants-futurs enseignants de français et d'espagnol à l'école peuvent suivre des séminaires, qu'on appelle séminaires-projets, où l'on prépare des projets pédagogiques qu'on met en place par la suite dans l'enseignement primaire ou secondaire, dans différentes classes et selon les niveaux d'âge. Ainsi, on prépare des journées qui portent sur le plurilinguisme et l'intercompréhension, et où les étudiants doivent préparer eux-mêmes des activités d'intercompréhension pour les élèves de l'école ; puis, on va ensemble passer cinq jours, au sein des classes dans différents établissements. Le but est de sensibiliser les enfants au plurilinguisme et à l'intercompréhension ; et par là, les étudiants apprennent eux-mêmes, font eux-mêmes d'abord l'expérience de l'intercompréhension, et puis le transfert et la mise en pratique dans leur routine d'enseignement à l'école. Comme ça, on crée un continuum dans la formation initiale, qui est complété par la formation continue pour les enseignants qui sont



déjà en service, ce qui constitue notre troisième pilier de disséminer l'intercompréhension et l'éducation plurilingue.

Más allá de la universidad, ¿qué formaciones propone vuestro equipo para la formación continua y la formación de profesores en actividad?

CR: Pour les enseignants de langues, on offre tous les deux ans une formation supplémentaire comportant plusieurs modules qui englobent une initiation à toutes les questions de l'éducation au plurilinguisme et de l'enseignement dans le plurilinguisme, dans les classes plurilingues. Cette formation a donc comme élément central l'intercompréhension. Là aussi, on insiste sur le fait que les enseignants doivent faire eux-mêmes l'expérience de l'intercompréhension, c'est-à-dire, on les confronte avec des textes dans des langues qu'ils ne connaissent nécessairement pas, qu'ils n'ont pas apprises formellement, pour leur faire vivre cette expérience de l'intercompréhension et pour être en état de l'enseigner plus tard. À mon avis, c'est quelque chose de très important : de lier cette expérience pratique au fondement théorique et à la mise en pratique des connaissances théoriques", car lors de la dernière partie de cette formation, les participants doivent, eux aussi, développer des séquences d'enseignement de l'intercompréhension pour leurs classes. Cette réflexion les rend conscients de leur processus d'apprentissage ainsi que de celui de leurs élèves.

Podemos entender la ICLR como un área transversal de investigación que agrupa equipos humanos y lingüísticos diversos. Dentro de ese marco, ¿cuáles son los diálogos entre las universidades europeas y las de América Latina? ¿Cuáles son las áreas comunes de trabajo entre universidades del norte y del sur global? ¿Qué podemos aprender unos de otros?

CR: Par rapport à la coopération avec d'autres partenaires autour de l'Universität des Saarlandes, il y a d'abord les établissements scolaires avec lesquels on travaille, comme je l'ai déjà évoqué. Ce sont des partenaires très importants. On en profite aussi pour nos recherches sur l'apprentissage et sur l'enseignement des langues. À part ça, au cours des dix dernières années, nous avons participé au réseau Redinter, qui a vraiment été un point de départ très



important pour réunir tous les acteurs en intercompréhension, en Europe et dans le monde entier, et dont les contacts continuent encore aujourd'hui à être fructueux. On a travaillé dans le projet Redinter, ensuite dans les projets INTERMAR, EVAL-IC, Lecturio ; depuis 2019, nous participons au projet PERFORM auprès de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) de l'Océan Indien. Grâce à ce dernier projet, on assure des formations pour des enseignants au Madagascar, où nous diffusons les fondements théoriques des approches plurielles et de l'intercompréhension.

De toute façon, les échanges avec les autres acteurs en intercompréhension sont toujours fluctuants parce que chacun, évidemment, a ses propres circonstances et ses propres cadres institutionnels. Mais je crois que chaque expérience avec l'enseignement en intercompréhension, par l'intercompréhension et pour l'intercompréhension nous apprend des nouvelles perspectives ; en constatant les différences, on s'aperçoit aussi des parallèles, on apprend toujours de ce que font les autres pour améliorer ou pour changer nos propres pratiques.

Hemos andado un largo camino y este tipo de balance nos permite pensar en lo que se ha construido hasta el momento; a partir de aquí, ¿cuáles son las principales vías por las que crees que se debería avanzar en los próximos años?

CR: À partir de toutes les expériences très positives que nous avons eues dans presque tous les domaines sur lesquels nous avons travaillé, je considère qu'il sera important de continuer à lutter pour mettre en place, dans les curriculums scolaires, les approches plurielles en général et l'intercompréhension en particulier. Dans le Land de la Sarre, on a un concept pour l'éducation plurilingue et l'idée de l'intercompréhension y est déjà considérée ; donc, on a les premiers documents officiels. Il y reste beaucoup de travail à faire pour persuader les parties prenantes, les décideurs politiques, de l'utilité et de l'efficacité de l'approche intercompréhensive et des autres approches plurielles pour l'apprentissage des langues en général. Une réorientation est également indispensable en vue des langues très variées et très diverses qui se trouvent aujourd'hui chez les élèves, dans les établissements scolaires, ce qui est valable partout en Europe et dans le monde entier. Cette ouverture aux langues qui va



pair avec l'intercompréhension et l'éveil aux langues est pertinente et pourrait être très utile pour tous les apprenants de langues. D'ailleurs, il faut évidemment élargir les groupes cibles. Il faut qu'on sorte encore plus des universités pour atteindre toute la société, tous les citoyens ; par exemple, il faut penser à la formation professionnelle ou encore aux établissements qui assurent l'enseignement populaire, comme on dit en allemand, dans les *Volkshochschulen* (les universités populaires). Donc, on peut encore ouvrir beaucoup de nouvelles voies, je crois, pour l'intercompréhension.

Enfin, un dernier aspect important est de poursuivre la communication avec le grand public, de disséminer les résultats, et d'informer la société sur ce qu'on fait et sur les effets positifs de ces actions. Par exemple, on a eu récemment une expérience avec une école qui a participé au projet EuRomCom dans le Land de la Sarre. On a pu vérifier qu'un grand public s'y est intéressé, la télévision sarroise est venue nous voir et a fait par la suite un petit documentaire de nos activités. Le public a pu saisir comment est-il possible de faire entrer le plurilinguisme dans l'école, dans l'espace scolaire et dans les têtes des élèves qui, souvent, n'ont jamais parlé à l'école les langues qu'ils ont dans leurs têtes. L'identité et la mise en valeur du plurilinguisme dans la société sont aujourd'hui un facteur fondamental. On peut commencer avec les enfants dès le plus jeune âge. En parlant et en montrant ce que nous faisons, nous allons convaincre d'abord les apprenants et les enseignants et finalement les acteurs politiques afin qu'ils prennent les décisions nécessaires à l'inclusion de cette approche dans les programmes.



Entrevista a la Prof. Dra. Maddalena De Carlo

Entrevistadores

Karine Marielly Rocha da Cunha

Francisco Calvo del Olmo

Maddalena DE CARLO

è dottoressa di ricerca in Didactologie générale des langues et des cultures presso l'Università La Sorbonne di Parigi. È professoressa associata al Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università di Cassino e del Lazio Meridionale (UNICAS), Italia. È stata anche professoressa di francese nelle scuole secondarie italiane e formatrice di insegnanti nei programmi nazionali. Fa parte di diversi comitati scientifici di riviste accademiche europee e ha partecipato a numerosi progetti europei di intercomprensione in lingue romanze (Galanet, Galapro, Miriadi, Evalic). I suoi interessi di ricerca riguardano l'educazione plurilingue e interculturale, la formazione docente e la didattica della traduzione.



*¿Cuándo y en qué proyectos empezaste a trabajar con la intercomprensión en lenguas románicas (ICLR)?
¿Cómo describirías el recorrido de la ICLR a lo largo de estos años considerando la enseñanza y la investigación? ¿Qué camino hemos recorrido y en qué punto estamos?*

Maddalena De Carlo: Ho cominciato a collaborare con progetti europei in intercomprensione all'inizio degli anni 90. Non ero ancora una docente universitaria, ma insegnavo francese nella scuola secondaria. Avevo da poco terminato il mio dottorato di ricerca in *Didactologie générale des langues et des cultures* all'Université de la Sorbonne di Parigi sulla formazione degli insegnanti di lingua ed ero sempre alla ricerca di nuove idee nel campo della glottodidattica. In quegli anni, partecipavo attivamente alle attività scientifiche e di formazione di un'associazione di francesistica, il DORIF (Documentazione-Ricerca Francese) che aveva iniziato una collaborazione con l'Università di Grenoble e con la professoressa Louise Dabène. Il DORIF, di fatto, è stato il partner italiano del progetto Galatea. È così che grazie a Danielle Lévy e a Marie Hédiard mi sono trovata a seguire la fase sperimentale del progetto Galatea: reperimento dei testi, interviste con gli informanti, discussioni sulla categorizzazione delle strategie di lettura spontanee seguite dagli intervistati, ecc. Questo è stato il mio primo contatto con l'intercomprensione. Poi, dopo aver lasciato la scuola e aver intrapreso la ricerca universitaria all'UNICAS, la mia partecipazione è diventata sempre più regolare.

Con uno sguardo retrospettivo, posso dire che la strada fatta è moltissima, anche se molta è ancora da fare. Si può affermare però che, da campo di studi di nicchia di un piccolo gruppo di ricercatori un po' sognatori e un po' utopisti, la ricerca e la formazione in intercomprensione sono diventate una realtà istituzionale riconosciuta e legittimata.

Importantissima la svolta intrapresa con il passaggio da semplice attività di lettura a quella di pratica interattiva, grazie alle piattaforme informatiche, non solo per la possibilità di diffondere l'intercomprensione al di là delle sole università partner dei progetti, ma anche per le ricadute sulla ricerca riguardante la comunicazione plurilingue. Grazie all'analisi delle interazioni, oggetto di molti studi scientifici, è stato possibile per esempio concepire anche un quadro di riferimento delle competenze per la comunicazione e per l'apprendimento in intercomprensione nel corso del progetto MIRIADI, così come mettere a punto dei descrittori per la valutazione delle competenze nel progetto EVAL-IC.



Si tratta di ricerche che hanno avuto un certo riconoscimento a livello internazionale, se consideriamo che il REFIC è uno dei quadri di riferimento consultati per l'elaborazione del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (Council of Europe, 2018) e il REFDIC è uno dei quadri di riferimento inseriti fra i 50 documenti selezionati per la formazione dei docenti di lingua nel progetto *Towards a Common European Framework of Reference for Language Teachers* (European Centre for Modern Languages, 2016-19). Cosa resta da fare? Non credo ci siano formule magiche: continuare a diffondere la didattica dell'intercomprensione e continuare la ricerca.

Ahora hablando concretamente de la UNICAS, ¿qué posibilidades ofrece la universidad para los/las estudiantes que quieren formarse en esta área?

MDC: Purtroppo, l'UNICAS, pur essendo una delle istituzioni pioniere in Italia e pur avendo avuto un ruolo centrale per la ricerca in intercomprensione insieme ad altre università italiane, attualmente non offre più grandi prospettive. Negli anni, un'équipe di ricerca molto attiva si è progressivamente indebolita e, molto probabilmente, dall'anno prossimo (2021) non ci sarà più nessuno che potrà portare avanti il lavoro. Si tratta di una serie contingente di problemi, soprattutto di natura economica e strutturale, in particolare trasferimenti e pensionamenti dei membri dell'équipe che non sono stati sostituiti. È molto triste!

Más allá de la enseñanza universitaria, ¿vuestro equipo propone alguna formación continua dirigida a los profesores en activo o a otros profesionales?

MDC: Come ho detto, purtroppo non esiste più una vera e propria équipe dell'UNICAS, quindi le attività nelle quali sono coinvolta riguardano soprattutto formazioni che sono invitate individualmente a fare presso altre università o scuole. Ad esempio all'inizio di quest'anno, l'Università di Torino mi ha sollecitata a partecipare alla formazione in intercomprensione di una settimana per docenti, ricercatori e personale amministrativo, al fine di preparare la progettazione di un'azione nell'ambito di *Erasmus+ European Universities Initiative*. Mi è sembrata un'idea molto interessante, alla quale hanno contribuito oltre all'organizzatrice



Elisa Corino, alcune colleghe che lavorano da anni nel campo: Mathilde Anquetil, Elisabetta Bonvino, Sandra Garbarino ed io. Mi sembra che questo provi quanto l'intercomprensione sia riconosciuta come una formazione utile per la comunicazione internazionale e che quindi può trovare altri campi di applicazione oltre a quello strettamente educativo. Un altro esempio è l'inserimento di un breve modulo in intercomprensione nel programma di un Master in *Europrogettazione* destinato al personale amministrativo svolto presso la mia università.

Podemos entender la ICLR como un área transversal de investigación que agrupa equipos humanos y lingüísticos diversos. Dentro de ese cuadro, ¿cuáles son los diálogos entre las universidades europeas? ¿Y los diálogos con las universidades de América Latina? ¿Cuáles son las áreas comunes de trabajo? ¿qué podemos aprender los unos de los otros?

MDC: La mia esperienza personale all'interno del partenariato con il quale ho collaborato fin dal progetto Galatea (quello che nel nostro gergo chiamiamo la GALA-saga), ma anche all'interno di altri gruppi di ricerca, è stata estremamente ricca e entusiasmante dal punto di vista professionale, scientifico e umano.

Per limitarci alla ricerca e alla didattica, ho più volte sostenuto che le diverse prospettive dei metodi *Eurom* e dei progetti *Gala*, – la prima prevalentemente linguistica, la seconda prevalentemente interazionale – si situano su un piano di complementarità. In effetti, le ricerche sull'acquisizione del linguaggio dimostrano che la riflessione sul codice linguistico concorre a contenere i fenomeni di fossilizzazione o di stagnazione dell'apprendimento, la cui finalità sostanziale è l'acquisizione di una competenza di comunicazione. Sarebbe allora auspicabile integrare i diversi metodi di iniziazione all'intercomprensione, gli uni fondati su un'analisi dei dati linguistici e sulla decodifica di testi scritti (come ad esempio Galatea, Eurom4-5, EuroCom), gli altri piuttosto concentrati sulla messa in situazione e sull'interazione autentica (Galanet, Galapro, Miriadi fra gli altri), e altri ancora rivolti allo sviluppo di strategie di lettura plurilingue (come InterRom). Si tratta d'altronde di un'integrazione a volte realizzata nei corsi di formazione.

Gli apporti degli studi latino-americani, a mio avviso, sono estremamente interessanti perché si collocano in contesti molto diversi da quelli europei e le ricerche si sviluppano quindi in



direzioni poco esplorate in Europa: il rapporto fra intercomprensione e interculturalità, la valorizzazione delle lingue autoctone all'interno dell'approccio plurilingue, la promozione di una comunicazione sostenibile grazie alla mutua comprensione fra le lingue maggiormente diffuse nell'area – spagnolo e portoghese –, l'impatto dell'intercomprensione sulle competenze linguistiche nella lingua della scolarità. Anche il pubblico è diverso. Le ricerche europee si sono soprattutto rivolte ad un pubblico adulto, mentre in America Latina si è molto presto avviato il processo di inserimento scolastico dell'intercomprensione anche ai primi anni di scolarità, insieme ad iniziative di formazione degli insegnanti ad ampio raggio.

Hemos andado un largo camino y este tipo de balance nos permite pensar en lo que se ha construido hasta el momento; a partir de aquí, ¿cuáles son las principales vías por las que crees que se debería avanzar en los próximos años?

MDC: Ci sono molte direzioni che possono e devono essere ancora seguite e approfondite. Si può continuare a lavorare in prospettiva strettamente didattica, elaborando nuovi materiali di insegnamento e impegnandosi nello stesso tempo a far conoscere e diffondere materiali già esistenti concepiti nel corso di importanti progetti di ricerca, come ad esempio Eurom5, Euromania, InterRom, Interlat. Attività in intercomprensione potrebbero essere inserite anche in materiali didattici concepiti per l'apprendimento di una specifica lingua, sia come L1 sia come L2/LS con diversi obiettivi: riflessione metalinguistica, transfer di saperi e saper fare, sviluppo di capacità di comparazione interlinguistica. I ricercatori specializzati in intercomprensione potrebbero dunque partecipare all'elaborazione di materiali concepiti per l'insegnamento di una singola lingua o anche di una disciplina. Come ha dimostrato molto bene Euromania, il binomio CLIL/EMILE-intercomprensione può essere infatti molto valido.

In particolare, credo che un ambito di ricerca da rinforzare, sia dal punto di vista teorico che dal punto di vista dell'elaborazione di materiali didattici, sia l'intercomprensione orale, che resta ancora alquanto embrionale, nonostante gli ottimi lavori di Jamet (2007; 2009) e di Cortes Velasquez (2015).

La formazione degli insegnanti continua ad essere uno dei nodi centrali per fare in modo che l'intercomprensione sia riconosciuta e inserita, anche parzialmente, nel quadro della più



ampia educazione linguistica. Sarebbe necessario promuovere formazioni per insegnanti di tutte le discipline, perché in realtà non esistono discipline non linguistiche. Tutte le discipline sono linguistiche, in quanto qualsiasi contenuto non può che essere messo in parole per poterlo comunicare e concettualizzare. Grazie allo sviluppo di strategie di comprensione, l'intercomprensione può rappresentare un punto di appoggio, una sorta di *scaffolding* per la concettualizzazione di contenuti disciplinari.

Ma un'altra azione fondamentale si colloca più su un piano politico e si rivolge ad un altro pubblico: quello dei responsabili a livello politico e istituzionale. Senza la loro sensibilizzazione l'intercomprensione resterà ancora per molto tempo un affare da specialisti. Questo è stato evidente ad esempio in Italia, e non solo, con la metodologia CLIL/EMILE: dal momento in cui è stata inserita nella programmazione curricolare, si sono moltiplicate le azioni di formazione e la produzione di materiali didattici. Questo naturalmente ha anche i suoi eventuali rischi di manipolazione, da parte, ad esempio, del mercato editoriale. Il compito dei ricercatori, dunque, è quello di lavorare per il riconoscimento istituzionale dell'intercomprensione e allo stesso tempo di vigilare che questo sia fatto senza stravolgere le finalità e i presupposti teorici della metodologia.

Mi sembra che i risultati del progetto EVAL-IC possano avere un ruolo importante per questo processo di inserimento istituzionale dell'intercomprensione, costituendo un buon inizio, anche se il lavoro nel campo della valutazione è ancora lungo.

Nel quadro della ricerca, credo che un ambito di studio molto interessante potrebbe essere quello che riguarda i processi cognitivi che entrano in gioco nel corso dell'acquisizione/apprendimento in un approccio intercomprensivo. Ricerche in Europa e anche in America Latina hanno ottenuto risultati molto interessanti che meritano di essere ulteriormente sviluppati e approfonditi.

Infine, possiamo anche dire che un compito importante può essere svolto dalle associazioni professionali, come ad esempio l'APICAD, o da reti di ricerca e di collaborazione internazionale, come si era proposta di fare la rete REDINTER.



Referencias bibliográficas



- Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123–132. Recuperado de <https://doi.org/10.7202/031907ar>
- Abdallah-Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena*, 2, 91-101. Recuperado de <http://www.recherches-en-education.net>
- Adorno T. W. y Horkheimer M. (1947). *Dialética do esclarecimento. Fragmentos Filosóficos (Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente)*. Recuperado de https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf
- Agamben, G. (2009). *O que é contemporâneo? E outros ensaios* (V. Nicastro Honesko, Trad.). Chapecó: Argos.
- Agard, F. B. (1984). *A course in Romance linguistics* (Vol. 2). Washington D. C.: Georgetown University Press.
- Aguiar, V. T. (2004). *O verbal e o não verbal*. São Paulo: Editora UNESP.
- Aguilar de León, A. T. (2010). De la comprensión en francés a la comprensión de lenguas romances. *Synergies Europe*, 5, 165-174.
- Alarcão I.; Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H. y Melo-Pfeifer, S. (2009b). De la Didactique de la langue à la didactique des langues: observation d'un parcours épistémologique. *Les Cahiers de l'Acedle. Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme*, 6(1), 3-36. Recuperado de <https://doi.org/10.4000/rdlc.1997>
- Alarcão I.; Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H.; Melo-Pfeifer, S. y Santos L. (2009a). Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configureurs épistémologiques d'une didactique des langues? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 153, 11-24. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-ela-2009-1-page-11.htm>
- Alas-Martins, S. (2014). A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. *MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras*, 42, 117-126. Doi: <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v0i42.2059>
- Albuquerque Costa, E.; Da Silva, R. y Alas Martins, S. (2014). IC na universidade: perspectivas para o desenvolvimento do plurilinguismo e de estratégias de compreensão em três universidades públicas brasileiras. En S. Garbarino y C. Degache (Eds.), *Colloque IC 2014 – Université Lyon 2 «Intercompréhension en réseau: scénarios, médiations, évaluations»*. Université Lumière - Lyon II. Recuperado de <http://ic2014.miriadi.net/programme/>



- Albuquerque-Costa, H. B. (2000). Um ensino específico da leitura: o ensino instrumental. *Caderno do Centro de Línguas*, 3, 63-72. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP.
- Albuquerque-Costa, H. B.; Mayrink, M.F. y Santoro, E. (2017). A intercompreensão em línguas românicas na formação do professor de línguas estrangeiras: a experiência da USP. *Revista Letras Raras*, 6(3), 82-95. Recuperado de <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/902>.
- A.L.G. - Academia De La Lengua Guaraní. (2019). *Guarani Ñe'ẽtekuaa. Gramática Guaraní* (Vol. 2). Assunção: Servilivro.
- Almeida Filho, J. C. P. (1995). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? En J.C.P. Almeida Filho (Ed.), *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*, (pp. 13-21). Campinas: Pontes.
- Almeida, J. R. P. (2000). *Instrução pública no Brasil (1500-1889)*. (A. Chizzoti, Trad.). Ed. crítica Maria do Carmo Guedes. 2.^a ed. rev. São Paulo: EDUC.
- Alsina, M. R. (2009). (In)comunicación intercultural. En A. García Martínez (Ed.), *El diálogo intercultural* (pp. 83-118). Murcia: Editum.
- Álvarez, D.; Chardenet, P. y Tost, M. (Eds.). (2011). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Agence Universitaire de la Francophonie y Union Latine.
- Alves, A. R. C. (2010) O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. *Lua Nova, São Paulo*, 80, 71-96. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ln/n80/04.pdf>
- Alves, F.; Magalhães, C. y Pagano, A. (2000). *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto.
- Amaro, T.; Fasson, K.; Feitosa, J.; Marra, J.; Moreira, N. y Pereira, R. (2015). *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados*. São Paulo: ACNUR, Cáritas, Curso Popular Mafalda.
- Ambrosio, S.; Castro S.; Deransart A. y Melo-Pfeifer S. (2010). L'éducation d'adultes à l'intercompréhension: présupposés et défis. Une étude de cas avec Galapro. En M. H. Araújo E Sá y S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos* (pp. 179-204). Aveiro: Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE.
- Andrade, A. I. (Coord.). (2015) *Un référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC). Recuperado de <https://www.miriadi.net/referentiels>



- Andrade, A. I. y Martins, F. (2015). Em torno do conceito de intercompreensão: desafios e possibilidades na formação pós-graduada de professores. En O. Mordente (Org.), *Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores* (pp. 158-188). São Paulo: Humanitas.
- Andrade, A. I.; Pinho, A. S. (2010). Potencialidades formativas do conceito de Intercompreensão. En M. H. Araújo e Sá y S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Formação de Formadores para a Intercompreensão: princípios, práticas e reptos* (pp. 41-62). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, M. M. (2013). Relações entre dialética e recorte cultural. *Caderno Seminal Digital Ano 19*, 19(19), 181-193.
- Anquetil, M. (2011). Quale inserimento istituzionale per l'intercomprensione nell'università italiana. *Redinter-intercompreensão 3* (pp. 165-184). Chamusca: Edições Cosmos.
- Anunciação, R. F. M. (2017). *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento*. Tesis de Maestría. Campinas, SP.
- Arantes, P. C. C. (2018). *III Conferência latino-americana sobre refúgio, migração e apátrida*. Curitiba. Comunicação oral.
- Araújo e Sá, M. H. (2015). “Il portoghese è una lingua molto bella!”. Formação em intercompreensão num contexto de romanofonia. En O. Mordente (Org.), *Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores* (pp. 151-185). São Paulo: Humanitas.
- Araújo e Sá, M. H. y Melo, S. (2003). Beso em portugues diz-se beijo. La gestion des problèmes de l'interaction dans des *chats* plurilingues romanophones. *Lidil*, 28, 95-108.
- Araújo e Sá, M. H. y Melo, S. (2007). Les activités métalangagières dans les clavardages plurilingues romanophones. En M.-N. Lamy, F. Mangenot y E. Nissen (Eds.), *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, Grenoble, 7-9 junho 2007. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02019275>
- Araújo e Sá, M. H. y Melo-Pfeifer, S. (2009). La dimension interculturelle de l'intercompréhension: négociation des désaccords dans les clavardages plurilingues romanophones. En Araújo e Sá M. H., Hidalgo Downing R., Melo Pfeifer S., Séré A. y Vela Delfa C. (Eds.), *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 117-149). Aveiro: Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE.
- Araújo e Sá, M.H.; De Carlo, M. y Melo-Pfeifer, S. (2020). Formation d'enseignants de langues à l'intercompréhension: pratiques, répercussions, contraintes. Back to the future?. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 67, 160-168.



- Araújo e Sá, M.-H.; Degache, C. y Spita, D. (2010). Viagens em intercompreensão... quelques repères pour une «Galasaga». En M. H. Araújo e Sá y S. Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos* (pp. 17-40). Aveiro: Oficina Digital.
- Arismendi, F. A. (2011). Interactions en ligne et interculturalité: le cas de Galanet, plate-forme consacrée à l'intercompréhension en langues romanes. *Lenguaje*, 39(1), 165-196. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/3523/1/1065-2228-1-SM.pdf>
- Arismendi, F. A. (2019). *Dynamiser la formation à l'éducation interculturelle des formateurs d'enseignants de langues étrangères en Colombie: une recherche-action à l'Université d'Antioquia*. Thèse de doctorat sous la direction de Diana-Lee Simon, Didactique et Linguistique. Université Grenoble Alpes, laboratoire LIDILEM. Recuperado de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02491428/>
- Arnoux Narvaja, E. (2018). Cómo el proceso de integración regional sudamericana interroga a la glotopolítica. En M. Roca, S. Tavares, A. Ponte (Eds.), *Temas de política linguística no processo de integração regional* (pp. 21-47). João Pessoa: Editora da UFPB.
- Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso político y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7(1), 1-24.
- Aslanov, C. (2012). La lingua franca en Méditerranée entre mythe et réalité. *Mélanges de l'École française de Rome - Italie et Méditerranée modernes et contemporaines*, 124-1, 61-69. Recuperado de <http://journals.openedition.org/mefrim/112>
- Atkinson, R. F. (2006). *O intérprete em seu meio profissional: por uma voz mais alta*. Tesis de Maestría en Letras no publicada, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Bagno, M. y Carvalho, O. L. S. (2014). *Pororoca, pipoca, paca e outras palavras do tupi*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bakhtin, M. M. (1992). Os gêneros do discurso. En *Estética da criação verbal*. (M. E. G. Pereira, Trad.) (pp. 277-326). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (1998). O discurso no romance. En *Questões de Literatura e de Estética: Teoria do Romance* (pp. 71-211). São Paulo: UNESP, Hucitec.
- Bakhtin, M. M. y Voloshinov, V. N. (2009). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Balboni, P. (2007). Dall'intercomprensione all'intercomunicazione romanza. Em *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 447-460). Lisboa: Univ. Católica Editora.



- Ballweg, S.; Drumm S.; Hufeisen B.; Klippel, J. y Pilypaite, L. (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Reihe Deutsch Lehren und Lernen 2*. München: Klett-Langenscheidt.
- Banniard, M. (2001a). Changement de langue et changement de phase (VIIe/ VIIIe s.) en Occident Latin. En Cl. Moussy (Ed.), *Actes du Xe congrès de linguistique latine* (Paris, 1999), Louvain-Paris, 2001, 1021-1031. Recuperado de <http://sapat.ephe.sorbonne.fr/media/7e190c70662ceed77753d706d02014d0/parismoussy1999.pdf>
- Banniard, M. (2001b). Le Latin Mérovingien. État de la question. En M. Goullet y M. Parisse (Eds.), *Les historiens et le latin médiéval* (pp. 17-30). Paris: Éditions de la Sorbonne. DOI <https://doi.org/10.4000/books.psorbonne.21052>
- Banniard, M. (2004a). Parler en l'an Mil. La communication entre insularisme et flexibilité langagiers. En P. Bonnassie y P. Toubert (Eds.), *Hommes et sociétés dans l'Europe de l'an Mil* (pp. 333-350), Toulouse. Recuperado de <http://sapat.ephe.sorbonne.fr/media/d790b731b67434d1941f3c2193a13967/conques2000.pdf>
- Banniard, M. (2004b). *Sociolinguistique diachronique romane*. Entretien avec Michel Banniard (EPHE), réalisé par Anne Gotman (CNRS). Recuperado de <https://hal-campusaar.archives-ouvertes.fr/medihal-01379029>
- Banniard, M. (2005). Questions de métalangage en linguistique diachronique. En I. Choo-Jonin, M. Bras, A. Dagnac y M. Rouquier (Eds.), *Questions de classification en linguistique: méthodes et descriptions. Mélanges offerts au Professeur Christian Molinier* (pp. 1-17). Bern: Peter Lang.
- Banniard, M. (2008). Du latin aux langues romanes. Paris: Armand Colin.
- Bär, M.; Gerdes, B.; Meißner, F.J. y Ring, J. (2005). Spanischunterricht einmal anders beginnen - Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul. *Hispanorama* 110(4), 84-93.
- Barbosa, L. M. A. y Ruano, B. P. (2016). Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para imigrantes e refugiados na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná. En J. A. P. Gediél y G. G. Godoy (Orgs.), *Refúgio e Hospitalidade* (pp. 321-336). Curitiba, Kairós Edições.
- Barbosa, L. M. A. y São Bernardo, M. A. (2017). A importância da língua na integração dos/as haitianos/as no Brasil. *Périplos. Revista de Pesquisa sobre Migrações*, 1, 58-67.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Basso, R. M y Gonçalves, R. T. (2014). *História concisa da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes.



- Bassetto, B. F. (2013). *Elementos de Filologia Românica: história externa das línguas românicas* (Vol. 1). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Baum, G. (2017). Selección crítica, intervención y diseño de materiales para la enseñanza de inglés: una perspectiva crítica regional y local. *Actas de la I Jornada de Enseñanza de la Lengua. Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas*. IdHICS | UNLP | CONICET. La Plata, 31 de marzo y 1 de abril de 2017.
- Bawarshi, A. y Reiff, M. (2010). *Genre. An introduction to history, theory, research and pedagogy*. West Lafayette: Parlor Press.
- Bhabha, H. (2010). *Nación y narración entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales* (M. G. Ubaldini, Trad.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Beacco, J. C y Byram, M. (2007) *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en europe* - Consejo de Europa. Recuperado de <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab>
- Bec, P. (1970). *Manuel pratique de philologie romane* (Vol. 2). Paris: Picard.
- Bejan, D. M. (2013). Contribuția lui Alexandru Niculescu la studiul istoriei limbii și culturii române din perspectivă europeană. En O. Ichim et al. (Eds.), *Cultură și identitate românească - Tendințe actuale și reflectarea lor în diaspora*, Secțiunea *Lingvistică*. Iași: Editura Universității, Alexandru Ioan Cuza”. Recuperado de <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/V1269>
- Benucci, A. (Ed.). (2005). *Le lingue romanze: una guida per l'intercomprensione*. Torino: UTET Libreria.
- Benucci, A. (2005). Intercomprensione spontanea e intercomprensione guidata: fondamenti epistemologici. En A. Benucci (Ed.), *Le lingue romanze: una guida per l'intercomprensione* (pp. 55-85). Torino: UTET librería.
- Benucci A. (Coord.). (2015). *L'intercomprensione: il contributo italiano*. Torino: UTET Università.
- Berchoud, M-J. (2004). Lire le/les livret(s) de l'étudiant et après...Une problématique du passage. En J. P. Simony F. Grossmann, *Lecture à l'Université, langue maternelle, seconde et étrangère* (pp.195-210). Bern: Peter Lang.
- Berman, A. (2002). *A prova do estrangeiro* (M. E. Pereira Chanut, Trad.). Bauru: EDUSC.
- Bertelli, A. y Gramegna, B. (2018). Il ruolo dell'intercomprensione linguistica nella (tras)formazione docente. Per una didattica ad 'alta mobilità internazionale'. En C. M. Coonan, A. Bier y E. Ballarin (Eds.), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio Le sfide dell'internazionalizzazione*, 13, 629-



644. Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing. Recuperado de http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-228-4/978-88-6969-228-4_W5ycSLQ.pdf
- Berthele, R. (2014). Leseprozessmodell. En B. Hufeisen y N. Marx, *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker (pp. 269-283).
- Berthoud, A. C. (2013). Vers une science polyglotte. *Cahiers de l'ILSL (Institut de linguistique et des sciences du langage de l'Université de Lausanne)*, 36, 25-44.
- Billiez, J. (Ed.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Université Stendhal-Grenoble III: CDL-LIDILEM.
- Bizon, A. C. C.; Diniz, L. R. A. y Camargo, H. R. E. (Orgs.). (2020). *Coleção Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento - Trabalhando e estudando (Livro do(a) estudante)*. Campinas, S. P.: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" – Nepo/ Unicamp. Recuperado de https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/vamosjuntos/trabalhando_estudando.pdf
- Blanche-Benveniste C. y Valli, A. (1997). *Eurom 4: méthode d'enseignement de quatre langues romanes*. Firenze: Nuova Italia Editrice.
- Blanche-Benveniste, C. (2008). Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes? En V. Conti y F. Grin (Dir.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (pp. 33-51). Genève: Georg.
- Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain: Méthode et théorie - Une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes: Presses Universitaires.
- Blondeau, N. (2004). La littérature comme métaphore d'accueil. *Dialogues et Cultures*, v. 49, n. 54, 17-.22.
- Bonvino E.; Caddeo S.; Vilagines Serra, E. y Pippa S. (2011). *EuRom5. Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milano: Editore Ulrico Hoepli X.
- Bonvino, E.; Fiorenza, E. y Pippa, S. (2011). EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. Strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche. En M. De Carlo (Ed.), *Intercomprensione e educazione al plurilingüismo* (pp. 162-182). Porto S. Elpidio: Wizarts editore.
- Bonvino, E. (2012). Lo sviluppo delle abilità di lettura nell'ottica dell'intercomprensione. En E. Bonvino; E. Luzi y A. Tamponi (Coords.), *(Far) apprendere, usare e certificare una lingua straniera; studi in onore di Maria Serena Ambroso* (pp. 139-152). Formello (RM): Bonacci editore.
- Bonvino, E. y Pippa, S. (2015). Il portoghese e l'intercomprensione nella didattica della traduzione verso l'italiano. En *Repères-DORIF Les voix/voies de la traduction, 1*. Recuperado de http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=249



- Bonvino E. y Faone S. (2016). Valutare le abilità ricettive. Cosa ci insegna la comprensione tra lingue affini. *Italiano a stranieri. Rivista semestrale per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera/ seconda*, 21, (20-25). Recuperado de <http://www.edilingua.it/it-it/Flip.aspx?ElementID=24f2ad51-6939-4a71-aafb-6d9cdbea71eb#/3/zoomed>
- Bonvino, E. y Jamet, M. C. (Eds.). (2016). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1982). *A reprodução*. (2.^a Ed.) Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brasil. Decreto-lei s/n, de 02 de dezembro de 1837. *Convertendo o Seminario de S. Joaquim em collegio de instrucção secundária, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições*. Recuperado de http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/historia_cp2/collecao_leis_1837_parte2.66-68.pdf.
- Brasil. Decreto n. 1.556, de 17 de fevereiro de 1855. *Approva o Regulamento do Collegio de Pedro Segundo*. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1556-17-fevereiro-1855-558426-publicacaooriginal-79672-p>
- Brasil. Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. *Lei orgânica do ensino secundário*. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- Brasil Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. (1998). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (CNE/CP 1/2002). Brasília, DF: MEC/CNE. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf
- Brasil. (2000). *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- Brasil. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. *Dispõe sobre o ensino da língua espanhola*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm



- Brasil. Secretaria de Educação Básica. (2006) *Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Brasil. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. *Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm
- Brasil. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. 2ª. versão revista. Brasília: MEC, 2016.
- Brasil. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a. *Altera as Leis nos. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.949, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>
- Brasil. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017b.
- Brasil. Senado Federal. Lei 13.445, de 24 de maio de 2017. Brasília, 2017. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13445-24-maio-2017-784925-publicacaooriginal-152812-pl.html>
- Brassard, C., Daele. A. (2003). *Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003*, Strasbourg, France.437-444. Recuperado de <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000159/document>
- Brito, A. M.; De Azeredo, J.C.; De Oliveira Neto, G. y Lohse, B. (2010). *Gramática Comparativa Houaiss – Quatro línguas românicas*. São Paulo: Publifolha.
- Bronckart J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo* (V. Salvador y M. J. Carrión, Trads.). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (G. Brochier, Trad.). Villa Lynch: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. (2012). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo* (A. R. Machado, Péricles Cunha, Trad.). São Paulo: Educ.



- Brunel Matias, Richard (2017). Sequencias didáticas para a intercompreensão em línguas romances e capacidades de linguagem para a produção de gêneros de textos em língua materna. En Cariello, G.; Ortíz, G.; Miranda, F. y Bussola, D. Tramos y Tramas VI: Culturas, lenguas, literaturas e interdisciplina. Estudios Comparativos (pp.149-158) Rosario: Laborde LibrosBulot, T. y Blanchet, P. (2013). *Une introduction à la sociolinguistique: pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*. Paris, France: Éditions des Archives Contemporaines.
- Cabete, M. A. (2010). *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. Tesis de Maestría. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Caddeo, S. y Jamet, M. C. (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues* (Vol. 1). Paris, France: Hachette, Français langue étrangère, DL.
- Calvet, J. L. (2013). Mondialisation. Langues et politiques linguistiques: le versant linguistique de la mondialisation. En M. L. J. D. de Barros, M. V. Barbosa y C. Benatti Rochebois (Orgs.), *Recherches en didactique des langues étrangères: Thèmes Majeurs* (pp. 111-128). Fale/UFMG: Belo Horizonte.
- Calvo Del Olmo, F. y Erazo Muñoz, A. (2019). La intercomprensión como herramienta para la integración educativa en el espacio sudamericano: posibilidades, dinámicas y límites a partir de las experiencias del programa PEIF y de la UNILA. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81, 115-134.
- Calvo del Olmo, F. J. C. y Erazo Muñoz, A. (2020). Intercomprensión entre lenguas neolatinas y contacto lingüístico en la UNILA. Comunicación en contexto académico plurilingüe. En M. Correia Lima, G. Ricobom y I. Prolo (Orgs.), *UNILA: Uma Universidade Necessária* (1.^a Ed.), 1, 193-220. Buenos Aires: CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier, Collection LAL.
- Camps, A. y Zayas, F. (Coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Canagarajah, S. (2008). The plurilingual tradition and the English language in South Asia. *AILA Review*, 22(1), 5-22.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practices: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York: Routledge.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.



- Candelier, M. (2005). L'éveil aux langues: une innovation au service du plurilinguisme. [Conférence publiée sur le site des Assises européennes du plurilinguisme]. Recuperado de <http://assisesplurilinguisme.affinitiz.com/> (sin acceso).
- Candelier, M. (Org.) (2007). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: CELV; Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (Org.) (2007). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Recuperado de http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 5. DOI <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- Candelier, M. (Org.). (2009). CARAP - *Cadre de Références pour les Approches Plurielles des Langues et Cultures*. Version 3. Conseil de l'Europe. Recuperado de https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf
- Candelier, M. (Coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol A. y Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe. Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. y Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du(des) plurilinguisme(s). *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (pp. 179-221). Lyon: ENS Editions.
- Candelier, M. y Schröder-Sura, A. (2015). Les approches plurielles et le CARAP: origines, évolutions, perspectives. *Babylonia, La Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 3, 12-19.
- Candido A.; Caroni, I. y Launay, M. (1977). *O Francês Instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo*. São Paulo, Hemus.
- Capanema, G. *Exposição de motivos. Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942*. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>
- Capucho, M. F. (2013a). Intercomprensão: diálogos no presente e para o futuro. *Passages do Paris* N°8, pp. 18-29. Recuperado de http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossier1.pdf
- Capucho, M. F. (2013b). L'intercompréhension en action. En M. P. Escoubas y S. Di Vito (Eds.), *Quel plurilinguisme pour quel environnement professionnel multilingüe? - Quale plurilinguismo per quale*



- ambito lavorativo multilingue, Revue Repères-Dorif*, 4. Recuperado de http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?id=144
- Cardoso, H. C. (2016). O português em contacto na Ásia e no Pacífico. En A. M. Martins y E. Carrilho (Eds.), *Manual de linguística portuguesa* (pp. 68-97). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carneiro Leão, A. (1935). *O ensino das línguas vivas: seu valor, sua orientação científica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Carola, C. H. (2015). *Práticas de intercompreensão entre línguas românicas: desenvolvimento da competência de leitura plurilíngue em estudantes de Ensino Médio de uma Escola Técnica (ETEC) de São Paulo*. 225 f. Tesis de Maestría en Estudios Lingüísticos, Literários e Tradutológicos em Francês. Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-11092015-123851/en.php>
- Carola, C. H. y Miranda-Paulo, L. (2018). O ensino de línguas sob a perspectiva plurilíngue da intercompreensão na formação de professores. En H. Albuquerque-Costa (coord) *Série Enjeu: Práticas de ensino, práticas de aprendizagem*. V 5, (pp. 81-114). São Paulo: Editora Humanitas.
- Carrasco Perea, E.; Degache, C. y Pishva, Y. (2008). Intégrer l'intercompréhension à l'université. *Les Langues Modernes* 1 (pp. 62-74). Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3133422/mod_resource/content/1/Carrasco_et_al_2008long.pdf
- Carrasco Perea, E. (2010). Introduction. *Synergies Europe. Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives*, (5), 7-12.
- Carrasco Perea, E. y De Carlo, M. (2016). Évaluer em intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue. En E. Bonvino y M. C. Jamet (Eds.), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi* (pp.183-204). Venezia: Edizioni Ca'Foscari – Digital Publishing. Recuperado de <http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/book/978-88-6969-135-5/978-88-6969-135-5.pdf>
- Carrell, P. L. (1990). Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère: rôle des schémas de contenu et des schémas formels. En D. Gaonac'h (Coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère* (pp. 16-29). Paris: Hachette.
- Carrell, P. (1998). Interactive Text Processing: Implications for ESL/Second Language Reading Classrooms. En P. L. Carrel, J. Devine y D. E. Eskey (Comps.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 239-259). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.



- Cartolano, M. T. P. (1994). *Benjamin Constant e a instrução pública no início da república*. 290 p. Tesis de Doctorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Carullo, A. M. et al. (2002). Inter-Rom: Un proyecto para el desarrollo simultáneo de la comprensión lectora entre lenguas romances. *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. CD-ROM.
- Carullo, A. M. (2003). Lenguas Romances: Hacia el desarrollo de una competencia lectora multilingüe. *Lingüística en el aula*, 7, 9-14.
- Carullo, A. M. y Torre M. L. (2005). Intercomprensión en lenguas romances: El resumen como instrumento de evaluación de la comprensión lectora. *Bitácora*, 7 (12), 17-41.
- Carullo, A. M. y Torre M. L. (2007). Desarrollo de estrategias de comprensión lectora plurilingüe en instancia presencial. *Bitácora*, 9 (14), 15-40.
- Carullo, A. M., Torre M. L.; Marchiaro S; Brunel Matias, R., Arroniz M., Perez, A.C. y Voltarel, S. (2007). *Intercomprensión en Lenguas Romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe. Volumen 1*. Córdoba: Ediciones del Copista.
- Carullo, A. M., Torre, M. L., Marchiaro, S., Brunel Matias, R., Pérez, M., Voltarel, S. y Navilli, E. (2007). *InterRom. Intercomprensión en Lenguas Romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe. Volumen 2. Hacia el reconocimiento de los esquemas de organización textual*. Córdoba: Ediciones El del Copista.
- Carullo, A. M. y Torre, M. L. (2007a). Prólogo del volumen 1 de InterRom. En A. M. Carullo, M. L. Torre, S. Marchiaro, R. Brunel Matias, A. C. Pérez, M. Arróniz y S. Voltarel, *InterRom. Intercomprensión en Lenguas Romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe. Volumen 1. De Similitudes y Diferencias* (pp. 10-12). Córdoba: Ediciones del Copista.
- Carullo, A. M. y Torre, M. L. (2007b). Prólogo del volumen 2 InterRom. En A. M. Carullo, M. L. Torre, S. Marchiaro, R. Brunel Matias, A. C. Pérez, S. Voltarel y E. Navilli, *InterRom. Intercomprensión en Lenguas Romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe. Volumen 2* (pp. 11-13). Córdoba: Ediciones del Copista
- Carullo, A. M. y Torre, M. L. (2009). InterRom: un outil didactique pour l'apprentissage de l'IC en langues romanes. En P. Moreno (Ed.), *Itinéraires et ressources pour le multilinguisme. Synergies Chili*, 5, 71-90. Recuperado de <http://gerflint.fr/Base/Chili5/carullo.pdf>
- Carullo, A.M. y Marchiaro, S. (2009). Nuevos desafíos: hacia la inclusión de la perspectiva plurilingüe y multicultural en las currículas de profesorado en lenguas extranjeras. *Actas del IV Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Lingüísticas, Núcleo Educação para la Integración*, Asociación



- de Universidades Grupo de Montevideo (pp. 119-125). Santa Maria: Ed. Sociedade Vicente Pallotti.
- Carullo, A. M.; Marchiaro S. y Pérez, A. C. (2010). Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances. En P. Doyéy F. J. Meissner, *Lernerautonomie durch Interjompprehension. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. L'autonomie de l'apprenant par l'intercompréhension* (pp. 250-266). Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik: Narr Verlag.
- Carullo, A. M y Viramonte de Ávalos, M. (Eds.). (2011). *Didáctica del plurilingüismo. La intercomprensión entre lenguas emparentadas. Contexto Histórico, definiciones y aportes de la investigación*. Centro de Investigaciones Facultad de Lenguas (CIFAL). Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba.
- Carullo, A. M.; Marchiaro, S. y Pérez, A. C. (2015). Propuestas didácticas para la comprensión y producción de textos en perspectiva plurilingüe en la escuela secundaria. En Riestra et al., *Investigación y práctica en Didáctica de las lenguas y las literaturas. Volumen II* (pp. 326-342). Viedma: Universidad Nacional de Río Negro. Bariloche: Grupo de estudios en Interaccionismo Sociodiscursivo en Educación-GEISE.
- Carullo, A. M. y Marchiaro, S. (2017). La integración de aprendizajes lingüísticos en la escuela secundaria. En C. Degache y S. Garbarino (Eds.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension* (pp. 61-73). Grenoble: ELLUG, collection Didaskein.
- Ceberio, M. E. (2009). De Galatea a Galanet, dos productos pedagógicos para la intercomprensión en lenguas romances mediados por TIC. En *Ressources mutualisés de l'AUF* (pp. 1-6). Recuperado de <https://docplayer.es/65598630-Galatea-y-galanet-proponen-practicas-de-intercomprension-en-lenguas-romances-para-adultos-y-alumnos-de-ultimo-ciclo-de-ensenanza-media.html>
- Ceberio, M. E. (2010). Lectura y escritura en foros plurilingües, en sesiones de intercomprensión en lenguas romances. En A. Vásquez, M. C. Novo, I. Jakob y L. Pelizza, *Jornadas sobre Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 965-975). Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas, Río Cuarto, Argentina.
- Cerdan, M. (2001). Historique et réalités actuelles de la «bivalence». En *Ela Études de linguistique appliquée*, 121(1), 9-19. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-9.htm>
- Cerquiglini, B. (2013). Le Plurilinguisme en faveur de la Science. *Synergies Europe*, 8, 11-17.
- Chagas, R. V. C. (1967). *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.



- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- Charaudeau, P. (2009). Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional. En M. Pietroluongo (Ed.), *O trabalho da tradução*, 309-326. Rio de Janeiro: Contra Capa. Recuperado de <http://www.patrick-charaudeau.com/Identidade-social-e-identidade.html>
- Chaudenson, R. (2007). Vers une stratégie et une didactique dans un enseignement précoce du français en milieu créolophone. En A. Carpooran (Ed.), *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'Océan Indien*. Actes des journées d'animation régionale du réseau "Observation du français et des langues nationales", 27-39. Paris: Éditions des archives contemporaines & AUF.
- Chaudenson, R. (2010). Chapitre premier. Des Seychelles (décembre 2006) aux Seychelles (septembre 2009) en passant par la Dominique, Sainte-Lucie et Haïti. Vers une didactique de la langue française adaptée aux situations de créolophonie. En C. Février, A. Cadette-Blasse, L. Alexander y P. Turmel-John (Eds.), *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie. Guide du maître: Sainte-Lucie* (pp. 6-41). Organisation Internationale de la Francophonie.
- Chavagne, J.P. (2009). Le rêve romanophone. Intervenção no decorrer da mesa-redonda sobre intercompreensão. *XXV edição das JPEFE*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/269397376_Le_reve_romanophone
- Chavagne, J. P. y Frontini, M. (2009). Apprentissage du guarani, de l'espagnol et du portugais en intercompréhension dans le Mercosud: Problématisation et fondements d'un projet d'apprentissage par Internet. *Synérgies Brésil*, 7, 75-81.
- Chavagne, J.P. (2010). Apprendre à lire dans d'autres langues en pratiquant l'intercompréhension. *Les actes de lecture*, 110, 37-39. Recuperado de https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL110/AL110_p037.pdf
- Chávez, C. y Erazo, A. (2013). La intercomprensión como instrumento de mediación lingüístico y cultural dentro de los procesos de integración regional latino-americanos. Recuperado de <http://ic2014.miriadi.net/wp-content/uploads/2013/09/20.Erazo-Chavez.pdf>.
- Chávez Solis, C.y Erazo Muñoz, A. (2014). Propuestas plurilingües para la integración latinoamericana: la intercomprensión de lenguas emparentadas como práctica de comunicación y educación. *Revista Sures*, 3. Recuperado de <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/139>.



- Chazot, D. (2017). *Un modelo de escenario pedagógico lúdico y telecolaborativo para desarrollar competencias plurilingües*. Tesis de doctorado en pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Chiaradia, C. (2008). *Dicionário de palavras brasileiras de origem indígena*. São Paulo: Limiar.
- Cesar, A. y Maher, T. (2018). Políticas lingüísticas e políticas de identidade em contexto indígena - uma introdução. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), pp. 1297-1312. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132018000301297
- Cicurel, F. y Moirand, S. (1990). Apprendre à comprendre l'écrit: Hypothèses didactiques. In D. Gaonac'h (Coord), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère* (pp. 147-158). Paris: Hachette.
- Coirier, P; P; Gaonac'h, D. y Passerault, J. M. (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la comprehension et de la production des textes*. Paris: Armand Colin.
- Colaça, J. P. (2015). *O guarani como língua oficial e a promoção de um bilinguismo imaginário no Paraguai*. Tesis de Doctorado. Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Consejo Federal De Educación. (2011). *Marcos de referencia para la Educación Secundaria Orientada – Bachiller en Lenguas*. Resolución n.º 142/11, anexo 7.
- Conselho Da Europa. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Unidade das Politicas Linguísticas, Conselho da Europa, edição portuguesa. Edições ASA. Recuperado de <http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>
- Cooper, R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. España: Cambridge University Press.
- Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris: CLE International.
- Cortés Velásquez, D. (2015). *Intercomprensione orale. Ricerca e pratiche didattiche*. Firenze: Le lettere.
- Coseriu, E. (1956). *La geografía lingüística*. Montevideo: Universidad de la República.
- Coste, D., Moore, D. y Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Coste, D. (2010). L'intercompréhension à la croisée des chemins? *Synergies Europe*, 5, 193-199.
- Cots, J. M.; Baiget, E.; Irun, M.; Llurda E. y Arnó, E. (1997) Modes de résolution de tâches métalinguistiques en travail de groupe. *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 10, 75-106. Recuperado de <http://aile.revues.org/873>



- Cots, J. M. y Nussbaum L. (Eds.). (2002). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lérida: Milenio.
- Cots J. M.; Armengol, L.; Arnó R.; Irún M.y Llurda E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona, Editorial Graó.
- Couto, H. H. (1996). *Introdução ao estudo das línguas crioulas e pidgins*. Brasília: UNB.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation* (Vol. I). Paris: Ophrys.
- Curci, A. M.; Mineni, E. y Rainoldi, M. (2008). L'integrazione delle lingue nel curricolo scolastico: dalla teoria alla pratica. *Rivista Lend*, 37(3), 147-154.
- Cursino, C. (2020). *Formação de professores para acolhimento e integração de estudantes migrantes e refugiados: 1º Encontro - Oficinas de Formação de Professores*. Centro Brasileiro de Estudos da América Latina (CBEAL). Memorial da América Latina, São Paulo, SP. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=xOloN_vkjfg&t=2026s
- Dabène, L. y Degache, C. (1998). Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine. En M. Souchon (Ed.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xè Colloque International: Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches* (pp. 373-383). Besançon: Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée de Besançon. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02533794/document>
- Dabène, L. et al. (2001). Programme européen d'entraînement à l'intercompréhension entre locuteurs de langues voisines. Projet Galatea. *Les Langues Modernes 1/2001 la pluralité linguistique, actes du XXème Congrès mondial FIPLV*, "Enseigner les langues à l'aube du 21ème siècle: les défis de la pluralité", 65-71.
- Daele, A.; Brassard, C.; Esnault, L.; Donoghue, M.; Uytterbrouk, E. y Zeiliger, R. (2002). *Conception, mise en œuvre, analyse et évaluation des scénarios pédagogiques recourant à l'usage des TIC*. [Rapport du projet Recre@sup-WP2 FUNDP.]
- Daher, C. H. y Gabriel, M. (2020). *Línguas como forma de resistência: línguas de imigração e português língua de acolhimento*. Abralín ao Vivo. Comunicação oral. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=r1p21SaYA3w&t=384s>
- D'Angelis, W. *Guarani*. Enciclopédia das línguas do Brasil. ELB Unicamp. Recuperado de <http://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/artigos/lerNoticia.lab?id=252>
- Day, K. C. N. y Savedra, M. M. G. (2015). O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas. *Fórum Linguístico*. 12(1), 560-567.



- De Carlo, M. (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts editore.
- De Carlo, M. (2015). Programmer un parcours d'enseignement plurilingue à l'aide d'un Référentiel de compétences de communication en intercompréhension. En M. H. Araújo e Sá y A. S. Pinho (Eds.), *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*. Proyecto MIRIADI (pp. 217-242). Recuperado de https://www.miriadi.net/sites/default/files/livro-book_miriadi_-_v.01-08_-_final.pdf
- De Carlo, M. (Ed.). (2015). *Deux référentiels de compétences en intercompréhension*. Miriadi Lyon, Centre de Recherche en Terminologie et Traduction, Université Lyon 2. Recuperado de <https://www.miriadi.net/documents-projet>
- De Carlo M. (2015). Le développement de compétences métalinguistiques par les approches plurielles. En D. Spita (Ed.), *Actele Colocviului Approches Plurielles et Intercompréhension* (pp. 1-16). Iasi, Romania: Editura Universitaii. Recuperado de https://www.academia.edu/26569334/Le_d%C3%A9veloppement_de_comp%C3%A9tences_m%C3%A9talinguistiques_par_les_approches_plurielles.
- De Carlo, M. (Coord.). (2015). *Un référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC). Recuperado de <https://www.miriadi.net/referentiels>
- De Carlo M. y Garbarino S. (2016). Integrare l'intercomprensione ai curricoli istituzionali: le risorse della piattaforma MIRIADI. *Italiano a stranieri* 21 (pp.13-19). Roma: Edizioni Edilingua- Recuperado de <http://www.edilingua.it/it-it/Flip.aspx?ElementID=24f2ad51-6939-4a71-aafb-6d9cdbea71eb#/3/zoomed>
- De Carlo, M. y Anquetil, M. (2019). Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. REFIC. *EL.LE*, 8 (1), 163-234. Doi 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/008
- De Nuchèze, V. (2004). La rencontre interculturelle. Impasses, sentiers balisés et chemins de traverse. *Lidil*, 29, 11-41.
- Degache, C. (1992). Compte rendu de l'observation des stratégies empiriques d'accès au sens de lecteurs en Langue Etrangère Voisine Inconnue Romane (LEVIR). 2^e Journées d'Etudes Galatea. Madrid: Universidad Complutense, CDL, Université Grenoble 3. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02546162>
- Degache, C. (1995). La reflexión metalingüística como auxiliar de la competencia lectora en lengua extranjera. Los estudiantes francófonos principiantes frente al español escrito. *Langage, théories et applications en FLE*, 2, 41-62. Recuperado de www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1995.pdf



- Degache, C. (2001). Terminologie et stimulation de la réflexion métalinguistique: du sondage des potentialités aux options didactiques. En B. Colombat y M. Savelli (Eds.), *Métalangage et terminologie linguistique, Actes du colloque international de Grenoble*. Université Stendhal-Grenoble III, (pp. 765-781). Louvain/Paris: Peeters, Collection Orbis/Supplementa. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02558547>
- Degache, C. (2002). Les options didactiques des cédéroms Galatea pour élargir le répertoire romanophone réceptif des francophones. En G. Kischel (Ed.), Eurocom – Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien, *EuroCom – Une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues, Actes du congrès international en l'Année européenne des langues 2001 (Hagen, 9-10 novembre 2001)* (pp. 269-281). Fernuniversität. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02564208>
- Degache, C. (2006). Acercarse al otro y a su cultura: el componente intercultural de una formación en internet para hispanohablantes, francófonos y hablantes de otras lenguas románicas. En M. Bruña, M. Caballos, I. Illanes, C. Ramírez y A. Raventós (Eds.), *La cultura del otro: español en Francia, francés en España. Actas del Primer Encuentro Hispanofrancés de Investigadores* (Universidad de Sevilla, 29 novembre-2 décembre 2005) (pp. 1020-1032). Sevilla: APFUE-SHF-Departamento de Filología Francesa de la Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4047166>
- Degache, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*, dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches. Université Stendhal-Grenoble 3. Doi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/>
- Degache, C. (2006). Concevoir un dispositif de formation en ligne de formateurs à la compréhension et à l'interaction plurilingues. Genebra: Séminaire International *L'intercompréhension entre langues voisines*.
- Degache, C.; López Alonso, C. y Séré, A. (2007). Échanges exolingues et interculturalité dans un environnement informatisé plurilingue. *Lidil*, 36, 93-117. <http://lidil.revues.org/2473>
- Degache, C. y Depover, C. (Orgs.). (2010). *La distance dans l'enseignement des langues: frein ou levier? Distances et savoirs*. Paris: ED/Lavoisier.
- Degache, C.; Carrasco, E.; Chevalier, C.; Da Silva, R.; Dalençon, A. y Fonseca, M. (2012). Caractéristiques et formats de l'intégration curriculaire de l'intercompréhension. En C. Degache



- y S. Garbarino (Orgs.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3, France.
- Degache, C. y Garbarino, S. (2017). Introduction. Jalons, diffusion et itinéraires des approches intercompréhensives. En C. Degache, C. y S. Garbarino (Dir.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues. L'intercompréhension* (pp. 7-23). Grenoble, Francia: UGA Editions.
- Degache, C. y Garbarino, S. (Eds.) (2017). *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues. L'intercompréhension*. Grenoble: UGA Éditions.
- Degache, C. (2018a). Enjeux des modalités télécollaboratives dans un scénario pour l'intercompréhension: chronique d'un changement annoncé. En C. Jeoffrion y M.F. Narcy-Combes (Eds.), *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation* (pp. 179-199). Presses Universitaires de Rennes. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02310494>
- Degache, C. (2018b). Quels scénarios pour pratiquer l'intercompréhension interactive? Entre double mise en abyme, vertige et effectif réduit, l'analyse itérative et contextualisée d'une session spécifique de formation. En S. Garbarino y C. Degache (Eds.), *Intercompréhension en réseau: scénarios, médiations, évaluations* (pp. 39-74). Travaux du CRTT. Université Lumière Lyon 2, IC2014-Projet Miriadi. Recuperado de https://www.miriadi.net/sites/default/files/ic2014_definitivo_2018_dic_2018.pdf
- De Mauro, T. (2018). *L'Educazione linguistica democratica*. Bari-Roma, Italia: Laterza.
- De Mauro T. (1975). *Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana*. En T. de Mauro (2018), *L'educazione linguistica democratica* (pp. 73-84). Roma-Bari, Italia: Laterza.
- De Oliveira Graça R. y Viviani Z. (2001). Didactique intégrée des langues et traitement de la grammaire. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 121, 79-87. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-79.htm>
- De Pietro, J. F.; Matthey, M. y Py, B. [1989] (2004). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. En L. Gajo, M. Matthey, D. Moore y C. Serra (Eds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés* (pp. 79-93). Paris, Francia: Didier.
- Deprez, S. (2014). *Incidence d'une formation en intercompréhension sur l'acquisition de compétences en français et autres langues étrangères dans un contexte scolaire (lycée)*. [Thèse en Linguistique]. Grenoble: Université de Grenoble-Alpes.



- De Sardan, J-P. O. (1998). Émique. *L'Homme*, 147,151-166. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1998_num_38_147_370510.
- Devilla, L. (2009). *Marques transcodiques et choix de langues dans les interactions exolingues-plurilingues dans Galanet*. En A. Pinna, S. Cocco, C. Varcasia (Eds.), *Atti del Seminario Internazionale di Lingüística Corpora, discorso et stile/Corpora, discourse & style* (Session 2018-2019 mai 2007). Roma, Italia: Aracne, 1-16.
- Diao-Klaeger, S. (2015). Le français dans le monde: Afrique. En C. Polzin-Haumann y W. Schweickard (Eds.), *Manuel de linguistique française* (pp. 505-524) Berlin/Boston: De Gruyter.
- Diez, F. (1836). *Grammatik der romanischen sprachen* (Vol. 3). Bonn: Weber.
- Diez, Xoán C. L. (2008). Sobre a noção de gallego-português. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Patrimônio cultural e latinidade*, 35, 61-82. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4870843/mod_resource/content/4/LAGARES_SobreANocaoDeGalegoPortugues.pdf
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 77-98. Recuperado de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33985>
- Duthoit, E. (2016). Méthodologies de recherche et d'intervention en didactique des langues: l'apport de l'ergonomie de langue française. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35 (1). Recuperado de <http://journals.openedition.org/apliut/5384>
- Duvoux, N. (2017). Chapitre III - Les formes de l'assignation identitaire. En N. Duvoux (Ed.), *Les inégalités sociales* (pp. 56-80). Paris: Presses Universitaires de France.
- Eco, U. (1993). *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Roma: Laterza.
- Eksterman, A. (1977). Relação médico-paciente na observação clínica. *XV Congresso Panamericano de Gastroenterologia*, Rio de Janeiro, 1977. Recuperado de http://medicinapsicossomatica.com.br/doc/relacao_medicopaciente_obsclinica.pdf.
- Elliot, L.; Judd, E. L.; Tan, L. y Walberg, H. J. (2001). Teaching additional languages. Ginebra: International Academy of Education/ International Bureau of Education. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125455>.
- Erazo Muñoz, A. y Chavez Solis, C. (2014). Propuestas plurilingües para la integración latinoamericana: la intercomprensión de lenguas emparentadas como práctica de comunicación y educación. *Revista Sures*, 3, 1-17.



- Erazo Muñoz, A. (2016). *L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue*. Director de Tesis Christian Degache, LIDILEM, Université Grenoble Alpes.
- Escudé, P. (Dir.) (2008). *J'apprends par les langues: Manuel européen EURO-MANIA*. Toulouse: Centre National de Documentation Pédagogique.
- Escudé, P. y Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme* (Vol. 1). Paris, France: Clé international, DL.
- Escudé, P. (2010). Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste français Jules Ronjat (1864-1925). En C. Ferrão Tavares, C. Ollivier (Eds.), *O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições. Redinter-Intercompreensão, 1*. Chamusca: Edições Cosmos. Recuperado de <http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-1>
- Escudé, P. (2011). *Contact de langues et contact des représentations poétiques, substitution, normalisation, didactisation: de l'occitan aux langues romanes, bilinguisme et intercompréhension*. HdR présentée à l'INALCO. Paris.
- Escudé, P. (2012). Intégrer les langues au coeur des apprentissages. politique, économie et didactique de l'intercompréhension. *Passages de Paris*, 8, 42-61. Recuperado de http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie3.pdf.
- Escudé, P. (2013). Intégrer les langues au cœur des apprentissages: politique, économie et didactique de l'intercompréhension. *Passages de Paris*, 8, 42-61. Recuperado de https://laces.u-bordeaux.fr/membres/escude-pierre/2013-escude-passages-de-paris-8-42-61_integrer-les-langues-au-coeur-des-aprentissages-politique-economie-et-didactique-de-lic/
- Escudé, P. (2015). L'intercompréhension intégrée: apprendre en apprenant par les langues. En A. Potolia, y D. Jamborova Lemay (Coords.), *Enseignement/Apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes* (pp. 29-39). Paris: Archives contemporaines.
- Escudé, P. y Calvo Del Olmo, F. (2019). *Intercompreensão: a chave para as línguas*. São Paulo: Parábola.
- Ethnologue. (2020). *Ethnologue Languages of the world*, Summary by language size. Recuperado de www.ethnologue.com/statistics/size
- Faraco, C. A. (2016). *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola.
- Felix, F. M. (2016). GUARANET: experiências de contato e intercompreensão em Guarani, Português, Espanhol e Francês. Tesis de Maestría. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.



- Felix, F. M. (2019). Glocality now and then: the de-colonial turn of Guarani, Portuguese and Spanish. En M. Guilherme y L. M. Menezes De Souza (Orgs.), *Glocal languages and critical intercultural awareness: the south answers back* (pp. 66-89). Nova Iorque/Londres: Routledge.
- Fernández Jaen, J. (2006). *El latín en Hispania: la romanización de la península Ibérica*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-latn-en-hispania-la-romanizacin-de-la-pennsula-ibrica-el-latn-vulgar-particularidades-del-latn-hispnico-0/>
- Ferrari, M. A. (2015). Comunicação intercultural: perspectivas, dilemas e desafios. En C. Peixoto de Moura y M. A. Ferrari (Eds.), *Comunicação, interculturalidade e organizações: faces e dimensões da contemporaneidade* (pp. 43-63). Porto Alegre: Edi PUCRS. Recuperado de https://editora.pucrs.br//Ebooks/isbn_aguardando.pdf
- Ferreira, M. C. (2007). *Dicionário morfológico tupi-guarani* (3.^a Ed.). São Paulo: Edicom.
- Ferreira, L. G. (2018). *Política linguística: a historiografia da oferta de línguas estrangeiras no Brasil e a intercompreensão como ferramenta de valorização do plurilinguismo*. 2018. 85 p. Tesis de Maestría en Letras. Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.
- Ferreri, S. (2010). Linguistica educativa e educazione linguistica: tra acquisizione e apprendimento (pp.1-13). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2067/1672>
- Franca, L. (1952). *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir.
- Franchon-Cabrera, C. y Strehler, R.G. (2018). *Intercompreensão: O léxico no centro das estratégias linguísticas romanas*. [Seminario] Universidade de Brasília, Brasil.
- Franklin B. (1749). *Proposals Relating to the Education of Youth in Pensilvania*. Digitized Resources. Recuperado de <https://archives.upenn.edu/digitized-resources/docs-pubs/franklin-proposals>
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fonseca, M. y Gajo, L. (2016). Apprendre dans le plurilinguisme: contact, intégration et alternance de langues en intercompréhension intégrée. *Uberlândia: Domínios de Lingu@gem*, 10(4):1481-1498.
- Fonseca, M. (2017). *Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée. Étude de pratiques en terrain catalan et occitan*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Genève. Recuperado de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:96383>
- Fonseca, M. y Escudé, P. (2019). Contenus disciplinaires et apprentissage à partir d'une L2: quelques enjeux de l'intercompréhension intégrée. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 110, 125-140.



- Fonseca, M. (2019). Contact, alternance et intégration des langues et des disciplines: considérations à partir de l'intercompréhension intégrée. En L. Gajo, J.-M. Luscher, I. Racine y F. Zay (Eds). *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère* (pp. 99-117). Berne: Peter Lang.
- Foster Vosicki, B. (2015). Vers une approche institutionnelle de la question du plurilinguisme à l'université. En *Agir dans la diversité des langues: Mélanges en l'honneur d'Anne-Claude Berthoud* (pp. 283-298). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Furtoso, V. B. (2015). Onde estamos? Para onde vamos? A pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. En P. de Oliveira Lucas e R. Lourenço Rodrigues (Orgs), *Temas e rumos nas pesquisas em linguística (aplicada): questões empíricas, éticas e práticas* (pp. 153-195). Campinas: Pontes Editores.
- Gajo, L. (1996). Le bilingue romanophone face à une nouvelle langue romane: un atout bilingue doublé d'un atout roman? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 431-440.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, 28, 37-48.
- Gajo, L. (2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. En V. Conti y F. Grin (Dirs.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (pp. 131-150). Genève: Georg.
- Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL: principes de classe et formation des enseignants. *Les Langues modernes*, 4, 15-24.
- Gajo, L. (2011a). Le français et les langues partenaires: quelques enjeux en Francophonie. En Meyer-Bisch (Ed.). *L'hospitalité politique par la langue? Documents de travail de l'IIEDH N°19* (pp. 15-18). Recuperado de <https://www3.unifr.ch/ethique/de/assets/public/Files/dt19.pdf>
- Gajo, L. (2011b). Trabajar en otra lengua para elaborar saberes en una disciplina. En C. Escobar y L. Nussbaum (Coords.), *Aprender en una altra llengua / Learning through another language / Aprender en otra lengua* (pp. 53-70). Bellaterra: Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gajo, L. (2013). Le plurilinguisme dans et pour la science: enjeux d'une politique linguistique à l'université. *Synergies Europe*, 8, 97-109.
- Gajo, L. y Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes: le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review / Revue canadienne des langues vivantes*, 71(4), 471-499.



- Gajo, L. y Berthoud, A. (2018). Multilingual interaction and construction of knowledge in higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7), 853-866. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1540537>
- Galligani, S. (2007). Identité et intégration: analyse des positions adoptées par des migrants espagnols face à leur accent d'origine. En P. Lambert, A. Millet, M. Rispaill y C. Trimaille (Eds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez* (pp. 119-127). Paris: L'Harmattan.
- Garbarino, S. y Degache, C. (2018). *Intercompréhension en réseau*. Lyon: TRA LYON, v.1.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden (MA), Etats-Unis d'Amérique, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord: Wiley-Blackwell, 2. ed.
- García Martínez, A. (2009). *El diálogo intercultural*. Murcia: Editum.
- Gargallo Gil, E y Reina Bastardas, M. (2007). *Manual de lingüística românica*. Barcelona: Ariel.
- Genvo, S. (2012). *La théorie de la ludicisation: une approche anti-essentialiste des phénomènes ludiques. [Communication]. Jeu et jouabilité à l'ère numérique*. Paris : Institut d'Arts et d'Archéologie.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gombert J. E. (1990). *Le développement métalingüistique*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Gombert, J. E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, (pp. 41-55). Recuperado de <http://journals.openedition.org/aile/1224>
- Gomes de Souza, R. (2013). *Didática do plurilinguismo: efeitos da intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português* (tesis doctoral). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Gorovitz, S. (2012). A tradução como contato de línguas. *Traduzires: Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução – POSTRAD*, 2, (pp. 74-85). Recuperado de <http://periodicos.unb.br/index.php/traduzires/article/view/8052>.
- Götze, K.; Pérez, S. y Merzig, B. (2017). Estrategias de lectura intercomprensiva utilizadas en autoevaluaciones. En Adducci et al. (Comp.), *Actas de las IV Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción: lenguas en el cruce de fronteras: políticas, prácticas y saberes*, 426-431. Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández. Recuperado de https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/upload/Actas_IV_Jornadas_Internacionales_2017.pdf



- Grabe, W., y Stoller, F. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3a Ed.) (pp. 187-204). USA: Heinle y Heinle.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second language. Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W. y Stoller, F. (2013). *Teaching and researching: Reading* (2a Ed.). Abingdon: Routledge.
- Grin, F. (2013) L'anglais dans l'enseignement académique: le débat s'égare dans les clichés. *European Journal of Language Policy*, 5(2), 1-4 (en línea) Recuperado de <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1691>
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosso, M. J. R. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61-77.
- Guespin, L. y Marcellesi, J. (1986). Por la glotopolítica. *Revue Langages*, 83, 5-34.
- Guilherme, M. (2014). 'Glocal' Languages and North-South Epistemologies: Plurilingual and Intercultural Relationships. En A. Teodoro y M. Guilherme (Orgs.), *European and Latin American Higher Education between Mirrors: Conceptual framework and policies of equity and social cohesion* (pp. 55-72). Rotterdam: Sense Publishers.
- Guilherme, M. (2018). Glocal Languages: The 'Globalness' and the 'Localness' of World Languages. En S. Coffey y U. Wingate (Orgs.), *New Directions in Foreign Language Education* (pp. 79-96). London: Routledge, 79-96.
- Guilherme, M. y Menezes De Souza, L. (2019). *Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: the south answers back*. New York; London: Routledge.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hagemeyer, T. (2016). O português em contacto em África. En A. M. Martins y E. Carrilho (Eds.), *Manual de linguística portuguesa* (pp. 43-67). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Hamel R. E. (2013). El campo de las ciencias y la Educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 52(2), 321-384.



- Hamers, J. F. y Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles, Mardaga.
- Henry, J. y Meadows, J. (2008). An absolutely riveting online course: Nine principles for excellence in web-based teaching. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(1), (s.n.). Recuperado de <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26431/19613>
- Hidalgo Downing, R. y Vela Delfa, C. (2015). Marcos de referencia para la intercomprensión y su aplicación para la evaluación de competencias plurilingües. En M. Matesanz del Barrio (Ed.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia* (pp. 118-142). Universidad Complutense de Madrid.
- Hoyos Pérez, M. (2013). La enseñanza integrada de lenguas y contenidos en formación profesional. *BIBLID*, 2340-8561, 109-145.
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading: A guide to teaching reading skills for teachers of English as a foreign language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8 (2/3), 97-109. Recuperado de <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/537/513>
- Hufeisen, B. y Marx, N. (Eds.). (2014). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: German.ische Sprachen lesen lernen* (2.^a Ed.). Aachen: Shaker-Verlag.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for specific purposes. A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes. (2016). *El español: una lengua viva, informe 2016*. Recuperado de cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2016.pdf
- IBGE - Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. (2010). *Censo Demográfico: Características Gerais dos Indígenas*. Rio de Janeiro: IBGE. pp. 1-245.
- Jabès, E. (1991). *Le livre de l'hospitalité*. Gallimard: Paris.
- Jaimez, L., Villanueva de Debat, E. y Wilke, V. (2009). Desarrollo de intercomprensión lectora en inglés, alemán y neerlandés: los siete cedazos. En M. Sforza y M. Reinoso (Eds.), *Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: lenguas y diversidad* (s.n.). Paraná: UNER. CD-ROM.



- James, C. (2002). La conciencia sobre el lenguaje: orígenes, problemas y orientaciones. En J. M. Cots y L. Nussbaum (Eds.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas* (pp. 19-31). Lérida: Milenio.
- Jamet, M. C. y Spiță, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. En C. Ferrão Tavares y C. Ollivier (Eds.), *O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições. Redinter-Intercompreensão, 1*. Chamusca: Edições Cosmos, REDINTER. Recuperado de <http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-1>
- Jamet, M. C. (Coord.). (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Le Briciole.
- Jamet, M. C. (2007). *A l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Jamet, M.C. (2011). L'intercompréhension, la clef d'un plurilinguisme rêvé et possible. *Actes du IIème colloque de l'Alliance Française de São Paulo, São Paulo*. Recuperado de http://www.aliancafrancesa.com.br/colloque2011/actes/Acte_Conference_MARIE-CHRISTINE_JAMET.pdf
- Jover-Faleiros, R. (2014). Problemas de leitura e problemas com a leitura: noções para a abordagem da leitura em contexto de ensino-aprendizagem de FLE. En C. M. C. Pietraroia y H. Albuquerque-Costa (Orgs.), *Leitura(s) em francês língua estrangeira*. Série Enjeu, v. 2 (pp. 71-86). São Paulo: Paulistana, Capes.
- Kallfell, G. (2016). *¿Cómo hablan los paraguayos con dos lenguas? Gramática del Jopara*. Biblioteca Digital Curt Nimuendajú. Recuperado de <http://www.etnolinguistica.org/biblio:kallfell-2016-jopara>
- Kemmis, S. (1987). Critical reflection. En M. F. Widden y I. Andrews (Eds.), *Staff development for school improvement* (pp. 73-90). London: The Falmer Press.
- Klein, H. y Stegmann, T. (2000). *Die sieben Siebe: Die romanischen Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker (EditionesEuroCom 1).
- Knight J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 31.
- Kursisa, A. (2012). *Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaFnE*. Baltmannsweiler, Alemania: Schneider Verlag.
- Lafetá, J. L. A. (2004). *Dimensão da Noite e outros ensaios*. São Paulo, Duas Cidades: Antonio Arnoni Prado.



- Lagorio, C. A. y Freire, J. R. B. (2014). Aryon Rodrigues e as Línguas Gerais na historiografia linguística. *D.E.L.T.A.*, 30especial, 571-589.
- Lahire, B. (2004). Matrices socialisatrices scolaires, lectures étudiantes et redéfinition de la figure dominante de l' «homme cultivé». En J. P. Simon y F. Grossmann, *Lecture à l'Université, langue maternelle, seconde et étrangère* (pp. 7-24). Bern: Peter Lang.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know and words you can't guess. En J. Coady y T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lauría de Gentile, P. (2014). Intercomprehension in Germanic Languages in Argentina. *Selected papers from the 39th FAAPI Conference. English language teaching in the post-methods era.* (pp.116-127). Recuperado de <https://faapi.org.ar/wp-content/uploads/2021/02/FAAPI2014.pdf>
- Lauría de Gentile, P., Merzig, B., Trovarelli, S., Van Muylem, M. y Wilke, V. (2016). *INTERGER: Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes*. Córdoba: Brujas.
- Lauría de Gentile, P., Tomasini, S. y Barrea I. (2016). Research instruments for exploring strategy use in the context of an Intercomprehension in Germanic Languages (IGL) course. En D. Banegas, M. López Barrios, M. Porto y M. Soto (Eds.), *ELT as a multidisciplinary Endeavour: Growing through collaboration. Selected papers from the 41st FAAPI Conference* (pp. 97-106). Recuperado de https://www.academia.edu/28544075/ELT_as_a_multidisciplinary_endeavour_Selected_Papers_from_41st_FAAPI_Conference
- Lauría de Gentile, P. y Trovarelli, S. (2017). El Portafolio Léxico Cuatrilingüe (PLC) en un curso de Intercomprensión en Lenguas Germánicas. *Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Lenguas y Culturas: Desafíos actuales de la diversidad y de la integración*. Córdoba, Argentina.
- Lauría, P. (2013). Designing Materials for the development of Intercomprehension in Germanic Languages. *Revista FOLIO*, 15.2, 18-23.
- Lauría, P., Trovarelli, S. y Van Muylem, M. (2009). Bases Psicolingüísticas de la Intercomprensión en lenguas germánicas. *Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: lenguas y diversidad*. Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. CD-Rom.
- Lauría, P. y Wilke, V. (2013). Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes: Evaluación y adecuación de materiales. En L. Miranda, L. Rivas y E. Basabe (Eds.), *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión. Actas de las XIV JELENS y del I*



- CLELENS (pp. 103-113). Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas.
- Lauría, P. y Wilke, V. (2014). Intercomprensión en Lenguas Germánicas para hispanohablantes: Investigación sobre materiales en soporte papel, en audio y con apoyo virtual. En *Investigaciones en curso de CIFAL* (pp. 103-113). Facultad de Lenguas, UNC. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2264/La%20investigaci%C3%B3n%20en%20curso%20res%C3%Bamenes%202014-2015.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Leclerc, J. (2018). Qu'est-ce que la Francophonie ? En J. Leclerc (Ed., 2020), *L'aménagement linguistique dans le monde* (s.n.). Recuperado de <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/francophonie.htm>
- Leite, D. y Morosini, M. C. (Orgs.). (1992). *Universidade e Integração no Mercosul*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.
- Leffa, V. J. (Org.). (2008). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática* (2° ed.). Pelotas: Educat.
- Leffa, V. J. y Irala, V. B. (Orgs.). (2014). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat.
- Lévy-Leblond, J. (2007). Sciences dures et traduction: Entretien réalisé par Michaël Oustinoff. *Hermès, La Revue*, 49(3), 205-211. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2007-3-page-205.htm>
- Lewis, M. P., Simons, G. F. y Fennig, C. D. (Orgs.). (2013). *Ethnologue: Languages of the world* (7° ed.). Dallas: SIL International.
- Liberali, F. C. (2010). *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Liberali, F. C. y Zyngier, S. (2000). *Caderno de reflexões – para orientadores e monitores do CLAC*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ.
- Llanto Chávez, L. S., Romani Miranda, M. y Miranda Esquerre, L. (2012). Intercomprensión lingüística en el Perú: Estudio Diagnóstico. *Lengua y Sociedad*, 12(1), 42-57. Recuperado de <http://revista.letas.unmsm.edu.pe/index.php/ls/article/view/419>
- López, Barrios, M. (2011). Descubriendo un mundo de similitudes y diferencias: Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes. *Lingüística en el aula. N° 10: Didáctica del plurilingüismo. La intercomprensión entre lenguas emparentadas. Proyectos y experiencias de aplicación*, 10, 9-20.



- Lorenz, K. M. y Vechia, A. (1988). Inovação Curricular e a Reforma de 1855 de Luiz Pedreira do Couto Ferraz. *Anais da VII Reunião da SBPH* (pp. 139-142). São Paulo, Brasil: Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica.
- Lucchesi, D. (2015). *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Lüdi, G. y Py, B. (2003). *Être bilingue* (3.º ed.). Bern: Peter Lang.
- Lutjeharms, M. (1998). *Lesen in der Fremdsprache: Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache*. Bochum: AKS-Verlag.
- Lutjeharms, M. (2002). Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. En G. Kischel (Comp.), *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien* (pp. 119-135). Aachen: Shaker.
- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. *Jocair (Journées de Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau)*, 13-26.
- Marchiaro, S. (2011). Política lingüística-educativa, lenguas internacionales y enseñanza de lenguas. *Actas del V Encuentro Internacional de investigadores de políticas lingüísticas*, 77-87. Asociación de Universidades del Grupo Montevideo – Núcleo Educación para la integración – Programa Políticas Lingüísticas. Universidad de la República y AUGM: Montevideo.
- Marchiaro, S. (2012). InterRom: experiencias didácticas y formación en intercomprensión en Argentina. En C. Degache y S. Garbarino (Comps.), *Actes du colloque IC 2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*. (pp. 21-23). Recuperado de https://www.academia.edu/36413624/InterRom_experiencias_did%C3%A1cticas_y_formaci%C3%B3n_en_intercomprensi%C3%B3n_en_Argentina
- Marchiaro, S. y Brunel Matias, R. (2015). Los enfoques plurales: una herramienta para la educación plurilingüe. En C. Muse (Ed.), *Serie de Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. 7 Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras* (pp. 237-245). Córdoba: Editorial de la UNC. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2313>
- Marchiaro, S. y Pérez, A. C. (2010). Formación en intercomprensión para graduados universitarios: la experiencia del equipo InterRom de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *Synergies Europe*, 5, 63-74. Recuperado de <https://gerflint.fr/Base/Europe5/ana.pdf>
- Marchiaro, S. y Pérez, A. C. (2011). Enfoques plurilingües y educación a distancia: la experiencia del equipo InterRom. *Revista Lingüística en el aula*, 14(10), 49-63.



- Marchiaro, S. y Pérez, A. C. (2017). Desarrollo de materiales educativos para una educación plurilingüe en escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. *VII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Florianópolis, 19 a 21 de setembro de 2017. Universidad Federal de Santa Catarina, 137-146.
- Marchiaro, S. y Pérez, M. C. (2015). Enfoques plurales en la escuela secundaria. Impactos de la intercomprensión en lenguas romances en el desarrollo de las competencias lingüístico-discursivas e interculturales en adolescentes escolarizados. En M. C. Dalmagro et al. (Comps.), *La investigación en curso* (pp. 143-150). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2264/La%20investigaci%C3%B3n%20en%20curso%2c%20res%C3%BAmenes%202014-2015.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Marchiaro, S. y Torre, M. L. (2011). Nuevos desafíos en didáctica de las lenguas. Hacia la intercomprensión plurilingüe. *Revista Lingüística en el aula*, 14(9), 15-23.
- Marques, A. A. M. (2018). Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil: uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais. Tesis de Maestría. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2011). Debates metodológicos contemporáneos. En *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 11-27). Buenos Aires: Cengage Learning.
- Martin, E. (2007). Fontdelcat: le catalan pour romanophones. En F. Capucho, A. Alves, P. Martins, C. Degache y M. Tost (Eds.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 1-15) Lisboa: Univ. Católica Editora. Recuperado de <http://redinter.cat/dialintercom/Post/Painel5/28.pdf>
- Martins, M. F. (2003). *Descrição e análise de aspectos da gramática do guarani mbya* (Tesis de doctorado). Campinas: Unicamp.
- Martín Rojo, L. (2012). La educación lingüística en las escuelas multilingües. *Tabanque Revista Pedagógica*, 25, 79-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/revista/1396/A/2012>
- Marx, N. (2007). Interlinguales Erschließen von Texten in einer unbekannten germanischen Fremdsprache. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 18(2), 165-182.
- Masello, L. (2018). Présentation du projet Lectures sur l'Amérique Latine en Intercompréhension. *Synergies Brésil*, 13, 109-125. Recuperado de <https://gerflint.fr/Base/Bresil13/masello.pdf>
- Mattoso Câmara, J. (2009). *Estrutura da Língua Portuguesa* (2.º ed.). Petrópolis: Vozes.



- Maurer, B. (2014). *Mesurer la francophonie et identifier les francophones. Inventaire critique des sources et des méthodes*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Mayrink, M. F. (2018). La proyección de las escuelas en relación a la continuidad o discontinuidad de la enseñanza de español. En C. Miranda (Ed.), *La lengua española en Brasil. Enseñanza, formación de profesores y resistencia* (pp. 141-151). Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España.
- MCERL Consejo de Europa. Departamento de Política Lingüística. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Anaya.
- MCERL Consejo de Europa. Departamento de Política Lingüística. (2002) § 1-3: ¿Qué es el «plurilingüismo»? En *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (pp. 4-5). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Meissner, F. J. (2000). Grundüberlegungen zur Erstellung von Übungen für den zwischensprachlichen Rezeptionstransfer. En Düwell, Gnutzmann y Königs (Eds.), *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag* (pp. 167-185). Bochum: AKS-Verlag.
- Meissner, F. J. (2002). EuroComDidact. En D. Rutke (Comp.), *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente* (pp. 45-64). Aachen, Alemania: Shaker.
- Meissner, F. J. (2004). Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. En H. Klein y D. Ruthke (Comps.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension* (pp. 39-66). Aachen: Shaker.
- Meissner, F. J. (2016a). *Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit. Didaktische, lexikologische, lexikographische Überlegungen zu Erstellung, Präsentation, Anwendungen einer elektronischen Mehrsprachenwortliste und von Lernapps zur romanischen Mehrsprachigkeit*. GiF:on 8. Recuperado de <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/11950/>
- Meissner, F. J. (2016b). Interkomprehension. En E. Burwitz-Melzer, B. Mehlorn, C. Riemer, K. R. Bausch y H. J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 234-239). Tübingen: Francke.
- Meissner, F. J. y Senger, U. (2001). Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung. En F. J. Meissner y M. Reinfried (Comps.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung,*



- Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik* (pp. 21-50). Tübingen, Alemania: Narr.
- Meißner, C. et al. (2004). *EuroComRom-les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker Verlag.
- Meißner, F. (2018). The “Core Vocabulary of Romance Plurilingualism” (the CVRP Project). En T. Ambrosch Baroua, A. Kropp y J. Müller Lancé (Orgs.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie* (pp. 91-106). München: Open Access LMU.
- Melià, B. (1987). *O Guarani. Uma bibliografia etnológica*. Santo ngelo: Fundames.
- Melià, B. (2003). *La lengua guaraní en el Paraguay colonial*. Asunción: CEPAG.
- Melià, B. (2010). *Pasado, presente y futuro de la lengua guaraní*. Asunción: CEADUC y ISEHE.
- Melo-Pfeifer, S. (2011). Lecture en Langues Étrangères Voisines en contexte universitaire – Quel profil de lecteur romanophone des étudiants portugais? En R. Goigoux y M. C. Pollet (Eds.), *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l’université* (pp. 245-266). AIRDF. Recuperado de <https://www.academia.edu/8524687?swp=rr-rw-wc-20468106>
- Melo, S., Araújo e Sá, M.^a H. y Pinto, S. (2005). Entre romanofilia e romanofobia: um estudo com universitários portugueses. En A. I. Andrade y M.^a H. Araújo e Sá (Eds.), *Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão* (pp. 39-62). Cadernos do Lale, Série Reflexões, 1, CIDTFF, Universidade de Aveiro. Recuperado de <https://www.ua.pt/file/40217>
- Mello, A. A. S. (2000). *Estudo Histórico da Família Lingüística Tupi-Guarani: aspectos fonológicos e lexicais* (Tesis de doctorado). Florianópolis: Departamento de Lingüística e Língua Vernácula do Instituto de Comunicação, UFSC. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/78560/170082.pdf?sequence=>
- Merzig, B. (2010). Importancia de los rasgos fonético-fonológicos y grafémicos y su interrelación para la intercomprensión de las lenguas germánicas inglés, alemán y neerlandés. En V. Castel y L. Cubo de Severino (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 831-839). Mendoza: Editorial Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4293/castel-renovaciondelapalabra.pdf
- Merzig, B. (2013). El audio como estrategia de aprendizaje y decodificación en la intercomprensión en lenguas germánicas. *Lenguaje y Textos*, (37), 51-58.



- Merzig, B. y Trovarelli, S. (2015). La relación fonético-fonológica y grafémica en la intercomprensión de lenguas germánicas. En *Serie digital UNESCO* (pp. 279-287). Córdoba: Cátedra UNESCO/Red Regional en América Latina.
- Meyer, B. et al. (1984). Techniques that help readers build mental models from scientific text: definitions pretaining and signaling. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1089–1105.
- Meyer-Lübke, W. (1890-1892). *Grammatik der romanischen sprachen*. Leipzig: Reisland.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2011). *Marco de Referencia. Bachiller en Lenguas*. Resolución CFE N.º 137/11.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011). Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. *Diseño Curricular Encuadre General*. Versión Definitiva 2011-2020.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2012). Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. *Diseño Curricular de Educación Secundaria. Tomo 6. Orientación lenguas*. 2012-2020.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2017). Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Separata. *Orientación Lenguas. Espacios de Opción Institucional. Aprendizajes sugeridos, 2017*.
- Miranda de Paulo, L. (2019). *A Intercompreensão no curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos acadêmicos em línguas românicas* (Tesis de doctorado, Programa LETRA – Letras e Tradução). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Missler, B. (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen, Alemania: Stauffenburg.
- MJSP (Ministério da Justiça e Segurança Pública). (2019). *Refúgio em números* (4.ª ed.). Recuperado de https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf
- Monteagudo, H. (2012). A invenção do monolinguismo e da língua nacional. *Gragoatá*, 17(32), 43-53. Recuperado de <https://doi.org/10.22409/gragoata.v17i32.33031>
- Möller, R. y Zeevaert, L. (2010). Da denke ich spontan an 'Tafel': Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 21(2), 217-248. Recuperado de <https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-2-2010-Moeller-Zeevaert.pdf>



- Morin, E. (1962-1997). *Cultura de Massas no Século XX o Espírito do tempo Vol.1* Neurose. Tradução de L'esprit du temps (Editions Bernard Grasset). Rio de Janeiro: Forense Universitária. Recuperado de <https://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2015/04/Cultura-de-Massas-no-século-XX-Neurose.pdf>
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage, références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, coll. Crédif Essais.
- Moore, D. y Sabatier, C. (2012). *Une semaine en classe d'immersion française au Canada. Le projet CECA au Canada*. Francia: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moraes, A. J. M. (1982). *História do Brasil-Reino e do Brasil-Império* (Tomo 1). Belo Horizonte, São Paulo: Itatiaia: EDUSP.
- Moreno Banera, P. (2013). *Los Cognados en Inglés y Español como recurso en el aula de ELE* (Memoria del VII Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera). Universidad de Málaga 2011-2012. Málaga.
- Moreno Fernández, F. (2008). *Atlas de la lengua española en el mundo*. Madrid: Ariel.
- Mulot, S. (2008). Chabines et métisses dans l'univers antillais. *Clio. Histoire, femmes et sociétés*, 27. Recuperado de <http://journals.openedition.org/clio/7447>
- Müller de Oliveira, G. (2010). O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. *Synergies Brésil*, número especial 1, 21-30.
- Müller de Oliveira, G. (2013). Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, (52.2), 409-433.
- Müller de Oliveira, G. y Morello, R. (2019). A fronteira como recurso: o bilinguismo português – espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do Mercosul (2005-2016). En Araújo Sá, Matesanz del Barrio y Müller de Oliveira (Coords.), *Revista Ibero-americana de Educación. Bilingüismo español y portugués. Lenguas que conviven en Iberoamérica con otras lenguas* (pp. 53-74). Madrid: OEI.
- Navarro, E. A. (2013). *Dicionário de tupi antigo: a língua indígena clássica do Brasil*. São Paulo: Global.
- Neuner, G. (2009). Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia*, 4(09), 14-17. Recuperado de http://www.babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09neuner.pdf



- Niculescu, D. M. (2003). Româna - o “altfel” de latinitate (Le roumain – Une latinité “à part). Entrevista realizado de George Bogdan Țăra. *Analele Universității de Vest din Timișoara. Seria Științe Filologice*, XLI, 165-198. Recuperado de www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A6341
- Nissen, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l’interaction sociale* [Tesis de doctorado en Sciences de l’éducation]. Strasbourg : Université Louis Pasteur-Strasbourg I.
- Nobre, D. (2005). *História do povo guarani no Brasil. Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia: Sistematização de Uma Experiência de Formação Continuada* (Tesis de doctorado). Niterói: Universidade Federal Fluminense.
- Noll, V. y Dietrich, W. (Orgs.). (2010). *O Português e o Tupi no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Nye, J. S. Jr. (2004). *Soft Power: the means to success in world politics*. Public Affairs: New York.
- Observatoire de la Langue Française. *La langue française dans le monde 2014*. Recuperado de <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2016/03/Rapport-OIF-2014.pdf>
- O’Dowd, R. (2011). Intercultural communicative competence through telecollaboration. En J. Jackson (Dir.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 342-358). Royaume-Uni : Routledge.
- ODSEF. *Observatoire démographique et statistique de l’espace francophonie*. Recuperado de www.odsef.fss.ulaval.ca
- Oliveira, G. M. (2010). O lugar das Línguas: a América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. *Synergies Brésil, n. spécial, 1*, 21-30. Recuperado de <http://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/bresilSP1.html>
- Oliveira, J. M. F. (2015). *A intercompreensão em Línguas Românicas nas aulas de Inglês: alavanca para a valorização dos conhecimentos prévios e autoestima dos aprendizes?* Disertación (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Oliveira, L. E y Oliveira, K. C. A. (2014). Institucionalização do Ensino de Francês no Brasil (1808-1837). *Revista Helb*, 8, 1-1.
- Oliveira, V. L. de. (2009). O eu e o outro na tradução: pensando a alteridade. *Revista Ipotesi*, 13(1), 81-86.
- Olmo, F. C. (2017). *História da língua espanhola*. Curitiba: IESDE.
- O’Malley, M. J. y Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: University Press.



- Ortiz, R. (2009). *La supremacía del inglés en las ciencias sociales* (Traducción de Teresa Arijón). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Oustinoff, M. (2016). Sciences et romanophonie: chronique d'un plurilinguisme annoncé. *Hermès, La Revue*, 75(2), 87-90. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2016-2-page-87.htm>
- Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. En S. S. Magnan (Comp.), *Shifting the Instructional Focus to the Learner* (pp. 35-55). Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Padilla, C. y Carlino, P. (2010). *Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria*. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 153-182). Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua / Ariel. Con arbitraje.
- Palmerini, M. y Faone, S. (2014). No caminho em direção à intercompreensão. Uma reflexão epistemologica. *Revista X*, 2, 120-155.
- Paquette, G. (2005). *L'ingénierie pédagogique, pour construire l'apprentissage en réseau*. Sainte-Foy: Presse de l'Université du Québec.
- Paris, S. G., Wasik, B.A. y Turner, J. C. (1996). The development of strategic readers. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research Vol II* (pp. 609-640). Mahwah, N. J., Estados Unidos: Lawrence Earlbaum Associates.
- Patarra, N. L. (2005). Migrações internacionais de e para o Brasil contemporâneo: volumes, fluxos, significados e políticas. *São Paulo em perspectiva*, 19(3), 23-33. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/spp/v19n3/v19n3a02.pdf>
- Paulo, L. M. (2017). Novos tempos, novas didáticas: caminhos para a (trans) formação de professores via intercompreensão no Brasil. *Revista Letras Raras*, EDUFCEG, Campina Grande, 6(3), 8-25.
- Payer, M. O. (1999). *Memória da Língua - Imigração e nacionalidade*. 186 p. (Tesis de doctorado en Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.
- Payer, M. O. y Bolognini, C. Z. (2005). Línguas de imigrantes. *Ciência e Cultura*, Campinas, 2(57), 42-46.
- Peralta, J. J. (2008). *Princípios e Diretrizes do Pacto Lusófono Mundial*, 2008. Recuperado de <http://www.portaldalusofonia.com.br/pactoprincipios.html>



- Pérez, A. C. (2017). La inserción curricular de la intercomprensión en escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. *Revista Letras Raras*, 6(3), 26-37.
- Pérez, A. C. (2018). La inserción curricular de la intercomprensión en escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. *Revista Letras Raras. Da importância da Intercompreensão de Línguas Românicas no ensino de línguas no Brasil e na América Latina*, 6(3), 36-47. DOI: <https://doi.org/10.35572/rlr.v6i3>
- Pérez, A. y Marchiaro, S. (2016). Plurilingüismo en la escuela: aportes para la formación del profesor de lenguas. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 8, 141-153. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/15406/15281>
- Petter, M. (2015). As línguas no contexto social africano. En *Introdução à Linguística Africana* (pp. 193-220). São Paulo: Contexto.
- Philippov, R., Schettini, R. y Silva, K. (Orgs.). (2015). *Integrando e Desencapsulando Currículos do Ensino Superior*. Campinas: Pontes Editores.
- Piccoli, V. (2017). *Interactions plurilingues entre locuteurs romanophones. De l'analyse à une réflexion didactique sur l'intercompréhension en langues romanes* (Tesis de Doctorat en Sciences du Langage, dirigida por Véronique Traverso y Rosa Pugliese). Université Lumière Lyon 2. Laboratoire ICAR (UMR5191). Università degli Studi di Bologna. Recuperado de <https://hal.inria.fr/tel-01665158v2>
- Pollet, M. C. (2004). Gestion différenciée de l'« explicatif » dans quelques discours universitaires. En J. P. Simon y F. Grossmann, *Lecture à l'Université, langue maternelle, seconde et étrangère* (pp. 35-44). Bern: Peter Lang.
- Posner, R. (1998). *Las lenguas romances* (Traducción Silvia Iglesias Recuero). Madrid: Cátedra.
- Pozzo, G. (2006). Leggere navigando. En P. Nobili (Ed.), *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue* (pp. 31-75). Roma: Carocci.
- Pratt, M. L. (1991). *Arts of the contact zone. Profession 91*. New York: MLA, 33-40.
- Py, B. y Lüdi, G. (2002). *Etre bilingue*. Bern: Peter Lang.
- Queiroz, M. N. A. y Housome, Y. (2018). As disciplinas científicas do ensino básico na legislação educacional brasileira nos anos de 1960 e 1970. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, 20, 1-25.
- Quintin, J. J., Depover, C. y Degache, C. (2005). Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. *Actes du colloque EIAH* (pp. 335-340), Montpellier.



- Rammé, V. (2014). TANDEM: *Pedalandos juntos em Espanhol e Português*. Projeto de Extensão 2014-2015. Pró-Reitoria de Extensão. Universidade Federal da Integração Latino-americana.
- Rammé, V. y Erazo Muñoz, A. (2018). Práticas plurilingües e intercomprensión: reflexiones sobre la enseñanza en contextos académicos bilingües. En F. P. Maia (Org.), *Interculturalidades: Visões Multilaterais Desde a Unila*. (1.º ed.). New Jersey: Boa Vista Press, v. 1, 91-110.
- Reissner, C. (2007). *Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge*. Aachen, Alemania: Shaker.
- Renzi, L. y Andreose, A. (2007). *Manuale di linguistica e filologia romanza*. Bologna: Il Mulino.
- Revista Ressonâncias. Curitiba. Brasil. Recuperado de <https://issuu.com/ressonancias>
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: theory and practice. En V. Richardson (Comp.), *Constructivist Teacher Education: Building a world of new understandings* (pp. 3-14). London, Reino Unido: Routledge-Farmer.
- Ricento, T. (2006). *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Australia: Blackwell Publishing.
- Riestra, D. et al. (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de lengua y literatura*. Buenos Aires: Noveduc, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Rochebois Benatti, C. (2014). Diversidade cultural, material didático e pratica na sala de aula de FLE. En Pereira (Dir.), *Salto para o Futuro, boletim 3: Revitalização do ensino de francês no Brasil*. (pp. 24-28). Recuperado de https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/15454203_14RevitalizacaoEnsinoFrancesBrasil.pdf
- Rodrigues, A. D. (1993). Línguas Indígenas. 500 anos de descobertas e perdas. *Ciência Hoje*, 16(95), 83-103.
- Rodrigues, A. D. (2000). Panorama das Línguas Indígenas da Amazônia. En F. Queixalós y Renault-Lescure (Orgs.), *As línguas amazônicas hoje* (pp. 15-28). São Paulo: IRD/ISA/MPEG.
- Rodrigues, A. D. (2002). Revendo a classificação interna da família Tupí-Guaraní. En A. S. A. Cabral y A. D. Rodrigues (Orgs.), *Línguas Indígenas brasileiras: fonologia, gramática e história* (pp. 327-337). Belém: Editora UFPA.
- Romanelli, O. O. (1986). *Historia da educação no Brasil: (1930/1973)* (8.º ed.). Petrópolis: Vozes.
- Romani Miranda, M. (2011). Identidad lingüística e intercomprensión en el Perú: la enseñanza/aprendizaje de lenguas en aulas multilingües de la Amazonia. *Synergies. Pays germanophones*, 4, 29-45. Recuperado de <https://docplayer.es/58492154-Identidad-linguistica-e-intercomprension-en-el-peru-la-ensenanza-aprendizaje-de-lenguas-en-aulas-multilingues-de-la-amazonia.html>



- Ronjat, J. (1913). *La Syntaxe du provençal moderne*. Mâcon: Protat frères.
- Ruano, B. P. (2019). *Programa Reingresso-UFPR - aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento* (Tesis de doctorado). Curitiba, PR.
- Ruano, B. P. y Cursino, C. (Orgs.). (2020). *Passarela – Português como língua de acolhimento para fins acadêmicos*. Curitiba, PR: Editora Peregrina. Recuperado de https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/08/Passarela_Portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-fins-academicos.pdf
- Ruiz de Montoya, A. (1639). *Tesoro de la lengva gvarani*. Biblioteca Digital Curt Nimuendajú. Recuperado de http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Amontoya-1639-tesoro/montoya_1639_tesoro_mindlin.pdf
- Ruiz de Montoya, A. (1724). *Arte de la lengua guarani*. Biblioteca Digital Curt Nimuendajú. Recuperado de http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Amontoya-1724-arte/montoya_1724_arte_mindlin.pdf
- Rumelhart, D. E. (1991). Schemi e conoscenza. En D. Corno y G. Pozzo, *Mente, linguaggio e apprendimento* (pp. 1-26). Firenze: La Nuova Italia. Recuperado de http://www.lend.it/italia/images/archiveslend/documenti/archivio_quaderni/RUMELHART%20Schemi%20e%20conoscenza.pdf
- Sampaio, T. (1987). *O Tupi na Geographia Nacional*. Memoria lida no Instituto Historico e Geographico de S. Paulo. São Paulo: Typ. da Casa Eclectica.
- Santoro, E., Cortés, D. V. y Nuzzo, E. (2019). Tra consapevolezza pragmatica e intercomprensione: uno studio esplorativo sull'atto linguistico della disdetta con italiani e brasiliani. En E. Nuzzo e I. Vedder (Orgs.), *Lingua in contesto: la prospettiva pragmatica* (pp. 165-180). AItLA (Associazione Italiana di Linguistica Applicata). Recuperado de http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAItLA9/010_Santoro_Velasquez_Nuzzo.pdf
- Santayana, G. (1920). *The life of reason or the phases of human progress*. New York: Charles Scribner's Sons. São Paulo. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE 111/2012* (Atualizada pela Deliberação CEE n.º 154/2017). Recuperado de <http://www.ccg.unicamp.br/files/cpfp/legislacao/Deliberao-CEE-111-2012---atualizada-pela-Deliberao-CEE-154-2017-.pdf>
- São Paulo. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE 132/2015*. (Acrece dispositivo na Deliberação CEE n.º 111/2012). Recuperado de <https://normativasconselhos.mec.gov.br/?query=Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior&fonte=CEE-SP&ano=2015&esfera=>



- São Paulo. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE 142/2016*. Recuperado de https://www.fea.usp.br/sites/default/files/arquivos/anexos_deliberacaocee142_2016regulacaosupervisaoavaliacaoiesecursograduacao.pdf
- São Paulo. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE 154/2017*. Recuperado de http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/651-06_delib-154-17-indic-160-17-.pdf
- Sapir, E. (1921). *Language. An introduction to the study of speech*. Nova Iorque: Harcourt, Brace.
- Sarsur Câmara, É. (2020). *Abordagens plurais das linguas no ensino fundamental: experiência piloto com pré-adolescentes de uma escola pública de Belo Horizonte* (Tesis de doctorado en estudios lingüísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, POSLIN, defensa el 9 de julio de 2020.
- Scarcella, R. y Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston, MA: Heinle y Heinle.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.) *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 199-228). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Schneuwly, B. (1997). La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva socio-cultural. En A. Alvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 91-100). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. Recuperado de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35528>
- Schneuwly, B. y Dolz, J. (2013). *Gêneros orais e escritos na escola* (3.º ed.). Campinas, SP: Mercado de Letras Ed.
- Schramm, K. y Schwab, G. (2016). Beobachtung. En D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke y K. Schramm (Eds.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (pp. 141-155). Tübingen, Alemania: Narr.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Naucalpan de Juárez: Pearson.
- Schwarcz, L. M. y Starling, H. M. (2015). *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Segismundo, S. (2008). *História da Língua Portuguesa*. Cotia, SP: Ateliê Editorial.
- Sene, L. S. (2017). *Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso*. Disertación (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília.



- Séré, A. (2009). Une approche pragmatique du concept d'intercompréhension. En E. Araújo y M. H. Sá (Orgs.), *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 33-44). Aveiro: Universidade de Aveiro - CIDTFF - LALE.
- Séré, A. y Covadonga López Alonso, (2015). Modèles des scénarios dans une approche actionnelle et communicative pour l'enseignement de l'intercompréhension. En Matesanz del Barrio (Ed.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia* (21-37). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Serres, M. (1999). Préface. Appartenance et identité. En M. Authier y P. Lévy (Eds.), *Les arbres de connaissances* (pp. 7-15). Paris: La Découverte. Recuperado de <https://www.cairn.info/les-arbres-de-connaissances--9782707130440-page-7.htm>
- Sheeren, H. (2016). *L'intercompréhension: un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes?* Lenguas [En línea], 79. DOI: <https://doi.org/10.4000/lenguas.1060>
- Sherman, W. (2014). *Unitas Multiplex Latina: A Study of Latin Communitarian Civilizationism in the Era of Neoliberal Globalization*. Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Bachelor of Arts in Global Liberal Studies. New York University. Recuperado de https://liberalstudies.nyu.edu/content/dam/nyu-as/liberalStudies/documents/thesis/2014/Sherman_Thesis_2014.pdf
- Silva, H. (1999). *Paradigmas y niveles del juego*. En J. L. Ramos (Coord.), *Juego, educación y cultura* (pp. 35-52). México: ENAH/Conaculta.
- Silva, R. C. da. (2012). *Plurilinguismo em ambientes virtuais de aprendizagem: potencialidades, entraves, desdobramentos, perspectivas* (Tesis de doctorado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Recuperado de http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269692/1/Silva_ReginaCeliada_D.pdf
- Silva, R. C. da. (2018). Intercompreensão e interculturalidade: entre discursos competentes e outras falas. En S. Garbarino y C. Degache (Eds.), *Intercompréhension en réseau: scénarios, médiations, évaluations* (pp. 141-150). Travaux du CRTT. Université de Lyon, IC2014-Projet Miriadi. Recuperado de https://www.miriadi.net/sites/default/files/ic2014_definitivo_2018_dic_2018.pdf
- Silveira Bueno, F. (1978). *Vocabulário Tupi-guarani- português*. São Paulo: Melhoramentos.
- Silvetti, J. y Silvestri, G. (2015). Shaping the Guaraní Territory. *Harvard Review of Latin America*. DRCLAS, 14(3), 2-6.
- Simone, S., Denise, M. y Waldenor, F. (Orgs.). (2016). *Do inglês sem fronteiras ao Idioma sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG.



- Siscar, M. (2000). Jacques Derrida, o intraduzível. *Alfa – Revista de Linguística*, 44(n. esp.) Tradução, desconstrução e pós-modernidade, 59-69.
- Smyth, J. (1992). Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29(2), 267-300.
- Sobral, A. (2011). Língua nacional, gramática, variação: algumas implicações para o ensino de línguas. En A. M. Ferreira Barcelos, *Linguística Aplicada: Reflexões sobre o ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira* (pp. 19-46). Campinas: Pontes Editores.
- Sobrero, A. (2017). Tullio De Mauro e le dieci tesi per una educazione linguistica democratica en Cardinale U. *Sull'attualità di Tullio De Mauro*. (pp. 61-73). Bologna: il Mulino.
- Sousa Santos, B. (1999). Towards a multicultural conception of human rights. En M. Featherstone (Org.), *Spaces of Culture: City, Nation, World* (pp. 214-229). London: Sage.
- Souza, L. M. T. M. (2004). The ecology of writing among the kashinawá: indigenous multimodality in Brazil. En S. Canagarajah (Org.), *Reclaiming the local in language policy and practice* (pp. 73-95). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Souza, R. E. G. (2013). *Didática do Plurilinguismo: Efeitos da Intercompreensão de Línguas Românicas na Compreensão de Textos Escritos em Português* (Tesis de Doctorado en Estudios da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- SPL - Secretaría de Políticas Lingüísticas. (2013). *Ley de lenguas*. República do Paraguay.
- Tagliavini, C. (1949). *Le origini delle lingue neolatine*. Bologna: Riccardo Patron.
- Taillefer, G. (2004). De la lecture en L1 à la lecture en L2: passage réussi? En J. P. Simon y F. Grossmann, *Lecture à l'Université, langue maternelle, seconde et étrangère* (pp. 73-85). Bern: Peter Lang.
- Tarasow, F. (2014). La educación en línea ya está en edad de merecer. En Schwartzman, Tarasow y Trech (Comps.), *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: Aportes a un campo en construcción* (1.º ed., pp. 21-35). Rosario: Homo Sapiens Ediciones; Flacso Argentina.
- Tassara, G., Moreno, P. y Varela, G. (2007). *Manual INTERLAT: Comprensión escrita en portugués, español y francés*. Valparaíso, Chile: Universitarias.
- Tassara, G., Moreno, P. y Villalon, P. (2010). Multilinguisme au Chili: expériences d'intercompréhension de langues latines dans un contexte universitaire. *Synergies Chili*, 1, 71-79. Recuperado de <https://gerflint.fr/Base/Chili1/Moreno.pdf>



- Tavares, C. (2011). REDINTER, multimodalité et eye tracking. Recuperado de <http://universidade-depasargada.blogspot.com/2011/07/redinter-multimodalite-et-eye-tracking.html>
- Teyssier, P. (2014). *História da Língua Portuguesa*. Ed. Martins Fontes. UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. História da Língua Latina. 2015. Recuperado de <http://latim.paginas.ufsc.br/historia-da-lingua-latina>
- Tirloni, L. P. (2016). *Tandem en la Triple Frontera: aproximando línguas-culturas latino-americanas*. Projeto de Extensão 2016-2019. Pró-Reitoria de Extensão. Universidade Federal da Integração Latino-americana.
- Todorov, T. (1991). *A conquista da América, a questão do outro* (Traducción de Beatriz Perrone Moisés, 3.ª Ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- Todorov, T. (2006). *As estruturas narrativas* (Traducción de Leyla Perrone-Moisés). São Paulo: Perspectiva.
- Tost Planet, M. A. (2015). Les formations à l'intercompréhension en langues voisines à la recherche du paradigme idéal. En O. A. Mordente y R. Ferroni (Orgs.), *Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores* (pp. 75-94). São Paulo: Humanitas.
- Trovarelli, S. (2013). La relevancia de las estrategias de aprendizaje en la intercomprensión en lenguas germánicas. *Lenguaje y Textos*, 37, 37-44.
- Trovarelli, S., Lauría de Gentile, P., Tomasini, S. y Aranda, V. (2018). Estrategias de aprendizaje en la lectura intercomprensiva: aspectos metodológicos y análisis de datos a partir de dos instrumentos. En C. Adduci et al. (Comps.), *Actas de las IV Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción: lenguas en el cruce de fronteras: políticas, prácticas y saberes* (pp. 438-443). Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández. Recuperado de https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Actas_IV_Jornadas_Internacionales_2017_2.pdf
- Unamuno, V. (2004). Escuela e inmigración: dilemas metodológicos, preguntas de investigación. *Estudios de sociolingüística*, 5, 219-230.
- Unamuno, V. (2011). *Lengua. Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Unamuno, V. (2012a). *Propuesta para la enseñanza de lenguas: Lenguas en plural*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Unamuno, V. (2012b). Bilingüismo y Educación Intercultural Bilingüe: miradas en cruce. En V. Unamuno y A. Maldonado (Eds.), *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina* (pp. 235-249). Buenos Aires: GREIP.



- Unamuno, V. (2015). Los Hacedores de la EIB: Un Acercamiento a las Políticas Lingüístico-Educativas Desde las aulas Bilingües del Chaco. *Etnografía y Sociolingüística de la Interacción. Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(101), 1-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275041389127>
- UNIÃO LATINA. *Seminário de formação - A intercompreensão: uma ferramenta para o plurilinguismo*. En UNIÃO LATINA: Promoção e Ensino das Línguas (Sitio web). Recuperado de <https://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Formations/605>
- UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-americana. Curso de Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras. Plano de Ensino do Componente Curricular LEP0056 - Tópicos em Estudos da Linguagem I: Práticas plurilíngues: iniciação à compreensão mútua de línguas românicas. Aprobado por la Cordinación del Curso el 08/11/2016. Foz do Iguaçu, Curso de Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras, 2016.
- Universidade de São Paulo. (2008). *Projeto Pedagógico do Curso de Letras. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo*. Recuperado de <http://dln.fllch.usp.br/node/859>
- Universidad Nacional de Córdoba (2010). *Programa año lectivo 2020 de la asignatura Módulo de Idioma Inglés*. Departamento de Idiomas con Fines Académicos. Facultad de Lenguas. Facultad de Ciencias Químicas. Recuperado de <https://lenguas.unc.edu.ar/uploads/Programa%202020%20-Cs.%20Qu%C3%ADmicas-.pdf>
- Universidad Nacional de Córdoba. (1999). Ordenanza 6/1999 del Honorable Consejo Superior.
- Uzcanga Vivar, I. (2011). Intercomprensión y competência intercultural: de Eurom-4 a Eurom.Com. Text. En D. Álvarez, P. Chardenet y M. Tost (Dirs.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (pp. 243-260). Agence Universitaire de la Francophonie y Union Latine.
- Uzcanga Vivar, I. (2016). Una aproximación descendente de la intercomprensión de las lenguas românicas. En F. J. Meissner, H. Martinez y S. Wauquier (Eds.), *Actes du XXVIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes*. Recuperado de http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-12/CILPR-2013-12-Uzcanga_Vivar.pdf
- Vailatti, T. F. (2020). Contribuições do plurilinguismo para o aprendizado do português brasileiro como língua de acolhimento em contexto migratório, *Revista Interfaces*, 11(1), 104-117. Recuperado de https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6220/0
- Vailatti, T. F. y Calvo del Olmo, F. J. (2019). A intercompreensão no ensino-aprendizado do português como língua de acolhimento: elaboração, aplicação e avaliação de material didático no contexto



- do PBMIH/UFPR. *Revue Miriadi*, 1. Recuperado de <https://publications.miriadi.net/index.php?id=118#auteurs>
- Vailatti, T. F. y Olmo, F. J. C. (2018). A intercomprensão como ferramenta didática para o ensino do português brasileiro no PBMIH. *Letra Magna*, 23, 24-38.
- Vailatti, T. F. y Olmo, F. J. C. (2020). Ressignificações do conceito de português como língua de acolhimento a partir da didática do plurilinguismo. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 18, 447-474.
- Valente S. (2015). Convergências e diferenças no ensino da intercomprensão e do francês língua estrangeira (FLE): concepção de material pedagógico e experiência em contexto brasileiro (UFPR, Curitiba). Tesis de Maestría doble titulación entre Universidade Federal do Paraná y Universidade Stendhal Grenoble 3. Recuperado de <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40260>
- Van Uytfanghe, M. (2008). Quelques observations sur la communication linguistique dans la Romania du IXe siècle. En P.von Moos (Ed.), *Zwischen Babel und Pfingsten: Sprachdifferenzen und Gesprächsverständigung in der Vormoderne (8.-16. Jahrhundert) - Entre Babel et Pentecôte différences linguistiques et communication orale avant la modernité (VIIIe-XVIe siècle)*, 1, 317-337. Zürich-Berlin: LIT Verlag.
- Vechia, A. (2005). O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. En M. Stephanou y M. H. C. Bastos (Eds.), *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. II: século XIX* (pp. 78-90). Petrópolis: Vozes.
- Vez, M. (2004). La dimensión intercomprensiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras. CAUCE. *Revista de Filología y su Didáctica*, (27), 419-457. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce27/cauce27_20.pdf
- Villalón, C. (2010). Presentación evaluativa de un Seminario de formación en intercomprensión de lenguas en Valparaíso. *Synergies Chili*, 6, 149-161.
- Villalón, C. y Tassara, G. (2014). La intercomprensión de lenguas latinas: una herramienta para el desarrollo del plurilingüismo en Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia, 16(2), 277-290.
- Villalón, C., Tassara, G. y Moreno, P. (2011). La intercomprensión entre lenguas latinas en las políticas educacionales: el caso de Chile. En D. González Álvarez, P. Chardenet y M. A. Tost (Eds.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (pp. 191-209). Montréal (Québec), Canada, France: Agence universitaire de la francophonie.



- Villanueva de Debat, E., Lauría de Gentile, P. y Merzig, B. (2011). Vocabulario y lectocomprensión: su relación en cursos de Intercomprensión. En E. Viglione et al. (Eds.), *Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigaciones: XIII Jornadas de enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. CD-Rom.
- Walter, H. (1994). *L'aventure des langues en Occident*. Paris: Robert Laffont.
- White, C., Schramm, K. y Chamot, A. U. (2007). Research methods in strategy research: Re-examining the tool box. En A. D. Cohen y E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 93-116). Oxford: Oxford University Press.
- Wilke, V. (2013). El fenómeno de la transferencia en la intercomprensión en lenguas emparentadas. *Lenguaje y Textos*, 37, 29-36.
- Wilke, V. (2014). Verstehensprozesse beim Lesen in verwandten Sprachen. En K. Herzig et al. (Comps.), *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis* (pp. 161-174). Tübingen: Stauffenburg.
- Wilke, V. (2017). Principios metodológicos didácticos de la intercomprensión. En M. Baduy et al. (Comp.), *Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, volumen 6 (pp. 70-87). Facultad de Lenguas. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5574/JELENS%202015%20Volumen%206.pdf?sequence=1>
- Wilke, V., Barrea, I. y Roattino, M. L. (2018). Relevamiento de estrategias de lectura intercomprensiva en lenguas germánicas: análisis de datos recogidos en encuestas. En C. Adduci et al. (Comps.), *Actas de las IV Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción: lenguas en el cruce de fronteras: políticas, prácticas y saberes* (pp. 426-431). Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández. Recuperado de https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/upload/Actas_IV_Jornadas_Internacionales_2017_2.pdf
- Wilke, V. y Blümel, J. (2014). Vorstellung des Forschungsvorhabens Interkomprehension in germanischen Sprachen für spanischsprachige Lerner. En *Actas de la I Jornada de Alemán ¿Y por qué alemán? Warum Deutsch?* Facultad de Lenguas, UNC. Córdoba: Portaculturas.
- Wilke, V. y Helale, G. (2011). Metodología de una gramática receptiva para la intercomprensión en lenguas germánicas. En E. Viglione et al. (Eds.), *Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigaciones: XIII Jornadas de enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria UNSL. CD-Rom.



- Wilke, V. y Lauría de Gentile, P. (2018). Principios Metodológico-didácticos en Interger: Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes. En C. Adduci y otros (Comps.), *Actas de las IV Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción: lenguas en el cruce de fronteras: políticas, prácticas y saberes* (pp. 268-273). Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández. Recuperado de https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Actas_IV_Jornadas_Internacionales_2017_2.pdf
- Wilke, V. y Lauría, P. (2016). La intercomprensión en lenguas germánicas en el contexto hispanohablante. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 8, 173-195. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/15408>
- Wilke, V., Lauría, P., Merzig, B. y Trovarelli, S. (2012). El proyecto de intercomprensión en lenguas germánicas en el marco de la UNASUR. En *Actas del V Congreso Internacional de Letras. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires* (pp. 2974-2981). Recuperado de <http://2012.cil.filo.uba.ar/ponencia/el-proyecto-de-intercompensi%C3%B3n-en-lenguas-germ%C3%A1nicas-en-el-marco-de-la-unasur>
- Wilke, V., Lauría, P. y Van Muylem, M. (2015). El rol de la comprensión gramatical en lenguas emparentadas. En C. Muse (Comp.), Cátedra UNESCO. *Lectura y escritura: Continuidades, rupturas y reconstrucciones. Volumen 7. Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras* (pp. 227-236). Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2313>
- Wilke, V. y Van Muylem, M. (2013). El concepto de transferencia y su relevancia para la intercomprensión en lenguas germánicas. En *Actas de XIV Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior y I Congreso de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas.
- Wilke, V. y Van Muylem, M. (2015). Die Vorteile der Vorkenntnis. Englisch als Einstieg in die germanischen Sprachen für Spanisch sprechende Lerner. En V. Wilke y M. Van Muylem, *Actas de las I Jornadas Internacionales de Alemán* (pp. 216-231). Facultad de Lenguas, UNC, Córdoba: Portaculturas.
- Wilke, V., Villanueva, E. y Helale, G. (2010). Criterios para la elaboración de material didáctico para el desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas. En *Actas II Jornadas Internacionales de Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción*, Buenos Aires, Argentina, IESL Juan Ramón Fernández (pp. 466-470). Recuperado de https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Actas_II_Jornadas_2010_IESLV.pdf



- Wolff, D. (2003). Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and language ensured? *ASp*, 41-42.
- Wolton, D. (2013). Mondialisation. Diversité Culturelle. Démocratie. En M. Lúcia, J. D. de Barros, M. Venício Barbosa y C. Benatti Rochebois (Orgs.), *Recherches en didactique des langues étrangères: Thèmes Majeurs* (pp. 129-140). Belo Horizonte: Fale/UFGM.
- Wright, R. (2006). Divergence, fragmentation, and the «locus» of change. *ASJU*, XL, 993-1004.
Recuperado de <https://www.ehu.eus/ojs/index.php/ASJU/article/viewFile/4448/4393>
- Zabala, A. y Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.



Notas biográficas



Heloisa ALBUQUERQUE COSTA

é doutora na área Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês pela Universidade de São Paulo. Docente e pesquisadora do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo com atuação na Graduação e Pós-Graduação, desenvolvendo pesquisa, extensão e orientação nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua estrangeira em contextos específicos, profissionais e acadêmicos; formação reflexiva de professores de línguas estrangeiras em/para contextos presenciais e digitais; Francês para Objetivo Específico (FOS) e Universitário (FOU). Tecnologias da Informação e da Comunicação no ensino de línguas; Intercompreensão em Línguas Românicas. Vice-líder do Grupo de Pesquisa *Linguagem, Educação e Virtualidade* (LEV). Coordenadora nacional de língua francesa da *Rede ANDIFES de Idiomas sem Fronteiras* (IsF).

EJE 3
/PORT/
P. 344

Richard BRUNEL MATIAS

es magíster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, especialista en TIC y Enseñanza Superior y licenciado en Filosofía. Es profesor concursado en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, en la sección Portugués y Español, donde se desempeña como profesor adjunto de Lengua Portuguesa I y IV, de Taller de Lectura y Expresión Escrita y Lectocomprensión en Lengua Extranjera I – Portugués. Dirigió proyectos de investigación subsidiados por entidades acreditadas e integra el equipo de investigación InterRom (Intercomprensión en Lenguas Romances). Ha publicado capítulos de libros, libros y artículos en revistas nacionales e internacionales con referato sobre estrategias de aprendizaje e intercomprensión en lenguas romances, además de análisis y producción escrita en torno a la noción de géneros de textos. Actualmente, es doctorando en el Doctorado en Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

EJE 2
/ESP/
P. 312

Francisco CALVO DEL OLMO

é doutor em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atua como Professor Adjunto no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e orienta pesquisas de mestrado e doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na área dos Estudos Linguísticos, onde também coordena o mestrado bilateral com a Universidade Grenoble Alpes. Tem licenciatura em Filologia Românica pela Universidad Complutense de Madrid (UCM) e mestrado em Investigación en Lengua Española pela mesma universidade. Realizou estágio de pós-doutorado no *Laboratório Lidilem* da Université Grenoble Alpes graças a uma bolsa do programa Capes-Cofecub. Também é o líder do grupo de pesquisa em *Intercompreensão, Didática do Plurilinguismo e Políticas de Línguas – FLORES* registrado junto ao CNPq.

EJE 1
/PORT/
P.34
CONCLUS.
447-458-464

Delphine CHAZOT

est docteur en pédagogie de l’Université nationale autonome du Mexique (UNAM) et enseignante/formatrice des langues (français langue étrangère et espagnol) pour étudiants et adultes. Ses thèmes de recherche sont principalement la conception de scénarios techno-pédagogiques, l’utilisation du jeu sérieux, l’apprentissage collaboratif, la didactique du plurilinguisme et l’intercompréhension des langues romanes.

EJE 2
/FR/
P. 293



	Christian DEGACHE (christian.degache@univ-grenoble-alpes.fr) é Professeur des Universités pela Universidade Grenoble Alpes em didática das línguas, abordagens plurilíngues e TICE. É membro do laboratório de pesquisa LIDILEM (Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles). Suas pesquisas se concentram sobre as estratégias de aprendizagem das línguas, a descrição e a análise das interações exo-plurilingües, o design de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e de cursos híbridos, em particular para a formação de professores e em relação com os cenários e roteiros telecolaborativos para a intercompreensão em línguas românicas. Dirigiu vários projetos internacionais (Galanet), co-dirigiu um Master (DILIPEM) e diversos congressos (IC2012, IC2014, DIPROling 2018 e DIPROling 2019). Desenvolveu inúmeras colaborações a nível nacional e internacional, notadamente com Brasil (projeto Coopera e duplo diploma de Mestrado com a UFPR) onde exerceu de 2016 a 2019 como Professor adjunto de língua francesa e prática de ensino na Universidade Federal de Minas Gerais (FALE-UFMG, credenciado no POSLIN, pós-graduação em linguística aplicada). Iniciou e coordenou, pelo lado brasileiro (até março de 2020), o projeto DIPROlínguas (2018-2021, https://www.miriadi.net/pt-pt/diprolinguas) no âmbito do programa franco-brasileiro CAPES-COFECUB.	EJE 2 /PORT/ P. 154
EJE 1 /ESP/ P. 113	Gabriela DÍAZ CORTEZ es traductora y profesora de inglés egresada de Facultad de Lenguas (FL), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Especialista en Procesos y Prácticas de la Lectura y la Escritura, FL-UNC, y MA in Spanish, Universidad de Missouri, EE.UU. Integra el equipo de investigación InterRom, FL-UNC. Se desempeña como profesora asistente de Lectocomprensión del inglés del Departamento de Idiomas con Fines Académicos, FL-UNC, para las carreras de grado de la Facultad de Cs. Químicas-UNC.	
	Melina Anahí DONALISIO es profesora de portugués egresada de la Facultad de Lenguas (FL), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), con menciones como Premio Facultad de Lenguas y Premio Universidad. Actualmente, es docente en el Instituto Francisco Luis Bernández y en la Escuela de Suboficiales Cabo Raúl Rembreto Cuello, Gendarmería Nacional. En el año 2017, realizó la Diplomatura de Diseño de Entornos Virtuales para la Educación Superior organizada por la ArTEC (Área de Tecnología, Educación y Comunicación), campus virtual, UNC. Desde ese mismo año, forma parte del equipo de investigación InterRom (Intercomprensión en Lenguas Romances). En el año 2018, formó parte del equipo docente que elaboró el curso MOOC “Pase Libre al Portugués”, implementado por la FL, UNC, en la plataforma Moodle.	EJE 2 /ESP/ P. 132
EJE 3 /ESP/ P. 388	Ángela Maria ERAZO MUÑOZ ocupa el cargo de profesora adjunta en el Departamento de Mediaciones Interculturales de la Universidad Federal de Paraíba, en la ciudad de João Pessoa, Brasil, donde trabaja en el pregrado en Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales. Es doctora en Ciencias del Lenguaje, especialidad didáctica y lingüística (2016) por la Université Grenoble- Alpes, Francia. Licenciada en Antropología y en Lenguas neolatinas (español) por la Université de Strasbourg - Francia y con Máster de Investigación en Antropología social y cultural (2008) y Máster en Didáctica de Lenguas Extranjeras (2010) en la misma universidad. Tiene posgrado en Enseñanza de Español Lengua Extranjera - L2 (2008) por la Universitat de València y el Instituto Cervantes - España. Ha trabajado en la enseñanza del español lengua extranjera en Francia y en Brasil. Cuenta con publicaciones que abordan líneas sobre didáctica de lenguas extranjeras, políticas lingüísticas, etnolingüística, intercomprensión y plurilingüismo.	



Pierre ESCUDÉ

ha sido profesor de francés como lengua materna y extranjera en España, Marruecos y Rusia. Tras haber defendido su tesis en socioliteratura del dominio occitano, imparte clases en la Universidad de Toulouse en el campo de la enseñanza bilingüe francés-occitano. Desde 2014, es catedrático en la Universidad de Burdeos donde imparte docencia de enseñanza de lenguas, bilingüismo e intercomprensión. Entre sus publicaciones, ha editado la tesis de Jules Ronjat (*Développement du langage observé chez un enfant bilingüe*, Peter Lang, 2013) y ha traducido al francés numerosas obras de Tullio De Mauro para la editorial Lambert Lucas en la que también dirige, junto a Laurent Gajo, la colección Didactique des langues et plurilinguisme. Es autor de dos libros sobre intercomprensión (publicados por CLE internacional y por Parábola) y responsable del programa europeo *Euromania*, primer libro de texto escolar europeo sobre intercomprensión integrada. Actualmente, preside la ADEB (Asociación Europea para el Desarrollo de la Educación Bi-plurilingüe).

INTROD.

/ESP/

P. 7

Fernanda FELIX

é doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Paraná, na área dos Estudos Linguísticos e na linha de pesquisa em *Linguagens, Culturas e Identidades: Ensino e Aprendizagem*. Mestra em Letras pela mesma universidade e Psicóloga pela Universidade do Vale do Itajaí. Dedicase a pesquisa e extensão em Linguística Aplicada e Educação, especificamente nos campos do letramento e do ensino languageiro, com línguas indígenas e línguas românicas. É participante do projeto de pesquisa DIPROLínguas, do Grupo de Pesquisa *Flores do Lácio*, vinculado à Universidade Federal do Paraná, colaboradora do projeto de extensão *Ecologia de Saberes com Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná*, também da Universidade Federal do Paraná, coordenadora de área da Associação Ler.com e membro do comitê editorial da Revista *Maloca*, da Universidade Estadual de Campinas e da Revista *Ethnoscientia*, da Universidade Federal do Paraná (UFPA).

EJE 1

/PORT/

P. 69

Teurra FERNANDES VAILATTI

é doutoranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (PPGL/UFPR) e no *Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles* da Université Grenoble Alpes (LIDILEM/UGA). Possui mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR) e licenciatura em Letras Francês/Português pela mesma universidade. De 2009 a 2017, atuou como professora de Francês Língua Estrangeira (FLE) no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (CELIN/UFPR) e na Aliança Francesa de Curitiba. Realiza pesquisas na área da Linguística Aplicada (ensino/aprendizado de línguas), com particular interesse em temas relacionados às Abordagens Plurilíngues, mais especificamente a Intercompreensão. Atualmente integra o grupo de pesquisa *FLORES: Intercompreensão, Didática do Plurilinguismo e Políticas de Línguas*.

EJE 2

/PORT/

P. 253

CONCLUS.

P. 458

Mônica FERREIRA MAYRINK

é Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente e pesquisadora da área de Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo (USP). Atua na graduação e pós-graduação, desenvolvendo atividades de pesquisa, extensão e orientação nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua estrangeira; formação reflexiva de professores em/para contextos presenciais e digitais; Tecnologias da Informação e da Comunicação no ensino de línguas; Intercompreensão em Línguas Românicas. É autora de vários artigos e capítulos de livros. Participa como especialista em língua espanhola na *Rede ANDIFES de Idiomas sem Fronteiras* (IsF). É líder dos grupos de pesquisa *Linguagem, Educação e Virtualidade* (LEV) e *Recursos Didáticos para a Aula de Espanhol como Língua Estrangeira* (ReDiPAELE), ambos cadastrados no CNPq.

EJE 3

/PORT/

P. 344



	Mariana FONSECA FAVRE est docteur en Français langue étrangère de l'Université de Genève. Sa thèse, soutenue en 2017, a contribué à documenter, à travers l'analyse des interactions, l'intercompréhension intégrée, approche qui propose de construire des savoirs disciplinaires à partir de l'intercompréhension des langues romanes. Collaboratrice à l'École de langue et de civilisation françaises (ELCF) de l'Université de Genève depuis 2010, Mariana Fonseca y mène des activités d'enseignement dans différents domaines en lien avec le FLE: didactique du plurilinguisme – et l'intercompréhension – enseignement du français pour un public d'adultes migrant-es, etc. Elle est également engagée dans différents projets institutionnels au sein de l'Université de Genève. Ses intérêts de recherche concernent le rôle du plurilinguisme pour la construction des connaissances en classe, et, plus récemment, dans des MOOCs. Mariana Fonseca a publié plusieurs articles dans des revues spécialisées et participe régulièrement à des manifestations scientifiques et formations d'enseignant-es, en Suisse et à l'étranger. .	EJE 1 /FR/ P. 96
EJE 3 /PORT/ P. 408	Leandro GUIMARÃES FERREIRA é diplomado em Letras, com Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2018) e com habilitação em Licenciatura de Português e de Francês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, 2015). É membro ativo da Association des Professeurs de Français du Paraná (APFPR), da <i>Association for Laboratory Phonology</i> (LABPHON) e da Luso-Brazilian <i>Association of Speech Sciences</i> (LBASS). Criou e coorganiza anualmente, desde 2014, o evento de extensão <i>Semaine de la Langue Française et de la Francophonie</i> (SELAFF) da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tem experiência em desenvolvimento de L2/Francês Língua Estrangeira (FLE); Intercompreensão em Línguas Românicas (ICLR); Políticas Linguísticas e Plurilinguismo; e Fonética e Fonologia da Língua Francesa. Interessa-se por Fonética Geral, Experimental e Aplicada, especialmente Integração Fonético-Fonológica em L2; Complexidade; Atrito Linguístico; Linguística Histórica das Línguas Românicas; e Formação de Professores de Línguas. Cursa Doutorado em Letras/Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Paraná.	
	Anakelli GONÇALVES DE CARVALHO é estudante de graduação em Relações Internacionais e Integração na Universidade Federal da Integração Latino-Americana UNILA. Possui experiência em ensino, pesquisa e extensão acadêmica com bolsa concedida pela UNILA. Na extensão com o projeto <i>Simulatinas</i> (2016), no ensino como monitora da disciplina de <i>Fundamentos da América Latina</i> (2017) e na <i>Iniciação Científica</i> (IC) (2017-2018) no projeto de <i>Intercompreensão Plurilinguismo em contexto acadêmico bilíngue: Um estudo de caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana</i> UNILA. Atualmente é estagiária no grupo <i>Cataratas do Iguaçu</i>.	EJE 3 /PORT/ P. 388
EJE 3 /PORT/ P. 388	Alberto León HENAO MONTOYA es estudiante del pregrado en Ciencias Económicas: Economía, Integración y Desarrollo en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA). Tiene estudios en intercomprensión lingüística en lenguas Romances. Becario por la Fundación Araucaria del proyecto “Intercomprensión plurilingüe en contexto académico bilingüe: un estudio de caso en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana” (2017). Tiene experiencia con investigación en Integración Lingüística como política regional (2017) y variedad lingüística (2018). Participó como monitor en la disciplina español para brasileños (2018) y es becario de Iniciación Científica de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA) del proyecto “Variedades del castellano en América Latina” (2018-2019).	



Franco M. KENDZIURA

es profesor de Lengua Italiana, licenciado en Lengua y Literatura Italiana, traductor público nacional de italiano y especialista en Didáctica de las Lenguas Extranjeras egresado de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Integra el equipo de investigación InterRom (Intercomprensión en Lenguas Romances) de la misma Facultad y se ha desempeñado como profesor asistente del Módulo de Intercomprensión en Lenguas Romances (italiano, francés y portugués) del Departamento de Idiomas con Fines Académicos (FL,UNC) en la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba.

EJE 1

/ESP/

P. 113

EJE 2

/ESP/

P. 312

Patricia LAURÍA DE GENTILE

es profesora y magíster en Inglés egresada de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Se desempeña como titular de las cátedras de Didáctica Especial II y Observación y Práctica de la Enseñanza II, del Profesorado de Inglés en la Facultad de Lenguas, UNC. Su experiencia en el ámbito de la intercomprensión en lenguas germánicas (ILG) para hispanohablantes data del año 2008. En la actualidad, dirige el proyecto 2018-21 Intercomprensión en Lenguas Germánicas (ILG) para Hispanohablantes: Diseño de Materiales Digitales. Ha publicado artículos en diversas revistas científicas; ha dictado conferencias sobre aspectos de la didáctica de las lenguas extranjeras en diversas instituciones educativas del país y realizado presentaciones en congresos de carácter nacional e internacional. Es coautora del primer manual para la ICLG: *INTERGER: Manual de intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes*. 2016, ISBN: 978-987-591-649-4. Córdoba: Editorial Brujas.

EJE 2

/ESP/

P 234

Silvana MARCHIARO

es magíster en Lingüística Aplicada por la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Profesora titular de Fonética y de Lingüística (sección Italiano) y del Seminario de Intercomprensión (sección Portugués) de la Facultad de Lenguas, UNC. Desde el año 2014, dirige el equipo de investigación InterRom (Intercomprensión en Lenguas Romances). Proyecto de investigación en curso Plurilingüismo y Educación: Prácticas, Representaciones, Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas (2018-2022) con aval y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC. Fue directora de la Especialización en Procesos y Prácticas de la Lectura y la Escritura de la Facultad de Lenguas de la UNC.

EJE 2

/ESP/

P. 132

EJE 3

/ESP/

P. 425

Lívia MIRANDA DE PAULO

é doutora em Estudos Linguísticos em Francês pela Universidade de São Paulo (2018), com pesquisa sobre desenvolvimento da compreensão escrita em línguas estrangeiras em meio universitário pela Intercompreensão. Possui bacharelado em Letras nas habilitações Português e Francês pela mesma universidade (2013). Desde 2012 participa de ações de ensino e pesquisa envolvendo a abordagem intercompreensiva e a formação de professores, ministrando diversos cursos e oficinas, assim como através de publicações e participação em eventos nacionais e internacionais. Atualmente é docente da área de francês do Departamento de Línguas Modernas da USP e membro do projeto DIPROLinguas (CAPES-COFECUB).

EJE 2

/PORT/

P. 207



Marta Ingrith MOLINA CABRERA

é doutoranda em Teoria e Análise Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística do Instituto de Linguística da Universidade de Brasília (UnB), mestra em Estudos da Tradução pelo Instituto de Letras da mesma universidade (2017) e bacharel em Linguística pela Facultad de Humanidades de la Universidad de la República Oriental del Uruguay - UDELAR (2010). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nas seguintes áreas: docência, tradução, contato de línguas e migrações.

EJE 1
/PORT/
P. 48

Ana Cecilia PÉREZ

es doctoranda en Ciencias del Lenguaje por la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Profesora de Lengua y Literatura Francesa y traductora pública de francés. Profesora regular concursada en la sección Portugués y profesora interina en la Sección Español de la Facultad de Lenguas, UNC. Línea de investigación: didáctica del plurilingüismo, intercomprensión, enfoques plurilingües en contexto escolar. Co-directora del proyecto de investigación: *Plurilingüismo y educación: prácticas, representaciones, enseñanza y aprendizaje de lenguas* (2018-2022) con aval y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC. Autora de materiales didácticos y artículos sobre políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas en perspectiva plurilingüe.

EJE 3
/ESP/
P. 367,425

Valdilena RAMMÉ

es doctora en Estudios Lingüísticos por la Universidad Federal de Paraná, con un período investigación en la Universidad de Utrecht, Holanda. Actualmente, ocupa el cargo de profesora adjunta en el área de Letras y Lingüística de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA). Trabaja con enseñanza del portugués como lengua extranjera (PLE). Coordina y participa de proyectos en las líneas de investigación de teoría lingüística, análisis gramatical y lingüística aplicada. Cuenta con publicaciones sobre nanosintaxis, semántica lexical, semántica conceptual y cambio lingüístico, enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (LE), desarrollo de material didáctico y enseñanza-aprendizaje-evaluación de la expresión oral en PLE. Forma parte del grupo de investigación en nanosintaxis y del grupo de investigación “LIÑA: Estudios en interlengua, lenguas cercanas y en contacto”.

EJE 3
/ESP/
P. 388

Karine Marielly ROCHA DA CUNHA

é professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pela Universidade de São Paulo (USP) é mestre em Filologia e Língua Portuguesa e Doutora em Linguística. No âmbito de seu projeto de pesquisa *Repressões linguísticas em governos ditatoriais*, realizou estágio de pós-doutorado na Accademia della Crusca, Itália, pesquisando a Língua Italiana durante o fascismo. Na UFPR, ministra, além das disciplinas de Língua Italiana, Intercompreensão em Línguas Românicas; História da Língua Italiana e Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Interessa-se por Dialectologia Italiana e Língua de Herança; Ensino de Língua Italiana Geral e para Fins Específicos; Lexicologia e Lexicografia Pedagógica; Leitura em LE; Intercompreensão em Línguas Românicas; Línguas minoritárias; Terminologia e Tradução. Faz parte dos Grupos de Pesquisa *Centro de Estudos Vênetos* no Paraná; *FLORES: Intercompreensão, Didática do Plurilinguismo e Políticas de Línguas*; Grupo de Estudos sobre Língua de Herança no Brasil e *LUPA - Lugar da Palavra e seus contextos*.

EJE 1
/PORT/
P.34
CONCLUS.
P.464



Elisabetta SANTORO

é graduada em Línguas e Literaturas Estrangeiras na Università degli Studi di Bari (alemão/inglês) e em Tradução na Ruprecht-Karls Universität de Heidelberg (alemão/italiano/português). Mestrado e doutorado foram concluídos na Universidade de São Paulo (USP), na qual desde 2003 é docente da Área de Língua e Literatura Italiana e do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas. Seus principais interesses de pesquisa são: aquisição-aprendizagem e ensino do italiano L2, pragmática linguística, semiótica narrativa e discursiva, intercompreensão em línguas românicas e relações Itália-Brasil. Sobre esses temas publicou artigos e capítulos de livro. É presidente da Associação Brasileira de Professores de Italiano para (ABPI) e membro da diretoria da associação internacional correspondente (AIPI). Além disso, é líder do grupo de pesquisa “Pragmática (inter)linguística, intercultural e cross-cultural” (CNPq), que desenvolve pesquisas com várias línguas entre as quais português brasileiro, italiano, espanhol e alemão.

EJE 3
/PORT/
P. 344

Regina da SILVA

EJE 2
/PORT/
P. 154

possui graduação em Letras (1992) e especialização em Estudos Literários (1993) ambas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi professora de português do ensino médio da rede estadual de Minas Gerais e de português e literatura dos ensinos fundamental e médio da rede municipal de Belo Horizonte. Trabalhou com Educação de Jovens e Adultos no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Ensino da Rede Municipal de Belo Horizonte. Ensina língua e cultura italiana desde 1998 em diversos contextos e a diversos públicos. Possui Mestrado em Literatura Italiana pela Universidade de São Paulo (USP, 2006) e Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 2012). Áreas de interesse e nas quais possui experiência: didática de línguas românicas, tradução, estudos interculturais, ensino de língua estrangeira em rede.

Sweder SOUZA

é doutorando em Letras/Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (PPG-Letras/UFPR) e é Professor e Coordenador Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras - Português/Inglês da Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Participa do Grupo de Pesquisa *Intercompreensão, Didática do Plurilinguismo e Políticas de Línguas – FLORES* (UFPR/CNPq) e é Membro Integrado do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF/Universidade de Aveiro). Tem experiência com Revisão e Redação de Textos, Materiais Didáticos, Gestão da Educação a Distância, Tutoria, Designer Instrucional, Assessoria/Coordenação Pedagógica e como Professor/Pesquisador nas áreas de Comunicação, Educação, Linguística e Linguística Aplicada, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Políticas Linguísticas, Currículo, Texto e Discurso, Formação de Professores, Língua Portuguesa (materna/estrangeira) e Educação e Tecnologias.

CONCLUS.
P. 447

Sara VALENTE

EJE 2
/IT/
P. 275

ha un doppio diploma di master in Didattica del Francese come Lingua Straniera (FLE), tra l'Università Stendhal III di Grenoble (Francia) e l'Università Federale del Paraná, ha svolto studi specifici sull'intercomprensione nelle lingue romanze, con un focus pratico sull'esperienza di tutoraggio di un corso di intercomprensione all'Università Federale del Paraná (Brasile, 2015) e all'Universiade de Torino (Italia, 2017). Attualmente è insegnante di francese in Italia, collabora con dei progetti di intercomprensione nelle scuole in cui lavora.



Valeria WILKE

es profesora y traductora de alemán, egresada de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba y magíster en Alemán como Lengua Extranjera por la Universidad de Kassel, Alemania. Actualmente, se desempeña como profesora titular con dedicación exclusiva en las cátedras Lengua III, Didáctica Especial II y Observación y Práctica, sección Alemán, y es docente de la Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras de la Facultad de Lenguas, UNC. Es codirectora del proyecto de investigación “Intercomprensión en lenguas germánicas (ILG) para hispanohablantes: diseño de materiales digitales”. Ha presentado ponencias en numerosos congresos en Argentina y en el exterior; ha obtenido becas de estudio, capacitación e investigación del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) y del Goethe-Institut; ha publicado en revistas, actas de congresos y libros sobre intercomprensión en lenguas germánicas y otros temas relacionados con la didáctica de la enseñanza del alemán como lengua extranjera.

EJE 2

/ESP/

P. 234



Colección

Indagaciones en Lenguas

Esta colección presenta hallazgos de investigaciones recientes, reflexiones críticas y prácticas innovadoras, que tienen un interés específico para los diferentes actores del ámbito académico en las áreas de lengua, traducción, didáctica, literatura y culturas. Se parte del supuesto de que la lengua y la cultura son cruciales en los procesos mediante los que los seres humanos se comunican, construyen conocimiento y forjan valores, actitudes y experiencia, ejes fundamentales en la búsqueda de la optimización de la educación. Los libros que componen la colección reflejan la creencia de los editores en la naturaleza cíclica e interactiva de la teoría, la investigación y la práctica e invitan a replantear modos de pensar y modos de hacer.





Rector | Dr. Hugo Oscar Juri

Vicerrector | Dr. Ramón Pedro Yanzi Ferreira



Decana | Dra. Elena del Carmen Pérez

Secretaria de Posgrado | Dra. Graciela Ferrero

Prosecretaria de Ciencia y Tecnología | Dra. María José Buteler



Esta edición se terminó en el mes de septiembre de 2021
en la ciudad de Córdoba,
Argentina.