

“FLORESCER DA CONSCIÊNCIA PLURILÍNGUE”: A INTERCOMPREENSÃO NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DE LETRAS

“Florecer de la Conciencia Plurilingüe”: la Intercomprensión en la Formación de Estudiantes de Pregrado de Letras

Érica SARSUR

Universidade de São Paulo

esarsur1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0068-9309>

Lívia MIRANDA DE PAULO

Universidade de São Paulo

livia.miranda.paulo@usp.br

<https://orcid.org/0000-0002-5662-2349>

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar uma experiência de aplicação das abordagens plurais no ensino superior: a disciplina Intercompreensão em Línguas Românicas para alunos do curso de Letras da Universidade de São Paulo (USP). Trazemos um panorama da inserção da disciplina de Intercompreensão em diferentes instituições de ensino superior brasileiras e, em seguida, a sua situação na USP. Apoiando-nos nas bases da Intercompreensão como abordagem didática (ALARCÃO *et al.*, 2009; DE CARLO; ANQUETIL, 2019), o programa proposto para o 1º semestre de 2021 foi organizado em três módulos: sensibilização, panorama multilíngue brasileiro e a “viagem” por doze línguas românicas. A fim de compreender os impactos do contato com a abordagem intercompreensiva, analisamos trechos da *Reflexão final individual* solicitada ao final da disciplina. Os resultados apontam a Intercompreensão como vetor de transformações na autopercepção dos estudantes como sujeitos plurilíngues, em suas concepções sobre o ensino-aprendizagem de línguas e de suas representações sobre a família das línguas românicas. **PALAVRAS-CHAVE:** Intercompreensão em Línguas Românicas; Abordagens Plurais; Plurilinguismo; Formação de Professores

RESUMEN: El objetivo de este artículo es exponer una experiencia de aplicación de los enfoques plurales para la enseñanza de lenguas y culturas en la universidad: la asignatura de Intercomprensión en Lenguas



Romances para estudantes de pregrado en Letras de la Universidad de Sao Paulo (USP). Se presenta un panorama de la inserción de la materia de Intercomprensión en diferentes universidades de Brasil, y posteriormente, su presencia en la USP. Apoyándonos en las bases de la Intercomprensión como enfoque didáctico (ALARCÃO *et al.*, 2009; DE CARLO; ANQUETIL, 2019), el programa propuesto para el 1^{er} semestre de 2021 se estructuró en tres módulos: sensibilización, panorama multilingüe brasileño y el “viaje” a través de doce lenguas romances. Para comprender los impactos del contacto con la intercomprensión, analizamos el trabajo final de los estudiantes, denominado *Reflexión Final Individual*. Los resultados muestran que la Intercomprensión sirve a la transformación de la percepción de los estudiantes sobre su propia identidad plurilingüe, sobre sus concepciones de enseñanza-aprendizaje de lenguas y de sus representaciones de la familia de lenguas romances. **PALABRAS CLAVES:** Intercomprensión en Lenguas Romances; Enfoques Plurales; Plurilingüismo; Formación de Profesores.

INTRODUÇÃO

O título do artigo faz referência a uma metáfora utilizada por um estudante que cursou a disciplina Intercompreensão em Línguas Românicas na Universidade de São Paulo no 1º semestre de 2021. O verbo *florescer*, próprio das flores, em seu sentido denotativo, traduz, em sentido figurado, o *desabrochar*, o *despertar*, o fato de algo aparecer ou surgir. Contudo, não se trata de algo que não existia, e, sim, à semelhança das flores, algo que existia como gérmen, em estado latente e que, após o tempo de maturação, vem à tona e torna-se visível, perceptível. A carga semântica do verbo *florescer*, neste contexto, é bastante poética e leva-nos a perceber que o estudante expressa sua experiência na disciplina não como um aprendizado intelectual puro e simples, mas como uma experiência de vida e identitária.

O termo foi usado pelo estudante em sua *Reflexão final individual*, produzida por todos os participantes da disciplina e que é o suporte em torno do qual se constrói a análise trazida neste artigo. Este se propõe a apresentar e analisar a experiência da Intercompreensão como prática didática no âmbito da disciplina de graduação na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, FFLCH-USP (Brasil), com foco na experiência do 1º semestre de 2021. Apresentamos a seguir, resumidamente, o contexto universitário em que ela se insere, para, mais adiante, detalhar sua origem, estrutura e organização.

Ministrada desde 2015, a disciplina já acolheu, até o presente, mais de 200 alunos, dado que evidencia o interesse dos estudantes do curso de Letras por essa temática como

ferramenta relevante na sua formação pessoal e profissional. Ela se insere no contexto do bacharelado em Letras da FFLCH-USP, cuja proposta curricular organiza-se em “habilitações”. O graduando escolhe as áreas/línguas que deseja seguir, podendo a habilitação ser única ou dupla: apenas Português ou Português e uma língua estrangeira ou Linguística, sendo atualmente oferecidas 15 habilitações¹. Além do bacharelado, o estudante pode optar por cursar a licenciatura, a fim de preparar-se para a docência nas mesmas áreas em que cursa o bacharelado.

Apesar da significativa diversidade linguística presente na faculdade, a proposta pedagógica, tanto do bacharelado quanto da licenciatura, ainda é concebida em uma ótica “multilíngue” (DEGACHE, 2006), ou seja, compartimentada e com poucos espaços de contato entre as línguas. Consequentemente, as discussões em torno da didática do plurilinguismo, embora centrais para a formação dos futuros professores e profissionais das línguas, ainda não estão consolidadas no currículo (ALBUQUERQUE-COSTA; MAYRINK; SANTORO, 2017). Este é o cenário que justifica a necessidade de fomentar a integração dos conhecimentos e valores do plurilinguismo, bem como apresentar para esse público, de maneira mais sistematizada, as abordagens plurais - notadamente a da Intercompreensão -, que vemos como uma importante ferramenta para o desenvolvimento de sua competência plurilíngue e pluricultural (COSTE; MOORE; ZARATE, 2009[1997]) para ser e agir na atual sociedade global.

Assim, a partir da proposta de reformulação do programa da disciplina, aplicado no 1º semestre de 2021, para a elaboração deste artigo, nós nos orientamos pelas seguintes questões: a) como os subsídios teóricos e práticos implementados no programa de 2021 contribuíram para a formação dos estudantes? b) houve reflexos na construção da consciência plurilíngue e pluricultural? Como os estudantes os expressam? c) quais reflexões emergem da comparação entre o programa original e a proposta atual, no que concerne à formação integral dos estudantes de Letras?

Para respondê-las, começamos abordando o conceito de Intercompreensão adotado no presente artigo, para, em seguida, trazer um panorama do contexto nacional e institucional em que a presente pesquisa se insere. Na sequência, apresentamos uma descrição detalhada do programa da disciplina de Intercompreensão em Línguas Românicas ministrada no 1º semestre de 2021 e, por fim, a análise de uma das atividades realizadas pelos alunos, com a finalidade de identificar as contribuições da disciplina para sua formação.

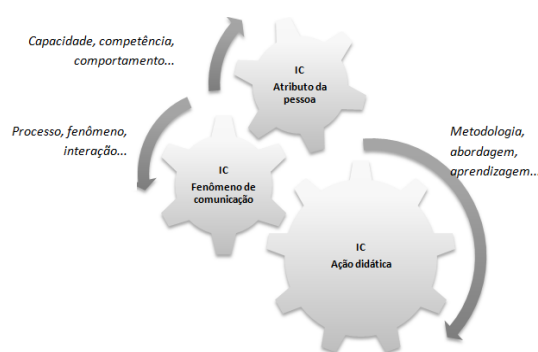
¹As habilitações atualmente oferecidas pela faculdade são: Alemão, Árabe, Armênio, Chinês, Coreano, Espanhol, Francês, Grego, Hebraico, Inglês, Italiano e Linguística.

A ABORDAGEM PLURAL DA INTERCOMPREENSÃO

Neste trabalho, entendemos a intercompreensão (doravante IC) como a capacidade dos indivíduos de usar seus conhecimentos linguísticos para compreender e se fazer compreender em uma situação de comunicação bi-plurilíngue, como definem Chavagne (2010) e Calvo Del Olmo, Degache e Marchiaro (2021). Levamos em consideração, nessa definição, tanto as interações orais e escritas (IC interativa), como o contato com documentos escritos em outras línguas, o que caracteriza a IC receptiva (OLLIVIER, 2013; DEGACHE, 2018), caso do contexto deste artigo.

A IC é uma prática milenar (ESCUDE, 2016) e sua aplicação foi se expandindo através de experimentações em diferentes países, com os mais variados públicos, tornando-a “uma inovação que tem revolucionado a didática das línguas estrangeiras no decorrer das últimas três décadas” (CAPUCHO, 2013, p. 19). Em um levantamento das diversas definições encontradas na literatura da área, Jamet e Spiță (2010) identificaram três correntes principais: a IC como um atributo de cada pessoa, como um fenômeno de comunicação e como uma ação de fundamento didático, conforme expresso na Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Múltiplas definições de IC identificadas na literatura



Fonte: MIRANDA-PAULO (2018)

Como prática didática, a IC se caracteriza como uma das quatro abordagens plurais, ao lado do *éveil aux langues*, da didática integrada e da abordagem intercultural, conforme define o *Cadre de Références pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP), fruto de um extenso trabalho de descrição e sistematização dos resultados oriundos de pesquisas que analisam práticas de abordagens plurais. O CARAP (CANDELIER *et al.*, 2012) apresenta os descritores de recursos que os aprendentes são

levados a desenvolver quando expostos a situações de ensino e aprendizagem baseadas nessas abordagens.

Nesse âmbito, a IC opera colocando os aprendentes diante de línguas aparentadas e, ao mesmo tempo, de seu próprio repertório linguístico (GUMPERZ, 2005). Segundo Candelier (2003): “trata-se de um trabalho paralelo em diversas línguas de uma mesma família, seja a família à qual pertence a língua materna do aprendente (ou a língua da escola) ou da família de uma língua que ele estudou”². Para isso, é empreendida uma prática que privilegia a ordem do (meta)reflexivo, que parte da proximidade entre as línguas que pertencem a uma mesma família - sem, contudo, se limitar a elas, pois os processos cognitivos e metacognitivos são constantemente evocados e estimulados a se expandir.

Um dos pilares da abordagem intercompreensiva está no aproveitamento de situações de contato pautadas pela autenticidade, seja no contato com materiais didatizados orais e escritos nas línguas-alvos, seja na criação de espaços de interação entre falantes de diferentes línguas (CHAVAGNE, 2010; DEGACHE; GARBARINO, 2017), favorecendo, assim, a construção de uma atitude autônoma e positiva, fazendo o estudante se (re)descobrir capaz de transferir aquilo que já faz em língua materna para outras línguas e, assim, reconhecer-se como sujeito plurilíngue (CANDELIER *et al.*, 2012).

Dimensões da formação intercompreensiva

Este reconhecimento do ser plurilíngue pode ser feito por meio de diferentes caminhos e instrumentos, como demonstram as diversas pesquisas realizadas em torno da IC (DEGACHE; GARBARINO, 2017, e mais recentemente, CALVO DEL OLMO, DEGACHE; MARCHIARO, 2021). Visando organizar as potencialidades formativas oferecidas pela abordagem intercompreensiva, pesquisadores europeus reuniram-se na elaboração de dois referenciais: o Referencial de Competências de Comunicação Plurilíngue em Intercompreensão, sigla em francês, REFIC (DE CARLO; ANQUETIL, 2019) e o Referencial de Competências em Didática da Intercompreensão, sigla em francês, REFDIC (ANDRADE; MARTINS; PINHO, 2019).

O REFIC traz pistas para a elaboração de programas de ensino, com base em descritores do saber, saber-ser e saber-fazer visados por essa prática pedagógica. Já o

²Tradução nossa. Original em francês: “Il s’agit d’un travail parallèle sur plusieurs langues d’une même famille, qu’il s’agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l’apprenant (ou la langue de l’école) ou de la famille d’une langue dont il a effectué l’apprentissage.”

REFDIC tem como objeto a formação de professores tornando-os capazes de “educar para o plurilinguismo pela Intercompreensão” (ANDRADE; MARTINS; PINHO, 2019, p. 254). Ambos os documentos organizam-se em torno do desenvolvimento da complexa competência plurilíngue (CONSELHO DA EUROPA, 2001; COSTE; MOORE; ZARATE, 2009[1997])³, dedicando-se às diferentes dimensões que a compõem e que são contempladas durante o trabalho pela IC.

Tendo em vista que, no contexto trazido neste artigo, a abordagem intercompreensiva está inserida na Graduação em Letras - lidando, assim, com potenciais futuros professores e profissionais das línguas e culturas -, é interessante observar as dimensões formativas trazidas pelos dois referenciais. Observando-as, será possível, por um lado, enquadrar boa parte das escolhas pedagógicas feitas no programa proposto para o 1º semestre de 2021 e, por outro, analisar algumas produções dos estudantes, como faremos mais adiante. O Quadro 1, a seguir, coloca lado a lado os componentes listados pelos documentos:

Quadro 1 - Componentes de formação presentes no REFIC e no REFDIC

REFIC Dimensões da competência de comunicação plurilíngue	REFDIC Dimensões constitutivas da competência profissional
<p>Competências de ordem metalinguística (comuns aos diferentes contextos)</p> <ol style="list-style-type: none">1. O sujeito plurilíngue e a aprendizagem2. As línguas e as culturas <p>Competências de ordem comunicativa (elencadas de acordo com os objetivos de cada programa)</p> <ol style="list-style-type: none">1. A compreensão escrita2. A compreensão oral3. A interação plurilíngue	<ol style="list-style-type: none">1. Ética e política2. Linguística e comunicativa3. Pedagógica e didática

Fonte: As autoras

³Definição: A competência plurilíngue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até composta à qual o utilizador pode recorrer (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 231)

Estas diferentes dimensões reforçam como a formação do sujeito plurilíngue vai além da obtenção de saberes declarativos, sendo integral, da ordem do saber-ser: reconhecimento de si, como sujeito plural, levando-o à compreensão, abertura e valorização do outro, de sua(s) língua(s) e cultura(s). Tendo em mente a centralidade destas questões na Didática das Línguas atualmente (ALARCÃO *et al.*, 2009) e a necessidade de sua maior difusão entre os estudantes de Letras de uma das maiores universidades do Brasil, passamos a tratar da disciplina de Intercompreensão em Línguas Românicas na USP.

A DISCIPLINA “INTERCOMPREENSÃO EM LÍNGUAS ROMÂNICAS” NA USP

A inserção curricular da IC pode ser encontrada em diferentes modalidades em instituições de ensino superior ao redor do mundo (SILVA, 2013; DE CARLO; GARBARINO, 2016; CELENTIN; BENAVENTE-FERRERA, 2020; GARBARINO; LEONE, 2020; ERAZO, 2020)⁴. Iniciamos esta segunda seção com um breve panorama da inserção da IC no âmbito da formação em Letras no Brasil. A primeira Instituição de Ensino Superior (IES) brasileira a implementar oficialmente a disciplina de IC na grade da Graduação foi a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que tem sido pioneira em diversas ações de promoção do plurilinguismo e da intercompreensão no país⁵. O Quadro 2 apresenta as instituições que já oferecem a disciplina de IC no nível de Graduação.

⁴Para um panorama da inserção da IC na Europa e na América Latina, ver Araújo e Sá; Calvo del Olmo (2021).

⁵Como fruto dos esforços da equipe do Rio Grande do Norte, a disciplina de Intercompreensão em Línguas Românicas também foi incluída no currículo escolar da Rede Municipal de Educação de Natal, em 2013. Sobre essas ações, ver ALAS MARTINS (2020); SOUZA (2019).

Quadro 2 - Disciplina de Intercompreensão em IES brasileiras (Graduação)

Instituição	Data de implementação	Situação da disciplina de Intercompreensão na grade curricular do curso de Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN - Campus Natal)	2010	optativa
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2014	optativa
Universidade de São Paulo (USP)	2015	optativa
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila):	2016	optativa
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	2017	optativa
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	2018	optativa
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste - Campus Foz do Iguaçu)	2017	Disciplina “Pluralidade Linguístico-Cultural, Política Linguística e Ensino” - obrigatória do curso de Letras

Fonte: As autoras

Por meio do Quadro 2, é possível verificar que a disciplina de IC tem, em todas as instituições, a condição de disciplina optativa, e que as IES que curricularizaram sua oferta, fizeram-no em sequência, o que indica sua força e pertinência no contexto brasileiro. Ainda que não seja exclusivamente voltada para a IC, optamos por incluir no quadro a disciplina “Pluralidade Linguístico-Cultural, Política Linguística e Ensino”, pois trata-se de uma iniciativa pioneira e importante nas ações de abertura para a discussão sobre a diversidade linguística, na qual as abordagens plurais e a IC se situam.

Cabe destacar que, apesar de ainda não estar presente em todas as IES do país, a IC tem ganhado espaço em universidades de diferentes regiões, não apenas no nível da Graduação, mas principalmente na Pós-Graduação, por meio de pesquisas de Mestrado e Doutorado realizadas na última década⁶. As ações de promoção da IC e do Plurilinguismo

⁶Ver SARSUR-CÂMARA (2020).

também têm ganhado cada vez mais espaço nos projetos de pesquisa⁷ e de extensão⁸ de diferentes universidades brasileiras.

Na Universidade de São Paulo (USP), contexto deste artigo, a disciplina “Intercompreensão em Línguas Românicas” figura entre a lista de matérias optativas da Graduação em Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP) desde 2015. Esta inclusão insere-se em uma série de ações para difusão da IC empreendidas na instituição desde 2012⁹. Seu oferecimento semestral é assegurado de forma compartilhada pelas professoras responsáveis, Prof^a Dr^a Monica Mayrink (área de espanhol), Prof^a Dr^a Heloisa Albuquerque-Costa (área de francês) e Prof^a Dr^a Elisabetta Santoro (área de italiano).

Ao apresentar a disciplina em artigo de 2017¹⁰, as citadas professoras caracterizaram-na da seguinte forma:

O programa da disciplina estabelece como objetivo geral trazer para o Curso de Letras e alunos de todas as habilitações a reflexão sobre algumas temáticas que envolvem a abordagem da ICLR. O conteúdo leva em consideração as questões relacionadas ao desenvolvimento de competências de compreensão oral e escrita em três línguas em especial: francês, italiano e espanhol, mas sem excluir outras línguas românicas ao longo do percurso. Junta-se a isso uma reflexão sobre o valor do plurilinguismo no ensino, como opção de uma formação linguística mais ampla e democrática dos estudantes, no que se refere à possibilidade de que desenvolvam autonomia para se comunicar e interagir em uma ou mais línguas de sua escolha. (ALBUQUERQUE-COSTA; MAYRINK; SANTORO, 2017, p. 89)

Nota-se que, além da dimensão comunicativa, a disciplina preza pela formação integral dos futuros profissionais de línguas e culturas, através da discussão em torno

⁷Entre as ações de pesquisa, destacamos o Grupo de Pesquisa FLORES: Intercompreensão, Didática do Plurilinguismo e Políticas de Línguas, na Universidade Federal do Paraná (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/483497>) e o Grupo de Estudos em Bi/Multilinguismo e Educação, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste - Campus Foz).

⁸Entre as ações de extensão, destacamos o Projeto Mobilang (Mobilidade, Cidadania e Plurilinguismo na Paraíba - <http://plone.ufpb.br/mobilang>), na Universidade Federal da Paraíba; e o Projeto PLURES (Plurilinguismo e Escola - <https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/plures/>), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizado no Colégio de Aplicação da UFRGS, em parceria com o Colegiado da Diversidade Linguística do Rio Grande do Sul.

⁹Ver ALBUQUERQUE-COSTA; MAYRINK; SANTORO (2017).

¹⁰Para a elaboração do presente artigo baseamo-nos no texto de 2017, em que as autoras trazem a descrição da disciplina e a discussão dos primeiros resultados alcançados na USP. O leitor pode conhecer a sequência do trabalho de 2017 no texto publicado pelas mesmas autoras em 2021, consultando MAYRINK; SANTORO; ALBUQUERQUE-COSTA (2021).

de aspectos ligados à Didática do Plurilinguismo, seus conceitos e valores, ainda pouco debatidos no currículo atual, conforme indicado na abertura deste artigo.

De acordo com o programa da disciplina¹¹, disponível no sistema oficial da Universidade, seus objetivos específicos são:

1. Sensibilizar os alunos do Curso de Letras para o desenvolvimento das competências plurilíngue e pluricultural;
2. Iniciar o desenvolvimento da competência de compreensão oral e escrita em línguas românicas (espanhol, francês e italiano);
3. Mobilizar conhecimentos e aplicar estratégias de compreensão utilizadas em língua materna em documentos orais e escritos em línguas estrangeiras; favorecer a reflexão metacognitiva;
4. Desenvolver estratégias de compreensão de documentos nas três línguas românicas estudadas (espanhol, francês e italiano): contextualização (dedução e indução por meio de elementos de paratexto e contexto), identificação do gênero textual, formulação de hipóteses, antecipação, inferência, entre outras;
5. Refletir sobre os conceitos que embasam a abordagem pela Intercompreensão de Línguas Românicas no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Por seu caráter inovador, a disciplina atrai interesse significativo entre os estudantes, o que leva ao rápido preenchimento das 40 vagas oferecidas a cada semestre. Considerando a finalidade deste artigo, trataremos a partir de agora da proposta de programa implementada pelas autoras do presente texto, que, a convite das professoras responsáveis, ministraram a disciplina no 1º semestre de 2021. A carga horária manteve-se em 30 horas/aula, com encontros semanais síncronos¹² de 2 horas de duração, tendo sido mantida a oferta de 40 vagas. A disciplina recebeu 41 inscritos iniciais, dos quais 31 concluíram o semestre. Destaca-se que a procura por esta disciplina é alta, desde que ela foi implementada na Universidade de São Paulo, em 2015 (*cf.* seção 2).

A organização em três módulos também foi mantida, porém a partir de novas temáticas, de acordo com o que expomos a seguir.

A PROPOSTA DE PROGRAMA DO 1º SEMESTRE DE 2021

¹¹Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLM0635&verdis=1> Acesso em 14 nov. 2021

¹²Devido às restrições impostas pelas medidas de combate à pandemia de Covid-19, respeitando a Portaria nº 343 de 17 de março de 2021, do MEC (<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>) a Universidade de São Paulo adotou o Ensino Remoto Emergencial, de modo que todos os encontros com os alunos foram realizados em modalidade virtual, de maneira síncrona, por meio de uma plataforma de videoconferência.

Conscientes de que as abordagens plurais ainda não figuram nos programas de formação de professores na maior parte das universidades brasileiras, como foi possível observar no Quadro 2, optamos por fazer da apresentação do programa proposto um dos objetivos do presente artigo e dedicaremos, assim, uma seção à sua descrição.

A Tabela 1 mostra a organização dos módulos e a carga horária dedicada a cada um.

Tabela 1 - Síntese do programa da disciplina no 1º semestre de 2021

MÓDULO	OBJETIVOS	CARGA HORÁRIA
Módulo 1 - Sensibilização	1) proporcionar aos alunos um contato inicial com aspectos teóricos e práticos da Intercompreensão; e 2) contribuir para sua tomada de consciência de sua condição de indivíduos plurilíngues.	5 horas
Módulo 2 - Brasil Multilíngue	1) desmistificar a ideia de Brasil como um país monolíngue; 2) levar os alunos a tomar consciência da pluralidade linguística do Brasil e a refletir sobre os motivos que criaram a imagem de país monolíngue; 3) levá-los a pensar sobre as consequências dessa representação do Brasil monolíngue, nos planos: individual; educacional; social; cultural; político; 4) apresentar línguas faladas no território brasileiro e estabelecer relações entre a presença dessas línguas, presença dos falantes e fatos históricos.	8 horas
Módulo 3 - A “viagem” por 12 línguas românicas	1) proporcionar aos alunos o contato com diferentes línguas da família românica, em uma progressão geográfica, da România Ocidental para a România Oriental; 2) fomentar o desenvolvimento das estratégias de leitura em IC; 3) estimular a mobilização dos recursos linguísticos internos e individuais e favorecer o desenvolvimento da autonomia de leitura em IC; 4) divulgar as oportunidades de pesquisa em torno da intercompreensão.	17 horas

Fonte: As autoras

Apresentamos, a seguir, a estrutura e organização de cada um dos módulos da disciplina.

Módulo 1: Sensibilização

O ensino-aprendizagem na perspectiva plurilíngue, embora já consolidado e validado pela comunidade científica, ainda representa uma verdadeira ruptura de paradigmas no que concerne às práticas de ensino-aprendizagem mais presentes no contexto brasileiro. Sendo assim, a etapa de Sensibilização, como indica o nome, introduz o sujeito-aprendente nessa nova lógica. É através dela que ele será levado, por um lado, a iniciar seu percurso de (re)descoberta de seu próprio repertório linguístico e de suas experiências culturais e, por outro, a explorar as línguas aparentadas pelo viés das semelhanças, da mobilização e integração de conhecimentos prévios. Retomando a classificação dos referenciais REFIC e REFIDIC, temos aqui envolvida a dimensão “I - O sujeito plurilíngue e a aprendizagem”.

A primeira atividade proposta aos alunos neste módulo se baseou em ilustrações da artista venezuelana María Guadarrama, que retratou princesas da *Disney* na terapia. Os desenhos originais foram traduzidos, na Internet, em diferentes línguas, devido ao sucesso que a artista alcançou¹³. Assim, utilizando ilustrações nas línguas espanhola, italiana e inglesa, a atividade proporcionou o contato inicial com algumas línguas.

A partir das estratégias de leitura adotadas e registradas pelos alunos, passamos ao primeiro trabalho em torno de noções teóricas, como *plurilinguismo*, *competência plurilíngue*, *abordagens plurais* e *repertório linguístico*. A atividade foi realizada utilizando-se as definições em francês, português e italiano, por meio das quais mais uma vez o grupo foi chamado a se valer da IC como parte do processo para compreender seu funcionamento - ou, como propõem Araújo e Sá e Bastos (2011), a formação *em* intercompreensão *pela* intercompreensão.

Para concluir o módulo de sensibilização, baseando-nos em Galligani (2016) e Simon (2016), consideramos importante oferecer aos estudantes uma ferramenta que lhes permitisse refletir sobre seus caminhos e experiências nas e com as línguas, por meio do trabalho com a biografia linguística (CUQ, 2003). Diversos autores (ALARCÃO *et al.*, 2009; SIMON, 2016; ANDRADE, PINHO, 2010) destacam a importância da formação dos professores para a promoção de uma educação plurilíngue e intercultural, visto que a

¹³Versão original das ilustrações disponível em: <https://www.boredpanda.es/princesas-disney-terapia-guada-scribbles/> Acessado em 01/11/2021.

percepção da identidade plurilíngue nem sempre nasce espontaneamente nos indivíduos. Tal formação permite aos professores e futuros professores e profissionais das línguas e culturas:

- Reconhecer os elementos constitutivos de seu próprio percurso identitário desenvolvendo competências reflexivas em relação às suas próprias questões pessoais e profissionais;
- Reconhecer-se como ator social dotado de um capital plurilíngue e pluricultural;
- Ser produtor de uma ferramenta – sua biografia linguística – buscando transformar suas experiências “formativas” em um desenvolvimento gradual da competência profissional. (GALLIGANI, 2016, p. 209)¹⁴

No REFIC, encontramos que “saber elaborar sua biografia linguística e valorizar o seu perfil linguístico” é um dos componentes da competência “I.I Saber valorizar e desenvolver seu perfil linguístico abrindo-se à diversidade linguística”, central para a construção da identidade plurilíngue do indivíduo. O recurso da biografia linguística foi pensando, ainda, para que, em sua atividade como profissionais das línguas e culturas, os estudantes estejam preparados para adotar abordagens que levem em consideração o repertório linguístico de seus alunos. A redação da biografia linguística, solicitada na(s) língua(s) de escolha de cada estudante, foi o ponto de passagem para o Módulo 2.

Módulo 2: Brasil multilíngue

Na sequência, o módulo 2 buscou inserir discussões associadas à dimensão “Ética e Política” da formação para o plurilinguismo. De acordo com o REFIC, “essa dimensão implica o engajamento do formador na promoção do diálogo intercultural, assim como da ‘justiça linguística’, em vista de garantir o reconhecimento efetivo da igualdade de valor de todas as línguas e culturas” (ANDRADE; MARTINS; PINHO, 2019, p. 255)¹⁵.

A partir dessa proposição do REFIC, a fim de incluir uma reflexão em torno do multilinguismo brasileiro no programa da disciplina e considerando que reconhecer e valorizar o contexto linguístico local é um dos componentes da formação do sujeito

¹⁴Tradução nossa. Original em francês: “• reconnaître les éléments constitutifs de leur cheminement identitaire en développant des compétences réflexives en lien avec les enjeux personnels et professionnels; • se reconnaître comme acteur social doté d’un capital plurilingue et pluriculturel; • être producteur d’un outil – sa biographie langagière – visant à rendre ses expériences « formatives » dans un développement graduel de la compétence professionnelle.”

¹⁵Tradução nossa. Original em francês: “Cette dimension implique l’engagement du formateur dans la promotion du dialogue intercultural ainsi que de la ‘justice linguistique’, en vue d’assurer la reconnaissance effective de l’égalité de valeur de toutes les langues et cultures.”

plurilíngue, conforme o CARAP (CANDELIER *et al.*, 2012) e o REFIC (DE CARLO; ANQUETIL, 2019), antes de entrar especificamente no trabalho com as demais línguas românicas, levamos os estudantes a direcionar seu olhar para a realidade linguística brasileira.

Assim, o ponto de partida do Módulo 2, e que se mostrou muito profícuo junto aos alunos, foi a leitura do artigo “Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística”, de Gilvan Müller de Oliveira (2009). O texto traça um panorama da política monolíngue adotada historicamente pelo Estado brasileiro, bem como situações de repressão e violência contra grupos linguísticos minoritários no Brasil. Com a discussão do texto, os alunos se engajaram e expressaram seu profundo desconhecimento da realidade linguística do Brasil e das citadas políticas de repressão. Esse primeiro contato com tais informações foi bastante instigador para a segunda parte do Módulo 2, estruturada em torno de seminários preparados pelos alunos.

Para a elaboração dos seminários, os grupos de alunos foram orientados a pesquisar sobre línguas presentes no território brasileiro, segundo o recorte indicado: línguas indígenas; de herança; de migração; fronteiras; Regiões - Sul; Norte; Centro-Oeste; Nordeste; Sudeste. Foram, ao todo, 4 aulas dedicadas aos seminários, sempre com participação ativa e crítica dos alunos.

Na sequência da descoberta das línguas do território brasileiro, teve início o roteiro de sete estações pela grande família das línguas românicas.

Módulo 3: A “viagem”

A proposta do terceiro módulo centrou-se no trabalho com as línguas, principalmente através da competência de compreensão escrita. Como apontam as autoras do REFIC, nosso objetivo não era “formar especialistas em linguística comparada, mas fornecer ao aprendente alguns instrumentos que lhe permitam efetuar aproximações entre os fenômenos linguísticos e culturais” (DE CARLO; ANQUETIL, 2019, p. 170)¹⁶.

Desta forma, o Módulo 3 se estruturou sobre a metáfora de uma “viagem” pelo *continuum* geográfico da chamada România Contínua (ESCUDE, CALVO DEL OLMO, 2019), que espelha o *continuum* linguístico que seria explorado ao longo do semestre. Assim, organizamos o “roteiro de viagem” em sete “estações”, cada uma envolvendo duas ou três línguas e, em geral, com duração de uma aula. As línguas da “viagem”

¹⁶Tradução nossa. Original em francês: “[Il ne s’agit pas de] former des spécialistes de linguistique comparée mais de fournir à l’apprenant quelques outils lui permettant d’effectuer des rapprochements entre les phénomènes linguistiques et culturels.”

foram, nesta ordem: português, galego, espanhol, catalão, francês, occitano, provençal, corso, sardo, piemontês, italiano e romeno. Através desta seleção, foi possível continuar as discussões em torno de noções, como: língua majoritária *versus* minoritária; línguas nacionais *versus* regionais e sobre o processo histórico de valorização de algumas línguas em detrimento de outras.

De uma estação para outra, algumas línguas se “repetiam”: elas cumpriam a função de “ponte” ou “transição”. A língua-ponte tinha o duplo papel de, por um lado, estimular o estabelecimento de semelhanças que auxiliavam a entrada no idioma seguinte e, por outro, contribuir para a caracterização e a identificação das diferentes línguas visitadas ao longo do semestre.

Na passagem pelas doze línguas do programa, a IC foi trabalhada em sua dimensão receptiva (OLLIVIER, 2013; DEGACHE 2018) escrita. Foram propostos textos de diferentes gêneros, como artigos de jornal, artigos científicos, história infantil, entre outros. A sequência predominante foi a leitura e discussão em pequenos grupos seguida de um retorno comum coletivo, com todos os alunos, para a verificação da compreensão, discussão e reflexão sobre as estratégias de intercompreensão mobilizadas. A maior parte dos textos contou com atividades para guiar a tarefa de leitura, como questões de múltipla escolha e de “verdadeiro ou falso”.

As estações 5 e 6 foram conduzidas por convidadas externas, falantes de outras línguas diferentes do português. Na estação 5, uma professora itálofona conduziu a aula sobre seu idioma materno e sobre o corso e o sardo, de modo que os alunos tiveram a oportunidade de praticar a IC interativa oral em italiano, que serviu, ao mesmo tempo, de língua de referência para o trabalho com outras duas línguas. Na estação 6, uma professora romena conduziu a aula sobre as características de sua língua materna, repetindo a situação de IC interativa oral, agora em romeno.

Ainda no Módulo 3 da disciplina, a estação 7 foi proposta no formato de uma “Oficina plurilíngue”, em que os alunos criaram cartazes¹⁷ por meio dos quais eles se tornariam agentes de promoção da intercompreensão “não só para os colegas da FFLCH ou da USP, mas para tantos outros estudantes universitários que podem se interessar pela intercompreensão e pelo plurilinguismo ao redor do mundo”¹⁸.

Por fim, como encerramento do Módulo 3, os alunos puderam conhecer as diferentes possibilidades de pesquisa acadêmica no campo da IC, da educação plurilíngue

¹⁷Esta produção dos alunos não será objeto do presente artigo, mas os trabalhos podem ser acessados no endereço: www.miriadi.net/viva-o-plurilinguismo.

¹⁸Trecho do documento de orientação aos alunos utilizado na Oficina plurilíngue.

e das abordagens plurais, por meio de um seminário apresentado por duas professoras convidadas.

Ao longo de todo o Módulo, os alunos prepararam um trabalho, em grupos, que teve como nome “Gramática colaborativa” e consistiu na elaboração de um material de consulta em que figuravam as doze línguas românicas do programa, segundo o tema atribuído a cada grupo, a saber:

1. Artigos/determinantes + Marcas de gênero/número + Sufixos e prefixos (nomes)
2. Formação de tempos verbais (presente e futuro)
3. Formação de tempos verbais (passado perfeito/imperfeito)
4. Negação
5. Pronomes pessoais e adjetivos possessivos + Associações ortográficas-fonéticas
6. Principais marcadores lógico-temporais
7. Falsos cognatos

Cada parte da Gramática Colaborativa foi elaborada separadamente pelos grupos e, na última aula do semestre, o material preparado sobre cada subtema foi reunido e disponibilizado para todos.

Após oferecer uma visão geral da estrutura e desenvolvimento da disciplina, passamos à análise de uma das produções dos alunos, a *Reflexão final individual*, que eles realizaram no fim do semestre.

REFLEXÃO FINAL INDIVIDUAL: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE O IMPACTO DA DISCIPLINA EM SUA FORMAÇÃO?

Além da elaboração da “Gramática colaborativa”, os alunos também realizaram uma atividade individual, no final do semestre: a redação de um comentário reflexivo sobre o próprio progresso na prática da IC, contemplando os aspectos linguístico (competências desenvolvidas, travas, dificuldades, avanços...) e a autopercepção como indivíduo plurilíngue.

Nesta seção apresentamos alguns trechos desta produção final, a que chamaremos, doravante, *reflexão final individual*. As 31 produções, entregues pelos alunos no último dia de aula, foram tratadas a partir do modelo de análise de conteúdo (BARDIN, 2016) de perspectiva êmica (DE SARDAN, 1998), ou seja, centrados nos elementos e aspectos comuns que emergiram do discurso dos estudantes.

A seleção dos trechos aqui exposta foi orientada pelos constantes indícios da mudança de perspectiva, por parte dos estudantes, no que concerne à passagem do paradigma monolíngue ao paradigma plurilíngue. Nos discursos analisados, estes

indícios aparecem relacionados a diversos aspectos, tais como: o sujeito e sua relação com as línguas, com o processo de ensino-aprendizagem e com sua própria identidade linguística.

Na análise apresentada nesta seção, privilegiamos as produções que se inserem no domínio dos *savoir-être*, na perspectiva adotada pelo CARAP (CANDELIER *et al.*, 2012): os *savoir-être*, que traduzimos aqui como “saber-ser”, “leva[m] em consideração fatores pessoais, como descritos no QECR (2001:84-85), ligados às atitudes, motivações, valores, identidades, etc. (...)” (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 14). O documento ainda esclarece que a escolha dos termos usados nos descritores de competência no domínio dos *savoir-faire* “exprimem maneiras de ser de um sujeito, como ‘atenção a’, ‘sensibilidade a’, ‘interesse por’, ‘disponibilidade para’, ‘motivação para’, etc. Eles são orientados tanto ao mundo (curiosidade sobre...), quanto a si mesmo (confiança em...)” (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 14)¹⁹.

Assim, os excertos das *reflexões finais individuais* aqui apresentados refletem três grandes eixos constantemente identificados no conjunto de dados analisados, são eles: o discurso sobre a autopercepção como sujeito plurilíngue; o reconhecimento da abordagem intercompreensiva como elemento desencadeador dessa mudança de perspectiva; e, por fim, os comentários em torno dos conhecimentos linguísticos desenvolvidos e sua articulação com o repertório linguístico dos estudantes.

“Oportunidade de ser mais generosa comigo mesma”

Um dos pontos mais citados pelos estudantes em suas reflexões finais diz respeito à tomada de consciência de seus próprios repertórios linguísticos, assim como de suas capacidades em relação às línguas e culturas. Na classificação do REFIC²⁰, este aspecto situa-se na dimensão “1. O sujeito plurilíngue e a aprendizagem”, cujos componentes apontam não só para este citado reconhecimento, mas também para a sua valorização - o que tem impacto direto na motivação dos aprendentes. Vejamos algumas das reflexões dos aprendentes sobre este ponto:

¹⁹Tradução nossa. Original em francês: “La liste des savoir-être prend en compte des facteurs personnels, tels que décrits dans le CECR (2001: 84-85), liés aux attitudes, motivations, valeurs, identités, etc. Elle n’inclut que des ressources «publiques» de l’individu, donc «publiables» et rationalisables. Dans ce domaine, les prédicats expriment des manières d’être du sujet comme attention à sensibilité à, intérêt à, disponibilité à, motivation à, etc. Ils sont tantôt orientés vers le monde (curiosité envers...), tantôt vers soi (confiance dans...)”

²⁰Todos os textos de descritores de competências são retirados do REFIC, com texto original em francês e traduções nossas.

Mas não só de conhecimento técnico vive o linguista! Também o lado romântico de todo o conceito intercomprensivo **floresceu em minha consciência**. Desde os primeiros momentos e estações de nossa viagem, o meu eu linguístico foi acionado. Ou melhor, o agora “eu multilinguístico. (Estudante GSB, grifo nosso)

Percebo que tive alguns progressos no aspecto linguístico, mas **a maior diferença foi, sem dúvida, a autopercepção como pessoa plurilíngue**. (...) Analisando todo o meu percurso e os motivos que me levaram a fazer uma segunda graduação para ampliar meus horizontes, a Intercompreensão de Línguas Românicas fecha com chave de ouro a minha **evolução pessoal** ao longo dos últimos anos. (Estudante TAO, grifo nosso)

Nestas duas citações, é interessante observar como aspectos “tradicionais” ligados ao estudo das línguas e à formação do profissional de Letras (“*conhecimento técnico*”, “*progressos no aspecto linguístico*”) são relacionados a aportes que os estudantes atribuem diretamente ao contato com a IC.

Outro ponto que nos chama a atenção no conjunto das produções são as escolhas lexicais utilizadas para descrever este processo: não raro os estudantes o descrevem através de termos positivos (por vezes, até *poéticos*, como “florescer” na citação de GSB, usada no título do artigo). Sabemos que a dimensão afetiva tem grande influência no processo de aprendizagem, com impacto relevante no desempenho e nos resultados esperados. Ao categorizar as estratégias de aprendizagem, por exemplo, autores como O’Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990) citam a motivação, a gestão de emoções, a autoconfiança e a atitude positiva como componentes das estratégias afetivas. Na sequência de sua reflexão, a aluna TAO nos dá mais alguns exemplos desta percepção:

(...) Acho que as aulas de intercompreensão ajudaram a aguçar a minha **memória afetiva plurilíngue** e a **memória, que mistura o afeto e cultura, é muito mais forte**. (...) Se na parte linguística ganhei mais vocabulário, mais conhecimento das estruturas gramaticais comuns e diferentes entre as línguas românicas; na parte pessoal, eu **ganhei uma oportunidade de ser mais generosa comigo mesma**. (Estudante TAO, grifo nosso)

A estudante atribui à IC a possibilidade de ampliar e intensificar sua relação com seus conhecimentos prévios, através de sua mobilização e integração com “*afeto e cultura*”. Isso enriquece seu repertório (que ela chama de *parte linguística*) ao mesmo tempo que a faz olhar para si mesma de forma mais positiva durante o processo de aprendizagem,

ajudando-a a se apropriar do que o REFIC chama de “técnicas de autorregulação da aprendizagem em Intercompreensão” (DE CARLO; ANQUETIL, 2019, p. 181)²¹.

Ao comentar estes mesmos aspectos, outra estudante avaliou seu desempenho e descobertas associando-os diretamente a atividades realizadas ao longo da disciplina: a redação da biografia linguística e uma “autoavaliação” de suas competências em uma determinada língua,

Hoje, eu considero que se, por exemplo, eu sou básica na fala e intermediária na leitura, **a língua já está dentro de mim de alguma maneira**. Eu percebi muito isso ao fazer a biografia linguística e ao preencher o quadro comum europeu pensando no espanhol²². **Antes desses exercícios, eu nunca tinha parado para pensar no meu contato com as diferentes línguas e o que eu dominava em cada uma** e como cada uma foi passando pela minha vida. **Hoje, eu me vejo como uma pessoa plurilíngue**. (Estudante LVC, grifo nosso)

É significativo observar, em primeiro lugar, o uso dos termos “antes” e “hoje” que pode indicar que sua compreensão de seus conhecimentos prévios e de sua afirmação plurilíngue foram ativados pela reflexão proposta pelos instrumentos e como eles transformaram sua visão de si mesma, enquanto sujeito plurilíngue. Ambas as atividades citadas pela estudante, embora aplicadas em momentos diferentes do programa (módulo 1 e 3, respectivamente) tinham como objetivo comum chamar a atenção para dois componentes do conceito de competência plurilíngue: a identificação das “várias línguas” com que o indivíduo tem contato ao longo da vida, e os “graus variados” de domínio em que o sujeito as domina (CONSELHO DA EUROPA, 2001; COSTE; MOORE; ZARATE, 2009[1997]). O reconhecimento desses aspectos ajuda o indivíduo a gerir seu repertório linguístico de acordo com seus objetivos e necessidades, mobilizando, assim, a competência plurilíngue.

“Minha identidade como falante de língua portuguesa foi construída com base em políticas de apagamento”

A formação da identidade plurilíngue não passa apenas pelas línguas *estrangeiras* (ou *segundas, terceiras...*) com as quais o sujeito tem contato, mas também pelo

²¹Tradução nossa. Original em francês: “[savoir] s’approprié des techniques d’autorégulation de l’apprentissage en intercompréhension.”

²²A aluna se refere a uma atividade realizada na disciplina: no quadro de competências do QECR, em espanhol, os alunos deviam focalizar uma língua e indicar qual é o seu nível de proficiência em cada uma das habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita).

reconhecimento da “diversidade linguística e cultural de seu contexto local e global”, como aponta o REFIC. Em se tratando de (futuros) professores e profissionais das línguas e culturas, esse reconhecimento compõe, ainda, a dimensão Ética e Política da formação, como aponta o REFDIC, através do engajamento pelo respeito aos direitos linguísticos e à educação linguística democrática.

Foi com esse intuito que o Módulo 2 - dedicado à discussão sobre a diversidade linguística no Brasil - foi introduzido na proposta aqui apresentada, sendo um dos pontos retomados por parte dos estudantes em suas reflexões finais, como no caso de MOS:

Foi interessante reconhecer que vivo em um país plurilíngue e que minha identidade como falante de língua portuguesa foi construída com base em políticas de apagamento de línguas indígenas e desestímulo de línguas estrangeiras, tentativas contrárias que não impediram que a língua falada no Brasil estivesse cheia de influências de todos os povos que constituíram nossa nação. (Estudante MOS)

Nota-se que a desconstrução da ideia de um país monolíngue, de uma identidade ligada à língua materna é marcada pelo emprego de termos negativos pela aluna (*apagamento, desestímulo, tentativas contrárias*), o que reforça o impacto das descobertas feitas a partir da leitura do artigo de Oliveira (2019), citado anteriormente. Por outro lado, há também o reconhecimento positivo das influências que compõem a “língua falada no Brasil”, a *resistência* a despeito de toda tentativa de *repressão* (para retomar o título do artigo lido em aula).

Essa consciência muda o olhar sobre a língua materna, “enriquecendo” ainda mais esta relação, como vemos no comentário a seguir:

Foi enriquecedor poder olhar para o português e perceber que a pluralidade encontrada no Brasil também é observável na língua, com os diversos sotaques que temos no país, os diversos tipos de falares, com expressões regionais e diferentes influências de línguas de outros países e também das diversas línguas indígenas encontradas no nosso território. (Estudante BSM)

Nesse sentido, vemos, mais uma vez, que, na passagem da visão monolíngue para a plurilíngue, o olhar para a diversidade linguística local proporciona uma reconfiguração de valores, expressos pelo interesse e abertura para (re)descobrir suas próprias raízes.

“Meu novo método preferido de aprender outro idioma”

Nas subseções anteriores, mostramos que há indícios de uma mudança de perspectiva por parte dos alunos, especialmente com relação à sua representação das próprias competências; na próxima subseção, mostraremos a mudança de perspectiva em relação à representação das línguas em si. Esta seção intermediária entre as duas aponta, assim, o “método”, a abordagem intercompreensiva como o vetor - ou “mobilizador”, como propõem Andrade e Pinho (2010) - de tal mudança de perspectiva e de atitude dos estudantes em face das línguas e da aprendizagem. A frase que abre esta sessão foi tirada da reflexão final da estudante LC, que afirmou que “A IC (...) é **meu novo método preferido para aprender outro idioma**” (grifo nosso), posição partilhada por outros estudantes em suas produções.

Segundo as impressões trazidas nas *reflexões finais*, a IC favoreceu a construção da consciência sobre sua identidade plurilíngue, deixando para trás uma noção fechada e limitante de um indivíduo monolíngue ou de sua “incompletude” no aspecto linguístico. Três estudantes declaram que a abordagem intercompreensiva as fez deslocar seu olhar sobre si mesmas e sobre suas competências linguísticas:

Entender o que é o plurilinguismo e me reconhecer como pessoa plurilíngue, **fez com que eu mudasse o foco do que ainda não sei para o que eu já sei agora**, que é muito e é por isso que essa percepção me trouxe mais leveza. (Estudante TAO, grifo nosso);

Em relação à minha autopercepção como indivíduo plurilíngue, **ela não existia antes da disciplina e, hoje, posso dizer que me considero uma pessoa plurilíngue**. Isso porque, até mesmo no começo da disciplina, quando pesquisei a definição de plurilinguismo, eu achava que **só poderia me considerar plurilíngue se eu fosse avançada nas competências de ouvir, ler, escrever e falar**. E, passar pela disciplina me fez enxergar o plurilinguismo de forma diferente. (Estudante LV, grifo nosso);

Depois das aulas e, principalmente, tendo contato com as línguas oferecidas, **fui percebendo que não era preciso “conhecer” tudo**, mas a partir do que eu já sabia, como por exemplo, todo meu conhecimento com o português, e o que venho aprendendo no francês, conseguiria fazer relações ou comparações com as outras línguas para saber o que estava escrito no texto. (Estudante BPE, grifo nosso).

Nos excertos acima é possível identificar a noção de *competência parcial*, central no conceito de competência plurilíngue e pluricultural (COSTE; MOORE; ZARATE, 2009[1997]). Ao longo de todo o semestre, chamamos a atenção dos alunos para o fato de

estarem conseguindo compreender os textos nas diferentes línguas, sempre destacando que isso se explicava pela mobilização dos conhecimentos linguísticos construídos e acumulados ao longo da vida. Em suas reflexões finais, os alunos demonstram ter assimilado satisfatoriamente essas noções e são capazes de identificá-las em seu próprio perfil linguístico.

A partir dessa mudança estimulada pela abordagem intercompreensiva, os estudantes mostram ter começado um processo de reconfiguração da maneira como encaram o ensino-aprendizagem de línguas:

É gratificante perceber a sua capacidade de aprender e diferenciar as sutilezas linguísticas. **Aprimorei essa capacidade de diferenciar** as línguas e, em algum nível, **entender** o que é falado. A intercompreensão entre línguas românicas foi um **divisor de águas** na minha vida. É necessário como estudante de letras de tronco românico ter contato, mesmo que limitado, com as outras línguas da mesma família. É lindo perceber as similaridades entre elas, sua evolução e comparar no geral suas gramáticas. (Estudante MLM, grifo nosso)

Na direção da competência I.II do REFIC, “saber organizar sua própria aprendizagem em intercompreensão”, a estudante MLM aponta para o desenvolvimento da capacidade de “assumir sua própria posição de aprendiz em intercompreensão” e em línguas de um modo geral (ela se refere a si como “estudante de letras de tronco românico”, referindo-se, possivelmente, à sua habilitação no curso de Letras).

Em sua reflexão, ela diz que “A intercompreensão entre línguas românicas foi um **divisor de águas** na [sua] vida”, no que se refere à sua posição de aprendiz. A mesma expressão é encontrada nas reflexões da estudante MOS, que já atuava como professora de língua espanhola no Ensino Fundamental II. Ela inicia sua reflexão dizendo que

No início da nossa jornada, destino um tempo para “**provar**” aos meus alunos a **importância de estudar e aprender a língua espanhola apesar da semelhança com a língua portuguesa**. Baseado nas **falhas de comunicação**, busco diminuir a noção que muitos brasileiros têm de que “o espanhol é o português mal falado” e que com oportunidade pode-se comunicar sem dificuldades. Durante o curso de intercompreensão em línguas românicas, percebi que **minha aula estava muito baseada na diferença e eu destinava pouco tempo para enaltecer as semelhanças entre as línguas** (embora a informação da origem comum das línguas portuguesa e espanhola esteja presente na minha primeira apresentação da língua estrangeira). (Estudante MOS, grifo nosso)

Na sequência de sua reflexão, no entanto, encontra-se a seguinte declaração:

Acredito que a matéria de Intercompreensão em Línguas Românicas pode ser considerada um **divisor de águas** no meu processo de ensino-aprendizagem, pois compreendi que também posso usar a semelhança como aspecto estimulador para aprender uma língua nova. **Assim como eu me senti mais estimulada a aprender as línguas apresentadas no curso, acredito que meus alunos possam se sentir mais capazes de aprender uma língua estrangeira sabendo que não estão partindo do zero, mas que já possuem conhecimentos que podem ser usados a seu favor.** (Estudante MOS, grifo nosso).

Aqui chamamos a atenção para o impacto da abordagem intercomprensiva sobre MOS, que traça as reflexões suscitadas pela sua experiência como estudante em um contexto de formação para o plurilinguismo e as transpõe para sua prática como professora. Ficam claros, aqui, os efeitos “transformativo” e “problemático” (ANDRADE; PINHO, 2010) da educação plurilíngue - notadamente a partir do contato com a IC - e do papel importante cumprido pela formação de professores na construção de uma educação linguística mais plural e inclusiva em todos os espaços educacionais. Assim como essa estudante, outros já atuam como docentes e podem, desde já, implementar mudanças em sua prática profissional.

Para encerrar esta subseção, acionamos ainda uma vez o REFIC, para tratar de outro efeito do contato com a abordagem intercomprensiva, qual seja o fato de os estudantes se identificarem mais claramente como agentes de seu próprio processo de aprendizagem, como é possível observar nos seguintes excertos:

Também me interessei o bastante na abordagem para começar a me aventurar no estudo de uma outra língua românica, o francês, **sabendo agora as inúmeras possibilidades que conhecer bem mais de uma pode trazer para o entendimento das demais.** Ainda não sei como vou avançar nos estudos — até esse momento só vi o básico do *Duolingo* no pique “la pomme rouge” — **mas o meu interesse é genuíno e pretendo buscar outras abordagens para o estudo, inclusive o contato com a língua em uso, contextualizada, como fizemos ao longo do semestre.** (Estudante JVF, grifo nosso);

Já faz algum tempo que tenho em mente que aprender uma língua significa ter um novo olhar para o mundo. A disciplina me mostrou **outros significados da palavra “aprender”, antes eu achava que precisaria conhecer a gramática de uma língua, saber tudo o que tem por trás dela para conseguir “compreender” e “comunicar”.** (Estudante BPE, grifo nosso).

Ambos os depoimentos ilustram o que o REFIC nomeia como “saber definir objetivos acessíveis e realizáveis” e “saber decidir os recursos e percursos de acordo com seu objetivo de aprendizagem” (descritos sob a competência I.II.I. Saber planejar sua aprendizagem). Eles apontam para uma maior autonomia dos estudantes em sua relação com a aprendizagem das diferentes línguas, que parecem se ampliar em seu horizonte de projeção, através da diversificação da visão sobre as línguas e as formas de aprendê-las.

“Senti que comecei em certa desvantagem em relação a alguns colegas”

Por meio dos dados analisados, observamos que a mudança de perspectiva e de representação, por parte dos alunos, atinge não só as representações de si e de suas próprias competências, como também o status das línguas. Isso se explica porque se, por um lado, a didática do plurilinguismo aponta para a revalorização de variantes consideradas “minoritárias”, ela também instiga o olhar crítico para a supervalorização das majoritárias.

Vejamos o exemplo do autor da citação que abre este eixo: é graduando da habilitação em inglês, em suas crenças sobre as línguas, a representação sobre a língua inglesa parece ter sofrido um impacto no início do semestre, quando o aluno teve contato com a proposta da disciplina de Intercompreensão em Línguas Românicas,

Como sou um aluno da habilitação em inglês, **senti que comecei em certa desvantagem em relação a alguns colegas**. Conhecer o português ter uma noção básica do espanhol que aprendi na época de escola se revelou o suficiente para ter uma compreensão básica dos textos das línguas mais próximas, como o galego e catalão (...) Acredito que o curso mudou a relação que tenho com a língua. Noções que trabalhamos no começo, sobre o que **realmente significa** ser um falante e entender que as línguas que aprendemos não se prendem em caixas no nosso cérebro e estão em contato, formando um arcabouço linguístico que é único para cada um de nós. Levarei essas considerações pelo resto dos meus estudos. (Estudante JVF, grifo nosso)

Na dimensão do “indivíduo plurilíngue e a aprendizagem”, do REFIC, os primeiros descritores de competência apontam para uma tomada de consciência da diversidade linguística e cultural de seu entorno e dos recursos de que o sujeito dispõe para interagir linguisticamente em tal contexto. Ao relacionar seu repertório linguístico com as línguas abordadas na disciplina (descriptor I.I.I do REFIC), inicialmente, o estudante parte de seus conhecimentos da língua inglesa, que lhe parecem ser insuficientes para realizar as tarefas propostas pela disciplina. Sua reflexão vai mais longe, quando faz declarações

que evidenciam sua representação sobre as línguas: os colegas que parecem estar em “vantagem”, são, notadamente, aqueles que seguem as habilitações em línguas românicas oferecidas no curso (espanhol, italiano e francês). O estudante se sente paradoxalmente em “desvantagem”, por “apenas” conhecer o inglês - língua que em geral, no Brasil, goza de um status mais elevado (FINARDI, 2014), resultado de um olhar instrumental e utilitarista que normalmente influencia a oferta e o valor atribuído a determinadas línguas (PÉREZ; MARCHIARO, 2010).

Na segunda parte de sua reflexão, no entanto, o estudante afirma que sua relação com as línguas sofreu uma mudança e é possível perceber, em suas palavras, uma flexibilização da hierarquia estanque que as línguas tinham, anteriormente, em sua representação. Assim, o aluno dá mostras de que conseguiu atingir um nível mais alto de consciência na esfera de “I.I.II. fazer evoluir suas representações sobre as línguas e as culturas”, no nível II indicado pelo REFIC: “o aprendente é capaz de compreender as diferenças do status entre as línguas e suas variedades, reconhecendo o valor cultural e social de todos os idiomas”.

O estudante avança nessa compreensão, dizendo entender que as línguas formam “um arcabouço linguístico que é único para cada um de nós”, reconciliando-se com seu próprio repertório linguístico - inclusive com sua língua materna e com o espanhol, idioma em que considerava ter apenas uma “noção básica”. Com suas palavras e a partir da sua própria experiência, o aluno descreve a competência plurilíngue.

“Saber um pouco de francês teria me ajudado a identificar mais do provençal”

O título dessa última classificação nos leva ao outro aspecto observado nas reflexões finais dos alunos: trata-se do conhecimento linguístico construído, de uma consciência linguística e metalinguística mais ampla.

Partimos com GZ, que destaca os conhecimentos linguísticos adquiridos como o aspecto de mais destaque em sua formação ao longo da disciplina:

Acredito que **onde mais me desenvolvi nesta matéria foi no descobrimento de novos idiomas**. Eu nunca tinha tido contato com o catalão, o occitano, o provençal, o sardo e o piemontês, sendo que meu contato com o romeno tinha sido ínfimo. (...) Foi interessante ouvir e perceber as semelhanças e diferenças do grande caldeirão linguístico que são as línguas românicas: um mesmo idioma bebe um pouco do italiano aqui, do francês ali, do espanhol acolá, **mas no fim do dia é um idioma próprio, não uma mistura dos demais**. (Estudante GZ, grifo nosso)

No fim do trecho citado, o estudante mostra-se capaz de fazer uma síntese de um elemento que foi objeto de diversas discussões ao longo do semestre: o fato de cada língua românica ser uma entidade individual, e não um amálgama de várias línguas, que apenas se misturam e se confundem. Esse entendimento é uma das competências a serem construídas pela prática da IC, como indicado na competência II.II.I do REFIC: saber se situar na pluralidade linguística, mais especificamente o descritor “ter uma base de conhecimentos sobre a dimensão geopolítica das línguas”. O estudante demonstra ter “ampliado seus conhecimentos geopolíticos sobre as línguas”, entre eles, “origem e desenvolvimento histórico”.

Deixando o aspecto geral e adentrando mais profundamente no conhecimento linguístico específico construído pelos aprendizes, o estudante JVF aponta com clareza os pontos de convergência entre determinadas línguas estudadas, mostrando-se capaz de “compreender as relações entre as línguas” (competência II.II.I do REFIC) e, mais especificamente, de “conhecer a noção parentesco entre as línguas”:

Conhecer o **português e ter uma noção básica do espanhol que aprendi na época de escola se revelou o suficiente para ter uma compreensão básica dos textos das línguas mais próximas, como o galego e catalão**, mas tive mais dificuldade com as demais por não ter a base linguística que o conhecimento de outra língua da mesma família poderia proporcionar. Senti que **saber um pouco de francês teria me ajudado a identificar mais do provençal, ou saber um pouco de italiano me ajudaria com o piemontês**, que foi de longe a maior dificuldade nesse semestre. Mas, de qualquer forma, o fato de entender qualquer coisa sobre essas línguas com as quais tinha zero contato anterior já é prova da intercompreensão em ação, e entender tudo não é o foco da proposta de qualquer forma.” (Estudante JVF, grifo nosso)

O estudante estabelece uma relação direta entre o espanhol, o galego e o catalão, línguas que foram objeto de maior entendimento por ele, porque ele “conhece o português e tem uma noção básica do espanhol”. Da mesma maneira, ele coloca lado a lado o francês e o provençal, o italiano e o piemontês, indicando, implicitamente, a semelhança entre esses pares e apontando sua hipótese de que o conhecimento de uma dessas línguas teria facilitado a tarefa de compreender a outra, que, segundo ele, foi “de longe a maior dificuldade nesse semestre”.

Fazendo esse paralelo entre as línguas, o estudante dá provas claras de ter conseguido “adquirir a noção de família de línguas, observando as semelhanças interlinguísticas entre línguas aparentadas” (Nível I dessa competência), estabelecer as

relações entre as línguas e posicioná-las no *continuum* das línguas românicas trabalhadas ao longo do semestre. Destacamos que o estudante JVF é o mesmo que afirmou ter se sentido “em desvantagem” em relação aos colegas que já conheciam melhor uma língua românica além do português brasileiro.

Outra estudante faz, ainda, reflexões acerca do conhecimento linguístico que já possuía e de que forma eles avançaram, como se lê a seguir:

Mesmo não sendo o foco inicial, **sinto que avancei no meu entendimento de espanhol, italiano e francês**. São as línguas românicas que possuo o maior contato, excetuando obviamente o português. **O romeno, sardo e o catalão, entretanto, mantêm-se mais afastados na minha facilidade de absorver e perceber a língua com facilidade**. (Estudante MLM, grifo nosso)

Neste trecho, a aluna associa um maior “avanço” justamente em línguas mais presentes em sua realidade - o espanhol, o italiano e o francês -, que são, também, linguisticamente próximas do português e socialmente presentes no Brasil (dada a sua posição no cenário internacional, são mais frequentemente encontradas nos produtos culturais difundidos no país). Para falar sobre elas, usa os termos “contato” e “avançar”. Quando cita o romeno, o sardo e o catalão, ela usa o termo “afastados” “manter”, que interpretamos como uma estagnação ou uma ausência de progresso: não há mudança de estado nem aproximação dessas línguas em direção a ela e nem dela, a aluna, em direção a essas línguas.

Tendo em vista que, ao longo da disciplina, não houve discrepância entre o tempo e a densidade das atividades realizadas com cada uma das doze línguas românicas, fica evidente o papel exercido pelos conhecimentos prévios na construção de novos saberes, no âmbito do trabalho com a IC: a estudante indica *avanços* justamente nas línguas que já conhecia, em maior ou menor grau. Todavia, fica constatado que estes conhecimentos prévios e o progresso nessas três línguas hegemônicas não foram suficientes para gerar um olhar positivo sobre os seus conhecimentos nas três línguas que ela considera distantes. Se voltarmos ao depoimento de JVF, analisado anteriormente nesta seção, constatamos algo na mesma linha: o estudante acredita que teria melhor desempenho em provençal e piemontês se tivesse conhecimentos mais sólidos de francês e italiano, novamente atribuindo um peso maior às línguas hegemônicas.

Este fato chama a nossa atenção e levantamos alguns questionamentos a esse respeito: seus conhecimentos linguísticos em francês e em espanhol não teriam sido um elemento suficientemente forte para modificar a representação de MLM sobre a distância

linguística do catalão? Estaria sua representação, assim como a de JVF, relacionada à importância sociopolítica das línguas consideradas “distantes” e “mais difíceis”? Ou essa representação se dá simplesmente pelo fato de se tratar do primeiro contato desses estudantes com essas línguas? Nesse caso, quais particularidades do trabalho com a IC devem ser tratados com maior atenção para fortalecer o desenvolvimento de atitudes positivas em direção às línguas não-hegemônicas?

São questionamentos que podem ser levados em consideração no momento de conceber ou reformular propostas de trabalho com a IC e com as abordagens plurais.

“PARECE QUE É UM CAMINHO SEM VOLTA”

Apresentando, neste artigo, a descrição detalhada do programa da disciplina, oferecemos a nossa contribuição para que outros professores encontrem recursos concretos para a integração da IC e de outras abordagens plurais em suas práticas. Os resultados encontrados - não apenas na presente pesquisa, como em outras realizadas no contexto do ensino superior no Brasil (CALVO DEL OLMO; DEGACHE; MARCHIARO, 2021) - demonstram como a IC pode contribuir para a formação integral dos graduandos de Letras. Como futuros profissionais das línguas e das culturas, boa parte deles atuarão como professores e professoras, podendo divulgar para diferentes públicos os valores da educação plurilíngue, como a abertura ao contato com o outro, com o diferente, e, principalmente, o reconhecimento de suas próprias capacidades e conhecimentos, o que se concretiza por meio do contato com a(s) língua(s) ensinada(s), seja o português ou outra.

Conforme exposto na introdução, o programa objeto deste artigo é uma outra proposta para a já consolidada disciplina de Intercompreensão de Línguas Românicas oferecida no curso de Letras da USP. Voltamos a ambas nessas discussões finais, já que tanto a proposta original quanto a aqui apresentada se mostram muito profícuas e pertinentes para o trabalho com o público em questão.

Como explicado, a proposta original, em vigor desde 2015, estrutura seu programa sobre as línguas românicas que figuram entre as habilitações do curso de Letras da USP: espanhol, francês e italiano. Desse foco em três línguas decorre a possibilidade mais ampla de aprofundamento em cada uma delas, devido ao maior tempo de contato dos estudantes com elas. Outro aspecto muito importante dessa proposta é o fato de as aulas serem ministradas nas línguas trabalhadas. Nesse formato, os estudantes podem desenvolver estratégias de IC escrita, como previsto no programa, mas também de IC

oral, de maneira mais consistente e prolongada, já que cada professora é responsável por ministrar, em sua língua de especialidade, um terço das aulas.

A proposta de programa do 1º semestre de 2021 focalizou doze línguas românicas, abordadas no *continuum* de oeste a leste, e dedicou, em média, uma aula a cada uma das línguas. Dessa estrutura decorre a possibilidade de um amplo conhecimento e consciência da diversidade da família românica e da realidade linguística de diferentes territórios, colocando em pé de igualdade línguas locais, regionais, hegemônicas e não-hegemônicas. As aulas foram ministradas em língua portuguesa, à exceção dos dois encontros em que as professoras convidadas ministraram as aulas em italiano e em romeno. Nessa proposta, portanto, foi privilegiado o desenvolvimento das estratégias de IC escrita.

Como característica comum a ambas as propostas, destacamos a preocupação com a pesquisa e o interesse em apresentar aos estudantes as possibilidades de exploração científica da IC. Na proposta original da disciplina, constam do programa palestras ministradas por professores convidados, especialistas na temática. Na versão do 1º semestre de 2021, foram convidadas duas professoras que proporcionaram a descoberta das pesquisas sobre intercompreensão realizadas no Brasil, em diferentes esferas educacionais e com variadas inserções curriculares.

Os resultados discutidos por Albuquerque-Costa, Mayrink e Santoro (2017), bem como os apresentados neste artigo, mostram como a inserção da IC no contexto universitário é uma ferramenta importante para a formação do estudante de Letras. São comuns as evidências de que a disciplina contribuiu para que os alunos iniciassem um movimento de passagem do paradigma monolíngue para o paradigma plurilíngue, tanto no que se refere à concepção de língua, de ensino-aprendizagem, quanto na tomada de consciência de sua identidade plurilíngue.

Especificamente sobre a análise apresentada na seção precedente, salientamos o impacto positivo que a prática da IC em línguas românicas teve sobre os estudantes em dois aspectos principais: por um lado, no aspecto atitudinal, em que foram observados indícios de uma mudança de perspectiva dos alunos, tanto em relação a suas competências linguísticas e capacidade de aprendizagem quanto em relação às línguas em si; por outro, no aspecto dos conhecimentos linguísticos construídos e de uma maior consciência (meta)linguística em relação às línguas românicas.

Como encontramos nos diferentes documentos de referência para as abordagens plurais, como o CARAP, e para a IC, como o REFIC e o REFDIC, o aspecto atitudinal é um dos pilares dessa prática pedagógica no sentido de oferecer condições propícias para que os aprendizes desenvolvam e fortaleçam, em si, as atitudes de abertura e respeito à

diversidade, bem como a tolerância e o interesse pelo “outro”, pela “alteridade” e pelo encontro linguístico e cultural com o diferente.

No que concerne ao aspecto linguístico, a metáfora da viagem pela România teve por objetivo principal ampliar o panorama das línguas românicas para além das mais difundidas: da mesma forma que o Brasil monolíngue foi “desmistificado”, os alunos também tomaram conhecimento do multilinguismo que marca territórios como Espanha, França e Itália, onde outras línguas românicas coexistem com as línguas oficiais (espanhol, francês e italiano, respectivamente). Ao longo deste percurso, cada língua abordada era um novo convite à mobilização de conhecimentos e estratégias e à ampliação do repertório linguístico dos aprendentes. Assim, como propõe o REFIC, acreditamos que “os procedimentos e as estratégias adquiridas no âmbito da intercompreensão não cessarão, porém, de constituir, para o aprendente, um apoio para ir adiante em suas aprendizagens linguísticas e comunicativas posteriores” (DE CARLO; ANQUETIL, 2019, p. 175).

Por fim, da mesma forma que selecionamos palavras de estudantes para dar título ao artigo e das subseções da análise, encerramos nosso texto trazendo as palavras de um estudante. Esta citação representa diferentes temáticas abordadas ao longo da disciplina e traduz de maneira muito imagética o olhar crítico e desconstruído proporcionado pelo contato com o plurilinguismo através da Intercompreensão:

Por que tenho que pensar nas línguas separadamente? O que definiu as fronteiras entre elas? A arbitrariedade da era das nações? Hoje me interessam muito mais as intersecções do que as separações, o que me permite passear entre as línguas e relativizar o próprio conceito de língua. Quero pensar em uma grande língua românica, com suas variantes e subvariantes regionais. Espero não ter ido longe demais nessa liberdade, pois parece que é um caminho sem volta. Não sei se é possível, mas é bem libertador e eficiente (Estudante LPB).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configurateurs épistémologiques d’une didactique des langues? *Ela. Études de linguistique appliquée*, [S.l.], n. 153, 2009, p. 11-24. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-ela-2009-1-page-11.htm> . Acesso em 17 maio 2017.

ALAS MARTINS, S. Apprendre avec les langues: l’intercompréhension intégrée au primaire. *Revista Letras Raras*, [S.l.], v. 9, 2020, p. 256-268. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1998> Acesso em: 11 fev. 2022.

ALBUQUERQUE-COSTA, H. A.; MAYRINK, M. F.; SANTORO, E. A Intercompreensão em Línguas Românicas na formação do professor de línguas estrangeiras: a experiência da USP. **Revista Letras Raras**, [S.l.], v. 6, n. 3, 2017, p. 82-95. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/902> Acesso em: 21 nov. 2020.

ANDRADE, A. I; MARTINS, F; PINHO, A. S. Un référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension, REF DIC. **EL.LE**, v. 8, n. 1, 2019, p. 253-264. Disponível em: <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2019/1num-monogr/referentiel-de-competences-professionnelles-en-int/> . Acesso em 1 nov. 2021.

ANDRADE, A. I.; PINHO, A. S. Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão. *In*: ARAÚJO E SÁ, M. H; MELO-PFEIFER, S. (ed.) **Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos**. Aveiro: Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE, 2010, p. 41-61.

ARAÚJO E SÁ, M. H; CALVO DEL OLMO, F. Éléments pour le recensement de la curricularisation de l'intercompréhension en langues romanes à partir d'expériences menées par un groupe d'universités européennes et latino-américaines. *In*: GALLIGANI, S; DOMPMARTIN, C. (Org.). **Les Cahiers de l'Acedle** – Actes du colloque international «Didactique des langues & plurilinguisme(s) : 30 ans de recherche. Hommage à Louise Dabène», Volume II, Université Grenoble Alpes, 2021.

ARAÚJO E SÁ, M. H; BASTOS, M. “C’est um thème qui me tient à cœur”: temas e dilemas numa formação em intercompreensão pela intercompreensão. **Redinter-Intercompreensão**. n. 3, 2011, 213-234.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CALVO DEL OLMO, F; DEGACHE, C; MARCHIARO, S. (orgs.). **Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión en América Latina**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2021. Disponível em: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/20649> . Acesso em 11 fev. 2022.

CANDELIER, M. (coord.). **Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – Compétences et ressources**. Éditions du Conseil de l'Europe, 2012.

CELENTIN, P; BENAVENTE FERRERA, S. La fiaba plurilingue: un'attività blended nel laboratorio di intercomprensione fra lingue romanze all'università. **Scuola e Lingue Moderne**, n. 4, v. 6, 2020. Disponível em http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2020/08/BENAVENTE-CELENTIN_SEL_M_FIABA-PLURILINGUE_versione-online.pdf . Acesso 14 nov. 2021.

CHAVAGNE, J. P. Apprendre à lire dans d'autres langues en pratiquant l'intercompréhension. *In: Les actes de lecture*, n. 110, 2010. Disponível em: https://www.lecture.org/revues_livres/actes.../AL110_p037.pdf. Acesso 11 fev. 2022.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**. Edições ASA (Edição portuguesa), 2001. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em 15 nov 2021.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. (2009 [1997]). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire. Parution initiale: 1997. **Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires**. Version révisée: 2009. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg. Disponível em: <https://rm.coe.int/168069d29c>

CUQ, J. P. (org.). **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.

DE CARLO, M.; ANQUETIL, M. Référentiel de compétences de communication plurilingue en Intercompréhension - REFIC. **EL.LE**, v. 8, n. 1, p. 163-234, 2019. Disponível em: <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2019/1num-monogr/un-referentiel-de-competences-de-communication-plu/>. Acesso em 1º nov 2021

DE CARLO, M.; GARBARINO, S. Integrare l'intercomprensione ai curricoli istituzionali: le risorse della piattaforma MIRIADI. **Italiano a stranieri**, n. 21, 2016.

DEGACHE, C. Enjeux des modalités télécollaboratives dans un scénario pour l'intercompréhension: chronique d'un changement annoncé. *In: JEOFFRION, C; NARCY-COMBES, M. F. (orgs.). Perspectives plurilingues en éducation et formation: des représentations aux dispositifs*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2018, p. 179-199.

DEGACHE, C.; GARBARINO, S. (orgs.). **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues. L'intercompréhension**. Grenoble: UGA Éditions, 2017.

DEGACHE, C. 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, 2006. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=DFE3CE3D83BE-7FA8FC0232D35BF87223?doi=10.1.1.667.7405&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 05 nov 2021.

DE SARDAN, J. P. O. In: **L'Homme**. Tomo 38, n. 147. Alliance, rites et mythes, 1998, p. 151-166. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1998_num_38_147_370510 . Acesso em: 11 de jan. 2022.

ERAZO, A. **Comunicación plurilingüe en la educación: Una aproximación etnográfica de la intercomprensión en ambientes universitarios**. Blue Mounds: Deep University Press, 2020.

ESCUDE, P. Jules Ronjat, une vie dans les langues. In: ESCUDE, P. (coord.). **Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013**. Unité et diversité des langues. Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension: Actes du Colloque de Toulouse, 2013. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2016. Disponível em: <https://lacs.u-bordeaux.fr/wp-content/uploads/2015/12/2016-Actes-Ronjat-Toulouse-P.-Escud%C3%A9-Une-vie-dans-les-langues-pages-1-18.pdf> . Acesso em: 11 fev. 2022.

ESCUDE, P.; CALVO DEL OLMO, F. **Intercomprensão: a chave para as línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

FINARDI, K. R. The slaughter of Kachru's five sacred cows in Brazil and the use of English as an international language. **Studies of English Language Teaching**, Nova Iorque, v. 2, p. 401-411, 2014.

GALLIGANI, S. Travail biographique et compétence plurilingue: quels apports en formation des enseignants de langues? In: CAUSA, M.; GALLIGANI, S.; VLAD, M. **Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels**. Paris: Riveneuve éditions, p. 209-228, 2016.

GARBARINO, S.; LEONE, P. Innovation dans un projet de télécollaboration orale en intercompréhension: bilan et perspectives du projet IOTT. **Alsic**, v. 23, n. 2, 2020.

GUMPERZ, J. **Engager la conversation**. Paris: Éditions de minuits, 2005[1989].

MAYRINK, M.F.; SANTORO, E.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. A disciplina de Intercomprensão na USP: impactos curriculares no curso de Letras. In: CALVO DEL OLMO, F.; DEGACHE, C; MARCHIARO, S. (orgs.). **Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión en América Latina**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2021. Disponível em: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/20649>

MIRANDA-PAULO, L. A intercomprensão no curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos acadêmicos em línguas românicas. 2018. 470f. Tese (Doutorado em Língua Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-26032019-145256/pt-br.php>

OLIVEIRA, G. M. de. Plurilinguismo no Brasil – repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, n. 7, 2009, p. 19-26. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>. Acesso em 01 nov 2021.

OLLIVIER, C. Tensions épistémologiques en intercompréhension. **Recherches en didactique des langues et des cultures**, v. 10, n. 1, 2013. Disponível em <http://journals.openedition.org/rdlc/1485>. Acesso em: 11 nov 2019.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge Universit, 1990.

OXFORD, R. L. **Teaching and Researching Language Learning Strategies: what every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PÉREZ, A. C; MARCHIARO, S. Formación en intercomprensión para graduados universitarios: la experiencia del equipo InterRom de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. **Synergies Europe**, n. 5, 2010, p. 63-74. Disponível em: <http://ressourcescla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/ana.pdf> Acesso em 11 fev. 2022.

SARSUR-CÂMARA, É. Abordagens plurais das línguas no ensino fundamental: experiência piloto com pré-adolescentes de uma escola pública de Belo Horizonte. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33943>. Acesso em: 15 nov 2021.

SILVA, R. C. Intercompreensão entre Línguas Românicas: Contextos, Perspectivas e Desafios. **Revista de Italianística**, n. XXVI, 2013, p. 91-103.

SIMON, D. L. Ressources biographiques et conscientisation en formation : pour une didactique du plurilinguisme. *In*: CAUSA, M; GALLIGANI, S; VLAD, M. **Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels**. Paris: Riveneuve éditions, 2016, p. 191-207.

SOUZA, R. G. **Escola plurilíngue: efeitos da intercompreensão na aprendizagem de língua portuguesa**. Curitiba: Appris, 2019.

Recebido em: 21 nov. 2021.

Aceito em: 05 mai. 2022.