

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS, LITERÁRIOS E
TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

LÍVIA MIRANDA DE PAULO

**A Intercompreensão no curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da
leitura de textos acadêmicos em línguas românicas**

São Paulo

2018

LÍVIA MIRANDA DE PAULO

**A Intercompreensão no curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da
leitura de textos acadêmicos em línguas românicas**

Versão corrigida

Versão corrigida da Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa B. de Albuquerque Costa

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

M672i MIRANDA-PAULO, LÍVIA
A Intercompreensão no curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos acadêmicos em línguas românicas / LÍVIA MIRANDA-PAULO ; orientadora Heloisa Brito Albuquerque-Costa. - São Paulo, 2018.
469 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês.

1. intercompreensão. 2. ensino-aprendizagem. 3. línguas românicas. 4. leitura na universidade. 5. Letras. I. Albuquerque-Costa, Heloisa Brito, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Livia Miranda de Paulo

Data da defesa: 06/11/2018

**Nome do Prof. (a) orientador (a): Prof^a Dr^a Heloisa Brito de Albuquerque
Costa**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 29 de dezembro de 2018.

Heloisia A. Costa

Nome: MIRANDA-PAULO, L.

Título: A Intercompreensão no curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos acadêmicos em línguas românicas

Versão corrigida da tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Aos meus pais, por todos os aprendizados que me proporcionaram e proporcionam, todos os dias.

AGRADECIMENTOS

O que quer que se faça se torna mais difícil quando feito por um só, e é por isso que agradecer a tantos quantos contribuíram de alguma forma com esta jornada é tão importante.

Agradeço à minha família: meus pais, Quintino e Maria das Graças, por todos os esforços de uma vida que me formaram como pessoa e me trouxeram até aqui. Com eles, também às irmãs, Bruna (especialista em ABNT) e Maria Alice, e minha tia, Terezinha, pela paciência, suporte e brincadeiras, em todos os momentos. Obrigada pelo amor e pelo exemplo.

Agradeço à minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Heloisa Albuquerque Costa, por todo incentivo e aconselhamento, desde a graduação. Cada um dos passos dessa breve carreira acadêmica encontraram sempre seu apoio e impulso generosos, no melhor estilo “estilingue”, como ela mesma diz. Obrigada pelo carinho e pela confiança.

Agradeço, ainda, a outros professores inspiradores com quem tive o prazer de aprender ao longo destes anos: Prof^ª Dr^ª Cristina Pietraroia (USP), cujas conversas e livros me acompanham desde os primeiros passos de curiosidade sobre a leitura; Prof^ª Dr^ª Selma Alas Martins (UFRN), pelo incentivo e por levar o estandarte da intercompreensão à vida de tantos jovens brasileiros; aos demais “intercompreendedores” do Brasil (Karine Rocha Cunha, Regina Silva, Christian Degache e outros) por partilharem essa missão e serem sempre tão encorajadores de novos projetos. À Prof^ª Dr^ª Maria Helena Araújo e Sá que me recebeu na Universidade de Aveiro durante o estágio de doutorado-sanduíche, por toda partilha e crescimento daquele período, assim como aos demais pesquisadores do LALE que abriram as portas e os braços para mim naqueles quatro meses.

Agradeço ao CNPq pela bolsa que possibilitou que me dedicasse à pesquisa nos últimos dois anos e à CAPES pela bolsa de doutorado-sanduíche.

Agradeço aos sete participantes desta pesquisa, por todo envolvimento e dedicação às aulas: o que eles me ensinaram certamente vai muito além do que está registrado nesta tese. Junto deles, a todos os alunos com/para quem pude *apprendre* (aprender e ensinar) nestes primeiros anos de docência e me (trans)formar como profissional e como pessoa.

Agradeço a todos os colegas professores de francês com quem convivi e aprendi nestes anos, desde o Centro de Línguas da USP, minha primeira “sala de aula”. Também a todos do MLC,

na pessoa da coordenadora Prof^a Dr^a Lilian Corrêa e da Constança Lefèvre; e sobretudo ao “percurseiros” pela compreensão e suporte nos momentos em que precisei me ausentar: Barbara, Caio, Carol, Cecília, Marina, Paula C., Paula N., Samira e Suemi – *un super merci* pela oportunidade de fazer parte desta realidade que é Cooperativa Percursos Idiomas.

Agradeço ao atual adido de cooperação para o francês em São Paulo, Frédéric Frament, pelo engajamento na parceria que tem tornado possível levar a Intercompreensão para mais perto das escolas públicas nos últimos meses, assim como sua atenção e incentivo. Igualmente, aos membros da Secretaria da Educação de São Paulo que também abraçaram essa causa.

Agradeço a tantos amigos que me acompanharam, de perto ou de longe, em alguma etapa da jornada, por toda ajuda prática, emocional e espiritual: Cristina Carola, Luciana (e todas as meninas!), Marcos, Célia e a pequena Rafa, Mariana e Jaqueline, Elaine e Carol (de Portugal para a vida), Paolo, os amigos da Paróquia Nossa Senhora Aparecida dos Ferroviários, da Fraternidade da Esperança e d’A Praça (especialmente Pe. Marcelo pelas conversas, Pe. Simone pelo livro “importado” da Itália e tantas dúvidas nas traduções do italiano, Marco, Fabio e Tameia por sempre perguntarem sobre a escrita), as irmãs dominicanas de Santa Catarina de Sena (de Aveiro e de São Paulo) e tantos outros com quem tive a graça de compartilhar a vida ao longo destes quatro anos e meio.

O agradecimento maior é a Deus. Por tanto Amor em cada passo; Amor que não necessariamente impede as dificuldades, mas ensina como vivê-las e crescer com elas. Obrigada, Senhor, obrigada Mãe Aparecida, pela oportunidade de continuar a aprender a cada dia.

"Se eu falasse as línguas dos homens e as dos anjos, mas não tivesse amor, eu seria como um bronze que soa ou um címbalo que retine.

Se eu tivesse o dom da profecia, se conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, se tivesse toda a fé, a ponto de transportar montanhas, mas não tivesse amor, eu nada seria.

O amor é paciente, é compassivo; não é invejoso, não é presunçoso nem se incha de orgulho; não faz nada de vergonhoso, não é interesseiro, não se encoleiriza, não leva em conta o mal sofrido; não se alegra com a injustiça, mas sim com a verdade."

(1Coríntios, 13: 1-7)

RESUMO: A Intercompreensão no curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos acadêmicos em línguas românicas

O contexto global e interconectado em que estamos inseridos favorece o contato dos sujeitos com diferentes línguas e culturas, o que, na didática das línguas, se concretizou pela reflexão sobre o Plurilinguismo e as abordagens plurais (CANDELIER; CASTELLOTTI, 2013; ALARCÃO et al., 2009b). Neste cenário, a Intercompreensão (IC), como uma dessas abordagens, valoriza as experiências linguístico-comunicativas do aprendente, as quais servem de base de transferência para a construção de novos conhecimentos em línguas aparentadas (DEGACHE; GARBARINO, 2017; MEISSNER et al., 2004). No âmbito universitário, a proposta intercompreensiva vai ao encontro da necessidade dos estudantes de ler textos acadêmicos em outras línguas, pois rentabiliza e aperfeiçoa a compreensão escrita pelo viés integrativo da lógica plurilíngue. No caso dos estudantes de Letras, mais do que atingir este objetivo de leitura, as reflexões proporcionadas pela IC são fundamentais no conjunto de sua formação como futuros profissionais das línguas e culturas, contribuindo para a diversificação de seus repertórios linguísticos e didático-pedagógicos (ANDRADE; PINHO, 2010; ARAÚJO e SÁ, 2015). Neste sentido, os objetivos desta tese são: (i) compreender e descrever o processo de formação do sujeito-aprendente em direção ao desenvolvimento de uma competência de compreensão escrita plurilíngue; (ii) caracterizar o trabalho com textos acadêmicos na perspectiva da IC; e (iii) analisar que tipos de mudanças a abordagem desencadeou nos participantes. A pesquisa se fundamenta nos estudos sobre o ensino-aprendizagem pela IC, caracterizada por privilegiar a compreensão através de estratégias (meta)cognitivas e (meta)linguísticas no trabalho simultâneo com línguas da mesma família (CADDÉO; JAMET, 2013; DE CARLO et al., 2015). Os dados foram produzidos e coletados a partir do curso “Práticas de leitura em Intercompreensão: textos acadêmicos na área das Letras”, ministrado na Universidade de São Paulo. Os participantes do curso, alunos de Letras de diversas habilitações, desenvolveram a IC receptiva em espanhol, francês e italiano em gêneros comuns ao meio universitário: resumo, introdução de artigo e capítulo de livro teórico. A análise qualitativa e longitudinal de orientação êmica (BLANCHET, 2000; DE SARDAN, 1998) possibilitou acompanhar as (trans)formações pluridimensionais por que passaram os aprendentes. Suas atividades e discursos demonstraram que, além de desenvolver a compreensão escrita dos textos acadêmicos nas línguas-alvo, a IC fez surgir novas atitudes e representações reveladoras do processo de construção do sujeito plurilíngue. A partir destes resultados, as contribuições da pesquisa vão em duas direções: em relação à demanda de formação para a leitura em LE, a pesquisa demonstrou a pertinência da aplicação da IC para o trabalho com os gêneros acadêmicos; já quanto ao público-alvo aqui implicado, ficou constatada a amplitude das potencialidades da IC na formação integral dos estudantes de Letras, o que confirma a legitimidade dos esforços para sua difusão e efetiva inserção curricular.

Palavras-chave: intercompreensão – línguas românicas – ensino-aprendizagem – leitura na universidade – Letras.

ABSTRACT: Intercomprehension in the Degree in Languages: developing plurilingual learners by reading academic texts in romance languages

The global and interconnected context in which we live makes the contact of people with different languages and cultures more common, which has introduced the discussion of Plurilingualism in Language Didactics. In this sense, Intercomprehension (IC) is defined as a pluralistic didactic approach where the learner's linguistic and communicative experiences are transferred during the construction of new knowledges in related languages (DEGACHE; GARBARINO, 2017; MEISSNER et al., 2004). In the academic context, the IC contributes to the students' need to read academic texts in other languages, as this approach improves written comprehension from the plurilingual view. For students from Degree in Languages, More than achieving this goal of reading, the reflections proposed by the IC approach are fundamental to their training as future language and culture professionals, allowing them to diversify their linguistic and didactic repertoires (ANDRADE; PINHO, 2010; ARAÚJO e SÁ, 2015). From this angle, the thesis aims are: (i) to understand and describe the learner's training process towards the development of plurilingual reading; (ii) to characterize the didactical work with academic texts from the IC's perspective; (iii) to analyze the changes caused by this method on learners. The research is based on studies in foreign languages teaching and learning by IC, an approach that favors comprehension through the mobilization of (meta)cognitive and (meta)linguistic strategies (CADDÉO ; JAMET, 2013 ; DE CARLO et al., 2015). The data was collected during the course "Intercomprehension reading practices: academic texts of Language studies", in the University of Sao Paulo. The participants, Language undergraduate students, practiced receptive IC with textual genres common in the academic area: abstracts, introduction of scientific articles and chapters of a theoretical book. By a qualitative and longitudinal analysis with an emic orientation, it was possible to observe the multidimensional transformations produced on learners. Their activities and speeches confirmed that, more than developing written comprehension of academic texts in the target languages, the IC has brought forth new attitudes and representations related to the training process of a plurilingual person. From these results we have two kinds of contributions: in relation to the need of reading in other languages, the research has shown the relevance of intercomprehensive work with academic texts; furthermore, regarding the target audience of this research, we noted the IC's potentialities range for the integral training of the Language undergraduate students, which confirms the legitimacy of the efforts towards its diffusion and effective curricular insertion.

Keywords: intercomprehension – romance languages – teaching and learning – reading at university – Degree in Languages.

RÉSUMÉ: L'Intercompréhension dans le cadre de la licence en Lettres: la formation des sujets plurilingues à partir de la lecture de textes académiques en langues romanes.

Le contexte global et interconnecté dans lequel nous vivons rend possible le contact des individus avec de différentes langues et cultures, ce qui est représenté dans la didactique de langues par la réflexion sur le Plurilinguisme et les approches plurielles. (CANDELIER; CASTELLOTTI, 2013; ALARCÃO et al., 2009b). L'Intercompréhension (IC), en tant qu'une de ces approches, met en valeur et mobilise les expériences linguistiques et communicatives de l'apprenant lors de la construction de nouvelles connaissances en langues apparentées (DEGACHE; GARBARINO, 2017; MEISSNER et al., 2004). Dans le contexte universitaire, l'IC contribue à la nécessité des étudiants de lire des textes académiques en langues étrangères, car cette approche rentabilise et perfectionne la compréhension écrite à partir de la logique plurilingue. Pour les étudiants en Lettres, en outre d'atteindre ce but de lecture, les réflexions et pratiques proposées par l'IC sont fondamentales à l'ensemble de leur formation en tant que futurs professionnels de langues et cultures puisqu'elle diversifie leurs répertoires linguistiques et didactiques (ANDRADE; PINHO, 2010; ARAÚJO e SÁ, 2015). En tenant compte de tous ces éléments, cette thèse a eu les objectifs suivants: (i) comprendre et décrire le processus de formation de l'apprenant vers le développement de la compétence de compréhension écrite plurilingue ; (ii) caractériser le travail avec les textes académiques dans la perspective de l'IC ; (iii) analyser quels sont les changements causés par Intercompréhension chez les participants. La recherche est basée sur les études à propos de l'enseignement-apprentissage par l'IC comme approche qui privilégie la compréhension par la mobilisation de stratégies (méta)cognitives et (méta)linguistiques (CADDÉO ; JAMET, 2013 ; DE CARLO et al., 2015). Les données ont été recueillies lors de la réalisation du cours « Pratiques de lecture en intercompréhension : textes académiques du domaine des Lettres » qui a eu lieu à l'Université de Sao Paulo. Les participants, des étudiants en Lettres, ont pratiqué l'IC réceptive avec des genres textuels spécifiques du contexte universitaire : le résumé, l'introduction d'article scientifique et le chapitre d'un livre théorique. L'analyse qualitative et longitudinale d'orientation émique (BLANCHET, 2000 ; DE SARDAN, 1998) a permis l'accompagnement des (trans)formations pluridimensionnelles produites chez les apprenants. Leurs activités et discours ont confirmé qu'en plus de développer la compréhension écrite de textes académiques dans les langues-cibles, l'IC a fait surgir de nouvelles attitudes et représentations liées au processus de construction du sujet plurilingue. À partir de ces résultats cette thèse a deux types de contributions : par rapport à la nécessité de lire en d'autres langues, la recherche a démontré la pertinence du travail intercompréhensif avec des textes académiques ; en outre, en ce qui concerne le public-cible de cette recherche, les données ont démontré l'amplitude des potentialités de l'IC dans le cadre de la formation intégrale des étudiants en Lettres, ce qui confirme la légitimité des efforts vers sa diffusion et effective insertion dans les différents cursus universitaires.

Mots-clés: intercompréhension – enseignement-apprentissage – langues romanes – lecture à l'université – Licence en Lettres.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Características da competência plurilíngue	43
Figura 2 - Múltiplas definições de IC identificadas na literatura	49
Figura 3 - Dimensões de formação pela IC contempladas pelo REFIC	58
Figura 4 - Dimensões constituintes da competência profissional do formador em IC segundo REFIC	61
Figura 5 - Contextos das pesquisas em IC realizadas no Brasil	64
Figura 6 - Pertinência da IC no contexto universitário brasileiro	71
Figura 7 - Perspectiva para a IC nas universidades consultadas	74
Figura 8 - Classificação das estratégias de aprendizagem segundo Oxford (2011)	95
Figura 9 - Classificação dos descritores do REFIC entre os tipos de saber	106
Figura 10 – Características da pesquisa-ação aplicadas ao contexto.	119
Figura 11 - Representação em quatro fases da pesquisa-ação.....	119
Figura 12 - Dimensões do conhecimento influenciadas pelo professor-pesquisador.....	122
Figura 13 - Tipologia das perguntas do DA	150
Figura 14 - Formas de abordar as línguas nas formações em IC.....	158
Figura 15 - Exemplo de exercício sobre ponto gramatical negação.....	161
Figura 16 - Exemplo de atividade de reorganização de um resumo.....	163
Figura 17 - Pirâmide invertida da progressão dos gêneros em PLIC-Letras.....	165
Figura 18 – Organização interna dos módulos	169
Figura 19 - Exemplo de atividade sobre a estrutura dos gêneros	171
Figura 20 - Modelo do cabeçalho dos materiais do curso	173
Figura 21 - Blocos da organização da análise dos dados da pesquisa.....	202
Figura 22 - Atributos do tratamento da gramática presentes nas respostas dos aprendentes	225
Figura 23 - Descritores do REFIC aplicados às estruturas textuais	255
Figura 24 - Exercícios da AD-1 contemplados na análise	256
Figura 25 – Resumo 1 trabalhado por Juan, Maria e Sophie na AD-1	258
Figura 26 - Tabela que acompanhou o exercício 6 da AD-1	263
Figura 27 - Exercícios da AD-2 contemplados na análise	267
Figura 28 - Juan: Introdução colorida I.....	286
Figura 29 - Juan: Introdução colorida II.....	288
Figura 30 - Mudanças na dimensão afetiva a partir de PLIC-Letras.....	333
Figura 31 - Efeitos da formação intercompreensiva nos participantes.....	355
Figura 32 - O duplo caráter da IC no PLIC-Letras.....	357

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Formação e objetivos dos participantes	139
Tabela 2 - Contatos com as línguas-alvo no dia a dia (elaboração própria).....	140
Tabela 3 - Conhecimentos em línguas declarados pelos participantes no QD-I	142
Tabela 4 - Contextos em que os participantes estudaram línguas estrangeiras apontados no QD-I ...	144
Tabela 5 - Sobre ler em línguas “desconhecidas” (QD-I)	145
Tabela 6 - Juan: Conhecimentos declarados em LE (QD-I)	205
Tabela 7 - Juan: Atitudes durante a leitura em LE (QD-I)	206
Tabela 8 - Frida: Conhecimentos declarados em LE (QD-I)	207
Tabela 9 - Frida: Atitudes durante a leitura em LE (QD-I).....	208
Tabela 10 - Maria: Conhecimentos declarados em LE (QD-I)	209
Tabela 11 - Maria: Atitudes durante a leitura em LE (QD-I).....	210
Tabela 12 - Andrei: Conhecimentos declarados em LE.....	211
Tabela 13 - Andrei: Atitudes durante a leitura em LE (QD-I)	211
Tabela 14 - Diego: Conhecimentos declarados em LE	213
Tabela 15 - Diego: Atitudes durante a leitura em LE (QD-I).....	213
Tabela 16 - Sophie: Conhecimentos declarados em LE.....	214
Tabela 17 - Sophie: Atitudes durante a leitura em LE (QD-I)	214
Tabela 18 - Carmen: Conhecimentos declarados em LE (QD-I)	216
Tabela 19 - Carmen: Atitudes durante a leitura em LE (QD-I).....	216
Tabela 20 - Temas sobre a representação da IC através dos instrumentos	220
Tabela 21 - DA-1: Descoberta da IC.....	221
Tabela 22 - DA-3: Gramática de leitura.....	224
Tabela 23 - AD-1: Leitura intercompreensiva	227
Tabela 24 - DA-6: Atitudes diante das opacidades	229
Tabela 25 - DA-8: Quantidade x Qualidade da leitura intercompreensiva	233
Tabela 26 - Temas sobre a representação da CE intercompreensiva	236
Tabela 27 - DA-2: Papel da forma do resumo acadêmico	238
Tabela 28 - AD-1: Evolução na leitura no módulo 1	240
Tabela 29 - DA-5: Observação da “lógica interna” das introduções.....	243
Tabela 30 - AD-2: Mudanças e dificuldades percebidas.....	245
Tabela 31 - DA-7: Expectativas e atitudes para a leitura de Eco	250
Tabela 32- Resumos escolhidos pelos participantes na AD-1 e respectivas justificativas.....	257
Tabela 33 - Marcadores textuais identificados pelos participantes nos resumos (exercício 5, AD-1)	264
Tabela 34 - Artigos escolhidos pelos participantes na AD-2 e respectivas justificativas	268
Tabela 35 - Planejamento da leitura da introdução (exercício 2, AD-2).....	270
Tabela 36 - Respostas ao exercício 4 da AD-2	272
Tabela 37 - Comentário de Frida a um dos parágrafos de sua introdução	277
Tabela 38 - Comentário de Diego a um dos parágrafos de sua introdução.....	278
Tabela 39 - Comentário de Andrei a um dos parágrafos de sua introdução.....	279
Tabela 40 - Comentário de Maria a um dos parágrafos de sua introdução	280
Tabela 41 - Comentário de Juan a um dos parágrafos de sua introdução	281
Tabela 42 - Comentário de Sophie a um dos parágrafos de sua introdução.....	281
Tabela 43 - Comentário de Carmen a um dos parágrafos de sua introdução	282
Tabela 44 - Juan: Legenda do exercício 8 (AD-2)	285
Tabela 45 - Conectivos identificados pelos participantes no exercício 9 da AD-2.....	290
Tabela 46 - Justificativas para a escolha das línguas de trabalho na AD-3.....	297

Tabela 47 - Elementos do item 3.1. do capítulo de Eco citados pelos participantes (AD-3).....	301
Tabela 48 - Elementos do item 3.2. do capítulo de Eco citados pelos participantes (AD-3).....	303
Tabela 49 - Elementos do item 3.3. do capítulo de Eco citados pelos participantes (AD-3).....	305
Tabela 50- Elementos do item 3.4. do capítulo de Eco citados pelos participantes (AD-3).....	306
Tabela 51 - Elementos do item 3.5. do capítulo de Eco citados pelos participantes (AD-3).....	307
Tabela 52 - Elementos do item 3.6. do capítulo de Eco citados pelos participantes (AD-3).....	308
Tabela 53- Autoavaliação dos participantes do desempenho na AD-3.....	317
Tabela 54 - Recurso a estratégias transversais nas AD.....	320
Tabela 55 - Procedimentos e habilidades do nível sensibilização.....	322
Tabela 56 - Procedimentos e habilidades do nível aplicação.....	324
Tabela 57 - Procedimentos e habilidades do nível aperfeiçoamento.....	326
Tabela 58 - Conjunto das justificativas apresentadas nas três AD.....	328
Tabela 59 - Relação das línguas em que os participantes trabalharam nas AD.....	329
Tabela 60 - Percepções sobre o francês no QD-F.....	341
Tabela 61 - Percepções sobre o italiano no QD-F.....	345
Tabela 62 - Percepções sobre o espanhol no QD-F.....	347
Tabela 63 - Sobre o cumprimento dos objetivos do curso.....	352
Tabela 64 - Da importância da IC na formação dos estudantes de Letras (QD-F).....	354

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mudanças paradigmáticas no ensino de línguas estrangeiras	39
Quadro 2 - Saberes, saber-ser e saber-fazer plurilíngues listados pelo CARAP	45
Quadro 3 - Pesquisas científicas em IC nas universidades consultadas	69
Quadro 4 - Exemplo das transparências entre quatro línguas românicas	99
Quadro 5 - Descritores da competência de compreensão escrita intercompreensiva segundo REFIC	104
Quadro 6 - Fazer didático x fazer científico do professor-pesquisador (elaboração própria)	123
Quadro 7 - Características das formações em Letras Modernas	129
Quadro 8 - Disciplinas obrigatórias, eletivas e livres do bacharelado em Português-Francês	131
Quadro 9 - Instrumentos de pesquisa	147
Quadro 10 - As oito perguntas dos diários de aprendizagem (DA)	149
Quadro 11 - Orientações para a escolha dos textos abordados nas AD	151
Quadro 12 - Programa geral do curso PLIC-Letras	155
Quadro 13 - Tipologia de exercícios realizados ao longo do curso PLIC-Letras.....	160
Quadro 14 - Módulos do curso PLIC-Letras.....	164
Quadro 15 - Relação função/estrutura nos três tipos de texto abordados.....	167
Quadro 16 - Aula 1.....	175
Quadro 17 - Aula 2.....	176
Quadro 18 - Aula 3.....	178
Quadro 19 - Aula 4.....	179
Quadro 20 - Resumos disponibilizados para a AD-1	180
Quadro 21 - Exercícios da AD-1	181
Quadro 22 - Aulas 5 e 6	183
Quadro 23 - Aula 7.....	184
Quadro 24 - Aula 8.....	185
Quadro 25 - Introduções escolhidas pelos alunos para a AD-2.....	186
Quadro 26 - Exercícios AD-2.....	187
Quadro 27 - Aula 9.....	190
Quadro 28 - Aula 10.....	191
Quadro 29 - Exercícios da AD-3.....	193
Quadro 30 - Exercício transversal às três AD	195
Quadro 31 - Instrumentos de pesquisa	200
Quadro 32 - Instrumentos cruzados para analisar o discurso do aprendente-reflexivo.....	204

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Atividade-dirigida
AL	Alemão
AR	Árabe
APFESP	Associação de Professores de Francês do Estado de São Paulo
CAPE	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARAP	Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et Cultures
CE	Compreensão escrita
CL-USP	Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
CO	Compreensão oral
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
USP	Universidade de São Paulo
CPP	Competência plurilíngue e pluricultural
DA	Diário de aprendizagem
DIPROLínguas	Projeto “Distância e proximidade entre o português, o francês e outras línguas”
DL	Didática das Línguas
DP	Didática do Plurilinguismo
ES	Espanhol
FATEC-SP	Faculdade de Tecnologia de São Paulo
FFLCH-USP	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
FLE	Francês Língua Estrangeiras
FR	Francês
IC	Intercompreensão
IN	Inglês
IT	Italiano
JA	Japonês
LALE	Laboratório Aberto para Aprendizagem de Línguas Estrangeiras
LE	Língua(s) Estrangeira(s)
PE	Produção escrita
PO	Produção oral
PT	Português
PLF	Práticas de Leitura em Francês
PLIC-Letras	Práticas de leitura em intercompreensão: textos acadêmicos na área das Letras
QD-I	Questionário-diagnóstico inicial
QD-F	Questionário-diagnóstico final
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
REDINTER	Rede Europeia de Intercompreensão
REFIC	Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension
REFDIC	Référentiel de compétences en didactique de l’intercompréhension
RU	Russo
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande

UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unb	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-americana
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO	22
Capítulo 1 – Novos tempos, novas práticas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: o lugar e os contornos da Intercompreensão	28
1.1. Didática das Línguas: natureza, definição e transformações.....	28
1.2. O Plurilinguismo	34
1.2.1. Didática do Plurilinguismo e reconfiguração de paradigmas	37
1.2.2. As abordagens plurais e a competência plurilíngue	40
1.3. A Intercompreensão: da prática à teoria.....	46
1.3.1. Características da abordagem didática	50
1.3.2. Uma função para cada contexto	54
1.3.3. REFIC e REFDIC: referenciais específicos para a IC.....	57
1.3.4. A intercompreensão no Brasil: justificativas e panorama das iniciativas	62
Capítulo 2 – O ensino-aprendizagem da leitura em línguas estrangeiras em contexto universitário.....	76
2.1. Competência: conceito multifacetado	77
2.1.1. Chomsky e Hymes: pontos de partida.....	77
2.1.2. A competência como processo contextualizado operado pelo sujeito	80
2.2. A competência de compreensão escrita.....	82
2.2.1. Modelo interativo de leitura	84
2.2.1.1. O leitor	85
2.2.1.2. O texto.....	87
2.2.1.3. O contexto	89
2.2.2. Os processos envolvidos na leitura	90
2.2.3. Aprendizagem da leitura em LE: uma vez leitor, sempre leitor?	91
2.2.4. As estratégias de compreensão.....	93
2.3. Intercompreensão receptiva.....	96
2.3.1. Das estratégias cognitivas ao desenvolvimento metalinguístico plurilíngue pela IC....	98
2.3.2. As habilidades do leitor plurilíngue formado pela IC	103
2.4. O ensino-aprendizagem da compreensão escrita no contexto universitário.....	107
2.4.1. Especificidades da leitura universitária.....	108
2.4.1.1. O contexto da leitura universitária	109
2.4.1.2. Os textos que circulam na universidade	110
2.4.1.3. O leitor universitário	113
2.4.2. Implicações pedagógicas para o ensino-aprendizagem da leitura de textos acadêmicos em LE	114
Capítulo 3. Desenho metodológico	117
3.1. Uma pesquisa-ação.....	118
3.1.1. A natureza qualitativa.....	120
3.1.2. De professora a investigadora: “ <i>passage réussie</i> ”?	121

3.2.	Questões e objetivos de pesquisa	124
3.3.	Contexto de pesquisa.....	125
3.3.1.	Graduação em Letras na FFLCH-USP	125
3.3.2.	Pontos orientadores das habilitações em língua estrangeira na USP.....	127
3.4.	Participantes	133
3.4.1.	A Professora-pesquisadora	134
3.4.2.	Os alunos-participantes do curso PLIC-Letras.....	137
3.5.	Instrumentos de pesquisa	146
3.5.1.	Diário de aprendizagem (DA)	148
3.5.2.	Atividades dirigidas (AD)	150
3.5.3.	Questionário-diagnóstico final (QD-F)	153
3.6.	O curso de “Práticas de Leitura em Intercompreensão: textos acadêmicos na área das Letras” (PLIC-Letras)	153
3.6.1.	Opções didáticas.....	154
3.6.2.	Detalhamento das práticas.....	168
3.6.2.1.	Lógica interna dos módulos	168
3.6.2.2.	Rotina em sala de aula.....	173
3.6.3.	Quadros-síntese das aulas.....	173
3.6.3.1.	Módulo 1 - Sensibilização (Apêndice C)	174
3.6.3.2.	Módulo 2 – Aplicação (Apêndice D)	182
3.6.3.3.	Módulo 3 – Aperfeiçoamento (Apêndice E)	189
3.6.3.4.	Um exercício transversal às três AD	194
Capítulo 4 - Apresentação e análise dos dados		198
4.1.	Bloco I – A construção do aprendente-reflexivo: perfis e discursos.....	203
4.1.1.	Perfis dos participantes.....	204
4.1.1.1.	Participante 1 (Juan).....	204
4.1.1.2.	Participante 2 (Frida).....	207
4.1.1.3.	Participante 3 (Maria).....	209
4.1.1.4.	Participante 4 (Andrei)	210
4.1.1.5.	Participante 5 (Diego)	212
4.1.1.6.	Participante 6 (Sophie)	213
4.1.1.7.	Participante 7 (Carmen)	215
4.1.1.8.	Síntese dos perfis.....	217
4.1.2.	Discursos dos aprendentes-reflexivos	218
4.1.2.1.	Representações sobre a aprendizagem intercompreensiva.....	219
4.1.2.2.	Desenvolvimento da compreensão escrita intercompreensiva	235
4.2.	Bloco II – Leitura intercompreensiva de textos acadêmicos.....	252
4.2.1.	O papel do esquema formal nos módulos 1 e 2.....	254
4.2.1.1.	Atividade-dirigida 1 (AD-1).....	256

4.2.1.2.	Atividade Dirigida 2 (AD-2)	266
4.2.2.	O papel do domínio referencial no Módulo 3	291
4.2.2.1.	Atividade Dirigida 3 (AD-3)	293
4.2.3.	Habilidades e estratégias aplicadas nas três AD.....	319
4.2.4.	Circulação entre textos e línguas no PLIC-Letras: atitudes plurilíngues	327
4.3.	Bloco III – Impactos da (trans)formação intercompreensiva	330
4.3.1.	Mudanças	331
4.3.1.1.	Saber-ser: Autoconfiança e motivação.....	332
4.3.1.2.	Uma outra visão do ensino-aprendizagem de línguas	335
4.3.1.3.	Adoção de novas práticas	338
4.3.2.	Percepções sobre as línguas-alvo	340
4.3.2.1.	Francês: “geralmente mais opaca, mas não impossível”	340
4.3.2.2.	Italiano: “surpreendentemente transparente”	344
4.3.2.3.	Espanhol (e português): repercussões	346
4.3.3.	Um último olhar sobre as dificuldades.....	348
4.3.4.	Cumprimento da proposta do curso PLIC-Letras.....	351
4.3.5.	Pertinência do contato com a IC na formação em Letras	353
4.4.	Conclusões sobre o sujeito-aprendente, os textos acadêmicos e a Intercompreensão.....	355
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	366
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	369
	APÊNDICES.....	384
	ANEXOS	447

INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais globalizado e conectado, onde a comunicação e a troca de informações são facilitadas pelo advento das tecnologias e da Internet, o encontro de línguas e culturas torna-se uma realidade. Esta reconfiguração oferece aos sujeitos novas fontes de conhecimento e variadas formas de aprender, não necessariamente apenas advindas da sala de aula.

No âmbito educacional, cada vez mais há esforços voltados para integrar os efeitos de uma época interconectada como a nossa às práticas pedagógicas. Relativamente ao ensino de línguas, a consequência foi a passagem progressiva de práticas centradas em uma língua às mais abertas à diversidade, buscando colocá-las em contato e correlação (ALARCÃO et al., 2009a, 2009b). O vetor dessas mudanças é o conceito de plurilinguismo, que se baseia no caráter global e associado dos conhecimentos e competências linguístico-comunicativas que formam os repertórios dos aprendentes. Na perspectiva plurilíngue, os repertórios podem e devem ser acionados, mobilizados e enriquecidos nas diversas situações de uso e aprendizagem das línguas, materna e/ou estrangeiras.

Neste contexto, a Intercompreensão entre línguas aparentadas (doravante IC) é uma das abordagens plurais mais exploradas nas últimas décadas, notadamente no âmbito das línguas românicas. A IC opera pelo viés da (re)descoberta e valorização das capacidades dos aprendentes em direção à construção da sua autonomia¹ de aprendizagem. O ponto de partida são os conhecimentos, primeiro os da língua materna, mas também de outras com as quais os sujeitos já tenham tido contato. Tais saberes prévios (os repertórios) são usados como portal para compreender não uma ou duas, mas toda uma família de línguas, sempre explorando as semelhanças existentes entre elas.

A abordagem intercompreensiva caracteriza-se, ainda, pelo dinamismo e versatilidade que possibilitam sua aplicação a diversos públicos, de diferentes realidades e países. No que concerne à sua difusão no contexto latino-americano e, mais especificamente, no brasileiro, várias ações têm sido empreendidas, da escola básica à universidade (MARTINS, 2014; CAROLA; ALBUQUERQUE-COSTA, 2014). Esta última é o ponto de partida das primeiras experiências na Europa e continua sendo um campo bastante explorado na produção científica

¹ Por autonomia, entendo o processo de tomada de responsabilidade em diferentes âmbitos: no estabelecimento de objetivos, na escolha de um “caminho” para atingi-los, no monitoramento destes passos e na (auto)avaliação constante (TROCME-FABRE, 1992; PIETRARROIA, 2014).

no domínio da IC, principalmente para o desenvolvimento da compreensão escrita plurilíngue (ou IC receptiva) (DEGACHE; GARBARINO, 2017; BONVINO; FAONE, 2016).

A presente pesquisa insere-se nos projetos de difusão e consolidação da IC no cenário do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil e, mais especificamente, nas ações empreendidas desde 2011 na Universidade de São Paulo (USP), contexto em que se desenvolveu a investigação. 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).

Os cursos voltados especificamente para a leitura em LE são tradicionais na USP², contudo continuam a ser concebidos separadamente, por línguas. Na lógica plurilíngue da IC, o mesmo esforço direcionado para o desenvolvimento da leitura em francês, por exemplo, é rentabilizado e direcionado para mais línguas românicas – como espanhol e italiano. A isso se soma o fato que os estudantes, geralmente, já chegam à universidade com uma bagagem considerável de experiências em línguas e leituras – obtidas na escola e outras atividades cotidianas – logo, a abordagem intercompreensiva pode contribuir para que este repertório seja potencialmente transferido para a compreensão escrita dos textos específicos de sua área de estudos.

Como público-alvo foram escolhidos os estudantes de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH-USP). Esta opção baseou-se na constatação de que o currículo do curso praticamente ainda não contempla disciplinas envolvendo o plurilinguismo e suas implicações no ensino-aprendizagem³. Em se tratando de futuros professores/profissionais das línguas e culturas, a discussão e o contato com a proposta plurilíngue através da IC poderiam contribuir de maneira significativa para sua formação integral, apresentando-lhes outras formas de aprender e ensinar línguas.

Esta tese foi marcada, assim, por um percurso de *reflexões, intervenções e construções* da (trans)formação proporcionada pela IC aos participantes, tanto no que concerne às suas necessidades imediatas de leitura de textos acadêmicos, quanto à sua posição de aprendentes levados a (re)descobrir suas relações com as línguas, com seus conhecimentos prévios e com suas próprias capacidades de aprendizagem. As *reflexões* situam-se no histórico de estudos e identificação da situação-problema. Desta última surgem as perguntas e objetivos de pesquisa,

² Ver CANDIDO; CARONI; LAUNAY, 1977

³ Trato este aspecto no Capítulo 3 – Desenho metodológico.

perseguidos por meio das *intervenções* que equivalem à elaboração e aplicação do curso “Práticas de Leitura em Intercompreensão: textos acadêmicos na área das Letras” (PLIC-Letras). As *construções* referem-se ao conjunto desta tese e a forma como está organizada.

Reflexões: Histórico da pesquisa

“Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, nos diz Paulo Freire (2017⁴, p. 39). Como prática, entendo não apenas a prática individual do professor, mas também “as práticas” correntes, institucionalizadas pelos diversos contextos de atuação em que ele circula. Foi neste sentido que o Centro de Línguas da USP (CL-USP) começou a fomentar iniciativas envolvendo a IC em nossa universidade. Desde oficinas a cursos de formação de professores (MIRANDA-PAULO, 2017; CAROLA; MIRANDA-PAULO, 2018), nos quais pude estar envolvida diretamente, a IC foi demonstrando sua validade e gerando interesse, sobretudo entre os estudantes de Letras.

No meu percurso como professora em cursos específicos para o desenvolvimento da compreensão escrita em francês⁵, também no CL-USP, pude constatar tanto as necessidades de leitura do público universitário, quanto as contribuições que a IC oferece a elas (MIRANDA-PAULO; ALBUQUERQUE-COSTA, 2017). Diante desta constatação e no âmbito da fase inicial desta pesquisa, foi preciso elaborar um programa que aliasse a potencialidade da IC à demanda específica dos estudantes universitários.

No levantamento bibliográfico que precedeu a elaboração do programa⁶, identifiquei que embora a universidade seja o contexto mais constante e tradicional nas pesquisas em IC receptiva (DEGACHE; GARBARINO, 2017), o trabalho específico com gêneros acadêmicos em diferentes línguas não é comum. Assim, se são estes os documentos presentes na realidade do público-alvo, era necessário que a formação que estava desenhando se ocupasse deles. Escolhido o público e os gêneros textuais privilegiados, restava estabelecer quais línguas

⁴ Trata-se de “A pedagogia da Autonomia”, publicada em 1996, consultada em uma edição de 2017.

⁵ Fui monitora do curso “Práticas de leitura em francês I”, oferecido pelo Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (CL-USP) de 2012 a 2015. Neste curso realizei duas experimentações envolvendo a intercompreensão (MIRANDA-PAULO, 2013; MIRANDA-PAULO, ALBUQUERQUE-COSTA, 2017).

⁶ Além das leituras de publicações diversas, considero neste ponto a participação em eventos científicos sobre a IC (pelo menos quatro colóquios internacionais no Brasil e no exterior, entre 2012 e 2016) nos quais não identifiquei outras experiências envolvendo gêneros acadêmicos. O levantamento continuou após a elaboração e aplicação do curso PLIC-Letras, durante o estágio de doutorado-sanduíche na Universidade de Aveiro, Portugal, (março a julho de 2017) durante o qual realizei uma revisão sistemática da literatura empírica sobre IC receptiva com público universitário, consultando cerca de 150 artigos científicos, novamente, sem identificar registros de experiências deste tipo.

fariam parte da formação. A opção foi pelas três línguas românicas oferecidas como habilitação no curso de Letras da USP: espanhol, francês e italiano.

Intervenções: perguntas e objetivos de pesquisa

A minha citada experiência em cursos voltados para a competência de leitura em francês somada aos estudos sobre as pesquisas empíricas envolvendo a IC deram um primeiro direcionamento para a elaboração do curso “Práticas de leitura em intercompreensão: textos acadêmicos na área das Letras” (PLIC-Letras). Primeiramente, a escolha dos tipos de texto que seriam objeto da formação, de forma que a progressão do curso pudesse ser conduzida por este aspecto.

A formação se delineou, assim, em 30 horas de trabalho, partindo dos resumos acadêmicos (Módulo 1), introduções de artigos acadêmicos (Módulo 2) e capítulo de livro teórico (Módulo 3), seguindo as orientações do Referencial de competências de comunicação plurilíngue em intercompreensão, REFIC (DE CARLO et al., 2015). Optamos – a orientadora, Profr^a Dr^a Heloisa Albuquerque-Costa, e eu – por tratar as relações existentes entre as estruturas formais do textos com suas funções discursivas, em uma abordagem descendente (UZCANGA VIVÁR, 2011, 2016), ou seja, da macro para a microestrutura textual.

A elaboração de cada aula foi complementada pelas discussões semanais com a orientadora, em que as dúvidas e “nebulosas” se tornavam sugestões e ajustes. Desde os critérios de escolha dos textos para as aulas até os exercícios e a construção de uma abordagem própria para os objetivos buscados com a formação, houve o esforço para não perder de vista a centralidade do aprendente, característica da abordagem intercompreensiva e ponto principal dos objetivos buscados nesta pesquisa:

- Compreender e descrever o processo de formação do sujeito-aprendente em direção ao desenvolvimento de uma competência de compreensão escrita intercompreensiva e, logo, plurilíngue;
- Caracterizar o trabalho com textos acadêmicos na perspectiva da formação pela IC;
- Analisar que tipos de mudanças o contato com a abordagem intercompreensiva desencadeia nos estudantes de Letras, especialmente no que concerne às suas representações sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

Neste sentido, foi necessário pensar em instrumentos de avaliação (e consequentemente de pesquisa) que possibilitassem a observação da relação que os aprendentes construiriam com a IC e com os novos saberes oriundos da formação. O que era preciso avaliar, então? Mais do que o “sim ou não” do desenvolvimento da compreensão escrita, meus questionamentos são:

- a) Como o aprendente caracteriza e expressa o seu processo de aprendizagem pela Intercompreensão?
- b) Quais são as especificidades do tratamento de textos acadêmicos que podem ser privilegiados em um trabalho baseado na IC?
- c) Quais são os impactos resultantes do contato dos participantes com a Intercompreensão? Em que dimensões a formação proposta de PLIC-Letras contribuiu para a formação dos estudantes de Letras?

Construções: Estrutura da tese

A tese está dividida em quatro capítulos, sendo os dois primeiros relativos ao referencial teórico e os dois últimos especificamente à pesquisa empírica desenvolvida.

O primeiro capítulo trata das discussões atuais no que concerne à Didática das Línguas. Partindo de sua definição e dos principais paradigmas que marcaram as metodologias de ensino-aprendizagem de línguas nos últimos anos (ALARCÃO, 2016; ANDRADE; ARAÚJO e SÁ, 2001; BARCELOS, 2004), contextualizo o advento do conceito de plurilinguismo e suas características didáticas (BEACCO; BYRAM, 2003; CANDELIER; CASTELLOTTI, 2013). Em seguida, apresento os contornos da noção de competência plurilíngue (COSTE, MOORE, ZARATE, 2009) e dos saberes, saber-fazer e saber-ser que a compõem (CANDELIER, 2012). Trato, na sequência, especificamente da Intercompreensão: partindo da multiplicidade de definições aplicadas ao termo (JAMET; SPIȚĂ, 2010; SANTOS, 2010), os traços caracterizadores das abordagens intercompreensivas (CADDÉO; JAMET, 2013; DEGACHE; GARBARINO, 2017; DE CARLO et al., 2015), fechando com o percurso de pesquisas no contexto brasileiro, com foco para o lugar central das universidades na sua difusão.

Como nesta pesquisa investigo especificamente a leitura, o segundo capítulo começa pelo estudo do que se entende pelo conceito de competência na educação e na didática das

línguas (BULEA; BROCKART, 2005; ZABALA; ARNAU, 2010). A partir disso, a discussão é direcionada especificamente para a compreensão escrita como um processo interativo entre leitor, texto e contexto (GIASSON, 1990; COIRIER; GAONAC'H; PASSERAULT, 1996). Ao tratar do ensino-aprendizagem da leitura em línguas estrangeiras, importa tratar das estratégias de aprendizagem e compreensão (O'MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 2011). As estratégias específicas da IC receptiva são estudadas em seguida (MEISSNER et al., 2004; DEGACHE, 2012) antes do delineamento das particularidades do projeto de leitura em contexto universitário (POLLET, 2004; TAILLEFER, 2004; FERHAT, 2017), no qual se insere esta pesquisa.

Feito este enquadramento das bases teóricas, o terceiro capítulo trata especificamente da metodologia de pesquisa, começando pelos aspectos que a caracterizam como uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005; ARANDA, 2011) de natureza qualitativa (CRESWELL, 2010). Em seguida, descrevo o contexto, os participantes e os instrumentos de pesquisa. Após esta introdução, o capítulo se centra na descrição do curso PLIC-Letras, desde as escolhas didáticas até o detalhamento das dez aulas que compuseram o programa.

O quarto e último capítulo, dedicado à apresentação e análise dos dados – para a qual recorri à análise de conteúdo (BARDIN, 2016) – está dividido em três blocos, um para cada pergunta de pesquisa. No Bloco I, investigo o processo de formação do aprendente-reflexivo por meio da verificação da maneira como os participantes expressaram suas impressões sobre as particularidades da IC e suas representações sobre os processos envolvidos na compreensão escrita. O segundo bloco de análise centra-se nos dados obtidos por meio das atividades-dirigidas e nas especificidades do trabalho intercompreensivo com os textos acadêmicos, seus esquemas formais e referenciais (CARRELI, 1990). Por fim, no bloco III, são as mudanças causadas pelo contato com a abordagem intercompreensiva durante PLIC-Letras que são estudadas, através das respostas dos participantes a um questionário aplicado no final do curso.

Enfim, esta tese é concluída com os apontamentos advindos da pesquisa realizada, os quais confirmam a IC como vetor de mudanças diversas na formação dos estudantes de Letras, além de contribuições e perspectivas para a consolidação da IC no Brasil.

Capítulo 1 – Novos tempos, novas práticas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: o lugar e os contornos da Intercompreensão

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2017, p. 40)

1.1. Didática das Línguas: natureza, definição e transformações

De acordo com o dicionário etimológico do *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* – CNTRL, o termo Didática tem sua origem no grego: *didaktikós* (dotado para o ensino), cujo radical vem de *didáschein* (ensinar, instruir). Já como definição do conceito, o mesmo CNTRL apresenta: “a arte de ensinar, expor metódica e sistematicamente os princípios e as leis de uma ciência ou as regras e os preceitos de uma arte”⁷ (tradução nossa).

A origem do termo se refere ao ato de ensinar, contudo, o pedagogo brasileiro Paulo Freire em sua *Pedagogia da Autonomia* declara que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (2017, p. 25)⁸ – o que torna indissociável a relação entre ensino-aprendizagem⁹. Assim, a didática pode ser definida como “o conjunto de medidas concebidas e colocadas em prática com o objetivo de favorecer as aprendizagens” (CANDELIER; CASTELLOTTI, 2013, n.p.)¹⁰.

Há uma série de variáveis e questionamentos envolvidos na prática didática, como:

- *O que se ensina? Como se ensina?*
- *Quem está ensinando (ou “favorecendo a aprendizagem”)? Quem aprende?*¹¹
- *Onde e quando estão os sujeitos envolvidos neste processo?*

A reflexão problemática coloca a didática em constante movimento, nas diferentes áreas de conhecimento em que ela se desenvolve. É neste âmbito que se discutem questões como a complexidade do ensinar e do aprender, a formação e atuação dos professores das

⁷ Original em francês : “Art d’enseigner, d’exposer méthodiquement et systématiquement les principes et les lois d’une science ou les règles et les préceptes d’un art.”

⁸ A publicação desta obra de Freire é de 1996, sendo a edição consultada nesta pesquisa a 55ª, de 2017.

⁹ Por reconhecer este caráter indissociável, nesta tese adoto a forma ensino-aprendizagem para tratar dos processos didático-pedagógicos aqui relacionados.

¹⁰ A versão consultada não está paginada. Original em francês: “[la réflexion et la pratique didactiques concernent] l’ensemble des mesures conçues et mises en oeuvre dans le but de favoriser des apprentissages.”

¹¹ Mais uma vez Paulo Freire “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 25).

diversas disciplinas, os métodos de avaliação dos alunos nos variados contextos e as mudanças inerentes a cada época.

Tendo isto em mente, este trabalho de investigação se enquadra, especificamente, na área da Didática voltada para os processos de ensino-aprendizagem de línguas, nomeada Didática das Línguas e Culturas (doravante DL)¹². Em seu percurso de estabelecimento como disciplina autônoma a DL foi primeiramente considerada como um “braço” da Linguística, visto ter as línguas e seu uso como objeto (PUREN, 2012¹³; VALENZUELA, 2010). Inicialmente condensada dentro da Linguística Aplicada¹⁴, a partir dos anos 1980, houve um movimento de pesquisadores que passaram a defender sua independência em relação às “disciplinas teóricas de referência” (notadamente a Linguística e a Psicologia), em nome de “uma liberdade indispensável à descoberta de sua própria identidade e à sua plena realização” (GALISSION, 1989, p. 95, tradução nossa)¹⁵.

Como sugere Alarcão (2016), embora independente, a DL é uma disciplina transversal. A natureza de seu objeto de estudos – as línguas e culturas – torna intrínseco seu diálogo com outras áreas, como a Linguística (Sociolinguística, Psicolinguística, Pragmática), a Sociologia e a própria Educação. Segundo a autora, esta relação se dá de forma interativa e colaborativa e é “justificada pela caracterização das situações didáticas e pela identificação de saberes disponíveis noutras áreas disciplinares que podem trazer contributos para a sua compreensão e resolução” (ALARCÃO, 2016, p. 49).

Diante desta complexidade, opto por adotar a seguinte definição para DL:

Disciplina de interface cuja finalidade é compreender e intervir sobre seu objeto de estudos, o ensino-aprendizagem de línguas, ou seja, o conjunto de práticas sociais que, ao constituir e representar contextos educacionais formais e não formais, objetivam o desenvolvimento de saberes declarativos e procedimentais e a promoção de atitudes, tendo como referência as línguas

¹² Segundo Claude Germain (1993), embora tenha um histórico de pelo menos três mil anos, um primeiro momento de reconhecimento de existência de uma didática específica para as línguas teria surgido apenas no século XVII, a partir da obra *Didactica Magna* (1638), do tcheco Jan Amos Komensky, ou Comenius como ficou conhecido.

¹³ Obra originalmente publicada em 1988. A versão eletrônica consultada data de 2012.

¹⁴ De acordo com o *Dictionnaire de didactique du français*, “La linguistique appliquée est le secteur des sciences du langage qui traite des relations entre ces dernières et différents domaines d’activité sociale : enseignement et apprentissage des langues, traduction, politique linguistique, terminologie et ingénierie des langues.” (CUQ, 2003, p. 156). Destaco, ainda, que a nomenclatura Linguística Aplicada continua sendo utilizada em algumas áreas, como nos estudos de língua inglesa.

¹⁵ Original em francês : “Elle [la didactique des langues] découvre que les disciplines théoriques de référence, qui limitent son espace de manœuvre à l’application, visent des objectifs qui ne sont pas les siens, jouent leur propre jeu et la privent d’une liberté indispensable à la découverte de sa propre identité et à son plein accomplissement.”

(primeiras, segundas e estrangeiras) e as culturas que elas expressam ou configuram. (ALARCÃO et al., 2009b, p. 6)¹⁶

Nesta definição constam aspectos determinantes para o entendimento da DL na perspectiva plurilíngue, conforme buscado nesta tese: uma concepção que parte da *compreensão* dos fenômenos envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas (materna ou não), cujos contextos de realização não se detêm apenas à sala de aula (considerada situação formal¹⁷ de aprendizagem), mas se estendem a um “conjunto de práticas sociais”, que incluem as situações de uso da língua e interação social, nos diversos tipos de relações (pessoais e/ou profissionais, por exemplo) e nas diversas formas de experiências culturais cotidianas (por meio de Internet, literatura, imprensa, consideradas meios informais).

Logo, para que a *intervenção* de que trata Alarcão na citação trazida aconteça, além do saber “o que é” (saberes declarativos) – tradicionalmente privilegiado no meio escolar –, é necessária a formação do aprendente para o saber-fazer (saberes procedimentais), ou seja, a consciência dos processos e estratégias de que ele pode lançar mão para diversificar suas habilidades no uso das línguas e, assim, potencializar a aprendizagem. Saber e saber-fazer, juntos, cooperam para mudanças de representações e atitudes, compondo o saber-ser do aprendente (ZABALA; ARNAU, 2010).

Na evolução da DL ao longo dos anos é possível observar este movimento que começou com práticas focadas na construção de conhecimentos declarativos, mas que se encaminhou para cada vez mais dar lugar ao sujeito-aprendente e sua(s) forma(s) de aprender e se relacionar com os diferentes saberes. Esta é uma das chaves de leitura para observar os tipos de mudanças por que passaram as práticas que marcam o percurso histórico da DL.

A trajetória da área, por conseguinte, é marcada por diferentes correntes de pensamento que influenciaram a visão do ensino-aprendizagem de línguas. Ao tratar deste

¹⁶ Original em francês : “discipline d’interface dont la finalité est de comprendre et intervenir sur son objet d’étude, l’enseignement-apprentissage de langues, c’est-à-dire, l’ensemble de pratiques sociales qui, constituant et en donnant expression à des contextes éducatifs formels et non formels, objectivent le développement de savoirs déclaratifs et processuels et la promotion d’attitudes, prenant comme référence les langues (premières, secondes et étrangères) et les cultures qu’elles expriment ou configurent.”

¹⁷ Aqui adoto as definições de “formal” e informal trazidas pelo Centro Europeu de Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP, 2009). Como “formal”, considero as situações de aprendizagem desenvolvidas em uma instituição educacional (escola, universidade, centro de línguas, formações à distância inclusas etc.) declarada e oficialmente voltadas para o ensino-aprendizagem e que geralmente são validados por meio de algum tipo de certificação, como diplomas e certificados de conclusão. Já a aprendizagem informal são aquelas oriundas de atividades típicas do cotidiano, sem que seja organizada nem intencional da parte do aprendente.

aspecto, alguns pesquisadores (ANDRADE; ARAÚJO e SÁ, 2001; RICHARDS, 2006; BARCELOS, 2004) distinguem três fases centrais da DL¹⁸:

- I) Primeira fase (até os anos 1970): de caráter instrumental (ANDRADE; ARAÚJO e SÁ, 2001), engloba as metodologias tradicionais, focadas no desenvolvimento da competência gramatical, por meio de exercícios mecânicos de repetição e memorização de regras de aplicação e listas de vocabulário. Como exemplos desta fase, a partir de Puren (2012), podemos citar as metodologias tradicional e direta e as duas primeiras gerações da metodologia audiovisual.
- II) Segunda fase (décadas de 1970 a 1990): a atenção passa da competência gramatical para a competência comunicativa, ou seja, o uso contextualizado da língua, de acordo com as diferentes finalidades comunicativas. Coincide com o estabelecimento da DL como disciplina autônoma, cada vez mais engajando os professores e pesquisadores na reflexão sobre o ensino, os materiais e recursos didáticos e os programas curriculares (ARAÚJO e SÁ, 2008; RICHARDS, 2006). A visão que se tem do aprendente é a do sujeito que “tem diferentes estilos de aprendizagem e estratégias, e que se engaja na aprendizagem autônoma” (BARCELOS, 2004, p. 126). O principal exemplo é a abordagem comunicativa.
- III) Terceira fase (fim dos anos 90 aos dias atuais): o advento de uma conjuntura global e a visão do aprendente como um sujeito complexo, já dotado de experiências em línguas e culturas (materna e estrangeiras, obtidas não apenas na sala de aula). Isso contribui para que o conceito de comunicação passe a agregar o de ação e interação em meio social. Estas experiências, assim como os objetivos, a identidade e os estilos de aprendizagem dos alunos passam ao primeiro plano das práticas. Os principais exemplos são a metodologia acional e a didática do plurilinguismo.

Entre as três fases há determinantes mudanças de paradigma, que são:

- a passagem das práticas focadas no produto – os saberes declarativos sobre as estruturas de uma língua – àquelas que levam em consideração os processos, sobretudo cognitivos, necessários para chegar a ele – isto é, saberes procedimentais (BARCELOS, 2004; ANDRADE; ARAÚJO e SÁ, 2001);

¹⁸ As nomenclaturas utilizadas pelos autores consultados são: (i) para Andrade e Araújo e Sá (2001), etapas instrumental, específica e plurilíngue; (ii) para Richards (2006), fases tradicional, de ensino comunicativo clássico e de ensino comunicativo moderno.

- o próprio conceito educacional de língua, que passou de um conjunto de regras rígidas a ser transmitido pelo professor e memorizado pelo aluno a um instrumento de comunicação, ação e interação social;
- a consideração multidimensional dos aprendentes, cujas características cognitivas, afetivas, sociais e comportamentais passaram a dinamizar a relação didática com os objetos estudados (BARCELOS, 2004);
- a transposição gradual do objetivo final do ensino-aprendizagem de línguas: no lugar do alcance de uma “fluência” em uma ou mais línguas, tendo como modelo ideal o falante nativo¹⁹, objetiva-se o desenvolvimento de um repertório linguístico mais amplo e aberto a várias línguas, em diferentes níveis, de acordo com os objetivos e necessidades do aprendente (ALARCÃO et al, 2009b; CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Autores como Alarcão et al. (2009a), Andrade e Martins (2015) salientam que tais transições demonstram que, pouco a pouco, a DL deixou de visar uma educação **para** as línguas-culturas e adotou uma visão da educação **pelas** línguas-culturas, tendo em conta que elas não são mais um objetivo a ser atingido, mas tornam-se “o **meio** pelo qual se atinge uma educação para um mundo plural” (ALARCÃO et al., 2009a, p. 20, grifo e tradução nossos)²⁰. No centro desta concepção não estão mais os objetos linguísticos, mas sim os sujeitos-aprendentes, com seus repertórios, demandas e potencialidades.

Cada uma das fases por que passou a DL reflete necessidades e objetivos relativos às línguas e sua aprendizagem trazidos por cada contexto histórico-social e, ainda, ao “processo de atenção da DL à evolução pela qual a sociedade passa, para melhor compreender e melhor preparar os cidadãos para nela intervir” (ALARCÃO et al., 2009a, p. 20, tradução nossa)²¹. A observação destas necessidades, objetivos e, por que não, potencialidades trazidos por cada época continua a gerar reflexão e exigir esforços de adaptação por parte dos professores e

¹⁹ É o que preconiza o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas que será abordado mais adiante: “Não se trata já de alcançar ‘maestria’ em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o “falante nativo ideal”. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 24).

²⁰ Original em francês: “d’une éducation pour les langues-cultures à une éducation par les langues-cultures (Galisson, 2004), où les langues-cultures ne sont plus le but à atteindre, mais deviennent le moyen à travers lequel on atteint une éducation pour un monde pluriel.”

²¹ Original em francês: “(...) processus d’attention de la DL à l’évolution que la société subit sans cesse, pour mieux la comprendre et mieux préparer les citoyens à y intervenir”

pesquisadores em DL. Nesse sentido, é importante refletir sobre quais são as características (sociais, culturais, geopolíticas) dos tempos atuais e o que isto implica na realidade da sala de aula de língua estrangeira.

O final do século XX e este início de século XXI são profundamente marcados pela integração de diferentes circunstâncias que afetam a relação das últimas gerações com as línguas e as culturas. Entre eles, cito: o processo de globalização²² (com todas suas controvérsias em diversos planos – político, econômico, social, cultural), o advento das *web* 2.0 e 3.0 com suas funcionalidades de interação e comunicação instantânea e mundial e, ainda, uma série de conflitos de diversas ordens que têm feito aumentar o movimento migratório em todo o mundo. Diante de tal conjuntura, afirma Edgar Morin:

(...) tudo está instantaneamente presente, de um ponto do planeta a outro, pela televisão, pelo telefone, pelo fax, pela internet (...) Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo, e o mundo, como um todo, está, cada vez mais, presente em cada uma de suas partes. (MORIN, 2011, p. 58)

Assim, surgem realidades que há algumas dezenas de anos não eram uma constante e, entre elas, a mais diretamente ligada ao contexto abordado nesta tese: “a facilidade dos contatos multilíngues gerados pela revolução digital que está em curso” (DEGACHE; GARBARINO, 2017, p. 11, tradução nossa)²³. Uma situação que vem diminuindo distâncias e facilitando, além da conexão entre sujeitos, o acesso a documentos de diferentes tipos, orais, escritos, visuais, sobre praticamente qualquer tema, de qualquer época, produzidos nos quatro cantos do planeta.

Neste ponto, é importante lembrar que a globalização, por um lado, diminuiu distâncias e facilitou a comunicação, mas, por outro, também gerou uma tendência à homogeneização cultural (KUMARAVADIVELU, 2006; LOURENÇO, 2017)²⁴ que leva, nos âmbitos linguístico e cultural, à supervalorização de algumas línguas-culturas em detrimento de outras. O principal exemplo é a “eleição” do inglês como língua privilegiada em diversos espaços, sendo considerada uma língua franca de alcance mundial e, logo, no senso comum, de conhecimento praticamente obrigatório quando o assunto é *status* e sucesso profissional.

²² Por globalização entendo “uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial, ao passo que, ao mesmo tempo, desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante” (STEGER, 2003 apud KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130).

²³ Original em francês: “la facilite des contacts multilingues générée par la révolution numérique en cours”.

²⁴ Aqui nos limitamos a este âmbito, mas os efeitos da globalização vão além. Kumaravadivelu (2006) traz em seu texto três eixos: a citada homogeneização, a heterogeneização e a tensão entre elas.

No combate a tal tendência pautada em uma visão utilitarista e instrumental dos conhecimentos (PEREZ; MARCHIARO, 2010; DE CARLO; GARBARINO, 2016), em que línguas e culturas locais são postas em uma condição marginal, a defesa do plurilinguismo faz surgir, no âmbito da DL, tentativas e políticas para (re)valorizar a diversidade. Visto que o mundo interligado gera uma relação diferente do indivíduo com as variadas faces do conhecimento, levando-o a descobrir novas fontes de saber legítimas e adequadas aos tempos atuais, as ações de fundamento plurilíngue operam, principalmente, mediante o “reconhecimento [nos aprendentes] das potencialidades de mobilização dos conhecimentos adquiridos e experiências vividas” (ALARCÃO et al., 2009a, p. 21, tradução nossa)²⁵.

No campo da educação em geral e, mais especificamente, no ensino-aprendizagem de línguas, é necessário ter em mente os efeitos destes contatos nos sujeitos, na sua forma de aprender e, logo, na forma de ensinar. É nesta direção que as reflexões sobre o plurilinguismo se inserem no cenário atual da DL.

1.2.O Plurilinguismo

Diante do paradoxo entre o acesso facilitado a línguas e culturas, característica do nosso tempo, e a resistência imposta por concepções de tendência monolíngue e monocentrada, surge o movimento de defesa e promoção do plurilinguismo. Ao considerar a possibilidade de criação de um repertório linguístico e cultural a partir de experiências diferentes, por meios diversos (em sala de aula, na Internet, livros, jogos, filmes etc.), em várias línguas, a cultura do plurilinguismo é tida como o “modo de abordagem do ensino de línguas coerente com as evoluções do mundo contemporâneo” (BEACCO; BYRAM, 2003, p. 72, tradução nossa)²⁶.

Como já adiantado, a perspectiva plurilíngue marca a atual fase da DL. Nessa conjuntura, passam a ser contempladas não só as línguas em suas especificidades, mas também os contextos socioculturais dos aprendentes, seus desenvolvimentos (meta)linguístico e (meta)cognitivo, suas representações sobre as línguas, sua capacidade crítica e social e, sobretudo, a mobilização de toda sua bagagem de aprendizagem. Desta maneira, de acordo com Beacco e Byram (2003, p. 8), o plurilinguismo pode ser entendido como um valor e uma

²⁵ Original em francês : “(...) la reconnaissance des potentialités demobilisation des connaissances acquises et des expériences vécues.”

²⁶ Original em francês: “Elle [la culture du plurilinguisme] a déjà été identifiée comme un mode d'approche des enseignements de langues cohérent par rapport aux évolutions du monde contemporain (...).”

competência a ser desenvolvida nos sujeitos, visando à sua formação integral no contexto de uma educação que se quer valorizadora da diversidade e da abertura ao outro.

O sujeito-aprendente é tido como capaz de se apropriar das línguas de acordo com seus interesses pessoais, buscando para isso situações de aprendizagem cada vez mais adequadas a seu perfil e seus objetivos específicos. Contudo, na perspectiva plurilíngue, desenvolver o potencial linguístico dos sujeitos não é sinônimo apenas de aumentar a variedade de idiomas ofertados no meio escolar. Trata-se, antes, de integrá-los e despertar nos aprendentes as capacidades necessárias para (re)conhecer e gerir seus saberes em determinadas línguas e transferi-los no contato e na aprendizagem de outras. Aqui, é relevante diferenciar o plurilinguismo do poliglottismo: ser plurilíngue é sentir-se e saber-se capaz de transitar entre os conhecimentos (mais elementares e mais profundos) nas diversas línguas com que já teve contato para atingir seus objetivos, sem necessariamente dominar todas elas em alto nível (BEACCO, 2005).

É neste aspecto que a “pressão” por atingir um desempenho de produção próximo ao do falante nativo também se redimensiona à luz do plurilinguismo, pois a DL passa a considerar “a diversidade das formas de dominar línguas, assim como o caráter evolutivo e não homogêneo dos repertórios linguísticos individuais”²⁷ (BEACCO; BYRAM, 2003, p. 105, tradução nossa). Sob este ponto de vista, o poliglota seria um “locutor plurilíngue particularmente *expert*” (BEACCO, 2005, p. 19, tradução nossa), uma vez que tem algum conhecimento das línguas que compõem seu repertório e, principalmente, é capaz de mobilizá-lo de acordo com suas necessidades e situações de interação.

No que concerne à noção de repertório, compartilho da definição de Benucci (2005, p. 56): “o conjunto de variedades linguísticas às quais pode recorrer um indivíduo ou ator social, segundo as situações e os interlocutores nas quais e com os quais se encontra interagindo e do controle que possui de tais variedades” (tradução nossa)²⁸. Estas “variedades linguísticas” incluem a língua materna em seus diversos registros, as estrangeiras estudadas regularmente (na escola, por exemplo, ou autonomamente) e também aquelas com que teve contato em situações diversas fora do âmbito escolar, como em viagens, leituras, por meio de fontes como músicas, filmes e jogos. Por conta disso, admite-se (e espera-se) que os níveis de

²⁷ Original em francês: “[La réflexion linguistique et didactique contemporaine souligne, au contraire,] la diversité des formes de maîtrise des langues ainsi que le caractère évolutif et non homogène des répertoires linguistiques individuels.”

²⁸ Original em italiano: “l’insieme di varietà linguistiche alle quali può ricorrere un individuo, o attore sociale, a seconda delle situazioni e degli interlocutori nelle quali e con i quali si trova ad interagire e della padronanza che di tali varietà possiede.”

conhecimentos nas diversas línguas sejam heterogêneos e desequilibrados entre si (COSTE; ZARATE; MOORE, 2009).

O desequilíbrio, longe de ser um problema, possibilita que cada língua seja usada com uma função, de acordo com as situações em que o sujeito pretende ou precisa utilizá-las, favorecendo a dissociação e diversificação das competências no uso das línguas. Alguns exemplos desta concepção fundada nos interesses do sujeito são:

- no caso dos participantes da presente pesquisa, trata-se de mobilizar conhecimentos linguísticos e textuais para realizar leituras de textos acadêmicos em línguas românicas;
- para os estudantes que participam de sessões de interação plurilíngue *online* (como Galanet, Galapro e Miriadi, apresentados mais adiante) é encontrar meios de compreender e fazer-se compreender para realizar as tarefas solicitadas;
- para um turista, é acessar seu conhecimento de mundo para lidar e resolver questões práticas que se apresentam durante sua viagem.

A possibilidade de comunicar e de gerir uma situação de encontro entre falantes de línguas diferentes reveste o plurilinguismo de uma proposta universal. Os principais estudos e ações neste âmbito surgiram da realidade multilíngue europeia, como política de defesa da diversidade linguística e cultural que marca seu território (BALBONI, 2005; DE CARLO; GARBARINO, 2016)²⁹, mas não se restringem a ela: uma formação de orientação plurilíngue potencializa em muito as capacidades do sujeito em relação às línguas e culturas, não apenas no quesito ensino-aprendizagem, mas também no âmbito social, pelo respeito às diferenças e na valorização das diversidades.

No caso do Brasil, por exemplo, embora o português seja a língua nacional, isso não nos faz um país absolutamente monolíngue. Segundo o Instituto de Investigação em Política Linguística (Ipol), em nosso território existem cerca de 180 línguas indígenas, além de 56 línguas estrangeiras de herança, faladas nas diferentes comunidades de imigrantes (BAGNO, 2011; CARDOSO, 2016). Ademais, nossa extensão continental permite que 11 dos 26 estados possuam fronteira com outros países, o que implica que uma boa parcela da população tenha

²⁹ Nesta tese não me aprofundarei no contexto de surgimento da discussão sobre o plurilinguismo em contexto europeu. Sobre isso ver: BEACCO; BYRAM, 2003; CANDELIER; CASTELLOTTI, 2013.

contato direto com línguas vizinhas – o espanhol na maior parte, mas também o francês, ao norte.

Outra realidade que não pode ser desconsiderada e que reforça a pertinência da discussão de práticas plurilíngues no Brasil é o recente aumento do número de imigrantes e refugiados que chegam ao país, das mais diversas partes do mundo. Segundo dados do relatório “Refúgio em números” (SECRETARIA NACIONAL DA JUSTIÇA, 2017), quase 34 mil pessoas solicitaram o reconhecimento da situação de refugiados em 2017. As três nacionalidades com o maior número de pedidos foram venezuelanos, cubanos e haitianos. Trata-se de cidadãos que passam cada vez mais a fazer parte do cotidiano dos brasileiros, fazendo-se imprescindível a implantação de políticas de acolhimento que possibilitem sua integração social pelo acesso a trabalho, saúde e educação – pauta que também inclui a discussão de políticas linguísticas adequadas. Além de um desafio social, a situação imigratória atual contribuiu para o enriquecimento de nossa diversidade e pode representar uma oportunidade de dinamizar e potencializar a relação do brasileiro com as línguas e as culturas de seus portadores.

Neste movimento de mudar as representações vigentes sobre as línguas e sua aprendizagem, a formação plurilíngue tem um *modus operandi* próprio reunido na chamada Didática do Plurilinguismo.

1.2.1. Didática do Plurilinguismo e reconfiguração de paradigmas

Diante de uma tradição de práticas de ensino-aprendizagem de línguas marcada por uma visão monolíngue, ou seja, do acúmulo de conhecimentos de maneira isolada (por compartimentos ou “caixinhas de línguas”), Degache (2006) identifica uma ramificação das práticas existentes na DL:

- o ângulo multilíngue (compartimentado) presente no ensino específico de cada idioma (Didáticas do Francês Língua Estrangeira, Espanhol Língua Estrangeira, Português para falantes de outras línguas, por exemplo); e
- o ângulo plurilíngue (integrado), mobilizador dos repertórios em direção a uma ou mais línguas-alvo.

Esta dicotomia constante nas práticas leva pesquisadores a adotarem a expressão Didática do Plurilinguismo (doravante DP) para identificar o ensino-aprendizagem de línguas

simultâneo, integrado e coordenado, em uma perspectiva em que “se exploram não apenas as sinergias, mas criam-se também ligações entre as competências” (SAUER & SAUDAN, 2008, p. 5, tradução nossa)³⁰. Segundo Candelier e Castellotti (2013, n.p.), a DP é caracterizada pela “vontade de favorecer, pela intervenção didática, os procedimentos de aprendizagem de línguas nas quais o aprendente pode se apoiar em seus conhecimentos linguísticos anteriores em qualquer língua que seja”³¹ (tradução nossa).

A base de apoio deste processo está na já comentada noção de um sujeito dotado de um repertório de conhecimentos variados, que é acioanado e transferido para potencializar o contato e a aprendizagem de uma ou mais línguas-alvo. Nesta lógica, o aprendente precisa ser levado a se descobrir possuidor deste repertório múltiplo, fator que exige a desconstrução de representações³² sobre as línguas e sua aprendizagem.

Em estudo de referência sobre a repercussão das representações na aprendizagem de línguas, Castellotti e Moore (2002) salientam que elas podem influenciar desde a vontade de aprender línguas, até seu sucesso ou fracasso. As representações podem envolver a língua materna, a(s) língua(s)-alvo, as relações entre elas, além da visão que o sujeito tem de si mesmo e de sua capacidade para aprender.

Em estudo de 2011, Coste lista algumas destas representações dominantes no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas e, para cada uma delas, aponta uma nova perspectiva trazida pela DP. No quadro a seguir as duas realidades estão colocadas lado a lado³³:

³⁰ Original em francês : “Ainsi, lors de l’apprentissage des langues, on exploite non seulement des synergies, mais on crée aussi des liens entre des compétences (...).”

³¹ Original em francês : “(...) ce qui caractérise comme telle(s) la / les didactique(s) du plurilinguisme, c’est la volonté de favoriser, par l’intervention didactique, des démarches d’apprentissage des langues dans lesquelles l’apprenant peut s’appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit.”

³² Por representação entende-se um conhecimento, uma visão socialmente estabelecida e compartilhada “com uma intenção prática que concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989 apud CASTELLOTTI; MOORE, 2002).

³³ O texto de Coste está em francês, o texto do quadro é tradução das autoras.

Quadro 1 - Mudanças paradigmáticas no ensino de línguas estrangeiras

Representações sociais dominantes	Novas perspectivas
Cada língua é aprendida do “zero” e os conhecimentos anteriores que o aprendente pode ter da referida língua-alvo mais complicam que facilitam o trabalho pedagógico.	Cada língua ou variedade é aprendida em função de um repertório linguístico e de capacidades de comunicação que o aprendente já possui e que afetam as novas formas e normas e, em contrapartida, ele também é afetado.
Para toda língua aprendida em contexto escolar, o objetivo final, “sempre inatingível”, é a competência do locutor nativo.	Para toda língua aprendida em contexto escolar, o resultado pretendido é sua integração benéfica ao conjunto de recursos linguísticos do aprendente.
Podem ocorrer interferências com a L1 (língua materna); uma análise contrastiva vai permitir prevê-las, limitá-las e corrigir seus efeitos negativos.	As transferências e as inferências se produzem em ambos os sentidos entre a maioria dos diferentes componentes, estabelecidos ou em construção, do repertório linguísticos plural dos aprendentes.
Pode haver contágios entre línguas aparentadas, e convém que o aprendente se previna contra os riscos de “promiscuidade linguística”. As semelhanças se apresentam frequentemente como sendo falsos cognatos.	As inferências decorrentes da proximidade entre as línguas servem de apoio à aprendizagem, à compreensão e às iniciativas de produção em situação de interação; neste caso é melhor que haja um trabalho reflexivo que permita evidenciar estratégias adequadas e regras práticas.
A maioria das metodologias recomenda uma abordagem de tipo imersivo: a língua estrangeira deve ser onipresente na sala de aula, sendo que o recurso à língua de escolarização ou a outras pode ocorrer excepcionalmente.	A alternância de línguas em sala de aula ou em outros contextos de aprendizagem corresponde a práticas cotidianas e pode contribuir ativamente em novas aquisições, tanto linguísticas quanto disciplinares, permitindo a tomada de iniciativa dos aprendentes.
O professor ideal, nestas condições, seria um locutor nativo.	Neste caso, o professor locutor nativo, que não conhece a L1 dos estudantes, não seria mais o modelo ideal, o mediador privilegiado da aprendizagem.

Fonte: CAROLA; MIRANDA-PAULO (2018) adaptado de Coste (2011).

Para operar estes tipos de mudanças em consonância com as características típicas do nosso tempo, os pesquisadores do New London Group³⁴ apostam na necessidade de levar os aprendentes a “tornar ‘desconhecido’ de novo o que aprenderam e adquiriram” (NEW

³⁴ Grupo de acadêmicos norte-americanos criadores e defensores da “pedagogia dos multiletramentos” (*multiteracies*) a qual se baseia em uma concepção da educação que apoia, integra e incentiva as diversidades linguísticas, culturais, sociais para a formação de sujeitos capazes para conviver na sociedade global (COPE; KALANTZIS, 2000).

LONDON GROUP, 2000, p. 34, tradução nossa)³⁵. Aplicando esta frase para o contexto do ensino-aprendizagem de línguas no âmbito da DP, a “desnaturalização” do aprender dá-se em, pelo menos, duas vias: ao colocar em cheque uma visão limitadora de que basta conhecer uma língua estrangeira de larga difusão para comunicação internacional (seja ela o inglês ou outra) e trabalhar simultaneamente com mais de uma variedade linguística. Assim, o plurilinguismo transforma o modo pelo qual a maioria dos estudantes de idiomas está acostumada a aprendê-los – e, logo, como o professor está acostumado a ensiná-los

Ainda segundo o New London Group (2000, p. 34), a abertura ao questionamento e à mudança de paradigmas e crenças pela adoção de novas práticas leva professores e alunos a:

ganhar a individualidade necessária e a distância teórica daquilo que aprenderam; construtivamente criticá-lo; responder por sua localização cultural; estender e aplicá-lo criativamente; e eventualmente inovar por conta própria, dentro das comunidades antigas e novas.³⁶ (tradução nossa)

Tudo isso é possível por meio da valorização do plurilinguismo individual interno (conhecimentos linguísticos e culturais prévios) dos alunos/professores, o enriquecimento do plurilinguismo externo (exposição a outras línguas estrangeiras em diversos contextos) e a valorização das características individuais no processo de aprendizagem (BEACCO; BYRAM, 2003).

1.2.2. As abordagens plurais e a competência plurilíngue

As abordagens plurais são as baseadas nos pressupostos da DP. Elas se opõem às “singulares” pelo fato de que “envolvem atividades de ensino-aprendizagem que implicam, ao mesmo tempo, **várias** (= mais de uma) variedades linguísticas e culturais” (CANDELIER, 2012, p. 6, grifo no original, tradução nossa)³⁷.

O Quadro de Referência para as Abordagens Plurais das Línguas e Culturas (CANDELIER, 2012) – sigla em francês, CARAP – apresenta, além da Intercompreensão

³⁵ Original em inglês: “[the teacher must help] learners to denaturalise and make strange again what they have learned and mastered”.

³⁶ Original em inglês: “(...) learners can gain the necessary personal and theoretical distance from what they have learned; constructively critique it; account for its cultural location; creatively extend and apply it; and eventually innovate on their own, within old communities and in new ones.”

³⁷ Original em francês: “Nous appelons *Approches plurielles des langues et des cultures* des approches didactiques qui mettent en oeuvre des activités d’enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d’une) variétés linguistiques et culturelles.”

entre Línguas Aparentadas que é a aplicada nesta pesquisa e que será aprofundada mais adiante, outras três abordagens plurais:

- Abordagem Intercultural: baseada no contato e compartilhamento de traços comuns entre a(s) cultura(s) de partida e a(s) cultura(s)-alvo, estimulado por “estratégias destinadas a favorecer a reflexão sobre as modalidades do contato entre indivíduos que dispõem de *backgrounds* culturais diferentes” (p. 6, tradução nossa);³⁸
- Despertar para as Línguas: vista como uma “abordagem plural extrema” (p. 7), ela insere os aprendentes na diversidade de línguas que os cercam, desde os primeiros anos escolares, “como vetor de um melhor reconhecimento no contexto escolar das línguas ‘trazidas’ pelos estudantes alofonos” (p. 7, tradução nossa);³⁹
- Didática Integrada das Línguas: no âmbito da aprendizagem de línguas em contexto escolar, o ensino-aprendizagem se faz sempre de maneira referenciada nos saberes linguísticos prévios. Isto é, a língua materna (ou primeira ou ainda a língua de escolarização) serve de apoio para a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e, depois, estas duas balizam a aprendizagem de uma segunda LE e assim consecutivamente.

Ao levar os aprendentes a circularem entre as línguas, as abordagens plurais ressignificam o ensino-aprendizagem de línguas na escola ou fora dela, favorecendo a dissociação/hierarquização de competências com base nos objetivos e necessidades e na criação de “pontes” entre as línguas e culturas, por meio de estratégias e desenvolvimento metalinguístico. Tal trabalho só é possível a partir de uma concepção que admite que

à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 23)

³⁸ Original em francês: “stratégies destinées à favoriser la réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d’arrière-plans culturels différents.”

³⁹ Original em francês: “comme vecteur d’une meilleure reconnaissance dans le contexte scolaire des langues «apportées» par les élèves allophones.”

Trata-se da construção de “um repertório complexo e único de experiências coordenadas que se desenvolvem de maneira diferente de acordo com as biografias, trajetórias sociais e percursos de vida” (COSTE, MOORE, ZARATE, 2009, p. V, tradução nossa)⁴⁰. Nisto consiste o importante conceito de competência plurilíngue e pluricultural (CPP), definido da seguinte maneira também por Coste, Moore e Zarate (2009, p. V):

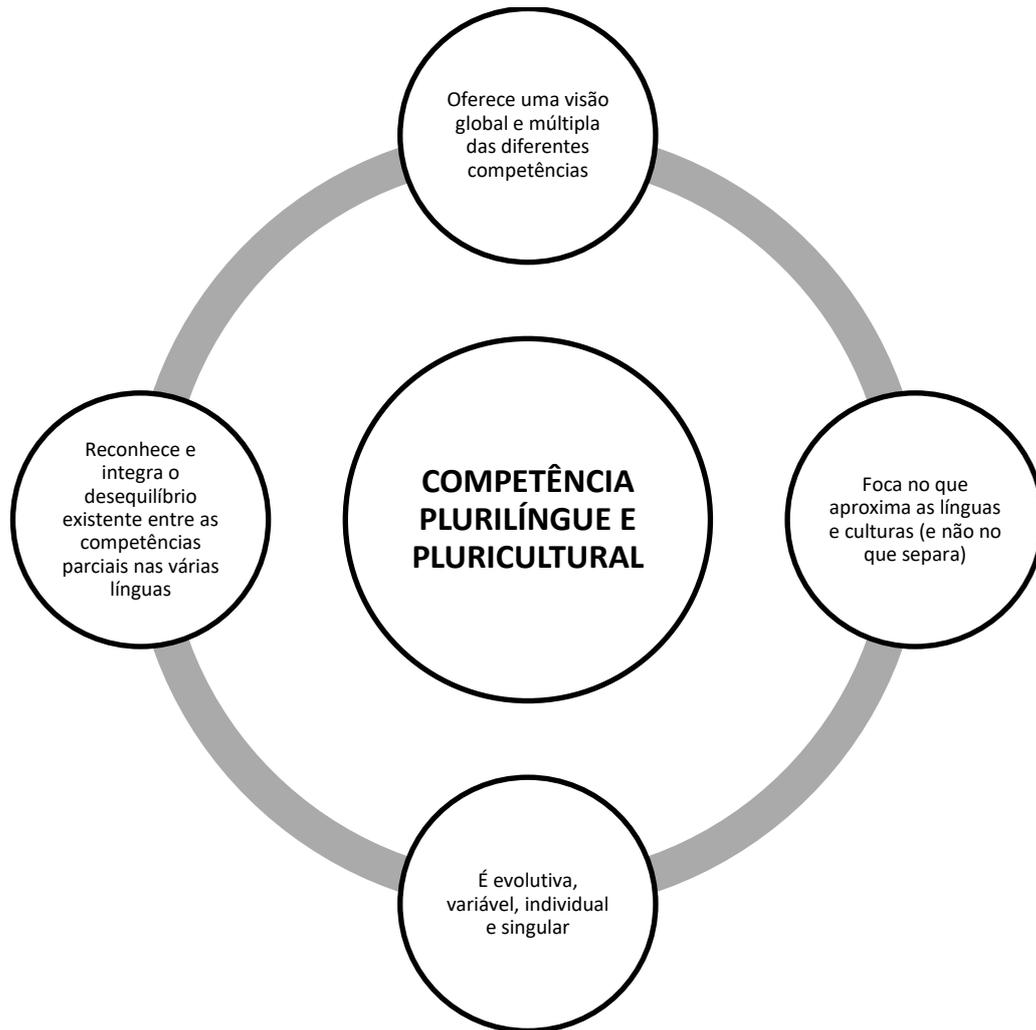
a competência para comunicar linguisticamente e interagir culturalmente possuída por um locutor que domina, em graus variados, várias línguas e tem, em graus variados, experiência de diferentes culturas, sendo capaz de gerir o conjunto deste capital linguístico e cultural.⁴¹ (tradução nossa)

De acordo com os autores, a CPP é “plural, complexa, composta e heterogênea”, pois não se dá pela simples junção de habilidades e experiências diversas, mas sim pela integração capaz de construir a competência plurilíngue. Outras características da CPP são:

⁴⁰ Original em francês: “la *compétence plurilingue et pluriculturelle* amène à décrire celle-ci comme le capital de toute une vie, et comme un répertoire complexe et unique d’expériences coordonnées qui se développent différemment selon les biographies, les trajectoires sociales et les parcours de vie.”

⁴¹ Original em francês : “la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l’expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l’ensemble de ce capital langagier et culturel.”

Figura 1 - Características da competência plurilíngue



Fonte: elaboração própria com base em Coste, Moore, Zarate (2009).

Conforme será abordado no Capítulo 2, o conceito de competência mais recorrente na Educação é centrado em um sujeito capaz de mobilizar os recursos disponíveis para cumprir um objetivo determinado (MACHADO, 2002; BULEA; BROCKART, 2005). No caso da CPP, quem opera esta mobilização é o sujeito plurilíngue, dotado de saberes, saberes-fazer e saberes-ser específicos desta condição. Os contornos desta complexa competência do sujeito plurilíngue são os objetos explorados no citado Quadro de Referência para as abordagens plurais de línguas e culturas, o CARAP (CANDELIER, 2012).

O CARAP foi o primeiro documento de referência para as ações de fundamento plurilíngue. Sobre isso, em artigo de 2010, Jamet destaca o fato que, embora o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, QECRL (CONSELHO DA EUROPA, 2001) aponte para a relevância do Plurilinguismo, ele ainda foi construído em uma perspectiva de

ensino de uma língua por vez. O CARAP, por outro lado, integra a situações de formação em direção a um número maior de línguas-alvo, sob a ótica integrativa de saberes e mudanças de paradigmas monolíngues.

Apesar de trazer as abordagens plurais em seu título, o texto do CARAP não se resume a um estudo detalhado ou um “cânone didático” sobre como funciona cada uma delas. Seu foco está nas habilidades (saberes, saber-ser, saber-fazer) que devem ser estimulados nos sujeitos formados pelo contato com essas abordagens. O documento se divide na apresentação das competências globais que compõem a CPP, as quais, por sua vez, implicam na mobilização de recursos específicos.

Sendo assim, como competências globais, o CARAP traz (CANDELIER, 2012, p. 20)⁴²:

- C1: Gerir a comunicação linguística e cultural em contexto de alteridade, composta pela competência de resolução de conflitos, obstáculos e mal-entendidos (C1.1), de negociação (C1.2), de mediação (C1.3), de adaptação (C1.4);
- C2: Construção e ampliação um repertório linguístico e cultural plural, formado por duas competências: aproveitar suas experiências interculturais e interlinguísticas (C2.1) e aplicar procedimentos de aprendizagem mais sistemáticos e controlados em contexto de alteridade (C2.2);
- C3: Descentralização;
- C4: Atribuir sentido a elementos linguísticos e/ou culturais não familiares;
- C5: Distanciamento;
- C6: Analisar de maneira crítica a situação e as atividades (comunicativas e/ou de aprendizagem);
- C7: Reconhecimento do Outro, da alteridade.

Os recursos mobilizados nas diferentes situações de contato entre falantes de diversas línguas e que compõem as competências globais são de três naturezas: saberes (linguísticos e culturais), saberes-ser (aspectos afetivos e atitudes) e saberes-fazer (tratamento e organização da aprendizagem e das situações de uso das línguas). O CARAP lista extensivamente os

⁴² Estando o original em francês, o que apresento aqui é tradução nossa.

descritores de cada um deles, de forma que aqui me detenho nas seções em que estão divididos.

Quadro 2 - Saberes, saber-ser e saber-fazer plurilíngues listados pelo CARAP

Saberes	
Linguísticos	Culturais
<ul style="list-style-type: none"> - Língua como sistema semiológico - Língua e sociedade - Comunicação verbal e não verbal - Evolução das línguas - Pluralidade, diversidade, multilinguismo e plurilinguismo - Semelhanças e diferenças entre as línguas - Língua, aquisição e aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Culturas: características gerais - Diversidades cultural e social - Culturas e relações interculturais - Evolução das culturas - Diversidade das culturas - Semelhanças e diferenças entre as culturas - Cultura, língua e identidade - Cultura, aquisição e aprendizagem
Saber-ser	
<ul style="list-style-type: none"> - Atenção, sensibilidade, curiosidade (interesse), aceitação positiva, abertura, respeito, valorização relativas às línguas, culturas e à diversidade - Disponibilidade, motivação, vontade de se engajar na ação relativa às línguas e culturas e à diversidade - Atitudes/posturas de: questionamento, distanciamento, descentralização, relativização - Vontade de adaptação, confiança de si, sentimento de familiaridade - Identidade - Atitudes diante da aprendizagem 	
Saber-fazer	
<ul style="list-style-type: none"> - Saber observar e analisar (elementos linguísticos, fenômenos culturais) - Saber identificar, recuperar (elementos linguísticos, fenômenos culturais) - Saber comparar (fenômenos linguísticos e culturais de línguas/culturas diferentes) - Saber falar sobre as línguas e culturas - Saber utilizar o que se sabe em uma língua para compreender/produzir em uma outra - Saber interagir (em situação de contato de línguas/culturas) - Saber aprender 	

Fonte: elaboração própria, com informações de Candelier (2012).

É relevante salientar que cada situação de aprendizagem tem sua realidade específica e seus objetivos de formação para com um determinado público-alvo. Isso implica não só na escolha da abordagem plural mais adequada, mas também na hierarquização dos objetivos visados. Desta maneira, não necessariamente todos os aspectos listados pelo CARAP estarão sempre presentes em uma formação de orientação plurilíngue. Os documentos orientadores

destas práticas (BEACCO; BYRAM, 2003; BEACCO, 2005) reforçam seu caráter contextualizado, que é, inclusive, parte da estratégia para privilegiar a motivação dos aprendentes e favorecer a mobilização de conhecimentos.

Afinal, o traço comum às abordagens plurais é a opção pelo integrativo, o privilégio a procedimentos reflexivos sobre o funcionamento das línguas pelo viés do que é próximo e familiar – derrubando a representação do “estrangeiro”, distante. O trabalho inter e metalinguístico é constante, independentemente do número de línguas envolvidas, pois trata-se de levar “professores e aprendentes a trabalhar suas experiências e representações sobre as línguas e sobre sua cultura de aprendizagem” (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 19, tradução nossa)⁴³. Assim, mesmo que em um determinado contexto haja apenas uma língua-alvo, é possível dar à formação um caráter plurilíngue por meio da valorização dos saberes prévios dos aprendentes – principalmente aqueles oriundos da língua materna – e por exercícios que estimulem o estabelecimento de relações entre eles.

Todos esses elementos compõem as práticas da abordagem da Intercompreensão, objeto desta pesquisa e que passo a descrever.

1.3.A Intercompreensão: da prática à teoria

Ao tratar dos “diálogos no presente e para o futuro” estabelecidos pela IC, Capucho a definiu da seguinte maneira:

a noção de Intercompreensão (IC) é simultaneamente um legado da tradição de práticas que remontam a vários séculos e uma inovação que tem revolucionado a didática das línguas estrangeiras no decorrer das últimas três décadas. (CAPUCHO, 2013, p. 19)

A prática milenar se refere ao tempo em que os falantes de línguas diversas não recorriam a uma terceira língua para se comunicar, e sim usavam cada um a sua, relativizando e se adaptando às diferenças para compreender e se fazer compreendidos. Um destes registros foi feito pelo linguista Jules Ronjat (1864-1925)⁴⁴, considerado o “inventor” do termo intercompreensão. Em sua obra *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*, de 1913,

⁴³ Original em francês: “[un travail] qui amène enseignants et apprenants à travailler sur leurs expériences et leurs représentations des langues, et sur leur culture d’apprentissage.”

⁴⁴ Ronjat fez parte de um grupo de intelectuais conscientes e defensores da “variedade linguística e cultural da França” (ESCUDE, 2016, p. 2) no início do século XX. Para aprofundar no contexto e no pensamento de Ronjat, consultar a obra organizada por Pierre Escudé: **Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013**. Unité et diversité des langues. Théorie et pratique de l’acquisition bilingue et de l’intercompréhension. Éditions des archives contemporaines, 2016.

ele descreveu a então constante experiência europeia de contato com outras línguas românicas da seguinte maneira:

Não apenas nas assembleias felibrianas, que reúnem homens com uma certa cultura ou pelo menos de alguma experiência linguística, mas nas feiras, nos cabarés dos vilarejos situados no contato de dialetos diferentes, eu sempre vi acontecer sem dificuldade entre pessoas dos mais diversos países, tanto conversas informais quanto discussões de negócios. Tem-se o sentimento muito claro de uma língua comum, pronunciada de uma maneira um pouco diferente; o contexto faz perceber os sons, as formas, os contornos e os vocábulos que se embaraçariam se estivessem isolados; no máximo, algumas vezes, precisa-se repetir ou explicar uma palavra ou mudar a construção de uma frase para ser melhor compreendido. (RONJAT, 1913 apud ESCUDÉ, 2016, p. 119-120, tradução nossa)⁴⁵

Como revela a citação, a constatação de Ronjat partiu da (con)vivência em um território multilíngue (a França do final do século XIX, início do século XX, com suas línguas locais, dialetos e *patois*) e da experiência de interação com indivíduos falantes de outras variedades do tronco românico presentes na Europa ocidental (ESCUDE, 2016). Nesse sentido, segundo Escudé e Janin (2010, p. 35), intercompreensão foi o termo encontrado por Ronjat “para tratar da capacidade dos falantes de compreender os dialetos de diferentes línguas da mesma família”⁴⁶ (tradução nossa).

Apesar desses discursos datados do início do século XX e da aparição do termo em 1913, ainda foram necessárias algumas décadas para que o conceito de IC fosse devidamente reconhecido e explorado do ponto de vista didático e científico⁴⁷. No âmbito da Didática das Línguas, em meados dos anos 1990, o conceito impulsionou inúmeras pesquisas e projetos, deixando de ser encarado apenas como um fenômeno linguístico de origens históricas identificado no encontro entre falantes de línguas de uma mesma família, para ser um dos conceitos-chave (ARAÚJO e SÁ, 2015) no que concerne à educação plurilíngue no contexto de um mundo cada vez mais interconectado.

⁴⁵ Original em francês: “Non seulement dans les assemblees félibréennes, qui réunissent des hommes de quelque culture ou tout au moins de quelque entraînement linguistique, mais aux foires, dans les cabarets des villages situés à la rencontre de dialectes différents, 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.”

⁴⁶ Original em francês: “(...) pour traiter la capacité de locuteurs à comprendre des dialectes de différentes langues de même famille.”

⁴⁷ Pierre Escudé atribui este intervalo ao contexto político da Europa do pós-guerra: “l’après-guerre ouvre a une époque de renfermement nationaliste, de rupture entre romanistique française et allemande, et surtout de déclin des thèses félibréennes qui accompagnent, après la saignée des campagnes due au premier conflit mondial, un exode rural important et le début d’une perte de conscience, de connaissance et de compétence dans les langues qu’on appellera bientôt *locales* ou régionales à partir de 1951.” (2010, p. 122).

Conforme o foi sendo explorado na DL, foi se tornando cada vez mais “complexo” (FERRÃO-TAVARES; OLIVIER, 2010), de “múltiplas facetas” (DEGACHE; MELO, 2008) e polissêmico (ARAÚJO e SÁ, 2015). De partida, a IC pode ser entendida como o fato de usar a sua própria língua para compreender o discurso do outro e se fazer compreender, na comunicação oral ou escrita (CHAVAGNE, 2010; DE CARLO; GARBARINO, 2016). Esta compreensão é facilitada quando envolve línguas que pertencem a uma mesma “família”, um mesmo tronco linguístico; é o caso das românicas (ou latinas), oriundas do latim. O princípio do aproveitamento da proximidade entre as línguas é uma das chaves da IC, pois a percepção das semelhanças entre elas é a porta de entrada para a aprendizagem intercompreensiva⁴⁸.

Percebida a vantagem das semelhanças para favorecer a relação dos sujeitos com as línguas, pela mobilização e valorização dos repertórios que eles já possuem, a aplicação da IC foi se expandindo através de experimentações em diversos países, com os mais variados públicos. O dinamismo e a flexibilidade da abordagem são os principais responsáveis pelo surgimento de uma profusão de definições⁴⁹, tornando-o um “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” (JAMET; SPIȚĂ, 2010, p. 9, tradução nossa)⁵⁰.

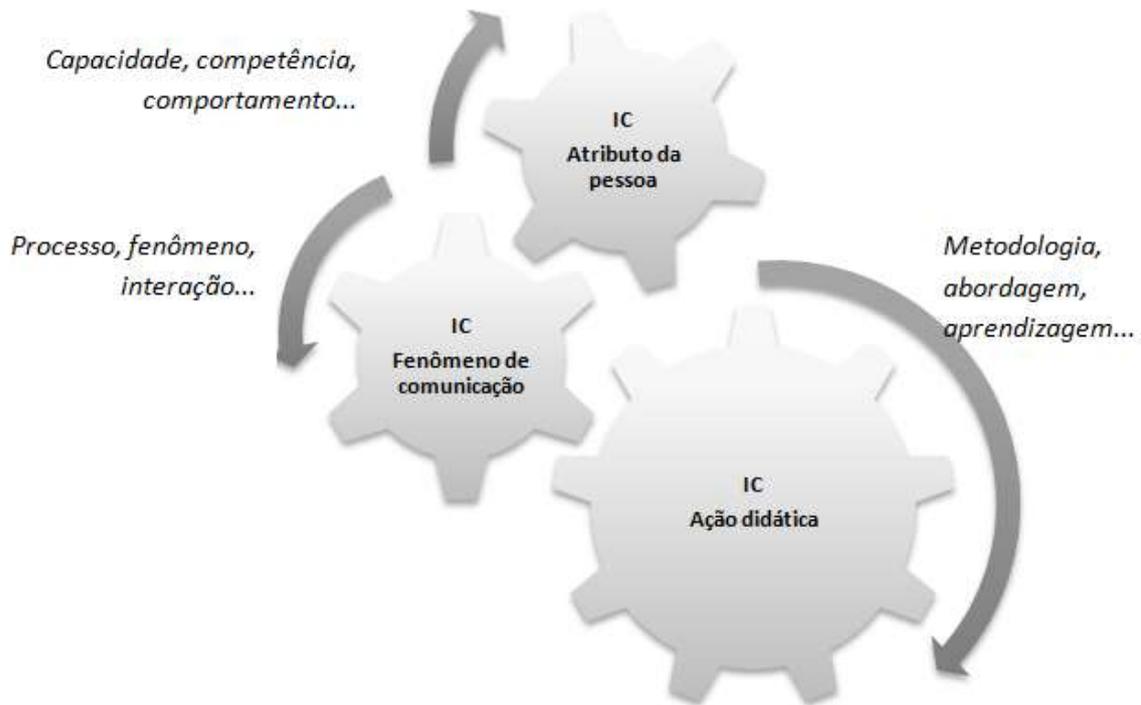
Em um levantamento das definições feitas por diversos pesquisadores, Jamet e Spiță (2010) identificaram que elas denotam três correntes principais: aquelas em que a IC é um atributo de cada pessoa, um fenômeno de comunicação e, ainda, uma ação de fundamento didático, conforme expresso na figura a seguir:

⁴⁸ Nesta tese, adoto o conceito de línguas aparentadas a partir da definição de Caddéo e Jamet (2013) para quem este diz respeito à origem comum entre elas; enquanto o termo “vizinhas” faz referência a línguas em situação de contato por questões geográficas ou históricas.

⁴⁹ Sobre isso ver FERRÃO TAVARES; OLLIVIER, 2010.

⁵⁰ Original em italiano: “Si tratta quindi di un 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.”

Figura 2 - Múltiplas definições de IC identificadas na literatura



Fonte: elaboração própria a partir de Jamet e Spiță (2010).

De partida, a IC como atributo, capacidade da pessoa reside em seu caráter espontâneo, que possibilita a percepção das semelhanças para a compreensão durante a situação de contato entre línguas aparentadas – como na citação de Ronjat trazida na abertura desta seção. Como afirmam as autoras: “sendo um dom natural, mais ou menos desenvolvido entre um indivíduo e outro, a capacidade da IC representa, ao mesmo tempo, um potencial a consolidar de maneira sistemática, a fim de rentabilizar as trocas em meio plurilíngue” (JAMET; SPIȚĂ, 2010, p. 13, tradução nossa)⁵¹.

A situação que desencadeia a ativação destes atributos também aparece como vetor de definições da IC. Presencial ou à distância (através da Internet, por exemplo), por meio de trocas orais ou escritas que se dão entre sujeitos ou entre eles e outros tipos de dados verbais (textos escritos, como é o caso analisado nesta tese), são alguns exemplos de contextos em que o sujeito pode ativar seus conhecimentos linguísticos para atingir seus objetivos em outros idiomas, valendo-se dos procedimentos intercompreensivos. Sobre isso, Santos (2010) define a IC como uma **estratégia** de comunicação, justamente pelo fato de que o esforço de

⁵¹ Original em francês : “Tout en étant un don naturel, plus ou moins développé d’un individu à l’autre, la capacité d’IC représente en meme temps un potentiel à consolider de manière systematique, afin de rentabiliser les échanges en milieu plurilingue.”

compreender a língua do outro (ou do documento a que se está exposto) é um recurso consciente utilizado pelos sujeitos envolvidos.

Na terceira dimensão estão os contornos do aproveitamento das potencialidades da IC como atributo e como acontecimento comunicacional para fins didáticos e pedagógicos. Inicialmente em contexto europeu (CHAVAGNE, 2010; DOYÉ, 2005) e depois expandida para outros continentes e realidades⁵², a IC demonstrou ser uma das principais vias para uma formação plurilíngue passível de ser adaptada a diversos públicos, com diferentes objetivos de formação (DOYÉ, 2005; DEGACHE; GARBARINO, 2017). Usada com fins de ensino-aprendizagem de línguas, a IC reúne este caráter triplo, conforme apresentado: é, ao mesmo tempo, uma situação de encontro de línguas que leva o sujeito a desenvolver habilidades específicas por meio de procedimentos (estratégias, principalmente) adequados.

No âmbito da pesquisa realizada nesta tese, a abordagem didática da IC é explorada na seguinte configuração: a situação é a leitura de textos acadêmicos em línguas românicas (espanhol, francês e italiano) por estudantes universitários brasileiros, aos quais é preciso introduzir na lógica intercompreensiva por meio de uma formação especialmente concebida para este fim. Para tanto, é necessário compreender as especificidades didáticas que configuram a IC.

1.3.1. Características da abordagem didática

Para os fins deste estudo, partindo das reflexões já realizadas, apresento a seguinte definição-síntese: a IC 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. Assim como as demais abordagens plurais, a IC favorece o desenvolvimento da complexa competência plurilíngue que, inicialmente, se dá pela compreensão, mas que repercute de maneira concreta na relação dos sujeitos-aprendentes com seus repertórios em todas as dimensões de uso das línguas (JAMET; SPIȚĂ, 2010; ANDRADE; MARTINS, 2015).

⁵² Sobre isso ver DEGACHE; GARBARINO, 2017.

As ações empreendidas ao longo destes quase trinta anos de pesquisas e projetos envolvendo a IC se ramificam em duas vertentes principais⁵³:

- **IC receptiva:** referente às situações de aprendizagem voltadas para o desenvolvimento específico da compreensão escrita e/ou oral. Alguns exemplos são: na Europa, o pioneiro *Galatea* (DABÈNE, 1994), *Eurom5* (BONVINO et al., 2011) e *EuroComRom* (MEISSNER et al., 2004); e os latinoamericanos *InterRom* (CARULLO et al., 2007) e *Interlat* (TASSARA; MORENO, 2007). É nesta perspectiva que se insere a pesquisa realizada nesta tese.
- **IC interativa:** ligada às situações de aprendizagem que proporcionam a interação entre falantes de diferentes línguas, geralmente à distância, em plataformas *online*. São exemplos as extintas plataformas Galanet, voltada para estudantes universitários de áreas variadas, e Galapro, específica para a formação de formadores em IC⁵⁴. Mais recentemente, as sessões de interação plurilíngue têm se desenvolvido no ambiente da plataforma do projeto europeu “*Mutualisation, Innovation pour un Réseau d’Intercompréhension à Distance*” – MIRIADI⁵⁵.

Mesmo com um caráter dinâmico e flexível, a abordagem intercompreensiva mantém um DNA próprio, um denominador comum às suas ações. Estudos como os de Degache e Garbarino (2017) e Caddéo e Jamet (2013) possibilitam listar cinco pontos principais:

a) **Dissociação de competências**

A IC privilegia atividades de compreensão, ou seja, dissociando as competências geralmente envolvidas em uma formação em línguas estrangeiras (compreensão, produção e interação). Por que isso seria uma vantagem? Primeiramente, porque as competências se desenvolvem em ritmos diferentes, de forma que as receptivas se desenvolvem mais rápido que as demais. Optar pela compreensão contribui, desse modo, para que o aprendente se sinta mais seguro para avançar em seu percurso de aprendizagem (ESCODÉ; JANIN, 2010; BONVINO et al., 2011). Especificamente sobre a compreensão escrita, autores como Chavagne (2010) e Garbarino (2015) salientam o fato de que cada vez mais o cotidiano das pessoas é marcado pelo suporte escrito, sobretudo via Internet – *vide* redes sociais e aplicativos de troca de mensagens. Isso facilita, inclusive, o acesso a documentos em outras

⁵³ Tanto uma quanto a outra podem, de acordo com os objetivos do programa estabelecido, incluir um caráter didático voltado para a formação de professores na abordagem, como trato mais adiante.

⁵⁴ Há muitas publicações em torno das experiências realizadas nas plataformas. Sobre isso ver: ARAÚJO e SÁ; MELO-PFEIFER, 2010 e FRONTINI; GARBARINO, 2017.

⁵⁵ Em 2017 o projeto foi premiado com o Selo Europeu de Línguas. Site do projeto: <www.miriadi.net>

línguas e a interação entre seus falantes. Desta forma, uma proposta como a da IC de desenvolver a compreensão em várias línguas simultaneamente, rentabilizando as experiências e conhecimentos prévios do aprendente, parece adaptar-se perfeitamente à conjuntura atual (JAMET; SPIȚĂ, 2010), possibilitando, ainda, a hierarquização dos objetivos e a escolha por documentos mais presentes na realidade de cada público-alvo. Nas palavras do professor Jean-Pierre Chavagne (2010, p. 37): “a intercompreensão nos convida, assim, a continuar a aprender a ler para além de nossa língua materna, enquanto nos incita a reatualizar o ensino de línguas”⁵⁶ (tradução nossa), pois o que nas metodologias tradicionais era visto como uma “competência passiva”, se reconfigura como tendo o caráter ativo de implicar o sujeito na construção de sentido pela ativação e transferência do que ele já é capaz de fazer.

b) Aproveitamento do repertório linguístico dos aprendentes

Assim como as demais abordagens plurais, a IC não concebe os conhecimentos como compartimentados de forma isolada, mas sim como recursos que o sujeito pode acessar e transferir de acordo com suas necessidades. Nisto reside o conceito de transferência⁵⁷, caro à IC, e que, no caso dos saberes linguísticos, parte principalmente da língua materna (LM). Há uma resignificação do papel da LM no ensino-aprendizagem, que passa a ser de fonte e ponte para a construção de uma relação positiva com os idiomas aparentados. Para Caddéo e Jamet (2013), o recurso à LM também é fonte de segurança para o aprendente, pois facilita a entrada nas outras línguas pelo viés do que é próximo e reconhecível mostrando que ele sabe muito mais sobre elas do que imagina. Além disso, o transitar entre os universos linguísticos (ANDRADE; MARTINS, 2015) favorece a reflexão metalinguística não só sobre as línguas-alvo, mas também sobre a própria LM (ESCUDE; JANIN, 2010).

c) Lugar das estratégias

Para que a descoberta das línguas e a mudança de paradigmas e representações anteriores se façam de maneira efetiva, a IC leva os aprendentes a uma imersão nas diversas estratégias que podem facilitar este processo. Trata-se de recursos cognitivos como o estímulo à exploração de transparências, formulação de hipóteses sobre o funcionamento das línguas, realização de inferências, entre outros (CADDÉO; JAMET, 2013; GARBARINO, 2015). Na abordagem intercompreensiva, mais do que saberes declarativos, é preciso levar o aprendente

⁵⁶ Original em francês: « L’intercompréhension nous invite donc à continuer à apprendre à lire au-delà de notre langue maternelle, autant qu’elle nous incite à réactualiser l’enseignement des langues. »

⁵⁷ As transferências e demais estratégias intercompreensivas serão aprofundadas no Capítulo 2.

a uma constante reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem, como ele aprende a aprender, além de estimulá-lo a uma constante revisão e autoavaliação das práticas e do próprio desempenho.

d) Entrada pelas semelhanças linguísticas

Degache e Garbarino (2017) destacam que a exploração das semelhanças linguísticas diversas (lexicais, sintáticas, pragmáticas) tem um triplo papel na abordagem intercompreensiva: 1) é uma estratégia de compreensão que contribui para o tratamento dos documentos e construção de sentido durante a leitura; 2) é uma estratégia de aprendizagem, pois o aprendente se vale dela para aprofundar rapidamente seus conhecimentos nas línguas aparentadas; 3) é uma estratégia de ensino, já que é por ela que o professor “conquista” os estudantes e os inicia na IC. Como afirma Benucci, a IC aproxima o aprendente das línguas pela superação dos medos e receios e isso culmina em uma maior motivação da parte dele, pois “oferece uma aprendizagem que não necessita de um esforço imediato consistente, contribui para a criação de uma pré-disposição emotiva favorável para superar a fase inicial de aproximação da ou das novas línguas”⁵⁸ (2005, p. 80, tradução nossa).

e) A opção pelo autêntico

Na maior parte dos materiais e iniciativas produzidos sob a perspectiva da IC privilegia-se o contato com documentos autênticos (quer dizer, não necessariamente criados com fins didáticos, retirados de fontes diversas) desde o início do trabalho (DEGACHE; GARBARINO, 2017; CADDÉO; JAMET, 2013). No caso da IC interativa isso também se dá, mas a partir da imersão imediata em uma situação de interação envolvendo falantes nativos de várias línguas – é o que acontece nas plataformas citadas anteriormente – em que cada um é chamado a praticar o que preconiza a definição-base da IC: compreender e fazer-se compreender, cada um usando sua própria língua.

Consoante Capucho (2008, p. 242), a IC teria por fim

Fazer as pessoas aprenderem aquilo que elas já são capazes de fazer durante o encontro entre duas línguas, reunindo simplesmente uma linguística popular baseada no senso comum e nas experiências das pessoas. Em situação de interação exolíngua, os indivíduos são chamados a co-construir sentido com seus interlocutores, visando os usos pragmáticos do discurso,

⁵⁸ Original em italiano: “(...) perché offre un apprendimento che non necessita di uno sforzo immediato consistente, contribuisca a creare una predisposizione emotiva favorevole a superare la fase iniziale di avvicinamento alla nuova o alle nuove lingue.”

seja apenas para se orientar e permanecer no contexto onde eles se encontram, seja para se comunicar com os outros.⁵⁹ (tradução nossa)

As finalidades da IC como abordagem didática, por conseguinte, voltam-se principalmente para dinamizar e potencializar aprendizagens por meio do aproveitamento dos repertórios (linguísticos, estratégicos, experienciais) dos aprendentes. Para isso, é empreendida uma prática que privilegia 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. 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 LM para outras línguas e, assim, se construir como sujeito plurilíngue.

1.3.2. Uma função para cada contexto

Apesar de seu histórico relativamente recente, o número de ações envolvendo a IC é bastante significativo, variado e em contínua expansão e dinamização (LE BESNERAIS; CORTIER, 2017; BONVINO; JAMET, 2016). Para além de um dado quantitativo, é a variedade de contextos e públicos em que a IC vem sendo aplicada que surpreende, conforme exemplos que listo a seguir:

- o meio universitário é o mais comum entre as ações, segundo Degache e Garbarino (2017), contudo isto não significa sempre a mesma configuração pedagógica: há exemplos de formações voltadas para a IC receptiva (BONVINO; FAONE, 2016), interativa (MARTINS, 2010; SILVA, 2013; FRONTINI; GARBARINO, 2017) e, ainda, para a formação de professores (ANDRADE; MARTINS, 2015; ANDRADE; PINHO, 2010; CAROLA; MIRANDA-PAULO, 2018);

⁵⁹ Original em francês: “Une méthodologie de l’intercompréhension ne viserait ainsi qu’à faire apprendre aux gens ce qu’ils sont déjà capables de faire lors de la rencontre entre deux langues, rejoignant simplement une linguistique populaire basée sur le sens commun et le vécu des personnes. En situation d’interaction exolingue, les individus sont appelés à co-construire du sens avec leurs interlocuteurs, tout en visant les usages pragmatiques du discours, soit tout simplement pour s’orienter et survivre dans le contexte où ils se trouvent, soit pour communiquer avec les autres.”

- na fase pré-universitária, equivalente ao Ensino Médio brasileiro, também com função receptiva (CAROLA, 2015; CARULLO; MARCHIARO, 2017) e interativa (DÉPREZ, 2017) para o redimensionamento da relação dos estudantes com as línguas;
- 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, 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; ALBUQUERQUE-COSTA, 2017), ou não, como o inglês (OLIVEIRA, 2015).

Por esta breve exemplificação, constata-se o caráter multidisciplinar e dinâmico da IC, capaz de ser adaptada a contextos tão variados. Trata-se de um quadro amplo que já leva alguns autores a usarem expressões como Didática da Intercompreensão (LE BESNERAIS; CORTIER, 2017) e abordagens intercompreensivas, no plural (DEGACHE; GARBARINO, 2017). Além da expansão do conceito de uma abordagem para várias e para o horizonte de uma didática própria, Degache e Garbarino (2017) identificaram diferentes funções com as quais a IC vem sendo aplicada, que são:

- **Propedêutica:** IC usada para iniciar os aprendentes na lógica do aprender a aprender línguas (mesmo nos contextos em que há apenas uma língua-alvo);
- **Mediadora:** IC atua na mediação e correlação entre as diferentes línguas envolvidas (língua(s) materna(s) x língua de escolarização ou língua(s) estrangeira(s) do currículo);
- **Repercussiva:** o trabalho comparativo entre as línguas empreendido pela IC pode repercutir na aprendizagem de uma determinada língua-alvo, por meio do estímulo a procedimentos meta (estratégias, transferências, inferências etc.);
- **Imersiva:** justificada pelo citado contato imediato com documentos e situações de aprendizagem autênticas e ligadas ao cotidiano dos aprendentes;
- **Instrumental:** possibilita hierarquização de objetivos, documentos/instrumentos didáticos e línguas de acordo com o público-alvo e seus objetivos específicos;

- **Integrativa:** permite a circulação e seleção de documentos de diversos tipos, sobre assuntos e disciplinas variadas, em diversas línguas;
- **Didática:** promove a (trans)formação das práticas didático-pedagógicas dos professores em direção a uma visão plurilíngue e pluricultural do ensino-aprendizagem de línguas.

As funções e os exemplos de contextos em que a IC vem sendo aplicada reforçam sua capacidade de integrar pressupostos do plurilinguismo a realidades e públicos diversos, objetivando uma ou mais línguas-alvo. Apesar deste reconhecimento do ponto de vista didático e pedagógico, confirmado pelos resultados positivos obtidos nas variadas investigações empíricas, a IC ainda encontra resistência no que tange a uma verdadeira inserção curricular nos espaços institucionais (JAMET, 2010; CARRASCO PEREA; DE CARLO, 2016).

Uma das hipóteses que justificam esta lacuna é (ou era) a falta de instrumentos que pudessem, em um primeiro momento, balizar, medir e validar quais seriam as competências desenvolvidas pela IC nos sujeitos-aprendentes. Uma vez identificadas, far-se-ia necessário pensar em maneiras de avaliá-las com parâmetros próprios e adequados à proposta intercompreensiva⁶⁰. Para Carrasco Perea e De Carlo tais objetivos poderiam contribuir para valorizar as múltiplas aprendizagens possibilitadas pela abordagem, o que favoreceria, inclusive, sua visibilidade e adoção “da parte de agentes responsáveis no tocante a políticas linguísticas, educativas e formativas” (2016, p. 187, tradução nossa)⁶¹.

A fim de trabalhar essas questões, diversos pesquisadores europeus se engajam em projetos, entre os quais destaco dois:

- “Évaluation des compétences em Intercompréhension” (EVAL-IC)⁶², projeto ainda em andamento que visa não só identificar as competências de intercompreensão (receptiva, interativa e interprodução), mas também desenvolver um instrumento específico para sua avaliação;

⁶⁰ Isto porque muitas vezes são usados os níveis descritos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, os quais foram concebidos para outros tipos de formação, e que não são perfeitamente aplicáveis à proposta da IC (JAMET, 2010; BONVINO; FAONE, 2016).

⁶¹ Original em francês: “Cette plus grande lisibilité et valorisation aurait sans doute une répercussion favorable dans l’appréhension de l’IC de la part des agents décisionnels en matière de politiques linguistiques, éducatives et formatives.”

⁶² Site do projeto: <<http://evalic.eu/>>.

- O grupo de trabalho 4 do já citado projeto MIRIADI, sob coordenação de Madalena De Carlo, que publicou em 2015 dois documentos referenciais dedicados à IC: um especificamente direcionado para as competências visadas nos aprendentes (Referencial de competências de comunicação plurilíngue em Intercompreensão – REFIC) e o outro para a formação de formadores (Referencial de competências em didática da Intercompreensão – REFDIC).

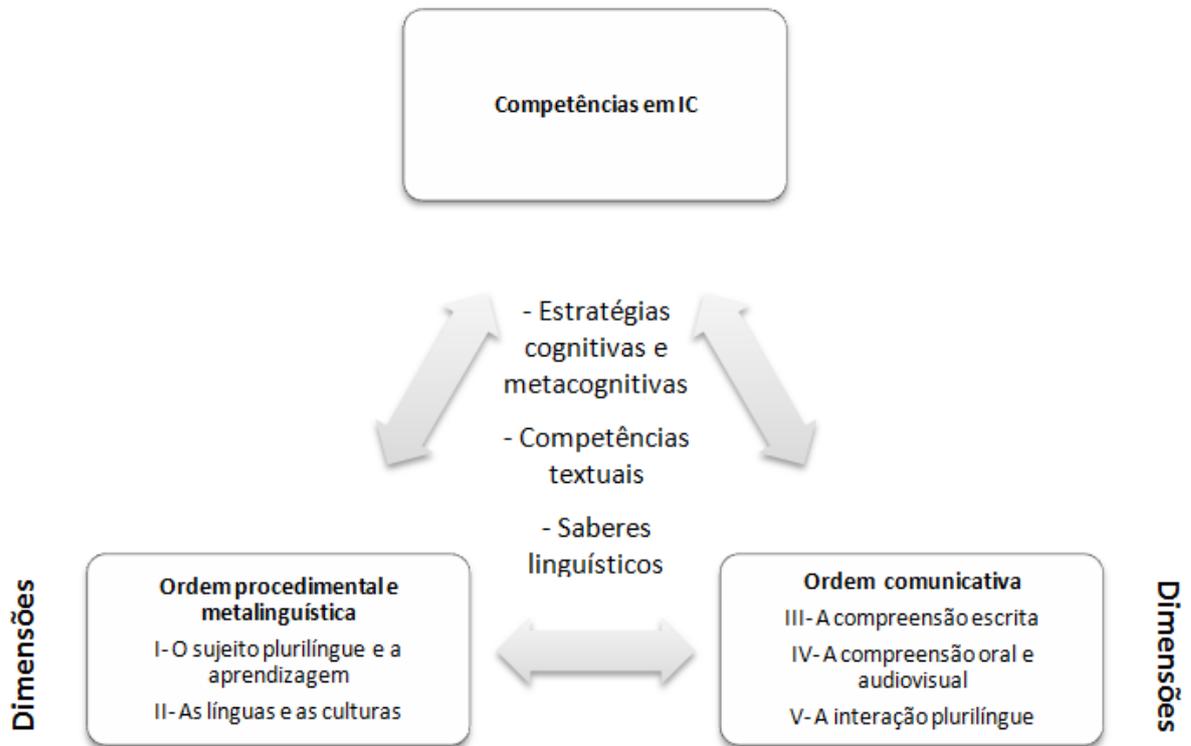
No próximo item, apresento mais detalhadamente as bases de ambos os documentos.

1.3.3. REFIC e REFDIC: referenciais específicos para a IC

Em cada um dos contextos em que é aplicada, a IC se atualiza (ou reatualiza, usando o termo de Chavagne, 2010) nos diferentes programas de formação, de acordo com a demanda dos diversos públicos. 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 destes programas e na avaliação das competências alcançadas nos aprendentes que o REFIC foi construído (DE CARLO et al., 2015).

Sem a pretensão de ser tão extensivo quanto o CARAP (CANDELIER, 2012), o REFIC apresenta os saberes, saber-fazer e saber-ser típicos das ações baseadas na abordagem intercompreensiva. Para isso, os autores identificaram cinco dimensões gerais em que a IC desenvolve as competências dos aprendentes, as quais estão representadas no esquema a seguir:

Figura 3 - Dimensões de formação pela IC contempladas pelo REFIC



Fonte: elaboração própria.

São cinco dimensões de formação, 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
 - 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 intercultural⁶³ (DE CARLO et al., 2015 p. 29, tradução nossa);
- as competências textuais, os variados gêneros, suas características formais e discursivas – notadamente mais presente em formações voltadas para a dimensão da compreensão escrita (III);

⁶³ Original em francês: “(...) 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.”

- 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, Aplicação⁶⁴ 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 intercompreensiva e que, naturalmente, um trabalho mais consistente e aprofundado (atribuído aos níveis seguintes) demanda mais tempo e “dispositivos educativos mais amplos e estruturados” (DE CARLO et al., 2015, p. 30, tradução nossa)⁶⁵.

De acordo com os autores, no nível de Aperfeiçoamento o aprendente atingiria uma performance das competências receptivas equivalente ao nível B2 do QECRL⁶⁶. Quanto a isso, saliento que o nível B2 de compreensão possibilitado por um contato sistemático com a abordagem intercompreensiva, em carga de trabalho média de 30 horas, é reconhecidamente “atingível” de acordo com a literatura empírica da área⁶⁷ (ESCUDE; JANIN, 2010; BONVINO et al., 2011).

Alguns pesquisadores, entre eles Capucho (2014) e Jamet (2010), todavia, alertam para a inadequação de uma referência aos parâmetros do QECRL, visto que eles se baseiam em progressões de aprendizagem concebidas em uma lógica ainda centrada em uma única língua e menos integrativa dos saberes prévios do que o desejável. Ainda que o Quadro admita a existência de competências parciais e desequilibradas, indicando uma abertura ao plurilinguismo e ao desenvolvimento de uma competência plurilíngue, seus níveis estão baseados em uma progressão linear, sem hierarquização de objetivos nem uma tendência de aproveitamento de competências⁶⁸. Daí a necessidade de buscar parâmetros de avaliação

⁶⁴ O termo usado em francês é “Entraînement”, equivalente a “treinamento” em português. Optei por usar “Aplicação” para evitar a acepção de algo mecânico e repetitivo que pode ser atribuído a “treinamento”.

⁶⁵ Original em francês: « [Les niveaux II et III exigent] de la mise en place de dispositifs éducatifs plus amples et structurés. »

⁶⁶ O nível B2 refere-se a um usuário independente. De acordo com o QECRL, no que concerne à compreensão, ele “É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49).

⁶⁷ Sobre isso, ver pesquisa relatada por BONVINO; FAONE, 2016.

⁶⁸ Ao tratar disso, Jamet (2010) destaca que, embora os documentos que um aprendente nível B2 de compreensão do QECRL pode compreender sejam equivalentes a uma situação de IC, o mesmo não se passa com o nível A2, por exemplo. Neste último, o QECRL fala de documentos do cotidiano como menu e receita, os quais são compostos por palavras geralmente pouco transparentes entre as línguas e cujo contexto de uso destes termos não auxilia na sua compreensão por um aprendente formado pela IC.

coerentes com as abordagens intercompreensivas e com a concepção plurilíngue da aprendizagem de línguas.

Relativamente aos programas de formação, assim como no caso do CARAP, as diversas configurações que as ações em IC podem assumir – conforme discutido anteriormente – podem ou não envolver todas as dimensões de formação trazidas pelo REFIC. O que me parece indispensável para que a formação seja “genuinamente” intercompreensiva 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 LM (ou às LM) 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 justifica 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. Como línguas-alvo foram estabelecidos o espanhol, o francês e o italiano, por serem as mais presentes na realidade acadêmica dos participantes.

Já o segundo referencial, REFDIC, na mesma direção, admite que para suscitar as competências intercompreensivas nos aprendentes, o professor deverá também passar pela experiência da aprendizagem pela IC. Este paralelismo de uma formação *para a IC por meio da IC* também é atestada pela literatura envolvendo a formação de professores (ARAÚJO e SÁ, 2003; ANDRADE; PINHO, 2010), e é retomado pelo REFDIC para orientar a concepção de ações de cunho didático.

Quais seriam, então, os aspectos característicos de uma formação de professores pautada nos pressupostos intercompreensivos? De acordo com o REFDIC, nas formações são fundamentais processos de (DE CARLO et al., 2015, p. 74, tradução nossa):

- **Pesquisa**, levando à aquisição de novos saberes (nesta fase, principalmente teóricos) pela “reelaboração e coconstrução de conhecimentos”⁶⁹;
- **Experimentação**, fomentando a reflexão sobre as etapas de elaboração de um programa em IC, desde seu planejamento até a avaliação, em que os professores em formação possam partir de suas experiências e contextos de atuação;

⁶⁹ Original em francês: “l’acquisition de nouveaux savoirs, par des activités de recherche d’information ainsi que de réélaboration et co-construction de connaissances.”

- **Engajamento** pessoal, que envolve a criação e aproveitamento da pré-disposição dos professores em formação em relação à proposta plurilíngue, levando-os a se tornarem agentes responsáveis por sua promoção nos diferentes espaços.

Nota-se que, assim como o aprendente intercompreensivo é constantemente levado a refletir sobre seu próprio percurso de aprendizagem em diferentes etapas, também a formação de professores baseada na IC envolve os participantes nesta lógica. De acordo com o REFIDIC, a reflexão é o traço comum das três dimensões que compõem a competência profissional de um professor formado pela IC e que, logo, devem ser contempladas na sua formação. São elas:

Figura 4 - Dimensões constituintes da competência profissional do formador em IC segundo REFIDIC



Fonte: elaboração própria.

Na primeira dimensão (Ética e política) estão as características necessárias à “capacidade de compreender a IC como modalidade de participação democrática em um mundo caracterizado pela diversidade de línguas e culturas” (DE CARLO et al., 2015, p. 75, tradução nossa)⁷⁰. É nesta dimensão que acontecem as reflexões em torno do valor da IC como instrumento no combate ao que restringe o uso de uma ou outra língua em detrimento da riqueza da pluralidade, assim como o engajamento do professor em formação em ações

⁷⁰ Original em francês: “capacité de comprendre l’intercompréhension comme modalité de participation démocratique dans un monde caractérisé par la diversité des langues et des cultures.”

envolvendo o plurilinguismo e sua aplicação nos mais variados contextos sociais e educacionais.

Já a segunda dimensão, Linguística e Comunicativa, contempla o desenvolvimento do repertório linguístico e cultural do próprio professor em formação: antes de fazer “despertar” o repertório dos alunos, deverá descobrir e aprender, ele mesmo, a gerir o seu próprio repertório (ANDRADE; PINHO, 2010; ARAÚJO e SÁ, 2015). Para isso, ele deverá ser exposto a atividades práticas em intercompreensão (receptiva e/ou interativa) e todo o trabalho meta(linguístico e cognitivo) inerente ao desenvolvimento das estratégias de aprendizagem em contexto plurilíngue. É o coração do citado formar *para* a intercompreensão *pela* intercompreensão (BASTOS, 2008; ARAÚJO e SÁ, 2008).

A terceira e última dimensão, Pedagógica e Didática, é

central na competência profissional do formador, pois ela inclui o conhecimento declarativo sobre as abordagens pedagógicas e didáticas e o conhecimento procedimental que concerne à capacidade de colocar em prática formações em intercompreensão. (DE CARLO et al., 2015, p. 82, tradução nossa)⁷¹

É aqui que o futuro formador em IC refletirá sobre as etapas do processo, seus pressupostos teóricos e princípios didáticos, assim como desenvolverá as capacidades necessárias à elaboração de sequências didáticas e percursos tipicamente intercompreensivos.⁷²

A formação de professores é um dos caminhos vitais para a promoção da IC. No Brasil, especialmente, as faculdades de Letras têm um papel central na iniciação de seus alunos na prática intercompreensiva e têm sido o principal polo de projetos e pesquisas envolvendo a abordagem. Este é ponto discutido na próxima seção.

1.3.4. A intercompreensão no Brasil: justificativas e panorama das iniciativas

A IC tem ganhado espaço no campo educacional brasileiro nos últimos anos, por meio de iniciativas em diferentes instituições, estados e contextos. Pouco a pouco, a proposta intercompreensiva se consolida como uma das principais ferramentas para a dinamização do

⁷¹ Original em francês: “centrale dans la compétence professionnelle du formateur, car elle inclut la connaissance déclarative sur les approches pédagogiques et didactiques et la connaissance procédurale qui concerne la capacité de mettre en oeuvre des formations à l’intercompréhension.”

⁷² Sobre experiências de formação de professores empreendidas no contexto brasileiro, ver MIRANDA-PAULO, 2017 e CAROLA; MIRANDA-PAULO, 2018.

ensino-aprendizagem de línguas no país, em direção a uma abertura concreta ao plurilinguismo. Ao analisar os documentos orientadores sobre o ensino de línguas no Brasil, Carola (2015, p. 49) constatou que

os documentos brasileiros [PCNs, PCNEM]⁷³, ao se referirem ao ensino de línguas estrangeiras, não mencionam o desenvolvimento de capacidades de uma competência plurilíngue e pluricultural, mas tratam de questões (...) como a interdisciplinaridade e transversalidade, constituição da cidadania, respeito à diversidade linguística e cultural, inclusão social e étnica, ensino de línguas útil e significativo, dimensão educacional e instrumental das línguas e até a importância de se aproveitar os conhecimentos linguísticos e metalinguísticos dos estudantes em L1.

Apesar de os documentos oficiais apontarem nessa direção, a realidade do ensino de línguas no Brasil é muito diferente, já que nem a existência do Mercosul e da (já revogada) Lei do Espanhol (Lei nº 11.161/2005) estimularam a diversificação da oferta de línguas estrangeiras em nosso currículo. A situação se agravou com as recentes mudanças no Ensino Médio que tornam “obrigatório” apenas e nomeadamente o ensino de inglês, totalmente na contramão do que se espera de uma educação para o contexto global e plural de nossos tempos.

Além de limitadas a uma língua estrangeira, muitas das propostas pedagógicas vigentes nas escolas brasileiras também estão distantes de uma perspectiva plurilíngue, integradora de saberes (MARTINS, 2014). Ao observar com atenção os elementos presentes nos documentos oficiais retomados por Carola (2015), constata-se que eles poderiam ser alcançados por meio de uma abordagem plural, como a IC. Aprender uma ou mais línguas está além do “valor social” atribuído a esta ou aquela, pois, como apontam estudos, o contato com diferentes idiomas desencadeia desenvolvimentos de diversas ordens no sujeito:

quando alunos comparam diferentes línguas, discursos, estilos e abordagens, eles ganham substantivamente em habilidades metacognitivas e metalinguísticas e em suas habilidades de refletir criticamente em sistemas complexos e em suas interações. (NEW LONDON GROUP, 2000, p. 15, tradução nossa)⁷⁴

Isso sem contar toda potencialidade que a diversidade promove nos aspectos de formação para a cidadania e para “ser e estar” em um mundo globalizado, notadamente no que concerne a “uma maior compreensão do outro, do mundo e de si próprio” (ANDRADE; MARTINS, 2015, p. 235).

⁷³ A pesquisa de Carola é anterior à reforma curricular do ensino médio que está sendo discutida no Brasil desde 2016 a partir da Medida Provisória nº 746/2016.

⁷⁴ Original em inglês: “When learners juxtapose different languages, discourses, styles, and approaches, they gain substantively in metacognitive and metalinguistic abilities and in their ability to reflect critically on complex systems and their interactions.”

Especificamente sobre a validade de promover e difundir ações de caráter intercompreensivo no Brasil, rico em diversidade cultural e linguística, e nas vantagens que o contato com outras línguas pode trazer, sigo a afirmação da professora da UFRN, Selma Alas Martins, para quem “no contexto brasileiro, [a IC] pode sensibilizar para a descoberta de diferentes línguas, tipologicamente aparentadas à portuguesa, [e] contribuir para a diversificação do ensino de línguas e fortalecimento das potencialidades dos aprendizes enquanto cidadãos” (MARTINS, 2014, p. 119).

A constatação desta validade provém da observação dos diversos campos em que a IC vem sendo usada como instrumento didático nas pesquisas realizadas no país. Desde 2012, foram 18 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado defendidas no Brasil (algumas em cotutela com instituições estrangeiras)⁷⁵, em que as intervenções envolveram temáticas como:

Figura 5 - Contextos das pesquisas em IC realizadas no Brasil

Meio universitário	Meio escolar	Línguas em contato
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização às línguas e culturas (BEZERRA, 2016) • Ensino plurilíngue e IC interativa (SILVA, R. 2012; MOUTINHO, 2013; ERAZO MUÑOZ, 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino médio: IC receptiva (CAROLA, 2015); • Educação de jovens e adultos: Leitura literária (SILVA, J. 2017) • Ensino fundamental: IC e o desempenho em português LM (SOUZA, 2013); IC receptiva (DAUTZENBERG, 2016); Leitura literária (LIMA, 2015) 	<ul style="list-style-type: none"> • Línguas românicas e Guaraní (FELIX, 2016) • Fronteira Brasil-França (BELROSE, 2015) • Interações presenciais no cotidiano (FERREIRA, L.S. 2010)

⁷⁵ De acordo com pesquisa ao banco de teses da CAPES e aos dados do projeto DIPROLínguas.

IC em direção a uma língua-alvo	Impactos da IC
<ul style="list-style-type: none"> • Alemão (REIPSCHLAGER, 2017; SANTOS, 2014) • Espanhol (BERMUDEZ, 2016; IZUIBEJERES, 2015) • Inglês (OLIVEIRA, 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> • Histórico da IC no Brasil e em Natal (SILVA, A. 2015) • IC e política de ensino de línguas no Brasil (FERREIRA, L.G. 2018)

Fonte: elaboração própria.

O papel da pesquisa científica, sobretudo em Educação, é de contribuir para a geração de conhecimento capaz de transformar realidades sociais. Quanto mais este “saber” se expande do meio acadêmico para o contato empírico com as realidades com as quais pode contribuir, mais atinge seu objetivo. O rico panorama das abordagens intercompreensivas desenvolvidas no país corrobora como elas podem ressignificar o contexto educacional brasileiro em diferentes âmbitos, desde a escola básica até a formação universitária.

Um elemento-chave para isso é a presença cada vez mais consolidada de pesquisadores engajados na IC em diversas universidades brasileiras. Em texto de 2015, Tost Planet classificou o caso brasileiro como particular entre os contextos de difusão da IC ao redor do mundo empreendidos pela União Latina⁷⁶. Ao apresentar um ciclo de formações iniciado em 2009 (que passou por São Paulo, Brasília, Campinas e Curitiba), o autor afirma que, no Brasil, a intercompreensão

criou uma dinâmica cooperativa entre professores de diversos centros, geralmente muito distantes um dos outros, alternando o trabalho virtual e o trabalho presencial, e as trocas entre instituições culturais de diferentes países presentes no Brasil. (TOST PLANET, 2015, p. 84, tradução nossa)⁷⁷

Esta cooperação identificada pelo autor continua a ser praticada e vem se tornando mais forte por meio de iniciativas e produções científicas variadas. Algumas delas:

- nos últimos quatro anos foram organizados três eventos científicos de porte internacional em torno da IC no país: *I e II Colóquio Intercompreensão de Línguas*

⁷⁶ Organização que reúne representantes de 36 países falantes de línguas românicas em prol da união, promoção e difusão de ações valorizadoras da diversidade linguística e cultural.

⁷⁷ Original em francês: “[l’exemple brésilien] il a crée une dynamique coopérative entre enseignants de divers centres, souvent très éloignés les uns des autres, alternant le travail virtuel et le travail présentiel, et les échanges entre des institutions culturelles de différents pays présentes au Brésil.”

Românicas, realizados pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal (2013 e 2016), e a Jornada Latinoamericana de Estudos em Intercompreensão, ocorrida em outubro de 2017 na Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila)⁷⁸;

- Já existe um número significativo de publicações dos pesquisadores envolvidos nos projetos em IC. Entre as produções coletivas destaco um recente número da revista *Letras Raras* (Universidade Federal de Campina Grande)⁷⁹. Além disso, há, pelo menos, dois livros dedicados às pesquisas em IC no Brasil e na América Latina sendo organizados, com lançamentos previstos para 2018 e 2019;
- Projeto “*Distância e proximidade entre francês, português e outras línguas: potencial da reflexão comparativa*” – DIPROlínguas, aceito no âmbito do programa binacional Capes/Cofecub. O projeto é coordenado pelo Professor Christian Degache, da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, e reúne outras seis 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 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 IC 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).

A fim de levantar de que maneira estas instituições têm dinamizado as ações envolvendo a IC, elaborei um questionário intitulado “Panorama da IC nas universidades brasileiras”. O documento foi enviado a professores e pesquisadores “intercompreendedores” das onze instituições citadas anteriormente, em maio de 2018. Nove delas responderam⁸⁰ e os resultados estão descritos a seguir.

⁷⁸ 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.

⁷⁹ Volume 6, nº 3 de 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR>>.

⁸⁰ Com exceção de Ufop e UnB. As perguntas foram respondidas por professores responsáveis pelos projetos envolvendo a IC nestas universidades.

a) Faculdade/Departamento responsável pelas ações em IC

Com exceção da Fatec-SP, em que a IC é aplicada no contexto da formação em Secretariado Executivo, em todas as demais universidades as ações fazem parte de um departamento ligado aos cursos de Letras. Esta informação é importante no âmbito desta pesquisa, pois contribui para ratificar o papel estratégico dos cursos de Letras para a manutenção e difusão de projetos em IC no Brasil. Entre as respostas, aparecem tanto departamentos de uma língua específica (Francês na UFCG, Espanhol na Unila, Italiano na Unicamp), quanto de “Letras (Estrangeiras) Modernas” (UFPR, UFMG, UFRN e USP) e, ainda, “Letras e Linguística” (UFU).

b) Início das ações

De acordo com as respostas, as primeiras iniciativas intercompreensivas datam de 2006, na Fatec- SP e UFCG. A partir de então, em 2008 iniciaram na Unicamp e na UFU; 2010, na UFRN; 2011 na USP; 2012 na Unila; 2013 na UFPR e 2016 na UFMG.

c) Número de membros nas equipes

Na maioria das universidades, atualmente, as equipes envolvidas na organização/promoção das ações de IC – considerando professores, pesquisadores e estudantes de graduação e/ou pós – são compostas de 1 a 5 pessoas (Fatec-SP, UFRN, UFU, Unicamp, USP); UFPR e Unila informaram ter entre 5 e 10 pessoas; e a UFCG e a UFMG mais de 10 pessoas envolvidas.

d) Tipos de ações desenvolvidas

Sobre as diferentes formas como a IC está presente nas instituições, temos:

- **Cursos extracurriculares:** seis das nove universidades (com exceção de UFMG, Unicamp e Fatec-SP) oferecem ou já ofereceram⁸¹ esta modalidade, voltados para IC receptiva (UFCG, USP, UFU); interativa (UFPR, Unila), formação de professores (UFCG, UFPR, UFRN, UFU, USP) e história/filologia das línguas românicas (UFPR).
- **Disciplinas de graduação:** dentre as instituições consultadas, apenas a UFU nunca realizou este tipo de formação. As propostas pedagógicas seguem as mesmas linhas dos cursos extracurriculares, sendo a IC receptiva a mais recorrente (UFCG, UFPR,

⁸¹ Apenas UFCG e UFRN afirmaram ter cursos extracurriculares atualmente.

UFMG, Unicamp, Unila, USP), seguida da IC interativa (UFMG, Unila, UFRN, Unicamp), formação de professores (UFCG, UFPR, UFMG, UFRN) e, por fim, história/filologia das línguas românicas (UFPR). Atualmente, UFMG, UFRN e Unicamp não oferecem disciplinas na graduação.

- **Disciplinas de Pós-Graduação:** UFPR, UFMG e USP declararam já ter oferecido disciplinas de pós-graduação envolvendo a IC.

Na UFPR, trata-se do curso “Tópicos em Linguística Aplicada” (carga horária de mais de 45 horas) que aborda a IC a cada três semestres; nele, as três dimensões da IC são tratadas (receptiva, interativa e didática), além da história/filologia das línguas românicas.

Na UFMG, a disciplina teve por objeto a produção científica das pesquisas em torno da IC, em uma carga horária entre 15 e 30 horas.

Na UFRN, a IC foi objeto de parte da disciplina “Ensino-aprendizagem de Línguas” (30 a 45 horas).

A USP já ofereceu três seminários de pós-graduação, com até 15 horas cada um: em 2012 e 2017, respectivamente “Didática das línguas e didática do plurilinguismo: o lugar da intercompreensão” e “Didática do plurilinguismo: as abordagens plurais e intercompreensivas”, ambos ministrados pelo Professor Christian Degache (UFMG), e em 2015 a Professora Bibiana Amado (Universidade de Córdoba) ministrou a disciplina “Da intercompreensão à produção de textos. Proposta de elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas”.

- **Eventos científicos:** UFCG, UFPR, UFMG, UFRN, Unila e USP já realizaram algum tipo de evento científico, a saber:
 - **Jornadas de estudos:** UFMG (uma), Unila (uma), UFRN (mais de 5), USP (entre 2 e 5);
 - **Ateliês e oficinas:** UFCG, UFPR, UFMG, Unila e USP organizaram entre 2 e 5 e UFRN mais de 5;
 - **Colóquios e congressos:** UFMG está organizando um⁸², Unila entre 2 e 5, UFRN mais de 5.

⁸² “Congresso DIPROling 2018: Distância/proximidade e representações sobre a aprendizagem das línguas: facilidade, obstáculos, motivação e intercompreensão”, 3 a 5 de outubro de 2018.

- **Participação de professores de outras instituições:** com exceção da UFU, todas as universidades já contaram com professores e pesquisadores de outras instituições durante alguma destas iniciativas. Nas respostas, o intercâmbio com membros de instituições brasileiras já foi feito por UFCG, UFMG, UFPR, UFRN e Unila; membros de universidades latino-americanas já participaram de ações na UFPR, UFRN, UFMG, UNILA e USP; por fim, pesquisadores europeus já estiveram presentes em eventos da Fatec-SP, UFCG, UFMG, UFRN, Unila e USP.
- **Projetos e parcerias com outras instituições:** a maior parte destas universidades faz parte do citado projeto DIPROLínguas. Outros tipos de parcerias são realizadas pela UFCG (escola pública municipal), UFPR (formação de professores da rede estadual do Paraná), UFMG (formação de professores e pesquisas realizadas em escolas), UFRN (junto à Secretaria Municipal de Educação de Natal para pesquisa e formação de professores, além de eventos e pesquisa em parceria com o Instituto Federal do Rio Grande do Norte).
- **Pesquisa científica:** com exceção da UFU, todas as instituições têm pesquisas de diferentes níveis concluídas e/ou em andamento. Os dados estão reunidos no quadro a seguir⁸³:

Quadro 3 - Pesquisas científicas em IC nas universidades consultadas

Iniciações científicas/TCC/TGI	
Concluídas	Em curso
UFCG: 1 UFPR: 5 UNICAMP: 1 USP: 1 Total: 8	UFCG: 1 UFPR: 4 UNILA: 3 USP: 2 Total: 10
Dissertações de mestrado	
Concluídas	Em curso
UFCG: 3 UFPR: 4 UFRN: 5 USP: 1 Total: 13	UFCG: 1 UFPR: 4 Total: 5
Teses de doutorado	
Concluídas	Em curso
UFRN: 1 UNICAMP: 1 UFPR: 1 USP: 1 Total: 4	UFPR: 1 Total: 1

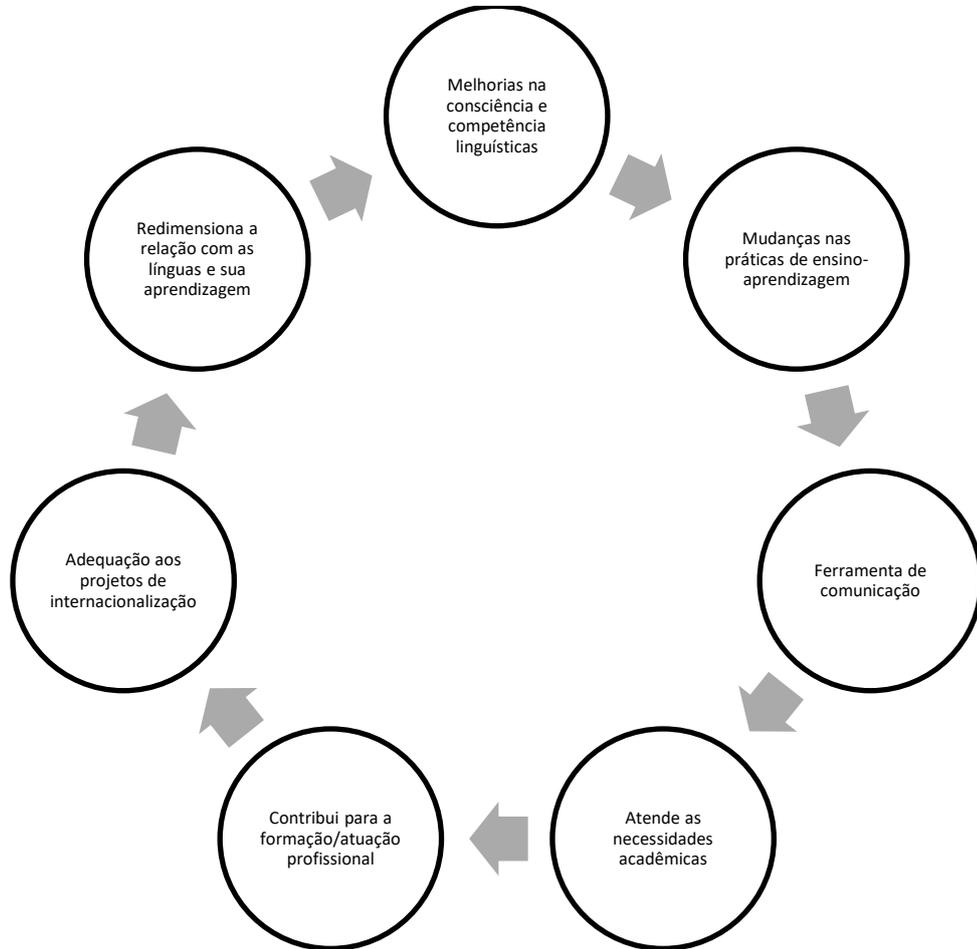
⁸³ Os dados fornecidos pelos professores para o número de dissertações e teses concluídas foram comparados com o banco de teses da Capes e retificados quando necessário.

- **Pertinência para o contexto universitário e formação do estudante de Letras:** As respostas obtidas sobre este aspecto estão listadas abaixo:

- [a IC é]“Uma necessidade para a ampliação de horizontes linguísticos, sobretudo em nosso país que é de língua portuguesa.”
- “É muito necessária para reformular a maneira em que as línguas estrangeiras são ensinadas.”
- “Eu particularmente acho [a IC] necessário e muito pertinente no contexto da Universidade brasileira não só para os alunos de Letras, mas para todas as áreas. Aqui na Unila a IC é uma ferramenta de comunicação importante e é utilizada nos processos de instrução (oral e escrita) como interação entre alunos e professores.”
- “Acho pertinente e importantíssimo o trabalho com a IC na formação de professores, não apenas para sua autoformação e necessidades acadêmicas, como para sua atuação profissional. As pesquisas mostram as transformações que ocorrem no sujeito após contato com a IC.”
- “Proposta pertinente a uma política linguística voltada para a internacionalização da universidade; desenvolvimento de uma consciência linguística e melhor desempenho em língua materna.”
- “Estranho mas entendo por que não são usados com mais frequência, ou mesmo integrados ao ensino de línguas estrangeiras - pelo menos as de mesma origem. Com as novas tecnologias, a interação direta com alunos estrangeiros depende, no fundo, do acordo entre professores e estudantes, pois o maior impedimento, que seria o custo, é nulo. Quando as línguas implicadas são aprendidas pelos colegas estrangeiros, os alunos têm não só a prova concreta de que aprender uma língua estrangeira não é fácil (e que portanto eles próprios terem dificuldades é normal), mas também a oportunidade de ajudarem os estrangeiros a aprender sua língua materna (desculpe a ambiguidade), o que, além de todo o resto, valoriza a ação e a presença de cada um num projeto do gênero. Há diversas e cada vez novas dificuldades a cada edição do projeto, mas eu tento sempre me convencer de que é melhor uma atividade como essa do que ficar eternamente enclausurado em simulações e em gravações de atores e desenhos de personagens dos métodos de língua que conhecemos. Não acho que um projeto IC deva substituir todas as outras atividades de ensino de língua estrangeira, mas acho que ele poderia integrar sempre, do início ao fim.”
- “Essencial para a formação dos alunos de Letras para formação teórica e base para ações práticas como professores em seus contextos.”

Nota-se que a IC é apontada pelos professores representantes das universidades consultadas como vetor de vantagens de diferentes ordens, conforme sintetizado no esquema a seguir:

Figura 6 - Pertinência da IC no contexto universitário brasileiro



Fonte: elaboração própria.

- **Principais transformações e mudanças observadas nos estudantes:** assim como as vantagens, as mudanças percebidas nos aprendentes a partir do trabalho com a IC nessas universidades também se dão em diferentes dimensões. De acordo com os informantes:

- “Mesmo os estudantes de inglês reconhecem a importância da IC na formação de professores. Enquanto estratégia de leitura é fundamental que se conheça línguas aparentadas, dizem os estudantes de língua portuguesa e de francês e espanhol.”

- “Primeiramente uma mudança positiva na percepção das próprias capacidades para conhecer outras línguas. Em segundo lugar, os alunos repensam a sua relação com língua materna e línguas estrangeiras assim como as suas práticas docentes (aqueles que estagiam ou dão aula em algum projeto de extensão da UFPR).”

- “Se animam. Autoestima. Abertura linguística e intercultural.”
- “Mudança nas atitudes dos alunos frente as línguas estrangeiras e frente ao ‘diferente’. Por exemplo, acho é uma ferramenta de integração e conhecimento do outro. Importante em contextos de contato e de migração.”
- “A primeiríssima é o aumento da autoconfiança. O depoimento de uma aluna (publicado na revista Redinter-2011) resume ‘depois da experiência com a intercompreensão não se é mais a mesma pessoa’.”
- “Sensibilização ao plurilinguismo; função propedêutica.”
- “Meus alunos relatam que perdem um certo receio inicial de 1) expressar-se em língua estrangeira; 2) comunicar-se diretamente com os colegas estrangeiros. Percebem também que é muito mais fácil entender o que eles dizem nas mensagens porque estão dentro de um contexto criado pelo grupo, com assuntos sugeridos e comentados pelo grupo e não sugeridos ou ‘impostos’ por um método ou pelo professor.”
- “Ampliação da formação para as abordagens plurilíngues - não há explicitamente esta temática no curso.”

O que se destaca na maior parte das reações é o efeito positivo da IC na motivação e autoconfiança dos estudantes no tocante a suas relações com as línguas e culturas. Isso reflete, do ponto de vista didático, em uma melhora de desempenho gerada pela mudança de representações e paradigmas de aprendizagem anteriores (pautados na lógica tradicional e monolíngue); e, do ponto de vista da formação pessoal, respostas que demonstram uma maior “abertura” ao outro, sua língua e sua cultura – além da reflexão sobre a própria LM. Saliento, ainda, o lugar da aprendizagem significativa e contextualizada proporcionada pela IC e apontada em uma das respostas.

- **Barreiras e dificuldades para a expansão da IC:** como discutido anteriormente, apesar dos resultados positivos, há uma certa dificuldade para a continuidade dos projetos envolvendo a IC e a criação de uma real cultura intercompreensiva e plurilíngue nas instituições. Nas respostas, os pesquisadores indicaram as seguintes razões para esta situação:

- “Os colegas desconhecem e acham ‘impossível aprender muitas línguas ao mesmo tempo’. Então, a principal dificuldade é a sensibilização para que os colegas entendam qual é a proposta da IC.”
- “Em certo modo, as dificuldades para uma efetiva institucionalização; mas realmente, eu tenho sentido bastante apoio e abertura no meu departamento, no programa de pós-graduação e na UFPR de forma geral.”
- “Achar um lugar no que diz respeito as línguas tomadas separadamente.”

- “Principalmente a administração e o desconhecimento dos colegas deste tipo de enfoques.”
- “Os colegas colaboram com os projetos da IC, no entanto não levam adiante sozinhos. Com minha aposentadoria, acredito que será difícil se manter o ritmo de divulgação da IC. Vale dizer que os projetos nas escolas públicas continuam em alta.”
- “Há fatores que contribuem para que a Unicamp seja refratária à IC: 1) rígida segmentação das áreas de línguas; 2) pouca disponibilidade dos docentes para projetos com perspectiva multilíngue provavelmente devido à sua formação de base; 3) com exceção de PLE, não há outras licenciaturas em LE na Unicamp, o que dificulta sua inserção/aceitação curricular em nível de graduação e pós-graduação; 4) a universidade não tem uma política linguística clara voltada para sua internacionalização e isso tem desdobramentos na adesão a projetos alternativos voltados para a mobilidade acadêmica.”
- “No nosso caso, a principal dificuldade é com a assiduidade dos franceses para responder às perguntas e participar dos fóruns. Como comento com minhas classes, os motivos estão relacionados a diferenças culturais nacionais e de ensino/aprendizado no contexto escolar/universitário.”
- “Colegiado do curso que não aprovou a minha proposta de IC como disciplina obrigatória no curso de Letras.”
- “Carga horária dos professores, falta de estrutura no CL para abertura de grupos de IC.”

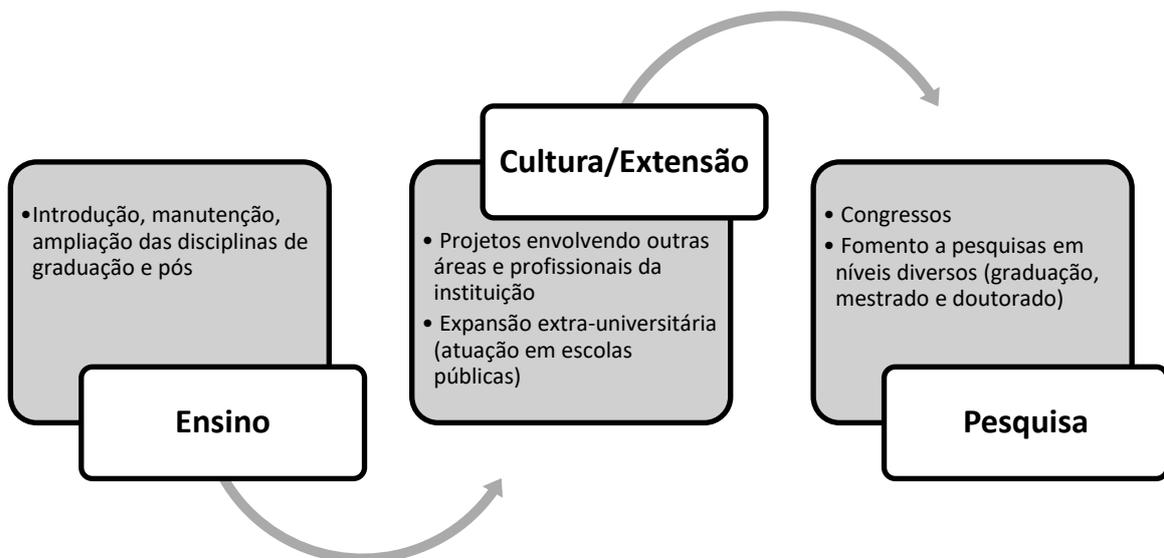
Entre as dificuldades relacionadas, há um destaque para questões de ordem institucional, como a política linguística das universidades (ou a falta dela), os currículos segmentados por áreas de especialidade, a falta de estrutura e “mão de obra” que esbarram na indisponibilidade dos professores e pesquisadores (por interesse pessoal ou por conta da carga horária de dedicação). Em algumas respostas fica clara, ainda, a necessidade de “convencer” colegas professores e dirigentes de instâncias superiores da real adequação e potencialidade da IC aos fins acadêmicos e universitários.

- **Perspectivas:** sobre as expectativas para os desdobramentos relativos à aplicação da IC nestas instituições, temos:
 - “Boas expectativas, considerando que há mais de 10 alunos envolvidos com projetos ligados à IC.”
 - “Formação de alunos nos níveis de graduação e pós-graduação assim como o estabelecimento de parcerias com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (esse segundo ponto é mais complicado).”
 - “Boas. Congresso. Participação ao projeto DESI. Alunos de pós. Relações com o ensino do PT (em especial para falantes de espanhol).”

- “Continuar com as disciplinas na graduação, os projetos de iniciação científica, criação de um grupo de pesquisa, propor uma disciplina na pós-graduação, incentivar na extensão. Neste momento estamos avaliando também a importância da IC no ensino de línguas no contexto da fronteira e de contato. Deste modo, temos incluído atividades de IC na disciplina de espanhol e de português para estrangeiros.”
- “A partir do acordo CAPES COFECUBE, a área de francês se mostrou interessada em compartilhar experiências que têm interface com a IC, notadamente tradução e abordagem contrastiva.”
- “Sou o único que trabalho com isso na minha instituição. Vou continuar enquanto permitirem.”
- “No ano passado, 2017, fizemos um novo Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Francês na UFU. Esse novo curso começou em março de 2018. Consegui a aprovação para colocar a disciplina IC no curso de Letras-Francês da UFU (neste novo Projeto Pedagógico que começou esse ano), mas somente como disciplina optativa, não consegui colocar como disciplina obrigatória. Mas já é um grande passo dado. Estamos começando a conquistar espaço.”
- “Continuidade da disciplina de graduação; estabelecimento de parcerias, ampliação da oferta de Iniciação científica, dissertações e teses na área.”

Os elementos que figuram nestas respostas integram a IC às funções básicas da Universidade:

Figura 7 - Perspectiva para a IC nas universidades consultadas



Fonte: elaboração própria.

Encerro este capítulo de apresentação da IC como abordagem didática e da expansão de sua presença e intervenção na realidade educacional brasileira novamente com uma citação da Professora Selma Alas Martins, que sintetiza o que foi debatido:

Mesmo com certa dificuldade, o trabalho centrado na intercompreensão tem mostrado resultados profícuos, tanto na universidade, como no ensino fundamental, junto às escolas públicas municipais. Faz-se, portanto, necessária, a expansão desta prática, sendo um bom começo, a introdução da intercompreensão em cursos de formação de professores. (MARTINS, 2014, p. 125)

Para compreender melhor o funcionamento da IC receptiva, objeto desta tese, no capítulo seguinte a reflexão se centra nas características da competência compreensão escrita e de seu ensino-aprendizagem pela IC.

Capítulo 2 – O ensino-aprendizagem da leitura em línguas estrangeiras em contexto universitário

“Les lectures ouvrent sur la connaissance d’autres temps et d’autres lieux, permettent des rapprochements avec des champs d’expérience différents, facilitent des changements de points de vue et des processus de théorisation. La lecture crée un espace de liberté, elle développe l’autonomie et l’émancipation.” (GUIGUE, 2004, p. 46)

Nesta investigação, a Intercompreensão (IC) é aplicada em sua dimensão receptiva, ou seja, voltada para a compreensão entre línguas aparentadas ao português. Além disso, a experimentação foi caracterizada por escolhas baseadas na demanda de um público inserido em um contexto específico: os estudantes de Letras e a leitura de textos acadêmicos de sua área de estudos. Tendo isso em mente, neste capítulo discuto alguns conceitos centrais para a problemática da pesquisa.

Começo pelo estudo da noção de competência na didática das línguas. Para isso, apresento um trajeto que vai das célebres interpretações de Noam Chomsky (1967) e Dell Hymes (1973). Na esteira dos renomados autores, vieram diversas outras noções do conceito, que a literatura (BULEA; BRONCKART, 2005; ZABALA; ARNAU, 2010) divide entre as que consideram a competência como um conjunto de recursos e aquelas em que ela é definida como o ato de mobilizar desses recursos realizado pelo sujeito.

Feita esta explanação, passo à caracterização específica da compreensão escrita, seu caráter interativo e os processos nela envolvidos (GIASSON, 1990; COIRIER; GAONAC’H; PASSERAULT, 1996). Em seguida, trato das implicações da leitura em línguas estrangeiras, do ponto de vista do desenvolvimento de estratégias gerais e de compreensão (O’MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 2011; SOLÉ, 1998;). É nesta linha que apresento as peculiaridades da leitura intercompreensiva (CADDÉO; JAMET, 2013; ESCUDÉ; JANIN, 2010; MEISSER et al., 2004), com destaque para os procedimentos estratégicos que a representam (MEISSNER, 2006; DEGACHE, 2012).

Por fim, abordo as especificidades da leitura no meio universitário, com base na observação dos contornos de seu contexto, dos gêneros pertencentes ao discurso científico e suas implicações para a formação do estudante-leitor universitário (POLLET, 2004; TAILLEFER, 2004; FERHAT, 2017).

2.1.Competência: conceito multifacetado

A questão da competência é recorrentemente abordada por inúmeros autores, em diversas áreas. Contudo, dentro de um mesmo contexto como a didática das línguas (DL) é possível que os autores utilizem o termo com diferentes concepções. Dolz e Ollagnier (2002, p. 7) corroboram o fato declarando que “a noção de competência nas ciências da educação com frequência provoca incertezas lexicais e controvérsias por conta da dificuldade para identificar claramente os fenômenos que ela tenta objetivar”⁸⁴ (tradução nossa).

A fim de aferir alguns desses contornos, inicio esta seção passando por diferentes definições aplicadas ao conceito, não com o objetivo de chegar a um sentido final, totalizador (e impossível), mas de melhor compreender a que os autores se referem ao usar o termo “competência” no âmbito da educação e da didática das línguas. Para isso, um primeiro passo é analisar suas aparições iniciais, a partir de Chomsky e Hymes, para, em seguida, verificar como os dois pontos de vista desses autores influenciaram em definições posteriores.

2.1.1. Chomsky e Hymes: pontos de partida

A literatura indica que o termo competência data do século XV, sendo inicialmente aplicado ao contexto do Direito, com o objetivo de definir quais eram as autoridades, as jurisdições “competentes” para julgar cada caso (RICHER, 2012). Posteriormente, seu uso foi se difundindo em diferentes áreas, com destaque para o mundo do trabalho, após a II Guerra Mundial, com o intuito de estabelecer as qualidades profissionais buscadas/necessárias para determinadas funções e sua influência nos programas de formação (BRONCKART, 2009; ZABALA; ARNAU, 2010).

Já no âmbito da Linguística e da DL, foi com Noam Chomsky (1967) que a discussão do termo ganhou notoriedade⁸⁵. Para argumentar em reação à noção behaviorista da aquisição de línguas – advinda da Psicologia pelos estudos de Skinner e segundo a qual a aquisição se daria pelo modelo “estímulo-resposta” – Chomsky recorreu à oposição entre “competência” e “*performance*”.

⁸⁴ Original em francês : « Pourtant la notion de compétence en sciences de l'éducation provoque bien souvent des incertitudes lexicales et des controverses à cause de la difficulté à identifier clairement les phénomènes qu'elle tente d'objectiver »

⁸⁵ No livro *Vers la compétence de communication* (1991, p. 121), Hymes afirma ter usado o termo “competência” em 1964, durante um colóquio e, sendo assim, antes de Chomsky. Entretanto, no mesmo texto, o autor admite que toda a “polêmica” e repercussão da aplicação do conceito devem-se à notoriedade de Chomsky como linguista.

A competência seria a capacidade inata do ser humano de reconhecer e produzir regras gramaticais e estruturais das línguas. Uma competência natural, por sua vez, pode ou não se manifestar de maneira perfeita no momento da ação, da produção dos enunciados – esta denominada por Chomsky como a *performance*. Neste sentido, o modelo de certa maneira “mecânico” de Skinner e seus contemporâneos na Psicologia não poderia corresponder à real competência de um locutor-ouvinte nativo, pois a aquisição não se daria pela reprodução de um conjunto de hábitos, mas sim pelo domínio do sistema de regras que permite produzir e compreender novos enunciados (PUREN, 2012; BRONCKART, 2009).

Partindo desse ponto de vista, Chomsky definiu competência como sendo o conhecimento que o falante-ouvinte ideal possui de sua língua, a interiorização das regras que completaria a inata faculdade linguística e tornaria possível seu uso criativo. Por outro lado, o desempenho, o uso efetivo da língua em situações determinadas, foi classificado pelo autor como *performance* – algo que não pode “refletir diretamente a competência” (CHOMSKY, 1971⁸⁶, p. 13, tradução nossa). Assim, o ser humano teria uma capacidade inata de formular e compreender um número infinito de frases, mas essa capacidade seria pré-existente e independente da prática, do uso.

Em sua obra sobre o conceito de competência na DL, Richer (2012) salienta o fato de que a teoria de Chomsky não considerava a dimensão social da linguagem. Desse modo, ao separar o conhecimento formal/estrutural da língua (competência) de sua aplicação (*performance*), o autor não estaria levando em consideração o contexto, nem as operações cognitivas que justificam as escolhas no momento da produção – aspecto da linguagem pouco cogitado à época.

Entre o grupo de pesquisadores que defendiam esta influência do aspecto “sociolinguístico” no uso da língua e da linguagem, uma das mais célebres reações é a de Hymes (1991)⁸⁷ que se opõe à acepção “descontextualizada”, apresentada por Chomsky⁸⁸. Para Hymes, mesmo uma competência linguística natural só pode ser aperfeiçoada a partir de sua dinamização em contexto, ou seja, em função da comunicação, sendo este “um termo geral, que inclui também a reflexão e o diálogo consigo mesmo” (HYMES, 1991, p. 129,

⁸⁶ Ano da tradução francesa consultada.

⁸⁷ A data de publicação é o ano de 1973, porém a versão consultada foi a tradução francesa, de 1991.

⁸⁸ Sobre isso, Richer (2012) destaca que o objetivo de Hymes não era desmerecer a definição de Chomsky, mas demonstrar que ela era limitada, sendo então necessário ampliá-la, de acordo com as diferentes situações de comunicação.

tradução nossa)⁸⁹. Desta premissa, ao levar em consideração a existência de um sujeito capaz de produzir enunciados, é preciso considerá-lo também “capaz de participar de uma vida social como usuário de uma língua” (HYMES, 1991, p. 128, tradução nossa). Logo, para Hymes, a competência de comunicação seria o domínio não só da língua como sistema, mas também de suas regras sociais de utilização, pois ambas estariam intrinsecamente relacionadas.

Em suma, se para Chomsky a competência revela algo inato, para Hymes, ela seria adquirida socialmente, ou seja, pelo uso – incluindo aí os saberes formais e declarativos sobre o sistema (a gramática, consoante Chomsky) integrados às regras de uso socialmente estabelecidas. Assim, temos:

Se a competência inclui o saber, ela inclui também alguma coisa a mais: uma capacidade de utilização desse saber, de mobilização e de aplicação desse saber. Esse conjunto de capacidades pode ser chamado o **domínio** da língua [...]. (HYMES, 1991, p. 89, grifo no original, tradução nossa)⁹⁰

Após as definições “iniciais” de Chomsky e Hymes sobre a abrangência da noção de competência, surgiram inúmeras outras, em várias áreas do conhecimento. Apesar de nem sempre as novas leituras fazerem referência direta aos autores, é possível observar em várias delas a tendência para uma ou outra vertente: na área do trabalho, aquelas que encaram a competência como um “estoque” de saberes e recursos; e as que, por outro lado, enxergam-na como o “saber usar” esses recursos, a aplicação deles em si, mais presentes no âmbito da Educação (ZABALA; ARNAU, 2010; BRONCKART, 2009). Passo, agora, à análise de algumas destas concepções.

Ao analisar definições do meio profissional, Bulea e Bronckart (2005) notaram a influência da busca por qualidades profissionais específicas, pautada em uma tradição em que os saberes declarativos são mais valorizados que os procedimentais. Isto culminou em uma interpretação da competência centrada na tarefa a ser cumprida e nos recursos (as capacidades e conhecimentos) necessários para sua realização. Para os autores, esta é uma visão que inverte completamente o verdadeiro sentido da competência.

⁸⁹ Versão consultada em francês : « [‘communication’] est un terme général, qui inclut aussi la réflexion et le dialogue avec soi-même. »

⁹⁰ Versão consultada em francês: « Si la compétence inclut le savoir, elle inclut aussi quelque chose d’autre : une capacité à l’utilisation de ce savoir, à la mobilisation et à la mise en oeuvre de ce savoir. Cet ensemble de capacités a pu être appelé *maîtrise* de la langue [...] »

Embora as competências envolvam, sim, diferentes tipos de saberes e habilidades, o ser ou não competente não é definível do ponto de vista do acúmulo de saberes, mas sim de ser adequado aos diferentes contextos e objetivos. Ainda segundo Bulea e Bronckart (2005) há dois lugares autônomos inerentes à ideia de competência: um deles é onde estariam armazenados os recursos (definição que se aproxima da de Chomsky) em uma perspectiva pré-existente ao agir; e o outro é a situação em que eles são aplicados (de orientação hymesiana). Destarte, os recursos estocados “estão disponíveis na direção do fazer e permitem enfrentar uma situação de ação, até mesmo antecipá-la; a competência é, então, uma competência *para* ou *em vista* da ação” (BULEA; BRONCKART, 2005, p. 202, grifos no original, tradução nossa)⁹¹.

No âmbito educacional, por outro lado, as definições apontam para a noção de competência como um processo que começa na identificação do objetivo a ser cumprido, o qual exige uma (re)organização dos recursos disponíveis de acordo com a situação de atuação, tudo isso operado pelo sujeito. Em seu estudo de 2010 sobre o uso do conceito de competência que aparece em diferentes documentos educacionais, Zabala e Arnau notaram uma tendência a apresentá-la como uma *habilidade*, uma *capacidade*, um *domínio* ou *aptidão* para ativar conhecimentos e agir de forma adequada para o cumprimento de um objetivo.⁹²

2.1.2. A competência como processo contextualizado operado pelo sujeito

Ao admitir a competência como um processo, é a capacidade de **mobilizar** conhecimentos que se torna central. Ao tratar do assunto, Machado (2002, p. 145) observa que a competência “não é um conhecimento ‘acumulado’, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta”. Nisto reside a sua complexidade: mais do que algo pontual que se deve (ou que se sabe que deve) fazer para cumprir uma tarefa, é necessário identificar a situação e a tarefa, a fim de selecionar os recursos mais adequados ao seu cumprimento.

No domínio da Educação, por conseguinte, a competência não seria um conhecimento que se possui, nem algo que existe antes da ação (como pressupõem as acepções ligadas à competência como estado), mas algo que parte do indivíduo e de suas propriedades, como

⁹¹ Original em francês: “[les ressources] sont disponibles en amont du faire et permettent de faire face à une situation d’action, voire de l’anticiper ; la compétence est donc une réponse *pour* ou *en vue de* l’action. »

⁹² Os autores recorreram às acepções de documentos orientadores de políticas educacionais como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos – OCDE, os currículos basco e catalão, além dos autores Monereo e Perrenoud.

afirmam Bulea e Bronckart (2005). Os recursos não se organizam sozinhos: é o sujeito em função da situação e do objetivo, que os coloca em ação através de uma intervenção eficaz.

Desta forma, juntamente com a mobilização, Machado (2002) acrescenta dois componentes principais ao universo da competência: a pessoalidade e o âmbito. De forma sintética, para o autor, “as pessoas é que são ou não competentes” (p. 141) e “não existe uma competência sem a referência a um contexto no qual ela se materializa: a competência sempre tem um âmbito” (p. 143). Nesse sentido, de acordo com o autor, para que haja competência é necessário um *sujeito* que saiba *mobilizar* seus conhecimentos em um *contexto* determinado.

Em seu estudo das definições de competência usadas em educação, Kiyitsioglou-Vlachou conclui que ela seria “um saber-agir fundado em uma prática reflexiva e crítica, uma prática dirigida para a seleção, a utilização e a coordenação de diferentes recursos” (KIYITSIOGLOU-VLACHOU, 2012, p. 48 tradução nossa)⁹³. Tais recursos, por sua vez, são de diferentes tipos: os saberes formais e declarativos (inicialmente considerados por Chomsky), saber-fazer que são de ordem procedimental (habilidades e capacidades de utilizar os saberes adquiridos), e saber-ser (com as atitudes concernentes a cada contexto, de acordo com a função social inerente ao uso da língua, como destacava Hymes) (BULEA; BROCKART, 2005; ZABALA; ARNAU, 2010).

Esta visão de competência que inclui diferentes recursos mobilizados por um sujeito em uma situação determinada é expressa também pelo Quadro de Referência para as Abordagens Plurais – CARAP, no qual

as competências representam (...) unidades de uma certa complexidade, que implicam o indivíduo em sua totalidade e ligadas a tarefas socialmente pertinentes no contexto em que são ativadas; elas consistem, nestas situações, na mobilização de recursos diversos que podem ser internos (revelando saberes, saberes-fazer e saberes-ser) ou externos (uso de um dicionário, recurso a um mediador...). (CANDELIER, 2012, p. 11, tradução nossa)⁹⁴

No âmbito da Educação e mais especificamente no ensino-aprendizagem das línguas, este processo é aceito como passível de desdobramentos constantes, de acordo com os diferentes perfis e históricos de aprendizagem. Trata-se de um aspecto que tem reflexo direto

⁹³ Original em francês: “elle [la compétence] implique une pratique réflexive et critique, une pratique dirigée vers la sélection, l’utilisation et la coordination de différentes ressources (...)”

⁹⁴ Original em francês: “les compétences représentent (...) 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 qui peuvent être internes (relevant de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être) ou externes (usage d’un dictionnaire, recours à un médiateur...).”

no que foi discutido no início do Capítulo 1, ou seja, no fato de cada vez mais a DL colocar o aprendente e suas capacidades no centro do processo – e não mais focar numa visão de “estoque” de recursos ou de repetição de hábitos mecânicos. Assim, o que se admite na atual fase dos estudos da área é que o aprendente já desenvolveu capacidades e competências de diferentes ordens e deve ser estimulado a reconhecê-las e a valer-se delas para atingir os objetivos por ele buscados.

Aprender ou saber uma língua, muitas vezes, ainda é visto como sinônimo de ser capaz de produzir enunciados inteligíveis na forma oral ou escrita, de maneira segura, usando de maneira correta as regras linguísticas e atingindo o objetivo de fazer-se entender. Isso é decorrente de uma visão da aprendizagem como resultado da “memorização e reprodução mais ou menos literal de textos, definições e enunciados com uma visão acumulativa e enciclopédica do saber” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 47). A mudança desta perspectiva veio com a valorização dos saberes prévios, declarativos e/ou procedimentais, que podem ser transferidos às novas situações de aprendizagem, para que esta se construa de maneira significativa (AUSEBEL; NOVAK; HANESAN, 1984; TROCMÉ-FABRE, 1992).

Desenvolver competências, ou sujeitos competentes, implica levá-los a refletir sobre as diferentes variáveis, entre elas, suas finalidades de comunicação com as línguas de acordo com as diferentes situações de uso. É este tipo de dinamização e reconfiguração que é operada pela abordagem intercompreensiva, ao abrir espaço à transferência de conhecimentos, à hierarquização de objetivos e à dissociação de competências (DEGACHE; MASPERI, 1995).

Sendo a (inter)compreensão escrita o principal objeto desta tese, passo ao estudo de suas particularidades.

2.2.A competência de compreensão escrita

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; PEREZ, 2010; PIETRAROIA, 2001). São processos que passam pelo reconhecimento do código (neste caso, características linguísticas) que, por sua vez, ativa conhecimentos de várias ordens (linguísticos, enciclopédicos e situacionais) rumo à (re)construção do sentido daquele texto, considerando o contexto que o envolve (LOPEZ ALONSO; SÉRÉ, 2001; DEGACHE, 1996).

Quando se trata especificamente de textos escritos, fala-se de compreensão escrita, a leitura⁹⁵. Ela pode ser definida como uma “atividade cotidiana intencional e motivada, feita pelo leitor que ativa processos e estratégias em função do contexto para atingir um objetivo” (POZZO, 2006, p. 48, tradução nossa)⁹⁶.

Os processos ativados podem ser de diferentes ordens, como aponta Jouve em sua obra “*La lecture*” (1993):

- neurofisiológico, no que concerne ao cérebro, aos olhos e a seus movimentos;
- cognitivo, relativo à memória, à construção de sentido, à conversão das palavras e dos “grupos de palavras” em elementos carregados de significação;
- afetivo, já que a leitura suscita emoções que estão na base do princípio de identificação com o texto;
- argumentativo: o texto é tomado como um discurso, em que a fala do autor é carregada de intenções que devem ser percebidas pelo leitor; e, enfim
- simbólico, em que elementos como o contexto histórico-cultural do momento da leitura têm lugar central na construção de sentido. Trata-se da influência da “bagagem” pessoal de cada leitor sobre a compreensão escrita.

Por estes cinco processos, podemos concluir que o domínio do código, isto é, o grau de conhecimento da língua em que o texto está escrito, não é o único fator responsável para que a leitura aconteça de fato: o nível de relação com o tema do texto (conhecimento referencial), sua organização (esquema formal), o motivo e o projeto envolvidos na leitura em questão e até o momento histórico em que vive o leitor têm influência no processo de construção de sentido (COIRIER; GAONAC'H; PASSERAULT, 1996; CARRELL, 1990).

Em seu estudo sobre a compreensão escrita, Pietraróia articula estas diferentes variáveis ao afirmar que “construir sentido em leitura é fazer **interagir** as **experiências de linguagem do leitor** e seus **conhecimentos de mundo** com a **matéria-prima escrita** que possui diante dos olhos, por meio dos **dados formais e contextuais** desta última” (2001, p. 21, grifos meus). Esta síntese apresenta o processo de compreensão escrita como sendo

⁹⁵ Nesta tese os dois termos serão usados como sinônimos. Para uma análise das possíveis distinções entre ambos, indico a leitura de Degache, 1996.

⁹⁶ Original em italiano: “un’attività quotidiana intenzionale e motivata, svolta dal lettore che attiva processi e strategie in funzione del contesto per raggiungere uno scopo.”

resultado de uma constante interação entre, pelo menos, três variáveis: leitor, texto e contexto. Complemento a citação de Pietrarroia com o pensamento de Cuq e Gruca, para quem:

a hipótese de partida indica que o “sentido” do texto será percebido por meio de sua organização linguística e de seus articuladores, as palavras-chave, as relações anafóricas são, assim, igualmente orientadores para o leitor, orientadores que surgem do contexto linguístico, mas que irão clarear os saberes anteriores do leitor e seus conhecimentos extra-linguísticos. (CUQ; GRUCA, 2002, p. 167, tradução nossa)⁹⁷

Em uma perspectiva interativa, adotada por especialistas como Giasson (1990), Degache (1996) e Jover-Faleiros (2014), admite-se, então, que a compreensão se dá a partir do *texto* que tem uma organização e uma finalidade particulares ao seu *contexto* e que possibilitam a “iniciativa interpretativa” (ECO, 1979, p. 52) ao *leitor*. Vejamos em que consiste o modelo interativo de leitura.

2.2.1. Modelo interativo de leitura

As experiências feitas ao longo dos anos para desvendar o que acontece durante o processo de (re)construção de sentido na compreensão escrita deram origem a, pelo menos, três modelos de leitura: ascendente, descendente e interativo – sendo este último o mais recente e considerado por diversos estudiosos como ideal.

No modelo ascendente, também chamado semasiológico, de acordo com autores como Giasson (1990) e Cornaire (1999), o sentido se constrói a partir da decodificação no nível linguístico. A progressão parte linearmente da microestrutura (palavra, frase, parágrafo, texto), em uma direção que vai do “signo” (unidade) para o sentido, “de baixo para cima” (*bottom-up*). No âmbito da língua materna, este caminho linear e unidirecional seria o percorrido por um leitor inexperiente ou mesmo por um bom leitor diante de um texto complexo; já no contexto de uma leitura em língua estrangeira, esta é a estratégia mais comum de um leitor iniciante, quando ainda se sente inseguro no idioma do texto.

Passando para o modelo descendente ou onomasiológico, ainda segundo os autores citados, parte de uma hipótese de sentido construída pelo leitor antes mesmo de entrar efetivamente no texto, a partir de informações prévias a que ele tem acesso e que ativam seus

⁹⁷ Tradução minha. Texto original: « L'hypothèse de départ indique que le 'sens' d'un texte serait perçu au travers de son organisation linguistique et les articulaters, les mots-clés, les relations anaphoriques sont alors autant de repères pour le lecteur, repères qui surgissent du contexte linguistique mais que viendront éclairer le savoir antérieur du lecteur et ses connaissances extra-linguistiques. »

esquemas de conhecimentos (RUMELHART, 1991). Esta ativação pode ser gerada pelo título, o meio de publicação e/ou eventuais elementos iconográficos que o acompanhem e que adiantam uma “representação mental” do texto que será lido (COIRIER; GAONAC’H; PASSERAULT, 1996, p. 62). As hipóteses iniciais vão sendo verificadas e reelaboradas conforme a leitura avança. Como os movimentos de antecipação, inferência são considerados de “alto nível”, entende-se este percurso como sendo do sentido para o signo ou “de cima para baixo” – *top-down*.

Quando tomados de maneira isolada, os dois modelos apresentam deficiências, fundadas sobretudo no fato de serem extremos e parciais, pois de acordo com eles a compreensão se daria em apenas uma das direções. Diante disso, o modelo interativo, ao unir as duas correntes, devolve o equilíbrio e a flexibilidade ao processo de construção de sentido, reconhecendo e valorizando a alternância constante que se dá entre movimentos ascendentes e descendentes (GIASSON, 1990; DEGACHE, 1996).

No modelo interativo, 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 etc.). Além disso, a matéria textual está inserida em um **contexto** que engloba desde as motivações do autor, o momento histórico em que estava ele estava e em que está o leitor, entre outros elementos que “não fazem parte literalmente do texto [...] mas que influenciam sua compreensão” (GIASSON, 1990, p. 7, tradução nossa)⁹⁸.

Para compreender melhor a interação entre as variáveis leitor-texto-contexto, cabe analisar as características de cada uma.

2.2.1.1. O leitor

Segundo Eco, “o texto quer que alguém o ajude a funcionar” (1979, p. 52, tradução nossa)⁹⁹. Isso significa que – diferentemente do que se admitiu por certo tempo – o sentido não é unidirecional, não advém apenas do texto, mas é construído pela atividade do leitor. Deste modo, depois de ser considerado como um mero receptor e decodificador de textos, o

⁹⁸ Original em francês: “[le contexte comprend] des éléments qui ne font pas partie littéralement du texte (...) mais qui influent sur la compréhension du texte.

⁹⁹ Original em italiano: “Un testo vuole che qualcuno lo aiuti a funzionare.”

leitor passa a ser o núcleo central da atividade de compreensão, sobretudo no modelo interativo (GIASSON, 1990; GOMBERT; FAYOL, 1995).

Para que a leitura se realize, o leitor coloca em prática uma série de procedimentos cognitivos e afetivos, que não dizem respeito apenas ao que está expresso pelo texto – como por um tempo se admitiu – mas sim a suas próprias capacidades e conhecimentos prévios (GIASSON, 1990; CICUREL; MOIRAND, 1990). No modelo interativo, consoante Carrell (1990), admite-se que a compreensão se dá pela interação dos processos que se fundamentam em saberes gerais do leitor ativados pelo texto.

Aquilo que o leitor já sabe e que é ativado durante o processo de compreensão assume a forma de “esquemas”, noção cara aos estudos cognitivistas. Segundo Rumelhart (1991, p. 2), “um esquema é uma estrutura de dados para a representação de conceitos genéricos depositados na memória”¹⁰⁰ (tradução nossa). Em outras palavras, todas as experiências de um sujeito são arranjadas em sua memória (de trabalho e de longo prazo), na forma de diferentes esquemas (estes, por sua vez, formados por subesquemas – seus componentes), os quais são ativados diante de uma nova situação (COIRIER; GAONAC’H; PASSERAULT, 1996; CADDÉO; JAMET, 2013).

No âmbito da compreensão escrita, autores como Carrell (1990) e Degache (1996) reconhecem três tipos de esquemas gerais que são ativados no momento da leitura: os esquemas linguísticos (semânticos, fonológicos, pragmáticos), os esquemas de conteúdo (de ordem referencial, conhecimentos prévios de mundo possuídos pelo leitor) e os formais (estritamente ligados às diferentes estruturas textuais típicas com que o leitor já teve contato). De acordo com Coirier, Gaonac’h e Passerault (1996, p. 65), os esquemas agem nas seguintes dimensões: “codificação e integração da informação, armazenamento em memória, recuperação, e, em um outro plano, gestão adequada dos recursos cognitivos”¹⁰¹ (tradução nossa).

A gestão desta interação e dos recursos cognitivos ajuda, ainda, a identificar os diferentes tipos de leitores, de acordo com suas atitudes diante do texto. Os leitores “inexperientes” são aqueles que “bloqueiam” os processos de alto nível (ascendentes), mantendo uma leitura lenta, linear e fragmentada e não reconhecem ou não recorrem a seu

¹⁰⁰ Original em italiano: “Uno schema è dunque una struttura di dati per la rappresentazione di concetti depositati nella memoria.”

¹⁰¹ Original em francês: “encodage et intégration de l’information, stockage en mémoire, récupération, et, sur un autre plan, gestion adéquate des ressources cognitives.”

repertório de estratégias¹⁰² (GAONAC’H, 1990; COSTE, 2002). Já os bons leitores são hábeis em prever as informações que estarão no texto, visto que conseguem estabelecer relações entre os elementos textuais e seus conhecimentos anteriores (esquemas formais e de conteúdo), além de usarem com frequência estratégias como inferência e exploração do contexto. Nesta esteira, Bonvino distingue o leitor hábil do “menos hábil” pelo fato de que o primeiro

sabe segmentar o texto em unidades de significado amplo e o faz de maneira rápida (...); não lê palavra por palavra porque, de outra forma, a memória de curto prazo acabaria por não fazer as associações oportunas; é capaz de saltar o que é menos relevante; consegue manter o último excerto lido na memória de trabalho pelo tempo suficiente para o processamento da parte seguinte; tem uma atitude positiva no confronto da leitura. (BONVINO, 2012, n.p., tradução nossa)¹⁰³

Desta maneira, enquanto o bom leitor é capaz de se adaptar às diferentes características do texto lido e ao que este exige dele, de acordo com a situação e projeto de leitura estabelecidos, o leitor inexperiente tende a arriscar menos, a focar em determinados processos em detrimento de uma abordagem mais flexível. Um desequilíbrio que pode estar ligado também a aspectos afetivos relacionados à leitura.

Do ponto de vista afetivo, estão implicadas questões como a intencionalidade do ato (ler para se informar, para estudar, para distração, por iniciativa própria ou por “solicitação” de alguém, entre outros), o interesse por sua temática e, inclusive, se o próprio texto é construído de uma forma atraente para o leitor. Contam, ainda, as representações do sujeito sobre a leitura, sua estima de si e a dicotomia entre autoconfiança e medo de errar (GIASSON, 1990; DEGACHE, 1996; JOVER-FALEIROS, 2014). No caso da leitura em línguas estrangeiras (ou aparentadas, como é o caso desta tese), como veremos mais adiante, implicam também as variadas relações que este leitor estabelece com o idioma em que está escrito o texto.

2.2.1.2.O texto

¹⁰² A questão das estratégias é abordada mais adiante neste capítulo.

¹⁰³ Original em italiano: “sa segmentare il testo in unità di significato ampio, e fa questo in maniera rapida (...); non legge parola per parola perché altrimenti la memoria a breve termine non riuscirebbe a fare gli opportuni collegamenti ; è in grado di saltare ciò che è meno rilevante; riesce a mantenere nella memoria di lavoro la porzione di testo appena letta in tempo sufficiente alla processazione della porzione successiva; ha un atteggiamento positivo nei confronti della lettura.”

“O texto é, primeiramente, sentido”, afirmam Coirier, Gaonac’h e Passerault (1996, p. 12, tradução nossa)¹⁰⁴. Este sentido toma a forma de uma estrutura retórica, constituída com uma finalidade discursiva que orienta sua organização e seu conteúdo. Ainda segundo os autores, ele é um “objeto estruturado” por relações internas regidas por uma superestrutura (configuração típica de cada tipo de discurso e situação de comunicação), que se reflete nos níveis seguintes: macro (estruturas discursivas específicas de cada tipo de texto) e, por fim, na microestrutura (construção linguística). As três dimensões devem estabelecer uma relação coerente, identificável pelo leitor a fim de programar sua recepção, ou seja, ativar os esquemas formais de que ele dispõe por meio de um “pacto de leitura” (JOUVE, 1993).

A estrutura de um texto diz respeito à forma como seu conteúdo está organizado. As diferentes estruturas usadas nos inúmeros tipos de discurso dão lugar à ideia de gêneros – que são modelos sociocomunicativos e socio-históricos (UZCANGA VIVÁR, 2011) mais ou menos estáveis (BAKHTIN, 1997). Mais ou menos porque, desde que produzidos em uma situação determinada, com um objetivo definido, é comum que guardem algumas características. No entanto, do mesmo modo que a linguagem se atualiza no uso social, as características de determinados gêneros textuais também tendem a variar no tempo e no espaço.

Na visão bakhtiniana, um gênero é composto por três condições específicas: conteúdo temático, estilo verbal (recursos linguísticos empregados pelo autor) e construção composicional (sua estrutura e organização textuais). Consoante o autor, há um número infinito de gêneros,

pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Da mesma forma que o repertório de gêneros existente se amplia no interior de uma esfera de comunicação, o repertório do sujeito usuário das línguas (aqui, especificamente o leitor) também se estende e enriquece a cada nova experiência. Ele se manifesta na aquisição dos citados esquemas formais, os quais fornecem uma representação do que será lido antes mesmo da entrada efetiva no texto.

Em um de seus estudos sobre tipologia textual, a partir das reflexões de Bakhtin, Adam (2001) definiu os gêneros com três atributos que sintetizo a seguir:

¹⁰⁴ Original em francês: “Un texte c’est d’abord du sens”.

- *reguladores* dos enunciados e das práticas sociodiscursivas;
- *indispensáveis* tanto à situação de produção quanto à de recepção;
- *prototípicos*, porque são definíveis com base nas tendências identificáveis, e não por critérios restritos.

No âmbito da pesquisa aqui apresentada, admite-se que “é o gênero que permite que a relação do sujeito com o texto se estabeleça” (SOUCHON, 2004, p. 168, tradução nossa)¹⁰⁵. Destarte, o estudo da “construção composicional” (BAKHTIN, 1997), ou seja, da macroestrutura como reflexo da finalidade comunicativa e discursiva dos textos acadêmicos, tem lugar central. Como será exposto mais adiante, o trabalho se deu em uma perspectiva descendente (UZCANGA VIVÁR, 2011), isto é, da observação das características formais e funcionais dos gêneros para a o tratamento de sua construção linguística (microestrutura), sempre em uma perspectiva integrativa da relação inerente entre os níveis textuais.

Por fim, cabe comentar que um texto, segundo Eco (1979), é sempre inacabado, é um mecanismo “preguiçoso”, cheio de “espaços em branco” que pedem para ser preenchidos pelo leitor. Assim, ao considerar que cada leitor completará estas lacunas com base em seus próprios conhecimentos de mundo, que são sempre individuais, por mais que a “matéria-prima escrita” seja a mesma, não é possível dizer que o produto dessa leitura seja igual entre leitores diferentes.

2.2.1.3. O contexto

A terceira variável implicada no modelo interativo de leitura é a noção de contexto ou, melhor, contextos, já que estes podem se referir tanto a quem lê quanto ao que é lido.

No que concerne ao leitor, Giasson (1990) introduz a influência do contexto psicológico, aquele formado pelos interesses, motivações e intenções relacionados à leitura. Estes elementos têm implicação direta em seus comportamentos cognitivo e afetivo, porque contribuem para a mobilização de conhecimentos prévios e de estratégias de compreensão adequadas à situação de leitura e à construção de uma representação mental do texto. (COIRIER; GAONAC'H; PASSERAULT, 1996; JOVER-FALEIROS, 2014).

Na esfera do texto, o contexto abarca suas condições de produção, que incluem a intenção comunicativa e discursiva projetada pelo autor. Estas últimas dizem respeito à sua forma física, ao suporte em que foi publicado inicialmente e em que será lido. Por exemplo, no domínio do ensino-aprendizagem da leitura, o privilégio por documentos autênticos (ou

¹⁰⁵ Original em francês: “C’est bien le genre qui permet à la relation du sujet au texte de s’établir.”

seja, não necessariamente produzidos com fins didáticos), muitas vezes exige uma transposição do meio de publicação inicial – um livro, uma revista, um site – para o suporte usado em sala de aula. Esta transposição implica na mudança de contexto que pode afetar a construção de sentido – daí a importância de sempre informar o leitor sobre as condições originais das quais o texto foi tirado (DEGACHE, 1995; ALBUQUERQUE-COSTA, 2000).

O texto está envolto, ainda, em contextos sociais de produção e de recepção. No âmbito da recepção, o fato de a atividade de leitura acontecer na sala de aula, diante de colegas, em situação avaliativa, pode afetar sua realização. Afinal, de um mesmo texto, quando lido em situações diferentes, podem surgir variações na compreensão por parte do leitor, justamente por conta dos diferentes agenciamentos cognitivos e afetivos que cada situação e projeto de leitura despertam (PIETRAROIA, 1997, 2001).

Por fim, cabe comentar que cada texto traz em si um “contexto interno” relativo à sua materialidade: o tema que é abordado, a maneira como está construído, sua coesão e coerência, os eventuais elementos iconográficos que o acompanham, entre outros. Como aponta Cornaire (1999), o próprio título do texto insere o leitor em um horizonte contextual e referencial que orienta a sua interpretação. Disto, como comprovam os estudos de Carrell (1990), conclui-se que o domínio referencial dos esquemas de conteúdo ativados, aliado à identificação do esquema formal, contribuem diretamente para a construção de sentido.

2.2.2. Os processos envolvidos na leitura

A interação constante entre todas estas variáveis resulta em diferentes processos de leitura, ligados às habilidades de leitura e à ativação de atividades cognitivas durante sua realização. Giasson (1990) discute tais processos, cuja síntese está listada abaixo:

- microprocessos: tratamento de nível linguístico (reconhecimento e agrupamento de palavras para a compreensão das frases);
- processos de integração: ativação dos esquemas de conteúdo sobre a temática abordada (articulação da superfície linguística com a estrutura do texto, por meio dos conectivos e marcadores discursivos);

- macroprocessos: construção de uma compreensão global, por meio da identificação das informações-chave e das “relações que permitem fazer do texto um todo coerente” (GIASSON, 1990, p. 16, tradução nossa)¹⁰⁶;
- processos de elaboração: trata-se da influência dos conhecimentos anteriores do leitor na construção de uma representação mental do texto e do agenciamento de articulação, através do raciocínio e de uma resposta afetiva positiva;
- processos metacognitivos: são aqueles que “gerem a compreensão e permitem ao leitor se ajustar ao texto e à situação” (GIASSON, 1990, p. 16, tradução nossa)¹⁰⁷.

É importante salientar que, com exceção do metacognitivo, os demais processos se dão de maneira simultânea e praticamente inconsciente por parte do leitor, que não necessariamente controla a ativação dos esquemas que possui. Contudo, é a capacidade metacognitiva que define o bom leitor, conforme discutido anteriormente.

Os processos metacognitivos articulam conhecimentos de pelo menos duas ordens: aqueles relativos ao projeto de leitura e aqueles específicos às estratégias (COIRIER; GAONAC'H; PASSERAULT, 1996). Nos primeiros, temos a adequação dos processos cognitivos de acordo com as características da tarefa de leitura que se deve cumprir. Por exemplo, em uma situação de sala de aula, um exercício que pede a identificação/retirada de informações pontuais do texto leva o leitor a realizar uma leitura “*balayage*” (CORNAIRE, 1999); por outro lado, uma pergunta sobre o tema abordado exige que ele realize uma leitura global recuperando os indícios que permitem a identificação deste aspecto.

Escolher diferentes tipos de leitura e caminhos pertinentes para realizar cada tipo de tarefa fazem parte da segunda categoria de conhecimentos metacognitivos, relativos às estratégias. Elas são individuais, diversificadas e variam entre os leitores, os conhecimentos que eles possuem, entre os textos e os projetos de leitura (RUI, 2004).

2.2.3. Aprendizagem da leitura em LE: uma vez leitor, sempre leitor?

Em uma perspectiva cognitiva, os processos envolvidos na compreensão escrita não variam de uma língua para outra. O que pode variar é a maneira como o leitor os ativa na

¹⁰⁶ Original em francês: “(...) les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent.”

¹⁰⁷ Original em francês: “[les processus métacognitifs] gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s’ajuster au texte et à la situation.”

situação de leitura em língua materna (LM) e na situação em uma (ou mais) língua estrangeira (LE):

Com efeito, um mesmo leitor dispõe das mesmas estruturas cognitivas e afetivas ao ler em LE, uma vez que essas estruturas fazem dele o que é para além das situações de leitura. Porém, 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)

O questionamento é apropriado mesmo quando se fala de leitores adultos, relativamente experientes no que tange à leitura em LM. 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, p. 73): “a competência de leitura em L1 e a competência linguística em L2” (tradução nossa)¹⁰⁸. Disso depende-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.

Diversos autores (GAONAC’H, 1990; COSTE, 2002; CORNAIRE, 1999) admitem a insegurança que a situação de leitura em uma outra língua gera no leitor, sendo capaz de inibir mesmo os bons leitores em LM. Esta inibição se revela pela supervalorização dos microprocessos – a preferência por uma leitura mais lenta, linear, palavra por palavra – e um “curto-circuito” dos processos de alto nível.

Porém, o apego à microestrutura do texto é uma falsa segurança, conforme relata Coste (2002), visto que a indisponibilidade (consciente ou inconscientemente) dos macroprocessos e processos de elaboração tende a levar o leitor a bloquear sua compreensão perante a primeira palavra desconhecida. Com isso, ele não fará as associações necessárias entre o contexto trazido pelo texto, os conhecimentos prévios que possui (sobre o tema ou mesmo de sua LM) para tentar inferir o significado da palavra; tampouco optará por avançar na leitura esperando poder compreendê-la mais adiante.

¹⁰⁸ Original em francês: “la compétence en lecture en L1 et la compétence linguistique en L2.”

Para resolver (ou evitar) este tipo de atitude, mesmo quando se trata de um leitor experiente em LM, o aprendente-leitor em LE precisa ser apresentado ao caráter interativo do processo de leitura, a fim de poder prever as fontes de dificuldades e a maneira de lidar com elas. Isso exige um trabalho que valorize e mobilize a potencialidade tanto dos conhecimentos estratégicos quanto dos linguísticos que ele já possui. Como será abordado ainda neste capítulo, a Intercompreensão pode contribuir para uma melhora de desempenho em ambas as dimensões.

Antes de explorar esta relação, entretanto, cabe um primeiro olhar sobre o conceito de estratégia e sua aplicação no âmbito do ensino-aprendizagem da compreensão escrita.

2.2.4. As estratégias de compreensão

O que seriam estratégias? Mesmo diante de um texto escrito em língua materna, durante o processo de compreensão escrita, o leitor mobiliza vários tipos de procedimentos e conhecimentos que o ajudam a construir sentido e a diminuir a ansiedade e o citado “curto-circuito” dos processos de alto nível. Tais procedimentos, ligados à dimensão (meta)cognitiva da compreensão, são chamados estratégias de leitura.

As estratégias podem ser definidas como um conjunto de ações que o sujeito coloca em prática para favorecer a aprendizagem ou um determinado objetivo linguístico, “que no caso da leitura pode ser a compreensão do texto nos modos congruentes ao tipo de texto e aos objetivos do leitor” (BONVINO, 2012, n.p., tradução nossa)¹⁰⁹. Já Giasson define estratégia em contraposição à ideia de habilidade: “[...] podemos dizer que uma habilidade consiste em saber **como** fazer, enquanto que uma estratégia consiste em saber não somente **como** fazer, mas igualmente **o que, por que e quando** fazer” (1990, p. 32, grifos no original, tradução nossa)¹¹⁰.

Também segue esta linha o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, QECRL, ao considerar como estratégia “qualquer linha de ação organizada, regulada e com uma finalidade determinada pelo indivíduo para a realização de uma tarefa que ele escolhe ou com a qual se vê confrontado” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 30). Por tais definições, resta claro que a utilização de estratégias é de cunho consciente – diferentemente dos

¹⁰⁹ Original em italiano: “ (...) che nel caso della lettura potrebbe essere la comprensione del testo nei modi congruenti al tipo di testo e agli obiettivi del lettore.”

¹¹⁰ Original em francês: “ (...) nous pourrions dire qu’une habileté consiste à savoir **comment** faire, alors qu’une stratégie consiste à savoir non seulement **comment** faire, mais également **quoi, pourquoi et quand** le faire.”

processos de leitura, evocados anteriormente, que são mais automatizados e, por vezes, menos controláveis (RUI, 2004).

Em relação aos tipos de estratégias identificadas na situação de aprendizagem de LE, a classificação mais adotada pelos pesquisadores é a de O'Malley e Chamot, para quem estas são “as intenções ou comportamentos especiais que os indivíduos usam para ajudá-los a compreender, aprender, ou reter uma nova informação” (1990, p. 1, tradução nossa)¹¹¹. Os pesquisadores as dividem em três categorias:

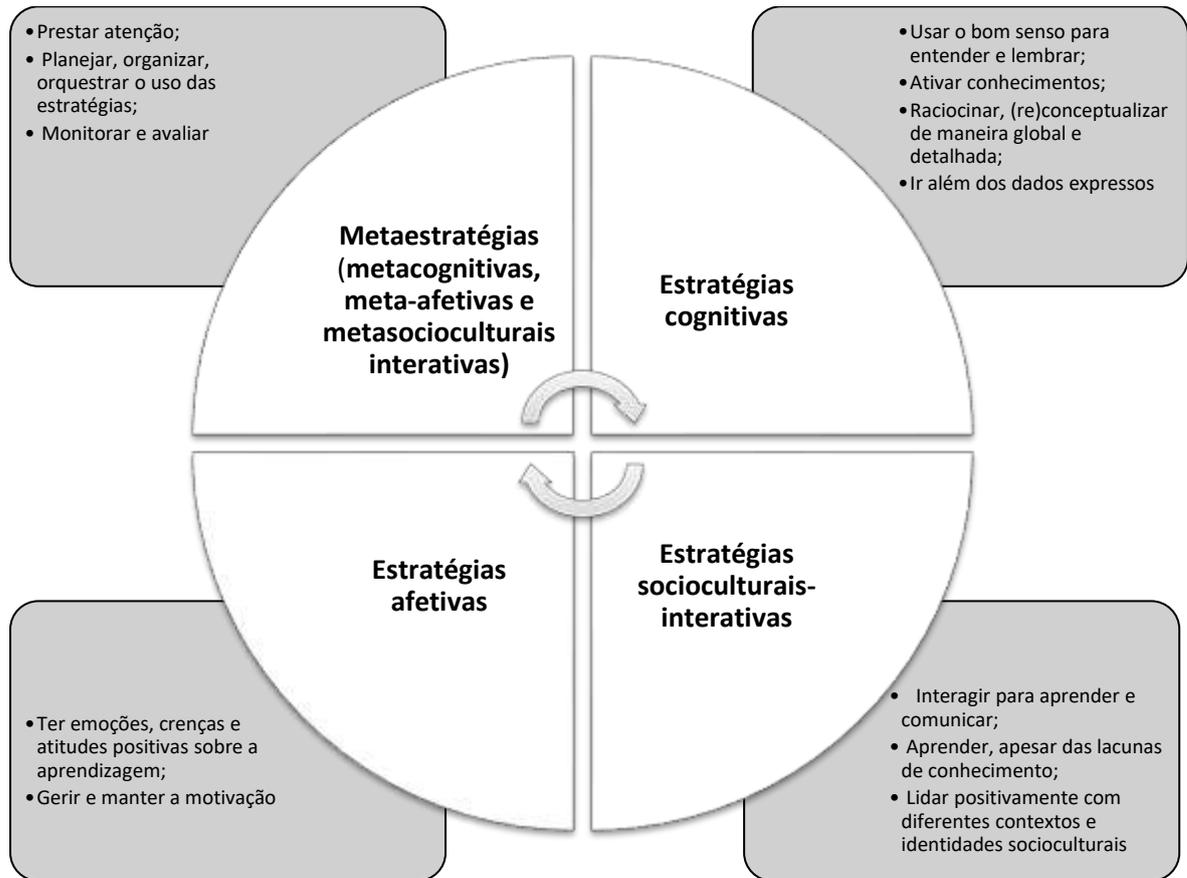
- As estratégias cognitivas envolvem processos mentais de “manipulação ou transformação de materiais” (O'MALLEY; CHAMOT, 1990, p. 229, tradução nossa). Identificam-se principalmente nos macroprocessos e processos de elaboração, onde acontecem as inferências, a mobilização e a transferência dos saberes prévios de várias ordens (linguísticos, enciclopédicos, pragmáticos, entre outros).
- As metacognitivas, que estão mais ligadas à reflexão sobre os conhecimentos de que se dispõe para a realização da tarefa e sobre o próprio processo de aprendizagem. Alguns exemplos são a planificação dos objetivos e dos passos para cumpri-los, a gestão e seleção dos recursos e informações importantes para a aprendizagem, o controle constante de verificação e adequação de sua *performance* (sempre de acordo com o projeto pré-estabelecido) e, por fim, a autoavaliação do próprio desempenho.
- E as socioafetivas, as quais envolvem as interações (entre aprendentes, entre o professor e o aprendente) feitas durante o processo de aprendizagem e compreensão, para a verificação e resolução de dúvidas por exemplo, mas também a autogestão das próprias emoções, a autoconfiança e a motivação empregados na tarefa.

Este modelo foi ampliado pelos estudos de Oxford, que reorganizou os diferentes tipos de estratégias. A autora reconhece que, além das três categorias apontadas por O'Malley e Chamot, existe, ainda, uma composta por metaestratégias, que são responsáveis pela dinâmica de interação entre elas, isto é, que “guiam o uso das estratégias cognitivas, afetivas e sociocultural-interativas” (Oxford, 2011, p. 18, tradução nossa)¹¹². A imagem a seguir sintetiza a organização pensada pela autora:

¹¹¹ Original em inglês: “[“learning strategies”,] the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information.”

¹¹² Original em inglês: “[metastrategies] guide the use of cognitive, affective, and sociocultural-interactive strategies”.

Figura 8 - Classificação das estratégias de aprendizagem segundo Oxford (2011)



Fonte: elaboração própria adaptado de Oxford (2011, p. 16).

Sendo estas estratégias gerais do contexto de ensino-aprendizagem de LE, existem aquelas especificamente atribuíveis à compreensão escrita. Se, como já discutido neste capítulo, a leitura é composta por três variáveis (leitor, texto e contexto), também as estratégias implicadas no processo resultam de uma trílice interação (CICUREL; MOIRAND, 1990; RUI, 2004):

- Os conhecimentos prévios (linguísticos, referenciais, textuais) do leitor e sua capacidade de ativá-los;
- As características textuais e discursivas do documento a ser lido;
- Os objetivos concernentes a cada projeto de leitura.

A depender destas três condições, o leitor terá diferentes estratégias a recorrer. Tratando especificamente das estratégias de leitura, Solé (1998) propõe uma categorização por fases, a saber:

- Antes da leitura: formulação de hipóteses acerca do tema a partir de elementos para e pré-textuais (título, subtítulo, imagens, gráficos etc.); ativação/levantamento de

conhecimento prévio sobre o assunto; expectativas e hipóteses ligadas ao meio de publicação, à formatação, ao gênero e ao autor;

b) Durante a leitura: confirmação, rejeição ou retificação das hipóteses levantadas; localização/construção do tema ou da ideia principal do texto; identificação de palavras-chave; construção do sentido global do texto;

c) Após a leitura: síntese semântica do texto; troca de impressões (com os colegas ou, no caso de leitura autônoma, consigo mesmo); avaliação crítica do texto.

Ao tratar das estratégias de leitura em LM, Giasson (1990) destaca que as apresentar não garante que o aluno as coloque em prática. Sendo seu uso feito de forma consciente, é preciso levá-lo a perceber a validade e como as estratégias facilitam a entrada e o tratamento do texto. Para isso, o professor pode recorrer a diferentes tipos de exercícios que explicitem os variados meios disponíveis para a concretização da compreensão. Alguns deles são:

- o levantamento das informações contextuais (meio e data de publicação, por exemplo);
- a análise de informações para e pré-textuais (imagens e gráficos, título e subtítulos);
- a identificação de palavras-chave e construção de um campo lexical específico do tema abordado no texto;
- o tratamento de informações principais (seguindo, por exemplo, o modelo: quem, quando, onde, como e por quê).

No caso da leitura em LE, entretanto, estas etapas podem ser inicialmente dificultadas se o leitor-aprendente não se sentir seguro em relação aos conhecimentos na língua-alvo, de acordo com o que já foi apresentado. É no sentido da superação deste possível bloqueio inicial que a Intercompreensão age.

2.3. Intercompreensão receptiva

Conforme abordado no Capítulo 1, o ensino-aprendizagem de línguas é permeado por representações, muitas vezes negativas e inibidoras (COSTE, 2011; BEACCO; BYRAM, 2003). Tais representações podem gerar inseguranças que levam o leitor a subestimar o papel de seus conhecimentos prévios no processo de aprendizagem, e isto se aplica, inclusive, no contexto da compreensão escrita. O alto esforço cognitivo de uma leitura em LE é reconhecido pelos estudiosos da área, que “insistem na importância de uma abordagem

estratégica destinada a automatizar os processos de tratamento de baixo nível para permitir que os leitores coloquem em prática os processos de alto nível” (TAILLEFER, 2004, p. 84, tradução nossa)¹¹³.

A Intercompreensão (IC) se insere nesta lógica estratégica e transferencial (MEISSNER et al., 2004) pelo lugar privilegiado que dá à observação comparativa dos sistemas linguísticos das línguas aparentadas. Desta maneira, a IC amplia os horizontes do ensino-aprendizagem de línguas pelo viés da compreensão, a partir do fundamento plurilíngue que leva o aprendente-leitor a descobrir-se capaz de aumentar seu repertório linguístico-comunicativo, partindo do que ele já sabe e é capaz de reconhecer. Sua característica principal é, justamente, a valorização da língua materna pela percepção e transferência dos saberes prévios como meio para compreender as estruturas de outras línguas pertencentes à mesma família (CADDÉO; JAMET, 2013; CHAVAGNE, 2010).

Este *modus operandi* gera um efeito positivo desde o início do trabalho intercompreensivo – como foi possível verificar pelos dados analisados nesta tese (Capítulo 4) – pois

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. (JAMET, 2010, p. 80, tradução nossa)¹¹⁴

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 (BONVINO; FAONE, 2016). A abordagem intercompreensiva o leva 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 da IC é precisamente levar o aprendente a ressignificar o papel de seus conhecimentos na LM e usá-los como “ponte” para as línguas

¹¹³ Original em francês: “[les auteurs] insistent sur l’importance d’une approche stratégique destinée à automatiser les procesus de traitement de bas niveau pour permettre aux lecteurs de mettre en oeuvre des processus de haut niveau. »

¹¹⁴ Original em italiano: “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.”

aparentadas (e para a aprendizagem de línguas estrangeiras em geral). No âmbito da compreensão escrita,

A leitura do texto se faz, então, a partir do que é “reconhecível”, ou seja, a identificação de palavras ou unidades semânticas que, em um determinado contexto, são transparentes de uma língua à outra. Para o leitor, a utilização de tal procedimento é uma possibilidade de construção de hipóteses sobre o sentido geral do texto, um processo de descoberta de significados. (ALBUQUERQUE-COSTA, 2000, p. 67)

Na IC, a identificação de unidades transparentes se dá na lógica da transferência que se inscreve “em um conjunto de estratégias procedimentais onde o conhecido serve de suporte para confrontar o desconhecido, por meio das inferências e da criação de hipóteses” (JAMET; SPIŢĂ, 2010, p. 21, tradução nossa)¹¹⁵. Sobre este conjunto de estratégias, Degache (2006) identifica quatro principais:

- a) a transferência dos conhecimentos disponíveis em língua materna – vista como central na didática da IC;
- b) a associação entre conhecimentos de diversas ordens durante o processo de construção de sentido;
- c) a inferência, sinal da tolerância ao aproximativo e instrumento para evitar o bloqueio e relativizar o recurso imediato a recursos externos, como o dicionário;
- d) a dedução/indução dos sistemas linguísticos por meio da atividade metalinguística de reflexão sobre o sistema da(s) línguas-alvo e sua relação com a língua materna.

Vejamos um pouco mais em detalhes as relações existentes entre estas estratégias.

2.3.1. Das estratégias cognitivas ao desenvolvimento metalinguístico plurilíngue pela IC

Retomando a classificação de O’Malley e Chamot (1990), a transferência é uma estratégia cognitiva que consiste no uso de um conhecimento prévio para facilitar a aprendizagem de uma nova habilidade. No contexto da IC, além de transferir os procedimentos e demais estratégias aplicáveis à leitura em LM já tratados neste capítulo para a leitura em outras línguas, o aprendente é levado a usar seus conhecimentos linguísticos (lexicais, sintáticos e pragmáticos) para facilitar a entrada nas línguas aparentadas.

¹¹⁵ Original em francês: “ce mécanisme de transfert s’est inscrit dans un ensemble de stratégies procédurales où le connu sert de support pour affronter l’inconnu, par le biais des inférences et de la création d’hypothèses.”

Dentro da IC esta é uma estratégia fundamental, pois “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” (MEISSNER et al., 2004, p. 24, tradução nossa)¹¹⁶. Consoante Meissner (2006), as transferências são ativadas pelas transparências (ou analogias) existentes entre as línguas – estas, por sua vez, são “as relações sistemáticas” (BLANCHE-BENVENISTE, 2005, p. 3) existentes entre elas.

Para ilustrar como elas se materializam nas línguas românicas, uso a hipótese de Blanche-Benveniste descrita por Bonvino et al. (2011) na apresentação do manual *Eurom5*:

Quadro 4 - Exemplo das transparências entre quatro línguas românicas

ES	Si las lenguas românicas se parecen entre si, en mayor o menor medida, entonces también las personas que tienen una de ellas como lengua materna deberán ser capaces de entender las demás lenguas de la familia partiendo de las semejanzas .
FR	Si les langues romanes se ressemblent à des degrés divers, les personnes qui en parlent une comme langue maternelle devraient être en mesure de comprendre les autres langues de la même famille , en comptant sur ces mêmes ressemblances.
IT	Si le lingue romanze si somigliano tra di loro, in misura maggiore o minore, anche le persone che ne parlano una come língua madre dovranno essere in grado di capire le altre lingue della famiglia , proprio contando sulle somiglianze .
PT	Se as línguas românicas se assemelham entre si em maior ou menor grau, também as pessoas que falam uma delas como língua materna deverão ser capazes de compreender as outras línguas da família apoiando-se nas semelhanças .

O quadro acima traz apenas as quatro línguas românicas envolvidas nesta pesquisa e, a partir dos exemplos destacados com diferentes cores, é possível ver como as transparências se manifestam. Evidentemente, como se depreende da afirmação trazida no quadro, elas se dão de maneira diferente entre as línguas, fato constatado pela própria Blanche-Benveniste (2005) em seus estudos: ao confrontar estas quatro línguas e observar o nível de proximidade entre elas, a pesquisadora as dividiu no que chamou de dois “sub-grupos”, o das ibéricas (PT-ES) e o do francês-italiano.

Entre os elementos coloridos no quadro, observam-se algumas variações ortográficas entre as línguas (por exemplo: *semejanzas*, *somiglianze* e *semelhanças*). Ainda segundo Blanche-Benveniste (2005), é o tratamento e a reação diante destas diferenças que separam os aprendentes “iniciados” dos “profanos”, quer dizer, aqueles que aprenderam a valorizar, perceber e lidar com as analogias, e aqueles que “travam” diante de variações formais. O que

¹¹⁶ Original em francês: “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.”

a abordagem intercompreensiva faz é, justamente, iniciar os falantes de uma língua românica nesta lógica comparativa, integrativa de saberes e, conseqüentemente, plurilíngue.

Ainda sobre as analogias lexicais observáveis entre as línguas, Degache (2012) distingue quatro tipos:

- parciais (correspondência morfo-semântica parcial);
- marginais (correspondência morfológica total entre itens distantes semanticamente);
- enganadora (correspondência morfológica total ou parcial entre itens divergentes semanticamente, mas passíveis de assimilação); e
- total (correspondência morfo-semântica total).

A transferência de saberes que permite explorar as analogias pode se dar tanto no sentido onomasiológico – “do conteúdo para a forma ou o significante” – quanto semasiológico, “da forma para o conteúdo” (MEISSNER, 2006, p. 64, tradução nossa). Além disso, as transferências também são classificáveis com base nas dimensões de comparação acessadas pelo aprendente. Em *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ* (2004), Meissner et al. identificaram três tipos delas (intralinguística, interlinguística e didática). Esta lista aparece revista e acrescida de mais duas categorias, em uma publicação posterior de Meissner (2006). Assim, as cinco categorias de transferência são:

- Intralinguística: realizada no interior de uma mesma língua, seja ela a LM ou uma das línguas-alvo aparentadas;
- Interlinguística: ultrapassa o sistema de uma língua e se estabelece entre as línguas que o aprendente conhece, inclusas a LM e as línguas-alvo. Além disso, é por esta transferência que se torna consciente das relações regulares existentes entre elas;
- Didática: é baseada nas experiências de aprendizagem e “concerne à autogestão do aprendente e compreende, ao mesmo tempo, estratégias comportamentais e competências mais técnicas” (MEISSNER, 2006, p. 64, tradução nossa)¹¹⁷;
- Pró-ativa: a transferência se origina em uma língua conhecida pelo aprendente (como a LM) em direção à uma língua-alvo e possibilita a identificação de uma forma ou função linguística;

¹¹⁷ Original em francês: “Concerne l’autogestion de l’apprenant et comprend à la fois des stratégies dans le domaine du comportement et des compétences plutôt techniques.”

- Retroativa: “reorganiza o conjunto do sistema interlínguas” (MEISSNER, 2006, p. 64, tradução nossa), pois se origina de um léxico plurilíngue mental que o aprendente constrói e ativa pelo contato com as demais línguas-alvo.

As transferências pró-ativa e retroativa são resultado da evolução da competência plurilíngue, em que os conhecimentos linguísticos estão colocados em, ainda segundo Meissner (2006, p. 64) “uma rede (...) interconectada pelas bases de transferência identificadas e identificáveis por um aprendente”¹¹⁸ (tradução nossa). Neste sentido, entre estes tipos de transferência percebe-se um movimento que parte de uma lógica interna de um sistema linguístico para, pouco a pouco, se estender e relacionar com as línguas que passam a fazer parte do repertório do aprendente. Alguns autores como Degache (2012) e Carola (2015) salientam que se trata de um repertório individual, isto é, que varia de sujeito para sujeito, seja no tocante aos conhecimentos linguísticos, seja no que se refere aos enciclopédicos e/ou, ainda, quanto às capacidades cognitivas.

E quando a palavra não é transparente? É onde entra o processo de inferência, mais uma estratégia cognitiva bastante estimulada na aprendizagem intercompreensiva. Trata-se do uso de informações prévias para “acessar o significado de novos itens linguísticos, prever resultados, ou completar partes faltantes” (O’MALLEY; CHAMOT, 1990, p. 45, tradução nossa)¹¹⁹.

O movimento inferencial é central para compensar as eventuais deficiências linguísticas, pois permite a interação de processos cognitivos e linguísticos, como propõe Séré (2009, p. 42):

- No nível cognitivo acontecem as inferências baseadas nos conhecimentos de mundo de várias ordens (linguísticos, textuais, discursivos), assim como “ajustamentos de sentido e estratégias interpretativas que deles se originam” (tradução nossa)¹²⁰;
- No nível linguístico, as inferências se baseiam essencialmente nas analogias e transparências lexicais, morfológicas e sintáticas.

Admite-se que este agenciamento contribui, ainda, para o controle de ordem afetiva do bom leitor/aprendente intercompreensivo, capaz de tolerar o aproximativo e um certo nível de

¹¹⁸ Original em francês: “[le lexique mental plurilingue forme] un réseau (...), interconnecté par les bases de transfert identifiées et identifiables par un apprenant.”

¹¹⁹ Original em inglês: “[Inferencing or using information in oral text] to guess meanings of new linguistic items, predict outcomes, or complete missing parts.”

¹²⁰ Original em francês: “aux ajustements de sens et aux stratégies interprétatives qui en découlent (...)”

ambiguidade como forma de evitar a interrupção da leitura durante a construção da representação mental do conteúdo do texto. O estímulo à inferência característico da IC implica, conseqüentemente, na mudança de “hábitos do ensino tradicional, que não dá abertura a aproximações de sentido, a imprecisões” (CAROLA, 2015, p. 38).

A mudança é o caminho para uma maior consciência metalinguística, como se observa no Referencial de Competências de Comunicação Plurilíngue em Intercompreensão, REFIC (DE CARLO et al., 2015), que inclui tais elementos (transferência, inferência, analogia) na categoria de estratégias metalinguísticas e metacognitivas, como exposto na citação a seguir:

Capacidade de apoiar-se na ou nas língua(s) conhecidas para acessar outras línguas, explorar as semelhanças entre as línguas que pertencem a uma mesma família (e não apenas nelas), recorrer a processos de inferência, descobrir de maneira autônoma o funcionamento dos sistemas linguísticos pela observação de analogias, de correspondências entre grafias e pronúncias, da transparência lexical (DE CARLO et al., 2015, p. 13, tradução nossa).¹²¹

Os autores do REFIC salientam, ademais, que, na IC, o mais importante é o aprendente colocar todos estes recursos em relação – o que de fato revelaria uma maior consciência metalinguística, central quando se trata de ensino-aprendizagem na perspectiva plurilíngue. O domínio metalinguístico, por conseguinte,

compreende as atividades de reflexão sobre a linguagem e sua utilização, e as capacidades do sujeito de controlar e planificar seus próprios processos de tratamento linguístico em compreensão e em produção. (CARULLO; MARCHIARO; PÉREZ, 2010, p. 251, tradução nossa)¹²²

Ao definir o desenvolvimento metalinguístico, Gombert (1996) discerniu quatro etapas, sendo as três primeiras de diferentes aquisições e a última, de automatização:

- i) Aquisição de habilidades linguísticas iniciais, ilustrado pela criança corrigida pelo adulto e que, pouco a pouco, vai estocando em memória e corrigindo as formas linguísticas adequadas a cada contexto;
- ii) Aquisição de habilidades epilinguísticas que constituem um domínio das formas linguísticas e que “controlam todas as ações linguísticas do sujeito” (p. 6, tradução nossa) de forma funcional e ainda “inconsciente”.

¹²¹ Original em francês: “capacité de prendre appui sur la ou les langue/s connues pour accéder à d’autres langues¹⁵, d’exploiter les ressemblances entre les langues appartenant à une même famille (et non)¹⁶, de recourir aux processus d’inférence, de découvrir de façon autonome le fonctionnement des systèmes linguistiques par l’observation des analogies, des correspondances entre graphies et phonies, de la transparence lexicale.”

¹²² Original em espanhol: “compreende las actividades de reflexión sobre el lenguaje y su utilización, y las capacidades del sujeto de controlar y planificar sus propios procesos de tratamiento linguístico en comprensión y en producción.”

- iii) Aquisição do domínio metalinguístico, que não se dá de maneira automática apenas pelos conhecimentos epilinguísticos, mas que depende de uma tomada de consciência: “o que era funcional no nível epilinguístico torna-se reflexivo no nível metalinguístico” (tradução nossa, p. 7).
- iv) Automatização de comportamentos metalinguísticos, que se manifesta nas tarefas que exigem uma “utilização hábil dos conhecimentos metalinguísticos” (tradução nossa), entre as quais o autor destaca a leitura.

Na situação de ensino-aprendizagem na perspectiva intercompreensiva (e, logo, plurilíngue), pode-se dizer que o leitor já possui parte dos conhecimentos linguísticos necessários a partir da língua materna (i). Os conhecimentos epilinguísticos (ii) se constroem diretamente no contato com as línguas aparentadas, na observação comparada das semelhanças e do funcionamento dos sistemas linguísticos envolvidos. Nesse momento, a consciência metalinguística se estabelece em uma perspectiva plurilíngue (iii) e se torna cada vez mais automatizada (iv), nas palavras de Escudé e Janin (2010, p. 46): “de semelhante em semelhante, do vago ao preciso, do bloqueio à fluidez” (tradução nossa)¹²³.

Como se observa, em todas as etapas e na base dos conceitos envolvidos na IC está o aspecto “meta”, isto é, a reflexão sobre os processos envolvidos, sejam eles de ordem linguística, cognitiva ou especificamente ligados à aprendizagem. Nesta lógica, “os aprendentes comparam também – de novo diferentemente do ensino tradicional – seus percursos de aprendizagem e aprendem desta maneira a aprender de forma eficaz” (BÄR, 2008, p. 114, tradução nossa)¹²⁴. Nisto consiste o “aprender a aprender” preconizado pela IC, que parte da competência parcial de compreensão para redimensionar a relação do sujeito com as línguas, as culturas e os diferentes tipos de saberes.

Tendo isso em mente, passo a analisar o que se espera de um aprendente-leitor formado pela IC especificamente no que concerne à competência da compreensão escrita.

2.3.2. As habilidades do leitor plurilíngue formado pela IC

Conforme adiantado no Capítulo 1, entre as dimensões de formação contempladas pelo REFIC (DE CARLO et al., 2015) está a compreensão escrita, classificada pelos autores como sendo de ordem comunicativa. A seção III do documento, que trata deste aspecto, é

¹²³ Original em francês: “de proche en proche, du vague au précis, du blocage au fluide.”

¹²⁴ Original em francês: “les apprenants comparent aussi – de nouveau à la différence de l’enseignement traditionnel – leurs cheminements d’apprentissage et apprennent de cette façon à apprendre efficacement.”

dividida em duas partes: estratégias gerais de compreensão escrita e competências em intercompreensão plurilíngue. Os descritores listados pelo referencial estão sintetizados no quadro a seguir¹²⁵:

Quadro 5 - Descritores da competência de compreensão escrita intercompreensiva segundo REFIC

3.1. Saber mobilizar estratégias gerais de compreensão escrita	
3.1.1. Escolher uma abordagem de leitura adaptada	<ul style="list-style-type: none"> - adaptar sua leitura às suas necessidades e objetivos: leitura global, linear, seletiva, detalhada, aprofundada; - saber que não há necessidade de compreender todas as palavras de um texto para compreender seu sentido global.
3.1.2. Construir um percurso de leitura	<ul style="list-style-type: none"> - identificar os parâmetros da situação de comunicação: identidade dos interlocutores, lugar e momento da publicação do texto; - observar globalmente o formato, a silhueta do texto, a paginação, as características tipográficas, para identificar o gênero textual: <i>fait divers</i>, folheto publicitário ou político, texto de lei, <i>chat</i> ou fórum... - apoiar-se em elementos destacados (títulos diversos, expressões, caracteres em negrito...) e eventuais ilustrações, para fazer hipóteses sobre os conteúdos; - analisar a estrutura do texto recuperando os conectivos (enumerativos, temporais, lógicos etc.) e o papel de cada parágrafo na organização do todo (apresentar, introduzir, concluir, dar um exemplo, desenvolver um argumento etc.); - identificar a estrutura sintática da frase recuperando seus constituintes maiores (sujeito-verbo-objeto); - reagrupar todas as informações parciais para reconstruir o sentido global.
3.2. Saber mobilizar estratégias de intercompreensão escrita	
3.2.1 Apoiar-se no léxico facilmente identificável	<ul style="list-style-type: none"> - léxico internacional; - palavras de mesma raiz em uma mesma família de línguas; - palavras de mesma raiz emprestadas de outras famílias de línguas.
3.2.2. Saber reconhecer palavras a partir de correspondências gráficas e fonológicas	<ul style="list-style-type: none"> - escutando a pronúncia das palavras para encontrar semelhanças não visíveis na forma escrita; - recuperando correspondências gráficas entre as línguas.
3.2.3. Saber decompor as palavras para descobrir o sentido	<ul style="list-style-type: none"> - descobrir o sentido de uma palavra composta a partir do sentido das palavras que a compõem; - identificar o radical, os afixos e sufixos; - descobrir os sentidos das palavras a partir de outras que pertencem ao mesmo campo lexical; - valer-se das correspondências interlinguísticas entre morfemas gramaticais.

¹²⁵ O documento está originalmente escrito em francês, sendo a versão em português uma tradução minha.

	<i>Continua</i>
3.2.4. Saber fazer hipóteses sobre o sentido das palavras a partir dos contextos semânticos e discursivos	- a partir do contexto discursivo; - a partir do campo lexical (conjunto de palavras que se referem a um mesmo tema).
3.2.5. Saber explorar a comparação entre várias línguas na forma escrita	- aproximar-se do sentido de uma palavra desconhecida valendo-se de uma palavra próxima conhecida mesmo se o sentido é levemente diferente, depois adaptá-la ao contexto; - saber explorar o que foi compreendido de uma mensagem em uma língua para compreendê-la em uma outra, por exemplo ao confrontar a leitura de documentos plurilíngues que tratam de um mesmo tema.
3.2.6. Saber tratar elementos opacos	- recorrer pontualmente a dicionários; - memorizar elementos funcionais produtivos (conectivos, números, desinências);

Fonte: adaptado De Carlo et al. (2015, p. 48-53).

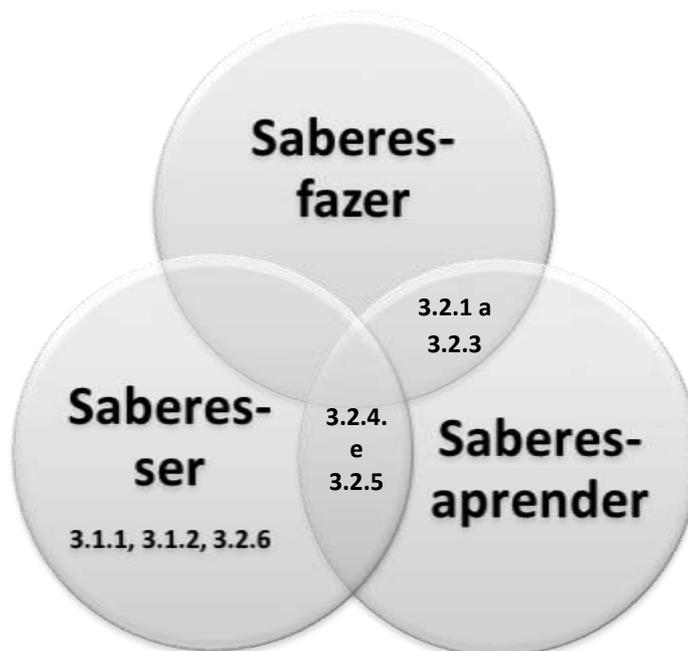
Como já apontado nesta tese, a “porta de entrada” para a leitura em LE proposta pela IC é a mudança de um paradigma que supervaloriza os conhecimentos prévios na língua-alvo. Ao lidar com línguas tipologicamente aparentadas, a IC leva o aprendente-leitor a compensar a eventual defasagem pela exploração das transparências, mas também por meio de outras estratégias cognitivas de compreensão (conforme descritores 3.1.).

Estes descritores podem, ainda, ser classificados entre os diferentes tipos de saberes. Para isso, parto da classificação de Meissner (2006), na qual:

- os saberes-fazer são procedimentais e permitem compreender as línguas próximas pelo reconhecimento de formas gráficas e/ou acústicas;
- os saberes-aprender permitem a ativação das bases de transferência entre as línguas;
- os saberes-ser refletem a integração das estratégias intercompreensivas ao “repertório comportamental cotidiano do indivíduo” (p. 63, tradução nossa).

Ao aplicá-los aos descritores listados pelo REFIC trazidos anteriormente no quadro 5, temos:

Figura 9 - Classificação dos descritores do REFIC entre os tipos de saber



Fonte: elaboração própria.

Pela figura, nota-se que escolher uma abordagem de leitura adequada e construir seu percurso podem ser considerados saberes-ser pelo fato de que, uma vez consciente da relevância de tais processos, o leitor passará a aplicá-los em outras situações de leitura. A formulação de hipóteses do significado das palavras com base no contexto e a exploração das versões plurilíngues são, ao mesmo tempo, saberes-ser e aprender, uma vez que, além de serem replicáveis, podem ser consideradas como meios de transferência interlínguas. Os demais descritores elencados compartilham a condição de saber-fazer e saber-aprender, já que estão estritamente ligados ao reconhecimento lexical através da ativação de diferentes saberes declarativos sobre os dados linguísticos e plurilíngues (MEISSNER, 2006), como o léxico internacional, radicais latinos e de outras origens, afixos.

Esta articulação de saberes declarativos e procedimentais caracteriza a ação intercompreensiva, como sintetizam os autores do REFIC:

Em uma didática da intercompreensão o aprendente será então levado a identificar primeiramente as transparências formais sobre cujas bases ativar os processos de inferência, explorando igualmente as indicações contextuais e seus conhecimentos enciclopédicos. Procedimento semasiológico (da forma ao sentido) e procedimento onomasiológico (do sentido à forma) são então integrados em um vai-e-vem constante entre compreensão global e

análise de itens lexicais reconhecidos. (DE CARLO et al., 2015, p. 27, tradução nossa)¹²⁶

O que não se pode perder de vista na análise destes descritores é o caráter plurilíngue da abordagem intercompreensiva: espera-se que o leitor formado pela IC seja capaz de circular entre as línguas, percebendo o valor do que já sabe e mobilizando este saber prévio. A presença e a potencialidade do trabalho simultâneo com duas línguas ou mais leva à percepção de que a aprendizagem não se dá em uma lógica de justaposição de conhecimentos, mas sim de integração e transferência (COSTE; MOORE; ZARATE, 2009; CADDÉO; JAMET, 2013).

Isso permite que o aprendente (re)conheça e se (re)aproprie de seu repertório linguístico e experiencial, encarando-o como parte de seu potencial no processo de aprendizagem da leitura em outras línguas (CHAVAGNE, 2010). Esta consciência do que já sabe e já é capaz de fazer é a verdadeira ponte para a adoção de uma atitude reveladora da competência plurilíngue, bem como para uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Nesta pesquisa, a IC foi aplicada com um público de universitários, conforme anunciado na introdução. Cabe, então, observar as especificidades deste contexto.

2.4. O ensino-aprendizagem da compreensão escrita no contexto universitário

Refletir sobre uma intervenção pedagógica implica conhecer as condições de cada situação de ensino-aprendizagem. Esta busca por adequação é definida por Gaonac'h (1991) como uma metodologia funcional, direcionada para os objetivos e necessidades de formação específicos de um determinado público.

No âmbito desta pesquisa, observei a contribuição da Intercompreensão para o aperfeiçoamento da competência de leitura de textos acadêmicos por estudantes universitários em línguas aparentadas ao português. Embora a IC receptiva tenha sido largamente aplicada ao público universitário (DEGACHE; GARBARINO, 2017; GARBARINO, 2015), não necessariamente estas experimentações envolveram textos acadêmicos¹²⁷, os quais têm lugar central nesta pesquisa.

¹²⁶ Original em francês: “Dans une didactique de l’intercompréhension l’apprenant sera donc amené à repérer d’abord les transparences formelles sur la base desquelles activer des processus d’inférence, exploitant également les indications contextuelles et ses connaissances encyclopédiques. Démarche sémasiologique (de la forme au sens) et démarche onomasiologique (du sens à la forme) sont alors intégrées dans un va-et-vient constant entre compréhension globale et analyse des items lexicaux reconnus.”

¹²⁷ Como já exposto na introdução, em meu levantamento bibliográfico acerca das pesquisas em IC receptiva não identifiquei registros publicados deste tipo de experiência.

Assim, ao considerar o caráter interativo da leitura, composto pelas variáveis leitor, texto e contexto, cabe observar as especificidades destes elementos no que concerne à leitura universitária.

2.4.1. Especificidades da leitura universitária

A leitura continua a ser uma das atividades mais presentes no cotidiano, situação reforçada pelo advento das tecnologias que exploram os suportes escritos de comunicação, como redes sociais, aplicativos de trocas de mensagem, por exemplo (CHAVAGNE, 2010; GARBARINO, 2015). Quando se trata de um público de estudantes, ela ganha ainda mais espaço, pois este é um dos principais canais de acesso ao conhecimento e progresso nos estudos.

Na realidade universitária, Lahire analisa que “quanto mais os estudantes progredem em seus estudos mais têm tendência a concentrar seus esforços em leituras úteis do ponto de vista escolar” (2004, p. 20, tradução nossa)¹²⁸, o que atribui à leitura o *status* de “instrumento ordinário do trabalho universitário”, segundo Grossmann e Simon (2004, p. 1, tradução nossa) na introdução de sua obra dedicada à leitura na universidade.

Muitas vezes, os estudantes universitários não estão preparados para a carga de leitura significativa a que serão expostos durante sua formação. Este despreparo tem uma relação paradoxal com os hábitos “extra-acadêmicos”: por um lado, a ausência de uma prática leitora frequente e bem estabelecida pode acarretar dificuldades na relação dos estudantes com este “instrumento ordinário”; por outro, mesmo que sejam leitores *experts* fora da universidade, não necessariamente estarão habituados “aos discursos que eles serão levados a ler, escutar, utilizar e produzir na Universidade” (POLLET, 2004, p. 38, tradução nossa)¹²⁹.

Trata-se de uma relação que se torna mais problemática quando o estudante universitário, além de não ter familiaridade com os gêneros a que será exposto, precisa ler textos em uma língua que não domina ou conhece pouco. Como sinalizam autores como Taillefer (2004), Bonvino e Cortés Velásquez (2016), esta exigência relativa à leitura em outros idiomas é cada vez mais marcante na formação acadêmica e na previsão das futuras necessidades profissionais dos estudantes, independentemente de sua área de estudos, o que reforça a pertinência de uma formação plurilíngue como a proporcionada pela IC.

¹²⁸ Original em francês: “plus les étudiants progressent dans leurs études et plus ils ont tendance à concentrer leur investissement sur les lectures scolairement utiles.”

¹²⁹ Original em francês: “(...) les discours qu’ils seront amenés à lire, écouter, utiliser et produire à l’Université.”

No Brasil, especificamente, a defasagem no conhecimento de línguas estrangeiras, somada à necessidade de leituras específicas levam os alunos a buscar cursos extracurriculares voltados para o desenvolvimento desta competência. Tais cursos, contudo, geralmente não fazem parte de uma verdadeira política universitária de formação¹³⁰, ficando a cargo dos centros de línguas, como é o caso do Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (CL-USP) – contexto desta pesquisa – que, por muitos anos, foi o responsável por atender esta demanda dos estudantes (CANDIDO; CARONI; LAUNAY, 1977; MIRANDA-PAULO; ALBUQUERQUE-COSTA, 2017).

Estas considerações nos levam a perceber a pertinência de uma proposta de letramento específico para o aperfeiçoamento de uma competência tão central como a leitura, de forma a contribuir com o conjunto e o sucesso da formação dos estudantes universitários. Nas palavras de Grossmann e Simon (2004, p. 3): “levar a leitura a sério é uma necessidade se queremos atingir a razão de ser da instituição universitária, quer dizer, transmitir um saber vivo, em via de construção”¹³¹ (tradução nossa). Trata-se de uma tarefa que exige pensar em práticas adequadas ao contexto em que estão inseridos, às características dos textos a que estão expostos e os dilemas do aprendente-leitor universitário.

2.4.1.1.O contexto da leitura universitária

No que se refere ao contexto psicológico do leitor universitário, sabe-se que as finalidades da leitura acadêmica podem variar de acordo com a natureza da solicitação. Primeiramente, porque raramente o estudante tem liberdade para escolher o que será lido – o que pode abalar seu interesse e motivação. Em segundo lugar, deve-se considerar, por exemplo, que ler um texto indicado pelo professor como preparação para a aula seguinte tem uma dinâmica diferente de ler um texto cuja apreensão do conteúdo será avaliada por meio de uma prova.

É fundamentado em tais premissas que o pesquisador Pouw distingue a leitura-compreensão da leitura feita para aquisição de conhecimentos. Para o autor, aquisição e compreensão são atividades diferentes, sendo a primeira mais complexa, pois além de todo

¹³⁰ Na apresentação do contexto de pesquisa, no Capítulo 3, isso é confirmado pelo estudo do Projeto Pedagógico do curso de Letras da USP, em que os problemas de leitura dos estudantes tanto em LM quanto em LE são citados sem, contudo, que o conjunto de disciplinas reflita propostas para resolvê-los.

¹³¹ Original em francês: “Prendre la lecture au sérieux est une nécessité si l’on veut réussir ce pourquoi est faite l’institution universitaire, c’est-à-dire, transmettre un savoir vivant, en train de se construire.”

processo de construção da representação mental do texto e do sentido envolvidos na leitura, pressupõe “a integração da informação aos conhecimentos já adquiridos” (POUW, 2004, p. 186, tradução nossa). Em suas experimentações, ele constatou que durante o estudo em situação de avaliação, os universitários se preparam para o que esperam que será questionado e que “um tal tipo de leitura favorece o resumo do conteúdo e a memorização de novas informações, em detrimento de processos de integração que distinguem a aquisição da compreensão” (p. 184, tradução nossa)¹³².

Estabelecer os parâmetros e os limites da situação de leitura solicitada faz parte do controle (meta)cognitivo de um bom leitor, como discutido neste capítulo. Parte de sua autonomia de leitura está baseada na capacidade de adequação à atividade solicitada – seja em LM seja em LE, como apontaram, inclusive, os descritores do REFIC. Especificamente no âmbito da LE, este agenciamento também contribui para a autogestão afetiva e a consciência de que uma eventual deficiência de conhecimentos na língua-alvo pode ser compensada por outros tipos de saberes – como aqueles relativos à dimensão situacional dos textos.

2.4.1.2. Os textos que circulam na universidade

Os textos difundidos no meio acadêmico guardam as características de sua situação de produção e dos discursos científicos que os embasam. A finalidade dessas produções pode visar tanto a um público de especialistas em cada área disciplinar quanto aos “não iniciados”, por meio dos chamados textos de vulgarização¹³³. Cada condição implica em particularidades retóricas e discursivas que têm influência direta na macroestrutura dos gêneros textuais que circulam na universidade.

Especificamente sobre a categorização dos gêneros, acompanho o pensamento de Pollet (2004), que indica a inexistência de um “gênero científico prototípico” passível de ser ensinado aos estudantes. A autora prefere falar em variações do discurso científico por meio do termo gêneros acadêmicos, o qual “orienta diretamente para os modos de comunicação nos

¹³² Original em francês: “Un tel type de lecture favorise le résumé du contenu et la mémorisation des nouvelles informations au détriment de processus d’intégration qui distinguent l’acquisition de la compréhension.”

¹³³ São chamados de “vulgarização” os textos usados para a difusão de pesquisas ao público em geral, em publicações fora do meio acadêmico-científico e que, assim, tendem a modalizar a linguagem técnica para que a recepção seja facilitada.

quais estão colocados os estudantes desde a sua entrada na Universidade” (POLLET, 2004, p. 39, tradução nossa)¹³⁴.

Como exemplos de tais gêneros acadêmicos, temos:

- Resumos científicos diversos (comunicação, dissertação/tese, artigo científico);
- Artigos científicos que variam quanto ao conteúdo (empírico, teórico, revisão da literatura, entre outros) e quanto ao meio de divulgação (revista científica ou de vulgarização etc.);
- Dissertações, teses e relatórios de pesquisa;
- Obras teóricas de referência de cada área.

Em todos eles se observam objetivos como:

conservar e arquivar, em suportes duráveis, os novos dados do saber, informar o estado da ciência sobre uma questão com os pesquisadores do mesmo campo disciplinar ou ainda compartilhar com vistas a vulgarizar este saber a um público amplo. (FERHAT, 2017, p. 5, tradução nossa)¹³⁵

Para além desses objetivos, declara Pollet que os planos textuais, comunicacionais e discursivos dos gêneros acadêmicos são marcados, ainda, por uma “intenção” que pode ser científica ou didática. De acordo com a autora, a intenção científica é mais marcante nas produções direcionadas para a comunidade de especialistas de cada domínio de estudos, distinguindo-se principalmente no plano discursivo. Nesta intenção, a dimensão cognitiva visa “dar conta de” um dado problema e a dimensão interacional é construída para justificar sua pertinência dentro de uma produção científica maior, “de saber admitido até um certo ponto” (POLLET, 2004, p. 41, tradução nossa)¹³⁶ e de um contexto de pesquisa específico.

Já a intenção didática é direcionada para um público mais amplo, não restrito a especialistas, entre os quais consideramos os estudantes universitários das diversas disciplinas. Nela, a dimensão cognitiva se centra no explicar e é marcada no plano discursivo por verbos como comunicar e ensinar: “o contexto consiste em fatos apresentados como verdadeiros para os quais o autor reproduz uma explicação corrente” (POLLET, 2004, p. 42, tradução nossa)¹³⁷.

¹³⁴ Original em francês: “[la notion de genres académiques] oriente directement vers les modes de communication dans lesquels sont pris les étudiants dès leur entrée à l’Université.”

¹³⁵ Original em francês: “[son but est] de conserver et d’archiver, sur des supports durables, les nouvelles données du savoir, d’informer de l’état de la science sur une question avec des chercheurs de même champ disciplinaire ou encore faire partager en vue de vulgariser ce savoir à un large public.”

¹³⁶ Original em francês: “[...dans un contexte de recherche,] de savoir admis jusqu’à un certain point (...)”

¹³⁷ Original em francês: “Le contexte consiste en faits présentés comme vrais dont l’auteur reproduit l’explication courante.”

O discurso científico pode ser definido, ainda, com base em outras características, a saber:

- a polifonia e intertextualidade geradas pelo inevitável recurso a outras fontes e ao pensamento de outros autores da literatura abordada (POLLET, 2004);
- a objetividade concretizada na busca pela neutralidade do autor, o que se reflete na escolha do pronome enunciador, “eu”, “nós” – este “inclusivo de enunciadores” (FERHAT, 2017, p. 10, tradução nossa)¹³⁸ ou impessoal;
- a temporalidade marcada sobretudo pelo Presente do Indicativo, o qual assume um valor “atemporal para apresentar dados ligados a verdades gerais que a ciência provou” (FERHAT, 2017, p. 10, tradução nossa)¹³⁹, mas que também tem lugar para a expressão de hipóteses por meio da modalização condicional;
- o léxico composto tanto pela terminologia da escrita científica quanto pelo vocabulário que remete a cada área disciplinar;
- as estruturas formais e retóricas que variam de acordo com o gênero (BAKHTIN, 1997; ADAM, 2001), indo daqueles regidos por uma certa convenção ligada às suas funções discursivas (caso do resumo e da introdução, por exemplo) a outros mais abertos, mais ligados à intenção do autor do que por regras exteriores (como um livro teórico e seus respectivos capítulos);
- conjunto textual composto por diversos elementos pré-textuais e paratextuais que podem orientar sua construção (como um artigo publicado em uma revista científica tem limitações diferentes de um relatório de pesquisa).

Por todas essas características, Grossmann e Simon (2004) teorizaram o lugar do texto no âmbito da leitura universitária como instrumento de mediação de saberes na formação dos estudantes-leitores. Para os autores, os textos:

- i) são objetos de análise;
- ii) compõem um “*corpus* textual” ligado a cada área disciplinar;
- iii) têm uma função instrumental no acesso aos conteúdos e no conjunto da formação dos estudantes.

Este universo discursivo particular do meio científico que circula na universidade pode oferecer dificuldades para o estudante-leitor, fator que será discutido no tópico a seguir.

¹³⁸ Original em francês: “[un *Nous*] inclusif des énonciateurs.”

¹³⁹ Original em francês: “[un présent intemporel] pour servir de données liées à des vérités générales que la science a prouvées (...)”

2.4.1.3.O leitor universitário

As condições explicitadas acima exigem que o estudante-leitor lide com novidades e especificidades de diversas ordens. Mesmo que seja um bom leitor (no sentido das capacidades cognitivas vistas ao longo deste capítulo), será necessário, de fato, encarar a leitura como uma competência que exige não só uma habilidade técnica (saber ler), mas a consciência dos processos nela envolvidos e dos recursos de que dispõe para realizá-la e atingir seus objetivos.

Além de todo o desafio ligado a um domínio referencial (esquemas de conteúdo) das temáticas que, para o leitor universitário, está em fase de construção, no caso específico da leitura em LE, objeto desta tese, somam-se os problemas e inseguranças relativos aos conhecimentos na língua-alvo (esquemas linguísticos). A relação compensatória entre os dois tipos de saberes pode ser determinante no resultado da leitura, como aponta Pown (2004): um sujeito leitor especialista na disciplina abordada, mesmo que não tenha conhecimentos linguísticos do idioma do texto bem estabelecidos, será capaz de mobilizar os esquemas de conteúdo por meio de processos de alto nível para fazer inferências que compensem sua deficiência linguística.

Por outro lado, ainda consoante Pown (2004), um leitor que não possui um conhecimento referencial consolidado – como geralmente acontece com os estudantes universitários em algumas disciplinas – e que não se sente seguro para trabalhar em uma LE, correrá um maior risco do citado curto-circuito onomasiológico, isto é, o bloqueio da mobilização de conhecimentos prévios e de estratégias cognitivas que podem auxiliar na leitura. Esta insegurança linguística também pode levar o leitor não-especialista a desistir de ler o texto e buscar outros meios (como uma tradução, um resumo ou resenha).

Para evitar esse tipo de problema, é preciso motivar e encorajar o leitor, demonstrando seu papel ativo e central na construção de sentido durante a leitura (TAILLEFER, 2004; MOUSSOURI, 2004). Para isso, é imperiosa uma formação voltada para o estímulo à autonomia e reflexão das diversas dimensões envolvidas na compreensão escrita (cognitiva, estratégica, linguística, textual e referencial).

Ademais, não se deve perder de vista que este estudante-leitor é portador de experiências anteriores que podem ser mobilizadas e integradas às novas situações de leitura e aprendizagem, pois:

Todo locutor de uma língua dispõe em maior ou menor medida segundo a idade, a experiência e o nível cultural, de uma espécie de esquemas já adquiridos, que o permitem estruturar todo intercâmbio comunicativo, e aos quais recorre no momento da recepção ou da produção de um texto. (UZCANGA VIVAR, 2016, p. 164, tradução nossa)¹⁴⁰

É em uma situação como esta que a IC pode auxiliar qualquer tipo de leitor (iniciante ou experiente) a reconhecer a potencialidade de seus variados conhecimentos prévios como propulsores de um melhor desenvolvimento e de novas aprendizagens. Afinal, na IC, o aprendente-leitor substitui as inseguranças pela atitude positiva, a qual é resultado de uma abordagem baseada em suas necessidades específicas e que é valorizadora e mobilizadora daquilo que ele já sabe e é capaz de fazer.

2.4.2. Implicações pedagógicas 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 (AMBRÓSIO et al., 2010). 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 esta 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, começa pela exposição dos diferentes objetivos que podem envolver as leituras solicitadas “distinguindo os momentos nos quais a leitura permite recolher e selecionar informações

¹⁴⁰ Original em espanhol: “Todo locutor de una lengua dispone en mayor o menor medida según la edad, la experiencia y el nivel cultural, de una especie de esquemas ya adquiridos, que le permiten estructurar todo intercambio comunicativo, y a los cuales recurre en el momento de la recepción o de la producción de un texto.”

daqueles em que o estudante é conduzido a construir um verdadeiro ponto de vista de leitor” (GROSSMANN; SIMON, 2004, p. 4, tradução nossa)¹⁴¹.

Ao analisar o que geralmente é praticado nas ações pedagógicas voltadas para este 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.

Concordo com a autora quando ela qualifica ambas as práticas como insuficientes, visto que se focam sobre a compensação de eventuais déficits, 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 destas 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 um (re)conhecimento que também favorece a

¹⁴¹ Original em francês: « 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 (...) »

performance do leitor, sobretudo se aliado aos demais esquemas e saberes (CARRELL, 1990; UZCANGA VIVÁR, 2016).

Em todas essas dimensões é indispensável a opção por documentos autênticos (escolha característica da abordagem intercompreensiva, como já apontei), sem os quais não é possível iniciar os estudantes-leitores na realidade específica da leitura universitária. Assertiva confirmada por Moussouri (2004, p. 145),

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.¹⁴² (tradução nossa)

Este conjunto de orientações foi levado em conta na construção da proposta pedagógica aplicada nesta pesquisa e que está descrita no capítulo seguinte, dedicado a sua caracterização metodológica.

¹⁴² Original em francês: “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 précise ».

Capítulo 3. Desenho metodológico

“Si donc la didactique a pour objet de rendre enseignables des concepts, la pédagogie, quant à elle, doit construire des progressions sur des objectifs précis en fonction de tel ou tel groupe d’apprenants et de contexte.” (ESCODÉ; JANIN, 2010, p. 91)

Como propõe a citação de Escudé e Janin (2010) que abre este capítulo, toda potencialidade da Intercompreensão (IC) discutida no referencial teórico encontra sua verdadeira função na aplicação prática nos diversos contextos educacionais. Desta forma, este capítulo é dedicado ao desenho metodológico da investigação, com o intuito de apresentar uma visão mais abrangente das perguntas e decisões que nortearam a produção dos dados que serão analisados no capítulo seguinte.

Os primeiros elementos abordados são o enquadramento metodológico e os aspectos que caracterizam uma pesquisa-ação. Neste âmbito, por se tratar de uma investigação envolvendo complexos processos de ensino-aprendizagem que culminaram na elaboração de um percurso pedagógico específico, pareceu-me importante refletir também sobre a figura do professor-pesquisador no que concerne ao caráter científico de suas atividades de docência durante as etapas da pesquisa.

Em seguida, retomo as perguntas e objetivos para, então, descrever o contexto em que foi aplicada. Para isso, foi necessário estudar o Projeto Pedagógico do curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), mais especificamente as orientações que direcionam as disciplinas das habilitações em línguas modernas. Esta escolha se justifica pelo interesse em compreender de que maneira a IC pode contribuir para o conjunto da formação dos estudantes e futuros professores e profissionais das línguas e culturas.

Na sequência são tratados os dois tipos de participantes envolvidos, ou seja, a professora-pesquisadora e os alunos-participantes do curso “Práticas de leitura em intercompreensão: textos acadêmicos na área das Letras” (PLIC-Letras), elaborado para os fins desta pesquisa. Em um primeiro momento, meu percurso de formação e reflexão embasam os questionamentos colocados nesta tese. Na sequência, há uma caracterização geral dos sete participantes que concluíram o curso, obtida por meio de um questionário-diagnóstico preenchido no primeiro dia de aula. A partir das respostas, foi possível conhecer o

perfil em línguas e em experiências de aprendizagem que eles tinham no momento em que iniciaram o curso PLIC-Letras.

Apresentados os participantes, descrevo os instrumentos de coleta de dados utilizados: questionários-diagnósticos, diários de aprendizagem dos alunos e atividades dirigidas, todos elaborados e aplicados no âmbito do curso PLIC-Letras. Neste capítulo de metodologia, os três instrumentos são detalhados a partir dos objetivos que orientaram sua concepção, baseados nas dimensões de formação para/pela IC investigados nesta pesquisa, ou seja, o acompanhamento da formação do sujeito leitor plurilíngue e o desenvolvimento da competência de compreensão escrita intercompreensiva.

Por fim, abordo o programa do curso PLIC-Letras em diferentes etapas: primeiramente, são descritas as escolhas didáticas (DEGACHE, 2006) que o caracterizam no âmbito da Intercompreensão. Em um segundo ponto, faço um detalhamento das práticas realizadas em sala de aula, sobretudo no que diz respeito à organização interna dos três módulos do curso e da rotina de abordagem dos textos acadêmicos em espanhol, francês e italiano usados nas aulas. Após tais aspectos, são apresentados os conteúdos, aula a aula, a partir de quadros sintéticos que integram informações de diferentes ordens (tema e objetivos das aulas, materiais usados, atividades realizadas), seguidos dos detalhes sobre as atividades-dirigidas realizadas ao final de cada módulo do curso.

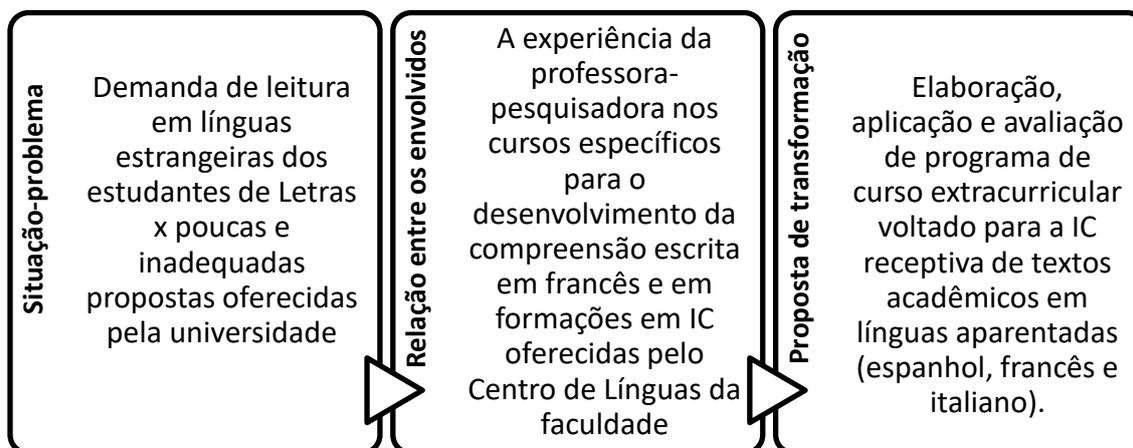
3.1. Uma pesquisa-ação

Esta investigação enquadra-se como pesquisa-ação pelo fato de ser constituída tanto por estratégias de reflexão (pesquisa) como de intervenção (ação). Trata-se de uma metodologia que vem sendo aplicada em muitas das investigações em Educação e, mais precisamente, no âmbito da Didática das Línguas (ALARCÃO, 2001; ARANDA, 2011).

A pesquisa-ação é caracterizada pela identificação de uma situação-problema existente em um contexto específico, pela relação entre os envolvidos (pesquisador/participantes; participantes/contexto) e pela forma como estes se engajam e planejam a transformação do cenário de partida (TRIPP, 2005; ARANDA, 2011; BARBIER, 2007). A finalidade deste percurso é a “produção de conhecimentos, aquisição de experiência e contribuições para a discussão ou avanço no debate acerca das questões abordadas” (THIOLLENT, 2011, p. 28).

No contexto da presente investigação, a situação-problema, a relação entre os participantes e a proposta de intervenção estão expressos no esquema a seguir:

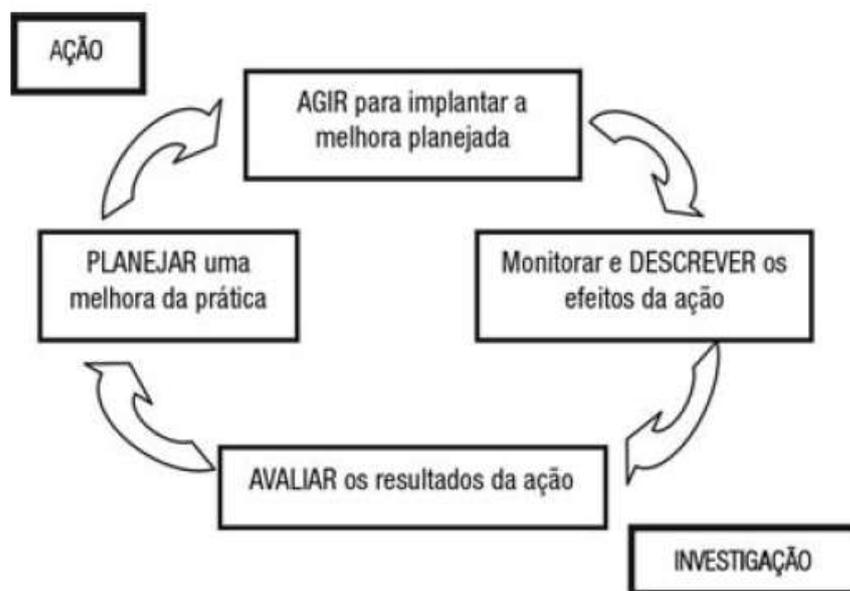
Figura 10 – Características da pesquisa-ação aplicadas ao contexto.



Fonte: elaboração própria.

A pesquisa-ação é identificada, ainda, pelas suas diferentes etapas: parte-se da identificação e formulação do problema, reflete-se e elabora-se uma proposta de intervenção, cuja aplicação terá os resultados avaliados (ARANDA, 2011). Estas quatro etapas aparecem no que Tripp (2005) chama de “ciclo da pesquisa-ação”:

Figura 11 - Representação em quatro fases da pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Tive como proposta de intervenção, na etapa do “planejar”, a elaboração do curso Práticas de Leitura em Intercompreensão – PLIC-Letras; o “agir” se reflete na aplicação do curso em duas edições (1º semestre de 2015 e 2º semestre de 2016), sendo este o meio de produção e coleta de dados descritos e analisados qualitativamente nesta tese. Todas estas

etapas são caracterizadas por uma “abordagem compreensiva” (ARANDA, 2011, p. 95): do questionamento à reflexão didático-pedagógica e à avaliação dos resultados obtidos.

A busca pelo “compreender” na pesquisa-ação também é inerente ao método qualitativo, como exposto a seguir.

3.1.1. A natureza qualitativa

Uma pesquisa de natureza qualitativa é definida por uma série de características, sendo a primeira delas o fato de o pesquisador buscar compreender determinados fenômenos *a partir* de diferentes fontes de dados (CRESWELL, 2007; 2010), atentando para o que deles emerge – e não necessariamente “para avaliar um modelo teórico pré-concebido ou hipóteses elaboradas *a priori*” (BLANCHET, 2000, p. 31, tradução nossa)¹⁴³.

Segundo Creswell (2010), além de ser comum o recurso a mais de um tipo de fonte de dados, na investigação qualitativa as informações são analisadas de forma indutiva, em um movimento de mão-dupla: é o pesquisador que estabelece padrões e categorias, porém estes são evidenciados pelos próprios dados. Este fato é resultado de um tratamento êmico, ou seja, análise centrada na produção e na interpretação proveniente dos participantes observados (DE SARDAN, 1998). Neste sentido, trata-se de criar condições e instrumentos nos quais eles, os participantes, possam se expressar sobre o aspecto investigado “a fim de considerar e explorar a maneira de pensar dos sujeitos da investigação” (GARBARINO, 2015, p. 296, tradução nossa)¹⁴⁴. Esta preocupação esteve presente e se materializou nos três instrumentos de pesquisa aplicados nesta tese e que estão apresentados ao longo deste capítulo.

Esta exploração das fontes de dados não pode se distanciar do contexto no qual foram coletados, assim como do histórico dos sujeitos investigados e da sua relação com os novos conhecimentos que se visa construir (BLANCHET, 2000; MAXWELL, 2008). Por isso, aqui, tornou-se importante apresentar o conjunto curricular do curso de Letras – do qual os participantes eram estudantes –, assim como as informações sobre suas biografias linguísticas obtidas por meio do questionário-diagnóstico inicial – importantes para embasar as possíveis transformações que viriam dos dados.

O foco no participante, todavia, não impede o pesquisador de adotar “lentes teóricas” (CRESWELL, 2010) para conduzir seu estudo, as quais podem ajudá-lo no processo de interpretação dos dados. Na condução da análise construída nesta tese, minhas lentes teóricas

¹⁴³ Original em francês: “pour évaluer un modèle théorique préconçu ou des hypothèses *a priori*”.

¹⁴⁴ Original em francês: “afin de prendre en compte et mettre en valeur les orientations et la manière de penser des sujets de l’enquête”.

– já apresentadas nos capítulos anteriores – advêm da produção científica em torno da aplicação didática da abordagem da intercompreensão de línguas aparentadas e dos estudos sobre o ensino-aprendizagem da compreensão escrita em línguas estrangeiras.

3.1.2. De professora a investigadora: “*passage réussie*”?¹⁴⁵

Tendo em vista que na pesquisa-ação o pesquisador está diretamente implicado no processo, sendo considerado, inclusive, um dos participantes, parece-me importante refletir, no contexto da DL e da Educação em geral, sobre quais seriam as características deste professor-pesquisador. Ao tratar da questão, Isabel Alarcão (2001, p. 6) afirma que “todo o professor verdadeiramente merecedor desse nome é, no fundo, um pesquisador e a sua pesquisa tem íntima relação com sua função de professor”. No pensamento da autora, isso reforça a pesquisa-ação como a metodologia mais adequada “ao contexto profissional do professor como investigador”. Tripp (2005, p. 1) também aponta para tal aspecto da pesquisa-ação ao classificá-la como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

A implicação direta do professor-pesquisador com os sujeitos e a situação em que deseja intervir exigem ponderações constantes sobre a relação entre o que é ensinado, como ensinar e como o conteúdo é aprendido, levando à consciência de que “ensinar não é **transferir conhecimento**, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2017, p. 24, grifos do autor). Considerando a *Pedagogia da Autonomia* de Freire (2017, p. 38), percebe-se que a reflexão sobre a educação não deve se limitar ao “*que-fazer*” de cada professor, mas deve tornar-se um “ato comunicante” em diferentes âmbitos: entre o professor e sua prática e, ainda, dele com seus educandos; na relação entre estes educandos e o conteúdo abordado, como se apropriam dele e o ressignificam.

Desta maneira, o professor-pesquisador, ao identificar um problema e agir para sua transformação, age pelo *ensinar* visando o *aprender*. Borthoni-Ricardo (2009, p. 32) sintetizou esta relação da seguinte maneira:

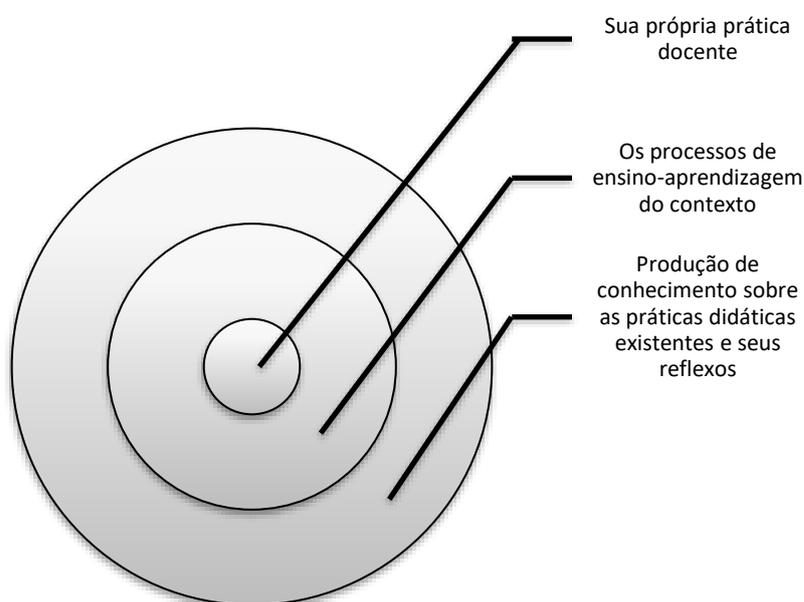
O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de

¹⁴⁵ Subtítulo “inspirado” no artigo de Taillefer (2014): “De la lecture en L1 à la lecture em L2: *passage réussie*?”

aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Esta melhor compreensão dos processos, no contexto da pesquisa-ação, pode (e deve) gerar mudanças (ARANDA, 2011; THIOLENT, 2011). No caso do professor-pesquisador, este movimento pode incidir, pelo menos, sobre três dimensões, conforme a figura a seguir:

Figura 12 - Dimensões do conhecimento influenciadas pelo professor-pesquisador

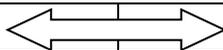


Fonte: elaboração própria.

Por tais elementos no âmbito da DL especificamente aqui abordado, o professor-pesquisador é dotado de uma “atitude científica” integrada ao seu fazer didático, em um o “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2017, p. 39). Uma atitude que pode nascer tanto da prática que leva à busca por embasamento teórico, quanto dos estudos teóricos que conduzem à reflexão sobre sua prática. Ambos os movimentos (da prática à teoria e da teoria à prática) devem levar ao planejamento do que e de como será feito (por exemplo: o levantamento de quais são os instrumentos indicados para atingir determinados objetivos), seguindo para a aplicação (que deve ser registrada adequadamente), culminando na avaliação do percurso e das informações recolhidas, segundo critérios sistemáticos.

Em todas essas fases, o professor-pesquisador deve assumir uma postura autônoma, reflexiva e (auto)crítica na tomada de decisões sobre sua prática em direção a seus objetivos. Partindo da minha experiência no desenvolvimento desta pesquisa, no quadro 6 a seguir apresento o paralelismo entre o fazer didático e o científico que atravessa o processo de investigação de um professor-pesquisador:

Quadro 6 - Fazer didático x fazer científico do professor-pesquisador (elaboração própria)

Fazer didático	 Fazer científico
Construção do programa, o tipo de intervenção adequada pensando a rotina em sala de aula, os diferentes recursos para abordar conteúdos, construir saberes e avaliar conhecimentos	Levantar hipóteses de como aperfeiçoar a prática, favorecer aprendizagens, resolver eventuais dificuldades por parte dos alunos.
Estabelecimento de um objetivo para uma aula/uma sequência didática/um curso	Levantar as questões envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e no alcance deste objetivo.
Seleção de material	Eleição de critérios de seleção baseados nos objetivos buscados e no contexto de aplicação.
Elaboração de atividades	Reflexão sobre que tipos de atividades e exercícios que contribuem, por um lado, para o objetivo de aprendizagem e, por outro, para a verificação das questões de pesquisa.
Registro em diário de classe/fichas pedagógicas	Eleição de “processos organizados para recolher e registrar informações, documentar experiências dentro e fora da sala de aula, registrar por escrito observações realizadas, e repensar e analisar acontecimentos” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1993 apud ALARCÃO, 2001, p. 5).
Avaliação (em geral, dos resultados dos alunos)	Estabelecimento de critérios de avaliação multidimensionais: das aprendizagens dos alunos (saberes declarativos), de sua relação com os conhecimentos construídos e com o percurso proposto (procedimentais), do percurso em si em relação aos objetivos estabelecidos, entre outros.
Devolutiva dos resultados (em geral, aos alunos e/ou em reuniões pedagógicas com outros professores)	Compartilhamento dos resultados (por meio de publicação ou outro), visando contribuir para a reflexão acerca das práticas investigadas.

Com base em minha experiência como professora-pesquisadora, percebo que o fazer científico (do lado pesquisador) acrescenta um caráter sistemático ao fazer didático, à ação do professor, sendo que o primeiro se distingue pela reflexão, justificção e registro específicos

de cada etapa do processo. A análise e a interpretação dos dados oriundos das intervenções também devem, por sua vez, seguir critérios tão adequados ao pensar científico quanto aqueles adotados no momento da coleta, sobretudo na pesquisa qualitativa – como é o caso desta tese e de muitas pesquisas-ação na área da Educação.

A implicação do pesquisador em todas as etapas anteriores faz dele um “instrumento fundamental” no âmbito do método qualitativo, dotado do entendimento necessário para a criação de “seus próprios padrões, categorias e temas” (CRESWELL, 2010, p. 208) de acordo com a situação-problema em que entrevi. Isso porque ele é o único que conhece em profundidade o contexto, os participantes e a transformação que espera realizar (ALARCÃO, 2001). Assim, vemos a relação estreita entre a pesquisa-ação, o método qualitativo e a inquietação natural do professor-pesquisador, pois em todas essas dimensões o foco está na “aprendizagem do significado que os **participantes** dão ao problema ou questão” (CRESWELL, 2010, p. 209, grifo meu).

À observação dessas características somam-se a autoridade do professor e a autoridade de pesquisador, aquele que tem a responsabilidade de olhar para a situação-problema a partir do referencial teórico adequado e intervir sobre ela com o conhecimento de quem passou e refletiu a respeito em diferentes etapas, visando responder aos questionamentos inicialmente levantados.

3.2. Questões e objetivos de pesquisa

Conforme já apresentado na introdução, a Intercompreensão foi a abordagem utilizada por mim para auxiliar os estudantes de Letras da USP a superar suas dificuldades de leitura de textos teóricos em outras línguas. Sendo esta uma proposta inédita para esse público nessa universidade, mais do que os resultados práticos almejados (melhoria da competência de leitura em LE), o foco da pesquisa centrou-se na observação do *processo*, da maneira como os participantes-aprendentes se relacionaram com as transformações propostas pela IC.

Assim sendo, meus objetivos de pesquisa são:

- Compreender e descrever o processo de formação do sujeito-aprendente em direção ao desenvolvimento de uma competência de compreensão escrita intercompreensiva e, logo, plurilíngue;
- Caracterizar o trabalho com textos acadêmicos na perspectiva da IC;

- Analisar que tipos de mudanças o contato com a abordagem intercompreensiva desencadeia nos estudantes de Letras, especialmente no que concerne às suas representações sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

Tais objetivos foram investigados com o apoio de três perguntas de pesquisa que direcionaram a organização e análise dos dados coletados:

- a) Como o aprendente caracteriza e expressa o seu processo de aprendizagem pela IC?
- b) Quais são as especificidades do tratamento de textos acadêmicos que podem ser privilegiados em um trabalho intercompreensivo?
- c) Quais são os impactos resultantes do contato dos participantes com a IC? Em que dimensões a formação proposta de PLIC-Letras contribuiu para a formação dos estudantes de Letras?

A partir destes questionamentos, passo a descrever o percurso de investigação construído, começando pelo contexto em que a pesquisa foi desenvolvida e aplicada.

3.3. Contexto de pesquisa

Para apresentar o contexto em que se insere a presente pesquisa, parto da caracterização do programa do curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), do qual os participantes eram estudantes. Trata-se de uma etapa necessária para compreender o conjunto da formação oferecida na faculdade, assim como para identificar o potencial do trabalho realizado pela/para a Intercompreensão com o público em questão.

Em seguida, passo à caracterização dos participantes, começando pela professora-pesquisadora, apresentando meu percurso de formação e pesquisa que antecedeu e compõe o histórico deste trabalho de investigação. Por fim, o olhar é direcionado ao perfil dos sete participantes-aprendentes, mediante os dados obtidos com a aplicação do questionário-diagnóstico inicial.

3.3.1. Graduação em Letras na FFLCH-USP

O curso de Letras da FFLCH-USP é apresentado no site da faculdade¹⁴⁶ como sendo fundado em uma “uma reflexão crítica voltada para os fenômenos da linguagem em todas as

¹⁴⁶ Apresentação da graduação em Letras. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humnas da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://graduacao.fflch.usp.br/node/14>> . Acesso em 22 fev. 2018.

suas manifestações”. No mesmo parágrafo, há uma lista de diversas possibilidades profissionais para o graduado em Letras:

além de dedicar-se à docência no ensino de nível fundamental, médio ou superior e às atividades de pesquisa, vir a desempenhar outras funções na sociedade, como editoração, produção de textos, crítica literária, tradução e demais profissões que exigem conhecimento de línguas, prática em trabalhar com textos e conhecimento de culturas estrangeiras.

Esta primeira caracterização do curso deixa claro o caráter diversificado e amplo da formação em Letras no âmbito dos diversos meios sociais e profissionais em que o futuro graduado poderá atuar. Tal aspecto é reforçado pelo Projeto Pedagógico – PP (FFLCH, 2013), segundo o qual a graduação em Letras “deve ser prioritariamente formativa e não simplesmente informativa” (FFLCH, 2013, p. 7), novamente enfatizando a busca por uma postura crítica em que se privilegia o crescimento reflexivo dos graduandos.

Como objetivos da graduação em Letras, o item III do citado PP pormenoriza:

- a) compreender o funcionamento da linguagem humana;
- b) compreender a heterogeneidade constitutiva dos discursos com que os homens exprimem sua visão de mundo;
- c) compreender a estrutura das línguas naturais;
- d) perceber a importância da literatura na expressão da experiência humana;
- e) compreender como se constitui um sistema literário específico;
- f) compreender as relações sincrônicas e diacrônicas num sistema literário e entre diferentes sistemas. (FFLCH, 2013, p. 10)

Por meio desses objetivos, percebem-se os dois eixos que direcionam o conjunto de disciplinas do currículo: um voltado para o estudo das línguas e outro, para a literatura. As duas linhas demarcam as quatro disciplinas obrigatórias do primeiro ano da graduação, chamado “Ciclo básico”: duas de estudos linguísticos (Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa, Elementos de Linguística) e duas de estudos literários (Introdução aos Estudos Literários e Introdução aos Estudos Clássicos)¹⁴⁷.

Após o ciclo básico, no início do segundo ano, o graduando escolhe as áreas/línguas que deseja estudar – a chamada habilitação – que pode ser única ou dupla: apenas Português ou Português e uma língua estrangeira ou Linguística. As habilitações atualmente oferecidas pela faculdade são: Latim, Grego, Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Russo, Árabe, Armênio, Chinês, Hebraico, Japonês, Coreano e Linguística. Elas são independentes e

¹⁴⁷ Cada uma das duas disciplinas é oferecida em dois módulos, sendo o módulo I no primeiro semestre do ano de ingresso e o II, no semestre seguinte.

separadas por departamentos – e, em alguns casos, ainda por áreas dentro dos departamentos, como é o caso do Departamento de Letras Modernas (DLM) que concentra as áreas de estudos das línguas alemã, espanhola, francesa, inglesa, italiana e uma específica para os estudos de tradução.

Escolhidas a(s) habilitação(ões), para obter o diploma de bacharel o graduando precisa cumprir um total de créditos obtidos com disciplinas obrigatórias, optativas eletivas e livres. O número exato de créditos a serem cumpridos varia, sendo a média de 3.300 para cada habilitação. Em relação à duração, em semestres, para dupla habilitação são necessários, no mínimo, dez semestres (dois do ciclo básico e oito para as disciplinas específicas das habilitações).

Além do bacharelado, o estudante pode optar por cursar a Licenciatura, a fim de se habilitar para a docência nas mesmas áreas em que cursa o bacharelado. As disciplinas da Licenciatura são majoritariamente oferecidas pela Faculdade de Educação (FE-USP), sendo 1.350 créditos totais em disciplinas, além de 400 horas de estágio (300 horas cumpridas em instituições de ensino e 100 por meio da disciplina “Atividades de estágio” referente à habilitação)¹⁴⁸.

3.3.2. Pontos orientadores das habilitações em língua estrangeira na USP

Ao abordar o curso de Letras da USP e a realidade educacional brasileira, o item V do PP abre a discussão sobre o ensino de língua portuguesa e língua estrangeira (majoritariamente limitado ao inglês) apontando as dificuldades geralmente identificadas nos alunos que ingressam na graduação: “O aluno chega ao curso superior sem ser capaz de usar, de maneira competente, a norma culta da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. No que tange às línguas estrangeiras, o aluno não consegue sequer ler, com proficiência, textos corriqueiros” (FFLCH, 2013, p. 13) – elementos que tocam diretamente a problemática abordada nesta pesquisa.

A partir disso, o PP passa a tratar especificamente da orientação das disciplinas das habilitações em LE, afirmando que procuram estar sempre de acordo com o que há de mais atual no que concerne às práticas didáticas e metodológicas. Segundo o documento:

ministram-se cursos de aquisição de língua estrangeira baseados em métodos **gramaticais, audiovisuais, audiolinguais**, utilizando também a abordagem **comunicativa e intercultural** do ensino de língua estrangeira. Isso é feito

¹⁴⁸ Grade curricular do curso de Letras. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/>> . Acesso em 22 fev. 2018.

sem deixar de lado o que é a especificidade de um curso superior de Letras: a reflexão sobre os fatos linguísticos e literários. O ensino de Línguas Estrangeiras Modernas e Clássicas deve aliar a aquisição do que seriam os pré-requisitos para um curso superior e as habilidades que se esperam de um graduado em Letras. (FFLCH, 2013, p. 14, grifos meus)

Neste ponto, já se nota um primeiro desencontro: o PP foi publicado em 2013, portanto, já em meio às discussões de uma visão plurilíngue das formações em línguas estrangeiras. Contudo, o anunciado esforço de buscar “as mais novas técnicas didáticas e metodológicas” (FFLCH, 2013, p. 13) não se reflete na lista de métodos grifados na citação acima, a qual se centra em metodologias tradicionais, não citando as correntes mais recentes discutidas na DL, como a abordagem acional¹⁴⁹ e o plurilinguismo.

Em relação às competências visadas pelas habilitações em Letras Modernas, o PP da faculdade de Letras da USP apresenta três pontos norteadores da organização das disciplinas – estudos linguísticos, literários e de tradução:

- a) domínio do uso da língua estrangeira moderna, nas suas modalidades oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- b) percepção da literatura como forma de conhecimento e de reconhecimento das diversas realidades culturais;
- c) percepção dos contextos interculturais que operam na alteridade construída pela tradução quando da passagem de uma língua, cultura e literatura para outra língua, cultura e literatura (FFLCH, 2013, p. 12).

Nas orientações gerais a todas as áreas do DLM, observa-se, novamente, a ausência de uma visão integradora e plural das competências e habilidades linguísticas dos estudantes, restringindo-se ao objetivo do “domínio” (conceito que também é discutível) da LE de habilitação. Por outro lado, a consulta aos programas específicos das áreas de línguas modernas revela uma intenção de trabalho das línguas levando em consideração suas relações com o português. Tais aspectos citados pelo documento estão sintetizados no quadro 7 a seguir, construído com trechos das descrições dos currículos das disciplinas linguísticas das citadas áreas¹⁵⁰:

¹⁴⁹ A abordagem acional (*approche actionnelle* em francês) é apresentada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas como o ensino-aprendizagem de línguas voltado para a formação do aprendente-ator-social para comunicar e agir nas línguas estrangeiras, nos diferentes contextos (sociais, profissionais) em que está inserido (PUREN, 2012).

¹⁵⁰ O quadro trouxe apenas informações das disciplinas de língua, sem considerar as diretrizes para as disciplinas de literatura e tradução.

Quadro 7 - Características das formações em Letras Modernas

Área	Diretrizes das disciplinas de estudos linguísticos
Alemão	O objetivo das disciplinas de língua alemã é, inicialmente, capacitar o aluno nas quatro habilidades linguísticas (recepção e produção oral e escrita) como pressupostos básicos para a reflexão sobre a língua estrangeira e o desenvolvimento de sua competência discursivo-textual em contextos culturais diversos. (...) Após os cinco semestres de ênfase na aquisição da língua estrangeira, o foco das disciplinas de língua volta-se para questões teóricas e a sistematização consciente de questões linguísticas referentes ao par de línguas alemão e português .
Espanhol	Os estudos linguísticos visam a que o aluno desenvolva o trabalho de interpretar o funcionamento da língua e de inscrever-se em suas discursividades, e a que construa, com relação a ela, um espaço de saber a partir: a) da observação e interpretação das grandes zonas em que o funcionamento do espanhol se aproxima e se distancia linguística e culturalmente do português brasileiro ; b) da quebra da frequente identificação imaginária da língua espanhola com uma “língua formal”; c) do tratamento da variedade interna do espanhol e da que surge da comparação entre ele e o português brasileiro à luz de processos sócio-históricos ; d) do conhecimento crítico de modelos teóricos que tentam explicar os processos de aquisição-aprendizagem das línguas estrangeiras; e) do uso e visão analítica de instrumentos linguísticos centrais no processo de ensino-aprendizado (dicionários e gramáticas).
Francês	Os estudos linguísticos partem do desafio de levar o aluno a adquirir as quatro competências linguísticas (compreensão e expressão, oral e escrita) a partir de um nível inicial mínimo de conhecimento na língua. Para atingir esse objetivo, grande ênfase é dada à autonomia do aprendiz e a sua capacidade de realizar tarefas que permitam sua inserção na língua-cultura francesa e francófona de forma crítica e reflexiva. O objetivo específico é levar o aluno a: (i) estabelecer relações entre a língua-cultura materna e a língua-cultura francesa, bem como com as culturas francófonas ; (ii) compreender o funcionamento da língua francesa, seus usos e variações; (iii) desenvolver uma competência de comunicação escrita e oral na língua-cultura francesa e francófona.
Inglês	Os estudos linguísticos em inglês têm como objetivo desenvolver e consolidar a aquisição das habilidades linguísticas do aluno (produção e compreensão oral e escrita), sem deixar de contemplar e estimular sua capacidade de reflexão sobre a língua estrangeira, também em sua relação com a língua portuguesa . Promover a reflexão sobre a língua inglesa é particularmente crucial, uma vez que essa língua costuma ser vista, no senso comum, como idioma obrigatório em todos os níveis profissionais e, dessa forma, é reduzida ao seu aspecto instrumental. As disciplinas introdutórias em língua têm como enfoque a comunicação oral e escrita. Nos semestres seguintes, as disciplinas priorizam a reflexão sobre a língua (localização, análise e avaliação de questões linguísticas), com base em aportes da linguística teórica, aplicada, análise do discurso, sociolinguística e estudos pós-colonialistas.
	<i>continua</i>

Italiano	O objetivo das disciplinas de língua italiana é, inicialmente, propiciar aos alunos o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa nas quatro habilidades (compreensão oral e escrita/ produção oral e escrita) e oferecer oportunidades para que os alunos aprendam a refletir sobre os aspectos discursivos da língua italiana. Objetiva-se atingir, além dos conteúdos previstos, o desenvolvimento da autonomia do aluno como aprendiz de língua estrangeira e como futuro profissional para atuar em atividades de ensino, pesquisa e tradução. [...]
-----------------	--

Como pode ser observado, com exceção da área de Italiano, todas as demais citam, em maior ou menor grau, a preocupação com uma formação que leve em consideração a língua/cultura de partida dos estudantes e as relações com a língua/cultura alvo. Outro ponto que destaco é que todas citam o trabalho de desenvolvimento das competências clássicas (ler, ouvir, falar, escrever), assim como aspectos crítico-reflexivos da formação e o lugar da autonomia do estudante – todos eles caros no que se refere às discussões atuais no âmbito da DL e, mais especificamente, do plurilinguismo.

Para exemplificar a forma como tais orientações se materializam no programa curricular das áreas, apresento a lista de disciplinas obrigatórias e optativas que devem ser cumpridas por um graduando da dupla habilitação Português-Francês, no quadro a seguir. Os títulos em itálico dizem respeito às disciplinas optativas eletivas e livres de estudos linguísticos ofertadas pelas duas áreas.¹⁵¹

¹⁵¹ Para os fins aqui buscados, optamos por não citar as disciplinas eletivas e livres relativas aos estudos de literatura e tradução. A lista completa está disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/>>

Quadro 8 - Disciplinas obrigatórias, eletivas e livres do bacharelado em Português-Francês

Período ideal (semestre)	Disciplinas do bacharelado em PT	Disciplinas do bacharelado em FR
1º (Ciclo básico)	Introdução aos Estudos Clássicos I Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa I Elementos de Linguística I Introdução aos Estudos Literários I	
2º (Ciclo básico)	Introdução aos Estudos Clássicos II Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa II Elementos de Linguística II Introdução aos Estudos Literários II	
3º	Introdução ao Latim I Literatura Brasileira I Fonética e fonologia do Português Literatura Portuguesa I <i>Língua Grega I</i> <i>Filologia Românica I</i> <i>Fonologia: Descrição e Análise</i>	Francês I
4º	Introdução ao Latim II Literatura Brasileira II Morfologia do Português I Literatura Portuguesa II <i>Língua Grega II</i> <i>Filologia Românica II</i> <i>Morfologia</i>	Francês II Introdução à Literatura Francesa <i>Intercompreensão em Línguas Românicas</i>
5º	Sintaxe do Português I Literatura Brasileira III Literatura Portuguesa III <i>Língua Grega III</i> <i>Língua Latina III</i> <i>Sintaxe: Fundamentos da Análise e Descrição Sintáticas</i> <i>Língua Não Indoeuropeia I</i>	Francês III Narrativa Francesa
6º	Filologia Portuguesa Literatura Brasileira IV Literatura Portuguesa IV <i>Língua Grega IV</i> <i>Língua Latina IV</i> <i>Língua Não Indoeuropeia II</i> <i>Teoria e Análise de Textos: Semiótica</i> <i>Narrativa e Discursiva</i>	Francês IV Poesia Francês I <i>Introdução à metodologia de pesquisa na área de francês como língua estrangeira</i>
7º	Teoria do Texto – Enunciação, Discurso e Texto <i>Pragmática</i> <i>Semântica</i> <i>Literatura Portuguesa V</i> <i>Tópicos em Teoria do Texto</i>	Francês V Romance Francês I
8º	<i>Sociolinguística Variacionista</i> <i>Psicolinguística</i>	Francês VI Romance Francês II
9º		Francês VII Teatro Francês
10º		Monografia Poesia Francesa II

A partir desse panorama das disciplinas, destaco o fato de que, apesar de cumprir as matérias relativas a duas línguas românicas, são poucos os espaços para que o estudante de Português-Francês faça convergir seus conhecimentos nestas e em outras línguas. Os únicos exemplos estão na categoria de optativas: o conjunto de disciplinas de Filologia Românica e a disciplina Intercompreensão em Línguas Românicas. No que concerne às primeiras, os estudantes têm as seguintes opções:

- Filologia Românica I a IV
- Filologia Românica: o Catalão I e II
- Filologia Românica: o Galego I e II

Segundo as ementas¹⁵² deste grupo de disciplinas de Filologia Românica, o objetivo dos módulos I e II é de um estudo sincrônico e diacrônico das línguas da Península Ibérica oriundas do latim (logo, as românicas), integrando aspectos históricos e políticos da expansão do Império Romano e da formação das nações ao longo dos séculos, levando à reflexão “sobre a prática de ensino de uma língua românica que aborde fatos históricos, não como ruptura, mas como continuidade que esclarece o presente”. Já nos módulos III e IV, ainda de acordo com as ementas, o foco é direcionado para a língua romena, em comparação com as outras línguas românicas e, ainda, em “desenvolver o método contrastivo no estudo de línguas românicas”. Além dos quatro semestres gerais, como sugerem os títulos apresentados, são oferecidos, ainda, dois semestres de estudos filológicos do Catalão e do Galego, que vão do estudo de suas formações históricas aos de suas estruturas, sempre em comparação com as demais línguas do tronco românico.

Já a disciplina “Intercompreensão em Línguas Românicas” é oferecida desde 2015, como resultado de um esforço de cooperação de professores das áreas de espanhol, francês e italiano da faculdade e, de acordo com sua ementa, tem como objetivo “introduzir o aluno dos Cursos de Letras às questões relacionadas ao desenvolvimento de competências plurilíngues e pluriculturais” por meio da IC, como sugere o título. Em sala de aula, o trabalho caracteriza-se pela articulação das atividades de IC receptiva (leitura) em espanhol, francês e italiano com a preocupação do despertar de reflexões teóricas sobre a abordagem intercompreensiva e a didática do plurilinguismo.

¹⁵² Todas as ementas citadas estão disponíveis em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb>>. Acesso em 22 fev. 2018.

Em artigo de 2017 sobre a experiência na disciplina, as professoras responsáveis defenderam que

a oferta da disciplina responde a uma necessidade de ampliação da perspectiva formativa do aluno, por meio da reflexão sobre as abordagens plurais no ensino e aprendizagem de línguas e, mais particularmente, sobre a didática do plurilinguismo e da ICLR. Desse modo, abre-se um caminho para que o aluno, docente em formação, avalie criticamente diferentes metodologias e abordagens de ensino que, historicamente, têm marcado as práticas pedagógicas na área de idiomas. (ALBUQUERQUE-COSTA; MAYRINK; SANTORO, 2017, p. 91)

A afirmação das professoras corrobora a constatação feita e aqui discutida a partir da observação do currículo das áreas de letras modernas da FFLCH-USP de que, de fato, este não reflete o que vem sendo atualmente discutido e praticado no âmbito da DL, seja no que diz respeito à formação linguística dos estudantes, seja em relação à sua formação como futuros professores e profissionais de línguas e culturas. Além disso, há a questão da competência de leitura dos estudantes universitários, tanto em língua materna como em línguas estrangeiras, apontada pelo PP como deficiente: apesar de identificar o problema, o programa curricular da faculdade não oferece oportunidades de solução com as disciplinas já existentes.

É nesse contexto que se insere a pesquisa aqui desenvolvida, que visa principalmente tornar os estudantes conscientes de que já possuem muitas das habilidades e competências necessárias para potencializar sua relação com os textos e as línguas.

3.4. Participantes

Consoante a explanação, na abertura deste capítulo, do tipo de pesquisa desenvolvida nesta investigação, explícito que houve duas categorias de participantes: a professora-pesquisadora e os estudantes que fizeram parte do curso “Práticas de leitura em intercompreensão: textos acadêmicos na área das Letras” (PLIC-Letras), aplicado para a produção e coleta de dados.

A apresentação de cada um será feita de maneira diferente: para a professora-pesquisadora, haverá uma descrição da sequência de estudos e experiências que ajudaram a delinear o projeto de pesquisa desenvolvido e contemplado nesta tese; já os participantes do curso terão seu perfil comentado com base nas informações fornecidas no questionário-diagnóstico aplicado no primeiro dia de aula do curso.

3.4.1. A Professora-pesquisadora

O percurso de estudos e pesquisa que embasa esta tese teve seu início em 2011, durante a graduação em Letras Português-Francês, na FFLCH-USP. Naquele momento, juntamente com a preparação para a primeira experiência como docente, tive contato com a intercompreensão por meio da plataforma *Galanet*¹⁵³ durante a disciplina de graduação “Atividades de Estágio: Francês”, então ministrada pela Professora Doutora Heloisa Albuquerque-Costa. Os textos teóricos sobre o ensino-aprendizagem da leitura em LE discutidos nas reuniões de formação de professores para o curso *Práticas de Leitura em Francês I* (PLF-I), oferecido pelo Centro de Línguas da faculdade (CL-USP), convergiram de maneira direta naquilo que era praticado na plataforma: explorar as semelhanças entre as línguas envolvidas para construir sentido e realizar as tarefas pedidas. Embora isso se desse de forma interativa na plataforma, entre falantes de idiomas diferentes o princípio era o mesmo e aquilo que, na teoria, eu lia para aplicação no francês, se mostrava perfeitamente aplicável às demais línguas românicas por uma abordagem simultânea.

No início de 2012, já com a minha primeira turma de alunos do curso PLF-I, ensaiei aumentar as experiências com outras línguas nas primeiras aulas – atitude que fazia parte do “inventário” de estratégias didáticas indicadas apenas para a primeira aula do curso. Diante do retorno positivo dos estudantes, decidi realizar uma pesquisa de Iniciação Científica tendo por tema o desenvolvimento de competências leitoras em francês a partir da intercompreensão com atividades utilizando outras línguas, como espanhol, italiano e romeno¹⁵⁴. Ainda em 2012, pude participar como ouvinte da disciplina de pós-graduação “Didática das Línguas e didática do plurilinguismo: o lugar da intercompreensão”, ministrada pelo professor Christian Degache, possibilitando um contato maior com os estudos e projetos sobre a IC.

Mesmo após a finalização da iniciação científica, ao longo dos três anos em que fui monitora do citado curso, permaneci aplicando e aprofundando as atividades de fundo intercompreensivo, sempre com bons resultados expressos pelos alunos, sobretudo no ganho de confiança que esta abordagem tende a gerar desde o primeiro contato. Paralelamente ao curso PLF, também no CL-USP e em colaboração com a colega Cristina Carola, elaboramos e ministramos por três semestres entre 2013 e 2014 o curso “Plurilinguismo e

¹⁵³ Conforme apresentado no referencial teórico, Galanet era uma plataforma online para a interação e prática da intercompreensão por grupos de estudantes de diversos países.

¹⁵⁴ Título da iniciação científica: “Desenvolvimento de competências leitoras em francês pela abordagem da intercompreensão nos cursos de Práticas de Leitura do Centro de Línguas da FFLCH”. A pesquisa recebeu Menção Honrosa no 21º SIICUSP, também em 2013. Sobre a pesquisa realizada e seus desdobramentos, ver MIRANDA-PAULO, 2013 e MIRANDA-PAULO; ALBUQUERQUE-COSTA, 2017.

Intercompreensão: formação de professores” que atraiu estudantes de Letras interessados na temática e, sobretudo, em novas possibilidades para suas práticas docentes. O programa de 45 horas abordava questões atuais sobre o ensino de línguas na perspectiva plurilíngue, com foco na abordagem intercompreensiva, e na formação dos participantes “pela e para” a IC, por meio de reflexões teóricas e atividades práticas¹⁵⁵.

Ambas as experiências, iniciação científica e formação de professores, foram apresentadas em eventos científicos nacionais e internacionais, entre os quais destaco os Colóquios IC 2012 e IC 2014, realizados respectivamente em Grenoble e Lyon, França, e o I Colóquio Internacional Intercompreensão de Línguas Românicas, organizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2013.

Ao me graduar bacharel em Letras Português-Francês no final de 2013, ingressei no Mestrado no ano seguinte, para dar continuidade aos estudos da IC receptiva em contexto universitário. A partir das experiências anteriores, meu interesse voltou-se para a exploração da abordagem de forma mais ampla, especialmente no que concerne ao número de línguas-alvo e ao nível de competência que se visaria desenvolver – já que, até então, as experiências tinham se limitado a uma fase de sensibilização. Outra preocupação era continuar a difundir a IC como abordagem didática entre professores já atuantes ou em formação. Esses pontos delinearão o projeto de pesquisa que incluía a elaboração e aplicação de um curso extracurricular voltado para a exploração dos textos que circulam no meio acadêmico em línguas românicas tendo como público-alvo os estudantes de Letras.

No primeiro semestre de 2015 aconteceu a primeira edição do curso “Práticas de leitura em intercompreensão: textos acadêmicos na área das Letras” (PLIC-Letras), contando com quatro alunos. Os dados coletados foram parcialmente apresentados no relatório do exame de qualificação, realizado no final do mesmo ano. A partir do que foi exposto, a banca examinadora, formada pelas Professoras Doutoras Cristina Pietraróia (USP) e Selma Martins (UFRN), indicou a pesquisa para o doutorado direto.

Com a passagem para o doutorado, no primeiro semestre de 2016, o projeto de pesquisa foi contemplado com bolsa do CNPq. Nesse período, cumpri o segundo “ciclo” de disciplinas para a obtenção dos créditos. Entre as temáticas estavam a pedagogia dos multiletramentos, metodologia de pesquisa em DL e, ainda, a disciplina “Interações verbais no contexto do ensino de línguas”, que teve como professora-convidada a pesquisadora da

¹⁵⁵ Sobre o curso “Plurilinguismo e intercompreensão: formação de professores” ver CAROLA; MIRANDA-PAULO, 2018.

área da IC, Prof^ª Dr^ª Maria Helena Araújo e Sá, da Universidade de Aveiro, Portugal. Além das disciplinas, o primeiro semestre de 2016 foi o momento de ajustes no programa do curso PLIC-Letras, que foi novamente oferecido no segundo semestre.

No final de 2016, fui aprovada no processo seletivo de bolsas de estágio de doutorado-sanduíche da CAPES (PDSE-CAPES). O estágio foi desenvolvido entre março e julho de 2017 no Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – LALE, da Universidade de Aveiro, sob coorientação¹⁵⁶ da Prof^ª Dr^ª Maria Helena Araújo e Sá. A escolha da instituição se deu pelo fato de o LALE ser um dos principais polos de produção científica sobre a IC e a formação de professores de línguas no que concerne a esta abordagem. O estágio teve como objetivo desenvolver o aspecto metodológico da pesquisa, com foco no tratamento dos dados de forma a aprofundar os conhecimentos sobre o que vem sendo realizado na produção científica em IC. A experiência de contato direto com a coorientadora, com os membros do LALE e, ainda, com outros pesquisadores europeus durante eventos científicos de que pude participar no período do estágio, fizeram desta uma oportunidade de conhecimento e amadurecimento profissional e pessoal, contribuindo diretamente para o andamento da pesquisa.

De volta ao Brasil, no final de 2017, passei a fazer parte de dois novos projetos envolvendo a IC:

- “Distância e proximidade entre o português, o francês e outras línguas” – DIPROLínguas (Cooperação internacional CAPES-COFECUB), coordenado pelo Professor Christian Degache, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em que a USP é parceira juntamente com outras universidades brasileiras e francesas, como Grenoble-Alpes e Lyon 2.
- Projeto de difusão da IC entre professores da rede pública estadual de São Paulo para o trabalho com alunos imigrantes do ensino básico. A ação é uma tríplice parceria entre a equipe da Secretaria Estadual de Educação, a Associação de Professores de Francês do Estado de São Paulo (APFESP) e o Consulado da França em São Paulo.

Diferentes aspectos da investigação realizada ao longo do doutorado também foram apresentados em eventos científicos, entre os quais cito o II Colóquio Internacional Intercompreensão de Línguas Românicas, novamente organizado pela Universidade Federal

¹⁵⁶ Aqui mantenho o termo utilizado nos documentos do programa PDSE-CAPES, nos quais o professor estrangeiro que recebe o estagiário é tratado como coorientador.

do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2016, mesmo ano do VI Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, realizado na Universidade Estadual de Londrina e a I Jornada Latino-Americana de Intercompreensão, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), em 2017.

Além das pesquisas e projetos envolvendo a IC, ao longo desses anos pude me aperfeiçoar também como professora de francês língua estrangeira. Entre outras formações, destaco o estágio de formação no centro CAVILAM-Alliance Française, em Vichy, França, para o qual fui selecionada pela embaixada francesa por meio de um edital de bolsas de estudo em 2015. Também atuei como docente em diferentes escolas de idiomas, como Mackenzie Language Center (Centro de Línguas da Universidade Presbiteriana Mackenzie) e a Cooperativa Percursos Idiomas.

Como pode ser observado, meu histórico de formação como professora em muitos momentos se encontrou com o de pesquisadora, seja pelas inquietações resultantes da confrontação entre teoria e prática, seja pela observação constante das reações, desempenhos e potencialidades nos alunos que pude acompanhar durante os últimos anos. Cada uma dessas experiências, em IC ou em FLE, trouxe contribuições para as discussões que são feitas nesta tese, partindo da convicção de que o ensino de línguas pode (e deve) ser concebido e praticado de forma mais próxima dos perfis dos alunos, levando-os a (re)descobrir o que já sabem e fazer disso ponte para novas competências e novos conhecimentos, em várias línguas.

3.4.2. Os alunos-participantes do curso PLIC-Letras

O curso “Práticas de leitura em intercompreensão: textos acadêmicos na área das Letras” (PLIC-Letras) foi divulgado entre os alunos do curso por meio do Serviço de Cultura e Extensão da FFLCH-USP e do Centro de Línguas, via e-mail, e através de cartazes afixados no prédio da faculdade e compartilhados nas redes sociais. A partir da divulgação, obtivemos os seguintes números:

- Primeira edição: 5 participantes iniciaram o curso, 4 concluíram;
- Segunda edição: 7 iniciaram, 3 concluíram.

Para os fins desta pesquisa, serão considerados apenas os participantes que concluíram as atividades, sendo, então, um total de 7 (sete) sujeitos. Visto que se trata do mesmo curso,

aplicado duas vezes, os participantes serão analisados sem distinção quanto à edição de que participaram.¹⁵⁷

A fim de caracterizar os alunos-participantes, foram aplicados dois questionários-diagnósticos, um inicial e um final (QD-I/QD-F)¹⁵⁸. Ambos foram concebidos de forma a tentar delinear o perfil com o qual cada aluno iniciou o curso PLIC-Letras (sobretudo suas biografias e práticas em relação à aprendizagem de línguas) para, ao fim, poder verificar se houve percepção de mudanças e de que ordem foram elas. Eles foram elaborados por mim, professora-pesquisadora, e validados juntamente com a orientadora durante as reuniões que compuseram o processo de elaboração do curso, de forma que são um dos três instrumentos de coleta de dados usados nesta pesquisa.

O QD-I foi composto de quinze perguntas (abertas e fechadas) abrangendo os seguintes tipos de informação:

- identificação (nome, idade e informações de contato);
- formação acadêmica (grau, habilitação/programa) e eventual experiência como professor de línguas estrangeiras;
- perfil em línguas estrangeiras (as línguas em que declara algum nível de conhecimento e o contexto em que foram estudadas/aprendidas);
- experiências/atitudes durante eventuais leituras em línguas estrangeiras;
- eventuais representações relativas à intercompreensão;
- objetivos, expectativas e necessidades relativas ao curso;
- levantamento de temas e tipos de texto que gostariam de ter contato ao longo do curso.

Por meio desse conjunto de questões, foi possível delinear o “ponto de partida” de cada um dos participantes, assim como identificar como se autodeclaravam em relação a seus conhecimentos em línguas – um primeiro passo na proposta do plurilinguismo: levar os sujeitos a refletir e gerir seus repertórios linguísticos. A seguir, apresento uma primeira caracterização geral dos participantes, a qual será aprofundada no próximo capítulo, dedicado à análise dos dados.

¹⁵⁷ Participantes da primeira edição: Andrei, Diego, Carmen e Sophie; da segunda: Juan, Frida e Maria.

¹⁵⁸ Apêndices A e B.

Cada um deles recebeu um pseudônimo inspirado nas principais referências evidenciadas por suas biografias linguísticas. No que concerne a suas formações, experiências profissionais e expectativas em relação ao curso PLIC-Letras, eles responderam:¹⁵⁹

Tabela 1 - Formação e objetivos dos participantes

	“Qual a sua formação na área de Letras?”	“Atua ou já atuou como professor de língua estrangeira?”	“Quais são suas principais necessidades de aprendizagem e expectativas que espera atingir neste curso?”
Juan	Aluno de graduação, habilitação em Linguística	Não	<i>“Poder escutar e ler pelo menos em dois (sic) línguas românicas”</i>
Frida	Mestranda da área de língua/ linguística alemã	Sim (inglês e alemão)	<i>“Ler mais autores para minha pesquisa, compreender estruturas do francês”</i>
Maria	Mestre em Estudos Brasileiros (IEB)	Sim (português língua estrangeira)	<i>“Aprender práticas de IC e, se possível, ter sustentação teórica. Sair do curso tendo um maior repertório teórico e prático para interagir com meus alunos.”</i>
Andrei	Aluno de graduação, habilitação em Linguística	Não	<i>“Conhecimento da metodologia usada; conhecimentos linguísticos; leituras acadêmicas nas línguas estudadas. Ler textos sem tradução, conhecer melhor as línguas românicas e suas culturas.”</i>
Diego	Aluno de graduação, habilitação português/ espanhol.	Não	<i>“Desenvolver habilidades de leitura nas três línguas e compreender a metodologia de ensino plurilíngue. Ler textos em francês e italiano. Adquirir habilidades essenciais de leitura que podem ser complementadas por outros cursos.”</i>
Sophie	Aluno de graduação, habilitação português/francês	Sim (Francês língua estrangeira)	<i>“Curiosidade em conhecer a metodologia que abordasse a leitura em diferentes línguas. Aprender a ler em espanhol e em italiano.”</i>
Carmen	Mestranda da área de literatura hispano-americana.	Sim (Espanhol língua estrangeira)	<i>“Interesse pela metodologia de intercompreensão e desenvolver estratégias de leitura em francês e italiano. Maior desenvoltura e menor ‘medo’ em ler textos em uma língua que eu não domino completamente.”</i>

Em relação à formação, nota-se um grupo heterogêneo: graduandos, mestrandos e um já titular de um mestrado. Há diversidade também entre as habilitações: Alemão (*Frida*),

¹⁵⁹ A título de identificação, os elementos entre aspas são perguntas exatamente como apareciam no questionário, enquanto as frases em *itálico e entre aspas* são respostas apresentadas pelos alunos.

Espanhol (*Diego*), Francês (*Sophie*) e Linguística (*Juan* e *Andrei*), além de representantes das áreas de literatura (*Maria*, mestra pelo Instituto de Estudos Brasileiros da USP, IEB-USP e *Carmen*, da área de Espanhol).

Quanto às motivações, verifica-se que 5 dos 7 participantes citaram interesse por conhecer mais sobre a metodologia da intercompreensão, sendo este elemento indicado tanto pelos que já atuavam como professores (*Frida*, *Maria*, *Sophie* e *Carmen*), como pelos que ainda não possuíam experiências como docentes.

Já pelas expectativas listadas pelos participantes, é possível perceber que, para eles, a IC é via para atingir objetivos de diferentes ordens, como de fundo linguístico (*compreender estruturas*), desenvolvimento de competências parciais (*escutar e ler*) aplicadas a objetivos específicos (*pesquisa, leituras acadêmicas*), além de seu reconhecimento como abordagem didática para uso em sala de aula (*interação com alunos*). Além desses elementos, a IC aparece como alternativa para a superação de bloqueios anteriores na aprendizagem de línguas estrangeiras (“*menor ‘medo’ em ler textos em uma língua que eu não domino completamente*”).

Para identificar a biografia linguística dos participantes, o QD-I continha uma pergunta sobre que tipos de contato os participantes mantinham com as línguas-alvo do curso, cujas respostas foram:

Tabela 2 - Contatos com as línguas-alvo no dia a dia (elaboração própria)

	“Possui algum tipo de contato com as línguas românicas (francês, espanhol, italiano no dia a dia? Quais são?”
Juan	<i>“Sou nativo do espanhol”</i>
Frida	<i>“Esporádico com filmes legendados”</i>
Maria	<i>“Não”</i>
Andrei	<i>“Sim. Convivo com latino-americanos falantes de espanhol (moramos juntos)”</i>
Diego	<i>“Espanhol. Leituras e aulas da habilitação.”</i>
Sophie	<i>“Apenas com o francês. Tenho muito contato com textos, principalmente os que trabalho em sala de aula.”</i>
Carmen	<i>“Sim. Dou aulas de espanhol, leio textos literários e acadêmicos em espanhol e ouço canções latino-americanas.”</i>

Com exceção de *Maria*, todos os participantes declararam algum tipo de contato com as línguas-alvo do curso. As situações citadas são de dois tipos: cotidiano (atividades culturais e contatos pessoais) e/ou profissional (seja como professores de um desses idiomas, seja por

conta dos estudos). Entre as respostas, destaco a situação de *Juan*, de origem chilena, em intercâmbio acadêmico no Brasil, pois em relação aos outros participantes, ele é um caso “invertido”: para os demais o espanhol, sua língua materna, é uma das línguas-alvo, enquanto que para ele, o português – “língua-ponte” para os demais alunos – pode ser considerada sua língua-alvo.

O QD-I contribuiu também para dar uma ideia de quais idiomas os participantes declaravam conhecer e como eles avaliavam seu nível de conhecimento. Para isso, foi proposta a seguinte pergunta, acompanhada por uma tabela em branco, a ser preenchida pelos alunos:

“Liste seu conhecimento em línguas estrangeiras (românicas ou não), de 1 a 5, sendo 1 básico e 5 nível avançado”¹⁶⁰

IDIOMA	Compreensão escrita	Compreensão oral	Produção escrita	Produção oral

A comparação das respostas a esta questão, conforme apresento na Tabela 3 a seguir, permite perceber que na maioria das situações há desequilíbrio entre as duas categorias de competências (produção e compreensão): em apenas 4 das 19 situações listadas os participantes atribuíram a mesma nota para as duas dimensões. Para uma melhor visualização, tais variações são apresentadas da seguinte maneira:

¹⁶⁰ A tabela que compunha a pergunta não apresentava opções em línguas – nem mesmo as línguas-alvo do curso –, ficando os participantes livres para citar quais e quantas fossem.

Variações menores do que 1
Variações maiores do que 1

Tabela 3 - Conhecimentos em línguas declarados pelos participantes no QD-I

	Conhecimentos em LE ¹⁶¹				
	LE	CE	CO	PE	PO
Juan	PT	3	4	2	3
	ES	5	5	5	5
	FR	1	1	1	1
Frida	IN	5	5	5	5
	AL	5	4	4	4
	ES	5	3	-	-
	HO	3	-	-	-
Maria	IN	4	3	2	3
	FR	3	3	1	3
	ES	4	4	2	3
Andrei	IN	5	4	2	4
	ES	5	5	3	5
	FR	2	1	1	1
	IT	2	1	1	1
Diego	ES	4	4	2	2
Sophie	FR	4	3	3	2
Carmen	ES	5	5	4	5
	IN	2	3	1	3
	FR	1	1	1	1

Como exemplos da percepção do desequilíbrio, aponto o caso de *Frida*, mestranda da área de alemão, que se autoatribuiu a nota 3 de CE em holandês – um nível intermediário na escala proposta – ao mesmo tempo que não atribui notas às outras competências (CE, PO, PE). A mesma participante, ainda, declarou-se capaz de compreender a língua espanhola oral e escrita, apesar de não produzir, nem escrita, nem oralmente.

Além dos desequilíbrios, é possível observar que os valores que os participantes atribuíram para as habilidades de compreensão são sempre iguais ou maiores do que aquelas

¹⁶¹ Siglas: AL para alemão, AR para árabe, PT para português, ES para espanhol, FR para francês, IT para italiano, IN para inglês, HO para holandês, JA para japonês, RU para russo.

dadas para a produção, e nunca menores. Isso corrobora uma das justificativas para um trabalho dissociado das competências, pois elas se desenvolvem em ritmos diferentes, sendo que as habilidades de compreensão, geralmente, avançam mais rápido do que as de produção (DEGACHE; MASPERI, 1995; BONVINO et al. 2011).

Além do nível de conhecimento nas diferentes línguas, importava saber também em que contextos elas foram aprendidas. Isto foi feito por meio da seguinte questão:

“Em quais contextos você já estudou/aprendeu línguas? Se necessário, assinale mais de uma.

- Cursos regulares (escolas de idiomas, centros de línguas). Qual(is) língua(s): _____
- Cursos com fins específicos (leitura, viagens, especialização etc.). Qual(is) língua(s): _____
- Estudos em autonomia. Qual(is) língua(s):

- Ensino à distância (sites e redes sociais específicas para ensino de línguas). Qual(is) língua(s): _____
- Viagem de intercâmbio. Qual(is) língua(s):

- Contexto “informal” (com amigos estrangeiros, por exemplo). Qual(is) língua(s): _____
- Outros. _____

Ao analisar as respostas desta questão, verifiquei que quatro participantes citaram outras línguas além daquelas já apontadas na pergunta anterior. As respectivas reações estão listadas na tabela a seguir, estando **em negrito** os casos de línguas acrescidas:

Tabela 4 - Contextos em que os participantes estudaram línguas estrangeiras apontados no QD-I

“Em quais contextos você já estudou/aprendeu línguas? Se necessário, assinale mais de um.							
	Juan	Frida	Maria	Andrei	Diego	Sophie	Carmen
Cursos regulares (escolas de idiomas, centros de línguas). Qual(is) língua(s):	PT	IN AL FR	IN FR ES JA RU AR	IN IT	ES IN	FR ES	IN ES
Cursos com fins específicos (leitura, viagens, especialização etc.). Qual(is) língua(s):						FR	
Estudos em autonomia. Qual(is) língua(s):					IN	FR	
Ensino à distância (sites e redes sociais específicas para ensino de línguas). Qual(is) língua(s):	PT						ES
Viagem de intercâmbio. Qual(is) língua(s):	PT						ES
Contexto “informal” (com amigos estrangeiros, por exemplo). Qual(is) língua(s):	PT	IN		ES			ES
Outros							

As hipóteses para tal “acrécimo” são variadas, e levam à reflexão sobre qual seria a concepção que os alunos tinham sobre como medir esses conhecimentos, sobre o que é *saber uma língua*. Tomando o caso de *Maria*, que acrescentou três línguas orientais, cujas estruturas (alfabeto, fonética etc.) são bastante distantes das demais apontadas, podemos inferir que, apesar de tê-las estudado em cursos regulares, ela não se sentia *competente* ou mesmo possuidora de algum nível de habilidades nesses idiomas. Há também o caso de *Sophie* que acrescentou o espanhol, língua próxima ao português e que declarou ter estudado em curso regular, todavia, nem assim considerou ter conhecimentos que pudessem ser apontados na questão anterior.

Nota-se, ainda, pelos dados da tabela 4 que a situação de aprendizagem mais comum são os cursos regulares. Porém, é interessante observar que 6 dos 7 participantes têm

experiências de outros tipos, inclusive os considerados “contextos informais” – ou seja, fora de instituições de ensino.

No cruzamento das tabelas 3 e 4, saliento o fato de que todos os participantes declararam conhecimentos em, pelo menos, duas línguas estrangeiras, sendo que todos declararam conhecer pelo menos uma das línguas românicas envolvidas no curso PLIC-Letras. Informações importantes na lógica plurilíngue, uma vez que é a partir da mobilização desses saberes, além daqueles ligados à língua materna dos participantes, que o trabalho intercompreensivo se constrói.

Na sequência, o QD-I continha uma pergunta que visava verificar como os alunos iniciavam a aventura de ler em línguas que, talvez, ainda não conhecessem e/ou dominassem¹⁶².

Tabela 5 - Sobre ler em línguas “desconhecidas” (QD-I)

“Você considera possível compreender um texto escrito nas línguas românicas do curso (italiano, espanhol, francês) sem que as tenha estudado em contexto formal? Justifique”	
Juan	<i>“Acho que posso dependendo do conteúdo do texto que faz possível a compreensão escrita.”</i>
Frida	<i>“Talvez.”</i>
Maria	<i>“Sim, porque a partir dos meus conhecimentos de falante nativa do português e daquilo que já aprendi em francês, espanhol e inglês, já tentei entender textos em italiano, língua com a qual nunca tive contato.”</i>
Andrei	<i>“Sim, as estruturas similares permitem uma compreensão pelo menos pequena dos textos em língua estrangeira.”</i>
Diego	<i>“Sim, pois creio que conhecimentos linguísticos não são estanques e podem ser deslocados de uma a outra língua.”</i>
Sophie	<i>“Sim. Acho que nesse momento seria possível fazer uma leitura global do texto. Já tentei ler história em quadrinhos em espanhol e consegui entender grande parte do texto apesar de ter aprendido muito pouco de espanhol na escola. Para outros tipos de texto, preferi ler uma tradução.”</i>
Carmen	<i>“Sim devido à proximidade com a língua materna”</i>

Nas respostas, os participantes demonstraram, em maior ou menor grau, que reconheciam a possibilidade de compreender um texto escrito em uma língua que não

¹⁶² O QD-I foi preenchido no início da primeira aula, antes de qualquer exposição sobre a abordagem da intercompreensão, e que quatro dos sete participantes (*Juan, Frida, Maria e Sophie*) declararam, ao se apresentar oralmente em sala de aula, ter tido contatos anteriores com a abordagem por meio da disciplina oferecida na graduação.

necessariamente já dominassem. Em suas respostas, percebemos elementos que são preconizados pela intercompreensão: o papel da língua materna (*Maria e Carmen*), a mobilização de conhecimentos em outras línguas (*Maria e Diego*), o conteúdo do texto (*Juan*) e a exploração das semelhanças (*Andrei*).

Tendo apresentado os participantes, passo à descrição dos instrumentos de pesquisa.

3.5. Instrumentos de pesquisa

A elaboração do curso PLIC-Letras incluiu a concepção de instrumentos que pudessem atender, por um lado, a avaliação dos objetivos de formação do curso e, por outro, os objetivos investigados na pesquisa. Além dos já apresentados questionários-diagnósticos (QD-I/QD-F), foram implementados, ainda, diários de aprendizagem (DA) e atividades dirigidas (DA), cujas características abordo nesta seção.

Os três instrumentos voltaram-se para a verificação do desenvolvimento das duas dimensões de formação pela intercompreensão envolvidas no programa proposto, ambas listadas pelo Referencial de competências em didática da intercompreensão – REFIC (DE CARLO et al., 2015), que são:

- a formação do sujeito plurilíngue e a aprendizagem;
- o desenvolvimento da competência de compreensão escrita.

Embora independentes e aplicados em momentos específicos do curso, os instrumentos foram constituídos para serem analisados de forma complementar entre si, já que todos apresentam elementos que contribuem para uma melhor observação e compreensão da evolução das duas dimensões de formação citadas acima nos aprendentes. Suas características gerais estão sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 9 - Instrumentos de pesquisa

Instrumento	Quantidade	Incidência	Momento do curso
Questionários-diagnósticos inicial e final (QD-I/QD-F)	2	Biografia linguística Autoavaliação dos alunos	Primeira e última aula
Diários de aprendizagem (DA)	8	Metarreflexão sobre o trabalho realizado em cada aula	Semanal, um por aula
Atividades dirigidas (AD)	3	Avaliação de desempenho de leitura nas línguas-alvo (competências linguísticas, textuais e metarreflexivas)	Final de módulo

Na construção de tais instrumentos, optei pelo traço constante de levar os participantes à autoavaliação e reflexão sobre cada etapa do processo de aprendizagem pela IC. Devido a isso, os três instrumentos têm por característica dar voz ao aluno: não apenas do ponto de vista de responder correta ou incorretamente a determinadas questões, mas também como uma oportunidade de levar o sujeito à prática da reflexão sobre o próprio percurso de “aprender a aprender” (CARRASCO PEREA; DE CARLO, 2016). Além disso, trata-se de um tipo de prática que acaba por descentralizar do professor a responsabilidade (e/ou “autoridade”) pela avaliação.

Ao tratar das práticas avaliativas no ensino da leitura, Flávia Vieira e Maria Alfredo Moreira (1994) apontam três vantagens que levam a uma maior implicação do estudante. São elas:

- maior conscientização do aluno sobre o que é a leitura e seus processos;
- maior divisão da responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem;
- maior “validade inter-subjetiva” dos critérios de avaliação, já que não ficam apenas a critério do professor.

Essa busca por “indícios” para entender a “construção de sua aprendizagem” está contemplada no primeiro aspecto da formação em intercompreensão apresentado pelo REFIC: o sujeito plurilíngue e o desenvolvimento de sua autonomia. Segundo o documento:

Trata-se, em particular, de valorizar a evolução de suas atitudes *vis-à-vis* de sua posição de aprendente, suas representações relativas às modalidades de

aprendizagem numa ótica intercompreensiva, sua capacidade de reflexão e de auto-avaliação [...]. (DE CARLO et al, 2015, p. 5, tradução nossa)¹⁶³

Sendo assim, os três instrumentos guardam a característica de avaliação (auto)formativa (VIEIRA; MOREIRA, 1994) e de estímulo à reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem pela intercompreensão (CARRASCO PEREA; DE CARLO, 2016). Do ponto de vista da investigação, além dos aspectos apontados, eles foram construídos de forma a favorecer um acompanhamento da evolução das diferentes representações e atitudes sobre a relação com as línguas e os textos ao longo do curso PLIC-Letras.

3.5.1. Diário de aprendizagem (DA)

Chamei de “diário de aprendizagem” o 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 perguntas respondidas ao longo das dez aulas foram:

¹⁶³ Original em francês: “Il s’agit en particulier de valoriser 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.”

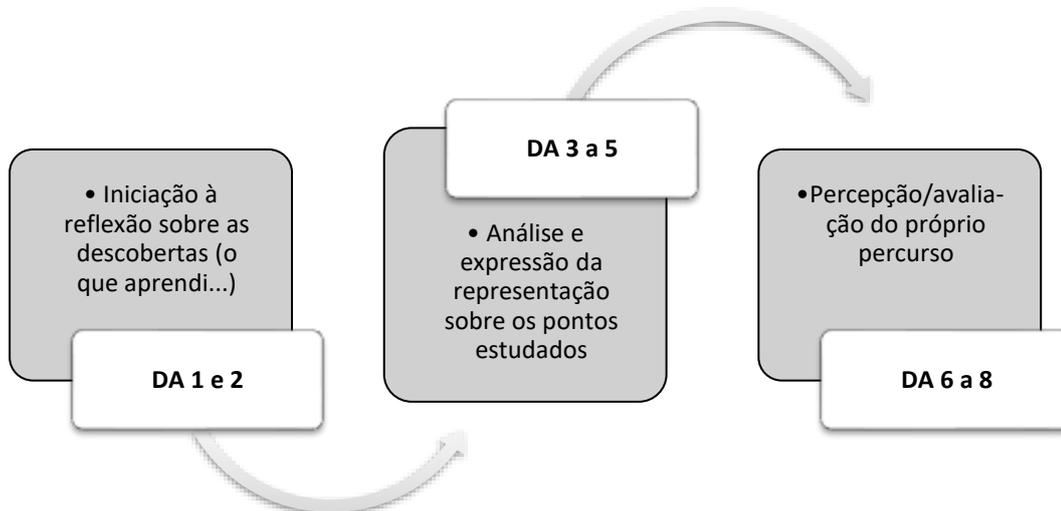
Quadro 10 - As oito perguntas dos diários de aprendizagem (DA)

Aula/Tema	Reflexão do diário de aprendizagem
Aula 1 – Descoberta da intercompreensão	DA-1: O que aprendi hoje sobre as línguas românicas/a intercompreensão?
Aula 2 – Introdução aos resumos acadêmicos	DA-2: O que aprendi hoje sobre os resumos acadêmicos, sua estrutura e conteúdo, que poderá ser determinante no trabalho deste gênero em outras línguas nas próximas aulas?
Aula 3 - Aprofundamento do trabalho com resumos nas línguas-alvo e início da gramática de leitura (artigos e adjetivos demonstrativos)	DA-3: Começamos hoje a construir a nossa “gramática de leitura”. Como você vem lidando com as dúvidas deste tipo ao longo das leituras feitas em outras línguas? Como analisa o papel do estudo da gramática em um curso como o nosso?
Aula 4 - Panorama sobre a fonética das línguas-alvo	DA-4: Como você observa o papel da pronúncia e/ou da “mediação fonológica” das línguas no processo de construção de sentido no momento da leitura? Acredita que poderá auxiliar em seus estudos e leituras autônomas daqui para frente?
Aulas 5 a 7 ¹⁶⁴ – A introdução de artigo acadêmico (forma e conteúdo) e mais elementos da gramática de leitura (negação, relações anafóricas e catafóricas)	DA-5: Agora que avançamos um pouco em relação ao tamanho e à complexidade dos textos trabalhados nas línguas-alvo, como você analisa o papel da observação da “lógica interna” do texto na construção de sentido ao longo da leitura?
Aula 8 – Gramática de leitura: Especificidades (ou opacidades) das línguas-alvo, ainda a partir da leitura de introduções (pronomes demonstrativos e tempos verbais)	DA-6: Textos mais longos, mais articulados, mais complexos. Pensando nos textos trabalhados no segundo módulo, você conseguiu realizar as atividades e compreender o texto satisfatoriamente mesmo antes de sistematizarmos os pontos vistos nesta aula. Sendo assim, como você tem “enfrentado” as opacidades presentes nos textos lidos? Percebe diferença de atitude e/ou resultado em relação ao que você fazia antes de ter contato com a intercompreensão?
Aula 9 - Preparação à leitura de capítulo de livro teórico I – Sobre o autor e o livro “Lector in Fabula”	DA-7: Após esta primeira “imersão” no livro, quais são suas expectativas para a leitura de um capítulo? Como analisa sua postura como leitor diante de um texto desta complexidade? Entre todos os aspectos valorizados pela intercompreensão, quais deles você acredita que serão importantes neste momento?
Aula 10 - Preparação à leitura de capítulo de livro teórico II – Leitura da introdução de “Lector in Fabula”	DA-8: Como diz o trecho de reflexão da aula de hoje, na intercompreensão não é a “quantidade” do que é compreendido que está em jogo, mas a qualidade e a utilidade daquilo que foi apreendido. Nesse sentido, na aula de hoje, em que trabalhamos um texto extenso, complexo e cheio de “referências” externas, como você analisa esta dicotomia entre qualidade x quantidade na leitura em línguas estrangeiras? Tem se sentido satisfeito com o nível de apreensão dos conteúdos nos textos trabalhados? E como tem lidado com a “ansiedade” de compreender tudo (caso ela exista)?

¹⁶⁴ Devido a atrasos e ausências dos alunos, o conteúdo previsto para as aulas de 5 a 7 precisou ser reorganizado e condensado, por isso o diário foi aplicado apenas ao final da aula 7.

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 13 - Tipologia das perguntas do DA



Fonte: elaboração própria.

Como se observa pelo esquema da figura 13, a progressão das perguntas vai desde um “habituar-se” a refletir sobre o que se estuda até uma metarreflexão sobre a implicação de certos aspectos no próprio percurso. Assim, os DA contribuíram para que os aprendentes pudessem expressar e articular os diferentes aspectos da formação e (re)descobertas que iam fazendo a cada aula, no que concerne à IC, ao processo de leitura e ao próprio desempenho.

3.5.2. Atividades dirigidas (AD)

O instrumento atividades-dirigidas foi dedicado 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. A nomenclatura “atividade-dirigida” justifica-se pela proposta de uma estrutura previamente pensada, com uma sequência guiada que almejava conduzir o aluno a retomar e aplicar procedimentos e reflexões que eram comuns ao longo das aulas.

Seguindo a organização modular do curso (que será apresentada na próxima seção), foi aplicada uma AD para cada módulo, tendo por objeto o gênero trabalhado naquele período. As três AD possuíam alguns objetivos transversais:

- criar, no aluno, a prática da mobilização e da reflexão sobre as estratégias e procedimentos adequados para o tratamento dos textos acadêmicos, de acordo com objetivo de leitura estabelecido;
- retomar e avaliar a construção de conhecimentos a propósito do conteúdo trabalhado no módulo, sobretudo no que concerne à relação das super, macro e microestruturas dos gêneros;
- acompanhar o desenvolvimento da competência de compreensão escrita nas línguas-alvo, na medida do que é esperado em um trabalho pela intercompreensão;
- estimular a metarreflexão, seja sobre as línguas, seja a respeito de sua própria evolução no processo de aprendizagem pela intercompreensão.

Esses princípios estão de acordo com o que afirmam Degache e Masperi (1995, p. 150) que defendem que

o papel da intervenção didática deve ser, antes de qualquer coisa, o de levar os aprendentes a traçar o próprio itinerário de aprendizagem na língua-alvo, ou seja, dar-lhes os meios de se interessar pelas línguas estrangeiras por iniciativa própria e, assim, fazer progredir o conhecimento delas. Finalmente, as práticas pedagógicas devem dar os meios de uma posterior exploração autônoma da língua estrangeira. (tradução nossa)¹⁶⁵

Na tentativa de dar aos aprendentes “os meios para uma exploração autônoma”, as AD mantiveram o traço de liberdade para escolha do texto e/ou da língua de trabalho que marcava as aulas, ainda que de maneiras diversas em cada uma, a saber:

Quadro 11 - Orientações para a escolha dos textos abordados nas AD

AD	Orientação para escolha dos textos
AD-1 (Resumo)	Os alunos receberam um conjunto de resumos de artigos sobre a temática da intercompreensão (pré-selecionados pela professora-pesquisadora) nas três línguas-alvo e deveriam escolher um para a realização da atividade.
AD-2 (Introdução)	Os alunos deveriam pesquisar e escolher, por conta própria, um artigo de seu interesse para realizar a AD com sua introdução. O único requisito era que o artigo fosse sobre temáticas relativas à área de Letras.
AD-3 (Capítulo de livro teórico)	Única atividade com texto previamente estabelecido, porém escolhido em concordância com os interesses dos alunos. Os alunos receberam o capítulo nas três línguas-alvo e poderiam escolher em qual língua trabalhariam.

¹⁶⁵ Original em francês: “le rôle de l'intervention didactique doit être avant toute chose d'entraîner les apprenants à se frayer leur propre itinéraire d'apprentissage au sein de la langue cible, c'est-à-dire de leur donner les moyens de s'intéresser aux langues étrangères de leur propre chef et d'en faire ainsi progresser la connaissance. En définitive, les pratiques pédagogiques doivent donner les moyens d'une exploration autonome ultérieure de la langue étrangère.”

Em relação aos exercícios das AD, estes eram divididos em três fases¹⁶⁶:

- **Fase 1 - Preparação da leitura:** escolha do texto, planejamento da leitura, expressão das expectativas;
- **Fase 2 - O que estou lendo:** trabalho específico da leitura do texto, com atividades de análise das macro e micro estruturas e verificação de compreensão;
- **Fase 3 - Como estou lendo:** questões reflexivas sobre a realização da atividade, as impressões sobre o próprio desempenho e as estratégias aplicadas.

Assim como no decorrer das aulas, as AD continham exercícios de diferentes tipos (retomada, apreciação, processo) e que exigiam diferentes níveis de compreensão (GIASSON, 1990): literal, interpretativa e crítica – conforme detalharei mais adiante ao abordar o trabalho feito em sala de aula ao longo do PLIC-Letras. Contudo, as AD não comportavam exercícios “estruturais”, ou seja, que tratassem da verificação dos pontos gramaticais estudados ao longo do módulo.

Esta escolha se justificou pelo fato de que o desenvolvimento da competência de leitura intercompreensiva não tem sua principal base no estudo intensivo das estruturas das línguas-alvo: como afirmam Escudé e Janin (2010, p. 91) “a intercompreensão não tem por objeto formar especialistas (...) mas fornecer estratégias de aproximação do sentido dos textos (...), cujas variações morfossintáticas, lexicais ou gramaticais não constituem senão uma das entradas”¹⁶⁷ (tradução nossa). Nesse sentido, e como propõe o REFIC, não são *conhecimentos linguísticos* que devem ser o fim da aprendizagem e da avaliação no contexto de uma ação em IC, mas sim a *capacidade* de valer-se deste tipo de conhecimento para atingir os objetivos de leitura estabelecidos. Por esse motivo, as AD não continham exercícios estritamente ligados aos conhecimentos linguísticos, mas sim de verificação da leitura mediante os processos reconhecidos pelos alunos para colocar em prática durante sua realização.¹⁶⁸

¹⁶⁶ Conforme fica demonstrado mais adiante no detalhamento das atividades, apesar de sempre presentes, as três partes eram feitas de maneira diferente, de acordo com a proposta de cada AD.

¹⁶⁷ Original em francês: “Or l’intercompréhension n’a pas pour objet de former des spécialistes – même si rien n’empêche qu’elle y contribue ! – mais de fournir des stratégies d’approche du sens des textes (ou des messages), dont les variations morphosyntaxiques, lexicales ou grammaticales ne constituent qu’une des entrées.”

¹⁶⁸ O detalhamento dos exercícios de cada AD será apresentado ainda neste capítulo, junto à descrição dos módulos do curso.

3.5.3. Questionário-diagnóstico final (QD-F)

De acordo com o que foi adiantado, os participantes responderam a questionários-diagnósticos no início e no final do curso. O QD-F continha sete perguntas abertas que contemplavam os seguintes aspectos:

- percepção de possíveis mudanças quanto à postura como estudante de Letras e de línguas estrangeiras e do próprio desempenho ao longo da leitura em línguas estrangeiras;
- autoavaliação se houve ou não evolução perceptível na competência de compreensão escrita em cada uma das línguas-alvo, assim como as dificuldades encontradas ao longo do percurso;
- avaliação do curso em relação ao conteúdo e organização e quanto ao atendimento ou não das expectativas apontadas no início;
- apreciação sobre o lugar da intercompreensão na formação dos alunos de Letras.

Os dois questionários cruzados permitiram uma visão longitudinal de alguns aspectos pontuais da formação proposta, sobretudo, como já apontado, no que concerne à forma como o próprio aluno se autoavalia como sujeito-aprendente implicado no processo de aprendizagem pela intercompreensão.

Tais instrumentos fazem parte da proposta maior do curso PLIC-Letras, cujo programa detalho a seguir.

3.6. O curso de “Práticas de Leitura em Intercompreensão: textos acadêmicos na área das Letras” (PLIC-Letras)

Conforme já explicitado, o Projeto Pedagógico do curso de Letras da USP (FFLCH, 2013) aponta que os graduandos, geralmente, chegam à universidade com deficiências no que concerne à LE, destacando a dificuldade de ler até mesmo os textos dos gêneros do cotidiano. Tendo em vista que o ensino superior demanda do estudante uma atividade de leitura voltada para os temas e os gêneros específicos do meio acadêmico-científico, é imperioso encontrar e oferecer meios que possibilitem o aperfeiçoamento de suas competências para este fim.

Os cursos específicos de leitura em LE são tradicionais nas universidades brasileiras, não sendo diferente na USP (CANDIDO; CARONI; LANUNAY, 1977). Todavia, na maioria

das vezes, ainda são aplicados separadamente, língua por língua, mesmo quando se trata de um idioma aparentado ao português. A proposta do curso “Práticas de leitura em intercompreensão: textos acadêmicos na área das Letras” (PLIC-Letras) foi, então, a de aproveitar a “economia cognitiva e didática” (SAUER; SAUDAN, 2008, p. 7) proporcionada pela IC para desenvolver a compreensão escrita dos participantes em três línguas-românicas simultaneamente (espanhol, francês e italiano).

Isso porque uma pesquisa-ação é resultado de um movimento constante entre a percepção da situação-problema e as reflexões teóricas, em busca das escolhas mais adequadas e da observação contínua da pertinência e adequação das escolhas ao público. Com o curso PLIC-Letras não foi diferente: admitindo que a abordagem intercompreensiva poderia contribuir para a mudança da situação identificada, foi necessário construir um programa didático adequando os pressupostos da IC aos objetivos e necessidades dos estudantes de Letras da FFLCH-USP.

Como roteiro para a apresentação do curso, utilizo as escolhas didáticas (DEGACHE, 2006) que o caracterizam, passando pelo detalhamento das práticas, ou seja, o *modus operandi* da prática da IC em sala de aula, para, por fim, expor os conteúdos trabalhados.

3.6.1. Opções didáticas

O programa geral do curso PLIC-Letras, conforme divulgado para os participantes, foi o seguinte:

Quadro 12 - Programa geral do curso PLIC-Letras

<p>Curso: Práticas de leitura em intercompreensão: textos acadêmicos na área das Letras</p> <p>Carga horária: 30 horas (10 aulas semanais de 3 horas).</p> <p>Público-alvo: alunos de graduação e pós-graduação em Letras.</p>
<p>Línguas-alvo: espanhol, francês e italiano.</p> <p>Objetivo geral:</p> <p>Possibilitar, por meio da abordagem da intercompreensão, 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.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conscientizar o aluno das estratégias de leitura desenvolvidas em língua-materna para, assim, possibilitar a construção de uma gramática de leitura via intercompreensão; • estimular o reconhecimento e a exploração de estruturas morfológicas, sintáticas e lexicais comuns das línguas-alvo; • desenvolver os conceitos de plurilinguismo e intercompreensão entre línguas românicas; • analisar de forma comparativa as línguas românicas do curso; ler textos acadêmicos relacionados à área de Letras.
<p>Organização em módulos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Resumos científicos 2. Introdução de artigo científico 3. Capítulo de livro teórico
<p>Formas de avaliação</p> <p>Considerando que a intercompreensão envolve processos complexos, o acompanhamento de avaliação dos alunos foi feito por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação em sala de aula; - 3 Atividades-dirigidas (uma para cada módulo); - Diário de aprendizagem (aula a aula).

Planejar e implementar um percurso didático sempre implica escolhas pedagógicas que (espera-se) levarão aos objetivos inicialmente buscados. Conforme demonstrei nos capítulos do referencial teórico dedicados ao universo da Intercompreensão, há uma lista extensa de formações já realizadas baseadas na abordagem, nos mais variados contextos¹⁶⁹. Estas diferentes experimentações mantêm, sim, certo “gene comum” (trabalho simultâneo com as línguas, estímulo ao desenvolvimento cognitivo etc.), mas é visível que cada uma também incorpora muito do que é próprio de seu cenário de formação – como a consideração

¹⁶⁹ Sobre isso ver Degache e Garbarino (2017).

do tipo de público a que se dirige e de suas necessidades relativas às línguas e sua aprendizagem.

No caso de uma formação voltada para a leitura, como discutido no referencial teórico, não se deve perder de vista variáveis como quem lê e por que lê, que podem ir desde a identificação de informações pontuais até a formação propriamente dita, passando pelo gosto estético e as leituras analíticas mais aprofundadas. Assim, no curso PLIC-Letras, a proposta de trabalhar com a compreensão escrita de textos acadêmico-científicos também direciona escolhas ligadas ao gênero e aos objetivos deste tipo de leitura para os sujeitos a quem se dirige.

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 usada a abordagem descendente dos gêneros textuais (UZCANGA VIVÁR, 2011): partindo da análise do esquema formal (CARRELL, 1990; RUMELHART, 1991) para o tratamento das macro e microestruturas.

Como roteiro para apresentar as escolhas e as particularidades do que foi feito em PLIC-Letras adotei o procedimento aplicado pelo professor Christian Degache (2006) em seu dossiê de Habilitação para Dirigir Pesquisas (HDR, sigla em francês), no qual estabelece uma lista de elementos a serem analisados para a caracterização de projetos e materiais no âmbito da intercompreensão¹⁷⁰. Esses elementos são: forma de abordar as línguas; meios utilizados

¹⁷⁰ 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.

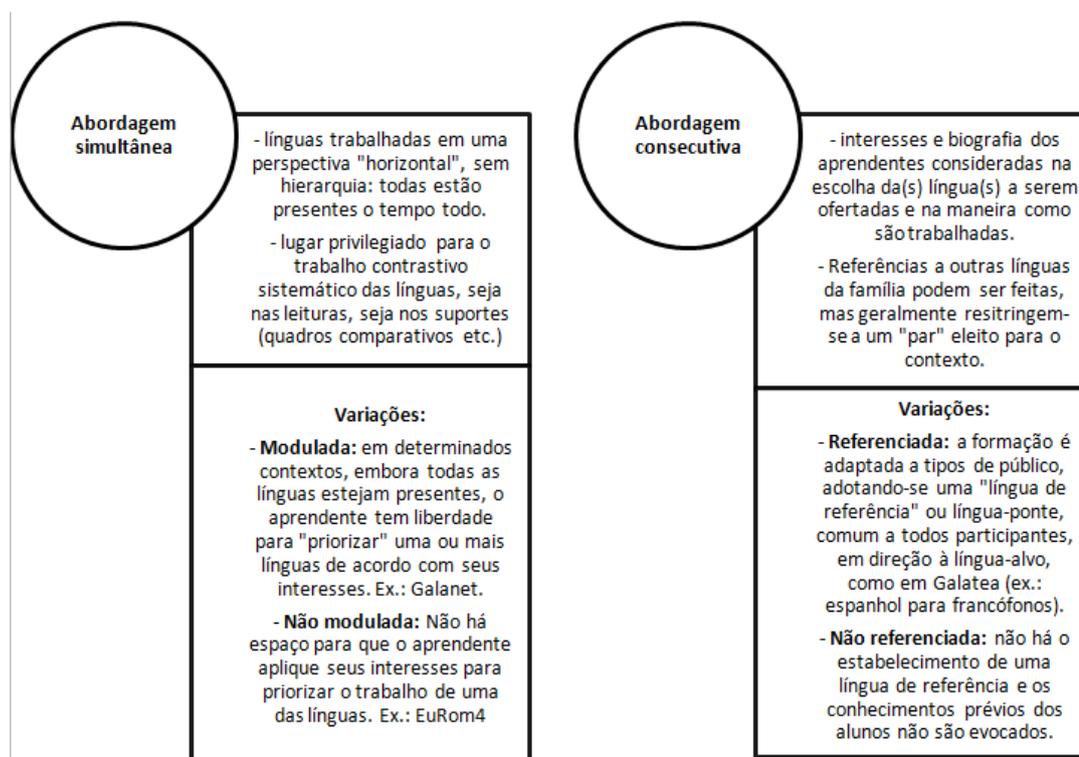
para “fazer chegar ao sentido” (DEGACHE, 2006, p. 117) e para a apreensão das estruturas da(s) língua(s)-alvo; as características dos suportes textuais utilizados e, por fim, a progressão adotada. A esses pontos, acrescento, ainda, a explicação sobre os parâmetros de avaliação estabelecidos na formação.

a) Forma de abordar as línguas

A intercompreensão, 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 criação de “pontes” entre elas e o repertório de conhecimentos dos aprendentes. Para a formação aqui proposta foram escolhidas como línguas-alvo o espanhol, o francês e o italiano – pelo fato de serem as línguas românicas presentes no currículo das habilitações da faculdade de Letras da USP.

Entretanto, o *status* das línguas dentro de cada programa em IC pode variar de formação para formação, de acordo com os objetivos buscados – e é a isso que diz respeito este primeiro critério. Em análise de diferentes dispositivos baseados em intercompreensão, Degache (2002, 2006) identificou dois tipos de abordagem, simultânea ou consecutiva, cujas explicações sintetizo na imagem a seguir:

Figura 14 - Formas de abordar as línguas nas formações em IC (DEGACHE 2002, 2006)



Fonte: elaboração própria;

Partindo de tais classificações, a abordagem usada em PLIC-Letras mescla características das duas modalidades:

- **Consideração do perfil dos participantes:** o perfil dos participantes está no centro do programa, elaborado especificamente para atender a demanda de leitura de textos científicos da área de Letras em línguas estrangeiras. Aqui, o que torna a abordagem do programa “referenciada”, além da consideração de uma determinada língua de partida, é o fato de o programa ter sido concebido com base em objetivos e necessidades do público-alvo.
- **Língua de referência:** o português teve o *status* de língua de referência por excelência por ser a língua de interação em sala de aula, sem tirar o lugar da reflexão plurilíngue, que era feita por meio da exploração dos diferentes tipos de transparências e dos conhecimentos prévios dos alunos nas línguas-alvo ou outras que conhecessem.
- **Status das diferentes línguas-alvo:** em todas as aulas os alunos eram expostos a pelo menos um texto em cada uma das línguas-alvo – sem hierarquização prévia. No início de cada encontro, após a explanação do tema e objetivos da aula, as opções de textos nas

diferentes línguas eram apresentadas aos alunos, os quais tinham certa liberdade para escolher qual deles gostariam de ler – “certa”, pois a orientação era para que escolhessem a língua que mais os desafiasse e não uma que já dominassem. Sendo assim, o conjunto de textos a ser abordado em sala era dividido entre os alunos e, posteriormente, eram todos lidos em voz alta e explorados (do ponto de vista da forma e do conteúdo). Para as atividades dirigidas também era aberta a possibilidade de o próprio aluno escolher a língua em que iria trabalhar. Já a exploração dos pontos linguísticos e gramaticais também era feita comparativamente, abrangendo as três línguas-alvo.

Assim, com base nessas características e na classificação de Degache (2006), a abordagem das línguas no curso PLIC-Letras pode ser considerada simultânea referenciada e modulada.

b) Meios para “fazer chegar ao sentido” e para a apreensão das estruturas da/das línguas

O modo de explorar os documentos é o segundo elemento caracterizador apontado por Degache (2006) e diz respeito aos procedimentos aplicados para solicitar os diferentes tipos de estratégias para a construção de sentido do texto. Na descrição das aulas e das atividades dirigidas, esses elementos são retomados com mais detalhes. Aqui, trago o “roteiro” do que foi feito a cada aula.

Com os textos em mãos, os passos feitos com os estudantes foram os seguintes:

- i) leitura individual e silenciosa (cada aluno com seu texto escolhido);
- ii) leitura oralizada (feita por um dos alunos ou pela professora-pesquisadora)¹⁷¹;
- iii) comentários livres sobre o conteúdo do texto e eventuais dúvidas (quando mais de um aluno tinha o mesmo texto, eram chamados a comentar em grupo antes de partilhar com a sala);
- iv) exercícios visando ao aprofundamento da compreensão, à percepção das especificidades do gênero e à verificação do conteúdo;
- v) análise de um aspecto linguístico e/ou gramatical presente nos textos trabalhados, sempre com exemplos das três línguas-alvo.

¹⁷¹ 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”.

Em relação aos exercícios realizados ao longo das aulas, com base nos exemplos de taxonomia de questões de verificação de compreensão apresentados por Giasson (1990), foi criada a seguinte classificação para o que foi praticado no curso PLIC-Letras¹⁷²:

Quadro 13 - Tipologia de exercícios realizados ao longo do curso PLIC-Letras

Tipo de exercício
Retomada (adaptado com base em “rappel” na classificação de Smith e Barrett, 1974 e “évaluation” em Durkin, 1978-1979, todos apresentados por Giasson): exercícios que solicitavam a retirada direta de informações pontuais dos textos, exatamente como citadas.
Apreciação (da classificação de Smith e Barrett, 1974, apresentada por Giasson): exercícios que solicitavam comentários a partir da observação do texto, quanto à forma e/ou conteúdo (sua estrutura, complexidade etc.).
Processo (baseado em “enseignement” da classificação de Durkin, 1978-1979, apresentada por Giasson): questões que levam a refletir sobre o processo de compreensão, o caminho para atingir o objetivo e a aplicação de estratégias.
Nível de compreensão solicitado (Giasson, 1990)
Literai : seleção/retirada de frases/elementos exatamente como presentes nos textos, sem solicitação de apreciação nem de tradução de nenhum tipo.
Interpretativa : reformulação de informações presentes nos textos, inclusive exercícios que solicitam uma “versão intercompreensiva”, visto que esta passagem exige interpretação e construção de sentido em outra língua que não a do texto.
Crítica : comentário sobre o texto, sua organização e conteúdo, e sobre a implicação desses elementos na concretização da leitura

O trabalho dos pontos linguísticos foi realizado na lógica da “gramática de leitura” (BONVINO et al., 2011), como já explorado no referencial teórico. 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. A partir das frases, eu, como professora-pesquisadora, estimulava a reflexão sobre como se dava a construção nas línguas-alvo e, só após este trabalho, os alunos recebiam um documento com a sistematização da regra – sempre de maneira comparativa¹⁷³. A imagem 15 a seguir apresenta um exemplo deste tipo de exercício.

¹⁷² No capítulo 9 de seu livro *La compréhension en Lecture*, a autora discute “o lugar das questões no ensino da compreensão em leitura” e apresenta uma evolução das classificações para esse aspecto.

¹⁷³ Geralmente, os documentos de sistematização eram compostos de quadros tirados integralmente ou adaptados do *Eurom5* (BONVINO et al., 2011) ou da *Gramática Comparativa Houaiss – Quatro línguas românicas* (BRITO et al., 2010).

Figura 15 - Exemplo de exercício sobre ponto gramatical negação

Produza versões intercompreensivas das frases a seguir (retiradas das introduções):

- a) "Elle propose en effet une démarche qui ne cherche pas seulement à élaborer une didactique parmi d'autres mais qui ouvre aussi la voie à une nouvelle vision de la politique éducative en matière de langues dans le contexte actuel de la mondialisation.

- b) "Questo non significa né che nella sua pratica non si appoggia sulle competenze acquisite, né che rifiuti saperi concepiti altrove, ma che è capace di instaurare un equilibrio fra riflessione e routine, fra pensiero e azione e fra azioni etero- ed autodirette."

Como você analisa as construções negativas das duas línguas analisadas?

Fonte: material do curso PLIC-Letras (aula 7, Apêndice D).

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. No que tange às maneiras de construir esta gramática de leitura, no curso PLIC-Letras se tratou de um trabalho colaborativo, executado, por exemplo, por meio de quadros comparativos, a partir de amostras tiradas dos textos – como feito para o estudo dos determinantes (artigos definidos, indefinidos e contrações, assim como adjetivos demonstrativos) e para os conectivos lógicos (Apêndice F).

Passando da gramática para o trabalho do léxico menos transparente entre as línguas, as eventuais dúvidas levantadas pelos alunos (sobretudo nos momentos iii e iv do roteiro citado anteriormente) eram solucionadas de forma colaborativa, momento no qual a professora-pesquisadora tinha o papel de indicar os possíveis caminhos e pontes de associação e analogia que pudessem ser exploradas. Nesse sentido, os aprendentes eram estimulados a

tolerar o aproximativo, optando pela versão intercompreensiva (MEISSNER et al., 2004), em detrimento da ansiedade de uma tradução palavra por palavra.¹⁷⁴

c) **Características dos textos**

Este quesito diz respeito à tipologia dos textos, ao seu tratamento didático para uso em aula (em relação ao aproveitamento ou não do paratexto original, por exemplo), se seu conteúdo é editado de alguma forma ou não etc.

Na experimentação aqui descrita, a escolha dos tipos de textos a serem explorados foi feita, como já apontado, levando em consideração o meio em que os participantes estão inseridos e as necessidades dele decorrentes, ou seja, os gêneros acadêmicos. Entre as diversas possibilidades deste campo, a proposta centrou-se em três tipos: 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 diferentes¹⁷⁵, 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. A partir do que propõem alguns manuais de redação de textos acadêmicos, foram selecionados textos que seguissem as estruturas determinadas, em maior ou menor medida, de acordo com os objetivos da atividade.
- **construções linguísticas:** para cada aula, conforme já demonstrado, 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 a ser explorado.
- **Temática abordada:** a temática dos textos, como demonstra o título do curso e a proposta da pesquisa, estava limitada à área das Letras¹⁷⁶. Nos módulos 1 e 2 foram trabalhados textos ligados à temática da IC, dado o interesse dos alunos sobre o tema, expresso no questionário-diagnóstico inicial.

¹⁷⁴ Em sala de aula, não eram utilizados recursos externos como dicionários ou tradutores. Já nas AD, caso sentissem necessidade, os alunos poderiam optar por consultá-los e alguns afirmaram ter recorrido a tais ferramentas, como será discutido no próximo capítulo.

¹⁷⁵ Na apresentação dos módulos do curso, principalmente o módulo 3, é possível perceber que, 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.

¹⁷⁶ No módulo 1, como sensibilização ao gênero resumo, houve exercícios com resumos de outras áreas de estudos.

Em relação ao tratamento didático, a maioria dos textos foi tirada do meio de publicação original e transposta para documento de texto, com alterações relativas à paginação e diagramação, sendo as referências bibliográficas sempre informadas de alguma maneira (nota de rodapé ou no final do material da aula). Na maior parte das aulas, os textos foram trabalhados na íntegra, sem edições¹⁷⁷. Como etapa de pré-leitura, nas primeiras aulas foi feito um exercício de “reorganização” de um texto, em que os parágrafos haviam sido retirados de sua ordem, como no exemplo da imagem 16 a seguir, tirada do material do curso¹⁷⁸.

Figura 16 - Exemplo de atividade de reorganização de um resumo

3ª Parte

Você receberá resumos nas nossas línguas-alvo, fora de ordem, e deverá reconstruir sua estrutura, com base no que estudamos hoje. Além disso, identifique também o tema do trabalho que é apresentado no resumo.

i)

() Dopo un primo capitolo a carattere teorico nel quale affronto tre problematiche diverse ma strettamente collegate tra di loro (la questione della verità nelle scritture intime, l'identità del soggetto epistolare e l'ethos epistolare) passo nel secondo capitolo all'analisi delle principali immagini che Baudelaire offre di sé nelle lettere private, ossia all'immagine del fainéant, dell'escluso e dell'eterno bambino.

() La prospettiva metodologica mi è stata suggerita dai lavori di analisi del discorso che sono stati già da tempo applicati allo studio delle lettere, e più precisamente dai lavori sull'ethos, sull'immagine di sé e dell'altro, condotti da Ruth Amossy nonché da altri specialisti dell'epistolario che si situano nell'orbita dell'analisi del discorso: Jürgen Siess, Georges-Elia Sarfati, Anna Jaubert, ecc.

() Infine, nell'ultima parte della tesi, a carattere conclusivo, accosto l'io della Correspondance all'io lirico delle Fleurs du mal, cercando di capire che fine fanno le immagini che Baudelaire dà di sé nelle lettere private nel momento in cui passa alla scrittura lirica destinata alla pubblicazione.

() Partendo dall'ipotesi che la Correspondance di Baudelaire si situi alla frontiera tra la realtà autobiografica e la finzione letteraria, il mio lavoro si propone di analizzare le immagini che Baudelaire dà di sé nella sua corrispondenza privata con i nuovi strumenti dell'epistolario, che permettono di esaminare le lettere al di là della loro letterarietà e di individuare i modi di pensare, le convinzioni e le motivazioni profonde del soggetto epistolare.

Fonte: material do curso PLIC-Letras (aula 2, Apêndice C).

d) Aspectos da progressão do curso

No tocante à progressão, o Referencial de Competências de Comunicação Plurilíngue em Intercompreensão – REFIC (DE CARLO et al, 2015) indica três níveis de progressão para

¹⁷⁷ Houve exceções pontuais, como as aulas 4 – dedicada ao trabalho com o som das línguas-alvo com um trecho do livro *O Pequeno Príncipe* – e 10 – voltada para a sensibilização ao livro que serviria de objeto para a última atividade dirigida, em que foram usados excertos de artigos e resenhas sobre o livro

¹⁷⁸ A atividade era composta de mais dois resumos, um em espanhol e um em francês, também desorganizados e os alunos trabalharam em grupos para a reorganização, de acordo com o resumo escolhido.

uma formação em IC: sensibilização, aplicação e aperfeiçoamento. Desta forma, o curso PLIC-Letras foi dividido em três módulos que buscavam seguir tal lógica, não apenas do ponto de vista da complexidade dos textos trabalhados, mas também do processo de conscientização e aplicação de estratégias de leitura. Neste ponto, acompanho a afirmação de Escudé e Janin (2010, p. 91) para quem “a verdadeira progressão do aprendente em intercompreensão não se situa na construção de um saber filológico organizado, mas na aquisição de práticas de abordagem dos enunciados cada vez mais precisas”¹⁷⁹ (tradução nossa).

A progressão dos módulos e os respectivos objetivos buscados estão sintetizados no quadro a seguir. O detalhamento das aulas será feito mais adiante:

Quadro 14 - Módulos do curso PLIC-Letras

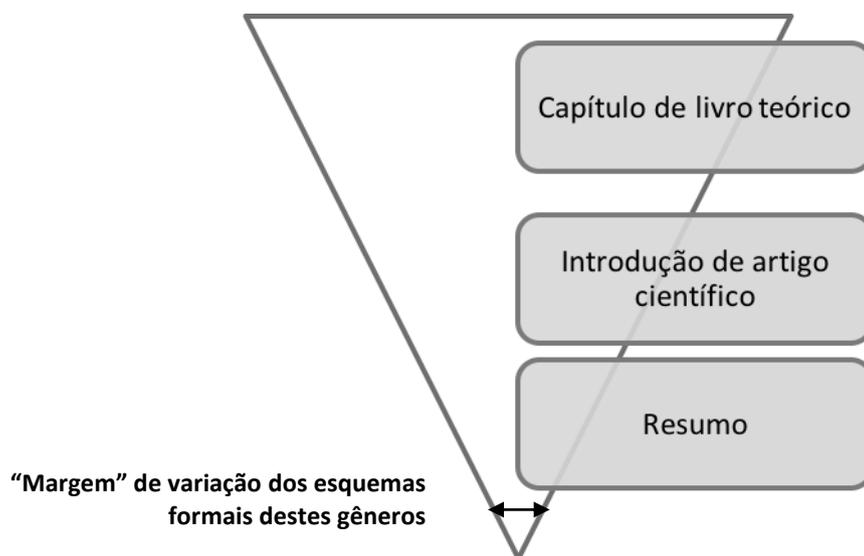
Módulo	Aulas	Objetivos didáticos
1 – Sensibilização Gênero: resumo	1 a 4	Conscientização sobre o processo de compreensão escrita, sobre as estratégias de leitura em línguas estrangeiras e “descoberta” da intercompreensão para o trabalho simultâneo com as línguas aparentadas. Abordagem descendente dos 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.
3 – Aperfeiçoamento Gênero: resenha e 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.

Esta 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

¹⁷⁹ Original em francês: “la véritable progression de l’apprenant en intercompréhension ne se situe pas dans la construction d’un savoir philologique organisé, mais dans l’acquisition de pratiques d’approche de plus en plus fines des énoncés.”

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 outros. A pirâmide é “invertida” para que a “base” não seja vista como um limite, mas sim como todo um horizonte de possibilidades de leitura em constante expansão.

Figura 17 - Pirâmide invertida da progressão dos gêneros em PLIC-Letras



Fonte: elaboração própria.

Com isso, visava-se levar, progressivamente, os aprendentes a perceberem que o esquema formal de cada gênero pode, sim, ser um facilitador da compreensão escrita em LE (UZCANGA VIVÁR, 2011; CARRELL, 1990), mas não o único. Ao finalizar com um gênero que não segue uma organização pré-estabelecida, o objetivo era tornar os aprendentes cada vez mais conscientes do caráter interativo dos diferentes conhecimentos ativados no processo de leitura.

e) Critérios de avaliação

A questão da avaliação das competências e conhecimentos desenvolvidos no âmbito das formações baseadas na abordagem da IC e, de forma geral, também nas demais abordagens plurais, ainda é uma das “nebulosas” desta área de estudos. A grande diversidade de projetos e intervenções, com os mais variados públicos, em países e instituições distintos, faz com que, naturalmente, cada situação de aprendizagem pela IC tenda a buscar objetivos de aprendizagem particulares e, logo, estabeleça seus próprios critérios de avaliação dos aprendentes.

A avaliação dos desempenhos dos aprendentes ao longo do curso PLIC-Letras, de caráter descritivo e contínuo (JAMET, 2010), levou em conta o fato de que “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” (CARRASCO PEREA; DE CARLO, 2016, p. 191, tradução nossa)¹⁸⁰. Nisto consiste a articulação entre as duas dimensões da formação intercompreensiva contempladas nesta pesquisa: o sujeito plurilíngue e a aprendizagem (SPA) e a compreensão escrita (CE).

Os descritores de competências listados pelo REFIC nessas duas dimensões foram selecionados e adaptados à perspectiva dos objetivos do PLIC-Letras, sempre considerando o perfil dos aprendentes. A finalidade com o olhar paralelo aos dois aspectos da formação era poder identificar os desempenhos, bem como a aparição/evolução de atitudes que podem ser atribuídas a um comportamento intercompreensivo e, conseqüentemente, plurilíngue.

Nesse sentido, na dimensão SPA foram avaliados os seguintes aspectos:

- **Consciência do perfil como estudante de línguas** (REFIC 1.1): biografia linguística construída no QD-I e autoavaliação da evolução de competências nas três línguas-alvo no QD-F.
- **“Aprender a aprender”** (REFIC 1.2): fases 1 (Preparação da leitura) e 3 (Como estou lendo?) das AD + prática da reflexão e expressão sobre o que aprendeu, suas representações sobre o objeto de aprendizagem e do olhar sobre o próprio percurso por meio dos DA aplicados a cada aula.

Já em relação à CE especificamente, a avaliação foi feita por meio das três atividades dirigidas, especificamente na Fase 2 (O que estou lendo?), as quais tinham por objeto o gênero textual estudado a cada módulo, progredindo na lógica da pirâmide invertida apresentada anteriormente (figura 17): do resumo à introdução e da introdução ao capítulo teórico.

Entre as três AD, a competência de compreensão escrita se verificou mediante os três processos listados por Ambrósio et al (2010): mobilização, rentabilização e integração tanto das estratégias intercompreensivas quanto dos conhecimentos adquiridos durante as aulas sobre a estrutura e funcionamento de cada um dos gêneros. O ponto crucial era que os aprendentes pudessem perceber que as habilidades desenvolvidas, fosse em relação às línguas,

¹⁸⁰ Original em francês : « 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 »

fosse em relação aos textos, não terminavam no respectivo módulo, mas podiam ser articuladas e aprofundadas no módulo seguinte, com um novo objetivo.

Nos módulos 1 e 2, a relação existente entre o resumo de um artigo e sua introdução foi bastante explorada, uma vez que o “pacto de leitura” (JOUVE, 1993, p. 47) estabelecido pelos dois gêneros é mais delimitado nas suas estruturas formais – o que não acontece em um capítulo teórico, conforme sintetizado no quadro a seguir:

Quadro 15 - Relação função/estrutura nos três tipos de texto abordados

Tipo de texto	Relação função x estrutura
Resumo de artigo acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> - Função de sintetizar e antecipar o conteúdo integral do artigo – apresentando, assim, suas principais características; - Apresentação de elementos-chave que necessariamente serão retomados ao longo do artigo;
Introdução de artigo acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> - Relação direta entre a microestrutura (sobretudo palavras-chave ligadas às informações que serão apresentadas, como objetivo, metodologia, resultados) e a macro/superestrutura (organização textual e discursiva dos parágrafos em função do gênero).
Capítulo de livro teórico	<ul style="list-style-type: none"> - Não há uma “convenção tácita” (JOUVE, 1993, p. 47) pré-estabelecida para este tipo de texto, sendo ela variante de acordo com o estilo do autor e a proposta da obra em que se insere; - Um capítulo é um recorte da argumentação construída no conjunto da obra; - Não necessariamente o autor abre o capítulo com uma “prévia” sobre o que será abordado (gerando hipóteses e expectativas no leitor); - Sua microestrutura está mais ligada à temática abordada do que à suas macro/superestruturas.

Assim, no terceiro módulo, além de lidar com a complexidade do pensamento teórico de Umberto Eco – objeto do terceiro módulo da última atividade-dirigida – em uma língua aparentada ao português, os aprendentes foram levados a passar da “segurança” dos textos introdutórios, com um esquema textual mais ou menos conhecido e esperado, diretamente para uma parte interior, um recorte de um universo textual maior. Por isso, no módulo 3 as aulas centraram-se na construção de conhecimento referencial (COIRIER; GAONAC’H; PASSERAULT, 1996; COSTE, 2002) sobre o contexto do capítulo que seria lido na atividade final.

Diante desta proposta, por meio das três AD e da progressão estabelecida através destes três gêneros, foram trabalhadas as seguintes habilidades apontadas pelo REFIC (DE CARLO et al., 2015):

- **Escolher uma abordagem de leitura adaptada e construir seu percurso de leitura** (REFIC, 3.1): refletida na abertura para que os aprendentes escolhessem seus textos/línguas de trabalho nas AD, somada à ordem dos exercícios que vai da observação da forma ao tratamento do conteúdo.
- **Valer-se das características textuais e discursivas na construção de sentido** (REFIC 3.1): sobretudo nas AD 1 e 2 em que os exercícios retomavam o estudo das formas e funções dos gêneros, realizados durante as aulas dos respectivos módulos.
- **Reconhecer a validade da compreensão global** (REFIC 3.1, 3.2): a partir do incentivo à reconstrução e à produção de versões intercompreensivas e/ou de comentários com as próprias palavras, solicitados nas três AD.

Para isso, foi necessário estabelecer uma rotina de trabalho que favorecesse o encadeamento dos conhecimentos e habilidades desenvolvidos a cada aula.

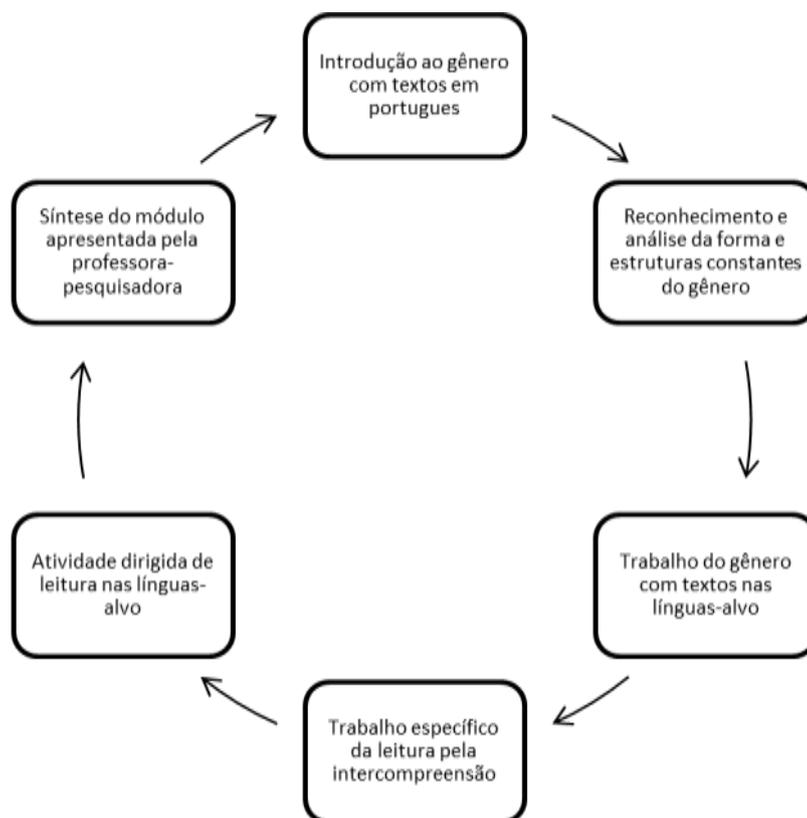
3.6.2. Detalhamento das práticas

Explicitadas as escolhas didáticas, apresento mais algumas características do programa, visando demonstrar como se deu o trabalho em sala de aula ao longo do curso PLIC-Letras: primeiro, a lógica interna aplicada no interior dos módulos e, em seguida, os diferentes momentos de cada aula.

3.6.2.1. Lógica interna dos módulos

No interior dos módulos havia uma sequência para o tratamento dos conteúdos (figura 18 a seguir), a fim de aliar teoria e prática no que diz respeito ao desenvolvimento da IC 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 18 – Organização interna dos módulos



Fonte: elaboração própria.

A entrada no gênero-objeto de cada módulo era feita com textos em português, língua de referência do curso e materna da maioria dos participantes (com exceção de *Juan*). A opção se baseou na busca constante por tornar os aprendentes conscientes do que já sabiam e do que eram capazes de reconhecer e fazer. Sobre esse aspecto, Reissner (2007, p. 153) afirma que

Em função de suas língua(s)-ponte, os participantes das formações conseguem compreender textos do mesmo nível em línguas aparentadas, valendo-se das relações entre a transparência lexical, a transferência morfossintática e os conhecimentos enciclopédicos.¹⁸¹ (tradução nossa)

No âmbito da proposta do PLIC-Letras, a escolha do português contribuiu, ainda, para diminuir o “filtro afetivo” (KRASHEN, 1982) geralmente presente na aula de língua estrangeira: ao se deparar com um texto em português, os aprendentes podiam se centrar na apreensão do tema e na observação e análise de sua organização – que seria explorada na sequência, sempre a partir do modelo em português.

¹⁸¹ Original em francês: “En fonction du niveau dans leurs langue(s) pont, les participants des entraînements arrivent à comprendre des textes du même niveau dans des langues apparentées en tirant profit des relations entre la transparence lexicale, le transfert morphosyntaxique et les connaissances encyclopédiques”.

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-Vívar (2016, p. 166) explica este movimento descendente da seguinte maneira:

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 o permitem fazer as inferências corretas a respeito da macroestrutura do texto, e posteriormente, da microestrutura, ou seja, a textura linguística.¹⁸² (tradução nossa)

O reconhecimento das características do gênero trabalhado se dava, portanto, primeiramente em português e no momento em que recebiam os textos em espanhol, francês e italiano os alunos já possuíam conhecimentos situacionais sobre suas superestruturas (COIRIER; GAONAC'H; PASSERAULT, 1996; COSTE, 2002). Por isso, nos módulos 1 e 2 houve exercícios abordando a construção de resumos e introduções, os quais foram concebidos a partir das orientações de manuais de redação acadêmica (MACHADO, 2005; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010)¹⁸³. A seguir um exemplo tirado da aula 6:

¹⁸² Original em espanhol: “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 lingüística.”

¹⁸³ A consulta a manuais de redação para a estruturação de programas voltados para a compreensão escrita é recomendada por diversos autores, entre eles Carrell (1990, p. 26).

Figura 19- Exemplo de atividade sobre a estrutura dos gêneros

3. Leia novamente a introdução e assinale os conteúdos que ela apresenta³. Enumere de acordo com a ordem de apresentação no texto.

quadro institucional maior em que se insere a pesquisa

descrição detalhada dos pressupostos teóricos

objeto da pesquisa/do texto

metodologia detalhada

objetivo da pesquisa/do tema estudado

história da pesquisa/histórico de como chegou à pesquisa/ao tema estudado

resultados da pesquisa

justificativa

indicação da fundamentação teórica geral

discussão dos trabalhos já realizados sobre o tema

indicação do contexto da pesquisa

questões de pesquisa

Outros:

Creswell (2010), caracteriza a introdução de outra forma, vejamos:

"[...] os cinco passos componentes da redação de uma boa introdução: (a) determinar o principal problema do estudo, (b) rever a literatura sobre o problema, (c) identificar as deficiências na literatura sobre o problema, (d) visar um público e indicar a importância do problema para ele e (e) identificar o objetivo do estudo proposto." (CRESWELL, 2010, p. 127)

É possível identificar estes "5 passos" na introdução com a qual estamos trabalhando? Aponte no texto.

Fonte: material do curso PLIC-Letras (aula 6, Apêndice D).

Cabe salientar que este trabalho de organização discursiva se dava em uma perspectiva intercompreensiva: para identificar tais aspectos como os da lista da figura acima, os aprendentes transitaram nos esquemas e subesquemas linguísticos (RUMELHART, 1991), a fim de reconhecer as palavras do campo lexical de cada item da organização retórica das pesquisas (objetivo, metodologia, referencial teórico, entre outros) e os marcadores textuais que, muitas vezes, introduzem as diferentes partes do texto.

Nesse processo, meu papel como professora era o de estimular a "reconceitualização" (BORTONI-RICARDO, 2009) e a consciência metacognitiva (DEGACHE; MASPERI, 1995; O'MALLEY; CHAMOT, 1990): além das respostas esperadas para os diferentes exercícios, levar os aprendentes a refletir sobre como chegaram às conclusões, que estratégias usaram e que elementos contribuíram para a compreensão. Neste ponto, considero importante reforçar o lugar do professor na didática da intercompreensão, "sempre menos detentores de uma didática direcionadora e punitiva organizada segundo os próprios estilos cognitivos e

competências” (BENUCCI, 2005, p. 75, tradução nossa)¹⁸⁴, mas sim agindo como organizador dos materiais e atividades, facilitador de sua realização.

Por fim, para fechar o ciclo de cada módulo, os alunos realizaram as atividades dirigidas de leitura nas línguas-alvo. As três AD contemplavam a verificação da compreensão de um texto do gênero trabalhado no respectivo módulo, o bom emprego das estratégias e a metarreflexão sobre os procedimentos efetuados para a realização dos exercícios, possibilitando, desse modo, a avaliação do desenvolvimento da compreensão escrita nas línguas-alvo e da consciência sobre o próprio percurso de aprendizagem em intercompreensão.¹⁸⁵

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 no qual se aprende a aprender aprendendo” (BENUCCI, 2005, p. 75, tradução nossa)¹⁸⁶, mobilizando, rentabilizando e integrando (AMBRÓSIO et al., 2010) conhecimentos e experiências anteriores de diversas ordens.

Por fim, na primeira aula de um novo módulo, havia, ainda, a apresentação, pela professora-pesquisadora, de uma síntese do que havia sido feito a partir de uma breve retomada que visava interligar os conceitos, estratégias e conteúdos trabalhados. O recurso da síntese era usado não apenas para que tais elementos estivessem “condensados” ou resumidos, mas para tornar visível a estrutura cíclica que o curso propôs.

Além de uma regularidade das sequências no interior dos módulos, cada aula também seguia uma certa organização sistemática no tratamento dos textos.

¹⁸⁴ Original em italiano: “[...] e sempre meno i detentori di una didattica dirigistica e punitiva organizzata secondo i propri stili cognitivi e le proprie competenze”.

¹⁸⁵ Na primeira edição do curso (1º semestre de 2015), as AD 1 e 2 foram aplicadas em sala de aula e a AD-3, em casa e entregue por e-mail. Já na segunda edição (2º semestre de 2016), todas as atividades foram enviadas para os aprendentes por e-mail para realização em casa e devolvidas também por e-mail.

¹⁸⁶ Original em italiano: l’apprendimento è un processo attivo nel quale si impara ad imparare mentre si sta imparando”.

3.6.2.2. Rotina em sala de aula

O primeiro ponto em comum de todas as aulas diz respeito ao material: para cada sessão, um trecho de texto teórico introduzia a reflexão dos conceitos e práticas que seriam vistos. Em seguida, havia um comentário da professora com uma prévia do que seria feito na aula. A imagem a seguir apresenta o exemplo da aula 8, dedicada à verificação de algumas especificidades das línguas-alvo, como os pronomes demonstrativos e as formas verbais:

Figura 20 - Modelo do cabeçalho dos materiais do curso

Práticas de Leitura em Intercompreensão – Profª Livia Miranda
Aula 8

Para refletir na aula de hoje...

« Dans l'apprentissage de la compréhension, l'accent est mis, nous l'avons vu, sur la régularité relative des formes lexicales ou syntaxiques. Mais l'on peut aussi faire ressortir dans chaque langue un certain nombre de spécificités. Les expliciter (...) a toujours la même fonction : d'une part, lui fournir des outils pour favoriser la compréhension d'un phénomène irrégulier dans le continuum, d'autre part l'habituer à rechercher, quand il rencontre une opacité, une stratégie pour résoudre la difficulté. » (ESCUDE ; JANIN, 2010, P. 87).

Na aula de hoje, vamos retomar resumos e introduções para analisar algumas “especificidades” do ponto de vista linguístico nas línguas-alvo. Visto que o trabalho da “forma” já foi feito, resta-nos entrar um pouco mais nos desafios que as línguas trazem.

Fonte: material do curso PLIC-Letras (aula 8, Apêndice D).

Assim que era entregue o material da aula, a sequência era a já citada no item 3.6.1.(b), cujo início abrangia a leitura individual do texto escolhido seguida da leitura oralizada de cada exemplo nas línguas-alvo; posteriormente, a *mise em commun*, os exercícios de aprofundamento e o estudo de um ponto linguístico. Ao final de cada aula, os estudantes preenchiam o diário de aprendizagem (DA).

Na próxima seção, debatarei sobre os conteúdos trabalhados em cada uma das aulas.

3.6.3. Quadros-síntese das aulas

As dez aulas do curso PLIC-Letras¹⁸⁷ estão detalhadas nos quadros sintéticos a seguir, onde estão informados os conteúdos trabalhados semana a semana, os textos utilizados e os objetivos buscados, no que tange ao desenvolvimento de habilidades e estratégias relativas à intercompreensão receptiva de textos acadêmicos. Ao final do conjunto de aulas de cada módulo, descrevo a respectiva atividade-dirigida.

¹⁸⁷ O material completo do curso compõe os Apêndices C, D e E.

Tanto na descrição das atividades em sala de aula, quanto dos exercícios das AD foi retomada a tipologia de exercícios já apresentada, que trago aqui novamente, acompanhada das abreviações que aparecerão nos quadros:

Tipo de exercício
Retomada (R): exercícios que solicitavam a retirada direta de informações pontuais dos textos, exatamente como citadas.
Apreciação (A): exercícios que solicitavam comentários a partir da observação do texto, quanto à forma e/ou conteúdo (sua estrutura, complexidade etc.).
Processo (P): questões que levam a refletir sobre o processo de compreensão, o caminho para atingir o objetivo e a aplicação de estratégias.
Nível de compreensão solicitado (Giasson, 1990)
Literal (L): seleção/retirada de frases/elementos exatamente como presentes nos textos, sem solicitação de apreciação nem de tradução de nenhum tipo.
Interpretativa (I): reformulação de informações presentes nos textos, inclusive exercícios que solicitam uma “versão intercompreensiva”, visto que esta passagem exige interpretação e construção de sentido em outra língua que não a do texto.
Crítica (C): comentário sobre o texto, sua forma e conteúdo, e sobre a implicação desses elementos na concretização da leitura.

3.6.3.1. Módulo 1 - Sensibilização (Apêndice C)

O módulo 1 contou com uma primeira aula de sensibilização à IC, com atividades com textos de diversos gêneros, em várias línguas.

Quadro 16 - Aula 1

Aula 1	Tema	A leitura intercompreensiva “ <i>Os contatos provocam aprendizagens e as aprendizagens mobilizam contatos</i> ” (CANDELIER; CASTELLOTTI, 2013, p. 11)
	Objetivos da aula	<ul style="list-style-type: none"> • IC Propedêutica e Integrativa (DEGACHE; GARBARINO, 2017) • Identificar estratégias de compreensão em língua materna que podem ser transferidas para a leitura em línguas estrangeiras (inferência, formulação/verificação de hipóteses, apoio no contexto) (Refic, 1.2.2); • Saber mobilizar estratégias de compreensão escrita (Refic, 3.1.) • Conhecer as próprias capacidades em relação à aplicação de estratégias; • Apresentar o conceito e a prática da intercompreensão; • Saber apoiar-se em uma língua conhecida para ler em outra; • Descobrir sua própria biografia linguística e compreender o “desequilíbrio” que pode existir entre as competências em línguas estrangeiras – com foco na competência de compreensão escrita; • Valorizar seu perfil linguístico (Refic, 1.1.1.).
	Materiais/Textos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário-diagnóstico inicial; • Verdadeiro ou falso com afirmações gerais sobre o processo de leitura em língua estrangeira; • Texto 1 – Trecho do livro “Fenomenologia do Espírito” (HEGEL, 1992, p. 74-75); • Texto 2 – Hino da Romênia (Deșteaptă-te, române!) – em romeno e em português; • Texto 3 – Trecho de interação em chat da plataforma Galanet com registros em português, francês, espanhol, italiano e romeno; • Texto 4 – Tabela do QECRL: descrição das competências por níveis.
	Pergunta do DA	O que aprendi hoje sobre as línguas românicas/a intercompreensão?
	<p>Atividades em sala:</p> <p>- Verdadeiro ou falso realizado em dois momentos: início e final da aula – assim eles deviam preencher de acordo com suas impressões prévias e, finalmente, verificar se as respostas haviam mudado.</p> <p>- Texto 1 (trabalhado com perguntas de processos orais): o que você compreendeu do texto? A que atribui o resultado da sua leitura?</p> <p style="text-align: right;"><i>Continua</i></p>	

	<p>- Texto 2 (apresentado sem referência a sua origem): exercício de retomada das palavras parecidas com o português e de apreciação, solicitando a formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto. As hipóteses foram verificadas com a versão em português.</p> <p>- Texto 3: exercícios de retomada e apreciação (identificação do tipo de texto e hipóteses sobre o contexto de produção, identificação das línguas, comentários sobre o conteúdo da discussão).</p> <p>- Texto 4 – Tabela QECR, Enunciado: “Escolha uma língua na qual você tenha algum conhecimento, mesmo que básico (não pode ser a sua língua materna nem eventuais línguas que você tenha estudado profundamente). Leia as descrições dadas para cada competência em cada um dos níveis e contorne aquele que equivale às suas habilidades em cada um dos contextos”.</p>
--	--

Na segunda aula, começou o trabalho com os resumos, abordados em três aulas na lógica da formação de um conhecimento situacional e da abordagem descendente do gênero (da superestrutura para a microestrutura).

Quadro 17 - Aula 2

Aula 2	Tema	<p>Introdução aos resumos acadêmicos</p> <p><i>“O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é velho e novo ao mesmo tempo”</i> (BAKHTIN, 2008, p. 121)</p>
	Objetivos da aula	<ul style="list-style-type: none"> • IC Propedêutica e Imersiva • Identificar os gêneros por meio de características discursivas e textuais; • Identificar os elementos que compõem a estrutura do resumo acadêmico; • Identificar as marcas discursivas que diferenciam os contextos de produção de cada resumo; • Conhecer o papel dos marcadores discursivos na organização do texto; • Comparar as diferentes construções que um resumo pode ter, dependendo do contexto de produção e mesmo da língua em que está escrito; • Adotar procedimentos de aprendizagem reflexiva (Refic, 1.2.2); • Conhecer algumas particularidades linguísticas das línguas-alvo (Refic, 2.2.2); • Saber mobilizar estratégias de compreensão escrita (Refic, 3.1.). <p style="text-align: right;"><i>Continua</i></p>

Materiais/Textos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos acadêmicos em português de artigos, de comunicações, de dissertação e doutorado.¹⁸⁸ • Resumos de artigos científicos nas línguas-alvo¹⁸⁹.
Pergunta do DA	O que aprendi hoje sobre os resumos acadêmicos, sua estrutura e conteúdo que poderá ser determinante no trabalho deste gênero em outras línguas nas próximas aulas?
<p>Atividades em sala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resumos em PT: exercícios de retomada e análise da forma e função do gênero. - Resumos nas LA: exercício de reorganização dos textos cujos parágrafos haviam sido colocados fora de ordem; seguido de questões de apreciação sobre a forma e o conteúdo. 	

Na terceira aula, a abordagem do resumo foi aprofundada por meio dos textos nas línguas-alvo e houve, ainda, o início do tratamento de alguns aspectos gramaticais.

¹⁸⁸ Textos da aula: OTOBONI, C. E. M.; SANTOS, J. M. Estimativa da perda de produção de cafeeiros atacados por *Meloidogyne* sp.; PASTORE, V. D. A Abolição da Escravidão nos livros didáticos: uma análise de imagens; ALAS MARTINS, S.; SOUZA, R. Ensino plurilingue: a intercompreensão nas escolas de educação básica de Natal; JOVER-FALEIROS, R. A experiência da leitura literária em um curso de m um curso de Francês Instrumental; RODRIGUES, H. A pedofilia e suas narrativas: uma genealogia do processo de criminalização da pedofilia no Brasil.

¹⁸⁹ Textos da aula: PETROV, V. La rappresentazione dell'io nella corrispondenza privata di Baudelaire; GANDIAGA, N. G. La parodia entre la ficción y la realidad en el Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha; AUDET, R. Écrire numérique : du texte littéraire entendu comme processus.

Quadro 18 - Aula 3

Aula 3	Tema	Leitura intercompreensiva de resumos acadêmicos “A dimensão gramatical, ou seja, a maneira como se organizam as línguas de um ponto de vista sintático e morfológico, não é tratada de maneira autônoma em intercompreensão. No processo de leitura/compreensão, ela está presente pelo papel que tem na construção do sentido.” (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 75)
	Objetivos da aula	<ul style="list-style-type: none"> • IC Propedêutica e Imersiva; • Compreender o texto pela identificação das informações principais; • Construir um percurso de leitura (Refic, 3.1.2); • Adotar procedimentos de aprendizagem reflexiva (Refic, 1.2.2); • Identificar categorias, funções e marcas gramaticais em ES, FR e IT; • Analisar comparativamente os determinantes nas três línguas-alvo; • Reconhecer e aproveitar as características do resumo acadêmico compartilhadas entre as produções em línguas românicas.
	Materiais/Textos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> • Três resumos de artigos acadêmicos sobre a intercompreensão nas línguas-alvo.¹⁹⁰
	Pergunta do DA	Começamos hoje a construir a nossa “gramática de leitura”. Como você vem lidando com as dúvidas deste tipo ao longo das leituras feitas em outras línguas? Como analisa o papel do estudo da gramática em um curso como o nosso?
	<p>Atividades em sala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após a leitura, perguntas de retomada e apreciação (compreensão interpretativa) sobre a forma e o tema dos textos, de acordo com as regras vistas na aula anterior. - Exercício de compreensão interpretativa de identificação do vocabulário do campo lexical ligado ao gênero nas três LA. - Exercício de retomada (compreensão interpretativa, pois as respostas deveriam ser dadas em PT) de informações do texto. - Exercício de retomada, identificação de pelo menos três categorias de palavras com justificativa para as escolhas a partir de excertos dos textos abordados. - Construção de tabelas comparativas das formas dos determinantes (artigos definidos e indefinidos, contrações com “a”, “de”, “em” e “por” e adjetivos demonstrativos) nas três LA. 	

¹⁹⁰ Textos da aula: ESCUDÉ, P. Apprendre des contenus disciplinaires en Intercompréhension des langues romanes: quelques résultats d'une première expérimentation scolaire; SÉRÉ, A. De Galatea à Galapro en passant par Galanet: une nouvelle vision de l'apprentissage des langues; DEGACHE, C. Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept.

A última aula do módulo foi um “parênteses” no trabalho com gêneros, sendo usada para um panorama da fonética das línguas-alvo, antes da entrada nas introduções.

Quadro 19 - Aula 4

Aula 4	Tema	Panorama sobre a fonética das línguas-alvo « Dans le cas d'une langue complètement inconnue nous admettons que le lecteur, lorsqu'il bute sur un mot ou un syntagme, « puisse » ressentir le besoin d'avoir recours à l'image sonore (Hediard, 1997). (...) En revanche nous présumons que la médiation phonologique peut découler aussisi de l'activation d'un mécanisme relativement automatique et inconscient tributaire de l'apprentissage et de la pratique de la lecture en LM et/ou en LE. » (CARRASCO-PEREA, 2004, p. 116)
	Objetivos da aula	<ul style="list-style-type: none"> • IC Imersiva e Integrativa; • Analisar o funcionamento dos sistemas fonético-fonológicos das línguas-alvo; • Conhecer algumas particularidades linguísticas das línguas-alvo (Refic, 2.2.2); • Reconhecer a mediação fonética como ferramenta para a compreensão dos textos escritos;
	Materiais/Textos utilizados	- Texto e áudios do início do capítulo 1 de “O Pequeno Príncipe” nas línguas-alvo. ¹⁹¹ - Subsídio de fonética das línguas-alvo (<i>EuRom5</i>).
	Pergunta do DA	Como você observa o papel da pronúncia e/ou da “mediação fonológica” das línguas no processo de construção de sentido no momento da leitura? Acredita que poderá auxiliar em seus estudos e leituras autônomas daqui para frente?
	<p>Atividades em sala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulação de hipóteses sobre como se pronuncia o título do livro nas três línguas-alvo (El Principito, Le Petit Prince, Il Piccolo Principe). - Atividade de compreensão oral do início do capítulo 1, sem consulta ao texto escrito: três vezes cada língua-alvo, de forma intercalada. A partir da escuta, os alunos deveriam preencher uma pequena tabela com palavras que eles conseguiam identificar – uma coluna com o que eles “ouviram” (algo como uma transcrição fonética) e a outra com uma hipótese sobre a ortografia da palavra. - Escuta dos documentos acompanhados dos textos escritos e verificação das palavras anotadas na primeira escuta. - Exercício de comparação da pronúncia e da grafia de algumas palavras presentes do excerto trabalhado nas três línguas-alvo. - Exercício de versão intercompreensiva em PT (compreensão interpretativa) a partir da mesma frase nas três línguas-alvo¹⁹². 	

¹⁹¹ Os áudios usados em aula foram versões da obra em audiolivro disponíveis no Youtube.

¹⁹² ES: “Las serpientes boas tragan su presa entera, sin masticarlas. Luego no pueden moverse y duermen durante los seis meses que dura su digestión.”; IT: “I boa ingoiano la loro preda tutta intera, senza masticarla. Dopo di che non riescono piu’ a muoversi e dormono durante i sei mesi che la digestione richiede.”; FR: « Les serpents

- Exercício de observação da sintaxe (sujeito-verbo-objeto) das línguas-alvo a partir da frase do exercício anterior (“As jiboias engolem a sua presa”).
--

Após as quatro aulas iniciais, os alunos receberam a primeira atividade dirigida. Como já citado, a AD-1 teve por objeto o gênero resumo e, para sua realização, os estudantes receberam um conjunto com diferentes opções nas diferentes línguas-alvo. Os textos disponibilizados aos alunos foram os seguintes:

Quadro 20 - Resumos disponibilizados para a AD-1

Em espanhol	- HIDALGO DOWNING, R.; CASTRO, S.; DOLORES RAMIRO, M. La interacción en una formación de formadores en intercomprensión: la relación formador/formando. ¹⁹³ - LE BESNERAIS, M. Définition du concept d’intercompréhension à partir des théories pédagogiques de base (título em francês, resumo em espanhol) ¹⁹⁴
Em francês	- KOSTOMAROFF, E. M. Étude du rôle du formateur dans une modalité non hybride de la formation Galapro. - LOUREIRO, M.J. ; DEPOVER, C. Évaluation d’une formation de formateurs à l’intercompréhension : une approche intégrative et contextualisée. - ALAS MARTINS, S. Aquisição de saberes múltiplos: a plataforma Galanet na universidade. (título em português, resumo em francês)
Em italiano	- DE CARLO, M. Riflettere sul próprio sviluppo professionale: gli strumenti della piattaforma Galapro ¹⁹⁵ GARBARINO, S. Le roumain est-il vraiment une langue voisine ? (título em francês, resumo em italiano) ¹⁹⁶

Os exercícios que compuseram a AD-1, assim como seus objetivos, estão descritos na tabela a seguir¹⁹⁷ que os traz separados por “fase”: Preparação, O que estou lendo? e Como estou lendo?

boas avalent leur proie tout entière, sans la mâcher. Ensuite ils ne peuvent plus bouger et ils dorment pendant les six mois de leur digestion. »

¹⁹³ Publicado em Araújo e Sá; Melo-Pfeifer (Ed.), 2010.

¹⁹⁴ Publicado em Ferrão Tavares, C.; Ollivier, C. (Ed.), 2010.

¹⁹⁵ Este e os três resumos em francês foram publicados em Araújo e Sá; Melo-Pfeifer (Ed.), 2010.

¹⁹⁶ Publicado em Ferrão Tavares, C.; Ollivier, C. (Ed.), 2010.

¹⁹⁷ Os documentos das três AD, conforme receberam os alunos, constam respectiva nos Apêndices C, D e E.

Quadro 21 - Exercícios da AD-1

Fase 1: Preparação		
Questão/ Enunciado	Habilidade envolvida	Objetivo relativo à pesquisa
1. Por que você escolheu este resumo? (P)	- Saber organizar sua aprendizagem em intercompreensão, principalmente no que concerne a saber justificar suas próprias escolhas na construção de sua autonomia (REFIC 1.2).	- Verificar de que tipo são as motivações que orientam as escolhas dos aprendentes (pela língua, pelo tema, pela estrutura etc.).
Fase 2: O que estou lendo?		
Questão/ Enunciado	Habilidade avaliada	Objetivo relativo à pesquisa
2. Que tipos de informações são apresentados sobre o trabalho? (R/I)	- Recuperar/classificar informações do texto lido. - Retomar os conteúdos vistos nas aulas do módulo 1 relativos à função e à construção de um resumo acadêmico. - Levar o aluno a aplicar diferentes tipos de leitura para realizar o exercício (REFIC 3.1.1).	- Verificar se os aprendentes são capazes de identificar a organização retórica dos resumos, com base nos conteúdos estudados em aula.
3. Descreva, com suas palavras, o tema do artigo, com base no que é apresentado no resumo. (R/I)	- Estimular a consciência de que pode se apoiar nas informações preliminares apresentadas pelo resumo para formular hipóteses e antecipar o conteúdo do texto que complementa aquele lido (REFIC 3.1.2). - Verificar o nível de compreensão do documento trabalhado.	- Avaliar a capacidade e o nível de antecipação e reformulação de conteúdo a partir do que foi lido.
4. O documento escolhido respeita a “estrutura básica” de um resumo, conforme estudamos em aula? Justifique. (A/C)	- Avaliar conhecimentos desenvolvidos no módulo (REFIC 1.2.2). - Identificar e analisar a função da forma de um determinado gênero e se valer disso ao longo da realização da atividade (REFIC 3.1.2).	- Compreender a relação que os aprendentes estabeleceram com a macroestrutura do gênero para a construção de sentido e se são capazes de analisá-la criticamente de acordo com a solicitação do enunciado.
5. Você considera que ele cumpre a função de antecipar o conteúdo que será apresentado no artigo? Justifique. (A/C)	- Avaliar conhecimentos desenvolvidos no módulo (REFIC 1.2.2). - Identificar e analisar a função da forma de um determinado gênero e se valer disso ao longo da realização da atividade (REFIC 3.1.2; CARAP 5.2.7).	- Avaliar se e como os aprendentes apreenderam os conteúdos estudados no módulo de forma a aplicá-los quando solicitados. - Analisar como os aprendentes constroem suas análises sobre a função discursiva do gênero em relação à organização textual do documento lido.

Continua

<p>6. Identifique e copie os trechos que apresentam (se não houver no resumo escolhido, você pode consultar os outros que recebeu):</p> <p>Frases/marcadores discursivos que introduzem as diferentes seções do trabalho (objetivos, contexto de pesquisa, metodologia, resultados, justificativa¹⁹⁸)</p> <p>(R/L)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar conhecimentos desenvolvidos no módulo (REFIC 1.2.2). - Analisar a estrutura de um texto por meio da identificação de marcadores e conectivos e o papel de cada parágrafo no conjunto da organização (REFIC 3.1.2). - Levar os alunos à criação de um repertório de marcadores ligados a diferentes partes que compõem um resumo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar a compreensão das microestruturas concernentes ao resumo e se os participantes conseguem identificá-las nas diferentes línguas-alvo.
Fase 3: Como estou lendo?		
Questão/ Enunciado	Habilidade avaliada	Objetivo relativo à pesquisa
<p>7. Quando você recebe os textos usados nas aulas, quais são os elementos característicos que o ajudam a identificar a língua em que estão escritos? (P/C)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar consciência sobre as características das línguas-alvo (REFIC 2.2.2; CARAP, 5.2.5). 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar quais são os aspectos das línguas-alvo que os aprendentes destacam em seus discursos.
<p>8. Após este trabalho e as nossas quatro aulas iniciais, como você responderia à seguinte reflexão: Por que consigo ler textos em línguas que ainda não domino? (P)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mudar paradigmas e concepções advindas de outras experiências de aprendizagem “monolíngue” para uma atitude plurilíngue (REFIC 1.2.2). 	<ul style="list-style-type: none"> - Examinar se, após o primeiro módulo, houve mudanças relativas à noção de IC, e de que ordem são elas.
<p>9. Como avalio minha evolução em relação à leitura em línguas românicas e aplicação das estratégias neste primeiro módulo? (P)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar suas aprendizagens quanto à eficácia de suas escolhas, à dificuldade da tarefa, aos progressos realizados etc. (REFIC 1.2.2). 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar como os aprendentes percebem e expressam seu desempenho relativo à prática da IC.

3.6.3.2. Módulo 2 – Aplicação (Apêndice D)

O segundo módulo foi dedicado ao trabalho com a introdução de artigos acadêmicos, na mesma lógica descendente de abordagem dos documentos. A entrada no gênero se deu pela retomada de textos cujos resumos haviam sido trabalhados no início do módulo anterior.¹⁹⁹

¹⁹⁸ Conforme pode ser observado no Apêndice E, que apresenta o documento na forma que os alunos receberam, estes elementos foram dispostos em uma tabela em branco que cruzava as línguas e os tópicos solicitados.

¹⁹⁹ Devido a atrasos e ausências dos alunos, o conteúdo previsto para as aulas de 5 a 7 precisou ser reorganizado e condensado, por isso o diário foi aplicado apenas ao final da aula 7.

Quadro 22 - Aulas 5 e 6

Aulas 5 e 6	Tema	Introdução de artigo acadêmico I “A introdução pode ser vista como um trailer do que o leitor verá no seu trabalho, nem mais nem menos. Como um bom trailer, ela deve levar o leitor a querer ler o trabalho. Assim, é preciso seduzir o leitor com organização, método e, com uma boa argumentação, levá-lo a acreditar que seu trabalho merece ser lido, que é relevante para o seu campo de estudos.” (MACHADO et al., 2005, p. 83)
	Objetivos da aula	<ul style="list-style-type: none"> • IC Imersiva, Repercussiva e Integrativa • Reconhecer da função da introdução no conjunto do texto acadêmico; • Identificar dos elementos que compõem a estrutura da introdução; • Construir um percurso de leitura (Refic, 3.1.2).
	Materiais/Textos utilizados	Introduções dos artigos (em PT e nas línguas-alvo) cujos resumos foram trabalhados no módulo 1 ²⁰⁰ .
	<p>Observação: Devido a atrasos e ausência dos alunos, o conteúdo da aula 5 precisou ser quase que totalmente retomado na aula 6, para garantir a sequência das atividades. Por isso, optei por apresentar as duas aulas juntas.</p> <p>Atividades das aulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Síntese do módulo 1, como uma comparação, uma ponte, entre os dois gêneros de texto. - Leitura do primeiro resumo em PT trabalhado na aula 2, em seguida, sua introdução. Questão de apreciação (compreensão crítica) direcionadora da leitura: “Qual relação pode ser estabelecida entre o conteúdo do resumo e o da introdução deste artigo? Como você analisa isso?” - Questões de retomada (compreensão literal e interpretativa) sobre a organização e os tipos de informação apresentadas pelo texto. - Exercícios de identificação e retomada das partes de uma introdução com listas construídas a partir de Machado (2005) e Creswel (2010). 	

Além das características textuais do gênero, este módulo avançou no trabalho da intercompreensão por meio da análise comparativa das estruturas das línguas-alvo, principalmente por meio da identificação de conectivos lógicos e suas respectivas funções discursivas, os quais possuem função importante na compreensão de um texto mais longo e articulado, como a introdução.

²⁰⁰ Introduções cujos resumos foram abordados na aula 3 e mais alguns dos que foram disponibilizados para a AD-1, a saber: MARTIN KOSTOMAROFF, E. Étude du rôle du formateur dans une modalité non hybride de la formation Galapro; HIDALGO DOWNING, R., CASTRO, S.; DOLORES RAMIRO, M. La interacción didáctica en una formación de formadores en intercompensión : la relación formador/formando; DE CARLO, M. Riflettere sul proprio sviluppo professionale : gli strumenti della piattaforma Galapro; GARBARINO, S. Le Roumain est-il vraiment une langue voisine?

Quadro 23 - Aula 7

Aula 7	Tema	A estrutura da introdução II
	Objetivos da aula	<ul style="list-style-type: none"> • IC Imersiva e Integrativa • Comparar o que é feito no gênero introdução em português com o que é praticado nas línguas-alvo; • Aprofundar o estudo comparativo dos marcadores discursivos e da lógica interna das introduções em ES, FR e IT; • Introduzir o papel dos conectores lógicos com inferência de sua função nas sentenças (Refic 3.1.2.); • Identificar as estruturas negativas nas línguas-alvo.
	Materiais/Textos utilizados	- Introduções nas línguas-alvo cujos resumos foram trabalhados no módulo 1 (continuação).
	Pergunta do DA	Agora que avançamos um pouco em relação ao tamanho e à complexidade dos textos trabalhados nas línguas-alvo, como você analisa o papel da observação da “lógica interna” do texto na construção de sentido ao longo da leitura?
<p>Atividades em sala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercício com os parágrafos das introduções fora de ordem, para reorganização, justificando as escolhas. - Após a leitura dos textos reorganizados, identificação do título correspondente a cada uma. - Exercício de apreciação (compreensão interpretativa) das partes presentes nas introduções (novamente com base em Machado, 2005, e Creswell, 2010). Para tornar essa organização mais visível, os alunos deveriam marcar com canetas coloridas as diferentes partes da introdução, os marcadores discursivos utilizados e elementos com funções lógicas de conclusão, adição, oposição etc. - Preenchimento de tabela trilingue de conectores lógicos: os alunos receberam uma tabela com as diferentes funções de conectivos, a qual deveria ser completa com exemplos dos textos vistos nesta aula e nas seguintes.²⁰¹ - Exercício de observação de frases negativas nas línguas-alvo seguida de sistematização das regras deste tipo de construção. 		

No encerramento do módulo, na aula 8 foram abordadas questões gramaticais específicas das três línguas-alvo e que podem representar opacidades no momento da leitura (pronomes demonstrativos, construções verbais).

²⁰¹ A tabela de conectores foi inspirada em atividade aplicada pela Prof^a Dr^a Cristina Pietraroia no curso de Francês V da graduação em Letras. O objetivo era fornecer aos alunos um instrumento que eles pudessem organizar por conta própria e que pudessem consultar em leitura futuras. O modelo disponibilizado para os alunos consta do Apêndice F.

Quadro 24 - Aula 8

Aula 8	Tema	Especificidades (ou opacidades) entre as línguas-alvo
	Objetivos da aula	<ul style="list-style-type: none"> • IC Propedêutica e Repercurssiva; • Aprender a lidar com pontos específicos das línguas-alvo que podem representar dificuldades no momento da leitura (pronomes demonstrativos, pessoas verbais, identificação do tempo verbal pela forma e aplicação no contexto, com foco nas construções compostas de passado); • Comparar os funcionamentos gramaticais em ES, FR e IT; • Lidar com ferramentas de referência, como subsídio de gramática.
	Materiais/Textos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> • Três introduções (acompanhadas dos resumos) de artigos científicos nas línguas-alvo sobre outras temáticas das Letras que não a intercompreensão.²⁰² • Excertos do subsídio de gramática do <i>EuRom5</i>.
	Pergunta do DA	Textos mais longos, mais articulados, mais complexos. Pensando nos textos trabalhados no segundo módulo, você conseguiu realizar as atividades e compreender o texto satisfatoriamente mesmo antes de sistematizarmos os pontos vistos nesta aula. Sendo assim, como você tem “enfrentado” as opacidades presentes nos textos lidos? Percebe diferença de atitude e/ou resultado em relação ao que você fazia antes de ter contato com a intercompreensão?
<p>Atividades em sala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos textos seguida de síntese do trabalho apresentado. - Exercício de versão intercompreensiva em PT a partir de resumo em FR que apresentava os elementos “opacos” (como o pronome demonstrativo composto “Ceux-ci”, até então não estudado) que os alunos deveriam tratar de acordo com o contexto e justificar. - Verificação da versão intercompreensiva a partir da leitura do mesmo resumo, agora em ES. - Exercício de versão intercompreensiva, com resumo diferente em IT, mas que também apresentava pronomes demonstrativos. - Exercício de identificação de pessoas e formas verbais a partir de excertos dos textos lidos, com construção de quadros comparativos. - Exercício específico sobre a formação do passe composé em francês e passato prossimo em italiano. - Análise conjunta, professora e alunos, dos demais tempos verbais, a partir das tabelas plurilíngues do manual <i>EuRom5</i>. 		

²⁰² Na primeira e na segunda edição do curso foram usados textos diferentes nesta aula, pelo fato de que na primeira edição foram aproveitados os textos selecionados pelos alunos para a realização da AD-2. Na segunda, por questão de tempo hábil, não foi possível seguir o mesmo procedimento – as atividades e aspectos estudados foram os mesmos, mas com alteração de alguns textos. Lista de textos usados nas duas edições: LE CORRE, H. « Dariographies » ; CAMPORA, M. « Borges y el idioma de los franceses », TAUVERON, C. Des vertus homéopathiques de la littérature, DAVID, J. Construction du lexique et acquisition de la lecture ; AMIOT-GUILLOUET, J. Accords et dissonances : les cinémas latino-américains et les Cahiers du Cinéma (1951-2003) ; MENZIO, P. Vattimo, Saramago, Manguel. Articolazioni del ricordo letterario.

Após as aulas referentes ao módulo 2, dedicado à introdução de artigo científico, os participantes realizaram a segunda atividade-dirigida. Como já adiantado, para esta AD-2, cada aluno deveria procurar e escolher um artigo, dentro da área temática das Letras, em uma das línguas-alvo do curso. A orientação era que pesquisassem e escolhessem com base no interesse despertado pelo título e pelo resumo, deixando para ler a introdução durante a realização da atividade dirigida. Os artigos cujas introduções foram lidas pelos participantes foram os seguintes²⁰³:

Quadro 25 - Introduções escolhidas pelos alunos para a AD-2

Em espanhol	- CAMPORA, M. Borges y el idioma de los franceses.
Em francês	- DAVID, J. Construction du lexique et acquisition de la lecture. - TAUVERON, C. Des vertus homéopathiques de la littérature. - AMIOT-GUILLOUET, J. Accords et dissonances: les cinémas latino-américains et les Cahiers du Cinéma (1951-2003). - LE CORRE, H. Dariographies: Formes et impensés du discours biographique : le cas de Rubén Darío.
Em italiano	- ROCCHI, L. «...Eravamo anche cinque o sei, tutte fimmine... e ‘ndammo up to London e... and that was the first time I’ve been in London...». Reti sociali e scelte linguistiche di emigrati italiani in ambiente anglofono. - DE CARLO, M. GARBARINO, S. Integrare l’intercomprensione ai curricoli istituzionali: le risorse della piattaforma MIRIADI.

A seguir, os exercícios que compuseram a AD-2:

²⁰³ Para este ponto, por solicitação dos alunos, foram indicados alguns sites de revistas ou repositórios de publicações científicas nas línguas-alvo em que eles pudessem realizar suas pesquisas.

Quadro 26 - Exercícios AD-2

Fase 1: Planejamento da leitura		
Questão/ Enunciado	Habilidade avaliada	Objetivo relativo à pesquisa
1. Por que escolhi este texto? (P)	- Saber organizar sua aprendizagem em intercom-preensão, principalmente no que concerne a saber justificar suas próprias escolhas na construção de sua autonomia (REFIC 1.2).	- Verificar de que tipo são as motivações que orientam as escolhas dos aprendentes (pela língua, pelo tema, pela estrutura etc.) e se houve mudanças em relação às justificativas apresentadas na AD-1.
2. Como pretendo organizar a minha leitura? Por onde começar, que recursos pretendo utilizar para compreender o texto? (P)	- Saber definir um percurso de leitura com base nos objetivos buscados (REFIC 1.2.1). - Adotar procedimentos de aprendizagem reflexiva (REFIC 1.2.2).	- Levantar quais são os procedimentos que os aprendentes têm em mente no momento que antecede uma leitura baseada na IC e se, de alguma maneira, articulam os diferentes conhecimentos trabalhados nas aulas em relação ao esquema formal das introduções.
Fase 2: O que estou lendo?		
Questão/ Enunciado	Habilidade avaliada	Objetivo relativo à pesquisa
3. Para cada uma das questões a seguir, apresente uma “versão intercompreensiva” do conteúdo apresentado no texto trabalhado, ou seja, escreva com suas palavras, em português, o que entendeu de cada uma das partes. (Título, autor, meio de publicação/ano, área de estudos, palavras-chave, resumo do tema) (R/L)	- Identificar as informações e condições de publicação do documento lido para construir hipóteses de leitura a partir delas (REFIC 3.1.2).	- Examinar de que diferentes maneiras os aprendentes reconstruem o conteúdo dos parágrafos e em que tipos de informações se concentram.
4. Após uma primeira leitura da introdução, teça um breve comentário em relação a como ela é construída e organizada, e como você se sentiu ao longo da leitura. (A/I/C)	- Conscientizar-se da importância dos diferentes níveis de leitura para cada tipo de objetivo. - Gerir seu processo de aprendizagem em IC e autoavaliar-se (REFIC 1.2.2.).	- Levantar as impressões e representações que os aprendentes manifestam diante da tarefa de leitura solicitada e analisar a maneira como constroem sua relação com o objeto de leitura.
5. Retomando os conteúdos e “passos” listados por Machado (2010) e Creswell (2010), quais estão presentes na introdução que você leu?²⁰⁴ (R/I)	- Avaliar conhecimentos desenvolvidos no módulo (REFIC 1.2.2). - Analisar a estrutura de um texto por meio da identificação de marcadores e conectivos e o papel de cada parágrafo no conjunto da organização (REFIC 3.1.2).	- Verificar se os aprendentes são capazes de identificar, durante o trabalho na(s) língua(s)-alvo, a estrutura do gênero estudado e se, de alguma forma, isso contribui para a leitura em IC.

²⁰⁴ Este exercício era acompanhado de duas listas construídas a partir do que os dois autores apontam como componentes de uma introdução. O conteúdo fora estudado ao longo do módulo 2. A lista pode ser consultada na íntegra da AD-2, no Apêndice E.

		<i>Continua</i>
6. Comentário sobre a forma/organização da introdução: (A/I)	- Identificar e analisar a função da forma de um determinado gênero e se valer disso ao longo da realização da atividade (REFIC 3.1.2).	- Levantar o eventual valor que os aprendentes dão ao esquema formal do gênero estudado e como o interpretam quando questionados.
7. Comente o conteúdo de cada parágrafo da sua introdução no espaço abaixo. ²⁰⁵ (R/I)	- Analisar o papel de cada parágrafo no conjunto da organização (REFIC 3.1.2).	- Avaliar o nível de compreensão dos aprendentes por meio das reformulações de cada parágrafo e de que maneira isso pode caracterizar seus perfis de leitores em IC.
8. Novamente ²⁰⁶ recorrendo às cores, identifique na sua introdução os seguintes pontos (uma cor para cada um): campo lexical/referencial do tema do artigo (as palavras-chave e outras que se relacionam entre si dentro do tema); marcadores discursivos, se presentes (que marcam a organização do texto) e conectores lógicos; escolha um elemento que julgar importante para sua compreensão. (R/I)	- Identificar, no documento, diferentes tipos de sequências textuais. - Analisar a estrutura de um texto por meio da identificação de marcadores e conectivos e o papel de cada parágrafo no conjunto da organização (REFIC 3.1.2).	- Verificar se os aprendentes são capazes de identificar, durante o trabalho na(s) língua(s)-alvo, a estrutura do gênero estudado e se, de alguma forma, isso contribui para a leitura em IC. - Elencar quais são os elementos presentes no texto que os aprendentes apontam como importantes para a construção de sentido.
9. Após identificar os marcadores e conectores, copie de 1 a 3 frases-exemplos na tabela a seguir, comentando a função da frase no texto e/ou a relação estabelecida pelo conector na frase destacada. (R/I)	- Analisar a estrutura de um texto por meio da identificação de marcadores e conectivos e o papel de cada parágrafo no conjunto da organização (REFIC 3.1.2).	- Verificar as escolhas dos aprendentes e como constroem sua representação sobre a função de tais elementos nos textos e o que isso revela sobre seus perfis de aprendizagem pela IC.
Fase 3: Como estou lendo?		
Questão/ Enunciado	Habilidade avaliada	Objetivo relativo à pesquisa
10. A “organização” que você imaginou no primeiro exercício desta atividade foi aplicada? Se sim, diga em que foi útil; se não, explique porque precisou “mudar de estratégia”. (P)	- Gerir seu processo de aprendizagem em IC e auto-avaliar-se (REFIC 1.2.2.). - Adotar procedimentos de aprendizagem reflexiva (REFIC 1.2.2).	- Examinar a maneira como os aprendentes descrevem suas próprias escolhas e processos ao longo da leitura em IC e como lidam com a eventual necessidade de mudar a organização previamente pensada.
Na 1ª edição: 11. Pensando em como você iniciou o curso e o momento atual, o que mudou em relação à sua maneira de ler em línguas estrangeiras e por quê?	- Gerir seu processo de aprendizagem em IC e auto-avaliar-se (REFIC 1.2.2.). - Adotar procedimentos de aprendizagem reflexiva (REFIC 1.2.2).	- Observar como os aprendentes percebem e expressam seu desempenho relativo à prática da IC. - Elencar o que os aprendentes apontam como dificuldades neste

²⁰⁵ O exercício era composto por uma tabela em branco na qual, em cada linha numerada, deveria ser colocado o conteúdo do parágrafo correspondente.

²⁰⁶ “Novamente” porque o mesmo tipo de exercício foi realizado durante a aula 7.

<p>Na 2ª edição: 11. Teve dificuldades ao longo da leitura? A que elas se deveram (léxico, gramática etc.) e como tentou superá-las? Se necessário, cite partes do texto. (P/C)</p>	<p>- Avaliar suas aprendizagens quanto à eficácia de suas escolhas, à dificuldade da tarefa, os progressos realizados etc. (REFIC 1.2.2).</p>	<p>ponto do percurso, assim como os tipos de recursos que afirmam usar para superá-las.</p>
--	---	---

3.6.3.3. Módulo 3 – Aperfeiçoamento (Apêndice E)

Se os dois primeiros módulos se centraram no reforço do papel da organização textual e retórica de cada um dos gêneros estudados, no terceiro a dimensão mais presente foi de ordem referencial. Como texto-objeto do módulo 3, foi proposta a leitura de um capítulo do livro *Lector in fabula* de Umberto Eco (1979). A escolha da obra foi feita com base nos seguintes critérios:

- Características textuais e discursivas: um capítulo de livro teórico tem uma macroestrutura menos controlada do ponto de vista do esquema formal, situação que representaria, além de um novo gênero textual, um avanço da compreensão escrita nas línguas-alvo;
- Temática: por um lado, a questão da complexidade existente na leitura literária – interesse comum de boa parte dos participantes – e que é abordada na obra de Eco; e por outro, a explanação do autor sobre a leitura como processo e o papel do leitor na construção de sentido – questão envolvida no curso.

O capítulo do livro escolhido para a realização da terceira AD foi “O leitor modelo”. Esta escolha, por sua vez, foi fundamentada por uma razão prática, visto que é um dos poucos capítulos do livro que podemos considerar como independentes, ou seja, cuja compreensão não seria prejudicada por ser lido sem os capítulos anteriores²⁰⁷. Outra razão (ou “metarrazão”) é o fato de que tratando das atitudes do leitor na relação com a obra, este capítulo poderia levar os alunos a refletirem sobre seus próprios procedimentos.

Dada a complexidade do texto-objeto da atividade dirigida 3, as duas aulas do módulo final foram dedicadas à preparação da leitura, pela construção de conhecimentos prévios sobre o conjunto do livro *Lector in Fabula* (Eco, 1979), como apresentado nas tabelas a seguir:

²⁰⁷ Ainda que não fossem objeto da atividade, os alunos receberam cópias dos capítulos 1 e 2, caso quisessem consultá-los durante a realização da atividade final.

Quadro 27 - Aula 9

Aula 9	Tema	Preparação à leitura de capítulo de livro teórico I « <i>Le texte prévoit le lecteur. C'est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif ; générer un texte signifie mettre en oeuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements de l'autre (...).</i> » (ECO, 1979)
	Objetivos da aula	<ul style="list-style-type: none"> • IC Mediadora e Repercussiva; • Obter informações sobre o autor e a obra cujo capítulo seria estudado na última atividade dirigida, preparando, assim, a realização da atividade.
	Materiais/Textos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> - Síntese do módulo 2. - Biografia do autor Umberto Eco, em italiano. - Capas de diferentes edições do livro “<i>Lector in fabula</i>”, objeto da atividade final, nas línguas-alvo. - Pequenas notas editoriais em português sobre o livro. - Sumário do livro (em português). - Resenha do livro em espanhol.²⁰⁸
	Pergunta do DA	Após esta primeira “imersão” no livro, quais são suas expectativas para a leitura de um capítulo? Como analisa sua postura como leitor diante de um texto desta complexidade? Entre todos os aspectos valorizados pela intercompreensão, quais deles você acredita que serão importantes neste momento?
<p>Atividades em sala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Síntese do módulo 2. - Leitura e discussão das biografias do autor. - Sensibilização ao livro com exercício de observação de capas de diferentes edições do livro nas línguas-alvo e PT, com formulação de hipóteses sobre seu tema. - Discussão das notas editoriais em PT e IT. - Leitura e comentário coletivo do sumário da obra, como parte da confirmação de hipóteses. 		

Na aula 10, a entrada na obra de Eco foi realizada por intermédio do estudo de seu sumário e leitura de sua introdução em diferentes versões nas línguas-alvo. Como na introdução de *Lector in Fabula* o autor faz muitas referências a um livro anterior, *Obra aberta* (ECO, 1962), foi importante ler também sobre ele para compreender sua relação com o texto que seria lido.

²⁰⁸ Texto usado: GOMEZ, F. V. La construcción del lector: Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo de Umberto Eco.

Quadro 28 - Aula 10

Aula 10	Tema	Preparação à leitura de capítulo de livro teórico II « <i>In IC non si cerca la perfezione, è con la pratica che si passerà da una condizione in cui l'apprendente dovrà accettare di non capire tutto fino al momento in cui la percentuale dei contenuti compresi sarà sempre più alta (...)</i> » (BENUCCI, 2015, p. 103)
	Objetivos da aula	<ul style="list-style-type: none"> • IC Mediadora e Repercussiva; • Entender a construção do livro a partir da leitura de sua introdução a fim de preparar a leitura do capítulo para a atividade dirigida.
	Pergunta do DA	Como diz o trecho de reflexão da aula de hoje, na intercompreensão não é a “quantidade” do que é compreendido que está em jogo, mas a qualidade e a utilidade daquilo que foi apreendido. Nesse sentido, na aula de hoje, em que trabalhamos um texto extenso, complexo e cheio de “referências” externas, como você analisa esta dicotomia entre qualidade x quantidade na leitura em línguas estrangeiras? Tem se sentido satisfeito com o nível de apreensão dos conteúdos nos textos trabalhados? E como tem lidado com a “ansiedade” de compreender tudo (caso ela exista)?
	Materiais/Textos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução de “<i>Lector in Fabula</i>” nas línguas-alvo. - Subsídio elaborado pela professora contendo comentários acerca do livro “<i>Obra aberta</i>” (ECO, 1962), também de Eco²⁰⁹.
Atividades em sala:		
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e discussão conjunta do subsídio sobre “<i>Obra aberta</i>” para contextualização da introdução. - Leitura da introdução nas línguas-alvo (cada aluno podia escolher a língua), seguida de doze questões de verificação de compreensão (questões de retomada, compreensão interpretativa). 		

Dentro da proposta do curso PLIC-Letras, que visava a uma progressão baseada na complexidade dos textos abordados e na autonomia de leitura dos aprendentes, o terceiro módulo e, logo, a AD-3, tiveram características que, em certa medida, diferem do que fora realizado nos módulos anteriores. O cerne dessas diferenças está no tipo de texto escolhido para a fase final do curso.

Diferentemente do resumo e da introdução, o conteúdo de um capítulo de livro teórico, geralmente, não pode ser “categorizado” ou pré-determinado pela presença de partes comuns, introduzidas por determinados marcadores. Utilizando o conceito bakhtiniano, não pode ser considerado uma estrutura estável, já que as variantes implicadas são de diversas ordens: o tema da obra, o estilo do autor, a função do capítulo na totalidade do livro etc.

²⁰⁹ Este adendo foi necessário, pois na introdução de “*Lector in Fabula*” (1979) o autor cita o livro anterior e relaciona os dois. O material foi composto por excertos das seguintes obras: GADEN, E. La poétique de l'oeuvre ouverte – Umberto Eco; BONDANELLA, P. Umberto Eco e a Obra Aberta: semiótica, ficção, cultura popular; LOPES, M. C. Umberto Eco: da “Obra Aberta” para “Os limites da Interpretação”.

No conjunto do programa PLIC-Letras, a escolha por um gênero menos “previsível” do ponto de vista do esquema formal atendeu, por um lado, o objetivo de passar por diferentes textos que circulam no meio acadêmico e, por outro, levou os alunos a perceberem o valor dos conhecimentos situacionais sobre os esquemas formais como aliados na leitura. Mas não apenas nos documentos com estrutura formal explícita: o “perceber-se capaz de” faz parte do que é desenvolvido pela intercompreensão, na medida em que o aprendente é levado a entender que o sucesso da leitura não está condicionado apenas ao nível de conhecimento normativo em uma determinada língua ou no número de palavras que se compreende, e sim a um processo integrativo destes e de outros tipos de conhecimento.

Tendo isto em mente, a AD-3 teve como objeto o terceiro capítulo do livro *Lector in Fabula* (ECO, 1979), intitulado “Il lettore modello”. De acordo com o que foi apresentado na descrição das aulas, sua leitura foi preparada durante o módulo 3 de forma a “suavizar” o impacto da entrada na obra. Esse processo foi realizado por meio da imersão em informações sobre o próprio livro. Ainda assim, os alunos receberam os capítulos 1 e 2 (“Texto e enciclopedia”; “Peirce: i fondamenti semiosi della cooperazione testuale”), caso considerassem sua leitura importante para a construção de sentido do texto-objeto. Os três capítulos foram disponibilizados nas três línguas-alvo: o original em italiano e as respectivas traduções em francês e espanhol²¹⁰.

Do ponto de vista da quantidade de exercícios, a AD-3 teve menos atividades que as duas anteriores. Porém, o exercício principal exigia um tipo de produção que os alunos ainda não haviam realizado: uma “verbalização escrita” (DABÈNE; QUET, 1999) em português, que expusesse as principais características do capítulo lido, com a possibilidade de incluir impressões pessoais. Abaixo, a descrição dos exercícios que compuseram esta terceira e última atividade dirigida.

²¹⁰ Edições utilizadas: ECO, U. *Lector in fabula*. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Traducción de Ricardo Pochtar. Editorial Lumen. 3 ed.,1993.; _____. *Lector in fabula*. Le role du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs. Traduit par Myriem Bouzaher. Éditions Grasset; Fasquele, 1985. _____. *Lector in fabula : la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Ed. Bompiani, 1979.

Quadro 29 - Exercícios da AD-3

Fase 2: O que estou lendo? ²¹¹		
Questão/Enunciado ²¹²	Habilidade avaliada	Objetivo relativo à pesquisa
<p>Você receberá o capítulo nas três línguas-alvo do curso, deverá escolher uma delas para ser a “principal”, mas isso não impede que você consulte as demais para esclarecer possíveis dificuldades.</p> <p>A partir da leitura do texto de Eco, você deve escrever uma espécie de “resenha”, ou seja, um texto que exponha o essencial do capítulo, para demonstrar a compreensão de seu conteúdo, mas que também tem lugar para comentários e impressões pessoais. Digamos que o texto deve tratar do conteúdo do capítulo de forma objetiva, porém completa e comentada.</p> <p>Não há tamanho mínimo ou máximo, mas o texto deve ser o mais completo possível para demonstrar o nível de compreensão do que o autor propõe no capítulo. Não é necessário comentar todos os parágrafos, mas construir um texto objetivo, que aborde os pontos mais importantes do texto para você. (A/I)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se do percurso de leitura realizado. - Compreender um texto complexo sem a presença das marcas do gênero. - Comentar e reformular a leitura feita em LEs. - Aceitar o fato de não compreender tudo e de não bloquear diante das dificuldades (REFIC 1.3.2). - Assumir a autonomia de seu saber-fazer plurilíngue-intercomprensivo por meio da aplicação de estratégias diversificadas de acordo com a situação de leitura (REFIC). 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a aplicação de procedimentos de intercompreensão na leitura autônoma de um texto complexo, sem o apoio dos marcadores de gênero. - Observar como os aprendentes reformulam e comentam o conteúdo lido, que tipos de aspectos destacam. - Examinar o nível de compreensão desenvolvido pelos alunos por meio dos textos produzidos.
Fase 3 : Como estou lendo?		
Questão/Enunciado	Habilidade avaliada	Objetivo relativo à pesquisa
<p>1. Qual língua “principal” você escolheu? Por quê? (P)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber organizar sua aprendizagem em intercompreensão, principalmente no que concerne a saber justificar suas próprias escolhas na construção de sua autonomia (REFIC 1.2). 	<ul style="list-style-type: none"> - Elencar as razões que levam os aprendentes a escolher a língua de trabalho, quando se trata do mesmo texto oferecido em diferentes línguas e o que elas revelam sobre a autoconfiança e autonomia desenvolvidas pela IC. <p style="text-align: right;"><i>Continua</i></p>

²¹¹ Consideramos que o equivalente à Fase 1 de preparação da leitura, na AD-3, foi realizado nas aulas 9 e 10, por isso ela se inicia diretamente na Fase 2.

²¹² Como pode ser observado no Apêndice F, que traz a íntegra da atividade, o enunciado da AD-3 foi introduzido por um texto motivador, com citações sobre a obra e um enunciado com as orientações a respeito do texto que cada aluno deveria redigir. Para os fins desta parte da tese, apresentamos somente as orientações.

<p>2. Consultou o texto em alguma das outras línguas? Qual(is)? A alternância de língua, caso utilizada, atingiu o objetivo de clarear trechos opacos? Relate duas ou mais destas consultas trazendo um trecho que apresentou dificuldade na língua principal e cuja leitura em outra língua possibilitou a compreensão. Faça grifos no trecho indicando onde estava sua dificuldade e o que possibilitou a compreensão. (P)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Saber explorar a comparação entre as línguas para resolver eventuais dificuldades (REFIC 3.2.5; CARAP 5.5.1; 5.1.3). - Assumir a autonomia de seu saber-fazer plurilíngue/intercompreensivo por meio da aplicação de estratégias diversificadas de acordo com a situação de leitura (REFIC). 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar se e em que circunstâncias os estudantes se valeram da possibilidade de consultar o texto nas outras línguas-alvo. - Examinar de que natureza são as razões que levaram os aprendentes a recorrer às outras línguas e o que elas revelam sobre a aprendizagem em IC. - Levantar a impressão dos alunos sobre a experiência de transitar entre diferentes traduções do mesmo texto e em que medida isso contribuiu para a concretização da leitura.
<p>3. Como você se sente em relação a seu desempenho na leitura do texto: “plenamente satisfeito”, “satisfeito” ou “insatisfeito”? Comente justificando pelas suas impressões em relação à eficácia na aplicação das estratégias, à complexidade do texto (teórica e linguística) etc. (P)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aceitar o fato de não compreender tudo e de não bloquear diante das dificuldades (REFIC 1.3.2). - Assumir a autonomia de seu saber-fazer plurilíngue/intercompreensivo por meio da aplicação de estratégias diversificadas de acordo com a situação de leitura (REFIC). - Gerir seu processo de aprendizagem em IC e autoavaliar-se (REFIC 1.2.2.). - Adotar procedimentos de aprendizagem reflexiva (REFIC 1.2.2). 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar o que aprendentes apontam como fatores que classificam uma leitura como satisfatória ou insatisfatória. - Compreender como, ao final do percurso, os aprendentes autoavaliam seus desempenhos na leitura de um texto complexo em LE.

3.6.3.4. Um exercício transversal às três AD

Na segunda edição do curso PLIC-Letras²¹³, um mesmo exercício foi acrescentado ao final de cada uma das três atividades dirigidas: trata-se de uma lista de saberes e saberes-fazer adaptada dos descritores de competências apresentados pelo REFIC (DE CARLO et al., 2015) nas dimensões de estratégias cognitivas e metacognitivas, textuais e linguísticas.

O exercício consistia em identificar os procedimentos utilizados ao longo da realização da respectiva AD e informar três escalas de frequência da aplicação, conforme o seguinte enunciado:

²¹³ Os participantes da segunda edição que realizaram essa atividade são *Juan, Frida e Maria*.

A seguir temos uma lista de procedimentos e habilidades que são desenvolvidas ao longo do trabalho pela intercompreensão. Assinale aqueles que você aplicou ao longo desta atividade dirigida de acordo com a seguinte legenda:

P – apliquei poucas vezes/sinto-me capaz disso, mas ainda em nível iniciante;

A – apliquei algumas vezes/sinto-me capaz disso, mas não em todas as ocorrências;

M – apliquei muitas vezes/sinto-me capaz disso na maior parte das ocorrências.

Obs.: aqueles que não utilizou ou que não se identifica, deixe sem marcações.

A lista que acompanhava o enunciado era composta por vinte frases, as quais apresento na tabela a seguir, juntamente com a informação sobre sua localização equivalente no REFIC²¹⁴:

Quadro 30 - Exercício transversal às três AD

Descritores apresentados aos alunos	Localização no REFIC
fazer referência a conhecimento em outras línguas para realizar a leitura na língua do texto.	1.2.2. Procedimentos de aprendizagem reflexiva
explorar as semelhanças e transparências entre a minha LM e a língua do texto.	3.2.5. Saber explorar a comparação entre várias línguas na forma escrita
inferir significados por meio da observação de possíveis analogias lexicais entre as línguas.	3.2.5. Saber explorar a comparação entre várias línguas na forma escrita
elaborar hipóteses sobre o tema do texto a partir do título e/ou outros elementos.	3.1.2 Construir um percurso de leitura
identificar categorias de palavras funcionais como artigos, pronomes pessoais, preposições e conjunções mais frequentes, quando/se presentes no texto.	Competência linguística do nível de sensibilização
identificar palavras transparentes (cuja forma é totalmente próxima entre as línguas).	3.2.5. Saber explorar a comparação entre várias línguas na forma escrita
identificar palavras semitransparentes (cuja forma não é totalmente próxima, mas com pouca variação, como diente/dent/dente).	Competência linguística do nível de aplicação
acessar conhecimentos anteriores sobre o tema para construir/antecipar seu conteúdo.	3.1.2 Construir um percurso de leitura
compreender frases curtas e sem subordinação.	Competência linguística do nível de sensibilização

Continua

²¹⁴ Nas AD havia apenas o descritor, sem as demais informações. As AD podem ser consultadas nos Apêndices C, D e E.

compreender frases médias, com conjunções mais recorrentes.	Competência linguística do nível de aplicação
compreender frases longas e mais complexas do ponto de vista sintático.	Competência linguística do nível de aperfeiçoamento
identificar marcadores discursivos característicos do gênero.	Competência textual do nível de aplicação
relacionar palavras que formam o campo lexical do texto.	3.2.4. Saber fazer hipóteses sobre o sentido de palavras a partir de contextos semânticos e discursivos
atribuir significado de uma palavra opaca (cuja forma não é “transparente” em relação às outras línguas) com base no contexto em que aparece.	3.2.4. Saber fazer hipóteses sobre o sentido de palavras a partir de contextos semânticos e discursivos
identificar as desinências verbais dos tempos e modos principais (presente, passado e futuro, pelo menos).	Competência linguística de nível de sensibilização
recorrer a diferentes estratégias para atingir os objetivos de leitura e vencer dificuldades de compreensão.	Estratégias metacognitivas de nível de aplicação/aperfeiçoamento
compreender falsos cognatos com base no contexto.	3.2.6. Saber tratar elementos opacos
identificar e reconstruir marcadores e relações anafóricas/catafóricas.	Competência linguística de nível de aplicação
reconhecer prefixos e sufixos.	4.3.3. Saber decompor uma palavra para chegar ao sentido
valer-se da organização do texto para possibilitar uma melhor compreensão.	3.1.2. Construir um percurso de leitura

Nesta tabela, as frases estão na mesma ordem em que receberam os aprendentes. Como se pode observar, a lista contém desde elementos esperados desde o início do trabalho pela IC (os espontâneos, como a percepção das transparências e os indicados como nível de sensibilização) até os mais “avançados” (como o tratamento das opacidades), estando eles intercalados entre si, sem respeitar uma possível “ordem de progressão”.

O objetivo com este exercício era, por um lado, estimular os aprendentes a refletir sobre o que fizeram ou não, independentemente do momento do curso em que se encontravam e, por outro, verificar em que medida existe uma fronteira entre o que os aprendentes eram capazes de fazer no início da formação (módulo 1) e no final (módulo 3). Isso justificou a escala de frequência de utilização usada no enunciado, a qual permitiu verificar se houve variação na recorrência da aplicação das diferentes estratégias de acordo com o gênero e/ou a língua em que os aprendentes trabalharam em cada AD.

A relevância do exercício extra no conjunto da proposta das AD deve-se, no que se refere aos aprendentes, a um maior espaço para a reflexão das habilidades desenvolvidas e praticadas. Além disso, permitiu um diálogo mais direto entre o que foi feito no curso e o que é sugerido pelo REFIC como progressão em uma formação pela IC.

Capítulo 4 - Apresentação e análise dos dados

“Quel que soit l’itinéraire, celui qui l’a parcouru n’est plus le même à l’arrivée : il a changé, il s’est enrichi.” (TROCMÉ-FABRE, 1992, p. 130)

No capítulo anterior, apresentei as bases em que se realizou esta investigação, a partir das características da pesquisa-ação, passando ao contexto e aos fundamentos que compuseram a elaboração do programa do curso “Práticas de leitura em intercompreensão: textos acadêmicos na área das Letras” (PLIC-Letras), situação de produção, coleta e análise dos dados que serão apresentados a partir de agora.

De acordo com o que foi descrito, para compreender as potencialidades e os impactos que a intercompreensão implicou na aprendizagem dos sete participantes da pesquisa, foi preciso elaborar instrumentos específicos, pelos quais fosse possível acompanhar os processos de desenvolvimento das duas dimensões de formação (DE CARLO et al., 2015) envolvidas nesta pesquisa:

- O sujeito-plurilíngue e a aprendizagem;
- A compreensão escrita intercompreensiva.

A primeira dimensão é aquela em que o aprendente é levado a reconhecer-se “protagonista de sua própria aprendizagem” (DE CARLO et al., 2015, p. 16). Este processo passa pela consciência de seu perfil, de suas capacidades e competências, assim como dos limites e potencialidades. Espera-se, por conseguinte, que ele se torne cada vez mais autônomo no que concerne ao trabalho com as línguas e culturas, isto é, cada vez mais capaz de gerir, organizar e avaliar suas aprendizagens em relação a seus objetivos.

A segunda dimensão, por sua vez, está ligada ao objetivo prático da formação proposta no PLIC-Letras, que era tornar os participantes capazes de ler textos acadêmicos em espanhol, francês e italiano por meio dos pressupostos da intercompreensão. Trata-se, então, de um trabalho focado na competência de compreensão escrita, o qual também passa pela conscientização do leitor acerca dos diversos componentes cognitivos nela envolvidos. Neste ponto, na abordagem intercompreensiva, significa principalmente fazer os aprendentes perceberem as semelhanças existentes entre as línguas como primeiro passo para desconstruir eventuais bloqueios e barreiras (BENUCCI, 2015; ESCUDÉ; JANIN, 2010), e levá-los a descobrir, ativar e mobilizar outros tipos de conhecimentos presentes nos textos a serem lidos,

como a influência da identificação dos esquemas formais (CARRELL, 1990) dos gêneros, assim como dos saberes prévios sobre a temática abordada.

Desta forma, há um interesse particular por observar os diferentes momentos deste *processo* que é o “aprender a aprender” pela IC, e como se dão as (re)descobertas relativas ao que já se sabia e ao que foi se construindo ao longo do percurso no PLIC-Letras. Isso se concretiza na constante busca por dar voz aos aprendentes, fazê-los refletir e expressar-se sobre como estavam percebendo e reconceitualizando (BORTTONI-RICARDO, 2009) as experiências de aprendizagem.

Como dito anteriormente, o foco no *como* os participantes interpretam o processo faz parte das características de uma pesquisa de natureza qualitativa (CRESWELL, 2009; BLANCHET, 2000). Assim, os dados coletados foram analisados a partir do modelo de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), privilegiando-se uma perspectiva êmica (GARBARINO, 2015; DE SARDAN, 1998) por meio de estratégias de contextualização (MAXWELL, 2008).

Na análise de conteúdo, o *corpus* é tratado e descrito de maneira sistemática e objetiva em três etapas (BARDIN, 2016): pré-análise (organização e seleção dos dados), exploração do material (análise propriamente dita) e tratamento e interpretação dos resultados. Os procedimentos envolvem leituras intensas, em busca de indícios presentes nos próprios textos, os quais serão identificados (ou inferidos), categorizados e analisados pelo pesquisador que sobre eles se debruça buscando responder as questões de investigação.

O foco na produção dos participantes e no que dela emerge caracteriza um tratamento êmico, ou seja, em que o pesquisador se centra na observação dos aspectos evidenciados pelos discursos e pelas práticas dos sujeitos-participantes para encontrar suas categorias. Entre outras acepções, a noção de “êmico” refere-se:

aos discursos dos sujeitos e aos propósitos dos sujeitos, dos informantes. Trata-se então de dados discursivos, produzidos pelas interações entre pesquisador e os atores sociais que ele estuda e recolhidos por este, na forma de *corpus*. (DE SARDAN, 1998, p. 158, tradução nossa)²¹⁵

Tal procedimento qualitativo, colado ao discurso dos participantes e privilegiado pela análise de conteúdo e pela orientação êmica exige que o pesquisador estabeleça diferentes etapas de (re)organização, cruzamento e categorização dos dados, sempre em direção da

²¹⁵ Original em francês: “aux discours et aux propos des sujets, des informateurs. Il s'agit alors de données discursives, produites par les interactions entre le chercheur et les acteurs sociaux qu'il étudie, et recueillies par lui, sous forme de corpus.”

melhor compreensão dos processos e de responder às perguntas da pesquisa. Contudo, neste percurso através das variadas fontes, o pesquisador deve atentar para não “negligenciar as relações contextuais entre estes dados”²¹⁶ (MAXWELL, 2008, p. 237, tradução nossa), ou seja, ele procede de maneira a conectá-los constantemente, evidenciando que aquelas informações fornecidas pelos participantes foram resultado da situação em que foram produzidas, estando constante e intrinsecamente a ela ligados.

Tendo isso em mente, é importante reforçar que os dados aqui trazidos foram obtidos durante as trinta horas de trabalho em sala de aula no curso PLIC-Letras, por meio de três instrumentos tanto independentes quanto complementares. Uma vez que os instrumentos já foram descritos no capítulo anterior, retomo apenas suas características gerais no quadro a seguir:

Quadro 31 - Instrumentos de pesquisa

Instrumento	Incidências	Dimensão de formação contemplada
2 Questionários-diagnósticos inicial e final (QD-I/QD-F)	Biografia linguística Autoavaliação dos alunos	Sujeito-plurilíngue e aprendizagem
8 Diários de aprendizagem (DA)	Metarreflexão sobre o trabalho realizado em cada aula	
3 Atividades dirigidas (AD)	Desenvolvimento da habilidade de leitura dos gêneros trabalhados no curso	- Compreensão escrita; - Sujeito-plurilíngue e aprendizagem.

Diante da variedade de fontes e da complexidade dos dados, foi necessário passar por várias etapas de tratamento e organização para dar conta dos objetivos e perguntas da pesquisa, descritos a seguir:

- Digitação dos questionários-diagnósticos iniciais, diários de aprendizagem e atividades dirigidas 1 e 2²¹⁷;
- Reunião das respostas dos participantes em tabelas independentes, uma para cada instrumento;

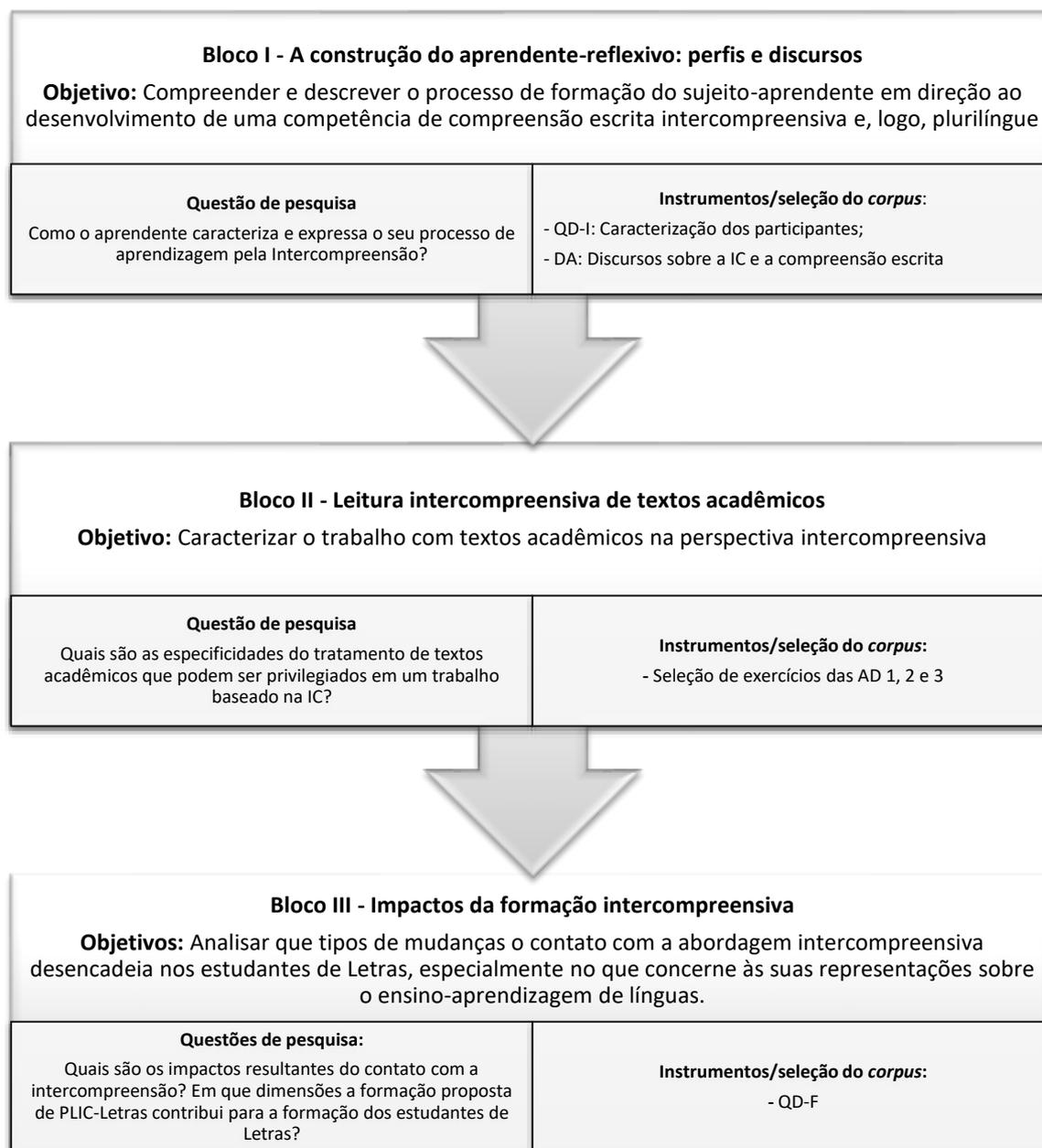
²¹⁶ Original em inglês: “[fracturing and categorizing your data can lead] to the neglect of contextual relationships among these data (...)”.

²¹⁷ O grupo da 1ª edição realizou as atividades 1 e 2 em sala de aula, enquanto o segundo grupo realizou em casa, devolvendo-as já em arquivos eletrônicos. Quanto à AD-3, ambos os grupos entregaram em formato eletrônico.

- Leituras atentas dos dados – por instrumento e por participante – para identificação dos principais aspectos levantados;
- Cruzamento dos instrumentos e seleção dos dados com base nas dimensões de formação investigadas;
- Articulação do *corpus* e categorias levantadas com as perguntas de pesquisa e divisão dos dados em blocos de análise.

Tendo em vista que as questões de pesquisa refletem o interesse por compreender elementos ligados ao processo de formação dos participantes, na análise foi necessário manter o aspecto longitudinal aplicado na coleta dos dados. Por isso, optei por uma apresentação em três fases, ou “blocos de análise”, que estão esquematizados na figura que segue:

Figura 21 - Blocos da organização da análise dos dados da pesquisa



Fonte: elaboração própria

Cada um dos blocos será aberto pela retomada da pergunta de pesquisa a ele associada e da exposição das bases de análise que o estruturam, como as categorias e subcategorias que foram identificadas e que serão explicadas. Dentro do movimento de esforço de contextualização característico da pesquisa qualitativa, os blocos de análise também serão permeados por referências ao trabalho desenvolvido nas aulas do curso PLIC-Letras.

Tendo apresentado estes pressupostos, passo à apresentação e análise dos dados coletados nesta pesquisa.

4.1. Bloco I – A construção do aprendente-reflexivo: perfis e discursos

Estando o sujeito-aprendente no centro da didática da IC, este primeiro bloco de apresentação e análise dos dados é aberto pelo olhar direcionado para cada um dos sete participantes da pesquisa. Neste ponto, trata-se de buscar responder a primeira questão de pesquisa:

a) Como o aprendente caracteriza e expressa o seu processo de aprendizagem pela IC?

Em um primeiro momento, é necessário apresentar cada um dos sete participantes considerando informações relevantes para o conjunto da pesquisa. Desta maneira, a primeira parte deste Bloco I traz a caracterização deles mediante suas respostas ao questionário-diagnóstico inicial (QD-I). Aqui, são privilegiadas as informações concernentes aos repertórios de conhecimentos e experiências de contato e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), seus hábitos de leitura em LE e, por fim, as expectativas que os levaram a participar de uma formação como a proposta no PLIC-Letras.

Feito este “raio-X” dos perfis dos participantes, passo a observar o que nomeei de “Discursos do aprendente-reflexivo”. Nesta fase, ainda no âmbito da primeira pergunta de pesquisa, me interessa verificar se e como o perfil inicial dos participantes se “redefiniu” a partir do contato com a abordagem intercompreensiva. Para isso, a análise se desdobra na observação de seus discursos sobre dois eixos envolvidos na formação – que podemos considerar como macrocategorias deste primeiro bloco:

- a) Reações diante das especificidades da aprendizagem pela IC;
- b) Percepções sobre o processo de desenvolvimento da competência de compreensão escrita plurilíngue.

Para isso, procedi a um recorte e cruzamento de dados de dois instrumentos: diários de aprendizagem (DA) e perguntas da Fase 3 (*Como estou lendo?*)²¹⁸ das atividades dirigidas (AD) 1 e 2²¹⁹, conforme divisão apresentada no quadro a seguir:

²¹⁸ Como já exposto no capítulo de metodologia, cada atividade dirigida era composta por três fases de trabalho: 1) Preparação da leitura; 2) O que estou lendo; 3) Como estou lendo.

²¹⁹ Devido a seu caráter diverso em relação às duas primeiras AD, a AD-3 tem uma análise integral, sem desmembramentos, no âmbito do Bloco II.

Quadro 32 - Instrumentos cruzados para analisar o discurso do aprendente-reflexivo

Aspecto	Corpus selecionado
Representações sobre diferentes aspectos envolvidos na aprendizagem intercompreensiva	- DA: 1, 3, 6 e 8 - AD-1: questão 8
A expressão e o desenvolvimento das atitudes de compreensão escrita intercompreensiva	- DA: 2, 5, 7 - AD-1: questão 9 - AD-2: questão 11

Cada uma das fontes de dados aborda um aspecto envolvido na macrocategoria analisada, o que desdobra a análise em diferentes microcategorias de dados, que serão descritos na abertura da respectiva seção. Em cada etapa, os discursos dos aprendentes foram reunidos e organizados a contar das leituras analíticas realizadas por mim, professora-pesquisadora. Após as tabelas com os dados de cada microcategoria, procedo aos comentários que se baseiam tanto no contexto de produção (MAXWELL, 2008; CRESWELL, 2010) quanto nas diferentes lentes teóricas (CRESWELL, 2010) que permitem interpretá-los.

4.1.1. Perfis dos participantes

4.1.1.1. Participante 1 (Juan)

Conforme já citado na caracterização geral dos participantes (item 3.4.2), *Juan* era um estudante chileno em intercâmbio de graduação em Letras. Aluno da habilitação em Linguística, ele foi o único dos participantes do curso PLIC-Letras a realizar também a disciplina optativa *Intercompreensão de Línguas Românicas*²²⁰ oferecida pelo Departamento de Letras Modernas.

Em relação às expectativas que o levaram a participar do curso, no questionário-diagnóstico inicial (QD-I), *Juan* declarou desejar poder “*escutar e ler*” em mais duas línguas românicas “*pelo menos*”²²¹. Quando questionado sobre a possibilidade de compreender textos escritos em línguas nunca antes estudadas, o participante atribuiu ao conteúdo do texto um possível sucesso na leitura:

Juan: “*Acho que posso dependendo do conteúdo do texto que faz possível a compreensão escrita.*”

²²⁰ Segundo informação oral do participante ao longo da primeira aula, *Juan* cumpria a disciplina paralelamente ao curso PLIC-Letras, ou seja, no mesmo semestre letivo.

²²¹ Neste aprofundamento da caracterização retomo alguns elementos já apresentados na seção 3.4.2 no capítulo de metodologia. A citação literal das falas dos participantes aparece sempre marcada por aspas e itálico.

Como perfil linguístico, primeiramente, destaco o fato de *Juan* ser um hispanofalante em situação de imersão na língua portuguesa e na cultura brasileira (nos mais variados âmbitos, inclusive na cultura acadêmica da universidade, que difere em alguns aspectos de seu contexto de origem). Na questão do QD-I que abordava os conhecimentos em LE²²², *Juan* citou português, francês e, curiosamente, sua língua materna, apresentando as seguintes respostas – lembrando que eles deveriam atribuir valores a cada uma das competências em uma escala de 1 a 5²²³:

Tabela 6 - Juan: Conhecimentos declarados em LE (QD-I)

	LE	CE	CO	PE	PO
Juan	PT	3	4	2	3
	ES	5	5	5	5
	FR	1	1	1	1

Com esta questão do QD-I, o foco não era avaliar o nível de proficiência dos participantes; entretanto, o caso atípico de Juan, por ser estrangeiro, abriu espaço para uma observação: em relação ao português, ainda que tenha se autoavaliado com valores intermediários (como CE: 3; PE:2; PO: 3), o aluno interagiu muito bem oralmente na língua em sala de aula, não demonstrando dificuldades de compreensão oral ou escrita. Pelas respostas aos exercícios das AD e dos DA que aparecem transcritos ao longo deste capítulo, fica claro também que, embora tenham ocorrido alguns desvios de língua pontuais, sua produção escrita também era bastante satisfatória²²⁴. Também cabe elucidar que a possibilidade de usar sua língua materna tanto para a interação em sala quanto para a realização das AD foi dada ao participante, que optou por produzir sempre em português.

Em relação aos contextos em que aprendeu línguas, *Juan* apontou cursos regulares e à distância, intercâmbio e situações informais (como interações com amigos) – todos aplicados à sua experiência com o português. Esta variedade é significativa do ponto de vista da IC, pois

²²² Enunciado da questão: “Liste seu conhecimento em línguas estrangeiras (românicas ou não), de 1 a 5, sendo 1 básico e 5 nível avançado”, seguido de uma tabela em branco, em que os participantes deveriam indicar as línguas que conheciam.

²²³ Lembrando que no QD-I esta pergunta era composta de uma tabela em branco a ser completada pelos participantes, sem prévia sugestão de línguas.

²²⁴ Na apresentação das respostas ao longo deste capítulo, os eventuais desvios percebidos nas produções dos participantes estão apontados por meio de (*sic*).

leva o aprendente a notar que a aprendizagem não se limita apenas à sala de aula e, logo, mobilizar os saberes e conhecimentos desenvolvidos nas diferentes situações.

Especificamente sobre a atitude durante a leitura nas línguas-alvo do curso, *Juan* assinalou as alternativas no QD-I²²⁵ conforme apresento abaixo. Na tabela que compunha a questão, estavam indicados os três idiomas do curso e havia, ainda, uma linha para que o participante acrescentasse outra língua estrangeira na qual eventualmente já tivesse realizado leituras. No espaço referente ao espanhol (sua língua materna), *Juan* respondeu relativamente ao português; e como outra língua, adicionou o inglês – que não havia sido citada nas questões anteriores.

Tabela 7 - Juan: Atitudes durante a leitura em LE (QD-I)

Classifique, com base em tentativas e experiências anteriores, a sua atitude durante a leitura de textos nas seguintes línguas (assinale uma alternativa por língua):	
FR	Tenho dificuldade, costumo recorrer a dicionários sempre que encontro alguma palavra desconhecida.
ES “Português”	Vou prosseguindo a leitura e consigo identificar as informações que me interessam.
IT	Tenho dificuldade, costumo recorrer a dicionários sempre que encontro alguma palavra desconhecida.
“Inglês”	Tenho dificuldade, costumo recorrer a dicionários sempre que encontro alguma palavra desconhecida.

Observa-se que, com exceção do português – idioma em que *Juan* já tinha uma experiência maior – o participante aponta como principal atitude o recurso a fontes externas “sempre que encontra uma palavra desconhecida”. Esta informação revela que *Juan* iniciou o curso PLIC-Letras com atitudes do leitor inexperiente em LE (CORNAIRE, 1999; COSTE, 2002), mais ligadas a estratégias de baixo nível, e o retorno à pretensa segurança da verificação palavra-por-palavra, sem muito espaço para atividades de inferência no processo de construção de sentido.

Por fim, diante da questão do QD-I “Você considera possível compreender um texto escrito nas línguas românicas do curso (italiano, espanhol, francês) sem que as tenha estudado em contexto formal? Justifique”, *Juan* respondeu:

²²⁵ Como pode ser consultado no Apêndice B, esta pergunta do QD-I era composta por uma tabela com quatro colunas e quatro linhas: as colunas com quatro tipos de atitudes durante a leitura, sendo uma linha para cada língua-alvo do curso mais uma para uma língua a ser escolhida pelo participante.

Juan: “*Acho que posso dependendo do conteúdo do texto que faz possível a compreensão escrita.*”

Nota-se que, no início do curso, o participante já reconhecia a relevância do esquema de conteúdo (CARRELL, 1990) e do domínio referencial (COIRIER; GAONAC’H; PASSERAULT, 1996) para o sucesso de uma leitura em LE.

4.1.1.2.Participante 2 (Frida)

No momento em que frequentou o curso PLIC-Letras, *Frida* desenvolvia sua pesquisa de mestrado no programa de Língua e Literatura Alemã do Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP²²⁶. Esta realidade compôs o objetivo de sua participação no curso, conforme o que informou no QD-I:

Frida: “*Pretendo ampliar o escopo de textos que consigo compreender para aprofundar meus estudos; Ler mais autores para minha pesquisa; compreender estruturas do francês.*”

Ainda no QD-I, a participante declarou atuar como professora de inglês e alemão em escolas de idiomas. Quanto às línguas em que tinha algum grau de conhecimento, Frida citou:

Tabela 8 - Frida: Conhecimentos declarados em LE (QD-I)

	LE	CE	CO	PE	PO
Frida	IN	5	5	5	5
	AL	5	4	4	4
	ES	5	3	-	-
	HO	3	-	-	-

Como destacado na apresentação geral dos participantes, *Frida* é um dos exemplos claros de percepção e declaração de desequilíbrio entre as competências em LE, ilustrados pelos casos de espanhol e holandês, nas quais se sente capaz de compreender, com destaque para a forma escrita dessas línguas. Destaco, ainda, o fato de que, diferentemente dos demais participantes, a principal “família” de línguas que aparece na lista de *Frida* é a germânica, e não a românica. Na pergunta sobre os contextos nos quais já aprendeu línguas, *Frida* acrescentou a língua francesa – que não havia sido citada na tabela da questão anterior. Ela

²²⁶ Segundo informou no QD-I, sua pesquisa abordava a metodologia *Content and Language Intergrated Learning* – CLIL na formação de professores de língua estrangeira.

informou ter aprendido línguas em duas situações: cursos regulares (IN, AL, FR) e contexto informal (IN).

Nesta pergunta sobre os contextos ela não incluiu o holandês. Durante as aulas, porém, informou que ao ter contato com a forma escrita desta língua durante uma viagem ao país, percebeu a possibilidade de compreendê-la com base em seus conhecimentos de alemão; o mesmo se passa em relação ao espanhol escrito, cujo bom desempenho ela atribuiu à sua proximidade com o português, já que nunca estudou o idioma. Estas informações sugerem que *Frida* aprendeu a valer-se da intercompreensão espontânea, ou seja, do aproveitamento das transparências existentes entre as línguas de uma mesma família, tanto em relação ao grupo das germânicas quanto ao das românicas.

Todavia, *Frida* não estendia esta atitude intercompreensiva observada no espanhol ao francês, segundo o que informou na questão do QD-I sobre suas atitudes durante a leitura em outras línguas:

Tabela 9 - Frida: Atitudes durante a leitura em LE (QD-I)

Classifique, com base em tentativas e experiências anteriores, a sua atitude durante a leitura de textos nas seguintes línguas (assinale uma alternativa por língua):	
FR	Quando o texto se mostra muito difícil, desisto e procuro uma tradução.
ES	Vou prosseguindo a leitura e consigo identificar as informações que me interessam.
IT	Nunca tentei.
“ <i>Holandês</i> ”	Tenho dificuldade, costumo recorrer a dicionários sempre que encontro alguma palavra desconhecida.

Cada uma das línguas-alvo do curso é uma situação diferente para *Frida*: entre o fato de nunca ter tentado ler em italiano até a desistência diante do francês, encontra-se a “persistência intercompreensiva” no espanhol. No caso do holandês, entretanto, mesmo reconhecendo a capacidade de ler neste idioma, declarou costumar recorrer ao dicionário.

Apesar deste perfil trazer alguns traços intercompreensivos – ainda que inconscientes – ao ser questionada sobre a possibilidade de ler textos escritos em uma língua não estudada formalmente anteriormente, *Frida* manteve-se neutra:

Frida: “*Talvez.*”

4.1.1.3.Participante 3 (Maria)

Maria, mestre em estudos brasileiros pela USP²²⁷, é a única dentre os sete participantes que não estava cursando graduação ou pós paralelamente ao curso PLIC-Letras. No QD-I, ela informou atuar como professora de Português Língua Estrangeira (PLE) em escolas de idiomas e projetos sociais. Foi esta condição profissional que a levou a participar do PLIC-Letras, segundo ela, para

Maria: “aprender práticas de IC e, se possível, ter sustentação teórica” e, ainda, obter um “repertório teórico e prático para interagir com meus alunos.”

Quanto aos conhecimentos em línguas estrangeiras, o repertório de Maria pode ser considerado o mais variado entre os participantes da pesquisa. Na questão do QD-I que pedia que os participantes atribuíssem notas de 1 a 5 a seus conhecimentos em LE, ela declarou:

Tabela 10 - Maria: Conhecimentos declarados em LE (QD-I)

	LE	CE	CO	PE	PO
Maria	IN	4	3	2	3
	FR	3	3	1	3
	ES	4	4	2	3

Destaca-se a presença de duas das línguas-alvo do curso entre as citadas por *Maria*, francês e espanhol, às quais a participante atribuiu um nível de conhecimento relativamente alto. Além destas, como já informado no Capítulo 3, na questão do QD-I sobre os contextos em que os participantes aprenderam línguas, *Maria* acrescentou três línguas a esta lista: japonês, russo e árabe, declarando tê-las estudado em cursos regulares (mesma situação atribuída às três línguas citadas anteriormente).

Especificamente sobre a leitura em LE, a participante declarou ter as seguintes atitudes:

²²⁷ A pesquisa da participante foi na área de literatura brasileira, sobre a obra *Os Sertões* de Euclides da Cunha e foi concluída em maio de 2016 (*Maria* participou da segunda edição do curso PLIC-Letras, no segundo semestre de 2016).

Tabela 11 - Maria: Atitudes durante a leitura em LE (QD-I)

Classifique, com base em tentativas e experiências anteriores, a sua atitude durante a leitura de textos nas seguintes línguas (assinale uma alternativa por língua):	
FR	Quando o texto se mostra muito difícil, desisto e procuro uma tradução.
ES	Vou prosseguindo a leitura e consigo identificar as informações que me interessam.
IT	Tenho dificuldade, costumo recorrer a dicionários sempre que encontro alguma palavra desconhecida.
Outra língua ²²⁸	Tenho dificuldade, costumo recorrer a dicionários sempre que encontro alguma palavra desconhecida.

Na questão seguinte do QD-I, “Neste momento, iniciando o curso de intercompreensão, você considera possível compreender um texto escrito nas línguas românicas do curso (italiano, espanhol, francês) sem que as tenha estudado em contexto formal? Justifique”, *Maria* respondeu:

Maria: “*Sim, porque a partir dos meus conhecimentos de falante nativa do português e daquilo que já aprendi em francês, espanhol e inglês, já tentei entender textos em italiano, língua com a qual nunca tive contato.*”

Diferentemente de *Juan* e *Frida*, *Maria* iniciou o curso PLIC-Letras expressando a consciência da possibilidade de mobilizar seus conhecimentos em outras línguas para compreender uma língua com a qual “*nunca*” teve contato (REFIC 1.2.2.). Nas aulas, a participante declarou já ter participado de oficinas de intercompreensão realizadas pelo Centro de Línguas da Faculdade de Letras da USP (CL-USP), o que pode justificar uma resposta tão coerente com o que propõe a IC.

4.1.1.4. Participante 4 (Andrei)

Andrei era estudante da graduação em Letras, dupla habilitação Português e Linguística. No QD-I, ele declarou motivações e expectativas de diferentes ordens para sua participação no curso PLIC-Letras:

Andrei: “*Conhecimento da metodologia usada; conhecimentos linguísticos; leituras acadêmicas nas línguas estudadas. Ler textos sem tradução, conhecer melhor as línguas românicas e suas culturas.*”

²²⁸ A tabela que constava no QD-I apresentava uma linha com esta opção em que os participantes deveriam indicar outra língua, além daquelas estudadas no curso. *Maria* indicou a atitude, mas não disse em qual outra língua.

No relato de *Andrei* vemos algumas das dimensões em que um trabalho pela IC pode contribuir na formação dos sujeitos-aprendentes: desde seus objetivos específicos (leituras acadêmicas) até o interesse por expandir os conhecimentos sobre as línguas e culturas – aliás, *Andrei* foi o único entre os participantes a citar este aspecto.

Em relação às LE em que já possuía algum tipo de contato e conhecimento, *Andrei* indicou:

Tabela 12 - Andrei: Conhecimentos declarados em LE

	LE	CE	CO	PE	PO
Andrei	IN	5	4	2	4
	ES	5	5	3	5
	FR	2	1	1	1
	IT	2	1	1	1

Ele foi o único dentre os sete participantes a declarar conhecimentos prévios nas três línguas-alvo do curso: um alto nível em espanhol e um nível iniciante em francês e italiano – note-se que, nestas, ele indicou a competência de compreensão escrita (CE) como um pouco mais alta que as demais.

Sobre os contextos em que aprendeu línguas, *Andrei* citou cursos regulares para IN e IT; já para ES, indicou apenas contexto informal. Ele declarou morar na mesma casa que colegas latino-americanos, vindo daí sua aprendizagem “informal” deste idioma. Sobre isso, é interessante notar que, em sua autoavaliação, *Andrei* considerou suas competências em espanhol melhores que as em inglês, mesmo que não tenha estudado o idioma formalmente.

Em relação às atitudes durante a leitura em LE, *Andrei* informou:

Tabela 13 - Andrei: Atitudes durante a leitura em LE (QD-I)

Classifique, com base em tentativas e experiências anteriores, a sua atitude durante a leitura de textos nas seguintes línguas (assinale uma alternativa por língua):	
FR	Vou prosseguindo a leitura e consigo identificar as informações que me interessam.
ES	Vou prosseguindo a leitura e consigo identificar as informações que me interessam.
IT	Nunca tentei.
<i>“Inglês”</i>	Vou prosseguindo a leitura e consigo identificar as informações que me interessam.

Nota-se que, mesmo antes do contato com a abordagem intercompreensiva, *Andrei* já apresentava uma disposição para o trabalho de leitura global, voltada para a identificação das informações principais e do sentido geral, inclusive em francês, língua em que declarou um nível de 2 (escala de 1 a 5) para a compreensão escrita. Também chama atenção o fato de o participante ter declarado nunca ter tentado ler em italiano, sendo que estudou a língua por meio de um curso regular. Minha hipótese é de que o participante tenha considerado apenas as experiências “em autonomia”, e não aquelas ligadas às aulas de língua – em que necessariamente deve ter tido contato com documentos escritos nessa língua.

No que concerne à possibilidade de ler em idiomas que não estudou formalmente²²⁹, ele respondeu:

Andrei: “*Sim, as estruturas similares permitem uma compreensão pelo menos pequena dos textos em língua estrangeira.*”

Em seu comentário, o participante atribui a concretização da compreensão escrita a “*estruturas similares*”, entretanto não especificou se seriam as estruturas das línguas, as dos textos ou, ainda, as duas juntas. De qualquer forma, isso reforça o perfil de *Andrei* ao iniciar o curso como aberto à exploração das semelhanças como caminho para atingir os objetivos de leitura.

4.1.1.5. Participante 5 (Diego)

No momento em que participou do curso PLIC-Letras, *Diego* era aluno do sétimo semestre da graduação em Letras com dupla habilitação em Português e Espanhol. Os objetivos por ele declarados em relação ao curso PLIC-Letras eram de diferentes tipos:

Diego: “*Desenvolver habilidades de leitura nas três línguas e compreender a metodologia de ensino plurilíngue. Ler textos em francês e italiano. Adquirir habilidades essenciais de leitura que podem ser complementadas por outros cursos.*”

Interesse pela metodologia, finalidade “prática” voltada à leitura nas línguas-alvo (notadamente francês e italiano) e, ainda, a aquisição de conhecimentos “*que podem ser complementados por outros cursos*”: pontos que demonstram como *Diego* iniciou o curso consciente da variedade de opções oferecidas pela IC.

²²⁹ “Você considera possível compreender um texto escrito nas línguas românicas do curso (italiano, espanhol, francês) sem que as tenha estudado em contexto formal? Justifique.”

Como conhecimentos em línguas estrangeiras, *Diego* inicialmente citou apenas o espanhol, idioma de sua habilitação:

Tabela 14 - Diego: Conhecimentos declarados em LE

	LE	CE	CO	PE	PO
Diego	ES	4	4	2	2

Já na questão sobre os contextos em que aprendeu línguas, além do espanhol, citou ter feitos cursos regulares e estudos em autonomia na língua inglesa.

Especificamente sobre suas atitudes durante a leitura em LE, ele declarou:

Tabela 15 - Diego: Atitudes durante a leitura em LE (QD-I)

Classifique, com base em tentativas e experiências anteriores, a sua atitude durante a leitura de textos nas seguintes línguas (assinale uma alternativa por língua):	
FR	Nunca tentei.
ES	Vou prosseguindo a leitura e consigo identificar as informações que me interessam.
IT	Quando o texto se mostra muito difícil, desisto e procuro uma tradução.
Outra língua²³⁰	Quando o texto se mostra muito difícil, desisto e procuro uma tradução.

Pelas respostas de *Diego*, percebe-se que, com exceção do espanhol – língua em que declarou ter um nível de conhecimento alto – o participante não tinha o hábito de prosseguir a leitura em LE recorrendo a diferentes estratégias para resolução de problemas, optando pela tradução. Contudo, ao ser questionado sobre a possibilidade de ler textos em línguas que não domina, apresentou uma postura aberta à mobilização de conhecimentos:

Diego: “*Sim, pois creio que conhecimentos linguísticos não são estanques e podem ser deslocados de uma a outra língua.*”

4.1.1.6. Participante 6 (Sophie)

Sophie era estudante do décimo-primeiro semestre da dupla habilitação em Português e Francês e atuava como professora de cursos de francês com foco na competência de leitura, oferecidos pelo Centro de Línguas da Faculdade de Letras da USP (CL-USP).

Como objetivos e expectativas que a levaram a buscar a formação em IC, ela indicou:

²³⁰ Diego não informou qual língua.

Sophie: “*Curiosidade em conhecer a metodologia que abordasse a leitura em diferentes línguas. Aprender a ler em espanhol e em italiano.*”

Assim como outros participantes, *Sophie* demonstrou interesse pela “*metodologia*” da IC, articulando-a com o objetivo prático de desenvolver a compreensão escrita em duas das línguas-alvo do curso. Todavia, apesar de atuar um contexto de ensino-aprendizagem diretamente ligado à aplicação da abordagem, a participante não fez menção à intenção de valer-se didaticamente dos conhecimentos obtidos no curso (como fez *Maria*, por exemplo).

Na questão do QD-I sobre os conhecimentos em LE, *Sophie* citou apenas o francês, com os seguintes níveis:

Tabela 16 - Sophie: Conhecimentos declarados em LE

	LE	CE	CO	PE	PO
Sophie	FR	4	3	3	2

Ela declarou ter estudado a língua francesa em cursos regulares, com fins específicos (“*leitura*”) e em autonomia. Ainda na questão sobre os contextos, *Sophie* incluiu o espanhol, que afirmou ter estudado em cursos regulares (“*na escola*”).

Na pergunta seguinte, abordando as atitudes durante a leitura em LE, *Sophie* assinalou:

Tabela 17 - Sophie: Atitudes durante a leitura em LE (QD-I)

Classifique, com base em tentativas e experiências anteriores, a sua atitude durante a leitura de textos nas seguintes línguas (assinale uma alternativa por língua):	
FR	Vou prosseguindo a leitura e consigo identificar as informações que me interessam.
ES	Quando o texto se mostra muito difícil, desisto e procuro uma tradução.
IT	Nunca tentei.
“ <i>Inglês</i> ”	Quando o texto se mostra muito difícil, desisto e procuro uma tradução.

De acordo com as respostas, percebe-se que *Sophie* só se sentia confiante, com uma atitude positiva para fazer avançar a leitura, na língua que mais dominava – o francês. Isto não se repete nem com o espanhol, idioma que a participante declarou ter estudado durante o ensino médio e que é comumente reconhecido como transparente para falantes de português. Este fato indica a influência de uma tradição de ensino-aprendizagem de línguas em que o aprendente acredita que, para se considerar capaz de realizar uma atividade de leitura,

primeiro seria preciso adquirir os saberes formais, declarativos, sobre uma determinada língua – o que vai na contramão do que é praticado na IC.

Embora tenha declarado desistir de buscar uma tradução na leitura em língua espanhola, na pergunta do QD-I: “Você considera possível compreender um texto escrito nas línguas românicas do curso (italiano, espanhol, francês) sem que as tenha estudado em contexto formal? Justifique”, *Sophie* revelou já ter tido tentativas bem-sucedidas nesse idioma, conforme resposta a seguir:

Sophie: “*Sim. Acho que nesse momento seria possível fazer uma leitura global do texto. Já tentei ler história em quadrinhos em espanhol e consegui entender grande parte do texto apesar de ter aprendido muito pouco de espanhol na escola. Para outros tipos de texto, preferi ler uma tradução.*”

Pelo comentário de *Sophie* depreende-se que a participante atrelou a possibilidade de uma “*leitura global*” a gêneros do cotidiano, como os citados quadrinhos – geralmente compostos por frases curtas e sintaticamente simples, acompanhadas por imagens que ajudam na construção de sentido. Quando ela afirma optar por traduções “*para outros tipos de texto*”, constata-se que, antes do PLIC-Letras, ela não se sentia capaz (ou não sabia que o era) de aproveitar e transferir esta habilidade para compreender outros tipos de documentos.

4.1.1.7. Participante 7 (Carmen)

Carmen, juntamente com *Frida* e *Maria*, compõe o grupo de participantes do curso que já haviam concluído a graduação. No momento da participação no PLIC-Letras, ela era mestranda do programa de Literatura Hispano-americana da FFLCH-USP. Além da pesquisa, *Carmen* informou que atuava como professora de espanhol em escolas de idiomas. Seus objetivos com o curso PLIC-Letras eram:

Carmen: “*Interesse pela metodologia de intercompreensão e desenvolver estratégias de leitura em francês e italiano. Maior desenvoltura e menor ‘medo’ em ler textos em uma língua que eu não domino completamente.*”

Ao lado do interesse “metodológico” e “prático”, *Carmen* acrescenta uma necessidade de ordem afetiva, ligada ao “*medo*”, à falta de confiança de lidar com textos sem “dominar” a língua em que ele está escrito. Ao longo do curso, como será possível ver mais adiante neste bloco, a participante retomou esta questão, principalmente em relação à língua francesa, na qual declarou ter desenvolvido um alto filtro afetivo (KRASHEN, 1982) devido a experiências de aprendizagem anteriores.

Mesmo assim, a participante citou o francês entre as línguas em que tem algum nível de conhecimento:

Tabela 18 - Carmen: Conhecimentos declarados em LE (QD-I)

	LE	CE	CO	PE	PO
Carmen	ES	5	5	4	5
	IN	2	3	1	3
	FR	1	1	1	1

No que se refere às situações em que aprendeu estas línguas, *Carmen* citou cursos regulares (IN, ES), ensino à distância, viagem de intercâmbio e contexto “informal” (todas para ES).

Sobre suas atitudes durante a leitura em LE, *Carmen* assinalou:

Tabela 19 - Carmen: Atitudes durante a leitura em LE (QD-I)

Classifique, com base em tentativas e experiências anteriores, a sua atitude durante a leitura de textos nas seguintes línguas (assinale uma alternativa por língua):	
FR	Nunca tentei.
ES	Vou prosseguindo a leitura e consigo identificar as informações que me interessam.
IT	Nunca tentei.
Outra língua²³¹	Tenho dificuldade, costumo recorrer a dicionários sempre que encontro alguma palavra desconhecida.

Em relação às línguas do curso, *Carmen* só declarou ter experiências anteriores lendo em espanhol, idioma que domina. Quanto à sua opinião sobre a possibilidade de ler textos em línguas não estudadas anteriormente, reconhece ser realizável, por conta das semelhanças entre as línguas:

Carmen: “*Sim devido à proximidade com a língua materna.*”

Constata-se que, mesmo admitindo a “*proximidade*” existente entre as línguas de uma mesma família, *Carmen* não havia tentado desfrutar desta vantagem antes de participar do curso PLIC-Letras (já que declarou nunca ter tentado ler em francês e italiano).

²³¹ Carmen não indicou a língua.

4.1.1.8. Síntese dos perfis

A partir da observação dos perfis dos sete participantes, assim como do conjunto de suas atitudes aplicadas no momento da escolha das línguas e textos de trabalho, saliento os seguintes pontos:

- **Biografias em LE**

Todos os participantes informaram que conheciam, 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)²³². Saliento, ainda, que todos declararam conhecer pelo menos mais uma língua românica, além de suas línguas maternas (espanhol para *Juan* e português para os demais).

- **Atitudes na leitura em LE**

Segundo Chazot (2017), as atitudes se referem à adaptação do aprendente às diversas situações de aprendizagem e aos saberes-fazer que ele demonstra ter desenvolvido. Desse modo, quando questionados sobre o que faziam diante de textos em LE, antes da participação no curso PLIC-Letras, é possível observar que, na maior parte dos casos, declararam prosseguir a leitura apenas nas línguas em que expressaram ter um nível de compreensão escrita mais consolidado (com valores a partir de 3, na escala de 1 a 5)²³³. Nos demais casos, há uma maior parte de atitudes negativas perante as dificuldades, ilustrada pela desistência seguida da busca por traduções, preponderante sobre a persistência e a consulta a dicionários.

Esta informação é importante, pois ajuda a identificar como os participantes costumavam lidar com a dificuldade e a opacidade ao longo da leitura antes do contato com a abordagem intercompreensiva. Vale salientar que o recurso ao dicionário é tratado pelo CARAP como um componente do saber-aprender autonomamente (descriptor S 7.6.1.) e pelo REFIC como um dos saberes-fazer da intercompreensão receptiva (descriptor 3.2.6), desde que realizado de maneira consciente e pontual para a compreensão de elementos importantes e centrais para construção de sentido global.

²³² Considerando os conhecimentos em línguas *estrangeiras* de cada participante. Na realidade, a língua espanhola é citada por seis participantes, entre eles *Juan*, que a tem como língua materna.

²³³ Foram identificados três casos de exceção a esta regra: *Frida*, que declarou nível 3 de CE em holandês e que costumava recorrer a dicionários “sempre que aparecia uma palavra desconhecida”; *Maria*, também com nível 3 em FR e que declarou recorrer a traduções e *Andrei*, caso inverso, que mesmo declarando nível 2 em FR informou optar por prosseguir a leitura e conseguir identificar as informações que lhe interessavam.

4.1.2. Discursos dos aprendentes-reflexivos

De acordo com o que foi apresentado na abertura desta análise, no âmbito da primeira pergunta da pesquisa, me interessou observar o que revelaram as produções de caráter metarreflexivo desenvolvidas pelos aprendentes ao longo do curso PLIC-Letras. Como demonstrei na descrição dos pressupostos da formação (Capítulo 3), a dimensão de formação do sujeito plurilíngue pela IC está diretamente ligada ao estímulo metacognitivo, ou seja, à reflexão sobre o percurso de aprendizagem: mais do que desenvolver competências linguísticas (saberes declarativos), privilegia-se o estímulo aos saberes procedimentais, promovidos pela observação (e expressão) dos processos realizados durante a realização das tarefas.

Este aspecto “meta” presente na IC e na formação proposta nesta pesquisa rompe com muitas das práticas a que os participantes estiveram expostos nas experiências anteriores de aprendizagem de línguas (a maior parte delas baseadas nas perspectivas singulares, ou seja, ensino separado “por língua”). Entre essas rupturas destaco, por um lado, a integração dos saberes (principalmente os linguísticos e textuais) e, por outro, a dissociação de competências, visto que o contexto de aprendizagem mais comum citado entre os participantes foi o dos cursos regulares (ou seja, em que “idealmente” todas as competências são trabalhadas simultaneamente).

Desta forma, é na direção da verificação das representações que os aprendentes expressaram sobre estes dois elementos particulares que está centrada esta etapa da análise. Isso originou as duas macrocategorias que foram investigadas nos discursos dos participantes obtidos ao longo do curso PLIC-Letras por meio dos diários de aprendizagem e da Fase 3 (Como estou lendo?) das AD 1 e 2, que são:

- i) As reações diante das especificidades da aprendizagem intercompreensiva;
- ii) As percepções sobre os processos envolvidos na compreensão escrita.

As produções dos participantes sobre estes pontos foram reunidas em tabelas que trazem:

- os temas abordados por cada uma das questões respondidas pelos aprendentes (retiradas dos DA e AD);
- as incidências identificadas nas respostas; e
- os discursos dos participantes, separados nas respectivas categorias.

Por meio de um olhar longitudinal sobre as citadas macrocategorias i e ii foi possível identificar os principais aspectos destacados pelos participantes durante a formação proposta. Nesse sentido, passo à apresentação e discussão dos respectivos dois grupos de dados.

4.1.2.1. Representações sobre a aprendizagem intercompreensiva

A abordagem da IC apresenta mudanças bastante significativas em relação ao que é tradicionalmente praticado nos contextos de ensino “singular” de línguas: entrada pela compreensão, trabalho simultâneo com mais de uma língua, contato imediato com documentos autênticos, entre outros (DEGACHE; GARBARINO, 2017; CADDÉO; JAMET, 2013). Por essa razão, considerei relevante observar as reações e impressões dos alunos sobre tais diferenças e o que elas revelaram a respeito de seu processo de aprendizagem pela IC, de acordo com a proposta do PLIC-Letras, sendo este o objeto da primeira macrocategoria de análise dos discursos dos aprendentes.

Recorri, por conseguinte, às produções dos diários de aprendizagem (DA) e das perguntas metarreflexivas que compuseram a Fase 3 (Como estou lendo?) das duas primeiras atividades dirigidas (AD-1 e AD-2). Cada pergunta abordava um tema envolvido na prática de ensino-aprendizagem pela IC, as quais listei na tabela a seguir relacionando-as com o respectivo instrumento em que foram levantadas:

Tabela 20 - Temas sobre a representação da IC através dos instrumentos

Tema	Pergunta presente no instrumento/Momento do curso
Descoberta da intercompreensão	DA-1 (aula 1): O que aprendi hoje sobre as línguas românicas/a intercompreensão?
Gramática de leitura	DA-3 (aula 3): Começamos hoje a construir a nossa “gramática de leitura”. Como você vem lidando com as dúvidas deste tipo ao longo das leituras feitas em outras línguas? Como analisa o papel do estudo da gramática em um curso como o nosso?
Leitura intercompreensiva	AD-1, questão 8 (final do módulo 1): Após este trabalho e as nossas quatro aulas iniciais, como você responderia à seguinte reflexão: Por que consigo ler textos em línguas que ainda não domino?
Atitudes diante das opacidades	DA-6 (aula 8): Textos mais longos, mais articulados, mais complexos. Pensando nos textos trabalhados no segundo módulo, você conseguiu realizar as atividades e compreender o texto satisfatoriamente mesmo antes de sistematizarmos os pontos vistos nesta aula. Sendo assim, como você tem “enfrentado” as opacidades presentes nos textos lidos? Percebe diferença de atitude e/ou resultado em relação ao que você fazia antes de ter contato com a intercompreensão?
Relação quantidade x qualidade na leitura intercompreensiva	DA-8 (aula 10): Como adianta o trecho de reflexão da aula de hoje, na intercompreensão não é a “quantidade” do que é compreendido que está em jogo, mas a qualidade e a utilidade daquilo que foi apreendido. Nesse sentido, na aula de hoje, em que trabalhamos um texto extenso, complexo e cheio de “referências” externas, como você analisa esta dicotomia entre qualidade x quantidade na leitura em línguas estrangeiras? Tem se sentido satisfeito com o nível de apreensão dos conteúdos nos textos trabalhados? E como tem lidado com a “ansiedade” de compreender tudo (caso ela exista)?

As respostas dos participantes para cada um dos temas abordados nesta tabela serão analisadas separadamente. Começo pela descoberta da intercompreensão.

a) Descoberta da intercompreensão

A primeira aula do curso PLIC-Letras (Apêndice C) foi dedicada à descoberta da intercompreensão a partir de atividades diversas com diferentes línguas e de uma breve explanação sobre os contornos do conceito: IC como situação de comunicação bi/multilíngue, como conjunto de estratégias e como abordagem para o ensino-aprendizagem de línguas (CADDÉO; JAMET, 2013; SANTOS, 2010).

Ao final da aula, os participantes responderam ao primeiro diário de aprendizagem, “O que aprendi hoje sobre a intercompreensão?”. Entre as reações, a análise revelou dois tipos de

enfoques principais dados pelos aprendentes: por um lado, aqueles que se detiveram nas questões epistemológicas do conceito e, por outro, aqueles que retomaram particularidades da IC que representam uma mudança em relação às tradicionais práticas de ensino-aprendizagem monolíngue.

Tabela 21 - DA-1: Descoberta da IC

Tema	Incidências	Discursos dos participantes
DA-1: Descoberta da intercompreensão	Retomada de dimensões epistemológicas da IC	<p>Juan: “<i>Além de ter a capacidade de compreender mais de uma língua em numa fala (sic) sem deixar de falar na sua própria, é também jeito de ensino-aprendizagem diferente onde o conhecimento do mundo do estudante é considerado pelo professor e faz parte das estratégias de mergulhar-se e lidar com outras línguas.</i>”</p> <p>Frida: “<i>Apesar de já ter estudado um pouco a respeito, aprendi hoje que a interação social é um pressuposto da intercompreensão e a relacionar a dificuldade de leitura ao filtro afetivo.</i>”</p>
	Mudança de paradigma em relação à visão monolíngue	<p>Maria: “<i>Aprendi que não precisarei de tabelas de conjugação em francês para compreender textos escritos no idioma, que o contexto indicará o significado.</i>”</p> <p>Andrei: “<i>Algumas estruturas similares, elementos visuais em seus textos, o francês é a língua que oferece mais dificuldades para mim.</i>”</p> <p>Sophie: “<i>As línguas românicas têm palavras muito parecidas entre si. Se não conseguimos entender um trecho em uma língua, podemos compará-lo com o trecho equivalente em outra língua românica. A estrutura das frases das línguas românicas parece ser muito semelhante</i>”</p> <p>Carmen: “<i>Aprendi que:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>o acesso a mais de uma língua, além do português, ajuda em uma maior intercompreensão.</i> - <i>tem que se aproveitar das semelhanças entre as línguas românicas para que ocorra a intercompreensão.</i>”

Nas produções dos participantes destaco, primeiramente, a fala de *Juan* que classificou a IC como uma abordagem “*diferente*” pelo fato de o “*conhecimento de mundo do estudante*” ser considerado pelo professor. De fato, esta valorização do aprendente e de sua bagagem de conhecimentos e experiências não costuma ser comum na sala de aula de língua estrangeira, em que, geralmente, não há espaço senão para o que se refere à língua-alvo (CASTELLOTTI, 2001; COSTE, 2011). A IC, contudo, “valoriza os conhecimentos prévios dos indivíduos e favorece o desenvolvimento das competências em outras línguas (além daquelas que o

aprendente já possui), aproveitando os conhecimentos já adquiridos” (BONVINO; JAMET, 2016, p. 19, tradução nossa)²³⁴.

Esta “diferença” ressaltada por *Juan* se soma a outros pontos levantados pelos colegas: não há memorização de tabelas de conjugação (*Maria*), a percepção, valorização e exploração das semelhanças existentes entre as línguas (*Carmen, Sophie, Andrei*), assim como do contexto (*Maria*). Constatações que levam a um

recondicionamento do aprendente (...) em relação a certas aprendizagens anteriores de perspectiva monolíngue e às representações que ele pode ter sobre o status das línguas e sobre a diversidade linguística, sobre o processo de aprendizagem e seus objetivos, sobre o valor das competências parciais. (DE CARLO et al., 2015, p. 16, tradução nossa)²³⁵

Saliento, ainda, o fato de que esta (trans)formação tem início logo após um breve primeiro contato empírico com a proposta intercompreensiva: a partir das atividades de descoberta da IC pela IC na primeira aula do curso, os discursos iniciais dos aprendentes já revelaram um “despertar” de suas consciências (meta)cognitiva (apontada pelas estratégias de compreensão citadas) e (meta)linguística (nas referências ao lugar da comparação entre as línguas).

Na sequência desses desenvolvimentos, vem o papel da gramática na perspectiva intercompreensiva.

b) Gramática de leitura

Entre as mudanças da IC em relação a abordagens monolíngues está o papel atribuído à gramática: não há estudo sistemático de regras, mas uma apresentação comparativa, seja dos pontos comuns às línguas, seja dos mais específicos de cada uma delas. Sobretudo, este estudo é feito *após* a entrada no texto e a verificação de seu sentido global, isto é, na IC o olhar sobre a gramática tem o objetivo de “fornecer informações sobre o funcionamento das línguas que permitem o acesso à compreensão” (BONVINO et al., 2011, p. 8, tradução nossa).

Em muitas das ações de ensino-aprendizagem baseadas na IC, a gramática é tratada de forma indutiva, estimulando-se a comparação e a construção de uma gramática de hipóteses

²³⁴ Original em italiano: “valorizza le preconoscenze degli individui e favorisce lo sviluppo delle competenze in altre lingue (oltre a quelle possedute dall’apprendente) sfruttando le conoscenze già possedute”.

²³⁵ Original em francês: “déconditionnement de l’apprenant (...) par rapport à certains de ses apprentissages préalables dans une perspective monolingue et aux représentations qu’il peut avoir sur le statut des langues et sur la diversité linguistique, sur le processus d’apprentissage et ses objectifs, sur la valeur des compétences partielles”.

(MEISSNER et al., 2004) sobre o funcionamento das línguas envolvidas ou, como propõe Louise Dabène, uma gramática da compreensão, em que se passa

de uma abordagem puramente linguística a uma abordagem psicolinguística da contrastividade, colocando no centro das reflexões não apenas regras de funcionamento dos sistemas, mas também e sobretudo estratégias de exploração interlinguísticas. (DABÈNE, L., 1996, p. 399, tradução nossa)²³⁶

É nessa lógica que são construídos os subsídios de gramática presentes em muitos projetos baseados na IC, geralmente a partir de quadros multilíngues que comparam o funcionamento de determinado ponto entre as línguas aparentadas envolvidas na formação. Temos exemplos disso tanto em ações em IC receptiva (como *EuRom5*), como interativa (como *Galanet*), tendo sido também utilizado no curso PLIC-Letras.

A maior parte das aulas do PLIC-Letras contou com a exploração comparativa de um aspecto gramatical das línguas-alvo²³⁷. Este trabalho começou na aula 3 (Apêndice C), cujo DA interrogou os aprendentes sobre sua relação com a gramática:

DA-3: Começamos hoje a construir a nossa “gramática de leitura”. Como você vem lidando com as dúvidas deste tipo ao longo das leituras feitas em outras línguas? Como analisa o papel do estudo da gramática em um curso como o nosso?

As respostas dos participantes neste DA-3 foram compostas por argumentos de duas ordens: uma visão intercompreensiva de comparação e reconhecimento das semelhanças – que levou a uma mudança em relação a concepções anteriores sobre o papel da gramática – e a articulação do conhecimento gramatical como parte das estratégias de compreensão. Tais argumentos estão identificados por meio de cores diferentes nos registros dos participantes na tabela a seguir:

²³⁶ Original em francês: “[...] passer d’une approche purement linguistique à une approche psycholinguistique de la contrastivité, en plaçant au centre des réflexions non seulement les règles de fonctionnement des systèmes mais aussi et surtout les stratégies d’exploration interlinguistiques.”

²³⁷ A descrição das aulas consta do Capítulo 3.

Tabela 22 - DA-3: Gramática de leitura

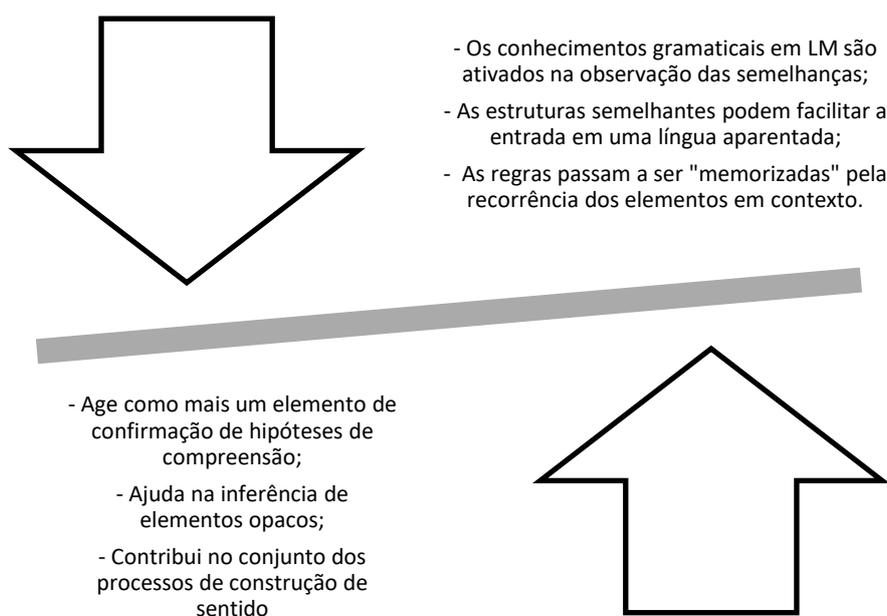
Tema	Incidências	Discursos dos participantes
DA-3: Gramática de leitura	<p>Visão intercompreensiva</p> <p>Inclusão no rol de estratégias de compreensão</p>	<p>Juan: “O papel da gramática para mim é muito importante sempre que seja possível fazer mais fácil a abordagem duma língua nova. O conhecimento de elementos gramaticais que depois se podem extrapolar para a aprendizagem e aproximação com outras línguas emparentadas, acho que é tão útil como ter um conhecimento do léxico numa língua estrangeira, pois esse saber vai ser útil sempre que seja usado para entender o conteúdo do texto ou seja útil para dar maior especificidade a um contexto dentro duma fala.”</p> <p>Maria: “Justamente nesta aula tive uma experiência bastante relevante relacionada à gramática. No resumo estudado em italiano apareceu a palavra “loro”, cujo significado eu conheci na aula anterior. Outra colega de classe apontou a mesma questão. Esse exemplo me mostrou que não é necessário decorar uma tabela com todos os pronomes, mas, ao contrário disso, quando eles aparecerem num texto, vamos lembrar seu sentido, justamente, por termos visto seu uso. Eu não tive a pretensão de decorar/memorizar o significado durante a aula, mas no momento em que seu uso reincidiu, seu sentido emergiu na minha memória.”</p> <p>Frida: “Imagino que o estudo de tópicos de gramática seja a peça que falta para a compreensão de textos nas línguas que nunca estudei, pois assim será possível decidir o que fazer com o léxico desconhecido.”</p> <p>Andrei: “Os conhecimentos de gramática elucidam pontos que não estejam tão claros nas primeiras leituras, como contrações ou falsos cognatos. A reflexão sobre categorias de palavras também torna mais consciente intuições sobre sintagmas, núcleos, concordância, regências etc.”</p> <p>Carmen: “A elucidação de alguns pontos gramaticais auxilia na ativação do conhecimento sintático da língua portuguesa semelhante nas outras línguas. O papel da gramática em um curso de intercompreensão permite facilitar o reconhecimento das estruturas sintáticas-morfológicas e a sua influência na construção de sentido. Por exemplo, o reconhecimento do artigo facilita saber se a palavra seguinte é singular ou plural, o reconhecimento de um verbo permite, às vezes, localizar o núcleo de sentido da frase.”</p>

Em suas respostas, os participantes recorreram a diferentes tipos de embasamento para comentar o papel da gramática, desde citações de elementos estruturais (“artigo”, “verbo”, “sintagmas”, “concordância”, em *Carmen e Andrei*) até exemplos práticos de situações ocorridas nas primeiras aulas (*Maria*). Um traço comum a todos eles, é uma articulação dos conhecimentos gramaticais nas línguas-alvo com objetivo de aprendizagem visado – a compreensão escrita. É possível associar, ainda, as respostas dos participantes à já comentada noção de competência (Capítulo 2) como um ato organizador e mobilizador de saberes em direção ao cumprimento de um objetivo estabelecido (ZABALA; ARNAU, 2010).

O contato com a visão intercompreensiva do ensino-aprendizagem de línguas permitiu aos participantes redimensionarem sua relação com a gramática na aprendizagem de uma língua aparentada. Em suas falas, nota-se que entenderam que a gramática não precisa ser considerada como um cânon de regras a ser memorizado (*Maria*), mas sim mais uma das zonas de possível transferência de conhecimentos prévios (*Juan, Carmen*) que pode contribuir para a resolução de problemas de compreensão (*Frida, Carmen, Andrei*).

Reunindo todas as funções que os participantes atribuíram à gramática sob a perspectiva de um trabalho contrastivo favorecido pela IC, temos:

Figura 22 - Atributos do tratamento da gramática presentes nas respostas dos aprendentes



Fonte: elaboração própria.

Nota-se que os participantes compreenderam o papel particular que a gramática possui em uma abordagem plural como a IC: o olhar comparativo/contrastivo sobre este aspecto tem por fim atuar, juntamente com outros saberes, em direção à construção de sentido (DABÈNE, 1996). Como sintetizam Escudé e Janin:

De uma parte, a aproximação, a capacidade de inferência em relação ao contexto, de outra, são as palavras-mestras, acompanhadas de uma confiança em si para reformular na sua língua a mensagem a compreender, assim como a fecundidade do vai-e-vem entre a ou as línguas que se pratica e aquelas que se descobre. (ESCUDE; JANIN, 2010, p. 91, tradução nossa)²³⁸

Este conjunto de procedimentos que tornam possíveis e produtivas a leitura pela IC continua sendo observado no próximo tema.

c) **Leitura intercompreensiva**

Lidar com documentos autênticos, minimamente ou em nada alterados para fins didáticos, produzidos em uma língua que não se domina e que é encarada como “desconhecida”, pode parecer um objetivo audacioso quando não se conhece a proposta da IC. Contudo, como demonstram as pesquisas, sobretudo com público adulto e universitário, por meio da abordagem intercompreensiva é possível desenvolver esta competência de maneira relativamente rápida, com uma carga média de 30 horas de trabalho (DEGACHE; GARBARINO, 2017; ESCUDÉ; JANIN, 2010).

Conforme exposto na caracterização dos participantes, o questionário-diagnóstico inicial (QD-I) indagava a respeito de acharem possível realizar esta tarefa de leitura em idiomas em que consideravam ter pouco ou nenhum conhecimento. Passado o primeiro módulo do curso, a pergunta foi repetida ao final da primeira atividade dirigida (AD-1), na questão 8:

AD-1, Questão 8: Após este trabalho e as nossas quatro aulas iniciais, como você responderia à seguinte reflexão: Por que consigo ler textos em línguas que ainda não domino?

Em suas respostas, os participantes articularam justificativas de diferentes ordens, as quais estão identificadas por meio de cores variadas na tabela a seguir:

²³⁸ Original em francês : “L’approximation d’une part, la capacité d’inférence en relation avec le contexte d’autre part, sont les maîtres mots, accompagnés d’une confiance en soi pour reformuler dans sa langue le message à comprendre, ainsi que la fécondité du va-et-vient entre la ou les langues que l’on pratique et celles qu’on découvre”.

Tabela 23 - AD-1: Leitura intercompreensiva

Tema	Incidências	Discursos dos participantes
AD-1: Leitura intercompreensiva	<p>Consciência metalinguística</p> <p>Mobilização de estratégias</p> <p>Aspectos textuais</p> <p>Aspectos afetivos/saber-ser (tolerância ao global/aproximativo)</p>	<p>Juan: “Acho que conseguimos como grupo ter uma maior (pelo menos um pouco) consciência linguística ao levar estratégias no processo de leitura que são as mesmas que usamos frequentemente em nossas línguas, sem esquecer que as novas línguas nas que trabalhamos, embora não temos ainda domínio delas, estão profundamente emparentadas com nossas línguas maternas e existem alias muitas transparências lexicais, como também podemos associar as estruturas sintáticas dessas novas línguas com a nossa, pois a pesar (sic) das diferenças sempre é possível encontrar semelhanças nesses níveis estruturais das línguas.”</p> <p>Frida: “Porque estou aprendendo técnicas para compará-las com o português.”</p> <p>Maria: “Porque a minha língua materna e as outras línguas que conheço me dão subsídios para que eu possa fazer inferências em línguas que não estudei, mas que apresentam proximidades (lexicais, fonéticas, morfossintáticas etc.) com as línguas que conheço.”</p> <p>Andrei: “Porque textos acontecem num cultural-linguístico (sic) em grande parte compartilhado e porque as línguas-alvo ainda que não dominadas são próximas.”</p> <p>Sophie: “Porque é possível usar estratégias de leitura, tais como: transparências de palavras, uso do contexto para entender uma palavra e/ou expressão e principalmente a comparação entre línguas românicas. Usar o conhecimento de português e do francês ajuda a entender textos do italiano e do espanhol.”</p> <p>Carmen: “Consigo ler textos em outras línguas românicas que não domino pela proximidade com português, pela certa estabilidade de determinados gêneros e pela consciência de que não necessito compreender todas as palavras para ter um entendimento global do texto em uma língua que não domino.”</p>

Recordando as respostas dos participantes para a pergunta do QD-I sobre o fato de acharem possível ler textos em línguas que ainda não dominavam, destaco que cinco dos sete participantes (*Maria, Andrei, Diego, Sophie e Carmen*) responderam literalmente que sim, desde aquele primeiro momento, baseando suas respostas em elementos característicos da IC, como o aproveitamento de conhecimentos anteriores sobre as línguas e as estruturas dos gêneros. Os outros dois (*Juan e Frida*) não descartaram a possibilidade, mas suas respostas foram mais limitadas (*Juan*: “dependendo do conteúdo do texto” e *Frida*: “Talvez”).

Esses aspectos foram retomados e reforçados no conjunto de discursos dos participantes na questão da AD-1 reunido na tabela acima. Por meio de seus comentários é possível afirmar que os aprendentes reconheceram as principais características de um trabalho baseado na IC receptiva, sobretudo no que concerne à articulação, aproveitamento e mobilização de “saberes linguísticos, textuais e contextuais ativados por componentes cognitivos, estratégicos e afetivos” (BONVINO; FAONE, 2016, p. 21, tradução nossa)²³⁹ colocados em prática na situação de leitura intercompreensiva.

Esta consciência é primordial para criar condições de compensar eventuais pontos de dificuldade e opacidade que serão tratados no próximo ponto abordado.

d) Atitudes diante das opacidades

Um dos desafios da compreensão escrita em LE é a sensação de insegurança do leitor diante “de uma página escrita em uma língua que ele domina pouco ou mal” (COSTE, 2002, p. 21, tradução nossa), o que, muitas vezes, pode levá-lo a se sentir mais seguro operando uma leitura palavra por palavra. Entretanto, como apontam Coste (2002) e ainda outros autores (GAONAC’H, 1990; DEGACHE; MASPERI, 1995) esta segurança é “enganadora” e revela, muitas vezes, um bloqueio dos procedimentos cognitivos de alto nível, como a inferência.

A reação diante da opacidade está entre os descritores de competência listados pelo REFIC na dimensão de formação do sujeito plurilíngue e da aprendizagem: “aceitar de estar provisoriamente em uma situação de insegurança linguística: aceitar de não compreender tudo, de não se bloquear diante das dificuldades”²⁴⁰ (DE CARLO et al., 2015, p. 42, tradução nossa) é o saber-ser específico da situação do aprendente em intercompreensão (REFIC, 1.3.2).

No curso PLIC-Letras, ao passar dos resumos às introduções de artigos acadêmicos, a problemática da atitude diante das opacidades foi colocada aos aprendentes no DA-6:

DA-6: Textos mais longos, mais articulados, mais complexos. Pensando nos textos trabalhados no segundo módulo, você conseguiu realizar as atividades e compreender o texto satisfatoriamente mesmo antes de sistematizarmos os pontos vistos nesta aula. Sendo assim, como você tem “enfrentado” as opacidades presentes nos textos lidos?

²³⁹ Original em italiano: “[l]’IC è risultato di] “saperi” linguistici, testuali e situazionali attivati da componenti cognitive, strategiche e affettive (...)”. Destaco que no parágrafo de que foi tirada a citação, as autoras constroem esta concepção a partir dos estudos de Capucho, 2014.

²⁴⁰ Original em francês: « accepter d’être provisoirement dans une situation d’insécurité linguistique : accepter de ne pas tout comprendre, de ne pas se bloquer face aux difficultés ».

Percebe diferença de atitude e/ou resultado em relação ao que você fazia antes de ter contato com a intercompreensão?

Novamente, foi possível identificar elementos de diferentes ordens nas respostas dos participantes, conforme a tabela a seguir:

Tabela 24 - DA-6: Atitudes diante das opacidades

Tema	Incidências	Discursos dos participantes
DA-6: Atitudes diante das opacidades	Percepção de mudança positiva nas atitudes durante a leitura e evolução no desempenho	<p>Juan: “Com textos mais longos foi preciso entender o conteúdo principal além das palavras (ultrapassamos o conhecimento do léxico, para re-aprofundar na ideia mais geral) chegar a compreender as ideias dos outros e ser capaz de analisar o texto. Agora me senti mais seguro ao ler um texto, pois já tinha um conhecimento do léxico, além de saber que as estratégias já estão mais naturalizadas no processo de leitura. E as opacidades foram bem mais fáceis de enfrentar, depois de uma segunda leitura.”</p> <p>Frida: “Na verdade, tenho ficado ansiosa, porque antes já era esperado que eu não fosse entender muito, e agora me cobro para entender mais!”</p>
	Recurso a estratégias	<p>Diego: “Tenho enfrentado as opacidades a partir de inferências que podem ser feitas a partir do conhecimento do espanhol e do português. Antes, apesar de sempre transitar entre línguas (algo inevitável), tinha mais resistências com este trânsito (em aulas de línguas estrangeiras que frequentei, afinal, a intercompreensão sempre foi mais ou menos vedada).”</p>
	Atitude intercompreensiva	
	Aspectos afetivos	<p>Sophie: “Quando encontro alguma palavra ou parte de uma frase que não entendo em uma língua faço uma comparação (quando possível) com o mesmo trecho do texto em outra língua. Na aula de hoje, por exemplo, não entendi a palavra “avènement” (sic). Pude entendê-la graças ao equivalente do espanhol (“surgimento”). Percebo uma diferença de atitude em relação à leitura do espanhol e do italiano. Procuro dar mais atenção aos trechos que compreendo. O resultado da leitura tem sido muito bom; antes não lia nada de espanhol e italiano.”</p>

Primeiramente, destaco o fato que todos os participantes relataram mudanças positivas no que concerne às suas atitudes diante do “opaco”. Tal percepção se deu de maneiras diferentes entre eles; *Juan*, por exemplo, observou a evolução da passagem do que chama de “conhecimento do léxico” para o aprofundamento da “ideia geral”. Isso pode ser interpretado pelo fato de que, comparado aos resumos, as introduções (objeto da aula em que este DA-6 foi aplicado) fazem mais apelo a estratégias de alto nível (onomasiológicas, do sentido para o significado), como antecipações, formulação de hipóteses e inferências, no processo de

construção de sentido, pois é necessário articular mais informações para que a compreensão se dê.

Nos resumos – que geralmente apresentam uma estrutura mais controlada (menor número de palavras, menos recorrência de frases sintaticamente complexas), a exploração das transparências (inclusas nos microprocessos) e o foco no global pareciam suficientes para compreender a proposta daquele tipo de “universo textual”. Todavia, quando nas introduções as estruturas se complexificam por meio de frases mais longas e articuladas, além do encadeamento de ideias entre os parágrafos, são os macroprocessos – como a identificação das ideias principais, recurso à estrutura do texto (PIETRARÓIA, 2001) – que entram em cena para construir o sentido.

Já *Diego*, que explicitamente citou o recurso às “*inferências que podem ser feitas a partir do conhecimento do espanhol e do português*” (respectivamente, língua românica em que possuía mais conhecimento no início do curso e sua língua materna), analisou sua mudança de atitude a partir da liberdade de poder praticar a intercompreensão que, segundo ele, é “*vedada*” nos cursos de língua estrangeira. Esta afirmação de *Diego* confirma a discussão feita no item (a) desta seção, em que abordei as particularidades da IC que rompem com as práticas tradicionais: a percepção das semelhanças entre línguas aparentadas pode acontecer espontaneamente e os aprendentes são, em maior ou menor grau, capazes de explorá-las. Porém, nas situações de aprendizagem fundadas em uma concepção monolíngue, este recurso não é estimulado nem explorado.

A consciência desta possibilidade gera a “ansiedade positiva” expressa por *Frida*, já que antes do contato com a IC a expectativa – baseada no modelo tradicional que separa as competências e conhecimentos – era de não conseguir realizar uma leitura satisfatória, ainda que em uma língua aparentada à sua língua materna. Por outro lado, após a experiência intercompreensiva, aumentaram a confiança, a segurança e a motivação para avançar nas leituras e se arriscar nas línguas (REISSNER, 2011; GARBARINO, 2015).

Essa segurança – citada explicitamente por *Juan* – é resultado do processo cada vez mais controlado (BOUGÉ; CAILLIÈS, 2004) de recurso e aplicação das diferentes estratégias: as cognitivas (*Juan*: repetir a leitura, *Sophie*: valorizar os trechos em que o entendimento é maior) e as “intercompreensivas” (*Diego* e *Carmen*: comparação entre as línguas). Aqui, o que se constata é, ainda, a ação da IC semelhante ao que Garbarino nomeia como “instrumento metacognitivo”, pois ela favorece a “aquisição das principais estratégias

de compreensão, aplicáveis a todas as línguas e que permite uma maior autonomização e emancipação do aprendente no que concerne a sua aprendizagem linguística” (GARBARINO, 2015, p. 293, tradução nossa)²⁴¹.

O controle e a consciência (meta)cognitivos estão diretamente ligados ao tema abordado na sequência, que relacionou a satisfação da leitura em relação aos paradigmas quantitativos e qualitativos, que também são redimensionados na perspectiva da IC.

e) Quantidade x qualidade na leitura intercompreensiva

O REFIC explica como a IC trata a relação entre quantidade (de informações compreendidas, de significados “literais”) x qualidade (compreensão satisfatória, global, aproximativa) no item 1.3.2 que aborda o saber-ser do aprendente em intercompreensão:

Em IC trata-se de atingir um nível de compreensão aceitável de acordo com as finalidades a que se propõe. Por exemplo, em um estágio inicial o aprendente pode simplesmente reconhecer a natureza do texto e apreender sua temática principal. Haverá a diferenciação entre não compreender tudo e não compreender nada para valorizar a compreensão parcial, aproximativa e não literal. (DE CARLO et al., 2015, p. 42, tradução nossa)²⁴²

Neste sentido, e como já citei anteriormente, no curso PLIC-Letras (e na abordagem da IC em geral) houve um trabalho para mudar esta representação de que um texto precisa ser completamente entendido para que a leitura seja considerada satisfatória. Isso foi tratado de maneira específica no módulo 3, diante da tarefa de ler um capítulo de livro teórico, longo (57 parágrafos) e de significativa complexidade temática na última atividade-dirigida.

De acordo com o que foi descrito no capítulo anterior e será retomado no próximo bloco de análise, as duas aulas do módulo 3 (Apêndice E) foram dedicadas à preparação desta leitura, por meio da criação de um conhecimento referencial (COIRIER; GAONAC’H; PASSERAULT, 1996; CARRELL, 1990) sobre a obra ser lida, com o estudo de documentos relacionados ao livro *Lector in Fabula* (ECO, 1979), objeto do trabalho final. Comparado com as duas atividades anteriores, o projeto de leitura na AD-3 propunha um salto: partir de situações em que era possível observar uma estrutura textual “tipificada em sua construção e seus conteúdos, [que] comporta articulações aparentes” (COSTE, 2002, p. 27) para uma nova

²⁴¹ Original em francês: « [instrument métacognitif d’] acquisition des principales stratégies de compréhension, applicables à toutes les langues et permettant une plus grande autonomisation et émancipation de l’apprenant au niveau de son apprentissage linguistique ».

²⁴² Original em francês: « En IC il s’agit d’atteindre un niveau de compréhension acceptable selon les finalités que l’on se propose. Par exemple à un stade initiale l’apprenant peut simplement reconnaître la nature du texte et saisir sa thématique principale. On fera bien la différence entre ne pas tout comprendre et ne rien comprendre pour valoriser la compréhension parcellaire, approximative et non littérale. »

configuração em que o leitor não tem esta referência macroestrutural pré-definida. Por isso, o trabalho de “entrada” na obra realizado nas aulas 9 e 10 foi primordial para que os aprendentes pudessem construir esquemas de conteúdo (CARRELL, 1990) sobre ela e se sentirem mais seguros e confiantes para sua leitura.

Assim, o último diário de aprendizagem (aplicado na aula 10) trouxe a discussão sobre as expectativas em relação à atividade final²⁴³, com foco na percepção da relação entre quantidade x qualidade da leitura e na autoavaliação do próprio desempenho durante o curso PLIC-Letras:

DA-8: Como diz o trecho de reflexão²⁴⁴ da aula de hoje, na intercompreensão não é a “quantidade” do que é compreendido que está em jogo, mas a qualidade e a utilidade daquilo que foi apreendido. Nesse sentido, na aula de hoje, em que trabalhamos um texto extenso, complexo e cheio de “referências” externas, como você analisa esta dicotomia entre qualidade x quantidade na leitura em línguas estrangeiras? Tem se sentido satisfeito com o nível de apreensão dos conteúdos nos textos trabalhados? E como tem lidado com a “ansiedade” de compreender tudo (caso ela exista)?

Nas respostas, houve participantes que focaram na questão quantidade x qualidade, enquanto outros se aprofundaram na questão do desempenho, mas sempre argumentando com diferentes elementos, como estratégias, aspectos afetivos – conforme indicado pelas cores na tabela a seguir.

²⁴³ Na AD-3, que será abordada no segundo bloco de análise, os participantes deveriam ler o capítulo de Eco e comentá-lo a partir da redação de um texto em português.

²⁴⁴ De acordo com o que apresentei no capítulo anterior (item 3.6.2.2), o material de cada aula era iniciado por uma citação teórica que adiantava os principais aspectos que seriam abordados. Na aula 10, o trecho a que se faz referência foi: “*In IC non si cerca la perfezione, è con la pratica che si passerà da una condizione in cui l'apprendente dovrà accettare di non capire tutto fino al momento in cui la percentuale dei contenuti compresi sarà sempre più alta (...)*” (BENUCCI, 2015, p. 103).

Tabela 25 - DA-8: Quantidade x Qualidade da leitura intercompreensiva

Tema	Incidências	Discursos dos participantes
DA-8: Quantidade x Qualidade da leitura intercompreensiva	<p>Passagem do foco na quantidade para a qualidade</p> <p>Mobilização de estratégias</p> <p>Articulação quantidade/qualidade</p> <p>Tratamento da ansiedade</p> <p>Autoavaliação</p>	<p>Juan: “Acho que valorizar a qualidade é sinal de já ter uma base de léxico e gramatical em outra língua. Agora, o problema está sendo o conteúdo, pois agora está em jogo não só o conhecimento do léxico em outra língua, senão ter a capacidade de pensar e refletir sobre conceitos abstratos nessa língua estrangeira. Respeito a ansiedade, foi reemplazada (sic) por sentir um avanço mais devagar, mas muito profundo, coisa que nunca achava conseguir numa língua estrangeira.”</p> <p>Maria: “Na leitura de hoje, percebi que compreender as palavras em LE é muito importante, mas não é tudo. A quantidade de palavras que compreendemos é importante, mas a qualidade da leitura se faz também a partir das relações que estabelecemos com outros textos, que podem estar na nossa língua ou em outra língua. E isso tem tudo a ver com IC na medida que a comunicação se faz através de textos que, por sua vez, podem ser constituídos por palavras. As palavras em L1 ou LE estabelecem relações inter e intralinguísticas e isso é fundamental para a compreensão quantitativa e qualitativa de um texto.”</p> <p>Sophie: “Acho que a qualidade do que é compreendido depende muito da seleção de trechos de leitura mais fácil, por exemplo, com mais palavras transparentes. Está também relacionada com a seleção de trechos pertinentes; importantes do texto. Nesse sentido, as questões da aula de hoje orientaram muito minha leitura. Ainda tenho um pouco de dificuldade com o italiano, mas acho que melhorei bastante em relação ao início do curso. Ainda tenho um pouco de ansiedade, mas procuro pensar que o importante é selecionar informações importantes do texto.”</p> <p>Carmen: “Estou de acordo com a reflexão da aula de hoje especialmente porque se o texto ou alguns de seus trechos nos servem para nossos objetivos, a sua apropriação pode nos exigir a releitura e a reflexão, o que demanda tempo. Sou uma pessoa ansiosa por natureza. A aprendizagem e a reflexão sobre as técnicas de leitura – principalmente a importância do conhecimento prévio – me ajudaram a diminuir a ansiedade no sentido de adquirir uma maior consciência.”</p> <p style="text-align: right;">Continua</p>

	<p>Foco no próprio desempenho</p> <p>Mobilização de estratégias/conhecimento prévio</p> <p>Articulação quantidade/qualidade</p> <p>Tratamento da ansiedade</p> <p>Autoavaliação</p>	<p>Frida: “<i>Considero minha evolução ao longo do curso e minha capacidade atual de compreensão satisfatórias. Tenho a impressão de que um texto complexo como o de Umberto Eco acaba se tornando mais “simples” de acompanhar através da intercompreensão, pois é fácil perceber quando há uma lacuna no entendimento, do que um texto mais superficial, do qual é possível desprender uma ideia que na verdade não está lá.</i>”</p> <p>Andrei: “<i>Tenho me sentido satisfeito com minha apreensão, já que ao longo do curso foi possível ver como a construção dos sentidos vai acontecendo. Também com os outros gêneros foi possível me avaliar e me conhecer como leitor, o que me permite agora, me apoiar em conhecimentos prévios e estratégias discursivas para multiplicar minha primeira leitura.</i>”</p> <p>Diego: “<i>A ansiedade de compreender todo o texto ainda persiste; basta refletir sobre as leituras já feitas, no entanto, para perceber que os pontos centrais do texto são em geral entendidos. Dessa forma, pode-se dizer que no plano qualitativo há satisfação com o nível de apreensão alcançada.</i>”</p>
--	---	---

No grupo dos participantes que abordaram a percepção da relação do par quantidade/qualidade, mais uma vez foi possível perceber nos discursos aspectos característicos da aprendizagem desenvolvida pela IC. As respostas de *Juan, Maria, Sophie* e *Carmen* desenvolveram o caráter interativo da competência de leitura: observação da macroestrutura, articulada com o tratamento da microestrutura, construindo a representação mental do texto (COIRIER; GAONAC’H; PASSERAULT, 1996; CARRELL, 1990) a qual vai sendo completada, ainda, pelos próprios conhecimentos prévios dos sujeitos-leitores (linguísticos e enciclopédicos sobre o tema).

Além disso, como apontam *Sophie* e *Carmen*, o bom leitor é seguro, sabe selecionar as partes do texto que mais lhe interessam, por um lado, por conterem informações importantes para a apreensão do tema abordado ou, por outro, por terem as informações mais relevantes para o seu projeto de leitura (CARRELL, 1990; CORNAIRE, 1999). E, em caso de dificuldade, recorre a estratégias cognitivas como “*releitura e reflexão*” (*Carmen*).

Em relação ao segundo grupo de respostas, destaco a questão do ganho de confiança proporcionado pela IC aos aprendentes, novamente referida pelos participantes (*Frida, Andrei* e *Diego*) quando da nomeação de diferentes estratégias de que lançam mão nessa situação. Saliento as respostas de *Diego* e *Carmen* que, apesar de se reconhecerem ansiosos, também foram capazes de indicar soluções para lidar com essa dimensão afetiva – o que demonstra um

maior autoconhecimento do próprio perfil e dos recursos que sabem poder contribuir para a superação de dificuldades.

Analisadas as representações sobre os aspectos característicos da IC receptiva, passo à segunda macrocategoria analisada, que contempla a verificação das questões ligadas ao processo de conscientização e desenvolvimento da compreensão escrita (CE).

4.1.2.2.Desenvolvimento da compreensão escrita intercompreensiva

A fim de acompanhar as reações dos participantes relativas às especificidades da dimensão da CE nas línguas-alvo por meio da IC, continuo abordando as questões metarreflexivas aplicadas na formação PLIC-Letras. Neste ponto, busquei verificar como os participantes compreenderam, articularam e mobilizaram os diferentes recursos e estratégias voltados para a leitura dos textos acadêmicos, assim como expressaram as eventuais mudanças observadas nas próprias atitudes durante o trabalho com os textos.

A partir desta contextualização, os temas abordados nesta categoria, por meio dos diários e atividades dirigidas, foram:

Tabela 26 - Temas sobre a representação da CE intercompreensiva

Tema	Questão presente no instrumento/Momento do curso
Estrutura do resumo acadêmico	DA-2 (aula 2): O que aprendi hoje sobre os resumos acadêmicos, sua estrutura e conteúdo, que poderá ser determinante no trabalho deste gênero em outras línguas nas próximas aulas?
Evolução na leitura após o módulo 1	AD-1, questão 9 (final do módulo 1): Como avalio minha evolução em relação à leitura em línguas românicas e aplicação das estratégias neste primeiro módulo?
Papel da “lógica interna” na construção de sentido	DA-5 (aula 7): Agora que avançamos um pouco em relação ao tamanho e à complexidade dos textos trabalhados nas línguas-alvo, como você analisa o papel da observação da “lógica interna” do texto na construção de sentido ao longo da leitura?
Identificação de mudanças e dificuldades	AD-2, questão 11 (final do módulo 2): Pergunta ao grupo da 1ª edição: Pensando em como você iniciou o curso e o momento atual, o que mudou em relação à sua maneira de ler e por quê? Pergunta ao grupo da 2ª edição: Teve dificuldades ao longo da leitura? A que elas se deveram (léxico, gramática etc.) e como tentou superá-las? Se necessário, cite partes do texto.
Expectativas e atitudes diante de um texto complexo	DA-7 (aula 10): Após esta primeira “imersão” no livro, quais são suas expectativas para a leitura de um capítulo? Como analisa sua postura como leitor diante de um texto desta complexidade? Entre todos os aspectos valorizados pela intercompreensão, quais deles você acredita que serão importantes neste momento?

a) Sobre a estrutura do resumo acadêmico

No Capítulo 2, discuti a relevância da sensibilização dos aprendentes-leitores ao universo textual e discursivo a que estão expostos no meio universitário e acadêmico (POLLET, 2004; TAILLEFER, 2004). Desta maneira, nos módulos 1 e 2, parte do trabalho com os resumos e introduções foi voltado para o estudo de suas funções discursivas e de como isso se revela nas macroestruturas dos dois gêneros. Nessa perspectiva, a finalidade era levar os aprendentes a perceberem, aula a aula, o caráter interativo da atividade de compreensão, construído com base na articulação entre movimentos ascendentes e descendentes e pela percepção dos dados formais e contextuais dos textos que levam à ativação dos esquemas de conhecimento (linguísticos, formais e de conteúdo).

Assim, considerando que os dois gêneros explorados nesses módulos compartilharam semelhanças interculturais (UZCANGA VIVÁR, 2016) em relação ao que se espera deles no meio acadêmico-científico, foi possível partir de exemplos em português (LM da maior parte

dos participantes) para depois entrar nos documentos escritos nas línguas-alvo. Destarte, foram explorados, por um lado, a estabilidade típica dos gêneros resumo e introdução nas línguas-alvo e, por outro, a ativação dos esquemas formais (CARRELL, 1990; RUMELHART, 1991) durante a compreensão. Esta última

revela, assim, a facilitação: estabelece-se, sobre a base da experiência do aluno, o quadro geral no interior do qual ele poderá antecipar melhor o léxico e os atos pragmático-linguísticos (...) ou mesmo as sequências textuais. (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 76, tradução nossa)²⁴⁵

Na aula 2, por conseguinte, iniciou-se a exploração da forma e da função dos resumos acadêmicos, sendo este o tema da pergunta do respectivo diário:

DA-2: O que aprendi hoje sobre os resumos acadêmicos, sua estrutura e conteúdo, que poderá ser determinante no trabalho deste gênero em outras línguas nas próximas aulas?

A partir da análise das respostas ao DA-2 foi possível observar que a maioria dos aprendentes tratou a questão da forma (super e macroestrutura) de maneira articulada com o conteúdo micro (campo lexical, palavras-chave da organização), ou seja, reconhecendo a relação existente entre os diferentes níveis textuais. Apenas um dos participantes (*Frida*) focou apenas neste último aspecto de observação de unidades lexicais ligadas à função do gênero.

²⁴⁵ Original em francês: « [Cette technique] relève donc de la facilitation: on met en place, sur la base de l'expérience de l'élève, le cadre général à l'intérieur duquel il pourra mieux anticiper le lexique et les actes pragmatique-linguistiques (...) ou même les séquences textuelles. »

Tabela 27 - DA-2: Papel da forma do resumo acadêmico

Tema	Incidências	Discursos dos participantes
DA-2: Forma do resumo acadêmico	<p>Interação entre macro e micro estruturas na construção da compreensão</p> <p>Aspectos afetivos</p> <p>Estratégias cognitivas</p>	<p>Juan: “<i>Que a estrutura formal pode ser uma grande ajuda para entender o conteúdo do texto, mas não sempre essa estrutura está explicitada. Então é preciso ativar outros mecanismos para abordar o texto em outras línguas, nesse caso, o conhecimento de léxico ajuda muito, ou tentar entender grande parte do léxico do texto por meio do contexto. Por último, os conectivos nos podem ajudar a estruturar o texto para uma maior compreensão.</i>”</p> <p>Maria: “<i>Com certeza! Saber que obedecem à mesma estrutura que os resumos em língua portuguesa, iniciando-se por expressões semelhantes certamente me fará abrir não apenas um resumo, mas também artigos sem tantos medos, ao saber que as aproximações ultrapassam os níveis lexical e gramatical.</i>”</p> <p>Andrei: “- <i>Estrutura muito presente nos resumos: contextualização, objetivo, metodologia, justificativa e resultados.</i></p> <p>- <i>Estas categorias podem se mesclar ou não estar presente, de acordo com as necessidades textuais.</i></p> <p>- <i>Conectores nas línguas-alvo e um pouco de seu uso e contribuição para construção textual.</i>”</p> <p>Diego: “<i>Hoje aprendi que os conhecimentos relativos às estruturas dos gêneros discursivos, os marcadores discursivos (conectivos principalmente) serão determinantes para a compreensão dos textos em outras línguas-alvo.</i>”</p> <p>Sophie: “<i>É importante reconhecer a estrutura do resumo em português, pois ela se repete em resumos em outras línguas. Reconhecer a estrutura do texto pode ser uma estratégia de leitura, pode facilitar a leitura. Saber que o resumo antecipa a leitura de um artigo pode facilitar a leitura do próprio artigo. Outra estratégia de leitura que aprendemos hoje é a do campo lexical.</i>”</p> <p>Carmen: “<i>A respeito de sua estrutura percebi que as partes dos resumos acadêmicos (contextualização, objetivos, resultados e justificativas) são mais ou menos separadas. Além disso a presença de conteúdos lexicais auxiliam no reconhecimento do tema e da área do conhecimento a que o resumo acadêmico pertence. Algumas palavras também podem ajudar na identificação das referidas partes da estrutura.</i>”</p>
	Orientação pela identificação microestrutural	<p>Frida: “<i>A buscar os elementos-chave como os substantivos “objetivos”, “resultados” e os verbos “mostrar”, “comparar”, “concluir.”</i>”</p>

O conjunto de respostas deixa visível que, desde o início da formação, os aprendentes expressavam ter reconhecido e desenvolvido uma significativa consciência dos recursos que tinham em mãos para realizar a tarefa de leitura proposta com os resumos acadêmicos. Outro

aspecto, de ordem do metacognitivo, é o fato de que se mostraram dotados da capacidade de gerenciamento destes recursos (GERHARDT, 2016; OXFORD, 2011), pois a maioria dos participantes fez referência a mais de um tipo de saber relativo aos resumos acadêmicos e ao seu tratamento. Entre estes saberes por eles citados, destaco:

- Saber a que fim discursivo serve este tipo de texto (*Sophie*);
- Saber que tipos de informações podem estar presentes nele e como, por vezes, se revelam explicitamente por meio de expressões e marcadores (*Frida, Andrei, Diego, Carmen*);
- Saber que o texto deve conter um campo lexical ligado ao seu tema e/ou à área de estudos a que pertence (*Juan, Sophie, Carmen*);
- Saber que (geralmente) aquele tipo de texto obedece a uma estrutura baseada na sua função discursiva e que, no caso dos resumos, ela é transversal às línguas-alvo (*Juan, Maria, Andrei, Diego, Sophie, Carmen*);
- Saber que, mesmo pertencendo àquele gênero, o texto pode não apresentar determinados elementos ou não respeitar o esquema formal “tradicional” (*Juan, Andrei*);
- Saber reconhecer o papel e o potencial da mobilização de diversos tipos de conhecimentos prévios, sobretudo das experiências em LM, para realizar a leitura (*Maria, Sophie*).

A expressão de tais movimentos de compreensão, que apontam para o desenvolvimento metacognitivo dos aprendentes, continuou sendo explorada ao longo do curso PLIC-Letras, sendo retomada inclusive na primeira atividade dirigida, conforme abordo a seguir.

b) Evolução percebida no módulo 1

Entre os saberes-fazer listados pelo REFIC na dimensão que analisa a formação do sujeito plurilíngue está a adoção de “procedimentos de aprendizagem reflexiva” (REFIC, 1.2.2), os quais incluem a capacidade de avaliar suas aprendizagens. Nisto estão englobados diferentes aspectos, entre eles, o progresso realizado no período da formação.

O estímulo à ponderação sobre o próprio percurso e as eventuais mudanças percebidas estiveram presentes em diferentes momentos do PLIC-Letras. Ao final do módulo 1, na AD-1 este aspecto foi colocado aos participantes na questão 9:

AD-1, questão 9: Como avalio minha evolução em relação à leitura em línguas românicas e aplicação das estratégias neste primeiro módulo?

Nas respostas observam-se dois tipos de enfoques dados pelos participantes: aqueles que literalmente expressaram a evolução como satisfatória e a justificaram citando os núcleos deste avanço e os que, embora tivessem percebido alguma evolução, preferiram indicar os pontos em que julgavam ainda precisar aperfeiçoar as competências.

Tabela 28 - AD-1: Evolução na leitura no módulo 1

Tema	Incidências	Discursos dos participantes
AD-1: Evolução na leitura no módulo 1	Evolução satisfatória, explicitamente expressa	<p>Juan: <i>“Foi um feliz avance nesta primeira parte do curso, pois eu até agora não sabia nada de italiano, mas sinto que consegui aplicar as estratégias de associar uma língua emparentada com a minha (o espanhol), tanto o léxico quanto estruturas que ajudam na compreensão do texto. Além de aplicar formas de aprendizagem que já tinha feito ao apreender outras línguas românicas como o português e em menor grau o francês.”</i></p> <p>Maria: <i>“Acredito que a minha evolução foi bastante satisfatória. Tive pouquíssimo contato com textos em italiano, língua que não domino e sobre a qual estou me debruçando no curso, e já vejo que minhas habilidades no português e no francês me possibilitam fazer inferências ou analogias nessa língua. No resumo que li, por exemplo, encontrei a palavra “più”. Eu sabia que significava “mais” porque um dia traduzi, mas agora vejo relação com a palavra “plus”, do francês. Não tive dificuldade em ler o texto em italiano e isso também me motiva a querer conhecer mais essa língua, já que não estou ‘travando’.”</i></p> <p>Andrei: <i>“Acho que tenho mais confiança para ler em outras línguas desisto menos facilmente e tenho me tornado mais consciente dos meus métodos e hábitos de leitura tanto em L2 quanto em português. Me avalio contente.”</i></p>
	Evolução constatada, porém baixa ou com identificação de aspectos a aperfeiçoar	<p>Frida: <i>“Ainda muito baixa, porém, já existe uma evolução.”</i></p> <p>Sophie: <i>“Acho que melhorou bastante, mas ainda tenho dificuldades com o italiano. Antes do curso, eu só conseguia ler palavras isoladas e transparentes em italiano.”</i></p> <p>Carmen: <i>“De uma certa forma, recorro às estratégias com mais frequência nas outras línguas que menos domino, o francês e o italiano, nessa ordem. Entretanto, acredito que as estratégias de antecipação de leitura seriam interessantes de se aplicar mais conscientemente em português e espanhol. Além do mais, devo dar-me mais tempo para levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto e diminuir minha ansiedade quando não compreendo duas palavras seguidas.”</i></p>

Após as nove horas iniciais de curso, todos os participantes identificaram evoluções, em maior ou menor grau. Pelas respostas observei que eles centraram sua autoavaliação em alguns pontos, que listo a seguir:

- em relação às línguas-alvo pouco conhecidas antes da participação no PLIC-Letras, sendo o italiano a mais citada dentre as três (*Juan, Maria e Sophie*)²⁴⁶;
- em relação à atitude de mobilizar conhecimentos em outras línguas que conhece para construir sentido na língua-alvo (*Juan, Maria*);
- sobre o papel da mobilização de estratégias na realização da atividade (*Juan, Andrei, Carmen*);
- do efeito da conscientização do processo de leitura não só nas línguas-alvo, mas também em LM e nas línguas que já tinha um bom conhecimento antes do curso (*Andrei, Carmen*);
- na dimensão afetiva aparecem elementos como motivação diante dos bons resultados (*Maria*), confiança (*Andrei*) e o autoconhecimento de como agir para evitar a ansiedade e o bloqueio (*Carmen*).

Novamente foi possível apontar nos discursos dos aprendentes a articulação de diferentes aspectos, não só diretamente ligados ao desempenho na leitura (compreender “mais ou menos” ou “melhor ou pior”), mas também de ordem afetiva e, de certa maneira, intercompreensiva, para os momentos em que eles reforçaram a valorização da circulação entre as línguas para a realização da tarefa de leitura proposta na AD-1.

c) Papel da observação da “lógica interna” das introduções

O tema da organização textual e macroestrutura foi novamente abordado no Módulo 2 a partir da observação da “lógica interna” que rege as introduções de artigos científicos. Para tanto, durante as aulas, o foco foi o entendimento e exploração do encadeamento de ideias e conteúdos existentes nesse gênero e como eles, como propõe o nome, introduzem a dinâmica textual (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010) de cada artigo científico. Além disso, na progressão proposta no curso PLIC-Letras, a introdução foi tratada como sequência e extensão do resumo. Para isso, na primeira aula do módulo 2 (aula 5), houve a retomada de

²⁴⁶ Aqui cabe comentar que os três participantes escolheram trabalhar com um resumo italiano na realização da AD-1.

resumos lidos na aula 2 (a primeira sobre resumos) de forma a verificar como se dá esta relação.

Assim, o DA-5, aplicado no contexto do módulo 2, solicitou aos participantes que refletissem sobre a introdução diante da perspectiva de sua organização:

DA-5: Agora que avançamos um pouco em relação ao tamanho e à complexidade dos textos trabalhados nas línguas-alvo, como você analisa o papel da observação da “lógica interna” do texto na construção de sentido ao longo da leitura?

Em suas respostas, os aprendentes viram esta organização sob dois pontos de vista: a contribuição dos conhecimentos de esquema formal (CARRELL, 1990) no processo de construção de sentido e a percepção da relação existente entre os níveis macro e microestruturais do texto (UZCANGA VIVÁR, 2016).

Tabela 29 - DA-5: Observação da “lógica interna” das introduções

Tema	Incidências	Discursos dos participantes
DA-5: Papel da “lógica interna” das introduções	<p>Lógica interna como complemento na construção de sentido</p> <p>Dimensão afetiva/impressões sobre o próprio desempenho</p>	<p>Diego: “A observação da lógica interna do texto contribui no processo de construção da inferência que possibilita a compreensão. O conhecimento das recorrências de um gênero, por exemplo, torna-se essencial ao tomarmos contato com uma língua-alvo que não dominamos. Conhecendo as estruturas de um texto é possível construir hipóteses que a preenchem.”</p> <p>Sophie: “Analisar a organização dos textos me ajudou muito a compreendê-los. Por exemplo, quando lemos os resumos e as introduções de textos acadêmicos já sabemos quais elementos muito provavelmente encontraremos, como por exemplo, o objetivo, a metodologia etc. Estudar a estrutura desses textos em português ajudou a identificar essa estrutura nos textos em outras línguas.”</p>
	<p>Articulação níveis micro e macro</p>	<p>Juan: “Agora estou sentindo que os textos precisam não só ser traduzidos (literalmente) pois seu conteúdo exige uma compreensão maior e mais análise para poder entendê-los. Sinto que ao ler esses resumos [sic – na verdade, tratavam-se de introduções] já consigo refletir quanto seu conteúdo, gerando dúvidas sobre as ideias expostas. Acho que isso é um sinal que posso me (sic) agora aprofundar ainda mais na leitura. E apesar que é um processo divagarinho (sic) consigo entender muito mais que antes. Respeito à ‘lógica interna’, ser consciente não só da estrutura do texto para conseguir entendê-lo, senão apoiar-se nos ‘conectivos’ para entender onde nos leva o discurso, acho que é vital para o aprofundamento da compreensão.”</p> <p>Frida: “Essa observação é importante para aumentar a confiança na capacidade de ler, mas a questão do léxico ainda atrapalha bastante.”</p> <p>Andrei: “Os conectivos, os marcadores, os tipos de sintagma podem ajudar durante a leitura, pois estão em lugares com bastante peso semântico, seja na frase, no parágrafo ou no texto como um todo. Poder escolher o que pintar na aula de hoje me ajudou a visualizá-los dentro de suas relações.”²⁴⁷</p>

No conjunto de respostas nota-se a recorrência do (re)conhecimento, por parte dos aprendentes, da retomada dos tipos de informação que geralmente fazem parte deste início do artigo científico e da consciência de como este horizonte de expectativa auxilia no processo de compreensão em LE. Os participantes expressaram a sensação de confiança gerada pela

²⁴⁷ O participante faz referência a um exercício realizado em aula em que os alunos deveriam destacar diferentes categorias de informações com diferentes cores. Este exercício foi retomado na AD-2 e, no Bloco II de análise, apresentarei exemplos das produções.

possibilidade de avançar no tratamento dos textos a partir destes *points d'ancrage* previamente conhecidos, mesmo trabalhando em línguas que até antes da formação em PLIC-Letras consideravam pouco ou nada conhecidas.

Esta interação de elementos de diversas ordens revelou dois processos metacognitivos presentes nos aprendentes: monitoramento e controle. Segundo Gerhardt (2016, p. 29), o primeiro é “a administração do fluxo *bottom-up* (ascendente) do processamento cognitivo – construção de **hipóteses** sobre os significados construídos” (grifos no original) – e que, no caso aqui apresentado, é o horizonte de expectativa que o leitor tem diante de uma introdução de artigo acadêmico e que vai direcionar sua abordagem do texto. Já o segundo, ao contrário, refere-se ao “fluxo *top-down* (descendente) do processamento cognitivo – definição de **objetivos** para a construção de significados” (grifos no original).

Neste sentido, os discursos destes leitores intercompreensivos demonstraram como eles *monitoraram* os conhecimentos prévios que tinha sobre a introdução de artigo científico e, ao iniciar seu projeto de leitura deste tipo de texto, *controlaram* os dados que foram sendo identificados na matéria textual nas línguas-alvo, a fim de confirmar as hipóteses iniciais e reconhecer as informações que lhe interessavam.

d) Identificação de mudanças e dificuldades na leitura em LE

Para concluir o trabalho com as introduções e o segundo módulo do curso, os participantes tiveram a oportunidade de pesquisar e escolher artigos científicos ligados a temáticas da grande área das Letras, cujas introduções seriam o objeto da atividade dirigida 2 (AD-2). Como expliquei na descrição deste instrumento (Capítulo 3) além dos exercícios com os textos, as AD contavam, ainda, com uma fase de autoavaliação, com questões reflexivas como as dos DA, intitulada “Como estou lendo?”

Em cada edição do curso foi colocada uma questão diferente. Nesta terceira parte da AD-2, foram elas:

1ª edição: AD-2, Questão 11. Pensando em como você iniciou o curso e o momento atual, o que mudou em relação à sua maneira de ler em línguas estrangeiras e por quê?

2ª edição: AD-2, Questão 11. Teve dificuldades ao longo da leitura? A que elas se deveram (léxico, gramática etc.) e como tentou superá-las? Se necessário, cite partes do texto.

Na tabela abaixo, as respostas dos participantes são apresentadas separadas de acordo com a pergunta a que o respectivo grupo respondeu e com as principais incidências marcadas por meio de cores.

Tabela 30 - AD-2: Mudanças e dificuldades percebidas

Tema	Incidências	Discursos dos participantes
AD-2: Identificação de mudanças e dificuldades	<p>(Grupo da 1ª edição respondeu sobre as mudanças)</p> <p>Mudanças de ordem metacognitiva</p> <p>Mudanças de ordem afetiva</p> <p>Papel dos conhecimentos textuais</p> <p>Mudanças do paradigma monolíngue</p>	<p>Andrei: “<i>Me tornei consciente do meu processo de leitura, podendo me apropriar dele, utilizá-lo para melhorar onde falho. Também pude perder o medo e a resistência que tinha a textos em língua estrangeira, ao ver que era capaz de lê-los porque sabia como eles funcionavam.</i>”</p> <p>Diego: “<i>A principal mudança em minha maneira de ler talvez tenha sido relativa à perda do receio no “enfrentamento” do texto em língua estrangeira. Pouco a pouco, essa perda de receio tem permitido que eu acumule conhecimentos (de vocabulário, de sintaxe) que antes julgava intrínsecos a um estudo prévio da língua-alvo.</i>”</p> <p>Sophie: “<i>Comecei a prestar mais atenção às partes do texto. Por exemplo, antes de ler uma introdução, já sei as partes que vou encontrar nela e procuro encontrá-las no texto, pois facilita a leitura de textos em uma estrangeira.</i>”</p> <p>Carmen: “<i>No início do curso tinha certa resistência em ler textos em uma língua estrangeira que não domino sem entender todas as palavras. No momento atual evito parar nas palavras que não compreendo e aprendi a tolerar a incerteza, apesar disso me deixar ansiosa.</i>”</p>
	<p>(Grupo da 2ª edição respondeu sobre dificuldades)</p> <p>Dificuldades relativas ao léxico</p> <p>Dificuldades relativas à falta de referencial (tema)</p> <p>Solução com recursos externos</p> <p>Solução com estratégias cognitivas</p>	<p>Juan: <i>Ao longo da leitura, só algumas palavras muito opacas tive que procurá-las num dicionário como: (Sembrerebbero> parecem). Ou conceitos que formavam parte das palavras-chaves do texto como: (Scelte linguitiche> decisões linguísticas). Na parte de gramática não foi muito problema, só algumas diferenças na ordem das palavras mais com grande transparência semântica.</i></p> <p>Frida: “<i>A dificuldade maior foi em relação ao conteúdo, sobre o qual nunca li a respeito, mas após algumas leituras dos dois primeiros parágrafos tudo ficou mais claro. O léxico é de fácil compreensão.</i>”</p> <p>Maria: “<i>Não tive. Embora algumas palavras fossem desconhecidas, isso não foi um impedimento para a compreensão geral do texto.</i>”</p>

No primeiro bloco de respostas, que aborda as mudanças observadas pelos participantes durante os dois primeiros módulos do curso PLIC-Letras, fica evidenciado o efeito positivo do trabalho intercompreensivo no que chamei de “dimensão afetiva”, ou seja, na motivação e na confiança dos aprendentes. Esta confiança tem seu núcleo na conscientização das diversas variantes presentes na leitura (CARRELL, 1990) e, especialmente, no amadurecimento (meta)cognitivo e (meta)linguístico provocado pelos constantes exercícios de formulação/confirmação de hipóteses e realização de inferências com base no contexto e na percepção dos esquemas semelhantes das línguas-alvo. Assim, a IC

É fonte de estima pessoal e de motivação, gera, assim, o desejo de prosseguir o estudo das línguas. A IC implica que sejam desenvolvidas as competências cognitivas e metacognitivas do aprendente, que é encorajado a raciocinar, a fazer inferências, a deduzir. (BONVINO; JAMET, 2016, p. 19, tradução nossa)²⁴⁸

É importante citar, ainda, que muitas dessas barreiras e “*resistências*” declaradas pelos alunos são frutos de experiências anteriores (e tradicionais) de aprendizagem de línguas que, de acordo com o que se depreende de muitas de suas falas, geralmente não são concebidas em uma perspectiva integrativa dos saberes, mas sim, restritiva. Fora da perspectiva plurilíngue, a sala de aula é o ambiente da língua estrangeira no qual o aprendente é visto como inexperiente e dotado de capacidades limitadas.

Pela IC, entretanto, diante da possibilidade de estabelecer seus próprios objetivos, conhecer e aproveitar suas experiências em línguas, culturas e situações do cotidiano, acontece a “revolução copernicana” (ESCUDE; JANIN, 2010, p. 10) no ensino-aprendizagem: insegurança, resistência e receio diante do texto escrito em outro idioma tornam-se segurança, autoconfiança e motivação.

Passando ao segundo grupo de respostas, sobre os tipos de dificuldades que os participantes sentiram durante a realização da AD-2 – que será mais detalhadamente analisada no Bloco II mais adiante – cabe aqui um “parênteses” para observar mais detidamente alguns exemplos expressos pelos aprendentes. *Juan* foi o único a citar literalmente dificuldades lexicais com dois termos de ordens diferentes, *sembrerebbero* e *scelte*, cujas possíveis “origens” da dificuldade podem ser comentadas. Na introdução trabalhada por *Juan*, o verbo “*sembrerebbero*” (infinitivo *sembrare*, parecer em português) está conjugado na terceira

²⁴⁸ Original em italiano: “è fonte di stima personale e di motivazione, genera quindi il desiderio di proseguire lo studio delle lingue. L’IC implica che vengano sviluppate le competenze cognitive e metacognitive dell’apprendente, che viene incoraggiato a ragionare, a fare inferenze, a dedurre.”

pessoa do plural e no modo condicional do italiano. A unidade apareceu da seguinte maneira no texto²⁴⁹ lido por ele:

Questa riflessione è motivata col fatto che le donne **sembrerebbero** più ricettive rispetto agli uomini (...) (ROCCHI, 2008, p. 220, grifo nosso)

As hipóteses para a dificuldade de *Juan* na resolução da opacidade desta palavra estão associadas tanto ao fato de o verbo estar conjugado em um modo verbal menos recorrente e menos transparente que o modo indicativo (trabalhado na aula 8, do módulo 2), o que pode ter inibido em *Juan* a capacidade de decompor a palavra para tentar chegar a seu significado (REFIC, 3.2.2). Ao tentar pensar em movimentos de inferência e analogia com as outras línguas românicas que o participante conhecia, constata-se que *Juan* não encontraria equivalentes próximos nem em português (PT), nem em espanhol (ES) – suas principais línguas românicas de referência; entre as três línguas-alvo do curso, é o francês (FR) que apresenta uma unidade morfológica e semanticamente próxima do italiano “sembrare” no verbo “sembler”.

Já quanto ao outro elemento citado, “scelte”, tratava-se de uma palavra presente no título do artigo escolhido por *Juan* e que foi retomada logo nas primeiras linhas, duas vezes apenas no primeiro parágrafo. Morfologicamente opaca em relação a PT, ES e FR, a recorrência constante do vocábulo desde o início do texto pode ter levado o participante a sentir necessidade de verificar seu significado recorrendo a um dicionário – o que não é necessariamente negativo, visto que esta atitude revela uma competência de dimensão estratégica para resolução de opacidades (recurso a ferramentas externas), citada tanto pelo REFIC (3.2.6.) quanto pelo CARAP (5.2.).

Passando para o exemplo de *Frida*, ela afirmou que a sua principal dificuldade era de ordem referencial, ou seja, a falta de conhecimento prévio sobre o tema abordado na introdução do artigo escolhido. Uma vez que, segundo a participante, do ponto de vista das unidades lexicais seu texto era transparente, restava a ela aproveitar ao máximo as informações fornecidas pela introdução a seu favor, a fim de construir esse conhecimento referencial do esquema de conteúdo abordado naquele texto.

²⁴⁹ Mais detalhes sobre o documento trabalhado pelo participante e sobre a proposta da AD-2 constam no próximo bloco de análise.

Dotada das motivações que a fizeram escolher o artigo e das informações que seu título e resumo lhe forneciam, *Frida* demonstrou controle metacognitivo (GERHARDT, 2016) ao reconhecer a dificuldade e buscar meios de solucioná-la, gerindo seu repertório estratégico. Como se observa em sua resposta, ela recorreu a dois procedimentos de ordem cognitiva:

- i) identificou qual parte da introdução poderia compensar sua defasagem referencial sobre o tema (apontada por *Frida* como sendo “*os dois primeiros parágrafos*” de sua introdução) e
- ii) selecionou e aplicou uma estratégia específica, que neste caso foi a releitura do trecho-chave.

Na autoavaliação que *Frida* faz no final de seu comentário, este procedimento foi suficiente para deixar tudo “*mais claro*”.

Por fim, entre algumas dificuldades de ordem lexical (*Juan*) e as de ordem referencial (*Frida*), determinantes para a construção de sentido, temos o exemplo de *Maria* que afirmou não ter tido dificuldades com sua introdução, demonstrando segurança e tolerância diante das “*palavras desconhecidas*”. Aqui cabe comentar que, provavelmente, estas palavras opacas que *Maria* encontrou não tinham o mesmo valor semântico e referencial que aquelas que levaram *Juan* a consultar um dicionário. Ressalto que mais do que qualificar os tipos de dificuldade citados pelos participantes, o interesse foi o de observar como eles agiram para resolvê-las ou se, ao contrário, os problemas representariam bloqueios na realização da atividade ou impossibilidade de compreender os textos.

e) Expectativas e atitudes diante de um texto complexo

Entre as competências do sujeito plurilíngue, o REFIC integra o “planificar sua aprendizagem em autonomia” (REFIC, 1.2.1). Entre os descritores deste ponto está a definição de objetivos para cada situação de aprendizagem, considerando as diferentes variáveis que podem existir, cujos valores vão desde o grau de proximidade da língua até o tipo de texto.

O Módulo 3 do PLIC-Letras foi construído nessa perspectiva, de forma a preparar os participantes para a leitura de um documento que aprofundava os desafios em relação ao que haviam feito nos módulos 1 e 2. Se, nos dois primeiros blocos do curso, os participantes aprenderam a se valer da ativação de esquemas formais dos gêneros trabalhados, articulando

diferentes níveis de domínio textual, no último módulo eles perderam essa “vantagem”, já que um capítulo de livro teórico não segue esquemas textuais pré-estabelecidos senão aqueles dados pelo próprio autor, dentro da proposta integral da obra de que faz parte. Foi nesse sentido de criação de referências sobre o tema do texto e o pensamento de Umberto Eco que as duas últimas aulas do curso PLIC-Letras foram elaboradas (Apêndice E).

Assim, na aula 9, após um primeiro contato com o livro *Lector in Fabula* (ECO, 1979), como preparação à última atividade dirigida (leitura de pequenas biografias do autor, análise de capas de diferentes edições, estudo do sumário da obra), o DA-7 levantou as expectativas dos participantes em relação ao projeto de leitura da atividade-dirigida 3:

DA-7: Após esta primeira “imersão” no livro, quais são suas expectativas para a leitura de um capítulo? Como analisa sua postura como leitor diante de um texto desta complexidade? Entre todos os aspectos valorizados pela intercompreensão, quais deles você acredita que serão importantes durante neste momento?

Em suas respostas, os participantes mesclaram questões do domínio referencial, com a aplicação de estratégias e o recurso a atitudes de abordagem do texto nas línguas-alvo que considerei como tipicamente intercompreensivas. Cada uma delas está marcada por uma cor na tabela:

Tabela 31 - DA-7: Expectativas e atitudes para a leitura de Eco

Tema	Incidências	Discursos dos participantes
DA-7: Expectativas e atitudes diante de um texto complexo	<p>Estratégias cognitivas diversas</p> <p>Atitudes intercompreensivas</p> <p>Expectativas</p> <p>Influência da dimensão referencial</p>	<p>Juan: “<i>Tem que ser uma leitura mais devagar, para entender, além do léxico, o conteúdo geral, voltando sempre que for preciso para ter uma maior ideia do texto. Achava que o conteúdo do livro era só de crítica literária, mas para (sic) argumentos sua postura, o autor se aprofunda em conceitos sobre a linguística que apoia sua visão sobre a interpretação do texto literário</i>”</p> <p>Frida: “<i>Os conectivos e os tempos verbais serão muito importantes para pautar a compreensão de um texto denso. Minha expectativa é conseguir acompanhar a linha de raciocínio principal, sem que referências a textos que não conheço atrapalhe.</i>”</p> <p>Andrei: “<i>Nessa nova leitura e frente às habilidades e conhecimentos já desenvolvidos em outros módulos do curso, espero que a leitura seja mais difícil pelo conteúdo do que por sua forma. Acredito que os obstáculos linguísticos que aparecerem poderão ser transpostos com o contexto, com o conhecimento prévio sobre essas teorias e com o apoio das leituras em outras línguas.</i>”</p> <p>Sophie: “<i>Acredito que a leitura não será fácil porque o livro apresenta muitos conceitos. Por outro lado, o tema do papel do leitor me chamou muito a atenção. Gostaria de saber mais sobre o assunto. Acho que a maior vantagem desse trabalho é poder ter acesso ao original e a versões em francês e espanhol. Vou procurar “vencer” esse desafio me apoiando em pelo menos duas versões: quando um trecho em uma língua for obscuro, posso consultar outra língua. Acho que o maior “obstáculo” será a leitura do texto em italiano.</i>”</p> <p>Carmen: “<i>Pela análise do livro pretendo ler o capítulo 3 e espero que o que o autor discuta me seja acessível e a sua leitura continue me parecendo fácil. Espero que o conhecimento prévio que tenho sobre teorias da leitura me auxiliem na sua leitura. Pretendo ler parte do texto em italiano e parte em francês. O texto em espanhol será um apoio para sanar e verificar dúvidas de entendimento. A vantagem será claramente usar as técnicas de intercompreensão em um texto maior.</i>”</p>

Antes de comentar as respostas, cabe lembrar que para a realização da AD-3 os participantes receberam o terceiro capítulo de *Lector in Fabula* (ECO, 1979), nas três línguas-alvo do curso²⁵⁰. Com as três versões em mãos, eles deveriam escolher uma língua principal para o trabalho, estando aberta a possibilidade de consultar outras versões para sanar eventuais

²⁵⁰ Na verdade, eles receberam os três primeiros capítulos nas três línguas-alvo. Os dois primeiros foram oferecidos como apoio, caso sentissem necessidade, para a realização da atividade com o capítulo 3.

dúvidas – como de fato alguns fizeram, de acordo com o que foi apresentado nos percursos de escolhas de cada participante.

A informação do acesso a outras versões do texto foi dada aos aprendentes desde o início do módulo 3 (aula 9) e, de acordo com a tabela anterior, teve impacto positivo em suas expectativas e na sensação de confiança: três deles responderam ao DA-7 (*Andrei, Sophie, Carmen*) que contavam com a ferramenta da alternância de línguas. Eles chegaram, ainda, a prever e antecipar em que situações (para superar dificuldades e opacidades, *Andrei e Sophie*) e de que maneira transitariam entre os idiomas (*Carmen*).

A consciência da possibilidade e da vantagem de circular entre as línguas valendo-se de conhecimentos anteriores obtidos em situações diversas para alcançar seus objetivos é um dos principais traços característicos do sujeito plurilíngue. Na fase final do percurso proposto no PLIC-Letras, fica constatado que os aprendentes tiveram uma ideia muito mais concreta do que são capazes de fazer na situação de leitura em línguas aparentadas, e isso foi resultado do contato com a abordagem intercompreensiva. Quando deixam de “bloquear” diante das línguas e passam a explorar as semelhanças, a transferir saberes e procurar estratégias, confirmam que “novas formas de aprender geram novas competências que eram pouco ou nada exercidas no contexto educativo tradicional” (LE BESNERAIS; CORTIER, 2017, p. 32, tradução nossa)²⁵¹.

Saliento, ainda, o fato de que nenhum dos participantes aparentemente demonstrou desconfiança de que fosse possível ler o capítulo da obra de Eco – seja por seu aprofundamento teórico, seja por dificuldades ligadas às línguas-alvo. Ao contrário, eles demonstraram ser capazes de nomear e articular – como já havia sido feito nos outros DA – estratégias cognitivas diversas a que poderiam (e pretendiam) recorrer para a realização do projeto de leitura solicitado na AD-3. Assim, se a consciência metacognitiva “consiste em ver se o aprendente pode manifestar uma certa consciência de seu processo de aprendizagem e das estratégias que utiliza” (CHAZOT, 2017, p. 309, tradução nossa)²⁵², é possível afirmar que, ao final do curso PLIC-Letras, os participantes desenvolveram-na em um nível satisfatório para os objetivos de leitura universitária estabelecidos.

²⁵¹ Original em francês: “De nouvelles formes d’apprendre génèrent de nouvelles compétences que l’on n’exerçait pas ou peu dans le contexte éducatif traditionnel”.

²⁵² Original em francês: “[le degré de conscience métacognitive,] qui consiste à voir si l’apprenant peut manifester une certaine conscience de son processus d’apprentissage et des stratégies qu’il utilise.”

Tendo analisado as representações sobre aspectos da Intercompreensão e sobre o desenvolvimento da competência de compreensão escrita ao longo do curso, passo agora a abordar especificamente os exercícios das três atividades dirigidas. No próximo bloco, o foco da análise se direciona para a verificação das habilidades específicas implicadas na leitura de textos acadêmicos.

4.2. Bloco II – Leitura intercompreensiva de textos acadêmicos

Uma das características das ações fundadas na abordagem intercompreensiva é seu esforço de identificação e adaptação às necessidades e motivações derivadas de cada contexto de ensino-aprendizagem e de seu público. Como explica Uzcanga Vivar (2011, p. 244):

Dado que é evidente a necessidade de ampliar o conhecimento de línguas, sem para isso aumentar indefinidamente o tempo consagrado ao seu estudo, é necessário adaptar o ensino às necessidades concretas dos indivíduos e limitar os objetivos pedagógicos com a finalidade de proporcionar competências transversais. (tradução nossa)²⁵³

Nesta pesquisa, como já discutido, as “necessidades concretas” do público-alvo estão ligadas à sua condição de estudantes universitários e ao contato constante com textos científicos escritos em diferentes línguas durante sua formação. Nessa direção, o programa do curso PLIC-Letras foi construído de forma a torná-los conscientes da possibilidade de transitar entre os diversos gêneros nas línguas aparentadas ao português a partir dos pressupostos ofertados pela IC.

No referencial teórico apresentei as especificidades de um projeto de leitura universitária, como é o caso geral da proposta aplicada no PLIC-Letras. A partir delas, foi possível estabelecer uma progressão baseada nos gêneros textuais que, paralelamente ao trabalho das línguas, conduziu os participantes a aprofundarem seus conhecimentos a respeito da função de cada gênero e como isso se dá concretamente nos níveis super, macro e microestrutural dos textos (COIRIER; GAONAC’H; PASSERAULT, 1996; UZCANGA VIVAR, 2016).

²⁵³ Original em espanhol: “Dado que es evidente la necesidad de ampliar el conocimiento de lenguas, sin por ello alargar indefinidamente el tiempo consagrado a su estudio, es necesario adaptar la enseñanza a las necesidades concretas de los individuos y limitar los objetivos pedagógicos con la finalidad de proporcionar competencias transversales.”

Relativamente às habilidades de compreensão escrita relacionadas a este trabalho, estão ligadas à capacidade de tratar os diferentes níveis textuais de acordo com os objetivos de leitura estabelecidos. Tendo isso em mente, as atividades dirigidas (AD) aplicadas ao longo do curso PLIC-Letras foram o instrumento que possibilitou o acompanhamento e a avaliação de tais habilidades nos sete participantes, por meio da retomada das diferentes etapas de trabalho com os textos realizadas ao longo das aulas.

Neste Bloco II, portanto, a análise se centra na dimensão da compreensão escrita de textos acadêmicos que circulam no meio universitário por meio da observação dos exercícios voltados para este fim aplicados nas três atividades dirigidas. A questão de pesquisa que norteia este bloco é:

b) Que tipos de atividades privilegiam o desenvolvimento das habilidades de CE referentes ao tratamento de textos acadêmicos?

Para respondê-la, há uma primeira organização dos dados em duas macrocategorias, baseadas na progressão do curso PLIC-Letras:

- i) o trabalho dos esquemas formais ligado às características dos gêneros resumo e introdução, realizado nos módulos 1 e 2 respectivamente;
- ii) o foco na dimensão referencial, ou seja, na aquisição e mobilização de conhecimentos prévios sobre a obra e o tema nela abordado, desenvolvido no módulo 3 do curso.

Para a macrocategoria i, será apresentada uma seleção de exercícios que tratavam as super, macro e micro estruturas dos resumos (AD-1) e das introduções (AD-2). Já para a dimensão referencial (macrocategoria ii) os dados analisados serão os obtidos na AD-3.

A análise de cada macrocategoria será iniciada com uma contextualização de como e com que objetivos estiveram presentes no conjunto da formação proposta no PLIC-Letras e seu reflexo nas AD. Da mesma forma, o *corpus* de exercícios selecionados em cada etapa também está apresentado na sequência da contextualização do trabalho.

4.2.1. O papel do esquema formal nos módulos 1 e 2

Os módulos 1 e 2 do curso PLIC-Letras foram direcionados para o trabalho específico dos gêneros resumo e introdução de artigo científico, respectivamente. Conforme já discutido na descrição das escolhas pedagógicas no capítulo anterior, o procedimento adotado partiu do aproveitamento da influência dos esquemas formais no processo de construção de sentido. Nesse ponto, nos baseamos nas teorias cognitivas da psicolinguística textual que reconhecem que a compreensão de um texto pode ser facilitada pelo acesso às representações que o leitor possui e constrói sobre a estrutura formal de um determinado gênero, as quais são ativadas e atualizadas a partir de elementos trazidos pelos próprios textos (BOUGÉ; CAILLIÈS, 2004; UZCANGA VIVAR, 2016).

Por conseguinte, a dimensão situacional teve papel preponderante nas aulas que compuseram os dois primeiros módulos²⁵⁴ do PLIC-Letras. Consoante Coirier, Gaonac'h e Passerault (1996), esta dimensão está ligada aos conhecimentos prévios que o leitor possui sobre um determinado gênero textual (superestrutura), sobre seu contexto de produção, sua função discursiva e, ainda, sua organização (macro e microestruturas). Trata-se de uma experiência do leitor que o ajuda a antecipar o “modelo situacional” adequado para aquele projeto de leitura, preparando-o para a construção de sentido que vai se concretizando com base nas informações que o texto fornece. Em vista disso, o estudo dos esquemas formais (RUMELHART, 1991; CARRELL, 1990) ou das superestruturas (COIRIER; GAONAC'H; PASSERAULT, 1996; PIETRARROIA, 1997) dos gêneros resumo e introdução de artigo científico se tornaram indispensáveis, a fim de dar aos alunos as informações necessárias a respeito do que esperar no tratamento de tais tipos de documento, nas diferentes línguas-alvo.

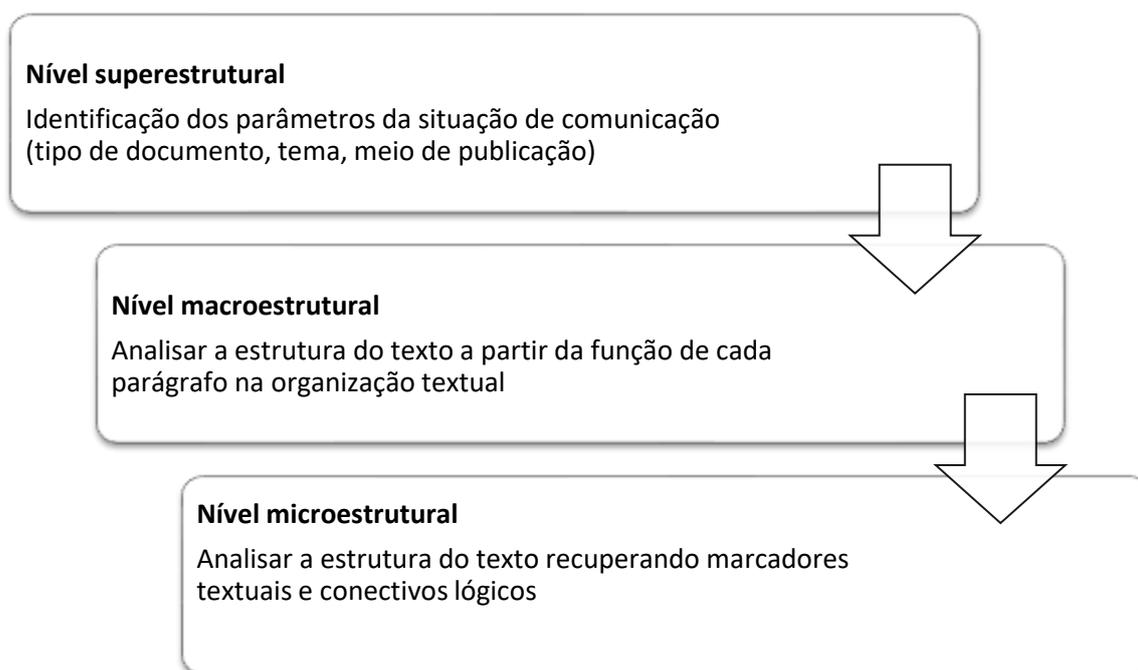
Como já discutido no referencial teórico, a superestrutura tem reflexo direto nos níveis seguintes, macro e microestruturas, podendo determinar desde a organização dos parágrafos até as escolhas linguísticas do autor. Diante desta informação, no PLIC-Letras a abordagem desenvolvida com os dois referidos gêneros pode ser classificada como descendente (UZCANGA VIVAR, 2011; 2016), pois partiu da representação que o leitor possui dos gêneros resumo e introdução para gerar uma antecipação de sua organização formal (macroestrutura), que vai se confirmando por meio de escolhas e construções linguísticas adequadas (microestruturas). Nesse nível micro é onde acontecem, ainda, os processos de transferência e reconhecimento interlínguas (JAMET, 2005; LOPEZ ALONSO; SÉRÉ, 2001).

²⁵⁴ Módulo 1: aulas 1 a 4; módulo 2: aulas 5 a 8.

Assim, nos módulos 1 e 2 do PLIC-Letras houve a preocupação de familiarizar os alunos com os gêneros resumo e introdução, respectivamente, mostrando a sua relativa estabilidade, mas conscientes de que os gêneros são sempre iguais e diferentes (BAKHTIN, 1997) e que existem variações dentro de um mesmo universo textual. Acerca do tema, tratava-se de desenvolver o que Coirier, Gaonac'h e Passerault (1996, p. 67-68) chamam de “papel reconstrutivo dos esquemas”, uma função que permite uma atualização constante dos esquemas textuais disponíveis, o que pode evitar um eventual bloqueio do leitor diante de uma configuração nova ou inesperada.

No âmbito de uma formação de IC receptiva, como no caso do PLIC-Letras, é possível traduzir estes diferentes processos por meio de habilidades específicas. Partindo dos descritores do REFIC para a dimensão de formação da compreensão escrita, encontramos três habilidades que o leitor deve ter no item 3.1.2, “construir um percurso de leitura”:

Figura 23 - Descritores do REFIC aplicados às estruturas textuais



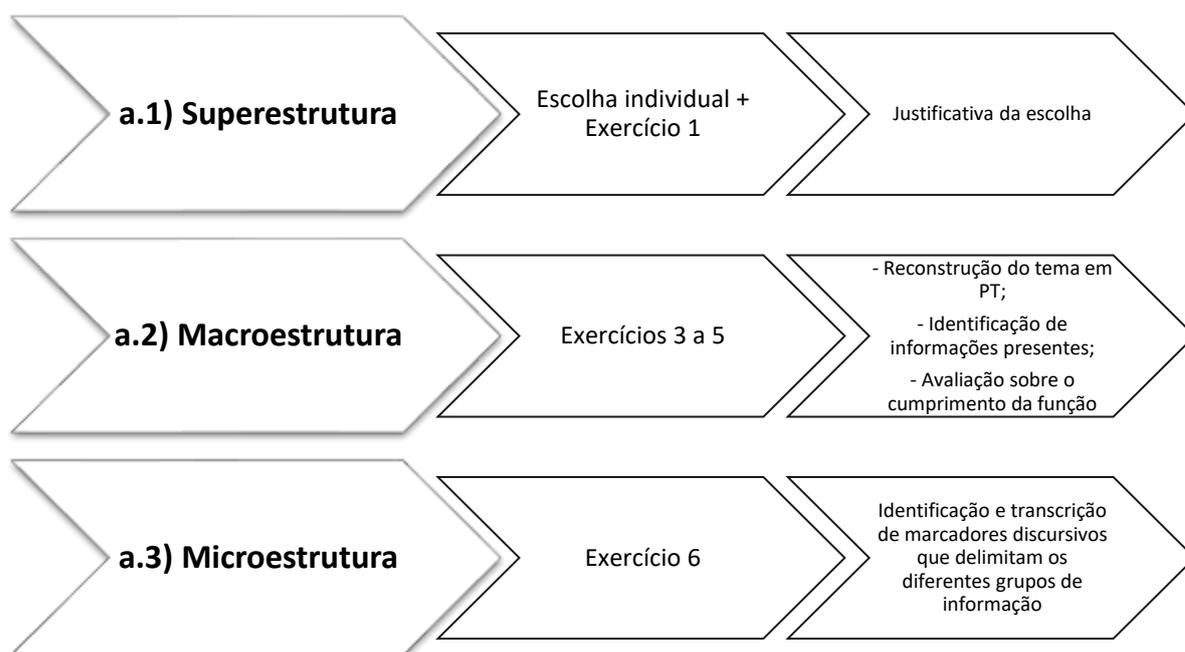
Fonte: elaboração própria

Estas três habilidades foram verificadas mediante diferentes tipos de exercícios nas AD-1 e AD-2. Na sequência, passo a abordar os instrumentos de pesquisa, na ordem em que foram aplicados no curso PLIC-Letras.

4.2.1.1. Atividade-dirigida 1 (AD-1)

Após quatro aulas iniciais (Módulo 1)²⁵⁵, os participantes realizaram a AD-1, que teve como objeto resumos de artigos acadêmicos. Todos os participantes exceto *Diego* realizaram esta primeira AD. Como amostra do trabalho das super, macro e microestruturas, serão apresentados os seguintes exercícios da AD-1:

Figura 24 - Exercícios da AD-1 contemplados na análise



Fonte: elaboração própria.

a.1. Nível superestrutural na AD-1

Estando o gênero-objeto da AD-1 definido, foi dada aos participantes a abertura para escolher o resumo e a língua com os quais cada um gostaria de trabalhar, dentro de um conjunto de sete opções pré-selecionadas por mim, professora-pesquisadora²⁵⁶. Todos os resumos indicados ao grupo tinham como tema geral comum as pesquisas em intercompreensão.

Como etapa de “identificação dos parâmetros da situação de comunicação” (REFIC, 3.1.2), os participantes foram chamados a consultar o conjunto de resumos, optar por um e justificar a escolha. As informações estão reunidas na tabela a seguir:

²⁵⁵ A descrição das aulas foi apresentada no Capítulo 3, item 3.6.3.

²⁵⁶ A lista dos resumos disponibilizados consta no item 3.6.3 do capítulo 3 – Desenho Metodológico.

Tabela 32- Resumos escolhidos pelos participantes na AD-1 e respectivas justificativas

Participante/Resumo escolhido	Resposta à questão 1 da AD-1: Por que você escolheu este resumo?
Juan – « Le roumain est-il vraiment une langue voisine ? » (IT) ²⁵⁷	“ <i>Tinha vontade de provar o avance (sic) na leitura numa língua que não sabia nada até hoje, o italiano, e pôr na pratica as estratégias apreendidas nas aulas até agora.</i> ”
Frida – « Évaluation d'une formation de formateurs à l'intercompréhension: une approche itérative et contextualisée » (FR)	“ <i>Porque é o resumo cujo tema mais me interessa, e não está em espanhol, língua que considero de fácil leitura.</i> ”
Maria - « Le roumain est-il vraiment une langue voisine ? » (IT)	“ <i>Porque achei o título interessante, me pareceu que o texto se proporá a romper com uma ideia generalizante.</i> ”
Andrei – « Étude du rôle du formateur dans une modalité non hybride de la formation Galapro. » (FR)	“ <i>É o que menos compreendi, o que pode gerar mais reflexão.</i> ”
Sophie - « Le roumain est-il vraiment une langue voisine ? » (IT)	“ <i>Escolhi esse resumo porque era pequeno e tinha muitas palavras transparentes. Era mais fácil que os de espanhol.</i> ”
Carmen – “Aquisição de saberes múltiplos: a plataforma Galanet na universidade” ²⁵⁸ (FR)	“ <i>Pelo assunto e por estar em francês, pois estou tentando me libertar das pressões afetivas que me impus ao começar a estudá-la.</i> ”

A partir da tabela, no que concerne às línguas, nota-se que os participantes se dividiram entre italiano (*Juan, Maria e Sophie*, todos com o mesmo resumo, inclusive) e francês (*Frida, Andrei e Carmen*). Nenhum participante escolheu o espanhol. O foco na língua também teve reflexo nos critérios de escolha levantados pelos participantes, os quais predominaram sobre aspectos mais diretamente ligados ao conteúdo dos textos:

- **Justificativas ligadas às línguas:** busca pelo desafio ligado ao idioma do texto escolhido (IT – *Juan*, FR – *Carmen*); exclusão de outras línguas consideradas fáceis (ES – *Frida*) ou difíceis (ES – *Sophie*); interesse pelo alto grau de transparência identificado (*Sophie*).
- **Justificativas ligadas a outros aspectos:** busca pelo desafio despertado pelo conteúdo do resumo (*Andrei*), interesse pelo tema (*Frida, Maria*).

Feita esta primeira entrada nos textos, os exercícios seguintes aprofundaram o tratamento de seus conteúdos, a começar pelo tratamento da macroestrutura.

²⁵⁷ Embora o título do artigo estivesse em francês, o resumo estava em italiano – procedimento comum entre as publicações da área da IC.

²⁵⁸ Título em português, resumo em francês.

a.2. Nível macroestrutural na AD-1

Escolhido o resumo, os exercícios da AD-1 se voltaram para o tratamento da verificação da compreensão global do conteúdo dos resumos e a análise dos componentes de sua macroestrutura.

Devido à grande variedade e complexidade dos dados ocasionada pelo fato de os participantes terem trabalhado a partir de diferentes resumos, foi necessário fazer a seleção de uma amostra do *corpus* de dados. Nesse sentido, para o tratamento do nível macroestrutural serão usados os exercícios 3, 4 e 5 da AD-1, para os quais serão apresentadas as respostas de *Juan, Maria e Sophie* que, coincidentemente, trabalharam o mesmo resumo, “Le roumain est-il vraiment une langue voisine?” (GARBARINO, 2009) que será referido doravante como “resumo 1”.

Figura 25 – Resumo 1 trabalhado por Juan, Maria e Sophie na AD-1 (GARBARINO, 2009)

LE ROUMAIN EST-IL VRAIMENT UNE LANGUE VOISINE ?

Sandra GARBARINO
Université Lumière Lyon 2

RIASSUNTO

In seguito all’inserimento della lingua rumena nel progetto Galapro e dell’intervento di studenti rumeni sulla piattaforma Galanet, ci sembra opportuno valutare la prossimità reale tra il rumeno e le altre lingue romanze, la percezione di tale vicinanza da parte degli studenti romanofoni e le ripercussioni concrete che questa ha, dal lato pratico, sulle strategie di interazione tra gli studenti della Romania più a est e quelli più a ovest.

Parole chiave: intercomprensione reale, percezione, strategie di espressione, rumeno, lingue romanze.

Como se pode observar, o resumo 1 trabalhado por *Juan, Maria e Sophie* na AD-1 tem o título em francês e o corpo em italiano, composto por 71 palavras. No que se refere aos “sub-esquemas” (RUMELHART, 1991) ou tipos de informações esperadas neste gênero, o documento apresenta:

- **Contextualização:** “In seguito all’inserimento della lingua rumena nel progetto Galapro e dell’intervento di studenti rumeni sulla piattaforma Galanet...”;

- **Objetivo(s):** “...valutare la prossimità reale tra il rumeno e le altre lingue romanze, la percezione di tale vicinanza da parte degli studenti romanofoni e le ripercussioni concrete che questa ha, dal lato pratico, sulle strategie di interazione tra gli studenti della Romania più a est e quelli più a ovest.”

Passando às produções dos três participantes, no exercício 3 da AD-1, ao serem questionados sobre o tema apresentado pelo resumo, eles responderam:

3) Descreva, com suas palavras, o tema do artigo, com base no que é apresentado no resumo.

Juan: “*O tema do trabalho é pesquisar e valorar a real proximidade que pode existir entre o romeno e outras línguas românicas. A pesquisa está motivada pela inclusão do romeno na plataforma Projeto Galapro e a interação de estudantes romenos nesta plataforma plurilíngue.*”

Maria: “*A vizinhança entre o romeno e as outras línguas românicas com base nas experiências dos projetos Galanet e Galapro.*”

Sophie: “*Proximidade real entre o romeno e outras línguas romanas (sic).*”

Entre os três participantes é possível identificar três comportamentos diferentes a partir do mesmo documento: *Juan* foi o que retomou mais informações trazidas pelo resumo, mas não citou a plataforma Galanet, apenas Galapro; já *Maria*, mais objetiva, soube reformular brevemente o conteúdo do resumo de Garbarino sem deixar escapar informações importantes. Por fim, *Sophie*, a mais concisa, concentra-se apenas na problemática central do documento, não apresentando mais detalhes.

As três respostas, apesar de diferentes entre si, são satisfatórias e demonstram que, além de compreenderem o texto em italiano, os aprendentes foram capazes de sintetizar e reformular seu conteúdo em português, cumprindo o que fora pedido pelo enunciado. Importante resgatar a informação de que nenhum dos três participantes havia declarado conhecimentos anteriores em italiano no início do curso e que, após 9 horas de formação, foram capazes de cumprir o objetivo solicitado pelo exercício 3.

É relevante citar que os demais participantes também foram capazes de retomar satisfatoriamente em português o conteúdo de seus resumos nas línguas-alvo. Isso permite afirmar que o trabalho feito ao longo do módulo 1 tornou os aprendentes aptos a consultar resumos acadêmicos como etapa de preparação à leitura de artigos de seu interesse.

O tratamento dos resumos foi aprofundado nos exercícios seguintes, que pedia aos participantes que comentassem sua estrutura. Antes de analisar as respostas, é importante retomar o que foi visto como “estrutura básica” durante as aulas do módulo 1. A partir dos diferentes resumos trabalhados e dos manuais de redação consultados para a elaboração das aulas (MACHADO, 2005; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), restou identificar que um resumo acadêmico pode conter os seguintes tipos de informações: objeto/contexto de estudo, objetivo(s), justificativa, metodologia, resultados, relevância para a área.

Entretanto, nem sempre todos esses pontos são enunciados pelos autores, que fazem escolhas diferentes dentro da liberdade de possibilidades do gênero e, logo, dentro das determinações dos diferentes tipos de publicação. Diante dessa constatação, durante as aulas, verificamos – os alunos e eu, professora-pesquisadora – que os mais comuns são: contexto, objetivo(s), metodologia e resultados – e foi esta última configuração a adotada como “básica”. Relembro, no que tange ao tema, que no Bloco I, no DA-2 que abordou as descobertas feitas na primeira aula sobre os resumos, dois participantes (*Juan e Andrei*) citaram o fato de que eles podem ou não apresentar todos os componentes esperados – o que demonstra que estavam preparados para esse tipo de situação.

Saliento, ainda, que ao analisar a estrutura do resumo, o objetivo não era de um “juízo de valor” sobre sua qualidade ou adequação, mas sim de estimular nos aprendentes a reflexão a respeito da relação entre o que se espera do gênero na “teoria” e o que acontece no universo das produções científicas na “prática”.

Passando às respostas dos três participantes que estão sendo observados nesta seção, novamente é possível atestar três pontos de vista sobre o mesmo documento:

4) O documento escolhido respeita a “estrutura básica” de um resumo, conforme estudamos em aula? Justifique.

Juan: *“Sim, respeita a estrutura básica do resumo, mas esta é expressada (sic) por meio do conteúdo sem muitas marcas discursivas explícitas no texto.”*

Maria: *“Não, acredito que o resumo é composto apenas por introdução e objetivo. Não há referencial teórico, metodologia e resultados obtidos.”*

Sophie: *“Mais ou menos, pois mostra o objetivo (verificar a proximidade do romeno com outras línguas), metodologia (interação entre alunos romenos e falantes de outras línguas românicas).”*

Voltando ao resumo 1 lido por *Juan, Maria e Sophie*, percebe-se que, de fato, ele não apresenta todos os pontos esperados, como já apontado, restringindo-se à menção do contexto/justificativa e dos objetivos. A metodologia, contudo, fica implícita: ao anunciar que lida com interações nas plataformas Galanet e Galapro, a autora do resumo 1 sugere ao leitor que será a partir destes dados que poderá verificar seus objetivos relativos à comparação da língua romena com as demais línguas românicas.

Como vimos pelas respostas dadas pelos participantes, cada um interpretou de maneira diferente a questão da estrutura:

- *Juan* respondeu positivamente, demonstrando que não sentiu falta de outros elementos no conjunto do resumo. Todavia, salientou que esta organização se dá sem “*muitas marcas discursivas explícitas*”, o que é verdade, já que no resumo 1 não aparece o léxico funcional (COIRIER; GAONAC’H; PASSERAULT, 1996) comum aos resumos e identificável pelas palavras que ajudam a marcar os diferentes componentes (como objetivo, metodologia, contexto).
- *Maria*, por sua vez, ao não identificar todas as partes que podem compor um resumo, foi categórica ao considerar que ele *não* respeita a estrutura básica, chegando a indicar quais elementos não estariam contemplados.
- *Sophie*, enfim, colocou-se entre os dois extremos: o fato de o resumo apresentar apenas dois aspectos da pesquisa (na leitura da participante, *objetivo e metodologia* – esta última, inferência de *Sophie*) é válido, apesar de não contemplar o que foi estudado como estrutura básica.

Na sequência, o exercício 5 contribuiu para complementar as respostas anteriores, pois, para além da estrutura, questiona se o resumo lido cumpria seu objetivo:

5) Você considera que ele cumpre a função de antecipar o conteúdo que será apresentado no artigo? Justifique.

Juan: “*Embora o texto sintetiza muito bem e generaliza o conteúdo da pesquisa, desde o título o leitor consegue achar o caminho da pesquisa e seu tema principal, a proximidade do romeno e sua valorização como outras línguas românicas.*”

Maria: “*Acredito que parcialmente. A apresentação do tema é boa, o tema é interessante e acredito que, se o leitor se interessar por isso, pode buscar as informações ausentes no resumo ao longo do texto. No entanto, corre-se o risco de não encontrar no corpo do texto as informações ausentes no resumo, o que não ocorre quando elas estão presentes de antemão.*”

Sophie: “*Sim, pois mostra objetivos e como a pesquisa foi feita (interação entre alunos romenos e de outras línguas).*”

O conjunto das respostas demonstra que a ausência de algumas informações não comprometeu a função discursiva do resumo 1 de antecipar os principais aspectos presentes na íntegra do artigo (MACHADO, 2005). Como apontou *Juan*, por exemplo, tal antecipação se inicia já pela leitura do título e pelas hipóteses por ele despertadas (CICUREL; MOIRAND, 1990; SOLÉ, 1998). Já *Sophie*, como na questão anterior, confirmou que a ausência de alguns elementos não compromete a sua compreensão como um todo, nem “deixa a desejar” como resumo.

Maria, por sua vez, expressou uma questão de outra ordem. Sabe-se que o resumo pode ser considerado uma “promessa”, um contrato que mostra brevemente o que o leitor encontrará no texto completo. *Maria* reconheceu que, por um lado, ele cumpre a função esperada e desperta interesse no leitor, mesmo sem oferecer muitos detalhes. Por outro lado, ela pontuou que “*corre-se o risco de não encontrar no corpo do texto as informações ausentes no resumo, o que não ocorre quando elas estão presentes de antemão*”, demonstrando sua preocupação de que a totalidade do artigo também não apresentasse informações relevantes ausentes desde o resumo – o que poderia frustrar, senão a construção de sentido, o projeto de leitura do leitor diante daquele artigo.

Não se pode deixar de considerar que todos esses comentários analíticos feitos pelos aprendentes sobre a macroestrutura do resumo foram construídos mediante a leitura intercompreensiva, em uma língua considerada desconhecida até pouco tempo antes. Além de (inter)compreenderem o conteúdo e a proposta temática do resumo 1 – o que lhes é útil para a confiança de se arriscar em futuras situações de leitura autônoma – foram capazes de, a partir dos indícios identificados nesta língua, analisar sua organização textual.

a.3. Nível microestrutural na AD-1

O trabalho específico dos aspectos linguísticos presentes nos resumos acadêmicos, realizado no exercício 6 da AD-1, pedia aos aprendentes que identificassem os indicadores da estrutura textual, isto é, os elementos lexicais que marcam os diversos componentes do artigo.

Para estimular a circulação entre os textos e as línguas, foi dada aos participantes a possibilidade de buscar os marcadores no resumo que haviam lido, mas também nos demais

disponibilizados para a atividade. Assim, o exercício foi acompanhado de uma tabela trilingue que deveria ser preenchida com os dados encontrados, conforme modelo abaixo:

Figura 26 - Tabela que acompanhou o exercício 6 da AD-1

	Objetivos	Contexto de pesquisa	Metodologia	Resultados	Justificativa
IT					
FR					
ES					

O exercício 6 exigiu que participantes voltassem aos resumos com o objetivo de buscar informações precisas – ou seja, uma leitura *balayage* (CORNAIRE, 1999) de um texto em língua estrangeira. O movimento de leitura diagonal visava levar os participantes a identificar e estabelecer quais seriam as diferentes formas, nas diferentes línguas, que poderiam indicar a localização das informações pretendidas. No caso da leitura intercompreensiva, particularmente, isso se dá por meio da exploração das transparências existentes no campo lexical compartilhado pelas línguas-alvo abordadas – daí a importância de uma tabela que cruzasse os resultados encontrados nos diferentes idiomas propostos.

A fim de acompanhar tais movimentos feitos pelos aprendentes, na análise deste exercício estão reunidas e consideradas as respostas da maior parte dos participantes – com exceção de *Juan* que não entendeu o enunciado e acabou por comentar, em português, os diferentes elementos, em vez de identificar os marcadores no resumo e transcrevê-los na tabela do exercício. As escolhas de cada participante estão destacadas em cores diferentes.

Tabela 33 - Marcadores textuais identificados pelos participantes nos resumos (exercício 6, AD-1)

5. Identifique e copie os trechos que apresentam (se não houver no resumo escolhido, você pode consultar os outros que recebeu): Frases/marcadores discursivos que introduzem as diferentes seções do trabalho		
Legenda: <i>Frida</i> – <i>Maria</i> – <i>Andrei</i> – <i>Sophie</i> - <i>Carmen</i>		
	FR	IT
Objetivos	<i>Nous chercherons</i> <i>a pour objectif, se propose</i> <i>Se propose de présenter</i>	<i>Ci sembra oportuno,</i> <i>il contributo si propone</i> <i>Il contributo si propone di mostrare</i> <i>Si propone</i>
Contexto de pesquisa	<i>dans le cadre de la conception</i> <i>article, définitions, repertorées,</i> <i>définir, identifier</i> <i>D'une première expérience, À</i> <i>l'UFRN, Etudiants...</i>	<i>In seguito all'inserimento della lingua rumena...</i> <i>Piattaforma Galapro</i> <i>Contributo</i> <i>Approccio</i>
Metodologia	<i>Pour ce faire,</i> <i>Partant des définitions, Elle</i> <i>s'appuie, Du point de vue, Se</i> <i>base, Dans le cadre</i> <i>L'analyse de témoignage</i>	<i>Si iscrive in un approccio riflessivo</i>
Resultados	<i>À l'issue de ces analyses</i> <i>Puis + passados, Après</i> <i>Les résultats, Montre à l'evidence</i>	
Justificativa	<i>Il s'agit</i> <i>Subentendida em « propose »</i> <i>Contribué, L'amélioration</i>	<i>In seguito all'inserimento (...), ci</i> <i>sembra opportuno valutare</i> <i>Ci sembra opportuno</i> <i>Le ripercussioni concreta</i>

Diante da possibilidade de consultar os outros resumos disponibilizados para a realização da atividade, *Frida* foi a única a se limitar ao resumo que havia escolhido inicialmente. Os demais procuraram exemplos também em outros textos, a maioria sempre na mesma língua, sendo *Andrei* o único a apresentar exemplos tirados de resumos tanto em francês quanto em italiano.

Frida trabalhou com um resumo em francês – língua em que não declarou ter conhecimentos anteriores ao curso PLIC-Letras. O selecionado por ela era o resumo que trazia a estrutura mais demarcada e mais “completa” dentre as opções feitas pelos

participantes²⁵⁹. Dado que pode ser confirmado na tabela anterior, em que é possível verificar que a participante encontrou exemplos para todos os tipos de marcadores, em uma só fonte – o que pode explicar o fato de não ter sentido necessidade de consultar outros resumos.

Maria e *Sophie*, como visto anteriormente, trabalharam um resumo que apresentava apenas dois dos componentes geralmente esperados. Na tabela, percebe-se uma divergência nas interpretações das participantes para a construção italiana “*ci sembra opportuno*”, que *Maria* classificou como objetivo e *Sophie* como justificativa.

De fato, no conjunto do resumo 1 (figura 25) a expressão ocupa uma posição particular: ela articula a apresentação do contexto (“*in seguito all’inserimento...*”, que *Maria* incluiu no campo “contexto de pesquisa” da tabela, enquanto *Sophie* considerou como parte da justificativa) com os objetivos da investigação desenvolvida no artigo (“*...valutare la prossimità tra il rumeno e le altre lingue romanze, la percezione di tale vicinanza...*”). Desse modo, entre os dois componentes (contexto e objetivos), a autora usou a expressão “*ci sembra opportuno*” para justificar a pertinência do estudo no âmbito do contexto em que ele se desenvolve. Esta particularidade foi bem notada por *Andrei*, que incluiu apenas este excerto da frase no campo justificativa.

Ao analisar as demais escolhas de *Andrei* nota-se uma preponderância de unidades lexicais (substantivos e verbos) tomados de forma “isolada” das construções em que originalmente foram usadas no resumo que ele leu. As escolhas são pertinentes do ponto de vista semântico, mas podem causar problemas se pensarmos no aspecto funcional, ou seja, entre os diversos universos textuais. Por exemplo, na categoria “Contexto de pesquisa”, tanto em francês quanto em italiano, o participante faz listas de palavras que podem aparecer neste ponto do resumo, mas que não necessariamente remetem a esta seção quando apresentadas de tal maneira. O mesmo se repete em “Resultados”, em que dois dos três exemplos são organizadores temporais (“*puis*” e “*après*”) usados pelo autor do resumo trabalhado por *Andrei* para indicar a organização, as fases apresentadas no artigo. As duas escolhas de *Andrei* não introduzem os resultados do resumo e têm outras finalidades discursivas (organização temporal).

O exemplo de *Andrei* demonstra como uma leitura “palavra-por-palavra” pode ser arriscada e como esse tipo de desencontro é menos recorrente quando o leitor se guia por

²⁵⁹ LOUREIRO, M.J. ; DEPOVER, C. Évaluation d’une formation de formateurs à l’intercompréhension : une approche intégrative et contextualisée. In Araújo e Sá; Melo-Pfeifer (Ed.), 2010, p.279-296

construções maiores, “blocos de informação”. Isso se confirma ainda nas respostas de *Andrei*, por meio da observação dos momentos em que ele não escolheu palavras isoladas, mas expressões, como nos objetivos (« *a pour objectif* », « *se propose* ») e na metodologia (« *Partant des définitions, Elle s'appuie, Du point de vue, Se base, Dans le cadre* »).

Cabe comentar, por fim, o fato de que em alguns casos os participantes não escolheram marcadores propriamente, mas informações específicas dos resumos lidos: foi o caso de *Sophie* e *Carmen* que, em contexto de pesquisa, incluíram itens como “à la UFRN”, “étudiants” e “piattaforma Galapro”, que podemos considerar como “indicadores” no campo lexical dos contextos, mas não como marcadores textuais.

A partir dos dados referentes à AD-1, nota-se que a abordagem descendente do resumo possibilitou aos aprendentes a articulação das diferentes dimensões textuais e discursivas do gênero. Eles foram capazes de associar sua organização retórica (macroestrutura) à sua função discursiva, identificando de maneira satisfatória a forma como elas refletiram nas construções linguísticas (microestrutura).

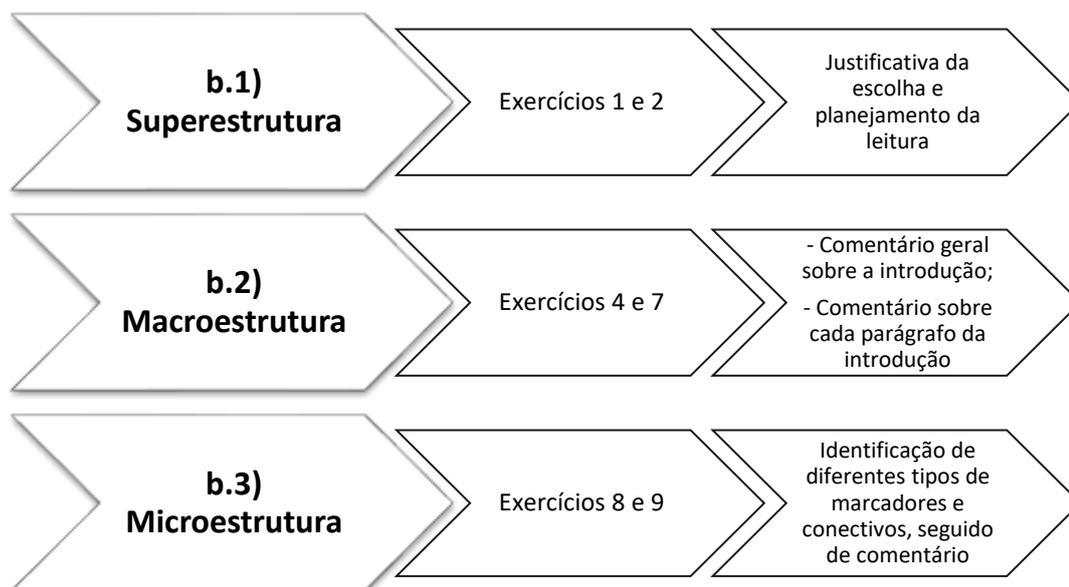
Especialmente sobre o aspecto linguístico, reforço o fato de que todo este trabalho foi feito a partir de um documento escrito em uma língua aparentada, considerada pouco ou nada “conhecida” pelos aprendentes até antes da participação em PLIC-Letras. Desta maneira, as doze horas iniciais de formação intercompreensiva certificaram o tema central deste trabalho de investigação: os aprendentes acabaram por descobrir a potencialidade que reside na exploração das semelhanças existentes entre as línguas de uma mesma família e de como elas facilitam o processo de compreensão escrita, inclusive de um gênero acadêmico como o resumo.

4.2.1.2. Atividade Dirigida 2 (AD-2)

Na segunda atividade-dirigida realizada pelos participantes após as aulas do módulo 2, a seleção dos textos ficou a cargo deles, que pesquisaram e selecionaram livremente, em artigos científicos da área de Letras de seu interesse, cujas introduções seriam objeto do exercício. Assim como a anterior, a AD-2 foi construída em uma abordagem descendente (UZCANGA VIVAR, 2011; 2016) das introduções, partindo dos conhecimentos da superestrutura para identificar elementos da macro e refinar a compreensão dos componentes

da microestrutura. Destarte, a seleção de exercícios que será apresentada nesta etapa da análise é a seguinte:

Figura 27 - Exercícios da AD-2 contemplados na análise



Fonte: elaboração própria.

b.1) Nível superestrutural na AD-2

Para a realização da segunda atividade-dirigida, cada participante ficou responsável por encontrar um artigo de seu interesse. Do mesmo modo que na AD anterior, a primeira pergunta da AD-2 verificava as motivações para a escolha dos textos. As respostas estão reunidas na tabela a seguir:

Tabela 34 - Artigos escolhidos pelos participantes na AD-2 e respectivas justificativas

Participante/Artigo escolhido	Resposta à questão 1 da AD-2: Por que escolhi este texto?
Juan – «...Eravamo anche cinque o sei, tutte fimmine... e ‘ndammo up to London e... and that was the first time I’ve been in London...». Reti sociali e scelte linguistiche di emigrati italiani in ambiente anglofono” (IT)	<i>“Tem um tema que achei interessante e possui uma estrutura muito clara sobre sua pesquisa”</i>
Frida – « Construction du lexique et acquisition de la lecture » (FR)	<i>“Porque tem a ver com o tema da minha pesquisa de mestrado.”</i>
Maria – “Integrare l’intercomprensione ai curricoli istituzionali: le risorse della piattaforma MIRIADI” (IT)	<i>“Escolhi este texto pelo título. Considerei-o, além de interessante, pertinente à temática do curso em andamento.”</i>
Andrei – « Des vertus homéopathiques de la littérature » (FR)	<i>“O texto trata de um tema pelo qual me interessa. Já havia lido outras publicações da autora e busquei seu nome no Google Acadêmico, selecionando o artigo que me pareceu ter o título mais instigante.”</i>
Diego – « Accords et dissonances : les cinémas latino-américains et les Cahiers du Cinéma (1951-2003) » (FR)	<i>“Porque dentro do universo da cultura francesa, o cinema dos anos 60 é um dos temas que mais me interessa. Além disso, o texto relaciona a atuação da Cahiers de cinema com o cinema latinoamericano, que me é familiar.”</i>
Sophie – “Borges y el idioma de los franceses” (ES)	<i>“Escolhi este texto porque imaginei que ele faria uma relação entre a língua francesa e Borges. Achei interessante o título e a temática.”</i>
Carmen – « Dariographies : Formes et impensés du discours biographique : le cas de Rubén Darío » (FR)	<i>“Estudei algumas crônicas de Rubén Darío na iniciação científica. Portanto, possuo um conhecimento prévio do autor tratado no texto.”</i>

Em relação às línguas de trabalho, nesta AD-2 o equilíbrio entre francês e italiano identificado na AD-1 não se manteve: quatro participantes optaram pelo francês (*Frida, Andrei, Diego e Carmen*) e dois pelo italiano (*Juan e Maria*). O espanhol, que não fora escolhido na AD-1, desta vez foi o idioma de trabalho de uma aprendente (*Sophie*). Já quanto às motivações, todos citaram razões ligadas aos temas dos artigos, por terem interesse de ordem pessoal e acadêmica (*Juan, Frida, Diego, Andrei*) ou, ainda, pela curiosidade despertada pelo título (*Maria, Andrei, Sophie, Carmen*).

Os temas eleitos pelos participantes também são bastante variados: estudos linguísticos (*Juan e Maria*), estudos sobre a leitura (*Frida e Andrei*), literatura (*Sophie e Carmen*) e cinema (*Diego*). Neste ponto, destaco que três aprendentes escolheram assuntos direta ou indiretamente ligados às temáticas envolvidas no PLIC-Letras: *Frida e Andrei*, que leram introduções de artigos a respeito de processos de leitura; e *Maria* que optou por um artigo especificamente sobre intercompreensão, publicado em uma revista acadêmica durante a realização do curso PLIC-Letras e que eu, professora-pesquisadora, havia compartilhado com a turma²⁶⁰. Esta opção de *Maria* reafirma seu interesse na aplicação didática da IC, de acordo com o que declarou no questionário-diagnóstico inicial (Bloco I).

Em seguida à justificativa da escolha do texto, a AD-2 chamava os participantes a planificar sua leitura (REFIC 3.1.2). Mediante experiências anteriores com introduções feitas nas aulas do Módulo 2, eles deveriam indicar quais os principais recursos usados para tornar a compreensão do texto possível. Esta habilidade de planejar suas ações, definir um percurso de acordo com os objetivos visados, está inclusa no que o REFIC chama de “saber organizar sua aprendizagem em intercompreensão” (REFIC, 1.2.1).

Quanto ao tema, os aprendentes responderam:

²⁶⁰ Trata-se do número 21 da revista semestral *Italiano a stranieri* (2016), cujo dossiê temático contou com dois artigos sobre a Intercompreensão.

Tabela 35 - Planejamento da leitura da introdução (exercício 2, AD-2)

2. Como pretendo organizar a minha leitura? Por onde começar, que recursos pretendo utilizar para compreender o texto?	
<p>Construção de conhecimento referencial sobre o texto (tratamento do para/pré-texto, título etc.)</p> <p>Estratégias cognitivas (releitura, anotações, rentabilização das partes compreendidas)</p> <p>Estratégias intercompreensivas</p> <p>Apoio em conhecimentos prévios (sobre os temas e sobre o gênero textual)</p>	<p>Juan – <i>“Ler o título para ter uma ideia geral do tema por meio das palavras chaves, logo ler o abstract se o artigo tem para mergulhar um pouco mais sobre a pesquisa.”</i></p> <p>Frida – <i>“Ler duas ou três vezes o texto completo; reler mais vezes os períodos de maior complexidade; fazer anotações em português sobre o conteúdo, como uma espécie de fichamento.”</i></p> <p>Maria – <i>“Realizei, primeiramente, a leitura da capa do periódico e do sumário. Observei, portanto, que todos os artigos da Rivista “Italiano a stranieri” n. 21 estão em italiano e estabelecem a relação do idioma em questão com outras línguas e com a educação. Esses elementos dão subsídios ao início da leitura do artigo em questão. A leitura será realizada de forma linear, com foco naquilo que entendo, deixando o que não entendo para ser revisto numa segunda leitura.”</i></p> <p>Andrei – <i>“Pretendo fazer uma primeira leitura geral, prosseguindo mesmo frente às palavras desconhecidas, me apoiando em transparências, no que já sei sobre o assunto e nas características conhecidas desse gênero textual.”</i></p> <p>Diego – <i>“Pretendo começar lendo o resumo até que o entenda o máximo possível. Depois lerei a introdução atentando para os elementos que entendo. Numa segunda leitura, tentarei resolver as “ilhas de incompreensão” a partir da dedução das classes gramaticais das palavras.”</i></p> <p>Sophie – <i>“Pretendo organizar minha leitura levando em consideração a estrutura da introdução, isto é, vou procurar ler tendo em mente as partes da introdução (objetivo, metodologia etc.). Vou procurar esses elementos no texto porque acho que eles facilitam a leitura.”</i></p> <p>Carmen – <i>“Em um primeiro momento, pretendo seguir o que se pede nesta atividade dirigida. Os recursos que pretendo utilizar é me concentrar na forma/estrutura do resumo e a introdução. Em seguida, me fixo no seu conteúdo. Também pretendo evitar as partes em espanhol dos textos.”</i></p>

Pelas respostas, percebe-se que os participantes foram capazes de planejar e antecipar suas atitudes durante a realização do objetivo proposto, enumerando recursos e estratégias de diversas ordens. A começar pela criação de uma base de conhecimento referencial sobre o texto, por meio da consulta ao que o REFIC classifica como “parâmetros da situação de comunicação” (3.1.2), que neste caso pode se dar tanto pela observação do meio de

publicação, como fez *Maria*, ou pelos dados fornecidos por elementos de pré-texto como título e resumo, citados por *Juan e Diego*²⁶¹.

No tratamento da introdução propriamente, em seus comentários os participantes delinearão as diferentes variáveis que podem contribuir para a construção de sentido na leitura: os conhecimentos prévios sobre o gênero textual servem como fio condutor para a entrada no texto (*Andrei, Sophie e Carmen*); neste percurso, são esperadas “ilhas de incompreensão” (*Diego*), as quais exigem a atitude de concentrar a atenção nas partes em que a compreensão foi satisfatória (*Maria, Andrei, Diego*) e, posteriormente, reler o que apresentou dificuldade (*Frida, Maria*). Sobre este aspecto, destaco a importância que os participantes dão à realização de uma primeira leitura global, sem interrupções, guiada pelas transparências (*Andrei*), e da segurança que demonstram de que, procedendo desta maneira, terão uma significativa base para aprofundar a compreensão, em uma segunda leitura.

Mesmo trabalhando cada um com um texto, em idiomas diferentes, o conjunto de respostas dos aprendentes demonstra como eles passaram a ressignificar a leitura de um texto em língua aparentada, de fato, como um processo interativo, no qual estão implicados não apenas seus conhecimentos linguísticos, mas também os conhecimentos prévios de mundo sobre a temática e sobre o tipo de texto com o qual estão trabalhando (CARRELL, 1990). Tudo isso embasado e direcionado pelo projeto de leitura solicitado que, neste caso, é uma proposta em sala de aula, mas que não difere do que eles podem fazer em suas futuras leituras autônomas em outras línguas (DEGACHE; MASPERI, 1995).

b.2) Nível macroestrutural na AD-2

Na AD-2, o trabalho da macroestrutura começou no exercício 4, que solicitava a redação de um comentário geral realizado após a primeira leitura na íntegra das introduções. As respostas dos participantes estão reunidas na tabela a seguir:

²⁶¹ Cabe destacar que o exercício 3, que não será abordado, da AD-2 (Apêndice D) solicitava aos participantes o preenchimento de uma lista de elementos de pré e paratexto, como título, palavras-chave, meio e ano de publicação, a área de estudos e um breve resumo sobre o tema abordado na introdução.

Tabela 36 - Respostas ao exercício 4 da AD-2

4. Após uma primeira leitura da introdução, teça um breve comentário em relação a como ela é construída e organizada, e como você se sentiu ao longo da leitura	
Impressões sobre a leitura/o desempenho	<p>Juan – “<i>Foi uma leitura muito cómoda, pois essa introdução, embora seja longa, tem as partes (estrutura) da pesquisa bem claras e desenvolvidas numa ordem que dá para perceber quais são os objetivos do autor.</i>”</p> <p>Frida – “<i>A introdução apresenta informações básicas da área, como a quantidade de palavras que um falante pode processar por minuto e os fatores que podem estar envolvidos na dificuldade de leitura. É um embasamento muito importante para poder entrar em contato com a pesquisa apresentada.</i>”</p>
Organização textual	<p>Maria – “<i>A leitura da introdução é bastante agradável, pois as autoras partem da estrutura básica da introdução na elaboração do texto.</i>”</p> <p>Andrei – “<i>A introdução está organizada em dois momentos: o primeiro, que apresenta uma revisão das teorias da recepção e seus principais autores e conceitos, e o segundo, em que a autora entra em questões concernentes à educação do ponto de vista dessas teorias e apresenta seus projetos e os objetivos de seu texto. Meu desempenho durante a leitura foi bom, consegui acompanhar a revisão teórica e compreender as especificidades da sua aplicação à pesquisa em questão.</i>”</p>
Detalhes sobre os temas	<p>Diego – “<i>A introdução é organizada em três parágrafos que apresentam: 1 objeto da pesquisa; 2 objetivo da pesquisa; 3 metodologia de pesquisa. Creio que meu desempenho ao longo da leitura foi satisfatório. Ficaram algumas “ilhas de incompreensão” que, entretanto, não impediram um entendimento geral do texto.</i>”</p> <p>Sophie – “<i>A introdução se inicia com uma contextualização da temática. São citados alguns autores que fizeram uma reflexão a respeito da língua falada na Argentina. No 3º e no 6º parágrafo é feita uma breve descrição da relação de Borges com o francês. Nessa primeira leitura, não consegui identificar claramente os 3 aspectos sob os quais o francês será analisado segundo o resumo.</i>”</p> <p>Carmen – “<i>Como evitei ler o resumo em espanhol, só fui compreender na apresentação do corpus de análise no final da introdução. Havia entendido que o trabalho tinha como objeto de análise a própria obra de Rubén Darío e não biografias escritas por outros. Acredito que esse mal-entendido me fez ter uma dificuldade para compreender o início da introdução. Tive que reler alguns trechos para entender.</i>”</p>

Diante do desafio de ler um texto científico escrito em uma língua até pouco considerada “desconhecida” e que, a partir do trabalho desenvolvido através da intercompreensão, os aprendentes passaram a reconhecer como próxima e transparente os comentários dos participantes se distanciam da dimensão linguística e revelam a variedade de

componentes textuais que julgados pertinentes para o sucesso de uma primeira leitura das introduções.

O primeiro deles é a ativação dos esquemas de organização formal, privilegiado nesta etapa do curso, e expresso nas respostas de *Juan, Maria e Diego*. Os três participantes atribuíram o sucesso da primeira tentativa de ler suas introduções – aqui, reforço o fato de que eles leram textos diferentes – ao fato de terem reconhecido uma “*estrutura básica*” (*Maria*), por meio de uma organização “*clara*” (*Juan*) com as diferentes partes bem marcadas ao longo dos parágrafos (*Diego*).

Trata-se, neste ponto, da ativação e confirmação dos conhecimentos situacionais acerca da configuração do gênero introdução, refletindo de maneira positiva na atividade de compreensão (UZCANGA VIVAR, 2016). Esta etapa está diretamente ligada à capacidade cognitiva do leitor (BOUGÉ; CAILLIÈS, 2004; CARRELL, 1990), a partir da formulação de hipóteses originada na exploração das informações preliminares e do enquadramento daquele documento que está sendo lido em um conjunto coerente – a que os três participantes indicaram recorrer no planejamento de suas leituras, na questão anterior (exercício 2, tabela 35).

Esta capacidade cognitiva, expressa pela representação que o leitor possui do texto “antes” da leitura, contribui para a construção de sentido ao passo que ele vai encontrando, na matéria textual, elementos que confirmem as primeiras hipóteses levantadas. Tais confirmações se dão tanto no respeito a uma estrutura determinada pelo gênero quanto na coerência entre os aspectos temáticos e discursivos, que também fornecem informações e expectativas ao leitor, desde o título e a maneira como o tema é apresentado e desenvolvido ao longo dos parágrafos.

O tema específico abordado no documento lido diz respeito à dimensão referencial, ou seja, à construção (ou ativação) de saberes sobre aquele assunto na memória de trabalho do leitor (COIRIER; GAONAC’H; PASSERAULT, 1996; CORNAIRE, 1999, CARRELL, 1990), aspecto que também foi destacado nas respostas de parte dos aprendentes: *Frida, Andrei e Sophie*.

No caso de *Frida*, ela retomou os tópicos teóricos apresentados pelo autor na introdução do artigo e, como leitora, reconheceu a importância deste embasamento “*para poder entrar em contato com a pesquisa apresentada*” (*Frida*). Sobre isso, é importante situar

que a introdução lida por *Frida* (DAVID, 2003) pode ser considerada entre aquelas que não seguem uma organização tradicional, baseada nas etapas da pesquisa, pois quatro dos cinco parágrafos que a compõem estão focados em uma espécie de revisão da literatura sobre a problemática do conhecimento lexical no processo da compreensão escrita. Apenas no último parágrafo, após toda discussão teórica, o autor introduz a finalidade visada em seu artigo²⁶².

Andrei, por sua vez, mais do que uma separação “espacial”, identificou a articulação que a autora de sua introdução (TAUVERON, 2003) constrói a partir da “*revisão das teorias da recepção*”, passando para sua implicação no âmbito da educação e, finalmente, “*os objetivos de seu texto*”. Para justificar sua autoavaliação positiva do desempenho na primeira leitura da introdução, *Andrei* se baseou no reconhecimento de ter sido capaz de “acompanhar” e “compreender” a proposta da autora ao longo dos parágrafos.

Já *Sophie*, em seu comentário, reconstruiu a “*contextualização temática*” de sua introdução (CAMPORA, 2015) com os diferentes tópicos abordados que situam a pesquisa apresentada no artigo que trata “*da relação de Borges com o francês*” (*Sophie*). No final de seu comentário, ela pontuou um percalço: a leitura prévia do resumo do artigo anunciou que a língua francesa seria apresentada por meio de “*três aspectos*”²⁶³, entretanto, *Sophie* indicou não os ter identificado “*claramente*” durante a primeira leitura. De fato, ao analisar o respectivo texto, os três tópicos pontuados no resumo de Campora são retomados de forma articulada e diluída na introdução do artigo – o que pode não ficar muito claro para o leitor em uma primeira tentativa de leitura.

A situação mencionada por *Sophie* demonstra o papel que as hipóteses levantadas nos primeiros contatos com o texto podem ter na compreensão escrita e em seu tratamento: a participante iniciou a leitura procurando por tais aspectos anunciados pelo resumo e, o fato de não encontrá-los causou uma certa estranheza – a ponto de deixá-la registrada. Esta questão de dimensão referencial ligada a uma expectativa originada no pré-texto também aparece no comentário de *Carmen*, porém sobre outro ponto de vista.

²⁶² Trecho final do quinto parágrafo da introdução de David (2003) lida por *Frida*: « On pourra dès lors formuler un certain nombre d’indications pour l’apprentissage conjoint de la lecture et du lexique, indications qui devraient aider les enseignants à concevoir des apprentissages adaptés, mais aussi les auteurs et les éditeurs de manuels à élaborer des supports cohérents. »

²⁶³ São eles, de acordo com o artigo de Campora (2015): “el francés como punto de articulación en la reflexión sobre la naturaleza del castellano em la Argentina, en el marco de la histórica discusión sobre el idioma vernáculo ; como lengua de formación, de legitimación literaria y de pertenencia a un grupo ; como estrategia de diferenciación y de posicionamiento en el campo intelectual de la época de la fundación de *Sur*.”

Enquanto *Sophie* sentiu falta do paralelismo entre o resumo e a introdução, *Carmen* “evitou” ler o resumo de seu artigo e isso teve reflexos na construção de sentido da introdução. Segundo o que a aprendente afirmou em seu comentário, após a primeira leitura, ela optou por não ler o resumo de seu artigo, pois este estava escrito em espanhol – língua que ela dominava (decisão que ela já havia adiantado no momento do planejamento da leitura, tabela 35).

Neste ponto, é interessante refazer o percurso de decisões e escolhas de *Carmen* na AD-2: ao eleger um artigo em francês, a participante buscou um tema com o qual tinha familiaridade – ou seja, reconheceu que o fator “*conhecimento prévio*” (*Carmen*, no exercício 1 da AD-2, tabela 34) poderia auxiliá-la na realização da atividade. Ao planejar sua leitura, entretanto, ela chegou a citar o tratamento da “*forma/estrutura do resumo*” e adiantou que pretendia “*evitar as partes em espanhol dos textos*” (*Carmen*, no exercício 2 da AD-2, tabela 35). Ao se deparar com um resumo em espanhol, na sua busca por testar-se e progredir na língua francesa (expressa nas declarações do Bloco I), decidiu não “se valer” da contextualização fornecida por este componente do pré-texto, isto é, ela abre mão do complemento de conhecimento prévio e da contextualização que o resumo traria acerca do artigo.

Sobre isso, destaco que a preocupação de *Carmen* não era com uma possível “contaminação” da língua espanhola na sua compreensão em língua francesa, pelo contrário: essas atitudes podem ser interpretadas justamente pelo desafio e pelo objetivo (talvez ingênuos) de uma construção de sentido “totalmente” feita a partir do documento em língua francesa, uma língua que significava a superação de barreiras afetivas para *Carmen*, como ela expressou nas declarações do Bloco I e que serão retomadas no Bloco III.

De volta ao comentário que seguiu a primeira leitura da introdução, a participante reconheceu que, ao não ter realizado a leitura do resumo, se estabeleceu uma incoerência entre a representação e as hipóteses criadas por ela a partir do título (“*Dariographies: Formes et impensés du discours biographique : le cas de Rubén Darío*”) e aquilo que, de fato, foi encontrado no texto:

Sophie: “*Como evitei ler o resumo em espanhol, só fui compreender na apresentação do corpus de análise no final da introdução. Havia entendido que o trabalho tinha como objeto de análise a própria obra de Rubén Darío e não biografias escritas por outros. Acredito que esse mal-entendido me fez ter uma dificuldade para compreender o início da introdução. Tive que reler alguns trechos para entender.*”

Este conjunto de situações expressas pelos participantes reforça o caráter interativo da leitura como um “vaivém” de representações, hipóteses, confirmações e reformulações, cuja estruturação acontece entre o trabalho cognitivo do leitor e a matéria textual com a qual ele trabalha. O que se percebe é que os aprendentes não tiveram dificuldades para atingir seus objetivos de leitura, apesar de não trabalharem com introduções que seguissem a organização textual “esperada” para o gênero. Da mesma forma, souberam integrar e rentabilizar as informações específicas trazidas por cada uma delas, de forma a (re)construir sua representação mental e, logo, o sentido (COIRIER; GAONAC’H; PASSERAULT, 1996; BOUGÉ; CAILLIÈS, 2004).

Nota-se, ainda, que em nenhum momento os participantes fizeram menção a facilidades ou dificuldades relativas às línguas ou dessa ordem. Assim como expuseram em seus planejamentos de leitura das introduções (exercício 2, tabela 35), estavam cientes de que eventuais dúvidas e trechos de compreensão opaca poderiam ser relativizados nesta primeira etapa e verificados nas seguintes. A ausência de comentários deste tipo demonstra como um trabalho baseado na intercompreensão leva o aprendente a enxergar as línguas-alvo como realmente aparentadas, não mais distantes e “estrangeiras”; como pontes e não mais como barreiras.

A IC permite ao aprendente vencer o “medo” inicial por meio do desenvolvimento inter e metalinguístico, que passa pelas analogias e reconhecimento das semelhanças no nível lexical, morfológico e sintático entre as línguas. Ele sabe que, naquelas línguas, encontrará pistas que o levarão a compreender as estruturas, e isso abre espaço para que ele complemente o trabalho por intermédio de outros procedimentos cognitivos – como inferências e analogias com o português ou outras línguas que conheçam (O’MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 2011). Todos esses recursos para compensar eventuais lacunas de compreensão são fruto do controle metacognitivo de gestão, refletido diretamente pela sensação de autoconfiança e motivação para se aprofundar nas línguas e nos textos.

Passando à análise do exercício 7, neste os participantes deveriam comentar, parágrafo a parágrafo, o conteúdo de suas introduções. Visto que cada participante leu uma introdução diferente e conduziu suas respostas à sua maneira, optei por apresentar os dados em uma sequência que vai das mais “sintéticas” às mais detalhadas, mediante um exemplo de resposta de cada participante. Para cada um deles é apresentado um quadro contendo um parágrafo da introdução, seguida do respectivo comentário do aprendente.

Começo a apresentação por *Frida*, que em suas respostas optou por reconstruir o conteúdo dos parágrafos na forma de tópicos bastante pontuais.

Tabela 37 - Comentário de Frida a um dos parágrafos de sua introdução

Frida	
§ 5 (David, 2003)	Les études développementales sur le rapport entre les performances lexicales et les difficultés de lecture des apprentis montrent également des variations interindividuelles très importantes. Plusieurs facteurs peuvent être impliqués: l'écart entre les activités de production et de compréhension, la distance entre les performances à l'oral et à l'écrit, la capacité à catégoriser les unités lexicales et, bien évidemment, les caractéristiques de la langue. Les travaux de recherche concourent à relativiser toute approche strictement quantitative et linéaire du développement lexical. On pourra dès lors formuler un certain nombre d'indications pour l'apprentissage conjoint de la lecture et du lexique, indications qui devraient aider les enseignants à concevoir des apprentissages adaptés, mais aussi les auteurs et les éditeurs de manuels à élaborer des supports cohérents.
<i>Comentário do participante</i>	<i>“Como estão os estudos na área e qual a contribuição deste.”</i>

Assim como no exemplo acima, nas respostas relativas aos cinco parágrafos de sua introdução, *Frida* foi muito concisa – sintetizando as ideias principais de cada trecho em apenas uma frase²⁶⁴, uma espécie de “*topic-sentences*”. Embora a opção de *Frida* seja válida dentro da proposta do exercício, a análise do conjunto de suas respostas demonstrou que, na maioria das vezes, ela se limitou a apresentar apenas o primeiro assunto desenvolvido no parágrafo – deixando de lado informações complementares (e às vezes, opostas) trazidas em seu interior.

Uma alternativa para evitar este caráter tão limitado das respostas é observada no exemplo de *Diego*, a seguir:

²⁶⁴ Respostas de Frida para os demais parágrafos de sua introdução: §1 – “A capacidade de processamento de palavras pelo cérebro”; § 2 – “A capacidade de processamento de palavras pelo cérebro durante a leitura”; § 3 – “O que é analisado no presente estudo, e sob qual matriz teórica”; §4 – “A construção do léxico oral e escrito”; §5 – “Como estão os estudos na área e qual a contribuição deste.”

Tabela 38 - Comentário de Diego a um dos parágrafos de sua introdução

Diego	
§ 4 (Amiot-Guillouet, 2004)	Pour comprendre ces échanges, une approche à la fois quantitative et qualitative de la place occupée par le cinéma latino-américain dans les Cahiers du cinéma au fil du temps sera entreprise. Elle permettra de mettre en lumière une période particulière, au tournant des années 1960-1970, au cours de laquelle les relations sont à leur apogée. Enfin, il conviendra de s'interroger sur les motifs du déclin de la présence du cinéma latino-américain dans la revue par la suite, en cherchant les explications à la fois dans l'histoire du cinéma latino-américain, et dans celle des Cahiers eux-mêmes.
<i>Comentário do participante</i>	<p>“<i>Metodologia:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Abordagem quantitativa e qualitativa do espaço ocupado ao longo do tempo pelo cinema latinoamericano na Cahiers du Cinéma.</i> 2. <i>Destaque ao período de apogeu no diálogo entre cinema latino e Cahiers.</i> 3. <i>Interrogação sobre os motivos da queda deste diálogo.</i>”

Ao comentar os três parágrafos de sua introdução, *Diego* também seguiu um tipo de organização por tópicos, baseada nas categorias esperadas em uma introdução (objetivo, contexto, metodologia). Assim como ilustrado pelo exemplo da tabela acima, ele abriu todas as suas respostas deste exercício com um “tópico” e acrescentou demais informações desenvolvidas no interior dos parágrafos, acompanhando a ordem em que foram apresentadas originalmente.

Esta estrutura de pontos principais retomados em ordem também pode ser observada nas respostas de *Andrei*. Este participante tinha em mãos uma introdução com uma construção bastante particular, composta por três parágrafos longos – o primeiro, por exemplo, com mais de uma página. Diante do objetivo de sintetizar tantas informações em português, *Andrei* optou por uma estrutura de tópicos mais detalhada, como *Diego*, também respeitando a ordem dos dados trazidos no parágrafo. Na tabela a seguir, apresento o comentário do participante acerca deste parágrafo inicial²⁶⁵. As cores ajudam a localizar os “blocos” de informação em que se encontram os tópicos citados por ele no interior do excerto:

²⁶⁵ Devido à extensão do parágrafo, seu conteúdo foi editado.

Tabela 39 - Comentário de Andrei a um dos parágrafos de sua introdução

Andrei	
§ 1 (Tauveron, 2003)	(...) dans les classes de l'école primaire, les élèves se tiennent dans leur majorité à l'extérieur du texte: le corps du texte et leur corps de sujets lecteurs, via les questionnaires classiques, ne se rencontrent guère et NE se renvoient aucune image. Les théories de la réception littéraire, à l'inverse, nous montrent un lecteur qui «fait propre la chose du texte», à la condition qu'il se «désapproprie de [lui]-même pour laisser être la chose du texte» et pour qui finalement «se comprendre, c'est se comprendre devant le texte et recevoir de lui les conditions d'un soi autre que le moi qui vient à la lecture» (Ricoeur, 1986). Ces mêmes théories mettent en évidence par ailleurs l'existence d'un double lecteur: un lecteur modèle ou virtuel, un sujet lecteur empirique. Le lecteur modèle est <i>inscrit</i> au coeur de la stratégie textuelle, ses réactions sont programmées entre les mailles sautées, les pièges tendus, les zones mouvantes. [...]. Le sujet lecteur empirique, dont les processus cognitifs et affectifs sont précisément étudiés ¹ , n'est pas toujours exactement conforme au lecteur modèle projeté: il peut ne pas se plier à toutes les instructions du texte, voire ne pas même les entendre; [...] Pour autant, le bon lecteur réel est bien celui qui, tout en se frayant son propre chemin, perçoit la stratégie textuelle et se l'approprie, celui qui lève à sa manière les ambiguïtés, remplit à sa manière les vides, décode à sa manière les allusions, en bref se livre, avec sa personnalité singulière, à une activité coopérative. [...] Autrement dit, le texte virtuel produit son lecteur virtuel (préoriente sa réception), et, dans l'acte de lecture, les lecteurs réels produisent une actualisation possible, mais à chaque fois différente, de ce texte. [...] L'oeuvre et le lecteur <i>spéculent</i> (dans tous les sens du terme) l'un sur l'autre: l'oeuvre suppose et institue un lecteur, le lecteur réel suppose une <i>intentio operis</i> en émettant des hypothèses interprétatives, et tous les deux, placés dans une sorte d'économie marchande, espèrent tirer un gain de l'opération. Considérée d'un autre point de vue, la lecture est un dialogue qui enrichit les deux partenaires, [...] et que lire en classe des textes littéraires devrait moins être pour les élèves une activité de réponse à des questions posées par un tiers (l'enseignant), extérieur au dialogue intime texte/lecteur et empêqueur de dialoguer en rond, qu'une activité incessante et foisonnante de questionnement.
<i>Comentário do participante</i>	<i>“O parágrafo faz uma apresentação e revisão teórica da recepção literária: seu objetivo, conceitos como “leitor modelo”, “leitor empírico”, reflete sobre um bom leitor e aponta algumas implicações dessas teorias para o objeto literário.”</i>

No caso de *Andrei*, o recurso aos tópicos foi bastante adequado para dar conta de um parágrafo tão longo e complexo do ponto de vista dos conceitos teóricos apresentados. Ainda que não os tenha desenvolvido em sua resposta, teve a preocupação de identificá-los e citá-los, respeitando a organização dada pelo autor do texto.

Este movimento progressivo de identificação e retomada dos pontos centrais em uma nova produção em português abre um segundo “grupo” de tendências nas respostas deste exercício, mais voltado para o reaproveitamento das transparências, identificado na presença de versões intercompreensivas, em que as construções do texto são quase ou literalmente retomadas. O primeiro exemplo que cito é *Maria*.

Tabela 40 - Comentário de Maria a um dos parágrafos de sua introdução

Maria	
§ 3 (De Carlo; Garbarino, 2016)	Se da una parte questo impulso alla comunicazione ha profondamente modificato le pratiche di insegnamento, d'altra parte l'accento posto sullo sviluppo delle competenze d'uso ha aperto ad una prospettiva fortemente strumentale dell'apprendimento/ insegnamento delle lingue, rischiando di offuscare finalità educative più ampie e di concentrare tutti gli sforzi di promozione linguistica sulla sola lingua inglese, considerata sufficiente a rispondere ai bisogni della comunicazione internazionale.
<i>Comentário do participante</i>	<i>“Junto à competência comunicativa, emerge uma dimensão instrumental do ensino-aprendizagem de línguas, ‘arriscando-se que se ofusque uma finalidade educativa mais ampla’ frente ao foco na língua inglesa.”</i>

Tal qual o exemplo anterior, em todos os seus comentários sobre o conteúdo dos parágrafos da introdução, *Maria* buscou colocar as ideias centrais, respeitando a ordem em que aparecem dentro do parágrafo. Além disso, ela foi a única entre os participantes a marcar as citações retiradas do texto com aspas – neste ponto, ela anuncia que está retomando literalmente e vertendo para o português a fala das autoras a partir do italiano.

Os demais participantes – *Juan, Sophie e Carmen* – também recorreram à retomada de construções presentes no texto original, embora não as tenham identificado graficamente, como fez *Maria* através das aspas. O movimento que se observa nestes três aprendentes é praticamente o mesmo: reconstrução do conteúdo dos parágrafos pela seleção dos elementos-chave neles presentes, muitas vezes recorrendo a palavras em português imediatamente transparentes e equivalentes às usadas no texto.

Na sequência, estão os exemplos de *Juan, Sophie e Carmen*. De forma a melhor identificar o recurso à retomada de construções presentes no texto original, as marcações em amarelo indicam as recorrências corretamente vertidas para o português e as em azul, eventuais desvios identificados na versão do participante.

Tabela 41 - Comentário de Juan a um dos parágrafos de sua introdução

Juan	
§ 1 (Rocchi, 2008)	Le differenze riscontrabili negli usi linguistici riflettono spesso le più importanti distinzioni esistenti all'interno della comunità in cui una serie di enunciati è prodotta. In base a questa osservazione il genere può essere definito come uno dei fattori che condizionano le scelte linguistiche dei parlanti, e quindi come oggetto di studio dell'analisi sociolinguistica. Le diverse scelte linguistiche di uomini e donne, infatti, quando non segnalano una netta divisione dei ruoli sociali, indicano almeno la presenza di differenti modalità di partecipazione alla vita della comunità, o l'esistenza di particolari relazioni che s'instaurano tra parlanti appartenenti a una data categoria (uomini e donne in questo caso) e il mezzo comunicativo – o meglio: i mezzi comunicativi da questi posseduti.
Comentário do participante	<i>“Faz uma panorâmica sobre a importância das diferenças (sic) linguísticas dentro de uma comunidade de língua, e que gênero sexual pode ser um fator que condicione as decisões linguísticas dos falantes no interior numa comunidade de língua, indicando suas formas de participação dentro duma sociedade.”</i>

Como é possível perceber, *Juan* reformulou o que compreendeu deste primeiro parágrafo de sua introdução, em que a problemática geral da pesquisa é apresentada (diferenças nas escolhas linguísticas entre homens e mulheres). O participante retoma aspectos importantes, como o sociolinguístico, dos contextos em que os sujeitos se inserem e interagem linguisticamente. Observa-se, ademais, que *Juan* fez um bom aproveitamento das transparências entre o italiano – língua em que não possuía conhecimentos antes da participação no PLIC-Letras – e o português – aqui cabe lembrar também que esta última não era sua língua materna (espanhol).

Tabela 42 - Comentário de Sophie a um dos parágrafos de sua introdução

Sophie	
§ 3 (Cámpora, 2015)	La anécdota ilustra eficazmente la relación de Borges con el idioma francés, que es a imagen y semejanza de su relación con la literatura francesa : a la vez ambigua y productiva. Por un lado el rechazo público, ratificado por la crítica (el « Borges francófono » (1989) de Saer hace las veces de acta fundacional) ; por el otro, la reflexión metadiscursiva y metaliteraria, donde el francés y su literatura sirven como contrapeso en la evaluación de otras producciones y otras lenguas, en particular del castellano.
Comentário do participante	<i>“A relação de Borges com o francês é ambígua e produtiva. Por um lado, Borges é considerado pela crítica como francófono. Por outro, o francês e a literatura francesa ajudaram Borges a fazer uma reflexão metadiscursiva e metaliterária sobre outras línguas e, em particular, sobre o castelhano.”</i>

Sophie que, conforme apresentado no Bloco I, iniciou o curso com certa resistência ao espanhol, escolheu uma introdução nessa língua para realizar a AD-2. O excerto de suas respostas exposto na tabela, demonstra como a participante recorreu várias vezes à transparência entre o espanhol e o português para comentar o conteúdo da introdução – o que revela que passou a confiar em sua capacidade de compreender essa língua. Especificamente no terceiro parágrafo, destaco também o fato de que, além de retomar diversos termos do original, ela ainda optou por seguir a “argumentação” construída pela autora de seu texto, usando exatamente os mesmos conectivos (“por um lado” e “por outro”).

Tabela 43 - Comentário de Carmen a um dos parágrafos de sua introdução

Carmen	
§ 4 (LE CORRE, 2011)	Notre corpus biographique se restreint à trois biographies qui portent sur l'ensemble de la vie-œuvre de Darío . Celle d'Edelberto Torres, <i>La dramática vida de Rubén Darío</i> , publiée pour la première fois en 1952 et dont nous utilisons la cinquième et dernière édition (1980), considérablement augmentée (967 pages). Il s'agit d'une somme biographique imposante, fruit d'un labeur de plusieurs décennies de récollection de documents à travers le monde . Si l'auteur renonce au système de notes (« nuestro trabajo no ha tenido intención erudita », 17), dans l'édition que nous manions, des références documentaires non numérotées apparaissent à la fin de chaque chapitre. Celles-ci sont souvent profuses et font de la biographie de Torres un texte informatif fondamental .
<i>Comentário do participante</i>	“O corpus biográfico se restringe a três biografias da vida-obra de Darío . A primeira é “ <i>la dramática vida de Rubén Darío</i> ”. Essa biografia é o fruto de um trabalho de décadas de pesquisa ao redor do mundo e é fonte de uma outra biografia de caráter informativo .”

Carmen trabalhou em francês, língua a que estava se dedicando mais, conforme discutido anteriormente neste bloco de análise. É válido lembrar que no exercício que solicitava um comentário após a primeira leitura da íntegra da introdução (tabela 36), a aprendente indicou ter tido algumas dificuldades para entender qual seria o *corpus* de obras do autor Ruben Dário analisado no artigo. No trecho apresentado na tabela, nota-se que ela foi capaz de identificar e reportar as principais informações do quarto parágrafo de sua introdução em seu comentário em português.

Contudo, houve uma inferência errônea que acarretou em um desvio na compreensão da última frase: entre “font” (terceira pessoa do plural do verbo “faire” conjugado no presente do indicativo) e “fonte” há uma analogia marginal (DEGACHE, 2012), ou seja, são formas

morfologicamente próximas entre o francês e o português, mas cujo significado em nada é semelhante ou aproximável.

Em sua interpretação do trecho, *Carmen* não assimilou que o nome “Torres”, citado na última frase, já havia sido anunciado na abertura do parágrafo como o autor de “La dramática vida de Rubén Dario”, obra que estava sendo comentada neste quarto parágrafo de sua introdução. Este fato, somado à inferência equivocada entre font/fonte, levaram-na a entender que o texto de Torres teria gerado outras biografias, e não que era, ele mesmo, composto de várias referências – como se depreende da leitura do parágrafo. Nesse aspecto, é importante acrescentar que tal desvio de compreensão pontual não compromete a compreensão geral da introdução e não é significativa no que concerne ao projeto de leitura proposto neste exercício. Dado o fato que nos demais parágrafos *Carmen* não demonstrou maiores problemas de compreensão, acrescento que a leitura da íntegra do artigo poderia facilmente contribuir para a correção desta informação por parte da leitora.

Como foi possível observar pelos exemplos das produções dos aprendentes, todos foram capazes de compreender e reconstruir o conteúdo global dos parágrafos de suas introduções. Cada um deles encontrou uma maneira de fazê-lo, sendo que as atitudes vão desde as demasiadamente sintéticas às mais apegadas ao texto original.

Esta última opção revela a segurança que os aprendentes passam a ter em suas hipóteses construídas a partir das transparências lexicais existentes entre as línguas aparentadas. Este é um dos efeitos positivos da IC, que os leva a confiar em seus conhecimentos, o que é determinante para que possam mobilizá-los a fim de atingir os objetivos buscados.

Contudo, o exemplo de *Carmen* mostra como esta exploração deve sempre ser feita de maneira crítica e atenta para evitar desvios de compreensão causados por falsas analogias (ou analogias marginais, como aconteceu no caso dela). Com o tempo, uma formação intercompreensiva tende a “refinar” esta capacidade de perceber falsos cognatos, no contexto em que os termos dúbios aparecem.

b.3) Nível microestrutural na AD-2

Na AD-2, o nível microestrutural foi trabalhado em duas fases, nos exercícios 8 e 9, da seguinte maneira:

- O exercício 8 solicitou aos participantes que identificassem alguns elementos presentes na introdução, colorindo-os no texto²⁶⁶. Este recurso a um reconhecimento visual é indicado por Carrell (1990, p. 25) como meio para “tornar os leitores conscientes da estrutura retórica do texto”²⁶⁷ (tradução nossa). O enunciado propunha três pontos: campo lexical/referencial do tema do artigo, os marcadores discursivos que indicassem a organização do texto e/ou conectivos lógicos. Além destes, o participante poderia escolher grifar ainda mais um elemento que julgasse importante para sua compreensão.
- No exercício 9, os participantes deveriam escolher três exemplos dentre os que foram destacados: eles deveriam copiar as frases e explicar a função do elemento grifado – se fosse um marcador, sua função na organização do texto; se fosse um conectivo, elucidar a relação lógica que estabelecia na sentença.

Nesta análise, ambos os exercícios serão considerados em partes: do exercício 8, apresento os elementos que os participantes escolheram identificar, além de um exemplo de trechos de um texto colorido pelos participantes; já no exercício 9, centro-me nas respostas dadas por eles para o tratamento de conectores lógicos.

Começando pelo exercício 8, em que podiam acrescentar um tipo de elemento para destacar, a lista de escolhas dos aprendentes foi a seguinte:

- *Juan*: acrescentou a identificação de “*palavras opacas procuradas no dicionário*” e “*elementos importante (sic) para nossa compreensão*”;
- *Andrei*: acrescentou a identificação de “*citação de autores já conhecidos por mim, pois me situam melhor no assunto e me sinto mais confiante para seguir na leitura*”;
- *Diego*: acrescentou “*marcações temporais*”;
- *Sophie*: acrescentou a marcação de trechos enunciando “*objetivo do trabalho*”;
- *Frida*: não realizou o exercício;
- *Maria e Carmen*: limitaram-se às categorias solicitadas pelo enunciado.

²⁶⁶ Um exercício com esta mesma proposta foi realizado na aula 7, logo, era a segunda vez que os participantes recorriam às cores para tratar as estruturas linguísticas das introduções.

²⁶⁷ Original em francês: “[...] pour rendre les lecteurs conscients de la structure rhétorique des textes. »

Esta lista elucida quais foram os diferentes tipos de elementos que os leitores universitários consideraram importantes no momento do tratamento das introduções acadêmicas em língua estrangeira (ou aparentada, como é o caso). Contribui também para conhecer algumas características que podem ser atribuídas aos diferentes perfis destes leitores: *Juan* e *Diego*, por exemplo, optaram por elementos de ordem lexical, que podem contribuir para ampliar seus vocabulários nas línguas abordadas; já *Andrei* e *Sophie*, por se centrarem em informações específicas do texto que estavam lendo, buscaram uma forma de complementarem seus conhecimentos referenciais sobre ele.

A fim de ilustrar o resultado dos textos coloridos, trago o exemplo de *Juan*, que é o mais completo e detalhista entre todos os participantes. As demais produções neste exercício podem ser consultadas no Anexo II.

Tendo as marcações sido feitas em um arquivo PDF, as cores escolhidas por ele foram as seguintes:

Tabela 44 - Juan: Legenda do exercício 8 (AD-2)

Cor	Legenda	Nº de ocorrências ao longo da introdução
	Campo lexical	30 (com palavras repetidas)
	Marcadores ou conectores	24
	“Palavras opacas procuradas no dicionário”	3
	“Elementos importantes para nossa compreensão”	2 (mesmo elemento grifado duas vezes)

Para ilustrar as escolhas de *Juan*, são apresentadas duas imagens: a figura 28 refere-se aos primeiros parágrafos da introdução e a 29, aos últimos.

Figura 28 - Juan: Introdução colorida I

RETI SOCIALI E SCELTE LINGUISTICHE DI EMIGRATI ITALIANI IN AMBIENTE ANGLOFONO

LORENZO ROCCHI



INTRODUZIONE

Le differenze riscontrabili negli usi linguistici riflettono spesso le più importanti distinzioni esistenti all'interno della comunità in cui una serie di enunciati è prodotta. In base a questa osservazione il genere può essere definito come uno dei fattori che condizionano le scelte linguistiche dei parlanti, e quindi come oggetto di studio dell'analisi sociolinguistica. Le diverse scelte linguistiche di uomini e donne, infatti, quando non segnalano una netta divisione dei ruoli sociali, indicano almeno la presenza di differenti modalità di partecipazione alla vita della comunità, o l'esistenza di particolari relazioni che s'instaurano tra parlanti appartenenti a una data categoria (uomini e donne in questo caso) e il mezzo comunicativo -o meglio: i mezzi comunicativi da questi posseduti.

Un interessante risultato dell'analisi condotta su queste basi è costituito dalle osservazioni riassunte da Labov (1972: 303) in merito all'analisi di alcune varianti fonetiche del parlato dell'area urbana di New York, per le quali

Conforme se pode observar, *Juan* marcou suas quatro categorias no início do texto, contudo, duas delas (cores azul e verde) praticamente não são mais repetidas ao longo da introdução; Um bom exemplo disso é a expressão “scelte linguistiche”, que ele marcou em verde (“*elementos importantes para a compreensão*”) no título e em mais uma ocorrência no primeiro parágrafo, e que nas ocorrências seguintes passou a ser marcada em amarelo (campo lexical). Já os termos em azul (palavras opacas procuradas no dicionário) foram apenas 3,

como informado na tabela 44, estando duas ocorrências nestes dois parágrafos iniciais e a terceira e última no terceiro parágrafo²⁶⁸.

Embora não tivesse sido solicitado pelo enunciado do exercício 8, além de marcar com as cores, em alguns casos, Juan acrescentou comentários aos trechos grifados, por exemplo:

- Spesso (azul): “*a menudo*”;
- In base a questa osservazione (vermelho): “*estrutura de frase com função anafórica que retoma informação antes dita para especificar com mais detalhe o objeto de estudo*”;
- Quindi (vermelho): “*Por tanto. Conector de consecuencia – conclusión (sic)*”;
- Scelte linguistiche (verde): “*Decisiones lingüísticas. Usos lingüísticos adoptados tanto nos homens quanto mulheres, aprendidos numa nova comunidade lingüística*”;
- Infatti (vermelho): “*De hecho – de fato. (Enfatizador)*”;
- Condotta (azul): “*Realizada*”.

A partir do quarto parágrafo, as marcações concentram-se nas categorias campo lexical (amarelo) e marcador/conector (vermelho), como vemos na figura 29 a seguir. Juan continuou a acrescentar comentários à maior parte dos elementos marcados em vermelho – entretanto, não especificou se os comentários continham sua “versão intercompreensiva” das expressões ou se consultou alguma fonte para verificar seus significados.

²⁶⁸ Trata-se do verbo “*semberebbero*”, cuja opacidade apontada por Juan já foi comentada no Bloco I.

Figura 29 - Juan: Introdução colorida II

Il presente studio si propone, quindi, di analizzare nel dettaglio le produzioni orali di un gruppo di emigrati italiani raccolte negli ultimi mesi del 2005, investigando su alcuni dei tipici fenomeni di parlato legati al contatto linguistico tra italiano, inglese e dialetto siciliano; il tutto al fine di giustificare le differenze di genere riscontrate nei loro usi linguistici. In particolare, si considereranno rilevanti ai fini dell'analisi i fenomeni di interferenza lessicale e *transfert*, quelli dei segnali discorsivi e, soprattutto, quelli di *code-switching/code-mixing*. Centro dell'analisi è parte della comunità italiana presente nella cittadina di Walton-on-Thames: un campione misto di individui tutti provenienti da località della Sicilia centrale.

Approfondendo l'analisi si noterà la sensibile differenza riguardo ad alcune capacità linguistiche e metalinguistiche registrata tra uomini e donne: le quali hanno mostrato, in generale, una maggiore competenza attiva in inglese ed una maggiore capacità di distinzione negli usi dei due linguaggi a loro disposizione; abilità linguistiche che qui supponiamo siano state facilitate dal lavoro a contatto con parlanti inglesi svolto da molte di loro, ed, in parte, anche sviluppate grazie ad una maggiore volontà d'integrazione nel nuovo ambiente sociale.

As escolhas de Juan para os componentes relativos ao campo lexical do tema da pesquisa (amarelo) foram todas pertinentes, como se pode verificar pela amostra das figuras anteriores. Em relação aos marcadores e conectores (vermelho), Juan também apresentou uma leitura atenta, sobretudo se considerarmos o fato de que esta introdução não trazia muitas expressões funcionais (ou seja, usando palavras como objetivo, metodologia). Na figura 29 temos dois exemplos destacados pelo participante: “il presente studio si propone” e

“Appofondendo l’analisi si noterà”²⁶⁹, nos quais são os verbos que indicam a parte do trabalho – “si propone” para objetivo e “si noterà” para o que é observado nos dados.

Feita esta ilustração, passo ao exercício 9. A tabela a seguir traz os conectivos lógicos destacados por cada participante em suas introduções e as respectivas indicações das funções lógicas dadas por eles. Os itens foram separados por língua, estando cada participante indicado por uma cor – com exceção de Maria, que não resolveu este exercício.

²⁶⁹ Além destes, *Juan* também identificou um terceiro marcador, “Ecco il motivo per cui”, no § 6.

Tabela 45 - Conectivos identificados pelos participantes no exercício 9 da AD-2

9. Após identificar os marcadores e conectores, copie de 1 a 3 frases-exemplos na tabela a seguir, comentando a função da frase no texto e/ou a relação estabelecida pelo conector na frase destacada.		
Legenda: <i>Juan – Frida – Andrei – Diego – Sophie - Carmen</i>		
Língua	Conector	Explicação da função dada pelo participante
ES	<i>Sin embargo</i>	<i>Oposição (entretanto)</i>
	<i>Por un lado/por el outro</i>	<i>Classificação/enumeração*</i>
	<i>Porque</i>	<i>Causa</i>
	<i>Y, Por ló demás</i>	<i>Adição</i>
	<i>Si</i>	<i>Condição</i>
FR	<i>C'est dire</i>	<i>Detalhar mais a afirmação anterior</i>
	<i>À l'inverse</i>	<i>Adversativa</i>
	<i>Autrement dit</i>	<i>Explicação</i>
	<i>Et</i>	<i>Adição</i>
	<i>Considéré comme un autre point de vue</i>	<i>Adversativa/inserção de novo ponto de vista</i>
	<i>Afin de</i>	<i>Indica objetivo</i>
	<i>En effet</i>	<i>Consequência*</i>
	<i>Si</i>	<i>Condição/hipótese</i>
	<i>Enfin</i>	<i>Conclusão</i>
	<i>Mais</i>	<i>Adversativa</i>
	<i>En outre</i>	<i>Adição</i>
	<i>Comme</i>	<i>Exemplificação</i>
	<i>Bien entendu</i>	<i>Explicação</i>
<i>Ou</i>	<i>Alternativa</i>	
IT	<i>Come conseguenza</i>	<i>Conector consecutivo</i>
	<i>ancor più specificatamente</i>	<i>Estrutura feita com marcadores que especificam ainda mais a ideia respeito ao trabalho</i>

A tabela acima traz 22 conectivos diferentes, nas três línguas-alvo. Primeiramente, destaco que a maior parte dos conectivos indicados pelos participantes é bastante transparente em relação ao português. Isso reforça, mais uma vez, a constatação de que o recurso à transferência ultrapassa um primeiro nível de identificação lexical e contribui para facilitar que o aprendente reconheça outras categorias de palavras e suas respectivas funções discursivas.

No que concerne à explicação da função lógica de cada um deles, houve inadequação em apenas duas ocorrências:

- *Sophie* interpretou a construção do espanhol “por un lado/por el outro” como “*classificação/enumeração*”. Assim como em português, esta construção ajuda sim a enumerar dois argumentos, porém, estabelece entre eles uma relação de contraposição, adversativa. Quanto a isso, é interessante trazer o excerto em que a expressão aparece na introdução trabalhada por *Sophie*:

La anécdota ilustra eficazmente la relación de Borges con el idioma francés, que es a imagen y semejanza de su relación con la literatura francesa: a la vez **ambigua** y productiva. **Por un lado** el rechazo público, ratificado por la crítica (...); **por el otro**, la reflexión metadiscursiva y metaliteraria, donde el francés y su literatura sirven como contrapeso en la evaluación de otras producciones y otras lenguas, en particular del castellano. (CAMPORA, 2015, p. 1, grifos meus)

Como destaquei por meio dos grifos, a autora do artigo lido por *Sophie* anuncia que, ao utilizar o conectivo “por un lado/por el otro”, pretende ilustrar uma relação *ambígua*.

- Já *Diego* interpretou o conectivo francês “*en effet*” como um efeito lógico de “*consequência*”, quando, na verdade, ele tem caráter reforçativo, de confirmação. Esta interpretação pode ter sido influenciada pela semelhança morfológica entre “*effet*” e “efeito”: de fato, há uma analogia total (DEGACHE, 2012) entre estes dois termos; entretanto, dentro da locução “*en effet*” a relação lógica muda: assim como “*effet*” e “efeito” são análogos, “*en effet*” aproxima-se de “com efeito” no português, que serve para enfatizar, dar o fato anunciado como verdadeiro.

Tendo analisado os dados obtidos nas duas primeiras atividades dirigidas, em que o trabalho se centrou no desenvolvimento de habilidades ligadas à estrutura formal dos resumos e introduções, passo à apresentação da segunda dimensão presente em PLIC-Letras a ser investigada no segundo bloco: o domínio referencial, objeto do módulo 3.

4.2.2. O papel do domínio referencial no Módulo 3

A compreensão, como venho discutindo nesta tese, acontece mediante a interação de procedimentos e conhecimentos de várias ordens: linguísticos, cognitivos, textuais, culturais e

enciclopédicos. Jamet (2005, p. 119) sintetiza o ato de compreender em três etapas: percepção, reconhecimento, compreensão/interpretação. A primeira, fase de entrada, é o momento do contato com o texto, da identificação das informações que “saltam aos olhos”, sobretudo a partir do título; é o seu tratamento que vai anunciar ao leitor o tema que será desenvolvido ao longo das páginas seguintes.

Esta percepção leva ao processo cognitivo de reconhecimento, ou seja, a ativação e seleção, na memória de longo prazo, das representações, esquemas e conhecimentos prévios que o leitor possui sobre aquela matéria escrita. Estes elementos ativados também são variados, pois são considerados os saberes linguísticos, os textuais e situacionais, já discutidos anteriormente e, ainda, os saberes referenciais, ou seja, aquilo que se sabe a respeito do tema abordado no documento (CARRELL, 1990; COSTE, 2002). Cabe reforçar que a leitura é entendida como processo interativo, em um vaivém constante entre procedimentos semasiológicos e onomasiológicos.

Como propõe Giasson (1990), para que a compreensão se faça, o leitor deve estabelecer pontes entre o velho (ou o que já sabe e possui na memória de longo prazo) e o novo (o que se apresenta no texto no momento da leitura). Esta ponte se efetiva por meio da ativação e mobilização de diversos tipos de conhecimentos anteriores, obtidos nas experiências de leitura e de mundo pelas quais o sujeito já passou, para que sejam relacionados com as novas informações encontradas a cada texto.

O aspecto referencial esteve presente desde a base do programa do curso PLIC-Letras, visto que a proposta delimitava não só os gêneros que seriam trabalhados, mas também a grande área de estudos, relativa à formação geral do público-alvo escolhido, isto é, estudantes de Letras. Esta decisão baseou-se, por um lado, em razões de ordem afetiva, buscando envolver o interesse e a motivação dos participantes e, por outro, justamente para que pudessem ser ativados e aproveitados eventuais conhecimentos anteriores sobre as temáticas presentes nos textos explorados nas aulas.

No terceiro e último módulo, o trabalho de aperfeiçoamento da competência de compreensão escrita se voltou para o domínio referencial, ou seja, aquele que apela de maneira mais direcionada aos esquemas de conteúdo, ao conhecimento prévio sobre o tema que está sendo lido. A opção por trabalhar um capítulo de livro teórico como atividade final (AD-3) exigiu uma mudança de foco voltada mais para o estímulo à construção e ao recurso aos saberes especificamente ligados ao conteúdo apresentado pelo texto do que para sua

estrutura. Isto porque, como sabido, um capítulo de livro não necessariamente tem um esquema/superestrutura tão determinados quanto os dois outros gêneros estudados nos módulos anteriores do curso.

Desta forma, considerando a importância e a validade de criar uma situação de leitura favorável, mediante um horizonte de expectativas e conhecimentos anteriores sobre o objeto de leitura (GIASSON, 1990; CARRELL, 1990), as duas aulas do módulo 3 (Apêndice E) foram dedicadas a uma imersão no livro *Lector in Fabula*, de Umberto Eco (1979), objeto da atividade-dirigida 3. Isto foi feito por meio de documentos variados, como o sumário da obra, sua introdução, assim como resenhas abordando o conteúdo do livro e o pensamento de Eco – sempre variando as três línguas-alvo do curso.

4.2.2.1. Atividade Dirigida 3 (AD-3)

A proposta e a estrutura da AD-3 diferem substancialmente das duas AD anteriores. Primeiramente, pelo fato de ser a única atividade em que todos os participantes leram o mesmo texto – “O leitor modelo”, terceiro capítulo de *Lector in Fabula* (ECO, 1979). Esta escolha, segundo o que já foi apresentado no capítulo precedente, fundamentou-se, por um lado, pela temática do artigo ser análoga à problemática do curso PLIC-Letras e, por outro, devido ao interesse pela leitura literária, objeto do texto, expressa por alguns participantes no questionário-diagnóstico inicial e durante as aulas.

O capítulo de Eco apresenta diversas mudanças em relação os gêneros trabalhados nas AD anteriores:

- um capítulo de livro é um gênero menos previsível do ponto de vista da superestrutura (e, logo, da macroestrutura) do que os resumos e introduções de artigos acadêmicos, sendo mais difícil a construção de uma representação prévia de seu esquema formal;
- trata-se de um recorte, uma parte retirada do interior de um universo textual mais amplo, e não mais de um texto “introdutório” que tem a função de fornecer e adiantar informações sobre o que será desenvolvido na íntegra do documento;
- o capítulo de Eco, especificamente, era muito mais extenso (composto por 57 parágrafos) que os textos anteriormente lidos no curso, além de mais complexo do ponto de vista teórico e textual.

A opção por um salto tão significativo no tocante ao tipo de texto pode ser justificada usando as palavras do próprio Eco neste capítulo abordado na AD-3: “um texto não apenas repousa sobre uma competência, mas contribui para sua produção” (ECO, 1979, p. 56, tradução nossa)²⁷⁰. Assim, a hipótese era que para além das capacidades que os participantes já possuíam, o próprio capítulo de Eco poderia fornecer os indícios necessários para sua compreensão, os quais seriam acessados pelos participantes de acordo com o projeto de leitura solicitado, por mais complexo que fosse.

Para tanto, foi necessário construir uma proposta que pudesse, ao mesmo tempo, proporcionar a possibilidade de verificar a compreensão dos participantes, sem gerar uma pressão avaliativa (DEGACHE; MASPERI, 1995) que pudesse inibir e bloquear o desempenho dos leitores.

A solução encontrada aproxima-se do modelo de “verbalização escrita” de Dabène e Quet (1999), que no lugar de questões de verificação de compreensão, propõe um enunciado relativamente aberto, que dá espaço para que o leitor expresse suas impressões oriundas da leitura. Desta maneira, as orientações para a AD-3 foram as seguintes:

Você receberá o capítulo nas três línguas-alvo do curso, deverá escolher uma delas para ser a “principal”, mas isso não impede que você consulte as demais para esclarecer possíveis dificuldades.

A partir da leitura do texto de Eco, você deve escrever uma espécie de “resenha”, ou seja, um texto que exponha o essencial do capítulo, para demonstrar a compreensão de seu conteúdo, mas que também tem lugar para comentários e impressões pessoais. Digamos que o texto deve tratar do conteúdo do capítulo de forma objetiva, porém completa e comentada.

Você pode estabelecer a sua própria estrutura para o texto a ser escrito. A seguir apresentamos uma sugestão, que é por meio das respostas às seguintes questões:

- Qual é a temática do capítulo?
- Quais são as ideias principais do autor? E as secundárias?
- Quais são os argumentos mais importantes, as reflexões essenciais, as conclusões?

Não hesite em:

- permear seu texto com comentários pessoais (relativos ao conteúdo do texto);
- fazer citações diretas do texto (nas línguas estrangeiras) ou mesmo fazer “versões intercompreensivas” dos trechos que considerar importantes – não esqueça de citar a página onde encontrar a citação ou o trecho do qual fez a versão intercompreensiva;

²⁷⁰ Original em italiano: “Un testo non solo riposa su, ma contribuisce a produrre una competenza”.

- organizar seu texto identificando onde estão as informações que você cita (parágrafo xx, página xx).

Não há tamanho mínimo ou máximo, mas o texto deve ser o mais completo possível para demonstrar o nível de compreensão do que o autor propõe no capítulo. Não é necessário comentar todos os parágrafos, mas construir um texto objetivo, porém, que aborde os pontos mais importantes para você.

Por meio dessas orientações, nota-se que o projeto de leitura proposto visava continuar a dar um certo grau de liberdade ao participante de estabelecer e expressar o que considerasse importante, da maneira que se sentisse mais confortável. Há também o estímulo a uma retomada do texto por meio de citações ou indicação de localização dos itens destacados, assim como o estabelecimento de relações com experiências “extra-textuais”.

Um ponto-chave, já comentado no Bloco I, é o fato de que os aprendentes receberam o texto nas três línguas-alvo do curso (espanhol, francês e italiano) e foram chamados a escolher uma língua principal e a consultar as demais versões, caso considerassem necessário. A fim de verificar se este movimento foi feito, a etapa “Como estou lendo?”, da AD-3, continha as seguintes questões:

1. Qual língua “principal” você escolheu? Por quê?
2. Consultou o texto em alguma das outras línguas? Qual(is)? A alternância de língua, caso utilizada, atingiu o objetivo de clarear trechos opacos? Relate duas ou mais destas consultas trazendo um trecho que apresentou dificuldade na língua principal e cuja leitura em outra língua possibilitou a compreensão.

Por fim, a última pergunta da AD-3 pediu aos participantes uma autoavaliação do desempenho na leitura proposta:

3. Como você se sente em relação a seu desempenho na leitura do texto: “plenamente satisfeito”, “satisfeito” ou “insatisfeito”? Comente justificando pelas suas impressões em relação à eficácia na aplicação das estratégias, à complexidade do texto (teórica e linguística) etc.

Para a análise desta terceira e última AD, partirei da observação das escolhas dos participantes quanto à(s) língua(s) de trabalho e consulta (exercícios 1 e parte do 2). Em seguida, tratarei os textos por eles redigidos, a partir da consideração das indicações feitas nas orientações, ou seja:

- O que os participantes consideraram essencial no texto de Eco? Que conceitos foram retomados em suas verbalizações escritas?

- Houve comentários de impressões pessoais e/ou relacionamento do texto com experiências anteriores? De que tipo?

Em um terceiro momento, abordarei os exemplos de dificuldades que eventualmente levaram os participantes a consultar o capítulo em outra língua, a fim de verificar de que ordem eram (exercício 2). E, no último ponto, analisarei seus discursos de autoavaliação do desempenho na realização da AD-3 (exercício 3).

c.1) As línguas escolhidas na AD-3

Na AD-3, os participantes escolheram a língua principal para a leitura do capítulo de Eco (1979). Esta opção foi baseada no estímulo à autonomia dos aprendentes, expressa pela abertura de espaço para que cada um pudesse priorizar seus objetivos em relação às línguas. Além disso, caso considerassem necessário, poderiam consultar o texto nas outras línguas-alvo do curso, cujas versões também lhes foram disponibilizadas.

Tendo isso em mente, as escolhas dos participantes no que concerne às línguas nesta AD-3 foram:

Tabela 46 - Justificativas para a escolha das línguas de trabalho na AD-3

Participante	Respostas
Juan (IT+ES)	<p>1. Qual língua principal você escolheu? Por quê? <i>“Escolhi o texto no italiano por duas razões. Primeiro, o texto original está escrito no italiano, e quis mergulhar na leitura onde a fonte textual fosse escrita na língua original. Segundo, tudo (sic) o aprendizado na leitura do italiano, foi nesse curso, e quis me-provar (sic) se conseguia fazer uma leitura acadêmica numa língua emparentada (sic) com o espanhol.”</i></p> <p>2. Consultou o texto em alguma das outras línguas? Qual(is)? <i>“Sim, usei o espanhol como língua de apoio para clarear trechos opacos.”</i></p>
Frida (IT+FR/ES)	<p>1. Qual língua principal você escolheu? Por quê? <i>“Italiano, por ser o original.”</i></p> <p>2. Consultou o texto em alguma das outras línguas? Qual(is)? <i>“Sim, consultei o texto em francês, mas como ele não foi de ajuda nesses casos específicos, consultei o texto em espanhol para solucionar as dificuldades.”</i></p>
Maria (ES)	<p>1. Qual língua principal você escolheu? Por quê? <i>“Escolhi o espanhol porque fiz poucas atividades nesta língua. Embora eu a domine, não tenho o hábito de ler textos extensos e específicos neste idioma, por isso o escolhi.”</i></p> <p>2. Consultou o texto em alguma das outras línguas? Qual(is)? <i>“Não consultei.”</i></p>
Andrei (IT+ES)	<p>1. Qual língua principal você escolheu? Por quê? <i>“A língua ‘principal’ escolhida foi o italiano porque é a língua original, em que não teríamos problemas com tradução.”</i></p> <p>2. Consultou o texto em alguma das outras línguas? Qual(is)? <i>“Fiz a consulta ao texto em espanhol quando houve alguma dificuldade.”</i></p>
Diego (IT)	<p>Não respondeu as questões da AD-3, apenas redigiu o texto. Sabe-se que consultou a versão em italiano por meio das citações em seu texto.</p>
Sophie (IT/ES)	<p>1. Qual língua “principal” você escolheu? Por quê? <i>“Escolhi o texto em italiano, pois é o original. Além disso, é o mais desafiador.”</i></p> <p>2. Consultou o texto em alguma das outras línguas? Qual(is)? <i>“Sim, consultei o texto em espanhol e isso me ajudou a clarear os trechos opacos.”</i></p>
Carmen (IT/ES)	<p>1. Qual língua “principal” você escolheu? Por quê? <i>“A língua ‘principal’ que escolhi foi o italiano por se tratar da língua original do texto e dessa língua ser mais transparente pra mim que o francês. Como já tinha consciência da complexidade da leitura, optei pela que considere mais fácil de entender, obviamente depois do espanhol.”</i></p> <p>2. Consultou o texto em alguma das outras línguas? Qual(is)? <i>“Pela resenha do texto se tratar de uma atividade final, consultei da seguinte maneira o texto em língua espanhola: lia primeiramente o texto em italiano e escrevia o que achava interessante e entendia, em seguida confirmava essa compreensão lendo o texto em espanhol (...)”</i></p>

Pelas respostas dos participantes, percebe-se que apenas *Carmen* escolheu a língua original pelo fato de considerá-la a mais “transparente” entre o espanhol (em que sua compreensão escrita já era bem desenvolvida) e o francês (considerada “mais opaca”). Os demais participantes centraram a escolha no desafio de ler um texto longo, teórico e específico no idioma em que foi originalmente escrito ou, ainda, em uma determinada língua na qual ainda não tinham este tipo de experiência (caso de *Maria*, única a optar pelo espanhol, idioma em que tinha um bom nível de compreensão escrita, mas no qual declarou nunca ter lido documentos do “porte” teórico do capítulo de Eco).

A abertura a uma escolha que não se restringe pela língua era um dos objetivos do curso PLIC-Letras. Conforme a consciência intercompreensiva se estabelece, o aprendente se habitua à comparação, ao reconhecimento das línguas aparentadas à sua LM, o que o motiva e o torna confiante para novas tentativas em “novas” línguas (BENUCCI, 2005; ESCUDÉ; JANIN, 2010).

No tocante às línguas “de consulta”, o espanhol foi a opção unânime entre os participantes – com exceção de *Maria* que a escolheu como principal e declarou não ter consultado outra versão. Neste ponto, é interessante explorar a regulação estratégica (OXFORD, 2011) revelada por tais decisões, fazendo um paralelo com os conhecimentos em línguas declarados no início do curso. Vejamos:

- *Juan, Frida, Andrei e Carmen* escolheram o espanhol como língua de apoio para a resolução de eventuais dúvidas – uma escolha baseada na segurança que sentiam em relação a este idioma; *Juan*, por ser sua língua materna, e os demais pelo fato de que já possuíam um ótimo nível de compreensão escrita nessa língua (todos se autoatribuíram 5/5 no questionário-diagnóstico inicial);
- *Sophie* vai na contramão deste movimento: poderia ter escolhido o francês, idioma que dominava (CE: 4), mas optou pelo espanhol – idioma em que não se sentia confiante e chegou a evitar na realização da AD-1²⁷¹.

No primeiro grupo, é perceptível a consciência metacognitiva e metalinguística que leva a eleger, entre as possibilidades em línguas, aquela que parece mais favorável à realização da tarefa, levando em conta o que já se sabe. Já no caso de *Sophie*, trata-se de uma evolução de ordem (meta)afetiva (O’MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 2011), pois, ao

²⁷¹ Ver sua justificativa para escolha do resumo na AD-1.

longo do curso PLIC-Letras, com o contato com a intercompreensão, ela passou a gerir sua resistência e a impressão de que não era capaz de ler em espanhol, transformando-as em uma atitude positiva e confiante, até para usar esta língua como apoio na realização da atividade final.

Ambas as atitudes podem ser consideradas como efeitos do trabalho via IC, que valoriza e estimula a percepção das semelhanças como portas de entrada nas línguas aparentadas. A atitude positiva diante do que antes era considerado desconhecido e estrangeiro se desenvolve através da consciência de que se pode transitar entre as línguas e mobilizar o que já se sabe para atingir seus objetivos.

Feito este levantamento a respeito das línguas que os participantes optaram para ler o capítulo “O leitor modelo”, do livro *Lector in Fabula* de Umberto Eco (1979), passo à análise de suas produções.

c.2) Os textos produzidos pelos participantes

A produção escrita solicitada a partir da leitura de Eco (1979) tinha uma proposta bastante aberta, consoante já debatido neste capítulo. A proposta foi fundamentada na concepção de uma competência de compreensão escrita que envolve também a habilidade do leitor de elencar e selecionar as informações que julgar importantes, apropriar-se delas e reconstruí-las de acordo com seu projeto de leitura (REISSNER, 2015).

Além disso, é preciso pontuar que no âmbito da intercompreensão não se espera que os leitores literalmente traduzam um texto ou que apreendam a totalidade de seus detalhes, mas que alcancem um nível de compreensão satisfatório de acordo com seus objetivos. No caso da AD-3, os contornos e os limites do que deveria ser feito foram sugeridos: a temática geral, os pontos considerados essenciais e a possibilidade para comentários e relações com situações geradas a partir da leitura.

Diante de tal caracterização, era esperado que cada um redigisse a seu modo a sua “verbalização escrita” (DABÈNE; QUET, 1999). Desta maneira, antes de analisar o conteúdo das produções dos sete participantes, apresento algumas particularidades gerais levantadas²⁷²:

²⁷² A íntegra dos textos produzidos pelos participantes na AD-3 pode ser consultada no Anexo III.

- Em número de palavras, os sete textos produzidos variaram entre 259 (*Andrei*) e 1.285 (*Carmen*). A média ficou em torno de 600 palavras por participante.
- *Frida*, *Sophie* e *Carmen* acompanharam a ordem dos assuntos apresentados por Eco no capítulo, retomando e citando elementos de cada uma das seis partes do texto nas produções realizadas. *Maria* também seguiu esta ordem, contudo, sem abordar itens de todas as partes.
- *Juan* e *Diego* optaram por uma organização mais “personalizada”, encadeando os conceitos que escolheram citar, sem necessariamente seguir a ordem em que aparecem no capítulo.
- *Frida* foi a que mais seguiu à risca a orientação de indicar a localização dos elementos comentados no texto original, preocupou-se sempre em indicar a página e o parágrafo em que se encontravam.
- *Sophie* e *Carmen* foram as que mais se preocuparam em acrescentar impressões pessoais sobre o texto e as relações suscitadas pela leitura.
- *Sophie* foi a única a expor alguns momentos em que ela “circulou” entre as línguas (italiano e espanhol), citando trechos nas duas versões e, ainda, anunciando quando sua interpretação em português era baseada em uma, outra ou nas duas.
- *Andrei* redigiu seu texto de forma bastante particular, mais como uma apresentação da temática geral, sem comentar os conteúdos abordados, como fizeram os colegas. Preocupou-se em enquadrar a obra de Eco no que se tem feito acerca da leitura literária, sem necessariamente retomar os conceitos desenvolvidos pelo autor.

Como exposto anteriormente, o enunciado da AD-3 pedia que os alunos retomassem em seus textos aquilo que considerassem essencial no capítulo “O leitor modelo” (ECO, 1979). Para verificar este ponto, as tabelas a seguir apresentam os diferentes tópicos teorizados por Eco em cada uma das seis partes de seu texto (3.1. a 3.6.) que foram retomados pelos aprendentes.

No primeiro item do capítulo (3.1.), Eco discorre sobre “O papel do leitor”, afirmando sobre como ele, o leitor, deve “atualizar” o texto, visto que este é um “mecanismo preguiçoso

(ou econômico)”. Boa parte da argumentação do autor foi retomada pelos aprendentes em seus textos:

Tabela 47 - Elementos do item 3.1. do capítulo de Eco citados pelos participantes (AD-3)

3.1. “O papel do leitor”	Respectivo excerto tirado das produções dos participantes
<p>Texto como estrutura a ser atualizada pelo leitor</p> <p>(Juan, Maria, Diego, Sophie, Carmen)</p>	<p>Juan: “O terceiro capítulo titulado <i>Il Lettore Modello</i>, se-apresenta ao leitor como o <i>Destinatário Ideal</i> do texto narrativo que possui as competências precisas para atualizar o significado potencial do conteúdo do texto.”</p> <p>Sophie: “No capítulo 3, o autor fala do papel do leitor. Um texto só é completo quando ele é atualizado pelo destinatário, isto é, o leitor. Acredito, pela leitura do texto, que atualizar um texto seja interpretá-lo.”</p> <p>Diego: “Segundo Eco, um texto pode ser definido como “una catena di artifici espressivi che debono essere attualizzati dal destinatario” (p. 50).”</p> <p>Carmen: “Eco entende a interpretação do texto como sua atualização por parte do destinatário.”</p>
<p>Um texto é sempre incompleto</p> <p>(Frida, Maria)</p>	<p>Frida: “O texto é incompleto por duas razões: porque sempre pressupõe um leitor e porque esse leitor precisa dominar o código para compreender sua mensagem (p. 50). Em outras palavras, a superfície do texto não diz tudo (p. 51, parágrafo 2).”</p> <p>Maria: “A obra, embora acabada, está sempre incompleta, pois tanto a grafia das palavras pode mudar quanto o sentido de palavras e expressões.”</p>
<p>O destinatário é um operador do texto</p> <p>(Sophie)</p>	<p>Sophie: “O destinatário é sempre um ‘operador’ (‘operatore’, texto em italiano, p. 50) porque é ele que dá o significado a cada palavra do texto e reconhece as estruturas gramaticais dele.”</p>
<p>Texto como um conjunto de “não-ditos” + exemplo</p> <p>(Juan, Sophie, Carmen)</p>	<p>Juan: “...o destinatário é capaz de entender tanto o dito quanto o não dito. Então, o Leitor não só deve interpretar o que aparece na escrita, ele deve também preencher os espaços vazios, fazer implicações, deduzir possibilidades.”</p> <p>Sophie: “Um texto tem muitos não-ditos, isto é, o que não está expressamente escrito, mas que deve ser interpretado, atualizado conscientemente pelo leitor. Eco nos dá um exemplo, que aqui está reproduzido por meio de uma versão interpretativa entre o texto em italiano (p. 51) e o em espanhol (p. 74), de um não-dito que deve ser interpretado pelo leitor: ‘Giovanni entrou no quarto. -Então você voltou, exclamou Maria, radiante.’ O leitor precisa interpretar que 1- ‘você’ (que está implícito no texto em italiano e em espanhol) se refere a Giovanni, 2- que ele e Maria estão no mesmo quarto, pois o artigo definido ‘o’, em ‘o quarto’, mostra que só há um quarto e 3- que a palavra ‘radiante’ mostra que Maria esperava ardentemente Giovanni.”</p> <p style="text-align: right;">Continua</p>

	<p>Carmen: “O autor enfatiza que essa capacidade enciclopédica é mais requisitada para um leitor de uma narrativa escrita por sua profusão de não-ditos, elementos que necessitam de uma maior cooperação do leitor na etapa de interpretação.”</p>
<p>Os espaços em branco que compõem o texto (Juan, Andrei, Diego)</p>	<p>Juan: “Então, o Leitor não só deve interpretar o que aparece na escrita, ele deve também preencher os espaços vazios, fazer implicações, deduzir possibilidades.”</p> <p>Andrei: “Para Eco, esse receptor (porque está inserido em teorias linguísticas e em uma visão do texto literário como um texto, com as estruturas que lhe competem por isso) deve ser capaz de preencher os espaços em branco deixados pelo texto, como conhecimentos culturais do contexto de sua produção, inferências e comparações apenas sugeridas nos elementos do texto...”</p> <p>Diego: “Incompleto, cheio de espaços em branco a serem preenchidos (e por isso complexo), um texto postula sempre um leitor, ainda que este não exista empiricamente.”</p>
<p>O texto postula um leitor (Juan, Diego, Sophie e Carmen)</p>	<p>Juan: “Isso quer dizer, que é precisamente o texto quem postula um tipo de Leitor, e o texto permite que esse Leitor Modelo, com as suas competências específicas, seja quem chegue até o significado do texto.”</p> <p>Diego: “Incompleto, cheio de espaços em branco a serem preenchidos (e por isso complexo), um texto postula sempre um leitor, ainda que este não exista empiricamente.”</p> <p>Sophie: “Achei muito interessante o trecho: ‘il testo postula la cooperazione del lettore come própria condizione de attualizzazone’” (p. 54) porque resume bem a ideia principal de Eco que é mostrar que o leitor atualiza e interpreta o texto.”</p> <p>Carmen: “O autor conclui essa parte retomando e enfatizando que um texto postula (e deseja) o seu próprio destinatário. Este é condição indispensável para a realização da potencialidade significativa do texto.”</p>

Na sequência (3.2. Como o texto prevê o leitor), Umberto Eco desenvolve mais a relação de um autor que constrói seu texto usando diferentes recursos de previsão das competências que o leitor modelo deve possuir ou, ainda, guiando os movimentos de interpretação que espera que ele faça. Assim como no item 3.1., aqui os participantes consideraram boa parte dos elementos em seus comentários:

Tabela 48 - Elementos do item 3.2. do capítulo de Eco citados pelos participantes (AD-3)

3.2. “Como o texto prevê o leitor”	Respectivo excerto tirado das produções dos participantes
<p>Crítica à teoria das comunicações baseada em emissor-mensagem-destinatário (Maria, Sophie, Carmen)</p>	<p>Maria: “Eco, então, traça um panorama da Teoria da Comunicação, em que existe um emissor que emite uma mensagem através de um código a um destinatário. Pode haver, ainda, um ruído entre a mensagem e o destinatário, que a impede de ser assimilada em sua completude. O autor critica esta teoria porque, em seu ponto de vista, a mensagem não é assimilada pelo leitor sempre da forma como o autor a transmite.”</p> <p>Sophie: “Eco afirma que o modelo de comunicação baseado em emissor, mensagem e destinatário pode ser criticado, pois um código linguístico não é suficiente para compreender uma mensagem linguística. Por exemplo, em ‘-Você fuma?- Não’, é linguisticamente decodificável como pergunta e resposta, mas em certos contextos essa resposta pode ser considerada mal-educada, pois as pessoas envolvidas na comunicação têm uma competência circunstancial (sic), ou seja, sabem que a resposta ‘não, obrigado’ é mais educada e que a pergunta ‘você fuma?’ pode ter vários significados: pode ser que o emissor esteja oferecendo cigarro ao destinatário.”</p> <p>Carmen: “Na segunda parte, ‘Come il testo prevede il lettore’, Eco relembra as suas objeções a primeira teoria da informação no ‘Tratado de Semiótica’ e reforça o que é demonstrado em uma imagem: teoria semiótica na qual apresenta as pressuposições feitas por um emissor e os seus potenciais desvios.”</p>
<p>Diferenças entre comunicação oral e escrita e as estratégias do autor (Frida)</p>	<p>Frida: “Se na comunicação oral tem-se a reação do interlocutor, na escrita, o autor assume o papel de um estrategista que prevê o movimento do ‘adversário’ e lança mão de técnicas para recuperar o leitor que poderia perder diante de uma referência por este desconhecida (pp. 54-55).”</p>
<p>Estratégias de previsão dos movimentos do leitor (Frida, Maria, Sophie, Carmen)</p>	<p>Frida: “Se na comunicação oral tem-se a reação do interlocutor, na escrita, o autor assume o papel de um estrategista que prevê o movimento do ‘adversário’ e lança mão de técnicas para recuperar o leitor que poderia perder diante de uma referência por este desconhecida (pp. 54-55).”</p> <p>Maria: “O autor compara as estratégias comunicativas/textuais às estratégias de guerra, em que sua atuação depende da ação do outro. Essas estratégias podem ser as escolhas linguísticas, lexicais, estilísticas.”</p> <p>Sophie: “Para isso, o autor deve se referir a estratégias capazes de dar conteúdo (‘contenuto’, p. 55, terceiro parágrafo) às expressões que usa.”</p> <p>Carmen: “A geração (criação?) de um texto vale-se do uso de várias estratégias textuais, entre elas as previsões dos movimentos interpretativos do destinatário (outro). Valendo-se de uma metáfora militar o bom estrategista/autor é aquele que deve prever até os possíveis desvios, acontecimentos casuais ou acidentais.”</p>

Continua

<p>Previsão de um leitor que coopera com a atualização do texto</p> <p>(Frida, Sophie, Carmen)</p>	<p>Frida: “Assim, o autor prevê um leitor modelo, capaz de cooperar com o texto baseando-se nas mesmas referências que o autor pretendia (p. 55); prever esse leitor modelo não é sinônimo de simplesmente esperar que ele exista, mas de ‘mover o texto de modo a construí-lo’, já que ‘um testo non solo riposa su, ma contribuisce a produrre una competenza’ (p. 56, parágrafo 2).”</p> <p>Sophie: “O autor deve prever um leitor modelo capaz de cooperar na atualização textual de maneira prevista por ele (autor).”</p> <p>Carmen: “Sendo assim, conclui-se que o autor deve prever uma série de competências do seu Leitor Modelo. Este tem que ser capaz de cooperar com a atualização textual que o autor do texto espera, e de se mover interpretativamente da mesma maneira como ele o desenvolveu no texto.”</p>
--	---

A terceira seção do capítulo de Eco teve por objeto a distinção que o autor apresenta entre “Textos fechados e abertos”, ou seja, o grau de possibilidade interpretativa e direcionamento construída por um autor em sua narrativa. A seguir, as diferentes formas com que os participantes reconstruíram o conteúdo desta parte.

Tabela 49 - Elementos do item 3.3. do capítulo de Eco citados pelos participantes (AD-3)

3.3. “Textos abertos e fechados”	Respectivo excerto tirado das produções dos participantes
Textos abertos x fechados (Frida, Maria, Sophie e Carmen)	<p>Frida: “Quanto a ser um texto fechado ou aberto, a conclusão a que chega o autor é que, quanto mais fechado, isto é, quanto mais específico para um público, mais aberto o mesmo texto parecerá para outros públicos, que terão a tarefa de inferir uma série de significados, a partir de referenciais diferentes daqueles que foram pressupostos pelo autor e projetados no leitor modelo (pp. 56-57). Ele chega a afirmar: ‘Nulla è più aperto di un testo chiuso’ (p. 57, última linha), e cita o motto di Valéry: <i>il n’y a pas de vrai sens d’un texte</i> (p. 58). Desse modo, sem um leitor pressuposto, um texto seria ininteligível (p. 59).”</p> <p>Maria: “Em seguida, Eco diferencia ‘textos fechados’ e ‘textos abertos’. Os segundos são aquelas obras em que a habilidade do autor com as palavras e a figurativização é tão grande que o jogo semiótico se faz ilimitadamente. Geralmente são os clássicos da literatura mundial que se caracterizam como obras abertas, por suas infinitas possibilidades de leitura e interpretação desde o momento de sua criação até tempos posteriores.”</p> <p>Sophie: “Achei difícil o item 3.3 que fala sobre o texto aberto e o texto fechado. Achei interessante a citação de Valéry: ‘<i>il n’y a pas de vrai sens d’un texte</i>’ (p. 58 da versão em italiano). Eco afirma que podemos entender que essa frase significa que um texto tem várias interpretações. Acho que consegui entender melhor esse trecho por causa da citação em francês.”</p> <p>Carmen: “Na terceira parte, ‘Testi ‘chiusi’ e testi ‘aperti’’, sugere dois extremos: os textos ‘abertos’ e os textos ‘fechados’. Esses últimos pressupõem uma interpretação e um Leitor Modelo bastante restritos e a sua abertura seria uma violência da cooperação interpretativa, o que na próxima parte Eco chama de uso de um texto. Por sua vez, os textos criados como ‘abertos’ são textos em que o autor conhece as possibilidades variadas de interpretação e as incorpora ao seu texto, o que permite o controle do grau de ‘liberdade’ concedida à cooperação do Leitor Modelo.”</p>
O que o leitor pode fazer com o texto (Juan)	<p>Juan: “Mas para chegar até o significado latente do livro, o leitor não pode interpretar o que ele quer na leitura. Para isso, o produtor do texto, ou seja, o Autor, vai desenhando o mapa, por meio de estratégias textuais, onde o Leitor vai caminhar até chegar ao significado potencial do conteúdo do texto.”</p>
O exemplo de <i>Finnegans Wake</i> , de James Joyce (Frida, Carmen)	<p>Frida: “Decerto, os exemplos apresentados por Eco ao longo do capítulo – o caso de Giovanni e Maria (pp. 50-51), o leitor de <i>Finnegans Wake</i> (p. 58) ou das <i>Investigações Filosóficas de Wittgenstein</i> (p. 61) – ilustram ricamente essas afirmações, mas não é difícil perceber sua veracidade também no âmbito do texto acadêmico-científico, onde, por vezes, o leitor que não conheça grande parte das referências teóricas citadas não consegue acompanhar a cadeia lógica que leva à interpretação dos dados.”</p> <p>Carmen: “Valendo-se do exemplo de uma obra com um grau de ‘abertura’ alta, <i>Finnegans Wake</i> de James Joyce, demonstra que o Leitor Modelo de uma obra ‘aberta’ possui competências variadas e amplas, mas não são dirigidas a qualquer leitor.”</p>

Em seguida, Umberto Eco aborda outra dicotomia: entre “uso e interpretação” dos textos narrativos (3.4) – que foi pouco recorrente nos textos dos participantes.

Tabela 50- Elementos do item 3.4. do capítulo de Eco citados pelos participantes (AD-3)

3.4. “Uso e interpretação”	Respectivo excerto tirado das produções dos participantes
<p>Uso x interpretação (Frida, Sophie e Carmen)</p>	<p>Frida: “A seguir, Eco debruça-se sobre a diferença entre fazer com o texto aquilo que o leitor quiser e interpretar livremente o texto como parte da estratégia proposta pelo autor (p. 59) – ideia vagamente introduzida no final do primeiro parágrafo da página 58.”</p> <p>Sophie: “Eco afirma que há uma diferença entre uso do texto e interpretação do texto. O primeiro é um ‘estímulo imaginativo’ e o segundo, pressupõe uma relação dialética entre as estratégias que o autor usa e a resposta do leitor modelo. Acredito que o uso é uma leitura feita sem levar em consideração as ‘estratégias’, as ‘marcas’ que o autor deixa no texto de como ele deve ser lido.”</p> <p>Carmen: “Em ‘Uso e interpretazione’, quarta parte do terceiro capítulo, o autor reforça uma distinção entre uso de um texto livre e sua interpretação. O mais interessante dessa parte é o reconhecimento das possibilidades infinitas de interpretação. Entretanto, estas são limitadas pelo o universo do discurso no sentido de existir atualizações legítimas e ilegítimas dos textos.”</p>

O item 3.5. é dedicado à explicação das noções de autor e leitor como estratégias textuais, isto é, a maneira como ambos estão manifestados no texto narrativo.

Tabela 51 - Elementos do item 3.5. do capítulo de Eco citados pelos participantes (AD-3)

3.5. “Autor e leitor como estratégias textuais”	Respectivo excerto tirado das produções dos participantes
<p>Autor e leitor como estratégias textuais e papéis actanciais</p> <p>(Juan, Frida, Diego, Sophie, Carmen)</p>	<p>Juan: “<i>Conceitos como Autor e Leitor Modelo, são explicadas como duas estratégias textuais, que devem ser entendidas como estratégias discursivas. Por tanto, toda interpretação sobre o texto, deve ser feita a partir dessas estratégias, e assim chegar até o significado potencial que o texto tem escrito, sem procurar respostas fora dele.</i>”</p> <p>Frida: “<i>Um texto concebido para um público amplo, porém, não mais traz o autor como um dos polos de um ato de enunciação, mas sim como função actancial, tanto quanto o leitor (pp. 60-61): ele passa a ser reconhecido pelo estilo de narração empregada, tornando-se parte da estratégia que constrói o leitor modelo (p. 61).</i>”</p> <p>Diego: “<i>Ponto central nesta argumentação é o exemplo dado por Eco no subcapítulo ‘3.5. Autore e lettore come strategie testuali’. Valendo-se de um texto de Wittgenstein repleto de pronomes pessoais, o autor demonstra como o texto não postula pessoas empíricas, mas sim estratégias textuais: ‘Tutti i pronomi personali (impliciti o espliciti) non indicano affatto una persona chiamata Ludwig Wittgenstein o un lettore empirico qualsiasi: essi rappresentano pure strategie testuali’ (p.61).</i>”</p> <p>Sophie: “<i>O autor declara que o autor e o leitor modelo são estratégias textuais. Em um modelo de comunicação baseado em emissor, destinatário e mensagem, o emissor e o destinatário se manifestam gramaticalmente na mensagem. Eco cita um exemplo: em ‘eu te digo que...’, o ‘eu’ se refere ao emissor e o ‘te’, ao destinatário. Entretanto, se considerarmos o texto como um texto e não como uma simples mensagem, o emissor e o destinatário podem não estar gramaticalmente presentes, mas assumem ‘papéis actanciais’ (‘ruoli attanziali’, texto em italiano, p. 61 e ‘papeles actanciales’, texto em espanhol, p. 88). Acredito que isso significa que, em um texto, o autor e o leitor estão sempre presentes porque são pressupostos pelo próprio texto.</i>”</p> <p>Carmen: “<i>Na quinta parte ‘Autore e lettore come strategie testuale’, Eco continua a discorrer sobre o Leitor Modelo como uma estratégia de construção textual e o associa a outra estratégia, o Autor Modelo como manifestação textual.</i>”</p>
<p>Definição de leitor modelo</p> <p>(Maria)</p>	<p>Maria: “<i>Abordados esses conceitos, Eco define também o ‘leitor modelo’, isto é, ‘um conjunto de condições de felicidade, estabelecidas textualmente, que devem ser satisfeitas para que o conteúdo potencial do texto seja plenamente atualizado’ (p. 89).</i>”</p>

A última parte do capítulo (3.6) discute “O autor como hipótese interpretativa”, a partir da dicotomia entre o “autor empírico”, ou seja, que projeta o leitor modelo no texto por meio de diferentes estratégias *versus* o “autor modelo” – hipótese formulada pelo leitor empírico.

Tabela 52 - Elementos do item 3.6. do capítulo de Eco citados pelos participantes (AD-3)

3.6. “O autor como hipótese interpretativa”	Respectivo excerto tirado das produções dos participantes
<p>Autor como hipótese interpretativa (Juan, Frida, Diego e Carmen)</p>	<p>Juan: “O Autor imagina um tipo de Leitor e não deixa tudo escrito, pois acredita que seu Leitor Modelo, com suas competências vai saber entender e preencher os vazios. Do mesmo modo, o Leitor imagina um tipo de Autor para antecipar-se no processo da leitura, por meio do contexto, a língua, ou o discurso político conhecido pelo autor.”</p> <p>Frida: “Desse modo, chegamos ao autor como hipótese interpretativa: a hipótese formulada pelo leitor empírico acerca do autor modelo será mais acertada do que aquela que o autor empírico formula acerca do leitor modelo, já que o autor está, de fato, presente no texto (p. 62, centro da página).”</p> <p>Diego: “Pessoalmente, creio que as ideias desenvolvidas por Eco neste capítulo têm o mérito de separar autor e pessoa empírica, uma confusão comum em tempos de exploração da vida pessoal do escritor via indústria cultural. Além disso, sua ênfase no texto permite uma apreciação menos ingênua da literatura.”</p> <p>Carmen: “Na última parte, ‘L’autore come ipotesi interpretativa’, Eco se detém no Autor Modelo. Este é uma estratégia textual que deve ser atualizada nas intenções virtuais contidas no texto pelo Leitor Modelo na sua cooperação interpretativa com o texto partindo do princípio de que essa colaboração se dá entre duas estratégias discursivas e não entre dois sujeitos empíricos. Essa diferenciação permite que o Leitor Modelo se centre no que está no texto e não em um autor empírico que desejava dizer algo ou pensava algo distinto ao que estava no texto.”</p>
<p>Ato de cooperação x atualização (Sophie e Carmen)</p>	<p>Sophie: “Não devemos entender a cooperação textual como a atualização, a interpretação das intenções do leitor empírico da enunciação, mas das intenções que o enunciado contém virtualmente (texto em italiano, p. 62). A cooperação textual é um fenômeno que se realiza entre duas estratégias discursivas, não entre dois sujeitos.”</p> <p>Carmen: “Desprendendo-se claramente das interpretações imprevisíveis do leitor empírico, afirma que o Leitor Modelo é uma condição para a atualização satisfatória do conteúdo potencial de um texto.”</p>
<p>Deveres filológicos do leitor (Juan, Maria)</p>	<p>Juan: “O Leitor tem as vezes o papel de filólogo, citando o texto: o leitor ‘dovere di recuperare com la massima approssimazione possibile i codici dell’emittente (par.2, pag. 63)’. Assim, o leitor tem que usar seu conhecimento do mundo, e o conhecimento compartilhado com o mundo do autor, para entender o que não está dito no texto.”</p> <p>Maria: “O Leitor Modelo tem seus deveres, tais como compreender filologicamente o texto.”</p>
<p>Exemplos (Frida)</p>	<p>Frida: “As páginas seguintes dedicam-se a refletir sobre dois exemplos de inferências sobre o autor modelo, uma fictícia e outra real: um autor que empregasse ambos os termos ‘russo’ e ‘soviético’ em uma discussão política da época poderia passar uma impressão ideológica específica ou simplesmente parecer desatento (pp. 62-64). Já as cartas de Aldo Moro, escritas na prisão, podem ter sido interpretadas como não refletindo os reais pensamentos do autor, e sim o oposto deles, pois as condições em que escrevia o exigiam (pp. 65-66).”</p>

A leitura atenta das produções dos participantes cruzada com o texto-objeto da AD-3 permite afirmar que eles foram capazes de ler em uma língua aparentada, extraindo muitos dos conceitos e relações centrais colocados por Umberto Eco neste capítulo. Notadamente, foram capazes de ler um documento de grande complexidade teórica e textual, em uma língua aparentada às suas línguas maternas, e reconstruir o sentido nele contido em português de maneira satisfatória e adequada com o que fora solicitado pelo enunciado.

Os aprendentes demonstraram naturalidade e segurança de trabalhar com as línguas-alvo que escolheram (*Maria* em espanhol, os demais em italiano) e isto fica comprovado pela constante citação de trechos do texto original: todos, com exceção de *Andrei*, cujo texto não remetia ao conteúdo do capítulo, recorreram diretamente ao texto-objeto da AD-3, fosse na língua-alvo, fosse por meio de uma versão intercompreensiva do trecho de interesse. Isso mostra que, além de construírem seus argumentos em português retomando o que consideraram importante, foram capazes de identificar e selecionar, no capítulo, excertos que corroborassem suas afirmações.

A abertura para que fizessem comentários sobre questões “extratextuais” a respeito de eventuais relações e impressões que construíssem a partir dos textos, foi aproveitada por boa parte dos participantes. Entre os comentários deste tipo, foi possível identificar as seguintes categorias²⁷³:

- **Relações intertextuais:** em seu texto, Eco centra-se em exemplos tirados de narrativas literárias e permeia seu texto com diversos exemplos. *Frida* e *Carmen* complementaram e relacionaram as situações levantadas pelo autor com outros gêneros ou com outras obras literárias.

Frida: “*O texto é incompleto por duas razões: porque sempre pressupõe um leitor e porque esse leitor precisa dominar o código para compreender sua mensagem (p. 50). Em outras palavras, a superfície do texto não diz tudo (p. 51, parágrafo 2). Decerto, os exemplos apresentados por Eco ao longo do capítulo (...) ilustram ricamente essas afirmações, mas não é difícil perceber sua veracidade também no âmbito do texto acadêmico-científico, onde, por vezes, o leitor que não conheça grande parte das referências teóricas citadas não consegue acompanhar a cadeia lógica que leva à interpretação dos dados.*”

Carmen: “*Apesar de se mostrar que este exemplo de um Leitor Modelo de uma obra ‘aberta’ que pode chegar a ser ilegível para*

²⁷³ Alguns trechos que aparecem aqui não foram inclusos nas tabelas anteriores por não fazerem referência direta ao texto de Eco.

alguns leitores empíricos, outras obras que podem nos vir a mente são os livros bestsellers como as sagas juvenis que tem como principal paradigma atual os livros que têm com protagonista Harry Potter. Esses livros são bastante legíveis porque a sua autora previu um Leitor Modelo com competências múltiplas que provavelmente coincidiram bastante com as competências dos leitores empíricos, tanto que este é um dos livros de iniciação ao gosto pela leitura.”

- Impressões pessoais: alguns participantes permearam seus textos com comentários e apreciações pessoais sobre conceitos desenvolvidos por Eco no capítulo lido. Como exemplo, trago *Diego* e *Sophie*:

Diego: “Penso, no entanto, que autor e leitor são algo mais que ‘estratégias textuais’. Tal ideia, negadora da carga afetiva que, a despeito do esforço em contra, costumamos lançar sobre os textos, me parece desumanizar a interação disparada pelo ato da leitura. O desenvolvimento da literatura nos últimos anos, com o advento da ‘autoficção’, parece demonstrar que nem sempre a figura empírica do autor deve ficar de fora do ‘jogo’.”

Sophie: “Achei muito interessante o trecho: ‘il testo postula la cooperazione del lettore come própria condizione de attualizzazone’ (p. 54) porque resume bem a ideia principal de Eco que é mostrar que o leitor atualiza e interpreta o texto. (...)Achei difícil o item 3.3 que fala sobre o texto aberto e o texto fechado. Achei interessante a citação de Valéry: ‘il n’y a pas de vrai sens d’un texte’(p. 58 da versão em italiano).”

- Relações (meta)experienciais: ao ler o capítulo de Eco em uma língua estrangeira, dentro da proposta intercompreensiva, *Andrei* e *Carmen* relacionaram seu conteúdo com o que acontece na leitura pela IC:

Andrei: “No âmbito da intercompreensão, o pensamento de Eco se encaixa muito bem, já que, nesse contexto, o leitor/ receptor ganhará um papel muito importante. O leitor aqui não é tampouco um recipiente onde se deposita um texto que será despejado quando se pergunte sobre ele depois, mas uma parte fundamental para a produção de sentido. O leitor/ receptor da intercompreensão terá de ser consciente, se apropriar do que lê e de seus conhecimentos e desempenhar um papel ativo frente aos textos com os quais toma contato.”

Carmen: “Este [o leitor] é um operador capaz de reconhecer determinada palavra no contexto em que se insere a partir do seu conhecimento enciclopédico. Este pode também ser entendido como conhecimento de mundo e conhecimento prévio que um determinado texto exige. Por exemplo, nas nossas aulas de intercompreensão nos detivemos no reconhecimento mais ou menos estável das estruturas de determinado gênero textual, o que construiu um conhecimento prévio para a leitura de textos em línguas românicas diferentes do português.”

Classifiquei estes relatos como “metaexperiências” pelo fato de que neles aparecem elementos que demonstram que eles conseguiram ressignificar o lugar do leitor, ou seja, o seu próprio lugar, na construção do sentido durante a leitura. Mais do que comentar o pensamento de Eco sobre esta figura de “quem lê”, os participantes o aplicaram e articularam à experiência pela qual estavam passando em PLIC-Letras (*Carmen* chega até a utilizar o pronome “nós”, expressamente se integrando e se identificando no processo descrito).

Nas palavras deles, a Intercompreensão desempenha o papel de tornar o leitor consciente da função determinante que possui no processo de leitura. É essencial destacar o fato de que, como estudantes universitários, seria possível atribuir aos participantes a qualidade de “leitores experientes”, ao menos em língua materna, porém, foi a partir do contato com a abordagem intercompreensiva que eles reconheceram sua potencialidade de protagonistas do processo. Usando as palavras de *Andrei*, foi pela IC que passaram a reconhecer seu “*papel ativo*” no processo de construção de sentido.

Esta conscientização é parte indispensável quando se busca uma formação para a autonomia, não só do leitor, mas do sujeito-aprendente de maneira integral. Ela permite que ele se posicione como responsável de sua aprendizagem, como o dirigente da tarefa a ser realizada, dotado dos recursos necessários para tal – tudo isso gerindo, inclusive, suas reações afetivas durante o processo de aprendizagem

c.3) Recurso à alternância de línguas

Como já exposto, para a realização da AD-3 os participantes receberam versões do capítulo “O leitor modelo” (ECO, 1979) em espanhol, francês e italiano, devendo escolher uma delas como língua principal e tendo a possibilidade de consultar as demais para a resolução de eventuais dúvidas. Assim, após a realização da pseudo-resenha, eles foram questionados sobre que línguas consultaram, apresentando exemplos de momentos em que este movimento se fez necessário (exercício 2).

A respeito do tema, como de outras vezes, saliento que o foco não é mensurar o tipo de dificuldade encontrada, mas sim investigar quais foram (e quais podem ser) os pontos em que o trânsito entre as línguas favoreceu a construção de sentido dos participantes. Além disso, da perspectiva do aprendente, a atividade também contribuiu para um exercício das dimensões meta e interlinguística, em direção a uma maior consciência da vantagem de se abrir para este movimento.

Entre os participantes, apenas *Juan*, *Frida*, *Sophie* e *Carmen* citaram exemplos neste exercício, sendo eles de ordens diferentes. Começando por *Juan*, que mencionou dois momentos nos quais considerou necessário usar o texto em espanhol para aperfeiçoar a compreensão inicial, feita no italiano:

Juan: “*Alguns trechos: ‘Referito a lettore che el texto non postula e non contribuisce a produrre, il texto diventa illeggibile (più di quanto non sai), oppure diventa um altro libro (para. 1, pag. 59)’. A verdade, a pesar de entender quase todas as palavras, foi a ideia a que foi difícil de entender para mim nesse trecho, e por isso utilizei o texto no espanhol.*

‘E ci sono testi che giocano su questi scarti, li suggeriscono, li attendono- e sono i testi ‘aperti’ di cui mille letture son possibili, tutte di godimento infinito? (para. 2, pag. 56)’. Nesse trecho foi importante entender que a estrutura era uma pergunta, o que fez difícil a compreensão do conteúdo na primeira leitura, e nesse parágrafo só tinham perguntas, pelo qual decidi consultar a tradução do texto.’

No primeiro exemplo exposto, *Juan* deixa claro que seu problema de compreensão não se deveu a uma possível opacidade das palavras que compõem a sentença em italiano, às quais diz ter entendido “*quase todas*”, mas sim à “*ideia*”, ao sentido por elas construído. Aqui pode se pensar em um “curto-circuito” dos processos de alto-nível (GAONAC’H, 1990; COSTE, 2002) que impediu *Juan* de ultrapassar a dimensão linguística e formular hipóteses para a o sentido do respectivo trecho. Uma razão para isso pode estar no fato de que, embora não tenha encontrado problemas no reconhecimento dos esquemas linguísticos, pode-se dizer que faltou um maior domínio referencial sobre a complexidade teórica expressa por Eco para que a construção de sentido se desse a partir da versão em italiano.

O segundo exemplo apresentado por ele traz uma situação completamente diversa e diretamente ligada ao espanhol, sua língua materna. Diferentemente das outras línguas românicas, no espanhol escrito, o símbolo “¿” alerta o leitor que a sentença a seguir será uma pergunta. Mesmo *Juan* estando habituado às leituras em português e tendo se dedicado ao italiano, no momento de ler o texto de Eco – que exigia um esforço cognitivo significativo para a apreensão dos conceitos – a ausência do “anúncio” das perguntas tornou-se mais um elemento desfavorável para sua compreensão. Este fato o levou a ler o parágrafo que “*só tinha perguntas*” diretamente em espanhol.

Passando para o caso de *Frida*, ela declarou ter consultado o texto em francês, sem sucesso e, em seguida, em espanhol. Vejamos seus exemplos:

Frida: “*Sim, consultei o texto em francês, mas como ele não foi de ajuda nesses casos específicos, consultei o texto em espanhol para solucionar as dificuldades com as construções com ‘ci sono’, ao final do capítulo 3.2, e palavras opacas como peggio, oppure, pressoché.*”

Os quatro exemplos citados por *Frida* são de categorias gramaticais variadas, sendo uma construção verbal, um adjetivo, um conectivo lógico e um advérbio, todos opacos em relação ao português. Para reconstruir o movimento feito por ela, coloco a seguir a forma como os termos aparecem nas três traduções – italiano, francês e espanhol – na ordem consultada pela participante:

- IT (p. 59): “**Ci sono** testi...”; FR (p. 69): « **Y-a-t-il** des textes.. » ; ES : « ¿ **Hay** textos... »

- IT (p. 57) : “ Ma potrà accadere di **peggio**... ”; FR (p. 70) : « Mais il y a **pis**... » ; ES (p. 82) : « Pero también puede ocurrir algo **peor**...»

- IT (p. 59) : « ...**oppure** diventa un altro libro » ; FR (p. 73) « ...**ou alors** cela devient un autre livre » ; ES (p. 85) : « ...**o bien** se convierte en otro libro »

- IT (p. 60) : “... **pressoché** psichedelico...”; FR (p. 74): “...**presque** psychédélique...”; ES (p. 87) : « ...**casi** psicodélico... »

Observa-se que, com efeito, as construções em espanhol são mais transparentes e esclarecedoras em relação ao português do que as em italiano e francês. Este fato remete para o que Blanche-Benveniste (2005, p. 3) chamou de dois “sub-grupos” das línguas românicas: o das ibéricas (PT-ES) e o do francês-italiano. Da mesma forma, Escudé e Janin (2010) constataram, a partir da observação do “contínuo” desta família de línguas, que a intercompreensão entre espanhol e português é maior do que entre uma delas e o francês.

O que é interessante no caso de *Frida*, e capital em se tratando da busca por uma atitude plurilíngue, é o fato de que ela optou antes por mais uma língua como fonte de verificação e tentativa de compreender as palavras, do que por um dicionário ou outro tipo de recurso externo. Ademais, antes de recorrer a uma língua que dominava (espanhol), tentou passar pelo francês, idioma no qual estava aperfeiçoando sua compreensão escrita durante o curso PLIC-Letras.

Já *Sophie* indicou a alternância do italiano ao espanhol por uma razão intrinsecamente ligada à construção de sentido de toda uma explanação desenvolvida por Eco.

Sophie: “Consultei o trecho em espanhol para compreender o primeiro exemplo que Eco mostra: ‘Giovanni entrò nella stanza. Sei tornato, allora!, esclamò Maria, raggianti.’ Eu não tinha entendido praticamente nada desse trecho e consultei a versão em espanhol. Consegui fazer uma versão intercompreensiva: ‘-Então você voltou’, exclamou Maria, radiante’. Achei importante entender o exemplo para compreender os argumentos de Eco.”

De fato, como aponta *Sophie*, a compreensão desta frase usada como exemplo por Umberto Eco é determinante para que o leitor possa acompanhar uma sequência de dois longos parágrafos em que o autor italiano desenvolve sua explicação de por que um texto é um “conjunto de não-ditos” (ECO, 1979, p. 51). Ao passar pelo exemplo de *Giovanni* e *Maria* uma primeira vez e avançar na leitura, ela percebeu que ele seria objeto de uma minuciosa análise de Eco e resolveu assegurar que havia compreendido a sentença.

Nisto consistem duas características/habilidades complementares do leitor formado pela intercompreensão: se por um lado ele sabe que, em um primeiro momento, não precisa parar diante de um excerto que não compreendeu totalmente, por outro, é capaz de se reorganizar cognitivamente (CORNAIRE, 1999) ao constatar a relevância do que não ficou claro para a construção do sentido global. Foi o que levou *Sophie* a consultar a versão em espanhol e construir sua própria versão intercompreensiva do exemplo. Reforço, ainda, o já comentado fato que *Sophie* poderia ter optado pelo francês para a verificação de suas dúvidas, mas preferiu o espanhol – idioma em que não se sentia segura no início do curso.

Por fim, chegamos ao caso de *Carmen* que descreveu mais um tipo de situação em que a alternância de línguas pode contribuir: a reformulação de uma hipótese inicial. Sua resposta completa foi a seguinte:

Carmen: “Pela resenha do texto se tratar de uma atividade final, consultei da seguinte maneira o texto em língua espanhola: li primeiramente o texto em italiano e escrevia o que achava interessante e entendia, em seguida confirmava essa compreensão lendo o texto em espanhol. Essa alternância entre as duas línguas me ajudou principalmente a entender os exemplos que o Umberto Eco usava para dar maior concretude as suas reflexões. Nessa primeira leitura e na leitura mais pausada notei que as palavras me eram bastante transparentes, mas algumas passagens se tornavam obscuras devido à complexidade do pensamento e das análises minuciosas de exemplos que poderiam ser fundamentais para o entendimento do texto como a explicação da figura que Eco apresenta na página 54. Numa segunda leitura, li pausadamente o texto e fiz resumos do seu conteúdo e confirmava esse entendimento com a leitura do mesmo

parágrafo em espanhol. As inferências lexicais que fazia foram bastante acertadas, apesar de algumas serem errôneas. Por exemplo, pensei que ‘essere soddisfate’ poderia ser entendida como ‘sofisticar-se’. Achei estranha essa minha tradução intercompreensiva e vi que em espanhol essa palavra era ‘satisfaserse’. Em português ‘satisfazer-se’.”

Carmen detalhou os passos que seguiu para a realização da AD-3, entre os quais incluiu o recurso à leitura em uma segunda língua como apoio à verificação do sentido construído mediante as primeiras leituras e, mais especificamente, para conferir suas “inferências lexicais” e construir a coerência local (LOPEZ ALONSO; SÉRÉ, 2001) de cada excerto lido. A forma “esser soddisfate” ativou sua primeira hipótese, “sofisticar-se”, no entanto, ela percebeu uma inadequação da representação semântica desta última dentro do contexto da frase. Esta “estranheza” levou-a a consultar a tradução em espanhol, constatar a analogia marginal entre o termo em italiano e sua inferência em português (DEGACHE, 2006), conduzindo-a a reformular sua hipótese inicial.

Neste exemplo de *Carmen*, verifica-se como o processo de leitura se dá em um movimento ininterrupto de percepção, reconhecimento, ativação e seleção de hipóteses (lexicais, semânticas, textuais, referenciais) que, por sua vez, também são constantemente verificadas, confirmadas ou reformuladas de acordo com o que se apresenta no texto. O bom leitor intercompreensivo, como já discutido, é capaz de tolerar uma primeira interpretação aproximativa (DE CARLO et al., 2015) e seguir a fim de verificá-la, desde que o termo pareça contextualmente coerente – o que não aconteceu com *Carmen* neste ponto. Como propõe Degache (1996), na leitura intercompreensiva, a atividade metalingüística de percepção e construção de analogias exige do leitor o controle metacognitivo de busca de referentes na memória, sua verificação semântica e a avaliação de sua validade em relação ao contexto e ao que se espera do texto lido.

Os quatro participantes que expuseram exemplos das razões propulsoras da alternância de línguas escolheram o texto em italiano como principal. Todavia, nota-se que os tipos de dificuldades foram diferentes para cada um deles – como é esperado, já que cada leitor é um universo particular (ECO, 1979): há desde trechos com dúvidas lexicais pontuais (*Frida*) até trechos em que as palavras não ofereciam dificuldades, mas cujo sentido não se concretizava na leitura em italiano (*Juan*); a detecção de que uma frase era de suma importância para a compreensão de um conceito e que, logo, era importante reforçar sua compreensão (*Sophie*); e

o recurso à alternância para verificação de uma analogia que parecia (e de fato era) incoerente com o restante do trecho (*Carmen*).

Além de ajudar a elucidar quais são estas fontes de dúvidas, esta questão contribui para validar a opção por oferecer diferentes traduções de um mesmo tempo no âmbito de uma formação voltada para o desenvolvimento da compreensão escrita. Esta ferramenta leva o sujeito a reconhecer formas de insistir na leitura, de confiar nas línguas aparentadas como fontes de esclarecimento. A leitura intercompreensiva é, em muito, baseada no global e aproximativo, mas não se limita a isso e reconhece formas válidas de ser cada vez mais assertiva, como o acesso a outras versões (quando possível) ou a consulta consciente e pontual a recursos externos²⁷⁴.

c.4) Autoavaliação da AD-3

Cornaire (1999, p. 41) teoriza que “a leitura exige que o sujeito controle sua atividade (‘monitoring’) pela objetivação constante de si, do material e da tarefa que ele cumpre, o que demanda um certo julgamento, um certo esforço e uma certa avaliação” (tradução nossa)²⁷⁵. Os pontos listados pela autora são as estratégias metacognitivas (O’MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 2011), entre as quais a autoavaliação pode aparecer tanto no que concerne ao percurso de movimentos e escolhas aplicadas durante a leitura, quanto na verificação de seu produto final.

No Bloco I, apresentei o modo como o trajeto de formação deste hábito da autoavaliação e metarreflexão sobre os próprios desempenho e percursos foi feito no PLIC-Letras. Durante o curso, a autoavaliação foi estimulada como elemento constitutivo do desenvolvimento metacognitivo, um dos objetivos da abordagem intercompreensiva, assim como contribuir para com a autonomia dos participantes. Na AD-3, igualmente após a realização de uma tarefa tão ampla como comentar um texto desta magnitude teórica, os aprendentes foram chamados a se autoavaliar.

²⁷⁴ De acordo com o CARAP, um dicionário ou mesmo o próprio professor ou outra pessoa que o aprendente acredita que possa contribuir.

²⁷⁵ Original em francês: “La lecture exige que le sujet contrôle son activité (« monitoring ») par l’objectivation constante de soi, du matériel et de la tâche qu’il accomplit, ce qui demande un certain jugement, un certain effort et une certaine évaluation.”

Para analisar as respostas geradas neste último momento da formação, novamente utilizo o recurso da reunião dos comentários em uma tabela e da categorização dos diferentes aspectos levantados por meio das cores.

Tabela 53- Autoavaliação dos participantes do desempenho na AD-3

3. Como você se sente em relação a seu desempenho na leitura do texto: “plenamente satisfeito”, “satisfeito” ou “insatisfeito”? Comente justificando pelas suas impressões em relação à eficácia na aplicação das estratégias, à complexidade do texto (teórica e linguística) etc.	
<ul style="list-style-type: none"> - Alternância de línguas - Estratégias diversas - Referência à complexidade do texto lido - Controle entre quantidade x qualidade da compreensão - Dimensão afetiva - Mudança de paradigmas anteriores 	<p>Juan: “<i>Eu me senti, bem satisfeito, a pesar (sic) de me-apoiar várias vezes no dicionário e outras no texto no espanhol, consegui entender tudo o conteúdo do texto, aplicando as estratégias que não só eram para entender as palavras, pois o texto falava de Teoria Literária, matéria difícil de entender, e que se-apoia de (sic) outras disciplinas humanas para se-desenvolver nas suas ideias. Então, para ser (sic) um texto dessa dificuldade, me senti bastante feliz de conseguir entender a maioria do conteúdo, e me atrever a insistir na leitura várias vezes antes de usar o dicionário ou a tradução do texto.</i>”</p> <p>Frida: “<i>Plenamente satisfeita, mesmo não compreendendo todas as palavras do texto individualmente, pois sei que a proposta não é essa. Consegui ler com segurança e sem me perder em “achismos”.</i>”</p> <p>Maria: “<i>Plenamente satisfeita, pois compreendo grande parte da informação de um texto erudito e específico da minha área escrito numa língua estrangeira.</i>”</p> <p>Andrei: “<i>Me sinto plenamente satisfeito com a leitura por antes do curso não ter perspectiva nem de tentar ler em línguas estrangeiras que não conheço tão bem. Também levando em consideração a complexidade teórica da obra, acho que a leitura foi bem satisfatória, porque pude entender grande parte do texto, recorrendo às transparências, às estruturas gramaticais como conjugações de verbo vistas em sala de aula, aos conhecimentos e discussões em sala sobre a obra e aos conhecimentos anteriores sobre o contexto da obra de Umberto Eco, adquirido em outras aulas e leituras.</i>”</p> <p>Sophie: “<i>Eu me sinto plenamente satisfeita, pois o texto é muito complexo do ponto de vista teórico e também do ponto de vista linguístico. Eu nunca tinha lido nada em italiano antes de começar o curso e acho que consegui entender as ideias principais do autor e alguns dos exemplos que ele cita e explica. A estratégia que mais usei foi o acesso a conhecimentos anteriores. Ter estudado a introdução e lido textos sobre o livro me ajudou a entender as ideias principais do autor. Em seguida, a estratégia que mais usei foi a exploração das transparências. Nos trechos muito opacos, consultei a versão em espanhol.</i>”</p> <p>Carmen: “<i>Sinto-me satisfeita porque consegui aplicar eficazmente as estratégias e sua complexidade linguística não me pareceu tão alta. Entretanto, a complexidade teórica do capítulo, a sua extensão e a estratégia de alternar entre italiano e espanhol me tomou muitas horas para a sua leitura e compreensão satisfatória para a feitura de uma resenha.</i>”</p>

Na literatura sobre o ensino-aprendizagem da compreensão escrita (GIASSON, 1990; CARRELL, 1990), admite-se que o projeto de leitura, a finalidade que se tem com um determinado texto, influencia diretamente tanto as estratégias que o leitor seleciona e aplica, quanto “o efeito causado por essas leituras” (JOVER-FALEIROS, 2014, p. 74). As respostas dos participantes expostas acima demonstram em que eles embasaram seu grau de satisfação na realização da AD-3: apesar da complexidade do capítulo de Eco (citada pela maior parte deles), todos autoavaliaram seus desempenhos de maneira satisfatória ou plenamente satisfatória, dentro do que lhes fora solicitado.

A fim de produzirem suas “verbalizações escritas” do texto-objeto a partir das orientações dadas, os aprendentes foram capazes de acessar e gerir seu repertório de estratégias de tratamento textual, escolhendo e aplicando as que pareciam mais adequadas. Retomando suas falas, isso se deu:

- Na dimensão linguística, pelas citadas estratégias cognitivas de transferência, principalmente a exploração das transparências – lexicais, sintáticas e semânticas – entre as línguas envolvidas;
- Na dimensão referencial, houve o destaque para o papel dos conhecimentos anteriores sobre a obra e sobre o autor – abordados nas duas aulas do módulo 3 que precederam a realização da AD-3 – assim como uma constante afirmação de como o texto era teórica e linguisticamente complexo;
- Na dimensão metaestratégica estão as decisões por recorrer às versões do texto em outras línguas ou, ainda, a dicionários para a resolução de dúvidas.

A articulação destes elementos nas justificativas demonstra como eles foram capazes de reconhecer o valor de cada uma destas etapas durante a leitura intercompreensiva, mas também apropriar-se delas em seus discursos, usando-os de maneira segura e consciente para se autoavaliar. Em uma visão global da aprendizagem proporcionada pela IC, como venho discutindo ao longo desta tese, essa visão que o aprendente tem de si mesmo, de suas capacidades e desempenhos é tão importante quanto proporcionar avanços nos conhecimentos declarativos das línguas-alvo.

4.2.3. Habilidades e estratégias aplicadas nas três AD

Ainda no âmbito da pergunta de pesquisa que guia a análise deste bloco, na segunda edição do curso PLIC-Letras acrescentei um mesmo exercício ao final das três atividades-dirigidas. De acordo com o que foi apresentado no Capítulo 3, este foi composto por uma lista de alguns dos descritores do REFIC (DE CARLO et al., 2015) nas duas dimensões envolvidas nesta pesquisa (“O sujeito plurilíngue e a aprendizagem” e “Compreensão escrita”). Esta lista continha desde procedimentos de intercompreensão espontânea (como o reconhecimento de transparências) e, logo, desenvolvidos desde a fase de sensibilização – Módulo 1 –, até alguns mais refinados como o reconhecimento de opacidades, mais comuns à fase de aperfeiçoamento – Módulo 3.

Após a leitura do texto e realização dos demais exercícios de cada AD, os alunos deveriam dizer, para cada item, se aquele procedimento fora aplicado poucas, algumas ou muitas vezes – ou deixar em branco caso não o tivessem feito. O objetivo aqui era verificar o que, de fato, os alunos aplicaram/reconheceram durante o tratamento de cada um dos gêneros e se, de alguma forma, essa aplicação variou ao longo das três AD, ou seja, de acordo com a complexidade dos textos ou mesmo de uma língua para outra.

Para a análise dos dados a lista dos procedimentos foi (re)organizada do “espontâneo” para o “específico”²⁷⁶ e as respostas de cada participante (*Juan, Frida e Maria*, que participaram da segunda edição) em cada AD foram colocadas lado a lado. Desta maneira, foi possível observar eventuais variações na aplicação dos procedimentos de acordo com a progressão do curso e, logo, com o gênero textual trabalhado em cada atividade.

O primeiro bloco de procedimentos e habilidades que analiso é o que chamo de “transversal”: são as estratégias de compreensão que foram estimuladas desde o primeiro contato com a intercompreensão, sobretudo na aula 1 (Apêndice C). A seguir, as respostas dos participantes:

²⁷⁶ No Capítulo 3 (item 3.6.5.) a lista foi colocada na ordem em que os participantes receberam.

Tabela 54 - Recurso a estratégias transversais nas AD

<p>Enunciado: A seguir temos uma lista de procedimentos e habilidades que são desenvolvidas ao longo do trabalho pela intercompreensão. Assinale aqueles que você aplicou ao longo desta atividade dirigida de acordo com a seguinte legenda:</p> <p>P – apliquei poucas vezes/sinto-me capaz disso, mas ainda em nível iniciante;</p> <p>A – apliquei algumas vezes/sinto-me capaz disso, mas não em todas as ocorrências;</p> <p>M – apliquei muitas vezes/sinto-me capaz disso na maior parte das ocorrências.</p> <p><i>Obs.: aqueles que não utilizou ou que não se identifica, deixe sem marcações.</i></p> <p>Nível: Transversal aos três níveis (T)</p>										
Nível	Participante	Juan			Frida			Maria		
	Atividade-dirigida	AD-1	AD-2	AD-3	AD-1	AD-2	AD-3	AD-1	AD-2	AD-3
	Língua do texto lido pelo aluno na AD	IT	IT	IT	FR	FR	IT	IT	IT	ES
T	1. Recorrer a diferentes estratégias para atingir os objetivos de leitura e vencer dificuldades de compreensão.	M	A	M	M	A	M	M	M	M
T	2. Valer-se da organização do texto para possibilitar uma melhor compreensão.	M	M	M	M	M	A	M	M	M
T	3. Acessar conhecimentos anteriores sobre o tema para construir ou antecipar seu conteúdo.	P	A	M	A	A	A	M	M	M

Entre as três estratégias transversais predomina a frequência “apliquei muitas vezes” (M), desde a AD-1 até a AD-3, sem variação significativa no que tange às línguas. No item 3, sobre o recurso a conhecimentos prévios (domínio referencial), percebe-se que a frequência “algumas vezes” (A) apareceu mais do que nas duas anteriores, sobretudo nas respostas de *Frida*, e há ainda um “poucas vezes” (P), declarado por *Juan*. Isso implica considerar que a mobilização de conhecimentos prévios não depende apenas da “intenção” do leitor, mas está diretamente ligada ao tema do texto, ou seja, se o leitor não possui tais esquemas de conteúdo, não terá como mobilizá-los.

Quando *Juan* diz ter recorrido pouco a este procedimento na AD-1 cabe lembrar o fato de que nesta atividade os participantes escolheram o resumo acadêmico dentre um conjunto

previamente estabelecido por mim, professora-pesquisadora. Nesse conjunto, todos os resumos eram sobre pesquisas envolvendo a Intercompreensão, tema relativamente novo para eles naquele momento inicial da formação no PLIC-Letras. É interessante notar, dentre as respostas de *Juan* neste item 3, o fato de que o recurso a esses conhecimentos progride: “P”, no texto cuja temática foi “imposta”, “A” no texto por ele escolhido e “M” no capítulo de Eco, cuja preparação foi feita nas aulas 9 e 10. O mesmo não acontece com *Frida* e *Maria*, que mantiveram uma regularidade na utilização deste recurso, independentemente dos textos e das línguas em que trabalharam (*Frida* sempre com “A” e *Maria* com “M”).

O segundo grupo da lista diz respeito aos procedimentos despertados/estimulados no Módulo 1 – Sensibilização. Segundo o REFIC, é neste primeiro nível de progressão que o aprendente é conduzido a “descobrir na prática as potencialidades oferecidas pela proximidade linguística para a compreensão de textos em línguas próximas jamais estudadas” (DE CARLO et al., 2015, p. 30, tradução nossa)²⁷⁷. Na lista apresentada aos participantes do curso, esta é a etapa com o maior número de itens. Na sequência, apresento os procedimentos/habilidades do módulo de sensibilização cruzados com as respostas que os aprendentes deram ao final de cada uma das AD.

²⁷⁷ Original em francês : « ...[lui faire] découvrir pratiquement les potentialités offertes par la proximité linguistique pour la compréhension de textes en langues proches mais jamais étudiées. »

Tabela 55 - Procedimentos e habilidades do nível sensibilização

<p>P – apliquei poucas vezes/sinto-me capaz disso, mas ainda em nível iniciante; A – apliquei algumas vezes/sinto-me capaz disso, mas não em todas as ocorrências; M – apliquei muitas vezes/sinto-me capaz disso na maior parte das ocorrências. <i>Obs.: aqueles que não utilizou ou que não se identifica, deixe sem marcações.</i> Nível: I, Sensibilização (Módulo 1)</p>										
Nível	Participante	Juan			Frida			Maria		
	Atividade-dirigida	AD-1	AD-2	AD-3	AD-1	AD-2	AD-3	AD-1	AD-2	AD-3
	Língua do texto lido pelo aluno na respectiva AD	IT	IT	IT	FR	FR	IT	IT	IT	ES
I	4. Elaborar hipóteses sobre o tema do texto a partir do título e/ou outros elementos.	M	M	M	M	M	M	M	A	A
I	5. Fazer referência a conhecimentos em outras línguas para realizar a leitura.	M	M	M	A	M	M	M	A	M
I	6. Explorar as semelhanças e transparências entre a minha LM e a língua do texto.	M	M	M	M	M	M	M	M	M
I	7. Inferir significados por meio da observação de possíveis analogias lexicais entre as línguas.	A	A	A	P	A	M	M	A	M
I	8. Identificar palavras transparentes (cuja forma é totalmente próxima entre as línguas).	M	M	M	M	M	M	M	M	M
I	9. Identificar palavras semitransparentes (cuja forma não é totalmente próxima, mas com pouca variação, como diente/dent/dente).	A	A	M	A	A	M	A	A	M
I	10. Relacionar palavras que formam o campo lexical do texto.	A	A	M	M	M	M	M	M	M
I	11. Identificar categorias de palavras funcionais como artigos, pronomes pessoais, preposições e conjunções mais frequentes, quando/se presentes no texto.	M	A	M	A	A	M	M	M	M
I	12. Compreender frases curtas e sem subordinação.	M	M	M	A	M	M	M	M	M

Como se observa, no item 4, todos os participantes reconhecem terem formulado hipóteses sobre o tema do texto a partir de suas informações de pré-texto. A preponderância da frequência “muitas vezes” só varia nas respostas de *Maria* nas AD-2 e 3.

A partir do item 5, começa uma série de habilidades relativas à dimensão (inter)linguística: desde as estratégias ligadas ao estabelecimento de relações entre as línguas até o reconhecimento de categorias gramaticais e tratamento sintático. Todos os participantes reconhecem ter feito relações com outras línguas durante a leitura dos textos-objeto das três AD, algumas (*Frida* na AD-1, *Maria* na AD-2) ou muitas vezes. Já no que diz respeito à exploração de transparências entre a língua do texto e suas línguas maternas, item 6, a resposta “muitas vezes” é unânime entre os três participantes, em todas as AD, independentemente da língua-alvo em que trabalharam.

Este dado é importante e revela como, de fato, os aprendentes reconheceram e se apropriaram das semelhanças linguísticas como um recurso-chave nas diferentes situações de leitura dos textos em línguas aparentadas. Isso implica, sobretudo, na quebra do paradigma monolíngue que, muitas vezes como já discutido, impede essa referência e “interferência” positiva dos conhecimentos em língua materna.

A vantagem deste estímulo metalinguístico interlínguas é característico da IC e fica confirmado pelas respostas das linhas 7, 8 e 9, sobre analogias e identificação de palavras transparentes e semitransparentes em que é predominante a frequência “muitas vezes” (15 ocorrências), seguida de “algumas vezes” (11 ocorrências). Apenas *Frida* usou a frequência “poucas vezes” na AD-1, para a inferência por meio de analogias.

A facilidade de reconhecimento do nível lexical existente entre as línguas-alvo reflete, ademais, na construção do campo lexical do tema abordado no texto, objeto do item 10, em que também prevalece a resposta “muitas vezes”. Tal observação (estimulada durante as aulas) implica na construção de um conhecimento referencial específico daquilo que é exposto no texto lido e que contribui para a construção de sentido global do texto (ALBUQUERQUE-COSTA, 2000; CICUREL; MOIRAND, 1990).

Por fim, os itens 11 e 12 são ligados a aspectos sintáticos e gramáticas mais recorrentes no gênero resumo trabalhado no primeiro módulo do curso PLIC-Letras. Novamente, destaca-se que desde o início do curso (ilustrado pela AD-1) os participantes perceberam-se capazes de identificar e tratar esses pontos. Entre os três, apenas *Frida* apontou a frequência “algumas

vezes” (para o item 11 nas AD 1 e 2, e para o 12 na AD-1), em todas as demais o comum foi os participantes aplicarem “muitas vezes”.

Passo agora à análise das respostas do nível de aplicação de acordo com a progressão do REFIC. Trata-se da fase em que as “descobertas” da sensibilização se estendem de maneira mais “ampla e estruturada” (DE CARLO et al., 2015, p. 30) de acordo com o contexto e os objetivos da formação em IC. No caso do PLIC-Letras, equivale ao que foi feito no Módulo 2, a partir das introduções.

Tabela 56 - Procedimentos e habilidades do nível aplicação

<p>P – apliquei poucas vezes/sinto-me capaz disso, mas ainda em nível iniciante; A – apliquei algumas vezes/sinto-me capaz disso, mas não em todas as ocorrências; M – apliquei muitas vezes/sinto-me capaz disso na maior parte das ocorrências. <i>Obs.: aqueles que não utilizou ou que não se identifica, deixe sem marcações.</i> Nível: II, Aplicação (Módulo 2)</p>										
Nível	Participante	Juan			Frida			Maria		
	Atividade-dirigida	AD-1	AD-2	AD-3	AD-1	AD-2	AD-3	AD-1	AD-2	AD-3
	Língua do texto lido pelo aluno	IT	IT	IT	FR	FR	IT	IT	IT	ES
I/II	15. Identificar marcadores discursivos característicos do gênero.	A	A	M	A	P	A	A	A	<u>A</u>
II	13. Reconhecer prefixos e sufixos mais comuns.	--	A	--	A	M	M	M	A	<u>M</u>
II	14. Compreender frases médias, com conjunções mais recorrentes.	A	A	M	P	A	M	M	M	<u>M</u>
II	16. Identificar as desinências verbais dos tempos e modos principais (presente, passado e futuro, pelo menos).	P	A	A	A	M	A	A	A	<u>M</u>

Os descritores desta fase de aplicação selecionados para compor a lista do exercício estão mais ligados à dimensão do tratamento linguístico, ao contrário dos dois anteriormente apresentados que continham elementos de dimensão estratégica. Trata-se de alguns pontos em

que, por vezes, a transparência entre as línguas não é tão comum, como no caso dos afixos e das desinências verbais, e em que é necessária uma observação mais detalhada.

O que é crucial salientar aqui é o fato de que estas habilidades foram trabalhadas a partir do Módulo 2 do PLIC-Letras, contudo, mesmo na AD-1 – então aplicada ao final do Módulo 1 e, logo, antes da sistematização destes aspectos – os aprendentes já se sentiam capazes de reconhecer, compreender e identificar tais elementos considerados mais “avançados”. Logo, constata-se que desde o início a IC levou os aprendentes a uma maior flexibilidade cognitiva e afetiva para lidar, inclusive, com elementos mais específicos das línguas-alvo.

Por fim, na terceira fase da formação, o aperfeiçoamento estende esse percurso que leva o aprendente da transparência à opacidade, guiando-o “progressivamente a operar os ajustes necessários para detectar correspondências menos evidentes” (DE CARLO et al., 2015, p. 25, tradução nossa)²⁷⁸. No contexto do PLIC-Letras, parte desses descritores começaram a ser trabalhados já no módulo 2, por isso na progressão proposta alguns itens estão marcados como nível “II/III”.

²⁷⁸ Original em francês: « [le guider] progressivement à opérer les ajustements nécessaires pour déceler des correspondances moins évidentes. »

Tabela 57 - Procedimentos e habilidades do nível aperfeiçoamento

<p>P – apliquei poucas vezes/sinto-me capaz disso, mas ainda em nível iniciante; A – apliquei algumas vezes/sinto-me capaz disso, mas não em todas as ocorrências; M – apliquei muitas vezes/sinto-me capaz disso na maior parte das ocorrências. <i>Obs.: aqueles que não utilizou ou que não se identifica, deixe sem marcações.</i> Nível: III, Aperfeiçoamento (Módulo 3)</p>										
Nível	Participante	Juan			Frida			Maria		
	Atividade-dirigida	AD-1	AD-2	AD-3	AD-1	AD-2	AD-3	AD-1	AD-2	AD-3
	Língua do texto lido pelo aluno	IT	IT	IT	FR	FR	IT	IT	IT	<u>ES</u>
II/III	17. Atribuir significado de uma palavra opaca com base no contexto em que aparece.	A	P	M	A	A	A	A	A	<u>A</u>
II/III	18. Identificar e reconstruir marcadores e relações anafóricas/catafóricas.	A	A	A	A	A	A	A	A	<u>M</u>
II/III	19. Compreender frases longas e mais complexas do ponto de vista sintático.	P	A	A	P	A	A	M	A	<u>M</u>
III	20. Compreender falsos cognatos com base no contexto.	A	A	P	P	P	A	P	P	<u>P</u>

De início é possível perceber que a recorrência da frequência “poucas vezes” (P) é muito maior neste nível do que nos anteriores, sobretudo no tocante ao tratamento dos temidos falsos cognatos (item 20), o que reforça o caráter mais delicado destes aspectos no conjunto da formação. De qualquer maneira, novamente, fica claro que mesmo nas duas primeiras atividades os aprendentes já se percebiam capazes de lidar com situações complexas, como frases longas e a reconstrução de relações anafóricas.

A análise deste conjunto de respostas demonstra como na IC o aprendente não se “prende” ao uma concepção de aprendizagem linear, em que ele deve esperar que um tópico seja tratado para se sentir capaz de enfrentar aquela situação. É notório o efeito do

desenvolvimento/aperfeiçoamento estratégico, metacognitivo, meta-afetivo (OXFORD, 2011) para superar as dificuldades linguísticas, pois isso liberta o aprendiz do medo, da pressão do “ainda não aprendi isso”, e o leva a procurar meios de resolver suas dificuldades.

Após esta análise das produções obtidas nas três AD e no âmbito da verificação do desenvolvimento das atitudes plurilíngues potencializadas pela IC, no próximo tópico faço uma retomada das escolhas dos participantes com vistas a observar quais foram suas decisões relativas às línguas-alvo.

4.2.4. Circulação entre textos e línguas no PLIC-Letras: atitudes plurilíngues

A proposta do curso PLIC-Letras priorizou, em diversos momentos, o espaço de autonomia de escolhas por parte dos participantes, como ficou demonstrado na análise deste segundo bloco de dados. Esta abertura se deu essencialmente de duas formas: através da escolha das línguas e/ou dos textos a serem lidos na realização das AD e de acordo com cada momento do curso.

Nas seções anteriores a este bloco, as escolhas dos participantes foram apresentadas e comentadas separadamente, no âmbito de cada uma das atividades. Agora, tornou-se importante reunir as informações e colocá-las lado a lado, afim de verificar se o percurso de escolhas de alguma forma se reconfigurou ao longo dos três momentos analisados. Isso se torna essencial no caminho de investigação de uma formação plurilíngue, já que nela admite-se “a ideia de que os sujeitos podem se movimentar entre universos linguísticos diferentes, no seio da mesma língua ou de línguas diversas (...)” (ANDRADE; MARTINS, 2015, p. 236).

Os “universos linguísticos diferentes” presentes no curso PLIC-Letras, de acordo com o que já expus, 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 sessão²⁷⁹ 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 opções²⁸⁰.

²⁷⁹ Tanto os critérios de seleção dos textos quanto os objetivos de cada aula do programa estão descritos no Capítulo 3 (itens 3.6.1 e 3.6.4).

²⁸⁰ 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-

Nesse sentido, no último ponto do segundo bloco de análises, foco-me em uma reunião dos dados apresentados anteriormente em busca dos traços de atitudes plurilíngues suscitados pelo movimento entres os textos e as línguas proposto no PLIC-Letras. Em um primeiro momento, parto das justificativas de escolhas dadas pelos participantes ao longo do curso e, em um segundo, da análise das respostas ao exercício transversal presente no final das três AD.

Iniciando pela eleição dos textos em cada uma das atividades dirigidas, ao retomar as justificativas dos critérios de escolha apresentados pelos participantes, foram citados:

Tabela 58 - Conjunto das justificativas apresentadas nas três AD

Atividade dirigida	Crítérios de escolha citados
AD-1 – Resumos	<ul style="list-style-type: none"> - Busca pelo desafio ligado à língua escolhida; - Interesse despertado pelo tema; - Exclusão de outras línguas consideradas fáceis ou difíceis; - Alto grau de transparência.
AD-2 – Introduções	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse pelo tema de ordem pessoal, acadêmica ou, ainda, com base em conhecimentos prévios; - Estrutura.
AD-3 – Capítulo teórico	<ul style="list-style-type: none"> - 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.

A variedade das justificativas demonstra que se, no início, questões ligadas às línguas (seja o querer “testar-se” em uma ou evitar outra) ainda influenciavam as escolhas dos participantes, na AD-2 este aspecto já não é citado por nenhum deles, sendo o interesse pelo tema o principal critério referido no trabalho com as introduções de artigos.

Este dado revela como o contato com a Intercompreensão ao longo das trinta horas de trabalho no PLIC-Letras contribuiu para que os aprendentes deixassem de considerar o domínio da língua como critério de exclusão dos textos que lhes interessam ou que necessitam ler. Isto aponta, ainda, para uma superação da tendência de atribuir o êxito de uma leitura majoritariamente à variável da língua, reconhecendo o papel de outros aspectos, como a

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.

motivação relativa ao projeto de leitura e a mobilização de conhecimentos anteriores de ordens diversas (UZCANGA VIVAR, 2011; JOVER-FALEIROS, 2014).

Relativamente às línguas em que leram nas atividades avaliativas, podemos verificar os movimentos dos aprendentes na tabela a seguir:

Tabela 59 - Relação das línguas em que os participantes trabalharam nas AD

	AD-1	AD-2	AD-3
Juan	IT	IT	IT (+ ES)
Frida	FR	FR	IT (+FR/ES)
Maria	IT	IT	ES
Andrei	FR	FR	IT (+ES)
Diego	--	FR	IT ²⁸¹
Sophie	IT	ES	IT (+ES)
Carmen	FR	FR	IT (ES)

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, como comentado anteriormente neste bloco II.

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.

Assim, 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

²⁸¹ Como *Diego* não respondeu as demais questões da AD-3 não é possível saber se consultou o texto em outra língua.

trabalhado em italiano²⁸² (*Frida, Andrei e Carmen*), optaram pela versão original do capítulo de Eco. Tal atitude pode ser considerada plurilíngue 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. Outro fator que não pode ser desconsiderado é o de que, embora para as AD eles tenham eleito as línguas em que gostariam de ler, durante as aulas leram e tiveram contato com as três línguas-alvo, sem distinção, o que também contribuiu para que se familiarizassem com o espanhol, o francês e o italiano igualmente.

Uma das componentes da competência plurilíngue é a gestão estratégica do desequilíbrio dos conhecimentos e competências nas diferentes línguas (COSTE; ZARATE; MOORE, 2009). O sujeito plurilíngue transita entre as línguas porque sabe que pode mobilizar os conhecimentos em outras para compensar e complementar eventuais dificuldades. Esta é uma das mudanças que podem ser identificadas nos participantes e que são objeto do terceiro e último bloco de análises.

4.3. Bloco III – Impactos da (trans)formação intercompreensiva

Este quarto capítulo foi aberto por uma citação de Trocmé-Fabre tirada de seu livro *J'apprends donc je suis* que diz: “Qualquer que seja o itinerário, aquele que o percorreu não é mais o mesmo quando da chegada: ele mudou, ele se enriqueceu” (1992, p. 130, tradução nossa)²⁸³. A verificação destas mudanças é o objeto da minha terceira pergunta de pesquisa, que será abordada neste terceiro bloco de análises:

c) Quais mudanças ocorreram a partir da formação intercompreensiva?

Neste ponto, usarei as respostas dos participantes ao questionário-diagnóstico final – QD-F (Apêndice B), já brevemente apresentado no Capítulo 3. Este questionário, composto por sete perguntas abertas, teve por objetivo obter dos alunos suas impressões após terem

²⁸² 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.

²⁸³ Original em francês: “Quel que soit l’itinéraire, celui qui l’a parcouru n’est plus le même à l’arrivée : il a changé, il s’est enrichi.” (p. 130).

passado pela experiência intercompreensiva no curso PLIC-Letras sobre os seguintes aspectos:

- Impactos ocasionados pelo contato com a IC em suas atitudes como leitores;
- Aperfeiçoamento de capacidades em cada uma das línguas-alvo;
- Dificuldades individuais enfrentadas no percurso;
- Pertinência da IC na formação do estudante de Letras;
- Avaliação específica do curso PLIC;

Seguindo o procedimento adotado no Bloco I, aqui novamente a análise partirá dos indícios que aparecem nas respostas dos seis participantes²⁸⁴ que responderam ao QD-F.

4.3.1. Mudanças

As rupturas e inovações ocasionadas pelo contato com uma abordagem plural como a IC exigem dos sujeitos-aprendentes “uma revisão de hábitos tradicionais de aprendizagem” (REISSNER, 2011, p. 139, tradução nossa)²⁸⁵. Este movimento foi estimulado e acompanhado de forma longitudinal no curso PLIC-Letras por meio das questões reflexivas que compuseram os diários de aprendizagem e as atividades dirigidas, já abordadas no primeiro bloco de análises. No QD-F, os aprendentes foram chamados a olhar criticamente para a totalidade do percurso feito e avaliá-lo.

Nesta última produção, os participantes compararam suas atitudes de leitores em LE antes da formação com aquelas percebidas a partir da participação no PLIC-Letras, com a seguinte questão:

QD-F: Em relação à sua atitude diante dos textos em língua estrangeira antes (apontadas no questionário inicial) e depois do curso, o seu perfil de leitor passou por mudanças? Em que aspectos? Comente.

As respostas, apresentadas a seguir, ilustram como e em que sentido a IC contribuiu para transformações de diversas ordens ligadas ao saber-ser (dimensão afetiva) e ao saber-aprender (ressignificação do conceito de aprendizagem de línguas e das próprias práticas).

²⁸⁴ Diego foi o único participante que não respondeu ao QD-F.

²⁸⁵ Original em francês: “[Pour l’enseignement / apprentissage en intercompréhension] s’impose donc une révision des habitudes traditionnelles d’apprentissage (...)”

4.3.1.1.Saber-ser: Autoconfiança e motivação

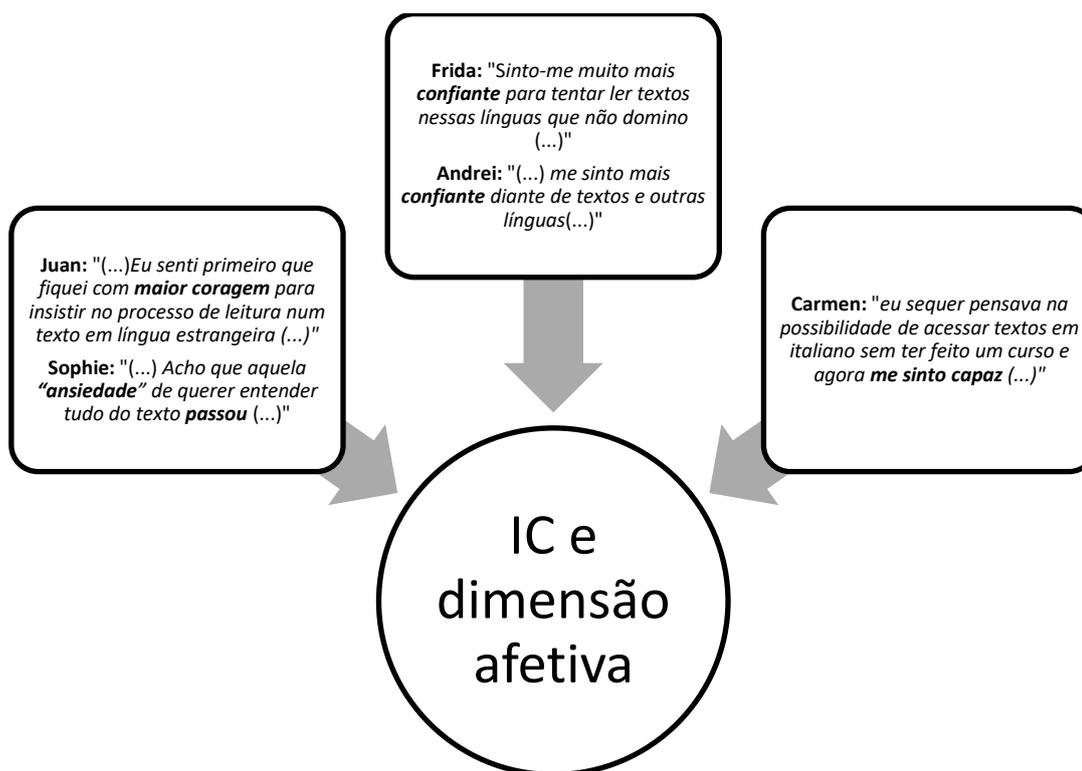
Quando nos referimos à leitura em LE, é esperado que o leitor iniciante se sinta inseguro e que sua compreensão seja mais lenta porque ele “bloqueia” os processos de análise global e se apega a uma leitura linear (GAONAC’H, 1990; COSTE, 2002). A mudança dessas atitudes passa pela conscientização do processo de compreensão escrita como uma interação de fatores e de uma aplicação pertinente das estratégias de leitura. É nessa direção que a IC trabalha, acrescentando a observação das semelhanças entre as línguas envolvidas como forma de ativar os conhecimentos prévios do aprendente e levá-lo a se descobrir “conhecedor” delas.

Por conta disso, um dos principais reflexos do contato com a abordagem intercompreensiva, apontado por diversas experiências (GARBARINO, 2015; OLIVEIRA, 2015; MARTINS, 2010) e já comentado no Bloco I de análise, reside no ganho de confiança e motivação por parte dos sujeitos. A articulação desses aspectos potencializa o prazer de aprender, delineado por Benucci (2005, p. 78-79) por meio das seguintes características:

- a passagem da percepção espontânea da semelhança e transparência entre as línguas aparentadas a uma “intercompreensão guiada”;
- o contato com diferentes documentos, “canais comunicativos, gêneros textuais, inputs verbais”;
- a “aplicabilidade imediata da competência adquirida” em contextos reais, como a interação com falantes de outras línguas e documentos autênticos;
- o estímulo ao desenvolvimento da autonomia do aprendente “na aquisição e construção de conhecimentos não lineares e sequenciais, mas que são fruto de processos reelaborativos e criativos dos conhecimentos”.

Na primeira pergunta do QD-F, como mencionado anteriormente, os participantes voltaram a reforçar o aspecto da confiança e da motivação, sendo que cinco dos seis que o responderam citaram explicitamente as transformações desta natureza, cada um à sua maneira, como demonstra a figura a seguir:

Figura 30 - Mudanças na dimensão afetiva a partir da formação



Fonte: elaboração própria.

Este saber-ser capaz de compreender e agir (CARAP, A.14) em línguas aparentadas à sua língua materna é resultado do desenvolvimento de outros aspectos, como a consciência (meta)cognitiva e (meta)linguística, assim como o conhecimento mais aprofundado de como se constrói o sentido no tratamento de um texto. Alguns destes pontos apareceram nas respostas dos participantes a esta primeira questão:

- Aperfeiçoamento e naturalização na aplicação de estratégias:

Juan: "(...) Com a prática as estratégias acabaram por ser parte da leitura e não um esforço extra para trabalhar com o texto em sua compreensão. (...)”

- Desconstrução da ideia de que o conhecimento linguístico prepondera na compreensão:

Andrei: "(...) No início do curso, imaginava que não fosse necessário o conhecimento profundo de uma língua para a leitura e compreensão de seus textos. Entretanto, não imaginava que as leituras poderiam ocorrer de modo tão completo como aconteceu no decorrer do semestre. (...)”;

- Consciência de que a qualidade de uma leitura não reside no fato de (re)conhecer todas as palavras:

Sophie: “*Não precisamos entender todas as palavras do texto para compreendê-lo. Acho que pude sentir isso na prática. (...)*”;

Carmen: “*(...) Por sua vez, o francês me fez ver que não é necessário saber todas as palavras – bastante opacas para mim – para obter um conhecimento global e satisfatório do texto se você aplica as estratégias de leitura intercompreensiva (...)*”

Muitas das representações anteriores modificadas pelo contato com a abordagem plural da intercompreensão são oriundas de uma cultura de aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 1999) voltada para a segmentação dos conhecimentos e pela (ilusória) busca por competências “perfeitamente” desenvolvidas. O senso comum é que toda e qualquer palavra deve ser considerada e que se o leitor não a reconhece imediatamente, é devido a seu baixo nível de conhecimento linguístico naquela língua – o qual, conseqüentemente, seria preponderante para o sucesso da tarefa.

Isso culmina em programas de ensino que nivelam o aluno “por baixo”. Basta abrir os materiais didáticos de ensino de línguas estrangeiras para ver como neles o aprendente é iniciado progressivamente em documentos escritos de baixa complexidade (baixo número de palavras, sem construções longas) e, muitas vezes, não autênticos – praticamente ignorando o papel dos demais tipos de conhecimentos e procedimentos que podem ser (re)aproveitados para que este aprendente descubra e desenvolva mais rapidamente esta competência.

Sobre isso, Ausebel, Novak e Hanesan (1984, p. 163) sintetizam: “O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Descubra e ensine-o com base nisso”²⁸⁶ (tradução nossa). A abordagem intercompreensiva amplia esta afirmação dos autores: não se trata só do professor “descobrir e ensinar” com base no que o aluno já sabe, ele conduz o próprio aprendente a tornar-se consciente e a aprender a partir destes conhecimentos prévios. A descoberta desta potencialidade leva o sujeito a flexibilizar sua relação com as línguas e com a aprendizagem, a desconstruir o que antes era visto como barreira e reconstruir como ponte, uma nova via para novas representações e atitudes.

Este ponto também foi evidenciado nas respostas sobre as mudanças ocasionadas a partir da formação no PLIC-Letras.

²⁸⁶ Original em inglês: “The most important single factor influencing leaning is what de learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly.”

4.3.1.2. Uma outra visão do ensino-aprendizagem de línguas

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 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.

Ainda em relação à primeira questão, alguns participantes destacaram o aspecto problematizador²⁸⁷ da experiência intercompreensiva. Segundo Andrade e Pinho (2010, p. 46), o fato de a IC mobilizar “novos discursos sobre as línguas (...) pode conflitar com imagens pessoais do sujeito sobre o ensino/aprendizagem das línguas e desencadear uma resposta afetiva”. O CARAP (CANDELIER, 2012) também cita a atitude crítica de questionamento como parte do saber-ser plurilíngue (A.9).

Quanto a isso, começo com o exemplo de *Maria*, que ao afirmar sentir-se “*capaz*” de compreender o italiano escrito, resolveu estender sua experiência a outras competências – conforme se verifica por sua resposta completa:

Maria: “*Sim, eu sequer pensava na possibilidade de acessar textos em italiano sem ter feito um curso e agora me sinto capaz (inclusive assisto a talkshows com legenda em italiano e compreendo grande parte das informações).*”

A ideia incutida pelo ensino-aprendizagem tradicional (baseado na perspectiva monolíngue) é de que para ser “competente” e “*capaz*” de fazer algo em uma língua estrangeira é necessário “*fazer um curso*”, ou seja, seguir uma sequência de estudos linear, institucional e focada nos conhecimentos declarativos da estrutura daquele idioma. Seja ele aparentado à LM do aprendente ou não, geralmente não há espaço (ou há muito pouco) para a comparação, a transferência e a “interferência” de experiências anteriores ou contatos com outras línguas no processo.

Entretanto, a abordagem intercompreensiva, ao entrar pela recepção e estimular todos estes processos antes bloqueados (ou “vedados” para usar o termo que *Diego* citou em um dos DA analisados no bloco I), desperta o aprendente para a potencialidade daquilo que ele já sabe e para os caminhos que pode e deve seguir para atingir o que ainda quer desenvolver. No caso de *Maria*, ao sentir-se (ou descobrir-se) “*capaz*”, ela foi motivada a procurar novas

²⁸⁷ As autoras usam o termo “problemático”, mas dado o duplo sentido que este pode ter na vertente brasileira da língua portuguesa, optei por adaptá-lo e usar “problematizador”.

fontes de contato com a língua para aperfeiçoar outras competências, como a compreensão oral. Tudo isso de maneira *autônoma*: ela percebe que pode, ela estabelece e “arrisca-se” no novo desafio, ela escolhe os meios para tal (“*talkshows com legenda em italiano*”) e ela se autoavalia (“*inclusive assisto a talkshows com legenda em italiano e compreendo grande parte das informações*”).

Na IC o aprendente está, de fato, no centro das ações, e isto foi apontado por *Andrei* em sua resposta à primeira questão do QD-F.

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. (...)*”

O que mais chama atenção na resposta de *Andrei* é o fato de que “*agora*”, ou seja, a partir da Intercompreensão, ele percebeu que a “*experiência prévia do aluno/leitor, seja dentro ou fora da escola/ academia*” tem lugar e é relevante quando se fala em ensino-aprendizagem de línguas, sinal de que, nas situações anteriores isso não ocorreu, segundo o que interpretei a partir de seu comentário. Como afirma Trocmé-Fabre (1992), faz parte do agir didático conceber a aquisição como resultante de diversas ancoragens, e um dos tipos de ancoragem principais é, justamente, aquela fundada na experiência do aluno:

É indispensável que os formadores levem os aprendentes a estabelecer uma conexão entre o que eles descobrem e o que eles já sabem. Estas conexões podem ser de naturezas variadas: cognitivas, afetivas, sensoriais. (TROCMÉ-FABRE, 1992, p. 132, tradução nossa)²⁸⁸

Esta ancoragem de que fala a autora é um dos traços distintivos da abordagem da IC, na forma das transferências, isto é, quando “o conhecido serve de suporte para enfrentar o desconhecido, por meio das inferências e da criação de hipóteses” (JAMET; SPIȚĂ, 2010, p. 21, tradução nossa)²⁸⁹. Conforme discutido no Capítulo 1, esta capacidade é uma das três correntes geralmente usadas para definir a IC, como no exemplo a seguir:

a aprendizagem de mais línguas mediante o desenvolvimento de estratégias que consistem em transferir processos cognitivos, conhecimentos, experiências e habilidades de uma língua a outra, da língua materna à

²⁸⁸ Original em francês: “Il est indispensable que les formateurs entraînent les apprenants à établir une connexion entre ce qu’ils découvrent et ce qu’ils savent déjà. Ces connexions peuvent être de plusieurs nature : cognitives, affectives, sensorielles.”

²⁸⁹ Original em francês: “[ce mécanisme de transfert s’est inscrit dans un ensemble de stratégies procédurales où] le connu sert de support pour affronter l’inconnu, par le biais des inférences et de la création d’hypothèses.”

primeira língua estrangeira, desta à segunda língua e assim por diante. (CALZETTI, 2001, p. 58, tradução nossa)²⁹⁰

O reconhecimento desta potencialidade e a mudança de perspectiva por ela causada também foi comentada por *Carmen*, com foco no papel da língua materna no processo de aprendizagem de novas línguas

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. É pela transparência entre português e espanhol que a sua intercompreensão é alta, por exemplo. (...)”*

Carmen expôs a representação negativa que normalmente é dada a uma possível influência da LM no processo de aquisição de uma nova língua. É interessante destacar como ela inclui as suas duas condições – de estudante e de professora de línguas – para comentar o afastamento da LM nas situações de aprendizagem de um idioma tão próximo como o espanhol. A participante cursou sua graduação em Letras Português-Espanhol na Faculdade de Letras da USP – contexto desta pesquisa e cuja problemática foi apresentada no capítulo anterior – e tinha experiência como professora de espanhol língua estrangeira em diferentes contextos. Entretanto, foi a partir do contato com a IC, no PLIC-Letras, que ela passou a questionar esta prática e a perceber a validade de um trabalho de aproveitamento das semelhanças entre as duas línguas.

A questão da recusa ao recurso à LM no processo de aquisição de competências em línguas estrangeiras é abordada por diversos autores, como Castellotti (2001), que teoriza sobre o paradoxo existente entre os programas e currículos que, aparentemente, reconhecem a importância de um trabalho comparativo entre as línguas, mas, na prática, operam de maneira limitada e fechada entre as disciplinas. Este episódio ficou demonstrado na análise do Projeto Pedagógico da Faculdade de Letras da USP em que a maior parte dos programas das línguas modernas cita uma intenção de trabalho baseado na relação com o português, mas que, na realidade, não se concretiza nos programas das disciplinas. Michel Dabène indica diferentes razões para este “fechamento nefasto” (1992, p. 14), as quais vão desde a formação dos professores até as pesquisas metodológicas no âmbito da didática das línguas, ambos

²⁹⁰ Original em italiano: “l’apprendimento di più lingue mediante lo sviluppo di strategie che consentono di trasferire processi cognitivi, conoscenze, esperienze e abilità da una lingua all’altra, dalla lingua madre alla prima lingua straniera da queste alla seconda lingua e così via.”

enclausurados em suas diferentes áreas, sem o estímulo à busca por meios de interação entre elas.

Na perspectiva plurilíngue e, mais especificamente, na intercompreensão, a LM volta a ser o ponto de partida e isto tem relação direta na motivação dos aprendentes, já que

Da caça aos falsos cognatos, passa-se à pesquisa e ao estudo – tranquilizadora – dos verdadeiros cognatos, das semelhanças, das transparências, das possibilidades de transferência e das relações linguísticas entre as línguas (...). (GARBARINO, 2015, p. 292, tradução nossa)²⁹¹

Em sua resposta, *Carmen* ainda reforçou a importância de que este recurso à comparação entre as línguas seja feito “*de maneira consciente*”, exatamente como a IC proporciona: um (re)conhecimento desta potencialidade e de sua aplicação durante a situação de comunicação. Esta consciência metalinguística “é constantemente colocada em sinergia com o saber enciclopédico, não linguístico (KLEIN, 1989), resultado da vivência e da experiência (...)” (DABÈNE, L. 1996, p. 398, tradução nossa)²⁹². É a partir desta sinergia e da mobilização integrada de saberes, operadas pelo sujeito capaz de gerir seus repertórios (linguísticos, referenciais, textuais, situacionais), que a competência plurilíngue se constrói e se revela.

O que fica demonstrado e que considero importante reforçar é que, nesta pesquisa, os aprendentes não ficaram inertes diante destas constatações e revoluções em suas representações anteriores. Ainda que fossem sujeitos experientes no tocante ao contato com textos e línguas (haja vista suas biografias apresentadas no Bloco I), estiveram constantemente abertos e dispostos a reconstruir e ampliar suas relações de aprendizagem. Este aspecto resultou na adoção de novas práticas, como alguns deles expressaram em suas respostas.

4.3.1.3. Adoção de novas práticas

Ao definirem as “potencialidades formativas” do conceito de intercompreensão na formação de professores, Andrade e Pinho o classificam, entre outros pontos (como o já citado “problematizador”), por ser um processo “irreversível”, pois

a mudança de perspectiva operada pela compreensão da importância da compreensão dificilmente será esquecida, tornando-se potencialmente irreversível em função da ressignificação, por parte dos sujeitos, de

²⁹¹ Original em francês: “de la chasse aux faux amis, on passe à la recherche et à l’étude – rassurante – des vrais amis, des ressemblances, des transparences, des possibilités de transfert et de rapports linguistiques entre les langues (...). (GARBARINO, 2015, p. 292)”

²⁹² Original em francês: « [cet aqui métalinguistique est] constamment mis en synergie avec le savoir encyclopédique (Klein, 1989), fruit du vécu et de l’expérience »

memórias linguístico-comunicativas, formativas e profissionais. (ANDRADE; PINHO, 2010, p. 45)

Nas respostas dos participantes sobre as mudanças percebidas a partir da experiência intercompreensiva, esta perspectiva pode ser identificada por meio da manifestação de novas atitudes e práticas antes não consideradas por eles diante da tarefa de ler textos em LE. Como exemplos, temos *Frida*, *Andrei* e *Carmen*:

- ***Frida***: “*Sim, sinto-me muito mais confiante para tentar ler textos nessas línguas que não domino, e assim tenho um grande obstáculo a menos para buscar referências teóricas para a minha pesquisa.*”
- ***Andrei***: “*Agora também me sinto mais confiante diante de textos e outras línguas, como francês, que antes eram descartados logo de cara.*”
- ***Carmen***: “*Como a língua estrangeira que mais leio é o espanhol, um procedimento que já estou usando é a leitura de resenhas sobre determinado livro. Geralmente delas já extraio os pontos principais do texto e o que me interessa na leitura com anotações esquemáticas em um papel ou no computador.*”

O ganho de confiança e a redefinição dos conceitos de aprendizagem de línguas, comentados anteriormente, implicam nesta mudança de perspectiva entre o que se fazia antes, o que se descobre capaz de fazer e o que passa a fazer a partir disso. Nas três respostas, é possível observar duas dimensões de efeitos com reflexos sobre os “dois lados da moeda”:

- Do lado das línguas antes “desconhecidas”, na dimensão prática, o que antes era “*obstáculo*”, fuga e exclusão de possibilidades, passou a ser visto como oportunidade de ampliar os horizontes de formação (*Frida e Andrei*);
- Do lado das línguas que já se dominava bem, no discurso de *Carmen* aparecem a adoção e o aperfeiçoamento de saberes-fazer em sua dimensão estratégica: a participante passou a aplicar, no espanhol, idioma que já conhecia, a prática da construção de conhecimento referencial sobre o documento com que precisa trabalhar antes da leitura – na linha do que foi aplicado no Módulo 3, na preparação à atividade com o texto de Eco (1979).

Nisto observa-se o efeito repercussivo (DEGACHE; GARBARINO, 2017) que o contato com a IC desencadeia, seja nos saber-ser e saberes-fazer prévios, seja na forma como se passa a ver e lidar com os novos conhecimentos que estão sendo construídos. Em suma,

trata-se do resultado da disponibilidade e abertura críticas característicos do sujeito plurilíngue (CARAP, A.12).

Na esteira da intenção de verificar que tipos de ressignificações e descobertas os aprendentes relatam, o QD-F os questionou especificamente sobre suas relações com as três línguas-alvo do curso.

4.3.2. Percepções sobre as línguas-alvo

A segunda pergunta do QD-F abordou os diferentes avanços e aprendizados especificamente linguísticos em relação às línguas-alvo do curso.

QD-F: Você percebeu evolução no que concerne a seus conhecimentos e desempenho nas línguas-alvo? Comente as capacidades que você percebe que desenvolveu em cada uma delas.

Conforme abordado na apresentação e descrição do curso PLIC-Letras, no Capítulo 3, a abordagem das três línguas-alvo (espanhol, francês e italiano) foi feita de forma simultânea, referenciada e modulada (DEGACHE, 2006), o que significa que:

- Os aprendentes estavam expostos e tiveram contato com as três línguas-alvo durante as aulas, mas com liberdade, caso quisessem, de priorizarem uma ou mais no momento de escolher os textos que leriam;
- A formação foi pensada com base nas características e necessidades do público em questão, adotando o português como língua de referência por ser a LM da maior parte dos participantes.

Ao final do curso, além de estabelecer quais foram as evoluções especificamente ligadas ao tratamento dos textos, também cabia observar que tipos de imagens e representações os participantes tinham sobre as línguas envolvidas na formação. Desta forma, passo a tratar os comentários dos aprendentes sobre cada uma delas.

4.3.2.1. Francês: “geralmente mais opaca, mas não impossível”

Cinco entre os sete participantes citaram ter algum nível de conhecimento prévio em francês (de 1 a 4 nas diferentes competências) ao iniciarem o curso PLIC-Letras (todos exceto *Andrei* e *Diego*). Apesar disso, é possível classificar a língua francesa como a mais temida entre eles, sempre vista durante as aulas como difícil e opaca em relação ao português. Este

tipo de representação, contudo, não impediu que ela fosse a língua mais escolhida para a realização das duas primeiras atividades dirigidas – o que pode demonstrar o interesse dos participantes em aperfeiçoar seu nível de compreensão neste idioma por meio da IC e, ainda, a confiança gerada por essa abordagem, como já comentado anteriormente.

Na tabela a seguir, apresento as repostas dadas pelos participantes apontando quais foram suas “(re)descobertas” em relação à língua francesa a partir da participação no PLIC-Letras. Para que fosse possível estabelecer um paralelo com o “ponto de partida” expresso no QD-I, os que declararam níveis de compreensão escrita a partir de 3 (intermediário) no início do curso estão marcados em cinza.

Tabela 60 - Percepções sobre o francês no QD-F

	FR
Juan	<i>“Maior conhecimento do léxico, e das estruturas oracionais dessa língua.”</i>
Frida	<i>“Reconhecer semelhanças para com o português; reconhecer verbos e alguns tempos verbais.”</i>
Maria	<i>“Sim – conectivos.”</i>
Andrei	<i>“Consegui perceber que o francês, apesar de ser a língua geramente (sic) mais opaca entre as estudadas, não é impossível. No começo do curso, a língua me causava muita insegurança, mas o contato se revelou bastante facilitado pela mediação de conhecimentos prévios, reconhecimento de estruturas gramaticais e estratégias textuais. Levando em conta o conhecimento prévio que tinha nessa língua, que era praticamente menos que básico, considero o progresso muito grande.”</i>
Sophie	<i>“Pude aprender palavras novas, fazendo comparações entre os mesmos textos (O pequeno príncipe) em línguas diferentes.”</i>
Carmen	<i>“O francês ainda é bastante opaco para mim, e ainda desenvolvi um filtro afetivo alto devido a uma má experiência de ensino em uma escola de idiomas. Entretanto, me sinto satisfeita com o entendimento global dos textos que li nessa língua ao longo das aulas.”</i>

É possível perceber os diferentes caminhos escolhidos pelos participantes para expressar o que aprenderam sobre a língua francesa durante o curso PLIC-Letras. Um primeiro grupo (formado por *Juan*, *Frida* e *Maria*) é o daqueles que se fixaram em uma visão “gramatical” da língua, enumerando os aspectos em que identificaram evoluções (léxico, sintaxe, tempos verbais).

O segundo grupo é o daqueles que mediram sua evolução com base na autoavaliação do desenvolvimento da competência visada, ou seja, a compreensão escrita: *Andrei* e *Carmen* partiram de suas experiências pessoais com a língua antes do curso para balizar seus

desempenhos. Mais do que distinguir estruturas linguísticas, focaram suas respostas no ato de conseguirem realizar as leituras.

Na resposta de *Andrei*, que atribuiu o aperfeiçoamento de compreensão nesta língua devido à “*mediação de conhecimentos prévios, reconhecimento de estruturas gramaticais e estratégias textuais*”, temos um exemplo de como, no contexto da IC, uma eventual deficiência linguística pode ser compensada por meio de uma reestruturação cognitiva, a qual promove uma interação com outros tipos de saberes prévios, referenciais e textuais na construção de sentido (SÉRÉ, 2009).

Já *Carmen* associou sua dificuldade ao conceito de “filtro afetivo” (KRASHEN, 1982) sem, contudo, que esta consciência de seus limites a impedisse de sentir-se satisfeita com o desempenho obtido no curso PLIC-Letras. Tal consideração também é reflexo de maior autonomia e amadurecimento metacognitivo, pois ser autônomo também é ser capaz de reconhecer suas limitações como parte do processo de autoconhecimento. Além disso, cabe considerar que a IC proporcionou à participante uma nova maneira de se relacionar com a língua francesa, o que pode ter impacto positivo em suas experiências futuras.

Outra questão interessante para comentar são os casos das duas participantes que já possuíam um certo nível neste idioma ao começarem o curso, *Maria* (que no QD-I se atribui as seguintes notas: CE: 3; CO: 3; PE: 1; PO: 3) e *Sophie* (CE: 4; CO: 3; PE: 3, PO: 2).

Maria indicou ter aumentado seus conhecimentos sobre os conectivos. Como afirmam Spiță, Bîzdîgă e Tărnăuceanu (2009, p. 230), “os conectivos frequentemente colocam problemas na transferência de uma língua a outra”²⁹³ (tradução nossa), isto porque muitas vezes eles não possuem formas que podem ser consideradas transparentes, o que dificulta a inferência de seu significado (DE CARLO et al., 2015). Sobre a capacidade do aprendente de reconhecê-los, recorro às orientações trazidas por dois documentos, QECRL e REFIC.

O QECRL inclui o conhecimento dos conectivos lógicos entre as “competências comunicativas linguísticas”, ligado à construção da coesão e coerência dos discursos dos sujeitos usuários da língua, de acordo com os diferentes níveis. Segundo o Quadro (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 178), desde o nível A1 o aprendente é capaz de usar “conectores simples, como *e*, *mas* e *porque*”, entretanto é a partir do nível B2 que pode recorrer a uma variedade maior e do C1 que ele terá um “domínio de padrões organizacionais,

²⁹³ Original em francês: “les connecteurs posent souvent des problèmes dans le transfert d’une langue à une autre.”

de conectores e de mecanismos de coesão”. Já no que concerne especificamente à competência de compreensão escrita, o QECRL não cita especificamente o papel e o tratamento dos conectivos, mas aponta que é a partir do nível B2 que a competência de leitura se revela mais autônoma e diversificada do ponto de vista da complexidade dos textos.

No âmbito da formação em IC, o REFIC coloca a capacidade de reconhecer morfologicamente os conectivos mais frequentes entre as competências linguísticas do aprendente desde o nível de sensibilização (isto é, primeira fase da formação), sendo que isto se estende para os “menos frequentes e menos transparentes” (DE CARLO et al., 2015, p. 34,) já no nível de aplicação (“entraînement”). Especificamente entre os descritores da competência de compreensão escrita intercompreensiva, a percepção destes elementos é citada no item “3.1.2 – Construir um percurso de leitura”, em relação à análise da estrutura de um texto; e em “3.2.6 – Saber tratar elementos opacos”, em que é sugerida a memorização dos “elementos funcionais produtivos (conectivos, dados, desinências)” (DE CARLO et al., p. 53,). Aqui cabe salientar que esta memorização seria fruto de diferentes tipos de estratégias didáticas adotadas e, sobretudo, do encontro recorrente dos termos nos documentos lidos.

O recurso para possibilitar o desenvolvimento deste ponto durante o PLIC-Letras foi trabalhar os conectivos lógicos de maneira transversal nos módulos 2 e 3. Isso foi feito a partir do preenchimento de uma tabela plurilíngue de conectivos (Apêndice F) composta por uma coluna para cada língua-alvo e, nas linhas, as diferentes funções lógicas atribuídas aos conectivos mais utilizados²⁹⁴. A cada novo texto comentado em sala ou mesmo os lidos em autonomia, cada participante preenchia a sua tabela com os exemplos encontrados nos três idiomas.

Em uma tentativa de comparação, considerando a nota 3 (de 1 a 5) que *Maria* se atribuiu no QD-I, ela poderia ser alocada entre os níveis B1-B2 (o que o QECRL nomeia como B1+), considerada usuária “independente limiar” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 48). Relativamente ao uso dos conectivos, seria a partir deste ponto que ele começaria a se estabelecer e aperfeiçoar. Contudo, seguindo a lógica monolíngue do documento, ela demoraria ainda toda a etapa referente ao nível B2²⁹⁵ para consolidar esta habilidade.

Por outro lado, depreende-se da resposta de *Maria* que o contato com a IC, direcionado para os fins objetivos de leitura acadêmica, possibilitou ela, que já possuía

²⁹⁴ Conforme já informado no capítulo anterior, a tabela de conectores foi inspirada em atividade aplicada pela Prof^a Dr^a Cristina Pietraróia no curso de Francês V da graduação em Letras da USP, do qual fui aluna.

²⁹⁵ De acordo com os livros didáticos baseados no QECRL, o nível B2 demanda cerca de 130 horas de estudos, em média.

conhecimentos bem estabelecidos da língua francesa, um salto qualitativo em relação a este saber específico. Isto se deu (e se dá no contexto da didática da IC), como já discutido, graças à preferência por um trabalho de mobilização e amadurecimento do potencial (meta)cognitivo dos aprendentes, incentivando-os a reconhecer e valer-se dos demais componentes do universo textual e de seus conhecimentos anteriores para elucidar seus problemas de compreensão, sem se bloquear diante deles (SPIȚĂ, BÎZDÎGĂ; TĂRNĂUCEANU, 2009).

Sophie, por sua vez, destacou outro aspecto da aprendizagem: sendo o francês uma língua na qual já possuía um bom nível nas diversas competências, ela afirma ter aprendido “*palavras novas, fazendo comparações entre os mesmos textos (O pequeno príncipe)*²⁹⁶ *em línguas diferentes*”. Por meio deste exemplo, fica reforçada a constatação de que o contato com a abordagem intercompreensiva e, conseqüentemente, com uma aprendizagem de inspiração plurilíngue, pode ter o já comentado efeito repercussivo, ou seja, “dar suporte e reformar o ensino-aprendizagem de uma língua-alvo entre várias, procurando efeitos de repercussão/propagação e transferência” (DEGACHE; GARBARINO, 2017, p. 20, tradução nossa)²⁹⁷. Esta também é uma qualidade do saber-aprender do sujeito plurilíngue, que busca novos canais para aperfeiçoar suas capacidades linguísticas e de aprendizagem, por meio da circulação entre as línguas (CARAP, S7.4).

4.3.2.2. Italiano: “surpreendentemente transparente”

Dentre os sete participantes, apenas *Andrei* declarou conhecimentos prévios em italiano (CE: 2; CO: 1; PE: 1; PO: 1). Desta maneira, entre as três línguas-alvo, o italiano poderia ser considerado, na lógica monolíngue tradicional, a menos conhecida e, logo, a mais distante e desafiadora. Esta hipótese, porém, não se confirma na perspectiva intercompreensiva e também não se confirmou entre os participantes desta pesquisa, já que, considerando o caso da AD-3, a mais complexa dentre as atividades aplicadas no curso, seis dos sete aprendentes escolheram o italiano como língua principal por ser o idioma do texto original – deixando de lado a opção por uma outra língua considerada mais transparente ou na qual tivessem um conhecimento maior.

A atitude positiva relativa ao italiano se confirma nas respostas ao QD-F, em que os aprendentes demonstraram desembaraço e segurança em relação à língua:

²⁹⁶ Atividade realizada na Aula 4 (Apêndice C).

²⁹⁷ Original em francês : « soutenir et renforcer l’enseignement/apprentissage d’une langue cible parmi plusieurs en cherchant des effets de répercussion/propagation et transfert (...) »

Tabela 61 - Percepções sobre o italiano no QD-F

	IT
Juan	<i>“Muito aprendizado no léxico e maior segurança para insistir em procurar semelhanças com outras línguas conhecidas.”</i>
Frida	<i>“Reconhecer semelhanças para com o português; reconhecer verbos e alguns tempos verbais.”</i>
Maria	<i>“Sim – campos lexical, gramatical e fonético-fonológico.”</i>
Andrei	<i>“O italiano era uma língua que parecia intermediária entre as facilidades do espanhol e as opacidades do francês. Durante o curso, se revelou mais transparente que opaca. Das duas línguas que não conhecia [FR e IT], considero que leio melhor italiano.”</i>
Sophie	<i>“Acho que minha maior evolução foi na leitura em italiano. Antes do curso, eu nunca tinha lido nada nessa língua e, ao final, consegui ler um capítulo de livro.”</i>
Carmen	<i>“Essa língua me é surpreendentemente transparente. A leitura desse texto longo em italiano foi plenamente satisfatória.”</i>

Assim como em relação ao francês, os participantes se dividem entre os que citaram aprendizados por meio de elementos gramaticais e aqueles que reforçaram com base na evolução da competência de compreensão escrita nesta língua. O que destaca no conjunto de discursos é a amplitude dos argumentos usados por eles no momento de autoavaliar seus desempenhos: a “*segurança*” do leitor intercompreensivo de buscar, em se tratando de uma língua aparentada, “*semelhanças com outras línguas conhecidas*” as quais se dão tanto na dimensão “*lexical*” quanto na “*gramatical*”.

A revolução causada pela lógica plurilíngue da intercompreensão leva os aprendentes a reformular suas representações e atitudes do sujeito-aprendente sobre as línguas, sua maneira de se relacionar com elas e aprendê-las (CASTELLOTTI; MOORE, 2002). Foi isso que permitiu que os participantes se sentissem aptos a ler um texto da envergadura do de Eco em sua língua original.

Coste compara o leitor intercompreensivo a um detetive à procura de indícios, que sabe que pode “encontrar as chaves para que a opacidade inicial se resolva, que o obstáculo torne-se transparência” (COSTE, 2011, p. 185, tradução nossa)²⁹⁸. Tal atitude faz o aprendente avançar, insistir na leitura e, ao final do percurso, o que “*nunca*” fora feito antes, o que era desconhecido, se revela “*surpreendentemente transparente*”, mesmo diante de um “*texto longo*”, “*um capítulo de livro*”.

²⁹⁸ Original em francês: “recherche d’indices, travail de détective (...) trouver des clés pour que l’opacité première se résolve, que l’obstacle devienne transparence.”

4.3.2.3.Espanhol (e português): repercussões

O espanhol ocupou um lugar particular entre as línguas-alvo envolvidas no PLIC-Letras, devido à sua imagem de língua reconhecidamente transparente e de fácil compreensão por parte dos brasileiros. Esta informação se confirma ao considerar que, com exceção de *Juan* (falante nativo) e *Sophie* (que afirmou ter estudado a língua durante o ensino médio, mas que não a citou entre as em que declara algum nível), todos os demais participantes atribuíram pelo menos 4 à competência de compreensão escrita neste idioma (QD-I).

Assim, entre as três línguas-alvo, o espanhol era a mais familiar aos participantes, o que refletiu de duas maneiras diferentes ao longo do curso: nos módulos 1 e 2, em que se pode considerar que os participantes aproveitaram para elencar suas prioridades quanto às línguas e onde o idioma só figura uma vez (na AD-2 de *Sophie*); já no módulo 3, além de ter sido escolhida por um dos alunos (*Maria*) como língua principal para a leitura de Eco, ela foi consultada por todos os demais na resolução de dúvidas, conforme discutido no Bloco II.

Neste ponto, mais do que um dado quantitativo em relação a quantas vezes a língua foi acionada, o que importa é observar a capacidade dos aprendentes de perceber o potencial existente na Intercompreensão e contar com isso em suas escolhas. O que quero dizer é que, se por um lado a consciência do conhecimento prévio que se tem do espanhol leva o aprendente a “abrir o leque” de opções e aventurar-se em outras línguas aparentadas, por outro ele sabe que pode recorrer a este idioma para intermediar a relação com as outras línguas e, destarte, construir novos saberes e competências.

Tendo estes aspectos em mente, passo à análise das respostas dos aprendentes em relação ao espanhol durante o curso PLIC-Letras.

Tabela 62 - Percepções sobre o espanhol no QD-F

	ES
Juan	<i>(PT): “Percebi uma maior facilidade (sic) para pensar e organizar minhas ideias tanto para ler quanto para escrever. Senti que nesse curso o português operou como língua franca.”</i>
Frida	<i>“Minha compreensão de leitura foi de 95% para 98%.”</i>
Maria	<i>“Não.”</i>
Andrei	<i>“O curso se revelou bastante produtivo em espanhol também, apesar de esta ser uma língua conhecida. Foi possível reconhecer estruturas e estratégias textuais e este conhecimento contribuiu para as leituras.”</i>
Sophie	<i>“Eu já tinha lido alguma coisa em espanhol no Ensino Médio, mas acredito que minha leitura melhorou bastante, pois consegui ler textos mais complexos do ponto de vista teórico e linguístico.”</i>
Carmen	<i>“Como o espanhol é uma língua que domino bastante bem, evitei o contato com ela. O meu desempenho permaneceu o mesmo.”</i>

Começo pela situação particular de *Juan*, que, no lugar do espanhol, comentou seus avanços em relação ao português (PT). Enquanto para os demais participantes esta era a língua materna e de referência, usada para a mediação e interação em sala de aula (por isso talvez a analogia de *Juan* com o conceito de “língua franca”), para ele era uma língua aparentada à sua língua materna, talvez tão ou mais “alvo” do que o francês e italiano, já que ele se encontrava em situação de imersão durante seu intercâmbio na USP. Aqui, retomo, ainda, a informação de que, além de língua de referência, textos em PT foram usados na abertura dos módulos 1 e 2 para o estudo das estruturas dos resumos e introduções. Nesses momentos, juntamente com os outros participantes, *Juan* teve a oportunidade de fazer exercícios de compreensão escrita – ainda que esta língua não tenha sido objeto de avaliação.

Em sua resposta, curiosamente, *Juan* cita reflexos do trabalho realizado no PLIC-Letras não apenas nessa dimensão da compreensão, mas também em relação à sua produção escrita (já que optou por sempre responder às atividades produzindo em PT). Isso acarretou, ademais, que percebesse uma melhora nas capacidades cognitiva e discursiva na língua portuguesa, com “*maior facilidade para pensar e organizar minhas ideias tanto para ler quanto para escrever*”.

Voltando ao espanhol (ES), Quanto aos demais aprendentes, entre os que já possuíam um grau alto de compreensão, há os que não perceberam mudanças (*Maria* e *Carmen*) e os que perceberam (*Frida* e *Andrei*). Cada um dos dois últimos expressou da sua maneira: *Frida*

por meio de uma medição em termos de porcentagem (“foi de 95% para 98%”), e *Andrei*, listando as novas estratégias e recursos a que aprendeu a recorrer durante as leituras.

Por fim, *Sophie* – a única participante que não se sentia competente em ES no início do curso – avaliou seu desempenho pelo viés dos tipos de texto: das leituras “do ensino médio” (no QD-I citou histórias em quadrinhos) a “*textos mais complexos do ponto de vista teórico e linguístico*”. O fato que talvez seja mais relevante sobre *Sophie* e a língua espanhola, embora não apontado neste questionário final, aconteceu na terceira atividade dirigida, conforme já comentado no segundo bloco de análise: ela optou pelo texto original, em italiano, como versão principal para leitura; já como língua de suporte, poderia ter escolhido o francês (em que declarou ter grau de compreensão escrita equivalente a 4, de 1 a 5), todavia, optou pelo espanhol, o idioma “evitado” e tratado com desconfiança no início do curso.

O exemplo de *Sophie* reforça o fato de que a atitude plurilíngue não está ligada a um objetivo virtual de “dominar” os diversos idiomas colocados em contato, mas sim ressignificar sua aprendizagem e seu uso. O domínio é, antes, metacognitivo e metalinguístico, de mobilizar, rentabilizar e integrar (AMBRÓSIO et al., 2010) os diferentes conhecimentos (saberes, saberes-fazer, saberes-ser), aproveitando as zonas de transferência potenciais (DEGACHE, 2012) para realizar seus objetivos de compreensão nas diferentes línguas.

4.3.3. Um último olhar sobre as dificuldades

Como demonstrado na primeira parte da análise, ao longo do percurso proposto no PLIC-Letras, os participantes foram constantemente chamados a pensar tanto pelas evoluções percebidas, mas também em relação às dificuldades. Este aspecto faz parte da dimensão da formação metacognitiva e meta-afetiva (OXFORD, 2011), visto que além de conhecer suas capacidades e recursos a mobilizar/aplicar, também se espera que o aprendente possa “modificar, avaliar, identificar potencialidades e limitações para a execução de ações” (GERHARDT, 2016, p. 26).

Refletindo por esse prisma, o QD-F voltou a interrogar os participantes sobre as dificuldades encontradas durante o curso PLIC-Letras e sua avaliação de terem sido ou não resolvidas:

QD-F: Quais foram suas maiores dificuldades ao longo do trabalho? Conseguiu superá-las? Comente.

O ponto mais recorrente entre as respostas dadas é a reconfiguração de hábitos (ou crenças) relativos à leitura que foram desconstruídos e reconstruídos a partir da abordagem intercompreensiva. Notadamente, a mais comum foi a representação de que a compreensão é baseada na quantidade de palavras (re)conhecidas e na ansiedade que isso causa no leitor iniciante em LE. Nesta situação estão os discursos de *Frida*, *Andrei*, *Sophie* e *Carmen* a seguir:

Frida: “É difícil não parar a leitura para refletir sobre determinada palavra e tentar inferir seu significado, pois não estou acostumada. Mas o resultado valeu a pena.”

Andrei: “Minhas maiores dificuldades eram quanto às opacidades que me faziam desistir, mas que foram superadas a partir do uso de conhecimentos prévios sobre o gênero textual em questão, sobre o assunto e conhecimento de gramática adquiridos ao longo do curso.”

Sophie: “As maiores dificuldades eram os textos em italiano. Eu tinha muita vontade de entender o texto todo. Acho que consegui superá-las totalmente, pois acredito que consegui entender os argumentos principais do texto da atividade final. Consegui superá-las usando as estratégias de leitura apresentadas ao longo do curso.”

Carmen: “A minha maior dificuldade foi em relação ao francês pelo maior número de palavras opacas. Como comentei na questão anterior a leitura intercompreensiva me ajudou a focar mais no entendimento global do texto que no entendimento de cada palavra.”

A análise destas reações permitiu inferir que, como já demonstrado outras vezes, os aprendentes foram capazes de identificar onde residem seus principais problemas, assim como podem indicar os meios que utilizaram para resolvê-los. Com exceção de *Frida* que não abordou este ponto, os demais participantes literalmente citaram o recurso a diferentes estratégias, sintetizadas por *Andrei*: “uso de conhecimentos prévios sobre o gênero textual em questão, sobre o assunto e conhecimento de gramática adquiridos ao longo do curso”.

A constatação desta capacidade insere os participantes no grupo dos bons leitores, de acordo com a definição de Cornaire (1999), para quem estes são capazes de identificar e solucionar suas dificuldades e limitações. Além disso, a autora acrescenta igualmente a aceitação do impreciso, do desconhecido, sem que isso bloqueie a leitura, “(...) pois ele sabe

que o sentido da palavra ou da frase deve se determinar à medida em que outros elementos de informação são acrescentados” (CORNAIRE, 1999, p. 40, tradução nossa)²⁹⁹.

O bom leitor, o leitor competente desenvolve uma maior flexibilidade (meta)cognitiva e (meta)afetiva para lidar com essas questões, e isso é resultado também da ampliação de seu repertório de recursos e saberes, inclusive os saberes declarativos sobre as línguas. Reforço aqui o fato que estes tipos de conhecimentos são sempre um dos objetos contemplados nas formações baseadas na IC³⁰⁰, não sendo diferente em PLIC-Letras. Ao apontar suas dificuldades, *Juan* comentou justamente sobre este tópico ligado às línguas:

Juan: “*Entender estruturas de orações diferentes que tem outras línguas como o francês ou o italiano, para entender o conteúdo do texto. E sim, ao longo de curso senti que aprendi bastante a reconhecer essas estruturas.*”

O que *Juan* chama de “*estruturas de orações diferentes que tem outras línguas*” é nomeado por Blanche-Benveniste (2004) como “complexidade sintática” durante os estudos em torno do projeto *Eurom4* (BLANCHE-BENVENISTE et al., 1997). Segundo a autora, para o leitor intercompreensivo, o nível de dificuldade do aspecto lexical (que rapidamente é percebido como de fácil acesso) é menor do que o sintático. É por isso que no início da formação para a IC receptiva, o trabalho se centra em guiar as “inexperiências dos iniciantes e atender sua necessidade de ‘coisas simples’” (BLANCHE-BENVENISTE, 2004, p. 42, tradução nossa)³⁰¹ – estas últimas podendo ser entendidas como a identificação das informações principais, em uma leitura global o que deixa, para um segundo momento, o tratamento do que lhes é menos familiar entre as línguas.

Por isso uma progressão baseada na tipologia e na complexidade dos textos (seja em relação ao número de palavras, seja da presença de construções sintaticamente complexas), como a realizada no PLIC-Letras é condizente com a proposta intercompreensiva. Ela permite levar os aprendentes, primeiramente, a reconhecer as semelhanças entre as línguas (lexicais, morfológicas e semânticas) e as características textuais dos gêneros (macroestrutura), se habituando a explorá-las para, em seguida, chegarem mais seguros, com “predisposição

²⁹⁹ Original em francês: “[il peut contourner la difficulté en décidant par exemple de continuer à lire] car il sait que le sens du mot ou de la phrase devrait se préciser à mesure que d’autres éléments d’information viennent s’ajouter.”

³⁰⁰ Em *EuRom5* (BONVINO et al., 2011), com o compêndio “Gramática de leitura”, em *Galanet* com os *tables de grammaire*, em *EuroComRom* (MEISSNER et al., 2004).

³⁰¹ Original em francês: “..ménager leur inexpérience de débutants et répondre à leur besoin de ‘choses simples’. »

emotiva” (BENUCCI, 2005, p. 80) e com um repertório mais diversificado para lidar com as especificidades que se apresentam nos documentos complexos. Nesta direção, contribui-se para que a compreensão global torne-se cada vez mais fina e precisa (UZCANGA VIVAR, 2011; ESCUDÉ; JANIN, 2010).

Por fim, a resposta de *Maria* foi em uma direção diferente dos demais:

Maria: “*Sair do nível de compreensão que alcancei. Não superei esta dificuldade porque não tive tempo de me aprofundar e me dedicar à questão.*”

Percebe-se que a participante reconhece ter alcançado um certo “*nível de compreensão*” e esperava (ou gostaria) de tê-lo feito avançar ainda mais ao longo do curso. Visto que o desempenho da participante, conforme demonstrado ao longo deste capítulo, foi de acordo com o que fora projetado para a formação, essa sua afirmação pode ser lida não como uma “*frustração*”, mas sim como reflexo de sua consciência de sua potencialidade como aprendente.

Este sentimento de que pode fazer mais é um dos efeitos positivos da IC no aprendente. Ao rentabilizar os saberes prévios, a lógica intercompreensiva redimensiona vários aspectos do processo, sobretudo a noção de aprendizagem linear preconizada pelas abordagens singulares. Conforme venho discutindo nesta seção, a abordagem da IC faz o aprendente sair da posição de quem “*espera*” que o conteúdo seja “*ensinado*” para adotar a atitude ativa de quem sabe que, se por um lado pode encontrar algumas dificuldades e opacidades nas línguas aparentadas, por outro certamente encontrará um número bastante significativo de semelhanças e caminhos para construir sua compreensão.

Finalmente, destaco no discurso de *Maria*, mais uma vez, traços da consolidação da consciência metalinguística e da autonomia, reveladas pelo aprendente que identifica suas limitações e dificuldades, ao mesmo tempo em que aponta maneiras de superá-las, assumindo sua responsabilidade no processo.

4.3.4. Cumprimento da proposta do curso PLIC-Letras

Além das percepções sobre suas trajetórias e desempenhos, o QD-F também abordou a opinião dos participantes a respeito do conjunto da formação proposta e se, segundo eles, a proposta-objetivo em relação aos textos e às línguas havia sido atingida. A seguir as respostas obtidas:

Tabela 63 - Sobre o cumprimento dos objetivos do curso

O curso atingiu o objetivo de promover o desenvolvimento de competências leitoras de textos do meio acadêmico por meio da intercompreensão de línguas românicas?	
Comente.	
Juan	<i>“Concordo totalmente. Trabalhar com um conteúdo que é conhecido por nós, ajudou muito para compreender os textos. Pois ajuda a antecipar o conhecimento que vamos abordar.”</i>
Frida	<i>“Sim. É com muita satisfação que percebo que consigo ler Umberto Eco no original!”</i>
Maria	<i>“Sim. Eu não tinha conhecimento nenhum em italiano e agora tenho. Além disso pude prestar atenção à forma do resumo e da introdução de um texto acadêmico em língua estrangeira.”</i>
Andrei	<i>“Sim, acho que tanto e quanto meus colegas, pelas discussões em sala, desenvolvemos estratégias e consciências de leituras nas três línguas alvo.”</i>
Sophie	<i>“Sim, pois sempre trabalhamos mais de uma língua em sala de aula e em todas as atividades. Acho que minha leitura do texto da atividade final foi bastante satisfatória.”</i>
Carmen	<i>“Sim, pois a compreensão da sua estrutura e a conseqüente previsão do seu conteúdo desses gêneros acadêmicos auxilia na criação de expectativas para a sua leitura.”</i>

A adequação entre a programa proposto e o “produto” final foi confirmada por todos os participantes. Entre as justificativas, assim como nas demais questões do QD-F, observam-se diferentes fundamentos: as escolhas didático-pedagógicas e a rotina em sala de aula (*Andrei* e *Sophie*); a conscientização do processo de leitura como composto por diversas variáveis – como as características dos gêneros e a mobilização de conhecimentos prévios (*Juan*, *Maria*, *Carmen*) e, por fim, pela constatação do desenvolvimento de novas habilidades relativas aos textos acadêmicos e às línguas-alvo (*Frida*, *Maria*).

O retorno positivo dos participantes é de extrema importância para validar uma proposta inédita como era o caso do PLIC-Letras. Conforme apresentado no Capítulo 3, o programa foi construído a partir das escolhas didáticas guiadas de forma atenta em relação às necessidades do público-alvo, assim como às características gerais do perfil dos estudantes de Letras. Ao final das 30 horas de formação, os aprendentes reconheceram a contribuição da proposta intercompreensiva por meio dos textos acadêmicos para os objetivos que os levaram a procurar o curso.

Para além deste objetivo de formação prática relativa à (inter)compreensão escrita em meio universitário, a escolha pelos estudantes de Letras não foi aleatória, de acordo com o que discuti anteriormente na justificativa desta pesquisa. Uma das intenções era, justamente,

promover a difusão da IC entre este público, que é chave se considerarmos a condição de potenciais profissionais das línguas e culturas. Esta relevância da IC na formação em Letras foi o último ponto abordado no QD-F.

4.3.5. Pertinência do contato com a IC na formação em Letras

Uma das problemáticas que embasaram a escolha do público-alvo desta pesquisa foi a preocupação em contribuir de maneira mais integral para a formação dos alunos de Letras. Além da necessidade imediata de ler em diferentes idiomas (inerente à vida universitária, independentemente da área de estudos), a intercompreensão poderia expandir suas concepções e representações de ensino-aprendizagem de línguas e culturas sob a perspectiva plurilíngue – lacuna identificada no programa curricular da faculdade e que viria somar às suas competências profissionais.

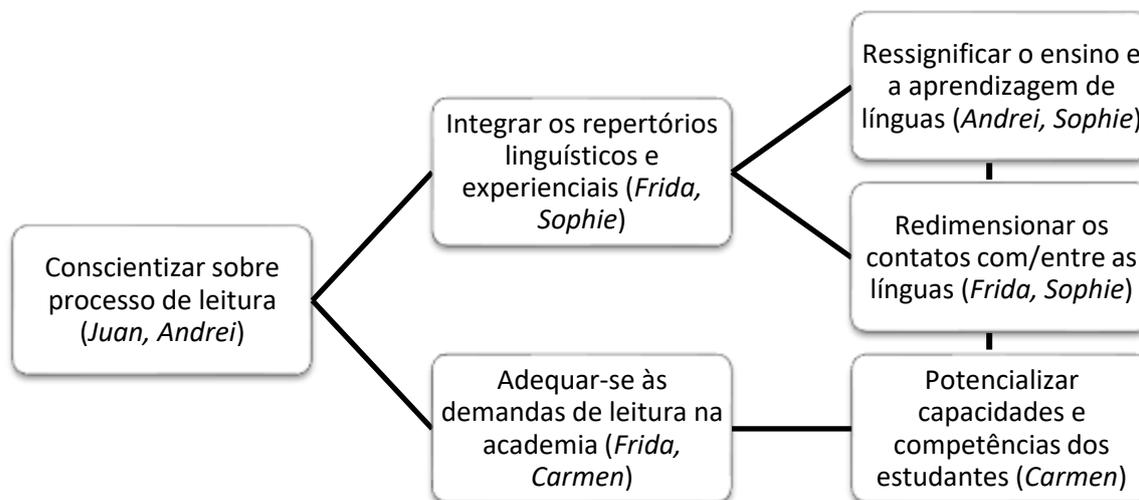
Desta maneira, o QD-F interrogou o grupo de participantes sobre o modo como enxergavam a pertinência de um trabalho pela IC especificamente no tocante à sua condição de estudantes de Letras.

Tabela 64 - Da importância da IC na formação dos estudantes de Letras (QD-F)

Qual a importância da abordagem da Intercompreensão para a formação geral dos alunos de Letras?	
Juan	<i>“Acho que é uma grande importância para alunos de letras, pois potência a costume de não só entender outras línguas, senão também ser consciente das estratégias que nós fazemos no processo de leitura, e aprofundar o jeito de abordar um texto, mesmo seja em nossa língua materna ou numa estrangeira.”</i>
Frida	<i>“Em primeiro lugar, a abordagem intercompreensiva pode levar a uma análise mais crítica das línguas, na medida em que o aluno consegue manter em mente as estruturas de várias línguas em vez de apenas uma; além disso, permite o acesso a muito mais textos e autores em todas as áreas do conhecimento.”</i>
Maria	<i>“Poder circular entre textos de idiomas da mesma família do português.”</i>
Andrei	<i>“Acho que uma formação que incorporasse mais conceitos e teorias da intercompressão levaria os alunos de Letras a serem mais conscientes dos seus processos de leitura e formação de leitores. Também contribuiria para um entendimento mais completo do ensino/aprendizagem de línguas por parte deles tanto como estudantes dessas línguas quanto como professores.”</i>
Sophie	<i>“Acho que essa abordagem ensina não só como ler em língua estrangeira, mas também ensina que podemos usar o conhecimento de uma língua para aprender outra. Em geral, nos cursos de língua, e mesmo na habilitação do francês, não devemos fazer nenhuma referência ao português na sala de aula. Entretanto, a comparação entre línguas pode favorecer e facilitar o aprendizado de uma língua estrangeira, como pude constatar pelas aulas do curso.”</i>
Carmen	<i>“A abordagem intercompreensiva é bastante válida para a formação de um aluno de Letras porque o nosso perfil de aluno pode atingir um nível grande de consciência das estratégias discursivas em uma leitura intercompreensiva. Além do mais, há que se aproveitar o desenvolvimento da competência intercompreensiva nessas línguas utilizadas nos textos acadêmicos de interesse para cada aluno.”</i>

De acordo com as respostas, todos os participantes reconheceram a validade da IC no âmbito da formação em Letras e a justificaram com argumentos que vão desde a necessidade prática (leitura em LE) até o aperfeiçoamento profissional. Desta forma, segundo seus depoimentos, o contato com a IC durante a formação dos estudantes de Letras tem as seguintes potencialidades:

Figura 31 - Efeitos da formação intercompreensiva nos participantes



Fonte: elaboração própria.

Ainda que a formação de professores não fosse um objetivo direto do PLIC-Letras, pelas respostas dos participantes fica constatado que eles reconheceram e expressaram a contribuição pluridimensional da IC relativamente a seus perfis, corroborando a hipótese inicial que embasou a definição do público-alvo desta pesquisa.

4.4. Conclusões sobre o sujeito-aprendente, os textos acadêmicos e a Intercompreensão

A partir do percurso de análise dos dados obtidos por intermédio dos três instrumentos de pesquisa aplicados ao longo do curso PLIC-Letras, distribuídos nos três blocos que compuseram este capítulo, é importante retomar e reunir as problemáticas que orientaram os objetivos desta tese, quais sejam:

- O processo de formação do sujeito-aprendente pela IC;
- O trabalho de textos do gênero acadêmico na perspectiva intercompreensiva;
- As (trans)formações geradas pela IC nos participantes-aprendentes.

Para investigar estes pontos, o caminho encontrado foi longitudinal: no bloco I comecei pela observação do “ponto de partida” de cada participante do curso PLIC-Letras,

seus perfis como estudantes e leitores em outras línguas – obtidos por meio do questionário-diagnóstico inicial (QD-I) –, para, assim, ter parâmetros a fim de identificar a reconfiguração dos perfis, das representações e atitudes por meio da leitura e análise das reflexões feitas aula a aula nos diários de aprendizagem (DA).

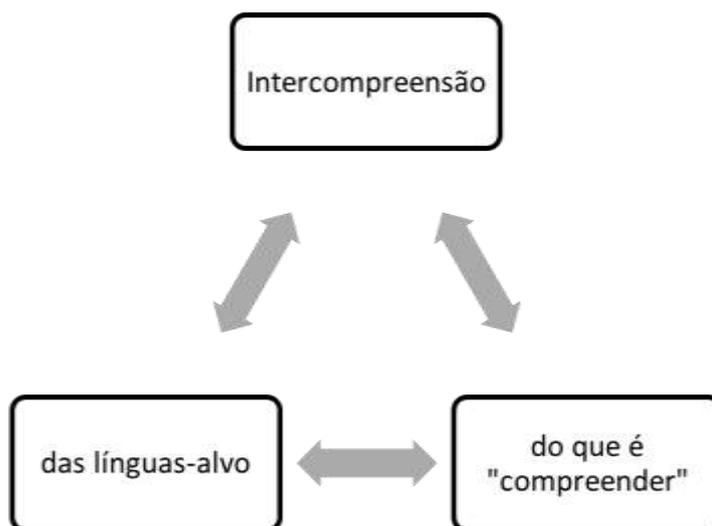
Na sequência, o bloco II centrou-se especificamente no tratamento dos três tipos de textos acadêmicos estudados no curso (resumo, introdução de artigo científico e capítulo de livro teórico), pelos dados colhidos nas três atividades dirigidas (AD): as duas primeiras (AD-1 e AD-2) foram marcadas por uma abordagem descendente (UZCANGA VIVAR, 2011; 2016), a qual explorava as características formais e discursivas dos dois primeiros gêneros pela análise das relações entre suas macro e microestruturas, para, na terceira (AD-3), explorar a relevância do domínio referencial como aliado na construção de sentido de um texto teórico de significativa complexidade. Por fim, no Bloco III, a partir do questionário-diagnóstico final (QD-F), tratei as principais mudanças apontadas pelos participantes em suas respostas, tanto em relação aos objetivos que os levaram ao curso PLIC-Letras – ler textos acadêmicos em outras línguas – até os reflexos percebidos em outras dimensões da formação.

No que concerne ao processo de formação dos sujeitos-aprendentes que tive como participantes desta pesquisa, mais do que a aquisição de saberes declarativos nas línguas-alvo, o núcleo duro da investigação era o acompanhamento de como eles, os aprendentes, estavam recebendo, (res)significando e se apropriando das diversas mudanças que a IC traz para o ensino-aprendizagem de línguas. Em abordagens plurais como a IC, é comum que se contemple este aspecto (CARRASCO PEREA; DE CARLO, 2016; JAMET, 2010), contudo, reforço que o PLIC-Letras foi o primeiro contato sistemático com uma proposta de orientação plurilíngue para a maior parte dos participantes da pesquisa, além do fato de que na USP e no Brasil a concepção tradicional e monolíngue para o ensino de línguas ainda é preponderante – o que reflete diretamente na forma como os sujeitos encaravam as línguas e a aprendizagem antes da participação no curso.

Diante deste cenário, a contribuição de um instrumento como o diário de aprendizagem (DA) foi capital. Visto que nossos estudantes, em geral, não estão habituados a refletir sobre questões “procedimentais”, a ser chamados a expressar suas impressões sobre os objetos de estudo, foi preciso estimulá-los, dotá-los de ferramentas que os levassem a fazer disso uma constante nas aulas do PLIC-Letras.

Com as perguntas dos DA, os participantes se aproximaram da IC não só pela prática com os textos nas línguas-alvo ao longo das aulas, mas analisando o papel de cada conteúdo ao mesmo tempo no conjunto da formação proposta e em seus próprios desempenhos e percursos de aprendizagem intercomprensivos. Os DA permitiram uma dupla vivência do caráter “inter” da IC, conforme expresso pela figura a seguir:

Figura 32 - O duplo caráter da IC no PLIC-Letras



Fonte: elaboração própria.

Ao mesmo tempo em que descobriam os caminhos para compreender as línguas românicas, as reflexões feitas nos DA levaram os aprendentes a (re)conhecer e relacionar os diferentes processos envolvidos na compreensão escrita, como uma espécie de “intercompreensão” do que é compreender (e aprender).

A análise feita no Bloco I revelou, ademais, que os aprendentes experienciaram, se apropriaram e expressaram em seus discursos diversos elementos presentes nos estudos teóricos sobre a compreensão escrita, 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. Foi possível realizar um acompanhamento do processo que os conduziu à descoberta de representações prévias em direção à consolidação de uma visão mais integradora e plurilíngue dos saberes que estavam construindo. Alguns reflexos constatados foram:

- a “autovalorização”, resultado da consciência proporcionada pela IC de que já chegaram ao curso PLIC-Letras dotados de conhecimentos e competências transferíveis ao trabalho com os textos acadêmicos nas línguas-alvo;

- uma reorganização do “peso” atribuído aos diferentes tipos de conhecimentos, levando à percepção de que uma aprendizagem significativa se baseia na integração de saberes, saberes-fazer e saberes-ser diversos, e não apenas linguísticos;
- a integração, que reforçou a posição ativa e o engajamento dos participantes, pois eles foram passando a ver estes três tipos de conhecimento como recursos de que eles dispõem e mobilizam estrategicamente a cada projeto de leitura;
- a desconstrução de pressões relativas a experiências anteriores e a relativização de questões como o tratamento de palavras opacas/desconhecidas, a valorização do global e a adequação do grau de compreensão ao objetivo de leitura estabelecido em cada situação.

No PLIC-Letras, houve sempre uma preocupação de ancorar, 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, que reconhecessem suas capacidades cognitivas para aperfeiçoar seus desempenhos, o que teve reflexo imediato na dimensão afetiva, no ganho de motivação e autoconfiança – conforme diversas vezes apontado ao longo da análise. A segurança do “saber-ser capaz” os levou a cada vez mais se assumirem e posicionarem ativamente como polo central da construção de sentido (na leitura) e da aquisição de novas práticas e conhecimentos (aprendizagem de modo geral).

O exercício semanal dos DA contribuiu, sobremaneira, para que a IC receptiva e a competência de compreensão escrita fossem concebidas e (re)construídas como processos que envolvem **planejamento** (O que vou ler? Por que vou ler? O que sei sobre este documento, sua forma e conteúdo?), **ação** (a entrada estratégica no texto mobilizando e buscando os indícios que favorecem a leitura, o vaivém constante, a seleção de informações relevantes) e **avaliação** (atingi meus objetivos? Tenho dúvidas? Como solucioná-las?).

Especificamente sobre a avaliação, os DA somados às perguntas reflexivas presentes no final de cada atividade-dirigida (AD), analisados no bloco I, deram aos participantes a possibilidade de externar a importante voz do agente, aquele que mobiliza o saber-fazer e constrói o saber-ser, os justifica e avalia com a propriedade de quem realizou a tarefa e atingiu o objetivo. Entendo este aspecto como de extrema importância para a construção e manutenção da autonomia do aprendente: ele não é medido apenas pelo que “respondeu” na situação de avaliação, mas também pela forma como organizou seus conhecimentos durante sua realização.

Passando ao segundo objetivo, nesta investigação optei por trabalhar com gêneros textuais acadêmicos – cuja exploração não é comum na produção científica em IC. De acordo com o que foi discutido no referencial teórico, a situação de leitura na universidade exige a “iniciação” dos estudantes às especificidades do discurso científico e de sua forma textual nos gêneros que dele se originam (POLLET, 2014; TAILLEFER, 2014). A estes pontos, acrescentem-se todas as questões inerentes ao ensino-aprendizagem da compreensão escrita em uma (ou mais) língua(s) estrangeira(s).

A experiência obtida com o PLIC-Letras demonstrou como a IC permite tratar as questões relativas à leitura de textos acadêmicos de maneira transversal e plurilíngue. Da mesma forma que a abordagem intercompreensiva propicia ver as línguas de mesma família como sendo intrinsecamente relacionadas e aproximáveis, ela possibilitou a identificação e aproveitamento didático dos esquemas textuais e discursivos compartilhados entre essas línguas (UZCANGA VIVAR, 2011).

Durante as aulas, o movimento de ativação de conhecimentos diversos (linguísticos e textuais principalmente) começava sempre pela leitura de um documento em português (módulos 1 e 2), o que se revelou uma estratégia importante para reforçar o papel da língua materna no acesso às línguas-alvo. Além disso, o procedimento permitia uma primeira preparação dos aprendentes-leitores para as estruturas textuais e discursivas, sem a “pressão” e ansiedade típicas da leitura em línguas estrangeiras. Trata-se de um recurso bastante significativo para potencializar os processos de transferência, que levam o aprendente-leitor a reforçar seus conhecimentos prévios e a antecipar o que poderá encontrar nos textos nas línguas-alvo.

Soma-se a isso a opção por um tratamento descendente dos gêneros (resumos e introduções de artigos científicos), partindo do estudo das funções discursivas de cada tipo de texto e de como elas se materializavam nas macro e microestruturas. A ativação dos esquemas formais é bastante tradicional nos estudos sobre ensino-aprendizagem da compreensão escrita em geral (CARRELL, 1990; COIRIER; GAONAC’H; PASSERAULT, 1996), assim como nas pesquisas voltadas para a IC receptiva com os mais variados gêneros (CADDÉO; JAMET, 2013; BOUGÉ; CAILLÈS, 2004), e se revelou positiva também no trabalho com os gêneros acadêmicos empreendido nesta investigação.

Se as estruturas formais dos gêneros são equivalentes entre as línguas-alvo, o mesmo acontece com seu léxico funcional (COIRIER; GAONAC’H; PASSERAULT, 1996): à

transparência notada nas unidades e marcadores textuais e discursivos nas três línguas-alvo juntou-se o reconhecimento das macroestruturas para complementar o processo de construção de sentido intercompreensivo. Conforme ficou demonstrado pelos exercícios das AD-1 e 2, os aprendentes foram capazes de circular entre os textos e as línguas identificando e recuperando informações, a fim de compreender os resumos e introduções lidos.

É importante salientar que a vantagem de contar com o aproveitamento dos esquemas formais foi trabalhada nesta pesquisa sempre com a preocupação de manter o leitor preparado para eventuais situações em que o texto não corresponde à “estrutura estável” (BAKHTIN, 1997) esperada para aquele gênero (como aconteceu com alguns resumos e introduções lidos nas AD) ou, mesmo, para quando esta não pode ser delimitada – como no caso do capítulo teórico, objeto da AD-3. Isso porque, em uma situação de leitura “real”, no cotidiano universitário, nem sempre podemos controlar nosso interesse/necessidade de ler um texto com base na expectativa de como foi organizado e se segue à risca uma organização.

Assim, se no PLIC-Letras a IC deveria levar (e efetivamente levou, como demonstrado) os participantes a não ter a língua do texto como critério limitador das escolhas, uma eventual ausência de uma organização textual bem marcada também não deveria ser fonte de insegurança para os leitores intercompreensivos em formação. O efeito disso se notou nas produções obtidas nas três AD, em que os participantes demonstraram ter lido bem com as variações nos gêneros resumo e introdução e, sobretudo na AD-3, com um capítulo de livro longo e complexo textual e teoricamente.

Como aliado neste processo, ressalto a relevância de valorizar também os esquemas referenciais na construção de sentido (CARRELL, 1990), como fonte de segurança para a realização dos diferentes projetos de leitura. Este aspecto foi objeto da AD-3 e contribuiu para o bom desempenho dos participantes na leitura do capítulo de Umberto Eco (1979), conforme eles mesmos evidenciaram em suas autoavaliações.

A análise dos dados das “verbalizações escritas” (DABÈNE; QUET, 1999) dos aprendentes na AD-3 corroborou também a validade de diversificar as formas de avaliação da compreensão escrita, sobretudo no meio universitário. Se a universidade busca a formação integral de um sujeito para dotá-lo de capacidade crítica – como visto a partir do Projeto Pedagógico do curso de Letras da USP (FFLCH, 2013) no Capítulo 3 – não é apenas por meio de exercícios de verificação da compreensão que isso se dará. Pelos textos produzidos pelos participantes, nota-se que mesmo um texto teórico pode ser portal para o estabelecimento de

relações diversas, inclusive de ordem “metaexperencial”, em que os estudantes articulam os conteúdos trazidos pelo documento com suas experiências de aprendizagem diversas. A isso soma-se o fato de que, no PLIC-Letras, os aprendentes foram capazes de fazê-lo lendo o documento na língua original em que fora escrito, a qual era considerada “desconhecida” antes do contato com a IC.

No contexto desta tese, a abordagem intercompreensiva com textos acadêmicos atingiu seu objetivo de contribuir com a necessidade dos estudantes universitários e foi além, tornando-se vetor de (trans)formações pluridimensionais – terceiro e último objetivo investigado. “Pluri”, pois os impactos observados são dificilmente desmembráveis: saberes, saber-ser e saber-fazer estão interligados nas inúmeras relações que os sujeitos-leitores plurilíngues observados nesta pesquisa passaram a ressignificar através do contato com a IC.

A primeira destas relações é a do **aprendente com suas competências e capacidades**. As análises dos Blocos I e III demonstraram que a IC possibilitou aos aprendentes (re)conhecerem toda a potencialidade de aprendizagem que existe naquilo que eles já sabiam quando iniciaram a participação no PLIC-Letras. Ao “tirar do lugar” muito do que eles já tinham ouvido e praticado em relação ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a IC lhes revelou que esta aprendizagem pode ser facilitada quando feita em constante ancoragem (TROCMÉ-FABRE, 1992), ou seja, o estabelecimento de pontes entre o que é reconhecível e semelhante entre as línguas e os textos, e entre o que eles já sabem e o que estão buscando aprender.

Se retomarmos as biografias linguísticas dos aprendentes no início do curso, todos eles já conheciam pelo menos uma outra língua românica além da língua materna e a tinham estudado em contexto formal. Contudo, não haviam sido apresentados ao fenômeno intercompreensivo e ao *mode d'emploi* plurilíngue, que aguça e treina o olhar comparativo e aproximativo entre a língua materna e as aparentadas. Quanto a essa relação do aprendente com suas próprias capacidades, o que a IC faz não é só apontar o caminho por entre as línguas, mas também mostrar o caminho introspectivo do sujeito que, no início da formação, é levado a olhar para si mesmo para (re)descobrir aquilo que já sabe, se intercompreender como usuário de línguas para, enfim, se construir como aprendente e ator plurilíngue.

Como a competência central do PLIC-Letras era a **compreensão escrita**, foi possível notar transformações relativas também às representações que os aprendentes tinham antes e depois do curso. É notório, desde as primeiras reações nos DA (bloco I) até as últimas no QD-

F (bloco III), como a formação intercompreensiva proporcionou aos participantes uma maior consciência de que eles são os operadores da construção de sentido e de como suas experiências anteriores têm papel nesse processo, principalmente quando a leitura se realiza em outras línguas. Também considero determinante para isso a articulação feita entre um projeto determinado pela situação de leitura universitária, os conhecimentos linguísticos e estratégias transferíveis (pela IC) e a temática ancorada na grande área de estudos dos participantes (Letras): este conjunto contribuiu para a manutenção da motivação, reforço da confiança e estima própria dos aprendentes-leitores intercompreensivos.

Outro ponto a acrescentar é a confirmação de algo apontado pela produção científica em torno da IC (CHAVAGNE, 2010; ESCUDÉ; JANIN, 2010; MEISSER et al., 2004): a entrada pela compreensão escrita é “tranquilizante” e estimulante ao mesmo tempo, pois dá segurança para que o aprendente prossiga descobrindo as relações entre as línguas enquanto o faz se (re)descobrir capaz de muito mais do que imaginava e alçar novos voos naquelas línguas e em outras, caso seja de seu interesse.

Este olhar positivo para si transformou, ainda, a relação dos participantes **com os novos saberes e competências que estavam construindo**. Estes passaram a não ser mais tratados de maneira isolada, pois da mesma forma que o processo de aprendizagem de fundamento plurilíngue se dá em uma perspectiva integradora, o sujeito-plurilíngue passa a ver seus novos recursos como uma paleta de opções que pode acessar e mobilizar quando precisa.

Ele sabe que ser competente não é apenas “memorizar regras” – como *Maria* expressou algumas vezes em seus DA – e saberes declarativos, mas sim colocá-los em prática (saber-fazer) de maneira consciente e adequada com os objetivos buscados. Daí a importância, em um programa de formação como o proposto no PLIC-Letras, de variar as situações de contato e circulação entre as línguas e os documentos, criando “canais de comunicação” entre os conteúdos estudados e aqueles previamente adquiridos.

Os reflexos desta integração são vistos na forma como o sujeito-aprendente intercompreensivo se relaciona com **as línguas e culturas**. Especificamente para o público desta pesquisa, alunos do curso de Letras da FFLCH-USP, conforme discuti na apresentação do Projeto Pedagógico (FFLCH, 2013), são poucos os espaços em que as línguas e culturas são colocadas em contato e correlação. Há, sim, uma oferta diversificada de habilitações, além de optativas diversas, mas sempre em uma perspectiva “multi” (justaposta) e não inter ou

plural (comparativa, integrada). Além disso, a exigência de especialização (BULEA; BRONCKART, 2005; DABÈNE, 1992) acaba por inibir a mobilidade entre as opções e leva o estudante a se “fechar” nas disciplinas mais diretamente ligadas à sua habilitação e à futura área de atuação – disciplinas essas, por sua vez, que em nossa universidade, ainda não integraram os valores plurilíngues a seus programas. Tal discussão é importante junto a este público, pois o plurilinguismo não se limita apenas a uma ferramenta de aprendizagem que atende seus objetivos, mas também enriquece uma visão social do outro e da alteridade que pode contribuir em muito para sua futura atuação profissional, sobretudo no contexto global de nossos tempos (COSTE; ZARATE; MOORE, 2009; LOURENÇO, 2017).

Voltando o olhar para o que foi evidenciado na análise dos dados sobre esta relação dos sujeitos com as línguas (bloco III), a IC foi responsável por redimensionar suas representações e atitudes de formas diversas. Primeiramente, para desconstruir a ideia do “desconhecido” quando se trata de uma língua aparentada – como no caso do italiano nesta tese – pois não ter ou ter poucos conhecimentos “formais” prévios não necessariamente significa não ter conhecimentos. O aprendente intercompreensivo se apropria da possibilidade de fazer transferências e analogias a partir da língua materna e transforma o “não sei porque nunca estudei” em “*esta língua me é surpreendentemente transparente*” (Carmen, QD-F).

Também com as línguas em que já possuíam um certo conhecimento consolidado a IC apresentou efeitos – caso do espanhol para alguns participantes e francês para outros – pois ela reconfigurou a maneira de aproveitar o que se sabe e dinamizou novas formas de aprender. Por fim, a abordagem intercompreensiva contribuiu para que a representação “negativa” de uma língua, comumente vista como “difícil” (caso do francês), pudesse ser reformulada pelo estímulo à busca por semelhanças como forma de desconstruir barreiras e construir pontes interlinguísticas.

Desta maneira, se houve mudança na relação do sujeito com as competências e com as línguas, isso implicou que ele transformasse sua **relação com o aprender**. O processo de aprender, pela IC, torna-se mais flexível do que o “estar exposto” a uma série de conteúdos, para que o aprendente gradativamente passe a se relacionar com estes conteúdos, atribuindo-lhes sentido a partir de seus interesses e experiências. Quanto a isso, sigo a afirmação de Zabala e Arnau (2010, p. 98-99): “a capacidade de refletir sobre como se produz a própria aprendizagem não apenas consegue que esta seja mais profunda e significativa, como também facilita novas aprendizagens”.

Nos blocos I e III especialmente, os discursos dos aprendentes evidenciaram que a IC favoreceu uma autonomia de aprendizagem, envolta no engajamento possibilitado pela reflexão constante sobre o que estava sendo feito. Dotados de tal consciência, espera-se que, a partir da participação no PLIC-Letras, eles possam ressignificar também as futuras situações de aprendizagem – sobretudo percebendo que se aprende de diferentes maneiras, em diversos lugares, em muitos momentos, ao longo de toda a vida.

Aprender de outra forma refletiu nas concepções sobre **as formas de ensinar**. Embora a função didática da IC (DEGACHE; GARBARINO, 2017) não fosse diretamente um objetivo do curso, a escolha por estudantes de Letras foi estrategicamente fundamentada, entre outras razões, pela consideração de que se tratava de um grupo de potenciais professores de línguas (materna ou estrangeiras). Assim, a busca pelo sujeito-aprendente plurilíngue poderia favorecer o surgimento de um futuro sujeito-professor plurilíngue.

A mudança deste aspecto apareceu literalmente na fala dos aprendentes sob três pontos de vista complementares: do aluno de língua estrangeira, do professor e do estudante de Letras. No DA-1 (bloco I), *Juan* definiu a IC pelo fato de que, nela, “*o conhecimento de mundo do aluno é considerado pelo professor*”. De fato, na abordagem intercompreensiva, o professor pode ser visto como um “catalisador” das potencialidades observadas nos alunos, aquele que vai orientar a como usá-las de forma eficaz. Isso contribuiu para que o aluno se sentisse contemplado como parte do processo (como realmente é), além de ser um traço importante de uma aprendizagem que se quer significativa.

Já *Carmen*, no QD-F, expressou a mudança relativa ao ensinar do ponto de vista do professor de língua estrangeira: o contato com a IC fez com que ela – professora de espanhol língua estrangeira – passasse a valorizar a referência e a comparação com a língua materna, sabendo que, aplicados “*de maneira consciente pode[m] auxiliar muito na compreensão de uma língua estrangeira*” (*Carmen*, QD-F). Enfim, *Andrei*, também no QD-F, destacou a importância de o estudante de Letras poder vivenciar e “*operar estas mudanças*” de concepção sobre o ensino-aprendizagem.

Por estes elementos, considero que o PLIC-Letras contribuiu para que os participantes desenvolvessem, pelo menos, duas das três dimensões constituintes da competência profissional do formador em IC apresentadas pelo Referencial de competências didáticas em Intercompreensão – REFIDIC (DE CARLO et al., 2015) e discutidas no Capítulo 1: a dimensão linguística e comunicativa, diretamente implicada no curso, e a dimensão

pedagógica e didática, como repercussão da prática intercompreensiva no conjunto da formação do estudante de Letras.

Concluo esta análise pela constatação da pertinência de aplicação da IC para com as necessidades específicas de leitura em línguas estrangeiras do público universitário, mas reforço o fato de que ela não se limita a um caráter instrumental. Pela análise dos dados e das (trans)formações ocasionadas, resta demonstrado que a abordagem intercompreensiva age como um “trampolim” (JAMET; SPIȚĂ, 2010), um “portal” (ANDRADE; PINHO, 2010) para o desenvolvimento de outras competências, igualmente importantes para o conjunto de sua formação: o ensino-aprendizagem da leitura em línguas estrangeiras pela IC oferece um potencial transformador tanto do saber-fazer e saber-ser do estudante universitário quanto do aprendente de línguas na sua integralidade, em direção à construção de um sujeito plurilíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”
(FREIRE, 2017, p. 30-31)

O percurso de estudos e pesquisa apresentado nesta tese se insere no conjunto de ações que vêm introduzindo e dinamizando a Intercompreensão nos diversos cenários educacionais do Brasil nos últimos anos. De acordo com o que discuti no Capítulo 1, são muitos os contextos em que a abordagem já foi explorada, obtendo resultados positivos e fomentando a discussão sobre o ensino-aprendizagem de línguas em nosso país.

Na citação escolhida para abrir estas últimas considerações, temos uma brilhante síntese do mestre Paulo Freire da qual esta investigação pode ser considerada um exemplo do que acontece quando o professor que busca, que indaga não só a quem ele ensina, mas **o quê** ensina, **como** e **por quê**. Um ciclo ininterrupto, que se propaga na medida em que também os alunos do professor-reflexivo passam a questionar e buscar novas alternativas para que sua aprendizagem se torne cada vez mais consciente, crítica e autônoma.

O acompanhamento e a análise do processo de (trans)formação pela IC – como principais objetivos desta pesquisa – exigiram a criação e aplicação de instrumentos próprios, os quais aliaram objetivos pedagógicos e científicos. Isso só foi possível a partir de um processo que, sem deixar de lado o rigor científico, teve na sala de aula o principal campo de observação dos sujeitos. Estes, por sua vez, estiveram sempre no centro desta pesquisa-ação, desde a concepção do programa PLIC-Letras, até a escolha por uma análise de orientaçãoêmica e longitudinal.

Os resultados, conforme exposto, revelaram o potencial da IC em várias dimensões formativas significativas para o estudante de Letras. Partindo da demanda por ler em línguas estrangeiras, a experiência intercompreensiva reconfigurou os repertórios linguísticos e de aprendizagem dos participantes, levando-os a se (re)descobrirem como leitores, aprendentes de línguas e, enfim, como estudantes e (futuros) profissionais das Letras. Ao abrir o espaço da sala de aula para formação baseada na reflexão sobre as diferentes faces do que se aprende e do que é aprender, a proposta plurilíngue da IC possibilitou flexibilizar a rigidez e a segmentação que ainda marcam as práticas educacionais brasileiras, dentro ou fora da universidade.

Na Universidade de São Paulo (USP), contexto da pesquisa realizada, os resultados obtidos se unem ao histórico de iniciativas promovidas desde 2011 para fortalecer essa discussão sobre como a instituição lida com as mudanças e desafios de uma educação para o cenário global. Trata-se de questionamentos que se estendem por diferentes esferas da nossa realidade acadêmica, entre os quais destaco os seguintes pontos:

- relativamente ao curso de Letras, é necessária uma maior abertura e adequação do currículo ao que é atualmente discutido e praticado quando se fala em ensino-aprendizagem de línguas e culturas e com relação à formação de professores;
- de forma transversal a todos os cursos, a universidade é responsável por oferecer opções de formação complementar que atendam às necessidades imediatas de seus estudantes, em uma perspectiva integrativa e plurilíngue, pelo aproveitamento e mobilização de suas experiências e conhecimentos prévios;
- tudo isso impulsiona a construção de uma política linguística que, de fato, favoreça a internacionalização da instituição. É preciso preparar adequadamente tanto os estudantes para partir com destino a intercâmbios quanto professores e profissionais para receber intercambistas/profissionais estrangeiros. Isso só será possível a partir da valorização da diversidade linguística e cultural, o que implica no incentivo à formação em línguas estrangeiras no plural e não apenas centrada no ensino e divulgação do inglês.

Nesses três níveis, a IC pode ser explorada como “conceito organizador de espaços e percursos de formação” (ANDRADE; PINHO, 2010, p. 44), com públicos e objetivos diversos, como discutido no Capítulo 1. Especificamente sobre a experiência aqui descrita, visto que a necessidade de ler em outros idiomas é uma constante no meio universitário, uma das contribuições desta tese está relacionada ao programa do curso PLIC-Letras: que possa servir de base para outras formações, em outras áreas do conhecimento. A organização modular, os critérios de escolha dos textos acadêmicos e o *modus operandi* podem ser adaptados para eventuais “PLIC-História”, “PLIC-Filosofia”, ou por disciplina e grandes áreas, como “PLIC-Ciências biológicas”, por exemplo.

Em outros moldes, a IC também pode gerar pesquisas e formações envolvendo as demais competências inerentes à vida acadêmica, notadamente as ligadas à compreensão escrita e oral, mas não apenas, como a produção científica na área demonstra (GARBARINO, 2015; LE BESNERAIS; CORTIER, 2017). Conforme destacado na primeira parte desta tese, as vantagens e a aplicabilidade da IC não se restringem ao meio universitário: as pesquisas já realizadas na escola básica corroboram sua validade na formação integral de nossos alunos.

Os efeitos de uma aprendizagem estratégica, aberta, que valoriza e torna o sujeito consciente do que ele é capaz de fazer, são formas de resistência às incoerências e instabilidades dos quais a Educação tem sido alvo no Brasil no últimos tempos.

Uma destas incoerências é salientada no recente texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), o qual restringe o inglês como única língua estrangeira de ensino obrigatório no país. Justificando-se pelo conceito de “língua franca”, por sua presença em diversos territórios, o documento atribui a apenas uma língua estrangeira o poder de favorecer “uma educação linguística voltada para a interculturalidade (...) para o reconhecimento das (e os respeito às) diferenças (...)” (BRASIL, 2016, p. 240). Ora, se uma língua de alcance mundial pode fazê-lo, quão positivo será uma abertura a toda uma família, uma infinidade de línguas.

Diversificar e fomentar o ensino de línguas, sobretudo em uma perspectiva intercompreensiva, reflete, ademais, em uma nova geração de sujeitos plurilíngues presentes nos diversos espaços sociais e profissionais. Com sua multiplicidade, a IC forma, transforma, motiva e engaja os aprendentes no processo de aprendizagem; abre seus olhos para uma relação positiva, aberta e integradora de objetivos, experiências e conhecimentos. Tudo isso redimensionando, inclusive, suas relações com o saber, o aprender e o ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J-M. Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui disent de et comment faire?. In: **Langages**. n. 141, 2001. p. 10-27. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2001_num_35_141_872>. Acesso em: 31 mai. 2017.
- ALARCAO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, v. I, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2018.
- _____. Descobrir Galisson foi reconfortante para mim! **Synergies Portugal**, n. 4, 2016, p. 43-55. Disponível em: <<https://gerflint.fr/Base/Portugal4/alarcao.pdf>> . Acesso em 25 mar. 2018.
- _____. et al. Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configureurs épistémologiques d'une didactique des langues?. **Ela. Études de linguistique appliquée**, n. 153, 2009a. p. 11-24. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-ela-2009-1-page-11.htm>> . Acesso em 17 mai. 2017
- _____. et al. De la Didactique de la langue à la didactique des langues: observation d'un parcours épistémologique. In: **Les Cahiers de l'Acedle**. Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme, v. 6, n.1, 2009b, p. 3-36. Disponível em: <<http://www.ua.pt/cidttf%5Clale/ReadObject.aspx?obj=12615>>. Acesso em: 30 mar. 2017.
- ALBUQUERQUE-COSTA, H. B. Um ensino específico da leitura: o ensino instrumental. n. 1. In: **Caderno do Centro de Línguas FFLCH-USP**. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 2000, p. 63-72.
- ALBUQUERQUE-COSTA, H. B.; MAYRINK, M.F.; SANTORO, E. A intercompreensão em línguas românicas na formação do professor de línguas estrangeiras: a experiência da USP. In: **Revista Letras Raras**, v.6, n.3, 2017, p. 82-95. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/902>> . Acesso em: 1 mar. 2018.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística aplicada**. Ensino de línguas & Comunicação. Campinas: Pontes, 1999.
- AMBROSIO, S. et al. L'éducation d'adultes à l'intercompréhension: présupposés et défis. Une étude de cas avec Galapro. 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. 179-204.
- ANDRADE, A. I.; ARAÚJO E SÁ, M. H. **Para um diálogo entre as línguas**: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*. v. 14, n. 1/2, 2001, p. 149-168.
- _____. 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.
- _____. ; MARTINS, F. Em torno do conceito de intercompreensão: desafios e possibilidades na formação de pós-graduada de professores. In MORDENTE, O. A.; FERRONI, R. (Org) **Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores**. São Paulo: Humanitas, 2015, p. 158-188.
- ARANDA, M.D.C.L.T. **Interações orais online no ensino do francês língua estrangeira: o projeto Cefradis**. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ARAÚJO E SÁ, M. H. Percursos em Didáctica de Línguas: do triunfo do particularismo à transposição de fronteiras. **Atas do XIV ENDIPE** (Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino) – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas, 2008, (n.p.). Disponível em: <<http://www.ua.pt/cidttf%5Clale/ReadObject.aspx?obj=12621>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

_____. Intercompreensão e Formação de Professores: barreiras, realidades, perspectivas. In ANDRADE, A.I.; SÁ, C.M. **A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas**. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições, 2003, p. 75-92.

_____. “Il portoghese è una língua molto bella!” Formação em intercompreensão num contexto de romanofonia. In MORDENTE, O. A.; FERRONI, R. (Org.) **Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores**. São Paulo: Humanitas, 2015, p. 158-188.

_____.; MELO-PFEIFER, S. (Ed.) **Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos**. Aveiro: Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE, 2010.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D., HANESIAN, H. **Education psychology – A cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1984.

BAGNO, M. Língua e sociedade na história do Brasil. In ÁLVAREZ, D. et al. (Ed.). **L’Intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes**. Agence Universitaire de la Francophonie & Union Latine, 2011, p. 31-42.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALBONI, P. L’intercompreensione tra le lingue romanze: un problema di politica linguistica. In BENUCCI, A. (Org.). **Le lingue romanze**. Una guida per l’intercompreensione. Torino: UTET, 2005, p. 3-14.

BÄR, M. Enseignement plurilingue: la construction d’une compétence de lecture en plusieurs langues (romanes). **Synergies Pays Germanophones**, n. 1, 2008, p. 113-122. Disponível em: <<https://gerflint.fr/Base/Germanie1/bar.pdf>> . Acesso em 4 abr. 2017.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: DF: Liber Livro, 2007.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre a aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In **Linguagem e ensino**, vol. 7, n. 1, 2004, p. 123-156. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/217>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

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

BASTOS, M; ARAÚJO e SÁ. Former des professeurs de langues par et pour l’intercompréhension: une étude en situation de formation continue. In: DEGACHE, C. ; MELO, S. L’Intercompréhension. **Les langues modernes**, 1/2008. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10637/1/BastosAraujo_e_Sa%20etude_situation_formation_continue.pdf>. Acesso em : 15 mai. 2017.

BEACCO, J-C. **Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme "manière d’être" en Europe**. Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue. Division des politiques linguistiques, 2005.

_____.; BYRAM, M. (Org.). **De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue**. Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Étude de référence.

Conseil de l'Europe, 2003. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp>. Acesso em: 9 ago. 2015.

BELROSE, A. **Des approches plurielles en classe de FLE dans la zone frontalière France-Brésil: une proposition didactique autour de la compétence discursive à l'écrit.** (Mémoire de Master 2 pesquisa em Francês Língua Estrangeira), Universidade Stendhal-Grenoble 3, Grenoble, 2015.

BENUCCI, A. Intercomprensione spontanea e intercomprensione guidata: fondamenti epistemologici. In BENUCCI, A. (Org.). **Le lingue romanze.** Una guida per l'intercomprensione. Torino: UTET, 2005, p. 55-85.

BERCHOUD, M-J. Lire le/les livret(s) de l'étudiant et après...Une problématique du passage. SIMON, J-P.; GROSSMANN, F. **Lecture à l'Université, langue maternelle, seconde et étrangère.** Bern: Peter Lang, 2004, p. 195-210.

BERMUDEZ, M. A. O. **“Siempre me olvido de tocar la campaniña”: a presença da intercompreensão entre duas línguas próximas e a negociação de significado.** 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

BEZERRA, J. R. C. **Intercompreensão de línguas românicas através de documentos audiovisuais: uma proposta metodológica para o ensino de línguas estrangeiras.** 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal De Campina Grande, Campina Grande, 2016.

BLANCHE-BENVENISTE, C. Amenagements progressifs de la syntaxe. In CASTAGNE, E. (Ed). **Intercompréhension et inférences.** Anais do Colóquio internacional EuroSem, Presses Universitaires de Reims, 2004, p. 41-76. Disponível em: <<https://biblio.ugent.be/publication/324248/file/453117.pdf>> . Acesso em 23 mai. 2018.

_____. **Aspect lexical de la confrotation entre les langues romanes: Existe-t-il un lexique européen?** 2005. Disponível em: <<http://www.eurom5.com/Media/Default/Bibliografia/article%20SiennaBLANCHE-BENVENISTE.pdf>>. Acesso em: 6 de dez. 2014.

_____. et al. **Eurom4: méthode d'enseignement simultané des langues romanes.** Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1997.

BLANCHET, P. **La linguistique de terrain: Méthode et théorie - Une approche ethno-sociolinguistique.** Rennes: Presses Universitaires, 2000.

BONVINO, E. Lo sviluppo delle abilità di lettura nell'ottica dell'intercomprensione. In BONVINO, E.; LUZI, E.; TAMPONI, A. (coord): **(Far) apprendere, usare e certificare una lingua straniera.** 2012, p. 139-152. Disponível em: <<http://lingueletteratureculturestraniere.uniroma3.it/bacheca/ebonvino/wp-content/uploads/sites/13/2014/11/BONVINO-Lettura-e-IC.pdf>>. (versão não paginada). Acesso em: 14 mai. 2017.

_____. et al. **Eurom5.** Lire et comprendre 5 langues romanes. Editore Ulrico Hoepli, 2011.

_____; JAMET, M-C. Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione. In: BONVINO, E; JAMET, M-C. (a cura di). **Intercomprensione: lingue, processi e percorsi.** Venezia: Edizioni Ca'Foscari – Digital Publishing, 2016. p. 7-26. Disponível em: <<http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/book/978-88-6969-135-5/978-88-6969-135-5.pdf>> . Acesso em 24 abr. 2017.

_____.; FAONE, S. Valutare le abilità ricettive. Che cosa ci insegna la comprensione tra lingue affini. **Italiano a stranieri**, n. 21, 2016, p. 20-25.

_____.; VELÁSQUEZ, D. Il lettore plurilingue. **Lend**, n.4, 2016. Disponível em: <<http://lingueletteratureculturestraniere.uniroma3.it/bacheca/ebonvino/wp-content/uploads/sites/13/2017/12/01BonvinoCortesLEND-II-lettore-plurilingue.pdf>> . Acesso em 24 abr. 2017.

BORTONI-RICARDO, S.M. **O Professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2009.

BOUGE, P.; CAILLIES, S. Compréhension de textes inter-langues et activité inférentielle: approche psychologique. In: CASTAGNE, E. (Org). **Intercompréhension et Inférences**. Actes du Colloque International EuroSem Reims 2003 et Premières Journées Internationales sur l'Intercompréhension Européenne, Presses Universitaires de Reims, 2004, p. 77-90. Disponível em: <<https://biblio.ugent.be/publication/324248/file/453117.pdf>> . Acesso em 23 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> . Acesso em 07/12/2018.

BRITO, A.M. **Gramática Comparativa Houaiss – Quatro línguas românicas**. Houaiss, 2010.

BRONCKART, J.P. **La notion de competences est-elle pertinente en education?**. Publicado em 7 nov. 2009. em : <<http://www.skolo.org/2009/11/17/la-notion-de-competences-est-elle-pertinente-en-education/>> . Acesso em 25 out. 2015.

BULEA, E.; BRONCKART, J-P. Coda: pour une approche dynamique des compétences (langagières). In BRONCKART, J.P.; BULEA, E.; POULIOT, M. (Ed.). **Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences**. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2005.

CADDEO, S.; JAMET, M-C. **L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues**. Paris, Hachette, 2013.

CALZETTI, M. T. L'intercomprensione possibile soluzione alla babele linguistica?. In: Guido, N. (ed.) **Progettare la formazione linguistica con Leonardo da Vinci**. Riflessioni teoriche e suggerimenti pratici per presentare progetti nella misura delle competenze linguistiche, 2001, Roma: ISFOL, p. 56-66.

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.

_____.; CASTELLOTTI, V. Didactique(s) du(des) plurilinguisme(s). Sociolinguistique du contact. **Dictionnaire des termes et concepts**. Lyon, ENS Editions, p. 179-221, 2013. Disponível em: <[http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier%20&%20Castelotti%20%20Didactique\(s\)%20du%20\(des\)%20Plurilinguisme\(s\).pdf](http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier%20&%20Castelotti%20%20Didactique(s)%20du%20(des)%20Plurilinguisme(s).pdf)> (versão não paginada). Acesso em: 21 mar. 2016.

CANDIDO A.; CARONI, I.; LAUNAY, M. **O Francês Instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo**. São Paulo, Hemus, 1977.

CAPUCHO, F. L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue. **Pratiques**, n. 139-140, 2008, p. 238-250. Disponível em: <http://pratiquescresef.fr/p139_ca1.pdf>. Acesso em: 17 out. 2015.

_____. Intermar ou les nouveaux défis de l'intercompréhension. In DAVAL R., HILGERT E., NICKLAS T., THOMIÈRES D. (Ed.). **Sens, forms, langage**. Contributions en l'honneur de Pierre Frath, Reims, Éditeur Epure, 2014, p. 345-358. Disponible em: <http://old.ha.ax/erik/IC/Intermar-files/Dlv_21_Academic_Papers/P1_Intermar_defis.pdf> . Acesso em 23 abr. 2017.

_____. Intercompreensão: diálogos no presente e para o futuro. In **Revue Passages de Paris**, n. 8, 2013, p. 18-29. Disponible em: <www.apebfr.org/passagesdeparis>. Acesso em: 19 jan. 2015.

_____. L'interaction plurilingue ou les enjeux d'une construction collective. In DEGACHE, C; GARBARINO, S. (Ed.). **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension**. Grenoble: ELLUG, collection Didaskein, 2017, p. 273-288

CARDOSO, M. **Plataforma do letramento: O Brasil e suas muitas línguas**. Disponible em: <<http://e-ipol.org/tag/linguas-do-brasil/>>. Acesso em: 10 de out. 2017.

CAROLA, C.H. **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**. 2015. 225 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Intercompreensão no ensino de línguas estrangeiras: formação plurilíngue para pré-universitários. **Revista Moara**, v. 42, p. 99-116, 2014. Disponible em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2058>> .

_____.; MIRANDA-PAULO, L. O ensino de línguas sob a perspectiva plurilíngue da intercompreensão na formação de professores. In: ALBUQUERQUE-COSTA, H. **Práticas de ensino, práticas de aprendizagem**. Série Enjeu, vol. 5, 2018, p. 81-114. No prelo.

CARRASCO PEREA, E.; DE CARLO, M. Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue. In: BONVINO, E; JAMET, M-C. (a cura di). **Intercomprensione: lingue, processi e percorsi**. Venezia: Edizioni Ca'Foscari – Digital Publishing, 2016. p. 183-204. Disponible em: <<http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/book/978-88-6969-135-5/978-88-6969-135-5.pdf>> . Acesso em 24 abr. 2017.

CARRELL, P. L. Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère: rôle des schémas de contenu et des schémas formels. GAONAC'H, D. (Coord). **Acquisition et utilisation d'une langue étrangère**. Paris: Hachette, 1990, p. 16-29.

CARULLO, A.M. et al. **Intercomprensión en Lenguas Romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilíngue**. Córdoba, Ediciones del Copista, 2007.

_____.; MARCHIARO, S. La integración de aprendizajes lingüísticos en la escuela secundaria. In: DEGACHE, C GARBARINO, S. (Ed.), **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension**. Grenoble: ELLUG, collection Didaskein, 2017, p. 61-74.

_____.; PÉREZ, A.C. Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercompreensivs en lenguas romances. In: DOYÉ, P.; MEISSNER, F.-J. **Lernerautonomie durch Interjomprension. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. L'autonomie de l'apprenant par l'intercompréhension**. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik: Narr Verlag, 2010, p. 250-266.

CASTELLOTTI, V. **La langue maternelle en classe de langue étrangère**. Paris: CLE International, 2001.

_____.; MOORE, D. **Répresentations sociales des langues et enseignements**. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence. Conseil de l'Europe, 2002.

CEDEFOP. **Lignes directives européennes pour la validation des acquis non formels et informels**. Luxemburgo: Office des publications de l'Union Européenne, 2009. Disponível em: <https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/lignes_directrices_europeennes.pdf>. Acesso em: 4 de jun. 2018.

CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES. Disponível em: <<http://www.cnrtl.fr>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

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 em: 22 jun. 2015.

CHAZOT, D. La pratique de l'intercompréhension par le jeu sérieux en contexte non pédagogique. In DEGACHE, C ; GARBARINO, S. (Ed.), **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension**. Grenoble: ELLUG, collection Didaskein, 2017, p. 305-318.

CHOMSKY, N. **Aspects de la théorie syntaxique**. (1965) Paris: Éditions du Seuil, 1971.

_____. **A review of B.F. Skinner's Verbal Behavior**, 1967. Disponível em: <<http://www.chomsky.info/articles/1967----.htm>>. Acesso em : 18 out. 2016.

CICUREL, F.; MOIRAND, S. Apprendre à comprendre l'écrit: Hypothèses didactiques. In GAONAC'H, D. (Coord). **Acquisition et utilisation d'une langue étrangère**. Paris: Hachette, 1990, p. 147-158.

COIRIER, P; P; GAONAC'H, D., PASSERAULT, J.M. **Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes**. Paris: Armand Colin, 1996.

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 : jan. 2015.

CORNAIRE, C. **Le point sur la lecture**. Paris: CLE International, 1999.

COSTE D. Leitura e competência comunicativa. In GALVES, C.; ORLANDI, E.; OTONI, P. (org). **O Texto: leitura e escrita**. 3ª ed. revisada. Campinas, SP: Pontes, 2002, p. 11-30.

_____. Plurilinguisme et intercompréhension. In ÁLVAREZ, D.; CHARDENET, P.; TOST, M. (Dir.), **L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes**. Agence Universitaire de la Francophonie & Union Latine, 2011, p.179-190.

_____. MOORE D.; ZARATE G. **Compétence plurilingue et pluriculturelle**. Strasbourg, Divisão de Políticas Linguísticas, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/272747782_Compotence_plurilingue_et_pluriculturelle>. Acesso em: 28 mai. 2016.

CRESWELL, J.W. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches**, 2 ed., 2007. Thousand Oaks, CA: Sage.

_____. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

_____.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p. 166-175.

DABÈNE, L. Le projet européen GALATEA: pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes. **Études hispaniques n. 22**, Actes du colloque d'Aix-en-Provence, 1994, p. 41-45.

_____. Pour une contrastivité "revisitée". **Études de Linguistique Appliquée, revue de didactologie des langues-cultures**, 104, Didier, 1996, p. 393-400.

DABÈNE, M. Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. In: **Repères, recherches en didactique du français langue maternelle**, n. 6, 1992. Langues vivantes et français à l'école. p. 13-21; Disponible em: <http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1992_num_6_1_2062>. Acesso em: 25 mai. 2018.

_____.; QUET, F. (Dir.). **La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège**. Grenoble: CRPD/Delagrave, 1999.

DE CARLO, M. (Coord.) et al. **Référentiel des compétences en didactique de l'intercompréhension**, 2015. Disponible em: <www.miriadi.net/ressources>.

_____.; GARBARINO, S. Integrare l'intercomprensione ai curricoli istituzionali: le risorse della piattaforma MIRIADI. **Italiano a stranieri**, n. 21, 2016, p. 13-19.

DAUTZENBERG, S. M. **L'intercompréhension au service des stratégies de lecture chez les préadolescents: mise en oeuvre et analyse d'un projet pédagogique**. 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

DEGACHE, C. **L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol**. Tese de doutorado. Université Stendhal, Grenoble, 1996. Disponible em: <<http://www.galanet.eu/publication/fichiers/cd1996a.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2015.

_____. Les options didactiques des cédéroms Galatea pour élargir le répertoire romanophone réceptif des francophones, in G. Kischel (coord.), **Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues**, Actes du congrès international en l'Année européenne des langues 2001, 2002 p. 269-281. Disponible em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1621131>>. Acesso em: 08 nov. de 2017.

_____. **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. Disponible em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=DFE3CE3D83BE7FA8FC0232D35BF87223?doi=10.1.1.667.7405&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

_____. **Didática das línguas e didática do plurilinguismo: o lugar da Intercompreensão**. Cap. 3: "L'analogie lexicale". Curso de Pós-Graduação, FFLCH-USP, 2012.

_____.; GARBARINO, S. Jalons, diffusion et itinéraires des approches intercompréhensives. In: DEGACHE, C; GARBARINO, S. (Ed.), **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension**. Grenoble: ELLUG, collection Didaskain, 2017, p. 7-23.

_____.; MELO, S. Introduction. Un concept aux multiples facettes, **Les Langues Modernes**, 1/2008, dossier: L'intercompréhension. Revue de l'APLV, 2008, p. 7-14. Disponível em: <www.aplvlanguesmodernes.org>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____.; MASPERI, M. Pour une dissociation des compétences. Un programme d'enseignement / apprentissage de la compréhension des langues romanes : Galatea. **Lidil n. 11**, 1995, p. 141-159. Disponível em: <<http://deste.umons.ac.be/galanet/publication/fichiers/dc-mm1995.pdf>> . Acesso em 23 abr. 2017.

DÉPREZ, S. L'intercompréhension au lycée: comment apprécier la qualité de l'échange plurilingue dans un forum? In: DEGACHE, C; GARBARINO, S. (Ed.), **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension**. Grenoble: ELLUG, collection Didaskein, 2017, p. 75-94.

DE SARDAN, J-P O. ÉMIQUE. 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 mai. 2018.

DI VITO, S. L'intercomprensione orale in una comunicazione multilingue, Resoconto di una esperienza. In: BONVINO, E.; JAMET, M-C (a cura di). **Intercomprensione: lingue, processi e percorsi**. Venezia: Edizioni Ca'Foscari – Digital Publishing, 2016. p. 131-150. Disponível em: <<http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/book/978-88-6969-135-5/978-88-6969-135-5.pdf>> . Acesso em 24 abr. 2017.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **L'énigme de la compétence en éducation**. Bruxelles: De Boeck, 2002.

DOYÉ, P. **L'Intercompréhension**. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Estudo de referência. Conselho da Europa, 2005.

ECO, U. **Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi**. Milão: Bompiani, 1979.

ERAZO MUÑOZ, A. **L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue**. 2016 (Tese de Doutorado). Universidade Grenoble-Alpes, Grenoble e Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

ESCUDE, P. Origine et contexte d'apparition du terme d'intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste français Jules Ronjat (1864-1925). In: FERRÃO TAVARES, C.; OLLIVIER, C. (Ed.) O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições. **Redinter-Intercompreensão, 1**. Chamusca, Edições Cosmos, 2010. Disponível em: <<http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-1>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

_____. Jules Ronjat, une vie dans les langues. In ESCUDÉ, 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://laces.u-bordeaux.fr/wp-content/uploads/2015/12/2016-Actes-Ronjat-Toulouse-P.-Escud%C3%A9-Una-vie-dans-les-langues-pages-1-18.pdf>>. Acesso em: 13 de mar. 2018.

_____.; JANIN, P. **Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme**. CLE Internationale: Paris, 2010.

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS. **Renovação do Reconhecimento do Curso de Letras – Projeto Pedagógico**, 2013. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=62824>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

FELIX, F. M. **GUARANET: Experiências de contato e Intercompreensão em Guarani, Português, Espanhol e Francês**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, 2016.

FERHAT, S. Le discours scientifique et la manipulation de la langue, de la subjectivité au discours objectif. **Anais do Colóquio Texte de spécialité, texte scientifique à l'université**, 2017, p. 5-12.

FERRÃO TAVARES, C.; OLLIVIER, C. (Ed.) O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições. **Redinter-Intercompreensão, 1**. Chamusca, Edições Cosmos, REDINTER, 2010. Disponível em: <<http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-1>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

FERREIRA, L. G. **Política Linguística: a historiografia da oferta de línguas estrangeiras no Brasil e a Intercompreensão como ferramenta de valorização do plurilinguismo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

FERREIRA, L. S. **Mercadores de sentidos: a comunicação de vendedores ambulantes com estrangeiros por meio da intercompreensão multilíngue**. 2010 80 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

FREIRE, P. **A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. (1996). 55 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FRONTINI, M.; GARBARINO, S. Typologie des modalités d'intégration de l'interaction plurilingue en réseau de groupes. In DEGACHE, C; GARBARINO, S. (Ed.), **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension**. Grenoble: ELLUG, collection Didaskein, 2017, p. 171-198.

FONSECA, M. L'intercompréhension intégrée: entre intercompréhension et enseignement bilingue. In: DEGACHE, C; GARBARINO, S. (Ed.), **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension**. Grenoble: ELLUG, collection Didaskein, 2017, p. 47-60.

GALISSON, R. Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français). In: **Langue française. Vers une didactique du français?**, n. 82, 1989, p. 95-115; DOI: 10.3406/lfr.1989.6384. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1989_num_82_1_6384>. Acesso em: 21 mar. 2018.

GAONAC'H, D. **Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère**. Paris: Hatier / Didier, 1991.

_____. Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. In: GAONAC'H, D. (Coord). **Acquisition et utilisation d'une langue étrangère**. Paris: Hachette, 1990, p. 41-49.

_____. La lecture en langue étrangère: un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. In: **Acquisition et interaction en langue étrangère**, n. 13, 2000. Disponível em: <<http://aile.revues.org/970>>. Acesso em: 30 set. 2016.

GARBARINO, S. Les avantages de l'entrée en langue étrangère via l'intercompréhension: «j'ai l'impression de lire du français mais écrit différemment donc je me sens

puissante!». **Ela. Études de linguistique appliquée**, 179,(3), 2015, p. 289-313. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-ela-2015-3-page-289.htm>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

GERMAIN, C. **Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. Paris: Clé International, 1993.

GIASSON, J. **La compréhension en lecture**. Bruxelles: De Boeck, 1990.

GOMBERT, J.E.; FAYOL, M. La lecture-compréhension: fonctionnement et apprentissage. In GAONAC'H, D.; GOLDER, C. (coord.). **Profession enseignant: Manuel de psychologie pour l'enseignement**. Paris: Hachette, 1995, p. 358-381.

_____. Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. In: **Acquisition et interaction en langue étrangère**, n. 8, 1996. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/aile/1224>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

GUIGUE, M. Quels types de lectures étayent la rédaction de mémoires? Étude de mémoires professionnels d'enseignants en formation initiale. In: SIMON, J-P.; GROSSMANN, F. **Lecture à l'Université, langue maternelle, seconde et étrangère**. Bern: Peter Lang, 2004, p. 45-58.

GROSSMANN, F.; SIMON, J-P. Présentation. In: SIMON, J-P; GROSSMANN, F. **Lecture à l'Université, langue maternelle, seconde et étrangère**. Bern: Peter Lang, 2004, p. 1-6.

HYMES, D. H. **Vers la compétence de communication**. (1973) Tradução de France Mugler, Éditions Didier, 1991.

IZUIBEJERES, M. C. L. **A Intercompreensão em Línguas Românicas nas aulas de Espanhol: O que querem e o que podem essas línguas?** 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

JAMET, M-C. Le strategie cognitive nel processo d'intercomprensione. Scritto e orale a confronto. BENUCCI, A. (Org.). **Le lingue romanze**. Una guida per l'intercomprensione. Torino: UTET, 2005, p. 116-131.

_____. Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione. **Synergies Europe**, n. 5, 2010, p. 75-98. Disponível em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/marie_christine_jamet.pdf> . Acesso em 12 abr. 2017.

_____.; SPIȚĂ, D. Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. In: FERRÃO TAVARES, C.; OLLIVIER, C. (Ed.) O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições. **Redinter-Intercompreensão**, 1. Chamusca, Edições Cosmos, REDINTER, 2010. Disponível em: <<http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-1>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

JOVER-FALEIROS, R. Problemas de leitura e problemas com a leitura: noções para a abordagem da leitura em contexto de ensino-aprendizagem de FLE. In: PIETRARROIA, C.M.C.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.). **Leitura(s) em francês língua estrangeira**. Série Enjeu, v. 2. São Paulo: Paulistana, Capes, 2014, p. 71-86.

JOUVE, V. **La Lecture**. Paris: Hachette, 1993.

KIYITSIOGLOU-VLACHOU, C. Les compétences transversales: tendances et incertitudes. In: VALETOPOULOS, F.; ZAJAC, J. **Les compétences en progression: Un défi pour la didactique des langues**. Institut d'Études Romanes, Université de Varsovie, 2012, p.45-58.

KRASHEN, S.D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006, p. 129-147.

LAHIRE, B. Matrices socialisatrices scolaires, lectures étudiantes et redéfinition de la figure dominante de l' «homme cultivé». In: SIMON, J-P.; GROSSMANN, F. **Lecture à l'Université, langue maternelle, seconde et étrangère**. Bern: Peter Lang, 2004, p. 7-24.

LE BESNERAIS, M.; CORTIER, C. Chemins de traverse des pratiques intercompréhensives. Entre curriculum et syllabus. In: DEGACHE, C ; GARBARINO, S. (Ed.), **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension**. Grenoble: ELLUG, collection Didaskein, 2017, p. 31-45.

LIMA, C. P. **Intercompreensão de Línguas Românicas: Uma proposta para a leitura literária plurilíngue no Ensino Fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

LOPEZ ALONSO, C.; SÉRÉ, A. Processos cognitivos en la intercomprensión. **Revista Filología Románica**, vol. 18, 2001, p. 13-32.

LOURENÇO, M. Repensar a formação de professores... rumo a uma educação global na aula de línguas. In: VILELA, A. P.; MOURA, A. (coord). **Atas das I Jornadas Nacionais dos Professores de Línguas – Piafe. Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o Entendimento Global**, 2017, p. 63-92. Disponível em: <<http://blogs.ua.pt/cidttf/wp-content/uploads/2017/12/ebookjornadaspiafe.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

MACHADO, J. N. Sobre a Ideia de Competência. In: PERRENOUD, P.; THURIER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Editora Penso, 2002.

MACHADO, A. R. (coord). **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARTINS, S.A. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. In: **MOARA**, Revista do programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, n. 42, jul./dez. 2014, p.117-126. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/issue/view/42/showToc>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

_____. L'intercompréhension des langues romanes au service de l'amélioration de l'enseignement des langues au Brésil. In: **Synergies Brésil**, n. spécial 1, 2010, p. 107-114. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/selam_alas.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2018.

MAXWELL, J.A. Designing a qualitative study. In: BICKMAN, L.; ROG, D.J. (Ed). **The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods**, Sage Research Methods, 2008, p. 237-253. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/255579877_Designing_a_Qualitative_Study>. Acesso em: 7 jun. 2018.

MEISSNER, F.-J.; et al. **EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ**. Aachen: Shaker, 2004.

_____. Construire une compétence de lecture pluri-langues: Impacts sur l'enseignement de langues étrangères. **Babylonia**, 3-4, 2006, p. 62-67. Disponível em:

<http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2006-3-4/Baby3-4_06Meissner.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2018.

MIRANDA-PAULO, L. **La contribution de l'intercompréhension pour le développement de la compétence de lecture en français**. Non Plus, v. 3, 2013, p. 82-98. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/nonplus/article/download/49763/83598>>.

_____.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. B. Etude de cas: des lectures bilingues de genres textuels variés aux lectures plurilingues de genres académiques. In: Degache, C.; Garbarino, S. (Org.). **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension**. 1 ed. Grenoble: UGA Éditions, 2017, v., p. 149-163.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. Ed.(rev.). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010, 167 p.

MOUSSOURI, E. La lecture: stratégie d'accès au sens, lors du traitement des textes authentiques destinés à la compréhension écrite pour l'enseignement / apprentissage du grec moderne L2. SIMON, J-P.; GROSSMANN, F. **Lecture à l'Université, langue maternelle, seconde et étrangère**. Bern: Peter Lang, 2004, p. 141-160.

MOUTINHO, A. P. D. A. **O Code-Switching na Perspectiva da Intercompreensão: Interações em chat plurilíngue no projeto Galanet**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

NEW LONDON GROUP. A pedagogie of multiteracies. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (ed) **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**, 2000, p. 9-36.

OLIVEIRA, J.M.F. **A intercompreensão em Línguas Românicas nas aulas de Inglês: alavanca para a valorização dos conhecimentos prévios e autoestima dos aprendizes?** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

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

OXFORD, R. **Teaching and Researching Language Learning Strategies**. Person Education, 2011.

PÉREZ, A. C.; MARCHIARO, S. Formación en intercomprensión para graduados universitarios: la experiencia del equipo InterRom de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. In: **Synergies Europe N°5**, 2010, p. 63-74. Disponível em: <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/ana.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

PIETRARÓIA, C.M.C. **Percursos de Leitura: Léxico e construção de sentido na leitura em língua estrangeira**. São Paulo: Annablume, 1997.

_____. **Questões de Leitura: Aspectos Práticos e Teóricos da Leitura em Francês Língua Estrangeira**. São Paulo: Annablume, 2001.

POLLET, M-C. Gestion différenciée de l'« explicatif » dans quelques discours universitaires. SIMON, J-P.; GROSSMANN, F. **Lecture à l'Université, langue maternelle, seconde et étrangère**. Bern: Peter Lang, 2004, p. 35-44.

POUW, A. Acquisition de connaissances et lecture en L2 dans les études supérieures. Aspects pragmatiques, cognitifs, linguistiques et affectifs. SIMON, J-P.; GROSSMANN, F. **Lecture à l'Université, langue maternelle, seconde et étrangère**. Bern: Peter Lang, 2004, p.183-194

POZZO G. “Leggere navigando”, In: Nobili P. (ed.), **Oltre il libro di testo**. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue, Roma, Carocci, 2006, p. 31-75.

PUREN, C. **Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes**. Paris: Nathan-CLE International, 1988. Edição consultada: eletrônica, 2012. Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>>. Acesso em: 27 fev. 2014.

REISSNER, C. Bilan de recherche-action des entraînements à l'intercompréhension romane pour adultes en Allemagne. **Redinter-Intercompreensão**, Vol.2, 2011. p. 135-156. Disponível em: <<http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-2/>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

_____. La compréhension écrite et la question de l'évaluation du travail intercompréhensif. In: WATRELOT, M.; POLZIN-HAUMANN, C. **L'évaluation des compétences langagières. Un regard franco-allemand sur les défis et perspectives actuels**. Presses universitaires de Namur, 2015, p. 141-164.

RICHARDS, J.C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. Portifolio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas, 13. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2006.

RICHER, J-J. **La didactique des langues interrogée par les compétences**. Collection Proximités «Didactique». EME Éditions, 2012.

REIPSCHLAGER, T. **Alemão-português contrastivo: semelhanças gramaticais para o ensino de LE - intercompreensão para aprendizes brasileiros de alemão em nível A1 e A2 com base na progressão previsto num livro didático** (Deutsch-Portugiesisch Kontrastiv: Grammatische Ähnlichkeiten Für Den Fremdsprachenunterricht - Interkomprehension Für Brasilianische Lerner Des Deutschen Auf Dem A1-Und A2- Niveau Anhand Einer Kursbuchprogression). 2017 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

RUI, B. Stratégies de lecture et flexibilité stratégique en français langue étrangère et français langue maternelle. In: SIMON, J-P.; GROSSMANN, F. **Lecture à l'Université, langue maternelle, seconde et étrangère**. Bern: Peter Lang, 2004, p. 173-180.

RUMELHART, D.E. Schemi e conoscenza. In CORNO, D.; POZZO, G. **Mente, linguaggio e apprendimento**. La nuova Italia, Firenze, 1991. Disponível em: <http://www.lend.it/italia/images/archiveslend/documenti/archivio_quaderni/RUMELHART%20Schemi%20e%20conoscenza.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2018.

SANTOS, L. Defining Intercomprehension: is a consensus essential?. In: FERRÃO TAVARES, C.; OLLIVIER, C. (Ed.) O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições. **Redinter-Intercompreensão, 1**. Chamusca, Edições Cosmos, 2010, p. 4-28. Disponível em: <<http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-1/>>. Acesso em: 02 nov. 2014..

SANTOS, G. C. A. **Deutsch als Fremdsprache nach Englisch in Brasilien**. 2014. 101 f. Dissertação. (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SAUER, E.; SAUDAN, V. **Aspects d'une didactique du plurilinguisme. Propositions terminologiques**. 2008, 11 p. Disponível em: <www.passepartout-sprachen.ch>. Acesso em: 12 nov. 2017.

SECRETARIA NACIONAL DE JUSTIÇA. **Refúgio em números** – 3ª edição, 2017. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/04/refugio-em-numeros_1104.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

SÉRÉ, A. Une approche pragmatique du concept d'intercompréhension. In: ARAUJO e SÁ, M.H.; Hidalgo, R.; Melo-PFEIFER, S.; SERE, A.; VELA, C. (Org), **Intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação**, 2009, p. 33-44.

SILVA, A. C. M. **Intercompreensão de línguas românicas: repercussões no campo educacional potiguar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, J. A. **Intercompreensão de Línguas Românicas e Literatura na Educação de Jovens e Adultos para a Formação Humana** 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

SILVA, R. C. Intercompreensão entre línguas românicas: contextos, perspectivas e desafios. In: **Revista de Italianística**, n. XXVI, 2013, p. 91-103. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/116081>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **Plurilinguismo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Potencialidades, Entraves, Desdobramentos, Perspectivas**. 2012. 180 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUCHON, M. Pour une pédagogie de la lecture-compréhension de textes en langue étrangère centrée sur la relation du lecteur au(x) texte(s). In: SIMON, J-P.; GROSSMANN, F. **Lecture à l'Université, langue maternelle, seconde et étrangère**. Bern: Peter Lang, 2004, p. 162-172.

SOUZA, R. E. G. **Didática do Plurilinguismo: Efeitos da Intercompreensão de Línguas Românicas na Compreensão de Textos Escritos em Português**. 2013. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SPIȚĂ, D.; BÎZDÎGĂ, C.; TĂRNĂUCEANU, C. Observations comparatives concernant la valeur instructionnelle des connecteurs en langues romanes. In: ARAUJO E SÁ, M.H.; HIDALGO, R.; MELO-PFEIFER, S.; SÉRÉ, A.; VELA, C. (Org), **Intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação**, 2009, p. 227-240.

TAILLEFER, G. De la lecture en L1 à la lecture en L2: passage réussi? In: SIMON, J-P.; GROSSMANN, F. **Lecture à l'Université, langue maternelle, seconde et étrangère**. Bern: Peter Lang, 2004, p. 73-85.

TASSARA; C.; MORENO, P.F. **Manual Interlat: Compréhension écrite em portugai, espanhol et français**. Ediciones universitarias de Valparaíso, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOST PLANET, M.A. Les formations à l'intercompréhension en langues voisines à la recherche du paradigme idéal. In: MORDENTE, O. A.; FERRONI, R. (Org) **Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores**. São Paulo: Humanitas, 2015, p. 158-188.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez, 2005, p. 443-466. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 de nov. 2015.

TROCMÉ-FABRE, H. **J'apprends, donc je suis**. Les Éditions d'Organisation, 1992.

UZCANGA VIVAR, I. Intercomprensión y competencia intercultural: de Eurom-4 a Eurom.Com.Text. In: ÁLVAREZ, D.; CHARDENET, P.; TOST, M. (Dir.) **L'intercomprension et les nouveaux défis pour les langues romanes**. Agence Universitaire de la Francophonie & Union Latine, 2011, p.243-260.

_____. Una aproximación descendente de la intercomprensión de las lenguas románicas. In: MEISSNER, F-J.; MARTINEZ, H.; WAUQUIER, S. (Ed). **Actes du XXVIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes**, 2016. Disponível em: <http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-12/CILPR-2013-12-Uzcanga_Vivar.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

VALENZUELA, O. La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage. **Synergies Chili**, n. 6, 2010, p. 71-86. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Chili6/oscar_valenzuela.pdf> . Acesso em 12 jan. 2018.

VIEIRA, F.; MOREIRA, M.A. Práticas de avaliação da leitura na aula de Língua Estrangeira – contributo para a sua caracterização e reatualização. **Intercomprensão**, n. 4., 1994.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICES³⁰²

APÊNDICE A – Questionário-diagnóstico inicial (QD-I).....	385
APÊNDICE B – Questionário-diagnóstico final (QD-F).....	388
APÊNDICE C – Módulo 1 (Aulas 1 a 4) e AD-1.....	389
APÊNDICE D – Módulo 2 (Aulas 5 a 8) e AD-2.....	415
APÊNDICE E – Módulo 3 (Aulas 9 e 10) e AD-3.....	430
APÊNDICE F – Tabela plurilíngue de conectivos.....	442

³⁰² Para a apresentação dos apêndices mantive a formatação usada ao longo da coleta de dados no curso PLIC-Letras.

APÊNDICE A – Questionário-diagnóstico inicial (QD-I)

Questionário diagnóstico

Nome: _____
Idade: _____ Sexo: _____
E-mail: _____

Qual a sua formação na área de Letras?

- Aluno de graduação Habilitação: _____ Semestre Atual: _____
- Aluno de Pós-Graduação – Área: _____
- Tema da pesquisa: _____

Como tomou conhecimento do curso?

Por que se interessou em fazê-lo e quais são seus principais objetivos?

Atua ou já atuou como professor de língua estrangeira? Se sim, indique a instituição, material e metodologia utilizada.

Você já participou de outro curso com foco na compreensão escrita, como aluno e/ou professor? Se sim, especifique.

Possui algum tipo de contato com as línguas românicas (francês, espanhol, italiano) no dia a dia? Quais são?

Liste seu conhecimento em línguas estrangeiras (românicas ou não), de 1 a 5, sendo 1 básico e 5 nível avançado:

IDIOMA	Compreensão escrita	Compreensão oral	Produção escrita	Produção oral

Em quais contextos você já estudou/aprendeu línguas? Se necessário, assinale mais de uma.

- Cursos regulares (escolas de idiomas, centros de línguas). Qual(is) língua(s): _____
- Cursos com fins específicos (leitura, viagens, especialização etc.). Qual(is) língua(s): _____
- Estudos em autonomia. Qual(is) língua(s): _____
- Ensino à distância (sites e redes sociais específicas para ensino de línguas). Qual(is) língua(s): _____
- Viagem de intercâmbio. Qual(is) língua(s): _____
- Contexto “informal” (com amigos estrangeiros, por exemplo). Qual(is) língua(s): _____
- Outros. _____

Classifique, com base em tentativas e experiências anteriores, a sua atitude durante a leitura de textos nas seguintes línguas (assinale uma alternativa por língua):

Francês	Vou prosseguindo a leitura e consigo identificar as informações que me interessam. <input type="checkbox"/>	Tenho dificuldade, costumo recorrer a dicionários sempre que encontro alguma palavra desconhecida. <input type="checkbox"/>	Quando o texto se mostra muito difícil, desisto e procuro uma tradução. <input type="checkbox"/>	Nunca tentei <input type="checkbox"/>
Espanhol	Vou prosseguindo a leitura e consigo identificar as informações que <input type="checkbox"/>	Tenho dificuldade, costumo recorrer a dicionários sempre que encontro alguma palavra desconhecida. <input type="checkbox"/>	Quando o texto se mostra muito difícil, desisto e procuro uma tradução. <input type="checkbox"/>	Nunca tentei <input type="checkbox"/>
Italiano	Vou prosseguindo a leitura e consigo identificar as informações que <input type="checkbox"/>	Tenho dificuldade, costumo recorrer a dicionários sempre que encontro alguma palavra desconhecida. <input type="checkbox"/>	Quando o texto se mostra muito difícil, desisto e procuro uma tradução. <input type="checkbox"/>	Nunca tentei <input type="checkbox"/>
Outra língua	Vou prosseguindo a leitura e consigo identificar as informações que <input type="checkbox"/>	Tenho dificuldade, costumo recorrer a dicionários sempre que encontro alguma palavra desconhecida. <input type="checkbox"/>	Quando o texto se mostra muito difícil, desisto e procuro uma tradução. <input type="checkbox"/>	Nunca tentei <input type="checkbox"/>

Neste momento, iniciando o curso de intercompreensão, você considera possível compreender um texto escrito nas línguas românicas do curso (italiano, espanhol, francês) sem que as tenha estudado em contexto formal? Justifique.

Dentre as possibilidades temáticas existente na área das Letras, quais são as que mais te interessam? Assinale até 3 opções.

- Didática das línguas estrangeiras
 - Tradução
 - Análise do discurso
 - Literatura
 - Filologia
- (Especifique: _____)

Teoria Literária

Outros: _____

Quais são suas principais necessidades de aprendizagem e expectativas que espera atingir neste curso?

Necessidades: _____

Expectativas: _____

Quais gêneros acadêmicos você mais lê no momento?

Indique leituras acadêmicas (nome de autor, livros, artigos etc.) nas línguas trabalhadas no curso que você gostaria ler ou já está lendo.

APÊNDICE B – Questionário-diagnóstico final (QD-F)

III – Questionário final de avaliação do curso

1. Em relação à sua atitude diante dos textos em língua estrangeira antes (apontadas no questionário inicial) e depois do curso, o seu perfil de leitor passou por mudanças? Em que aspectos? Comente.
2. Você percebeu evolução no que concerne a seus conhecimentos e desempenho nas línguas-alvo? Comente as capacidades que você percebe que desenvolveu em cada uma delas:

FR :

IT :

ES :

3. Destaque pelo menos uma atividade feita ao longo do curso que tenha contribuído especialmente para sua formação em intercompreensão. Justifique.
4. Quais foram suas maiores dificuldades ao longo do trabalho? Conseguiu superá-las? Comente.
5. O curso atingiu o objetivo de promover o desenvolvimento de competências leitoras de textos do meio acadêmico por meio da intercompreensão de línguas românicas? Comente.
6. Qual a importância da abordagem da Intercompreensão para a formação geral dos alunos de Letras?
7. Sobre o curso, comente: a organização, as atividades, pontos positivos e negativos. Suas expectativas foram atingidas? Fique à vontade para sugestões.

APÊNDICE C– Módulo 1 (Aulas 1 a 4 e Atividade Dirigida 1)

Aula 1

Para refletir hoje...

“Os contatos provocam aprendizagens e as aprendizagens mobilizam contatos” (Candelier; Castellotti, 2013, p. 11)

Antes de começarmos, leia as afirmações a seguir e diga se as considera verdadeiras (v) ou falsas (f). Depois dos exercícios, voltaremos a elas para verificar se mantemos as respostas³⁰³.

	Antes	Depois
1 Para ler textos em língua estrangeira, antes de mais nada, é preciso saber muito vocabulário.		
2 Quem não estuda uma língua em contexto formal precisa ter algumas aulas de gramática antes de começar a ler qualquer texto em língua estrangeira.		
3 Quando a leitura exige que eu repita a leitura em partes que já li, isso significa que não estou entendendo o texto.		
4 As palavras parecidas com o português ajudam muito a entender um texto em língua estrangeira.		
5 Uma boa leitura é aquela em que a gente entende o texto na primeira vez em que ele é lido.		
6 A leitura é um processo passivo, em que o texto é emissor e única fonte de sentido, e o leitor é o receptor.		
7 Posso começar a ler um texto autêntico em língua estrangeira mesmo se ele não for adaptado para meu atual nível de proficiência.		
8 Se existem muitas palavras no início do texto que eu não entendo, a compreensão de todo o texto fica comprometida.		

³⁰³ Atividade inspirada em original elaborada pela Prof^a Ana Sílvia (CL-USP)

Texto 1

“Mas de fato, essa certeza se faz passar a si mesma pela verdade mais abstrata e mais pobre. Do que ela sabe, só exprime isto: ele é. Sua verdade apenas contém o ser da Coisa; a consciência, por seu lado, só está nessa certeza como puro Eu, ou seja: Eu só estou ali como puro este, e o objeto, apenas como puro isto. Eu, este, estou certo desta Coisa, não porque Eu, enquanto consciência, me tenha desenvolvido, e movimentado de muitas maneiras o pensamento. Nem tampouco porque a Coisa de que estou certo, conforme uma multidão de características diversas, seja um rico relacionamento em si mesma, ou uma multiforme relação para com outros. Ora, os dois (termos) nada têm a ver com a verdade da certeza sensível, nem o Eu nem a coisa tem aqui a significação de uma mediação multiforme. O Eu não tem a significação de um multiforme representar ou pensar, nem a Coisa uma significação de uma multidão de diversas propriedades; ao contrário a Coisa é, e ela é somente porque é. A Coisa é: para saber o sensível isso é o essencial: esse puro ser, ou essa imediatez simples, constitui sua verdade. A certeza igualmente, enquanto relação, é pura relação imediata. A consciência é Eu, nada mais: um puro este. O singular sabe o puro este, ou seja, sabe o singular.”

(G. W. F. Hegel. Fenomenologia do Espírito. Vozes Petrópolis, 1992. Págs 74 e 75)

“ Construir sentido em leitura é fazer interagir as experiências de linguagem do leitor e seus conhecimentos de mundo com a matéria-prima escrita que possui diante dos olhos, por meio dos dados formais e contextuais desta última.” (PIETRAROIA, C. 1997)

Texto 1

“Mas de fato, essa certeza se faz passar a si mesma pela verdade mais abstrata e mais pobre. Do que ela sabe, só exprime isto: ele é. Sua verdade apenas contém o ser da Coisa; a consciência, por seu lado, só está nessa certeza como puro Eu, ou seja: Eu só estou ali como puro este, e o objeto, apenas como puro isto. Eu, este, estou certo desta Coisa, não porque Eu, enquanto consciência, me tenha desenvolvido, e movimentado de muitas maneiras o pensamento. Nem tampouco porque a Coisa de que estou certo, conforme uma multidão de características diversas, seja um rico relacionamento em si mesma, ou uma multiforme relação para com outros. Ora, os dois (termos) nada têm a ver com a verdade da certeza sensível, nem o Eu nem a coisa tem aqui a significação de uma mediação multiforme. O Eu não tem a significação de um multiforme representar ou pensar, nem a Coisa uma significação de uma multidão de diversas propriedades; ao contrário a Coisa é, e ela é somente porque é. A Coisa é: para saber o sensível isso é o essencial: esse puro ser, ou essa imediatez simples, constitui sua verdade. A certeza igualmente, enquanto relação, é pura relação imediata. A consciência é Eu, nada mais: um puro este. O singular sabe o puro este, ou seja, sabe o singular.”

(G. W. F. Hegel. Fenomenologia do Espírito. Vozes Petrópolis, 1992. Págs 74 e 75)

“Construir sentido em leitura é fazer interagir as experiências de linguagem do leitor e seus conhecimentos de mundo com a matéria-prima escrita que possui diante dos olhos, por meio dos dados formais e contextuais desta última.” (PIETRAROIA, C. 1997)

Texto 2: Deșteaptă-te, române!

1. Em duplas, leiam o texto a seguir e formulamos hipóteses para as questões:
Obs.: enquanto lê, grife no texto palavras "parecidas" com o português.

Deșteaptă-te, române!
*Deșteaptă-te, române, din somnul cel de moarte,
 În care te-adânciră barbarii de tirani!
 Acum ori niciodată croiește-ți altă soartă,
 La care să se-nchine și cruzii tăi dușmani!*

*Acum ori niciodată să dăm dovezi în lume
 Că-n aste mâni mai curge un sânge de roman,
 Și că-n a noastre piepturi păstrăm cu fală-un nume
 Triumfător în lupte, un nume de Traian!*

*Priviți, mărețe umbre, Mihai, Ștefan, Corvine,
 Româna națiune, ai voștri strănepoți,
 Cu brațele armate, cu focul vostru-n vine,
 "Viață-n libertate ori moarte!" strigă toți.*

*Preoți, cu crucea-n frunte! căci oastea e creștină,
 Deviza-i libertate și scopul ei preasfânt,
 Murim mai bine-n luptă, cu glorie deplină,
 Decât să fim sclavi iarăși în vechiul nost' pământ!*

- a) Você conhece a língua em que o texto está escrito? Se não, qual acredita que seja?

- b) A partir da estrutura do texto e das palavras grifadas, qual seria o gênero e o tema deste texto?

2. Leiam, agora, o mesmo texto traduzido para o português:

Desperta, ó, romeno!
 Desperta, ó, romeno, deste sono de morte
 Em que te mergulharam os bárbaros tiranos!
 Agora ou nunca toma nas mãos a tua sorte
 À qual se curvem mesmo teus rivais inimigos

Agora ou nunca demos as provas para o mundo
 Que em nossas veias corre um sangue do romano

Que em nosso peito o orgulho mantemos bem profundo
Triunfador na luta, um nome de Trajano!

Olhai, vultos grandiosos, Mihai, Stefan, Corvinus,
A romena nação dos vossos descendentes,
No braço armado a fogo dos vossos paladinos,
"Independência ou Morte!" bradamos veementes.

A sacra cruz à frente, nossa arma e nossa história,
Divisa é a liberdade que um santo sonho encerra:
Melhor morrer na luta, mas cobertos de glória,
Que outra vez ser escravos em nossa própria terra!

a) Enfim, de que trata o texto? Suas hipóteses iniciais foram confirmadas?

_____ Caso sua hipótese inicial tenha se confirmado, que pontos você acredita terem auxiliado essa primeira leitura em uma língua desconhecida?

_____ A que você atribui a existência de palavras “parecidas” nas duas línguas?

O português, o romeno, o italiano, o espanhol e o francês – apesar de muito diferentes em alguns aspectos – são línguas românicas, ou seja, derivadas do latim. Por isso, temos sempre entre essas línguas uma coisa ou outra (ou muitas coisas) que nos parecem “familiares”. Aprenderemos a explorar esses pontos que chamamos “transparências”, como uma das estratégias de leitura.

Texto 4

Em grupo, leia o texto abaixo, sempre grifando o que considerar importante, e responda as questões :

[Galanet:Salon de discussion [15:13:17][O] Oui
rouge::galanet_66_2][22/09/2011][15:04:54]
[15:04:54] [A] allora come la chiamiamo la squadra,
[15:07:04][B] Bienvenue à tous !
[15:07:20][C] Hola a todos!!
[15:07:33][B] Buna ziua
[15:08:13][C] Buna ziua? qu'est ce que ça veut dire?
[15:08:39][B] Bonjour en roumain :)
[15:09:12][C] super!! ma première mot en rumain!!
merci!!
[15:09:26][B] de nada :)
[15:09:44][D] bunq ziua
[15:10:49][B] Qui parle quelle langue ici ?
[15:10:55][E] hola
[15:11:02][F] hola
[15:11:04][G] espagnol, un peu de portugais :)
[15:11:19][F] espagnol y frances :)
[15:11:21][E] no; un poco de frances e italiano
[15:11:25][B] Nous avons un peu de tout ici alors :)
[15:11:34][E] oui
[15:11:44][H] português e um pouco de espanhol
[15:12:06][B] no comprendo "portugues" :p
[15:12:12][F] ni yo
[15:12:15][I] ni yo
[15:12:18][J] Yo hablo espanol
[15:12:19][E] yo tampoco
[15:12:24][K] es facil, se parece al espanol
[15:12:24][E] jajajaja
[15:12:29][F] jajajajja
[15:12:35][H] é muito parecido com o português ;)
[15:12:39][F] cuanta gente habla portugues ?
[15:12:43][H] eu
[15:12:44][B] es facil espagnol habla un poco :)
[15:12:46][K] eu
[15:12:49][D] eo no falo portugues
[15:12:50][L] pas moi !!
[15:12:52][K] um pouco
[15:12:53][M] Falo um poco portugues
[15:12:58][N] hola! turc, français, espagnol, anglais et un
peu d'italien :)
[15:13:10][B] Trop de langues lol
[15:13:17][O] Oui
[15:13:20][C] eu falo un poco, mais eu compreendo mejor
de lo que falo...
[15:13:23][K] comment on dit bonjour en turc ??
[15:13:37][M][Melanie_] A mesma coisa que Moira
[15:13:38][P] j'aimerai bien parler autant de langues __
[15:13:44][N] bjr c'est "merhaba"
[15:13:47][B] Moi aussi
[15:13:50][L] moi aussi
[15:13:53][D] para mi es mas facil entender el portugues
de brazil que de portugal
[15:13:54][N] en turc
[15:13:57][F] merhaba !!
[15:14:13][P] je connaissais ;)
[15:14:19][B] moi aussi
[15:14:22][H] e portanto o português do brasil é mais
difícil a entender por causa do sotaque ...
[15:14:24][F] si los brasilianos hablan mas lento y un poco
mas claro no ?
[15:14:28][M] J'apprends le catalan mais je ne le parle pas
encore, je le comprends seulement
[15:14:34][B] Il y a que des portugais ici ou quoi lol
[15:14:36][C] Yo igual que Jaime, porque Uruguay esta al
lado de Brasil.
[15:14:43][D] sotaque?
[15:14:46][E] que es sotaque??
[15:14:46][K] si los brasilenos hablan mas claro
[15:14:48][F] sotaque ?
[15:14:49][I] accent
[15:14:51][K] accent
[15:14:59][E] vale
[15:15:04][D] y de desde vines en Uruguay?
[15:15:05][F] si decen la "s" diferente no ?
[15:15:17][C] es cierto que el portugués de Portugal es un
poco cerrado
[15:15:19][G] ça dépend la région
[15:15:33][G] a belem ils prononcent les s en "sh"
[15:15:36][H] por exemple diferente em brasileiro diz se :
diferen"tchi"
[15:15:44][C] comment c'est ça?
[15:15:54][B] es difícil português :(

Após a leitura em grupo:

- a) Comente as características do texto acima : de que tipo de texto se trata? De que situação foi tirado ?

- b) Que motivos podem ter reunido estas pessoas? Justifique com elementos do texto.

- c) Identifique as línguas presentes no documento (marque ao lado de cada frase a inicial da língua em que está escrita).

- d) Pelas informações do texto, o que os participantes pensam do português? Quais características de nossa língua são remarcadas? Você concorda com as considerações dos participantes?

- e) Você já passou por alguma situação parecida (Leia-se: comunicar-se, na sua própria língua, com falantes de outras línguas)? Oralmente ou por escrito, como no exemplo dado?

Em grupo, discuta as afirmações abaixo:

I - “[15:13:20][C] eu falo un poco, mais eu comprendo mejor de lo que falo...”

II - “[15:14:28][M] J'apprends le catalan mais je ne le parle pas encore, je le comprends seulement”

f.1) Como você vê a diferença entre falar e compreender?

f.2) Vê alguma relação entre as afirmações e o contexto de aprendizagem da leitura que será proposta nesse curso?

Agora: Escolha uma língua na qual você tenha algum conhecimento, mesmo que básico (não pode ser a sua língua materna nem eventuais línguas que você tenha estudado profundamente). Leia as descrições dadas para cada competência em cada um dos níveis e contorne aquele que equivale às suas habilidades em cada um dos contextos.

Princípio da intercompreensão: *“Se as línguas românicas se assemelham entre si em maior ou menor grau, também as pessoas que falam uma delas como língua materna deverão ser capazes de compreender, em maior ou menor grau, as outras línguas da família, apoiando-se precisamente nas semelhanças.” (BLANCHE-BENVENISTE, C.)*

“Diário de Aprendizagem” – Nº 1

O que aprendi hoje sobre a intercompreensão?

Aula 2

Para refletir na aula de hoje...

“O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é velho e novo ao mesmo tempo” (BAKHTIN, 2008, P. 121)

Na aula de hoje, daremos início ao trabalho com os textos acadêmicos. Além do trabalho específico do ponto de vista da intercompreensão, nosso objetivo será também verificar as especificidades destas produções, de forma a observar como elas podem ser aproveitadas ao longo do trabalho de leitura. Nosso primeiro gênero será o Resumo.

1ª Parte**Leia o texto a seguir, atentando para os tipos de informação contidos nele.**

O português brasileiro, língua nacional, falada e usada no Brasil, tem sua origem sócio-histórica atrelada ao Português Lusitano. A constituição da normal-padrão (gramatical) se deu nos moldes da fala e da escrita portuguesas. Apesar de as diferenças entre as duas línguas serem claras e percebidas por ambos os povos, os brasileiros ainda aprendem, equivocadamente, regras e preceitos ligados à língua falada em Portugal, deixando-se de lado características e marcas que representam a identidade sociolinguística nacional. Esta pesquisa investiga e caracteriza, considerando a atitude do falantes diante de fenômenos variáveis da língua portuguesa, aspectos da língua falada no Brasil que apontam possíveis traços de uma identidade sociolinguística brasileira. A pesquisa foi exploratória e quantitativa, tendo como marco teórico e metodológico o modelo sociolinguístico variacionista. Foram utilizados testes de reconhecimento linguístico, com o objetivo de promover a avaliação, o reconhecimento e a valorização das variedades linguísticas brasileiras. Observou-se neste trabalho que os falantes cultos selecionados mostraram-se conscientes acerca da questão essencial de se reconhecer essa identidade sociolinguística brasileira, avaliando e julgando alguns fenômenos variáveis do português brasileiro como variedades mais próximas de seu repertório linguístico em situações de fala menos monitorada. Isso contribui ainda mais para uma verdadeira conscientização sobre a existência e o reconhecimento de uma língua que, futuramente, pode vir a ser brasileira.

Elementos identificados:

2ª Parte

Agora, vamos ler alguns resumos. Para cada um deles, identifique os pontos a seguir:

- área de conhecimento
- campo lexical - tema
- elementos presentes na estrutura
- construções linguísticas recorrentes
- contexto de produção

Resumo 1

Os nematóides de galha (*Meloidogyne* spp.) estão entre as principais pragas do cafeeiro no Brasil. Na região geoeconômica de Marília – SP, essas pragas têm causado severos prejuízos. O objetivo deste trabalho foi comparar a produção dos cafeeiros entre uma área infestada e outra não infestada. As amostras nas parcelas foram coletadas processadas, os nematoides foram identificados e quantificados. A identificação das espécies de *Meloidogyne* foi efetuada com base na morfologia do padrão perineal e da região labial dos machos aos microscópios óptico comum e eletrônico de varredura e pelo fenótipo isoenzimático para esterase. Os resultados mostraram que *Meloidogyne* spp. foi o nematoide encontrado nos cafeeiros. O estudo morfológico e bioquímico da população desse nematoide revelou que se trata de uma espécie ainda não descrita. A produção da área infestada foi 24% menor do que a área não infestada.

Resumo 2

Autores como Thais Fonseca consideram os livros didáticos como importantes difusores de discursos históricos. Através de textos e ilustrações, esses livros nos fornecem uma visão específica da História do Brasil e contribuem para a solidificação da mesma no imaginário do público-alvo - os alunos. O presente trabalho visa uma análise dos discursos e perspectivas sobre a Abolição da Escravidão no Brasil construídos por meio das imagens dos livros didáticos. Ao longo do século XX o conteúdo da História predominante nos livros escolares variou, tanto no que diz respeito a aspectos metodológico-pedagógicos quanto a ideológicos. Portanto, a pesquisa busca aliar esses dois campos em autores clássicos de diversos períodos da produção didática brasileira. O trabalho conta com a análise de livros didáticos de nove autores diferentes. O recorte que o norteia abrange três períodos do século XX, em que a produção didática de História seguiu diferentes caminhos e tendências. O primeiro período vai de 1930 a 1950, quando inicia-se a utilização de imagens nos manuais escolares. Em seguida, há o período de 1950 a 1970, quando as ilustrações tornam-se cada vez mais frequentes. Por último, abordo o período do final da década de 70 até o ano 2000, no qual não só as abordagens do tema mudam radicalmente, mas o tipo de imagem empregada também. A análise das ilustrações sobre a abolição nos livros escolhidos apontam para um discurso em transformação conforme avançam as décadas do século XX. Sempre vinculados e influenciados pelo contexto em que as obras foram produzidas, tais discursos passam por momentos em que a elite política brasileira e os atores políticos do processo da abolição são o foco, representados intensamente pelas imagens, as quais tendem a deixar de lado os negros. Após a década de 70, no entanto, nota-se a crescente ilustração do negro em imagens fortes e críticas à escravidão, mas que insistem em não considerar sua agência histórica no processo de abolição. Tal fato vai à contramão da recente historiografia, que busca destacar o protagonismo dos escravos e suas lutas pela liberdade. É evidente a importância das ilustrações de livros didáticos na construção da versão de

História que cada autor deseja transmitir. Por serem atraentes e de fácil associação, muitas vezes são essas imagens que ficam na memória dos alunos e sedimentam tais discursos. Assim, a presente pesquisa soma-se aos recentes estudos sobre o uso de imagens no ensino de História, trazendo por sua vez a problemática de um importante tema.

Resumo 3

Considerando que uma proposta plurilingue e intercultural pode contribuir para a melhoria da compreensão leitora em língua materna, para o aumento e melhoria do potencial cognitivo das crianças, além de constituir uma forma de diversificação do ensino de línguas (Alas Martins, 2010), pretendemos apresentar o andamento de uma pesquisa-ação, que se propõe a evidenciar a importância de uma proposta de educação plurilíngue, centrada na intercompreensão, para as escolas públicas municipais de educação básica de Natal. A intercompreensão se trabalhada nos primeiros anos de escolaridade, pode também constituir um meio de se introduzir dimensões fundamentais no âmbito da educação geral da criança: dimensão técnica e estratégica, pela possibilidade de evidenciar as capacidades das crianças de lidar com conteúdos linguísticos, com base nos conhecimentos da linguagem; dimensão pessoal e formativa, o contato com línguas e culturas diferentes pode aumentar a percepção da criança sobre si mesmo e os outros, sobre suas representações e atitudes, estereótipos e valores; pode ainda despertar suas potencialidades, o que contribui para melhorar a motivação para interagir com outras língua e outros povos. (Andrade, Pinho & Santos, 2010). Para realização da pesquisa, portanto, propomos a inserção da disciplina Intercompreensão de Línguas Românicas, junto a crianças de 8 a 10 anos, alunos de quatro escolas municipais, das quatro zonas do município de Natal. No currículo escolar constam cinco aulas de língua portuguesa; nas escolas selecionadas as crianças terão quatro aulas de língua portuguesa e uma de intercompreensão. A formação será realizada por meio do suporte plurilingue "Itinerários Românicos" (<http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.fr.asp>), concebido e elaborado pela União Latina, que apresenta histórias, contos, jogos e exercícios nas 6 línguas do projeto: romeno, italiano, português, francês, espanhol e catalão. Para nosso estudo daremos maior ênfase às línguas francesa, italiana, portuguesa e espanhola. Constituirão instrumentos de coleta de dados: questionário - a ser aplicado antes e ao término da formação-, a fim de coletar dados sobre suas histórias com as línguas; filmagem das aulas; anotações durante a formação e coleta de atividades realizadas pelas crianças. A primeira etapa da pesquisa será realizada de março a junho de 2012. A partir dos resultados obtidos com este estudo pretendemos expandir a prática da intercompreensão para as demais escolas municipais.

Resumo 4

Costuma-se identificar o ensino de Francês Instrumental (FI), prática que se inscreve entre as modalidades do ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE), com o ensino da leitura de textos em francês e trata-se, em geral, da leitura de textos informativos. Neste trabalho, contudo, propomos, também, a leitura de textos literários neste contexto de ensino/aprendizagem. Para tal, fazemos, primeiramente, um histórico do FI. Em seguida, discutimos os processos cognitivos da leitura literária em língua estrangeira. Enfim, a partir da metodologia proposta por Dabène e Quet (2000),

refletimos sobre a contribuição do texto literário em um curso de FI por meio da análise das verbalizações orais e escritas realizadas por alunos desse curso.

Resumo 5

Esta tese empreende uma análise genealógica das estratégias narrativas presentes no processo de criminalização da pedofilia no Brasil. O principal foco de análise foi a produção discursiva do judiciário e da psiquiatria que constitui objetividades sobre a pedofilia e busca definir o sujeito pedófilo. Para realizar esta pesquisa, foram analisadas diversas fontes de conhecimento que formam os discursos sobre a pedofilia no Brasil e em outros países, tais como textos históricos e teóricos das ciências humanas, uma bibliografia especializada sobre o assunto, manuais prescritivos de ações de combate ao abuso sexual infantil, legislações, e a jurisprudência disponível no Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP). Visando realizar uma história crítica do presente, foram ainda problematizadas as representações sobre a criança e o sexo, os pânicos morais em torno das sexualidades dissidentes e a fabricação de subjetividades contemporâneas.

Trabalhando as marcas discursivas

Os marcadores discursivos (Motta-Roth; Hendgers, 2010) são aquelas que carregam a responsabilidade de identificar as partes de um texto. Volte aos resumos e identifique construções que apresentam, definem ou esclarecem:

a) Os objetivos:

b) A justificativa:

c) A metodologia utilizada:

d) Os resultados alcançados:

e) Outros

Outro ponto linguístico de muita importância são os conectivos lógicos. Saber reconhecê-los pela forma, posição no texto e também pela função que têm ajudam e muito a compreensão de um texto. Para o nosso objetivo de leitura em línguas estrangeiras, os conectores serão um ponto “transversal”, ou seja, trabalhados não em um momento pontual, mas ao longo de todo curso. Por enquanto, vamos ver como os conectores aparecem nos textos que trabalhamos. Analise as frases a seguir, qual é o papel dos elementos em destaque?

- a) Ao longo do século XX o conteúdo da História predominante nos livros escolares variou, **tanto** no que diz respeito a aspectos metodológico-pedagógicos **quanto** a ideológicos. **Portanto**, a pesquisa busca aliar esses dois campos em autores clássicos de diversos períodos da produção didática brasileira. (Resumo 2)
- b) O **primeiro** período vai de 1930 a 1950, quando inicia-se a utilização de imagens nos manuais escolares. **Em seguida**, há o período de 1950 a 1970, quando as ilustrações tornam-se cada vez mais frequentes. **Por último**, abordo o período do final da década de 70 até o ano 2000, no qual **não só** as abordagens do tema mudam radicalmente, **mas** o tipo de imagem empregada também. (Resumo 2)
- c) Constituirão instrumentos de coleta de dados: questionário - a ser aplicado antes e ao término da formação-, **a fim de** coletar dados sobre suas histórias com as línguas; filmagem das aulas; anotações durante a formação e coleta de atividades realizadas pelas crianças. (Resumo 3)
- d) Para tal, fazemos, **primeiramente**, um histórico do FI. (Resumo 4)
- e) Para realizar esta pesquisa, foram analisadas diversas fontes de conhecimento que formam os discursos sobre a pedofilia no Brasil e em outros países, **tais como** textos históricos e teóricos das ciências humanas (...) (Resumo 5)

3ª Parte

Você receberá resumos nas nossas línguas-alvo, fora de ordem, e deverá reconstruir sua estrutura, com base no que estudamos hoje. Além disso, identifique também o tema do trabalho que é apresentado no resumo.

i)

() Dopo un primo capitolo a carattere teorico nel quale affronto tre problematiche diverse ma strettamente collegate tra di loro (la questione della verità nelle scritture intime, l'identità del soggetto epistolare e l'ethos epistolare) passo nel secondo capitolo all'analisi delle principali immagini che Baudelaire offre di sé nelle lettere private, ossia all'immagine del fainéant, dell'escluso e dell'eterno bambino.

() La prospettiva metodologica mi è stata suggerita dai lavori di analisi del discorso che sono stati già da tempo applicati allo studio delle lettere, e più precisamente dai lavori sull'ethos, sull'immagine di sé e dell'altro, condotti da Ruth Amossy nonché da altri specialisti dell'epistolario che si situano nell'orbita dell'analisi del discorso: Jürgen Siess, Georges-Elia Sarfati, Anna Jaubert, ecc.

() Infine, nell'ultima parte della tesi, a carattere conclusivo, accosto l'io della Correspondance all'io lirico delle Fleurs du mal, cercando di capire che fine fanno le immagini che Baudelaire dà di sé nelle lettere private nel momento in cui passa alla scrittura lirica destinata alla pubblicazione.

() Partendo dall'ipotesi che la Correspondance di Baudelaire si situi alla frontiera tra la realtà autobiografica e la finzione letteraria, il mio lavoro si propone di analizzare le immagini che Baudelaire dà di sé nella sua corrispondenza privata con i nuovi strumenti dell'epistolario, che permettono di esaminare le lettere al di là della loro letterarietà e di individuare i modi di pensare, le convinzioni e le motivazioni profonde del soggetto epistolare.

ii)

() Se asedia el texto para ver cómo la parodia y la ironía son estrategias fundamentales para leer la concepción novelesca y cómo se permite al lector avieso adentrarse en la Poética cervantina, partiendo de los paratextos: prólogo, sonetos iniciales antes de adentrarnos en el cuerpo de la novela para luego calar en éste.

() En este trabajo se aborda la problemática de la ficción y de la realidad intermediada por la operación paródica en *El Ingenioso Hidalgo don Quijote de La Mancha* de Miguel de Cervantes Saavedra.

() En todo este cometido colaboran los narradores ficticios para “leer” la novela moderna que postula Cervantes en el libro e incluso se advierte que los distintos narradores dejan al descubierto la parodia y al mismo tiempo permiten un juego crítico-reflexivo en la materia textual.

(iii)

() L'écosystème textuel d'aujourd'hui ne peut faire l'économie de cette nouvelle poétique qui se dessine peu à peu.

() À partir du contexte des écritures littéraires numériques, je me propose de réfléchir aux traits prédominants de ces textes qui ont la particularité de se définir par les processus qui les animent.

() Partant de l'idée de dispositif développée par Ortel, Lojkin et Rykner, cet article questionnera les opérations qui sous-tendent la textualité numérique, parmi lesquelles la négociation de la contrainte médiatique, la réticulation, la fluctuation et l'expansion.

Referências dos artigos citados:

Na 2ª parte :

Artigo: OTOBONI, C. E. M.; SANTOS, J. M. ESTIMATIVA DA PERDA DE PRODUÇÃO DE CAFEEIROS ATACADOS POR *Meloidogyne* sp.

Resumo proposto para o SIICUSP 2013: Pastore, V. D. A Abolição da Escravidão nos livros didáticos: uma análise de imagens

Resumo de comunicação proposta para o Colóquio Intercompreensão 2012: Selma ALAS MARTINS & Rudson GOMES DE SOUZA. Ensino plurilingue: a intercompreensão nas escolas de educação básica de Natal

Dissertação de mestrado: Rita Jover-Faleiros. A experiência da leitura literária em um curso de Francês Instrumental

Tese de Doutorado: Herbert Rodrigues. A pedofilia e suas narrativas: uma genealogia do processo de criminalização da pedofilia no Brasil

Na 3ª parte:

- (i) PETROV, Veronica. La rappresentazione dell'io nella corrispondenza privata di Baudelaire.

- (ii) Gandiaga, Nora Gonzalez. La parodia entre la ficción y la realidad en el *Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*
- (iii) Audet, René. Écrire numérique : du texte littéraire entendu comme processus

“Diário de Aprendizagem” – Nº 2

O que aprendi hoje sobre os resumos acadêmicos, sua estrutura e conteúdo, que poderá ser determinante no trabalho deste gênero em outras línguas nas próximas aulas?

Aula 3

Para refletir na aula de hoje...

“A dimensão gramatical, ou seja, a maneira como se organizam as línguas de um ponto de vista sintático e morfológico, não é tratada de maneira autônoma em intercompreensão. No processo de leitura/compreensão, ela está presente pelo papel que tem na construção do sentido.” (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 75)

Na aula de hoje, continuamos o trabalho com os resumos acadêmicos, especificamente, os resumos de artigos científicos. Com base nas características do gênero estudadas na semana passada, vamos abordar seis resumos nas nossas línguas-alvo, com o objetivo primeiro de verificar se eles cumprem sua função primeira de “encapsular a essência do artigo que se seguirá” (Motta-Roth; Hendges, 2010, p. 152).

Você receberá um bloco com 3 resumos, que serão trabalhados um a um, começando pela compreensão, passando para a análise linguística. Para a abordagem de cada um deles, seguiremos um “roteiro”³⁰⁴. São sugestões para facilitar a abordagem dos textos.

1. Tomar consciência do título e do tema
2. Fazer uma primeira leitura silenciosa da totalidade do texto e, depois, reler frase a frase.
3. Quando a frase contiver palavras desconhecidas, tentar substituí-las por uma palavra como “máquina”, “maquinar” – respeitando a categoria que eu acredito que seja a dela. Tudo isso para evitar os “buracos” e seguir a leitura até o fim da frase.
4. Rer a frase “problemática” para ter uma ideia de seu conjunto e tentar “resolver” o problema “máquina”.
5. Ainda que a frase não fique totalmente clara, continuar a leitura e ir adiante.
6. Após a leitura integral do texto, tentar sintetizar as informações (de acordo com a tabela 1)
7. Depois desse trabalho, reler o texto para ver se as dúvidas que ficaram são resolvidas.

Vamos começar com um pouco de léxico ;)

- A palavra “resumo”, nas três línguas:

IT: _____

FR: _____

ES: _____

- A palavra “objetivo”, nas três línguas:

IT: _____

FR: _____

ES: _____

- A palavra “artigo” ou equivalentes, nas três línguas:

IT: _____

³⁰⁴ Inspirado no exemplo de CADDÉO, S.; JAMET; M.C. L’intercompréhension: une autre approche pour l’enseignement des langues. Paris : Hachette, 2013, p. 43, que por sua vez são baseados no método EuRom5.

FR: _____ ES: _____

Tabela 1 – Complete com as informações que obtiver a partir da leitura

	IT	FR	ES
Título			
Objeto de estudo			
Por que o estudo foi realizado?			
Como foi realizado?			
Resultados			
Importância dos resultados para a área			

Depois deste trabalho, vamos observar mais afundo alguns aspectos.

Observe as frases a seguir.

- a) Les différentes dimensions qui apparaissent dans la trajectoire des projets “Gala”: Galatea, Galanet et Galapro caractérisent une nouvelle conception de la didactique des langues (...)
- b) La sperimentazione aveva l’obiettivo di valutare le conoscenze linguistiche e le competenze di comprensione. (...)
- c) El interés que despierta la noción de intercomprensión en diversas regiones del continente africano y americano, consecuencia de las situaciones sociolingüísticas específicas (...)

Do ponto de vista linguístico, destaque, pelo menos, três categorias de palavras (verbos, adjetivos, artigos etc.) que encontramos nas 3 frases – com exemplos

I -
II -
III -
Outras observações:

Como e por quê você os identificou como tal?

Vamos, hoje, trabalhar especificamente os “determinantes”, como os artigos e os adjetivos demonstrativos. Complete a tabela a seguir, primeiro, com exemplos tirados das frases e depois, voltando aos resumos para tentar encontrar os que faltarem. Começemos pelas formas “simples”.

Artigos definidos					
		PT	IT	FR	ES
Singular	M				
	F				
Plural	M				
	F				
Artigos indefinidos					
		PT	IT	FR	ES
Singular	M				

	F				
Plural	M				
	F				

Existem também os “artigos contraídos”...

“Nas cinco línguas [abordadas no EuRom5], uma preposição e um artigo podem combinar-se; o que leva por vezes à modificação das formas. O português possui imensas formas pois aceita as contrações com os adjetivos.” (EuRom 5, p. 523)

Voltemos aos resumos para recuperar algumas destas contrações³⁰⁵ ...

Contrações com “a”			
PT	IT	FR	ES
ao			
à			
aos			
às			
Contrações com “de”			
Do			
Da			
Dos			
Das			
Contrações com “em”			
No			
Na			
Nos			
Nas			
Neste			
Nesta			

³⁰⁵ Tabela baseada na apresentada pelo manual EurRom5, p. 524.

Nestes			
Nestas			
Contrações com "por"			
Pelo			
Pela			
Pelos			
pelas			

O; adjetivos demonstrativos

- Qual a função dos demonstrativos em português?

- Tendo clara essa função, identifique os demonstrativos presentes nas frases a seguir:

a) Cette approche se révèle être à la fois une vision cognitive et réflexive de l'apprentissage qui a pour corollaire une modification profonde des rôles des apprenants et des formants, une démarche reposant sur des interactions réelles et représente, en définitive, une formation efficace et innovatrice au plurilinguisme et à l'interculturalité.

b) El interés que despierta la noción de intercomprensión en diversas regiones del continente africano y americano, consecuencia de las situaciones sociolingüísticas específicas de esas regiones, nos anima a realizar algunas reflexiones sobre estos espacios de movilidad.

A partir do que foi encontrado nos trechos, comece a completar a tabela a seguir:

Adjetivos demonstrativos					
		PT	IT	FR	ES
Singular	M	Este/esse			
	F	Esta/essa			
Plural	M	Estes/esses			
	F	Estas/essas			

“Diário de Aprendizagem” – Nº 3

Começamos hoje a construir a nossa “gramática de leitura”. Como você vem lidando com as dúvidas deste tipo ao longo das leituras feitas em outras línguas? Como analisa o papel do estudo da gramática em um curso como o nosso?

Aula 4

Para refletir na aula de hoje...

« Dans le cas d'une langue complètement inconnue nous admettons que le lecteur, lorsqu'il bute sur un mot ou un syntagme, « puisse » ressentir le besoin d'avoir recours à l'image sonore (Hédiard, 1997). (...) En revanche nous présumons que la médiation phonologique peut découler aussi de l'activation d'un mécanisme relativement automatique et inconscient tributaire de l'apprentissage et de la pratique de la lecture en LM et/ou en LE. » (CARRASCO-PEREA, 2004, p. 116)

Hoje faremos um panorama sobre a fonética do espanhol, francês e italiano, de forma que esta seja mais uma ferramenta na compreensão de textos – orais ou escritos.

Importante ressaltar que o trabalho da fonética e compreensão oral também é previsto pela intercompreensão, como “mediador” durante o processo de compreensão escrita. Para tal, usaremos o primeiro capítulo de *O Pequeno Príncipe*. Trabalharemos o áudio e o texto em cada uma das nossas línguas-alvo, com o suporte de um subsídio sobre a fonética dessas línguas, e a cada língua vamos preencher as tabelas comparativas a seguir.³⁰⁶

1. A partir da consulta ao subsídio de fonética, formule hipóteses para a pronúncia do título do livro nas três línguas. No momento do áudio, busque confirmar sua hipótese.

	Título	Transcrição fonética
ES	El Principito	
FR	Le Petit Prince	
IT	Il Piccolo Principe	

2. Vamos ouvir parte do Capítulo 1 nas três línguas. Serão três escutas de cada língua (intercaladas), sem o texto, nas quais você deverá:

- Na primeira escuta de cada língua, busque habituar-se a suas características, o ritmo, “sensibilizando-se” a ela.
- Na segunda, procure reter e anotar algumas palavras ou estruturas que compreender.
- Na terceira, procure confirmar as palavras anotadas e transcrevê-las no quadro abaixo:

Palavra entendida do texto (transcrição fonética ou conforme você escutou)			Hipótese da forma escrita da palavra		
ES	FR	IT	ES	FR	IT

³⁰⁶

FR

<https://www.youtube.com/watch?v=4NiWVQ722ng;>

IT:

<https://www.youtube.com/watch?v=cTkAMrIKbno;> ES: https://www.youtube.com/watch?v=-_NAXipPO38

3. Agora, compare suas hipóteses com os textos. O que mais chama sua atenção em relação à pronúncia nestas línguas?

E§	FR	IT

4. Agora, vamos comparar a grafia e a pronúncia de algumas palavras presentes no texto. Complete as lacunas:

E§		FR		IT	
Grafia	Pronúncia	Grafia	Pronúncia	Grafia	Pronúncia
		livre		libro	
		forêt			
dibujo				disegno	
serpiente		serpent			
				preda	
		chapeau			
elefante					

		grandes			

5. Vamos aproveitar o texto para comparar um pouco mais nossas línguas-alvo...

Espanhol	Las serpientes boas tragam su presa entera, sin masticarlas. Luego no pueden moverse y duermen durante los seis meses que dura su digestión
Italiano	I boa ingoiano la loro preda tutta intera, senza masticarla. Dopo di che non riescono piu' a muoversi e dormono durante i sei mesi che la digestione richiede.
Francês	Les serpents boas avalent leur proie tout entière, sans la mâcher. Ensuite ils ne peuvent plus bouger et ils dorment pendant les six mois de leur digestion. »
Português	

- Sintaxe comum: sujeito+verbo+complemento/objeto: “As jiboias engolem a sua presa”

Língua	Sujeito	Verbo	Complemento/objeto
PT			
ES			
IT			
FR			

Um pouco de teoria...

A abordagem da intercompreensão traz novos conceitos e práticas para a sala de aula. Vejamos alguns deles:

- Trabalho sobre as semelhanças entre as línguas (chamadas “transparências”), que são oriundas de léxicos comuns, como os chamados “léxico internacional” e “léxico panromânico”.
- Desenvolvimento de estratégias baseadas na “transferência interlínguas” e na mobilização de recursos durante a leitura.
- “Gramática das hipóteses” (GdH): hipóteses sobre as línguas-alvo e sobre o “intersistema” existente entre a língua de partida e as alvo.

*“Do ponto de vista das competências linguísticas, a intercompreensão parte do aproveitamento da **proximidade linguística**. Para compreender um texto de uma língua, os aprendentes que pertencem ao mesmo grupo linguístico dispõem de numerosos elementos (lexicais, fonológicos, morfológicos, sintáticos) aos quais se juntam os indícios discursivos, textuais ou culturais ligados a uma determinada comunidade linguístico-cultural.” (Bonvino et al., Introdução)*

A intercompreensão é uma via para ser plurilíngue...mas o que é isso?³⁰⁷

- Não se confunde com “poliglotismo” e “multilinguismo” – nos quais o uso e aprendizagem das línguas são compartimentados.
- Não é só uma “aquisição de competências monolíngues”, pois permite a combinação, a mistura e a alternância de escolha durante as interações.
- Trabalhar com o plurilinguismo ajuda os alunos a construir sua identidade linguística e cultural integrando experiências diversificadas e a desenvolver suas capacidades de alunos por meio dessa mesma experiência diversificada da relação entre várias línguas e culturas.
- Competências: aquisição, transversal, plurilíngue e pluricultural.
- Repertórios: não homogêneos, fontes comunicativas.

“O objetivo do ensino de línguas encontra-se profundamente modificado. Não se trata mais de simplesmente adquirir o “domínio” de uma, duas, até mesmo três línguas, cada uma por sua vez, com o “locutor nativo ideal” como modelo último. O objetivo é desenvolver um repertório linguístico no qual todas as capacidades linguísticas encontram seu lugar” (QEER, p. 11)

Diário de Aprendizagem” – Nº 4

Como você observa o papel da pronúncia e/ou da “mediação fonológica” das línguas no processo de construção de sentido no momento da leitura? Acredita que poderá auxiliar em seus estudos e leituras autônomas daqui para frente?

³⁰⁷ Resumo elaborado em parceria com a Prof^a Cristina Carola, para o curso “Plurilinguismo e intercompreensão de línguas românicas: formação de professores”

Atividade dirigida 1

Para refletir...

“Esta tomada de consciência [das estratégias utilizadas] desenvolve, no leitor em L2, a confiança em suas capacidades (Barnett, 1988b) [...] e parece que existe uma relação entre a imagem de si e a competência em leitura em L2: mais confiante, o leitor se liberta das pressões afetivas, como a ansiedade (MacIntyre, 1983). Ele terá a coragem de recolocar em questão os diferentes componentes do ato de ler (variáveis textuais, situacionais etc.), em vez de crer, automaticamente, que toda incompreensão é, exclusivamente, sua culpa (Davis & Bistodeau, 1993).” (Taillefer, G. in Simon & Grossmann (org.). 2004, p. 84)

Nome: _____

ATIVIDADE DIRIGIDA 1 : Resumos

Proposta : Para sintetizar esse início de trabalho com os textos acadêmicos, vamos realizar uma atividade cujo objetivo é verificar a compreensão de textos nas línguas-alvo tanto em relação à construção de sentido (conteúdo e forma), quanto em relação às estratégias e recursos que têm facilitado essa leitura, como aqueles que já estudamos juntos:

- formulação de hipóteses a partir do título;
- reconhecimento da forma;
- identificação e exploração de transparências entre as línguas;
- inferência de significado das palavras opacas;
- construção do campo lexical presente no texto;
- releituras para afinar a compreensão.

Você receberá um conjunto de textos e a atividade consiste em trabalhar as questões a seguir (primeiro individualmente e, depois, compartilhando com o grupo) **a partir de um deles** – o único critério de escolha é a língua, que não deve ser aquela em que você tem mais conhecimentos. Lembrete: como sempre, algumas atividades podem exigir que você consulte, inclusive os resumos nas outras línguas.

Fase 1: O que estou lendo?**Título do resumo escolhido:**

1. Responda com suas palavras:
 - a) Por que você escolheu este resumo?
 - b) Que tipos de informações são apresentados sobre o trabalho?
 - c) Descreva, com suas palavras, o tema do artigo, com base no que é apresentado no resumo.

- d) O documento escolhido respeita a “estrutura básica” de um resumo, conforme estudamos em aula? Justifique.
- e) Você considera que ele cumpre a função de antecipar o conteúdo que será apresentado no artigo? Justifique
2. Identifique e copie os trechos que apresentam (se não houver no resumo escolhido, você pode consultar os outros que recebeu):
- i) Frases/marcadores discursivos que introduzem as diferentes seções do trabalho:

	Objetivos	Contexto de pesquisa	Metodologia	Resultados	Justificativa
IT					
FR					
ES					

Fase 2: Como estou lendo?

3. Quando você recebe os textos usados nas aulas, quais são os elementos característicos que o ajudam a identificar a língua em que estão escritos?
- A) Espanhol:
 B) Francês:
 C) Italiano:
4. Após este trabalho e as nossas quatro aulas iniciais, como você responderia à seguinte reflexão: Por que consigo ler textos em línguas que ainda não domino?

5. Como avalio minha evolução em relação à leitura em línguas românicas e aplicação das estratégias neste primeiro módulo?

6. A seguir temos uma lista de procedimentos e habilidades que são desenvolvidas ao longo do trabalho pela intercompreensão. Assinale aqueles que você aplicou ao longo desta atividade dirigida de acordo com a seguinte legenda:

P – apliquei poucas vezes/sinto-me capaz disso, mas ainda em nível iniciante;

A – apliquei algumas vezes/sinto-me capaz disso, mas não em todas as ocorrências;

M – apliquei muitas vezes/sinto-me capaz disso na maior parte das ocorrências

Obs.: aqueles que não utilizou ou que não se identifica, deixe sem marcações.

() fazer referência a conhecimento em outras línguas para realizar a leitura na língua do resumo.

() explorar as semelhanças e transparências entre a minha LM e a língua do texto.

() inferir significados por meio da observação de possíveis analogias lexicais entre as línguas.

() elaborar hipóteses sobre o tema do texto a partir do título e/ou outros elementos.

() identificar categorias de palavras funcionais como artigos, pronomes pessoais, preposições e conjunções mais frequentes, quando/se presentes no texto.

() identificar palavras transparentes (cuja forma totalmente próxima entre as línguas)

() identificar palavras semi-transparentes (cuja forma não é totalmente próxima, mas com pouca variação, como diente/dent/dente).

() acessar conhecimentos anteriores sobre o tema para construir antecipar seu conteúdo.

() compreender frases curtas e sem subordinação.

() compreender frases médias, com conjunções mais recorrentes.

() compreender frases longas e mais complexas do ponto de vista sintático.

() identificar marcadores discursivos característicos do gênero.

() relacionar palavras que formam o campo lexical do texto.

() atribuir significado de uma palavra opaca (cuja forma não é “transparente” em relação às outras línguas) com base no contexto em que aparece.

() identificar as desinências verbais dos tempos e modos principais (presente, passado e futuro, pelo menos).

() recorrer a diferentes estratégias para atingir os objetivos de leitura e vencer dificuldades de compreensão.

() compreender falsos cognatos com base no contexto.

() identificar e reconstruir marcadores e relações anafóricas/catafóricas.

() reconhecer prefixos e sufixos.

() valer-se da organização do texto para possibilitar uma melhor compreensão.

APÊNDICE D – Módulo 2 (Aulas 5 a 8 e Atividade dirigida 2)

Aula 5 a 7

Para refletir na aula de hoje...

“A introdução pode ser vista como um trailer do que o leitor verá no seu trabalho, nem mais nem menos. Como um bom trailer, ela deve levar o leitor a querer ler o trabalho. Assim, é preciso seduzir o leitor com organização, método e, com uma boa argumentação, levá-lo a acreditar que seu trabalho merece ser lido, que é relevante para o seu campo de estudos.” (MACHADO [coord.], 2005, p.83)

Na aula de hoje, trataremos sobre mais um elemento componente de vários estilos de textos acadêmicos: a introdução. Assim como no trabalho com o resumo, vamos refletir sobre sua função no conjunto do texto acadêmico e os marcadores que ajudam a construir e encadear o texto.

1ª Parte

Vamos ler a introdução do artigo cujo resumo em português trabalhamos na aula 4. Enquanto lê, observe a seguinte questão: qual relação pode ser estabelecida entre o conteúdo do resumo e o da introdução deste artigo? Como você analisa isso?

A busca pelo reconhecimento da identidade sociolinguística nacional: discussão sobre fenômenos variáveis do português brasileiro³⁰⁸

Vinícius de Lacerda, Vânia Aquino

Resumo

O Português Brasileiro, língua nacional, falada e usada no Brasil, tem sua origem sócio-histórica atrelada ao Português Lusitano. A constituição da norma-padrão (gramatical) se deu nos moldes da fala e da escrita portuguesas. Apesar de as diferenças entre as duas línguas serem claras e percebidas por ambos os povos, os brasileiros ainda aprendem, equivocadamente, regras e preceitos ligados à língua falada em Portugal, deixando-se de lado características e marcas que representam a identidade sociolinguística nacional. Esta pesquisa investiga e caracteriza, considerando a atitude dos falantes diante de fenômenos variáveis da língua portuguesa, aspectos da língua falada no Brasil que apontam possíveis traços de uma identidade sociolinguística brasileira. A pesquisa foi exploratória e quantitativa, tendo como marco teórico e metodológico o modelo sociolinguístico variacionista. Foram utilizados testes de reconhecimento linguístico, com o objetivo de promover a avaliação, o reconhecimento e a valorização das variedades linguísticas brasileiras. Observou-se neste trabalho que os falantes cultos selecionados mostraram-se conscientes acerca da questão essencial de se reconhecer essa identidade sociolinguística brasileira, avaliando e julgando alguns fenômenos variáveis do português brasileiro como variedades mais próximas de seu repertório linguístico em situações de fala menos monitorada. Isso contribui ainda mais para uma verdadeira conscientização sobre a existência e o reconhecimento de uma língua que, futuramente, pode vir a ser brasileira.

Introdução

A língua portuguesa, assim como todas as línguas faladas no mundo, passou pelo processo natural da mudança. Esta mudança ocorreu tanto na língua falada em Portugal, quanto na língua falada no Brasil. As diferenças entre o português europeu e o português brasileiro são evidentes e representam o objeto de discussão constantemente entre os estudiosos da linguagem – mesmo concebendo – se que as raízes da língua do Brasil estão fincadas na língua europeia. Entretanto, tais mudanças colocam em posição de destaque a língua de lá, numa tentativa errônea e injustificada

³⁰⁸ In *Linha d'água : ensino e literatura em debate*. Associação de professores de Língua e Literatura – n. 25 (1) – São Paulo: FFLCH/USP, 1º semestre de 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/about>

de torná-la a “língua modelo”, a “língua correta”, a “língua ideal”, a “língua padrão”. Ao se conceber esta ideologia, deixa-se de lado o reconhecimento de uma identidade sociolinguística brasileira, que representa todo um conjunto de atitudes e variedades efetivamente usadas no Brasil e com a qual os brasileiros realmente se identificam.

A questão da língua está diretamente associada à cultura, à história e à identidade de um povo, dos falantes que dela se utilizam em suas relações sociais.

Dessa forma, este trabalho propõe uma tentativa de caracterização e reconhecimento de uma identidade linguística própria e coerente com a realidade linguística e social do país. Torna-se, pois, necessário um resgate de valores, de características e de fatos que, se não comprovam, pelo menos criam novas perspectivas e novas motivações para que se compreenda essa situação. Essa tentativa será reforçada por meio de um questionamento sério e reflexivo sobre as variedades usadas no Brasil em comparação às formas tidas como “normativas”, as quais não são capazes de representarem os falares brasileiros em sua totalidade, porém se mostram apenas como um modelo artificial e sem nenhuma relação com a verdadeira realidade sociolinguística nacional.

Este trabalho tem como objetivo principal investigar e caracterizar, considerando a atitude dos falantes diante de fenômenos variáveis da língua portuguesa, aspectos da língua falada no Brasil que apontam traços de uma identidade sociolinguística brasileira. Esta investigação tem como marco teórico e metodológico a teoria sociolinguística variacionista. Além disso, busca-se caracterizar fenômenos variáveis da língua, a partir da sua apreciação e relevância na literatura existente e apontar possíveis caminhos para a tentativa de caracterização de uma identidade sociolinguística nacional.

Para alcançarmos esses objetivos, partimos dos seguintes questionamentos: Que língua, de fato, usamos e falamos no território nacional? Se for o Português, é a mesma língua usada em Portugal? Falamos uma língua que ainda deve ser chamada de Português? Há no Português Brasileiro marcas e características que podem evidenciar traços de uma identidade sociolinguística brasileira?

Falar em identidade sociolinguística é algo delicado e complexo, pois, em se tratando de estudos sobre linguagem e língua, o trabalho de um linguista nunca se esgota somente com definições e afirmações acerca deste tema, o qual requer uma série de cuidados e um extenso conjunto de ponderações e hipóteses. Ao se tratar de identidade, é preciso se ter em mente que estamos nos referindo a pessoas que falam, agem e vivem de maneira completamente diferente umas das outras, porém compartilhando contextos e situações comuns, as quais trazem consigo toda uma bagagem social, histórica, cultural, pessoal e toda uma gama de variedades faladas e usadas de diferentes maneiras e em diferentes momentos. Sobre a questão da(s) identidade(s), observa-se que:

Entre os pesquisadores que se interessam pela questão da identidade, já não há mais quem, em sã consciência, acredite que as identidades se apresentam como prontas e acabadas. Pelo contrário, acredita-se, em larga escala, que as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas. Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo. A única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo. Ou seja, as identidades são definidas estruturalmente. Não se pode falar em identidade fora das relações estruturais que imperam em um momento dado (RAJAGOPALAN, 2003, p.71).

O trabalho que se segue apresentará, inicialmente, o marco teórico-metodológico e os materiais usados para a construção da pesquisa. Em seguida, serão apresentados os resultados da coleta, análise dos dados e discussão sobre os resultados e comparação com os principais trabalhos já realizados na área. Com isso, esperamos demonstrar que essas marcas sociolinguísticas encontradas

no Português Brasileiro, em comparação às formas do Português Lusitano, compõem o nosso cenário e a nossa realidade brasileira, podendo caracterizar e evidenciar a nossa identidade.

1. Após uma primeira leitura, o que você diria sobre essa introdução, do ponto de vista:

a) Da apresentação e organização das informações:

b) Dos conteúdos apresentados (em relação à totalidade do trabalho)

2. Você considera que ele cumpre a função de *trailer*? Justifique.

3. Leia novamente a introdução e assinale os conteúdos que ela apresenta³⁰⁹. Enumere de acordo com a ordem de apresentação no texto.

- () quadro institucional maior em que se insere a pesquisa
- () descrição detalhada dos pressupostos teóricos
- () objeto da pesquisa/do texto
- () metodologia detalhada
- () objetivo da pesquisa/do tema estudado
- () história da pesquisa/histórico de como chegou à pesquisa/ao tema estudado
- () resultados da pesquisa
- () justificativa
- () indicação da fundamentação teórica geral
- () discussão dos trabalhos já realizados sobre o tema
- () indicação do contexto da pesquisa
- () questões de pesquisa

Outros:

Creswell (2010), caracteriza a introdução de outra forma, vejamos:

“[...] os cinco passos componentes da redação de uma boa introdução: (a) determinar o principal problema do estudo, (b) rever a literatura sobre o problema, (c) identificar as deficiências na literatura sobre o problema, (d) visar um público e indicar a importância do problema para ele e (e) identificar o objetivo do estudo proposto.” (CRESWELL, 2010, p. 127)

É possível identificar estes “5 passos” na introdução com a qual estamos trabalhando? Aponte no texto.

³⁰⁹ Exercício adaptado a partir de MACHADO (coord.), 2005, p. 83.

2ª Parte

Nessa segunda parte da aula, passaremos ao trabalho com introduções nas nossas línguas-alvo. Você receberá introduções de artigos cujos resumos também foram lidos nas aulas anteriores. As introduções foram “bagunçadas” e você deverá reorganizá-las a partir da leitura das diferentes partes. Após este trabalho, analisaremos mais profundamente a construção dos textos.

Referências das obras (todas disponíveis em pdf, na internet)

Formação de Formadores para a Intercompreensão: princípios, práticas e reptos. *Organizadoras:* Maria Helena Araújo e Sá; Sílvia Melo-Pfeifer, 2010

Investigação sobre metodologia de ensino da intercompreensão. REDINTER-Intercompreensão, 2, Chamusca, Edições Cosmos / REDINTER, 2011

A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação. Maria Helena ARAÚJO E SÁ, Raquel HIDALGO DOWNING, Sílvia MELO-PFEIFER, Arlette SÉRÉ, Cristina VELA DELFA (organizadoras), 2009.

A seguir temos alguns títulos. Qual se aplica a cada introdução?

1. De Galatea à Galapro en passant par Galanet: une nouvelle vision de l'apprentissage de langues
2. Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'ouest et Caraïbe) et évolutions du concept
3. Étude du rôle du formateur dans une modalité non hybride de la formation Galapro
4. La interacción didáctica en una formación de formadores en intercompesión : la relación formador/formando
5. Riflettere sul proprio sviluppo professionale : gli strumenti della piattaforma Galapro
6. Le Roumain est-il vraiment une langue voisine?

Depois da montagem das introduções, leia a íntegra dos textos para responder às seguintes questões.

I – Quais foram os elementos que permitiram que você reconstruísse os textos?

IT: _____

FR: _____

ES: _____

II – Do ponto de vista da apresentação e organização dos conteúdos, a introdução segue os esquemas apresentados por Machado e/ou Creswell? Justifique comentando a organização de cada resumo.

IT: _____

FR: _____

ES: _____

A partir dos textos completos que você receberá a seguir, vamos analisar um pouco mais a fundo a “lógica interna” das introduções. Nosso objetivo é, sobretudo, verificar como a observação deste elemento pode influenciar a leitura. Para isso, vamos dar “cor” à nossa leitura 😊

O exercício de “colorir” as diferentes partes do texto tem como objetivo deixar mais visuais alguns aspectos que por vezes podem passar despercebidos. Daqui para frente, os textos ficarão mais longos, e perceber as relações entre as diferentes partes pode nos ajudar a avançar na leitura. Sendo assim, como você analisa o “resultado final” da sua leitura?

Um elemento muito importante nessa articulação interna são os conectores lógicos (aqueles de adição, conclusão, oposição etc.). Volte ao seu texto colorido buscando elementos que cumpram essa função, sempre formulando hipóteses sobre seu significado.

Produza versões intercompreensivas das frases a seguir (retiradas das introduções):

- a) “Elle propose en effet une démarche qui ne cherche pas seulement à élaborer une didactique parmi d’autres mais qui ouvre aussi la voie à une nouvelle vision de la politique éducative en matière de langues dans le contexte actuel de la mondialisation.

- b) “Questo non significa né che nella sua pratica non si appoggia sulle competenze acquisite, né che rifiuti saperi concepiti altrove, ma che è capace di instaurare un equilibrio fra riflessione e routine, fra pensiero e azione e fra azioni etero- ed autodirette.”

Como você analisa as construções negativas das duas línguas analisadas?

Agora que avançamos um pouco em relação ao tamanho e à complexidade dos textos trabalhados nas línguas-alvo, como você analisa o papel da observação da “lógica interna” do texto na construção de sentido ao longo da leitura?

Aula 8

Para refletir na aula de hoje...

« Dans l'apprentissage de la compréhension, l'accent est mis, nous l'avons vu, sur la régularité relative des formes lexicales ou syntaxiques. Mais l'on peut aussi faire ressortir dans chaque langue un certain nombre de spécificités. Les expliciter (...) a toujours la même fonction : d'une part, lui fournir des outils pour favoriser la compréhension d'un phénomène irrégulier dans le continuum, d'autre part l'habituer à rechercher, quand il rencontre une opacité, une stratégie pour résoudre la difficulté. » (ESCODÉ ; JANIN, 2010, P. 87)

Na aula de hoje, vamos retomar resumos e introduções para analisar algumas “especificidades” do ponto de vista linguístico nas línguas-alvo. Visto que o trabalho da “forma” já foi feito, resta-nos entrar um pouco mais nos desafios que as línguas trazem.

1ª Parte

Vamos usar novos resumos e introduções. Nesta primeira parte, vamos ler e compreender os textos, antes de entrar especificamente no trabalho dos aspectos linguísticos. Cada um receberá um texto, deverá lê-lo e depois resumir-lo oralmente para os colegas. Use o espaço abaixo para anotações gerais sobre os textos.

Texto 1 « Borges y el idioma de los franceses »

Texto 2: « Construction du lexique et acquisition de la lecture »

Texto 3: « Articolazioni del ricordo letterario »

2ª Parte

Vamos trabalhar alguns pontos de língua por meio da comparação de trechos tirados dos textos.

1. Observe a seguir o resumo a seguir, em francês. Faça uma versão intercompreensiva, destacando as partes que para você foram mais “opacas” – em seguida, vamos tentar “fazer transparecer” por meio do resumo em espanhol.

Résumé

La revue française Cahiers du cinéma a joué un grand rôle dans la modification des pratiques cinématographiques, en particulier au moment de l'avènement des « nouveaux cinémas » dans les années 1960. Ceux-ci ont fleuri en Amérique latine, notamment grâce au dialogue qui s'est mis en place entre les rédacteurs des Cahiers et les cinéastes latino-américains. Si l'intérêt des Cahiers pour le cinéma latino-américain a été de courte durée, il a toutefois permis de faire connaître un groupe de jeunes cinéastes en France et sur leur propre continent.

Quais foram as dificuldades? Conseguiu superá-las para “completar” a versão intercompreensiva? Como?

Na frase « **Ceux-ci** ont fleuri en Amérique latine, notamment grâce au dialogue qui s'est mis en place entre les rédacteurs des Cahiers et les cinéastes latino-américains », como você interpretou o elemento em negrito?

Agora, vamos ler o resumo em espanhol e verificar se ele nos auxilia na compreensão da versão em francês.

Resumen

La revista francesa Cahiers du cinéma desempeñó un papel relevante en la modificación de las prácticas cinematográficas, en particular en el momento del surgimiento de los « nuevos cines » en los años 1960. Éstos florecieron en América Latina, entre otros elementos gracias al diálogo que se instauró entre los redactores de los Cahiers y los cineastas latinoamericanos. Si el interés de los Cahiers por el cine latinoamericano duró poco tiempo, permitió sin embargo dar a conocer a un grupo de jóvenes cineastas en Francia y en su propio continente.

- a) O texto em espanhol confirmou a versão intercompreensiva do francês? E em relação às opacidades, ele contribuiu para a compreensão?

Quais termos você destacaria como tendo sido “esclarecidos” pelo espanhol?

Em relação à frase do exercício “b”, qual elemento é usado em espanhol? Ele confirma sua hipótese? Como classificamos “gramaticalmente” esse elemento?

Agora faça o mesmo com o seguinte resumo em italiano: versão intercompreensiva e identificação do pronome demonstrativo.

La letteratura è particolarmente coerente con se stessa quando la sua capacità di conservare persone, cose ed eventi nella memoria del lettore (*pietas* oggettiva) promuove uno stato d'animo di attenzione pietosa e compassionevole. Nei confronti delle cose salvate in ragione della loro caducità (*pietas* soggettiva). Quest'ultima diviene così l'affetto che principalmente connota la conoscenza letteraria.

Antes de falar em verbos, precisamos conhecer as pessoas verbais.

- a) Pela sua experiência, quais são os pronomes pessoais mais recorrentes em textos acadêmicos?
-
-

- b) Volte aos textos e veja se alguns deles são apresentados. Em seguida, Complete a tabela a seguir com os elementos encontrados no trecho anterior e com seus conhecimentos anteriores sobre os pronomes pessoais.

	FR	ES	IT
Eu			
Tu			
Ele			
Nós			
Vós			
Eles			

2. Agora, vamos verificar algumas construções presentes nos textos – aqui vamos utilizar também trechos das introduções trabalhadas na semana passada. Leia as

frases a seguir, atentando para os tempos verbais presentes: tente identificá-los, sempre justificando sua resposta

<p>Aula 7: Pour cette étude en partie empirique nous nous sommes basés sur notre expérience comme formateur (...) lors de deux sessions expérimentales Galapro qui ont été réalisés au cours de l'année 2009 (...)</p>	<p>Tempo verbal :</p> <p>Marcas que justificam :</p>
<p>Texto 2 : Nous analyserons ici les relations entre lexicque et lecture ainsi que la part des savoirs lexicaux qui favorise l'apprentissage de la lecture et celle qui résulte de son acquisition. Nous nous appuierons sur des données de recherches psycholinguistiques</p>	<p>Tempo verbal :</p> <p>Marcas que justificam :</p>
<p>Texto 4 : Dos años antes, en 1970, en las páginas del <i>New Yorker</i>, afirmaba sin embargo Borges, y en inglés : « French, rather paradoxically, has a fine literature”.</p>	<p>Tempo verbal :</p> <p>Marcas que justificam :</p>
<p>Aula 7 : Actualmente, el estudio de la IC explora desde el punto de vista teórico-compartivo, así como didáctico (...)</p>	<p>Tempo verbal :</p> <p>Marcas que justificam :</p>
<p>Resumo 1 : La revista francesa Cahiers du cinéma desempeñó un papel relevante en la modificación de las prácticas cinematográficas, en particular en el momento del surgimiento de los « nuevos cines » en los años 1960.</p>	<p>Tempo verbal :</p> <p>Marcas que justificam :</p>
<p>Texto 3: [...] La consapevolezza argomentativa era, infatti, um tratto caratterizante la cultura filosofica del tempo di Dante [...]</p>	<p>Tempo verbal :</p> <p>Marcas que justificam :</p>

<p>Texto 1: en 1919 se jactaba por ejemplo Borges, en carta a Abramowicz, de sus « gallicismes, aussi fréquents dans ma prose espagnole</p>	<p>Tempo verbal :</p> <p>Marcas que justificam :</p>
<p>Aula 7 : l'intercompréhension nous paraît être le garant d'un nouveau modèle qui, (...) transgresse les frontières linguistiques en s'appuyant sur les proximités linguistiques (...)</p>	<p>Tempo verbal :</p> <p>Marcas que justificam :</p>
<p>Aula 7 : I suoi concetti di <i>reflection-on-action</i> e <i>reflection-in-action</i> mostrano una nuova concezione del rapporto tra teoria e pratica.</p>	<p>Tempo verbal :</p> <p>Marcas que justificam :</p>

Em relação aos verbos, quais são suas impressões no que concerne uma comparação entre as nossas línguas-alvo?

Em relação aos tempos verbais, a construção composta dos tempos verbais no passado (pretérito perfeito, especificamente) é uma das que mais causam “estranheza” em relação ao português. Vejamos os exemplos:

I - ... nous nous sommes basés... > PT :

II - ...deux sessions expérimentales Galapro qui ont été réalisés... > PT :

III - ...il filosofo che ha appunto... > PT :

Para os demais tempos verbais, vamos analisar juntos o subsídio de gramática de leitura do manual EuRom5.

O francês apresenta uma construção particular para as frases “sem sujeito”. Observe as frases e apresente uma versão intercompreensiva para cada uma delas:

I – Texto 3 : Il s’agit de l’avis de beaucoup, d’une transposition à caractère biographique, une autofiction ?

Il – Il faut y ajouter, parmi les nombreux texte en prose à visée biographique, son bref *Journal*..

“Diário de Aprendizagem” – Nº 6

Textos mais longos, mais articulados, mais complexos. Pensando nos textos trabalhados no segundo módulo, você conseguiu realizar as atividades e compreender o texto satisfatoriamente mesmo antes de sistematizarmos os pontos vistos nesta aula. Sendo assim, como você tem “enfrentado” as opacidades presentes nos textos lidos? Percebe diferença de atitude e/ou resultado em relação ao que você fazia antes de ter contato com a intercompreensão?

Atividade Dirigida 2

Para refletir hoje...

“Pour comprendre un texte, comme tout discours, le lecteur se sert de ses connaissances générales. Or, pour un étudiant, et à plus forte raison pour un novice dans la discipline, il s’agit de se construire des connaissances tout à fait nouvelles. [...] pour la compréhension des textes l’étudiant doit faire appel à sa culture générale et à sa faculté d’interprétation par analogie. » (POUW, 2004, p. 188)

Nome:

Proposta : Após o trabalho com a introdução dos artigos acadêmicos sobre intercompreensão cujos resumos haviam sido trabalhados no módulo anterior, nessa atividade as introduções trabalhadas serão as dos artigos escolhidos individualmente. Como na primeira atividade dirigida, continuaremos verificando a compreensão escrita, levando em consideração a construção e conteúdo do texto, assim como as estratégias e recursos utilizados ao longo da leitura.

Fase 1: Planejamento da leitura

a) Por que escolhi este texto?

b) Como pretendo organizar a minha leitura? Por onde começar, que recursos pretendo utilizar para compreender o texto?

Fase 2: O que estou lendo?

Para cada uma das questões a seguir, apresente uma “versão intercompreensiva” do conteúdo apresentado no texto trabalhado, ou seja, escreva com suas palavras, em português, o que entendeu de cada uma das partes.

Título do texto:

Autor do texto:

Meio de publicação/ano:

Área de estudo:
Palavras-chave (podem ser as apresentadas pelo artigo):
Resumo do tema:

I - A introdução - Forma

- a) Após uma primeira leitura da introdução, faça um breve comentário em relação a como ela é construída e organizada, e como você se sentiu ao longo da leitura.

- b) Retomando os conteúdos e “passos” listados por Machado (2010) e Creswell (2010), quais estão presentes na introdução que você leu?

- | | |
|--|---|
| a) Machado (2010, p. 83) – Indique o parágrafo correspondente: | () história da pesquisa/histórico de como chegou à pesquisa/ao tema estudado |
| () quadro institucional maior em que se insere a pesquisa | () resultados da pesquisa |
| () descrição detalhada dos pressupostos teóricos | () justificativa |
| () objeto da pesquisa/do texto | () indicação da fundamentação teórica geral |
| () metodologia detalhada | () discussão dos trabalhos já realizados sobre o tema |
| () objetivo da pesquisa/do tema estudado | () indicação do contexto da pesquisa |
| | () questões de pesquisa |

- b) Creswell (2010, p. 127) “[...] os cinco passos componentes da redação de uma boa introdução:

(a) determinar o principal problema do estudo, (Parágrafo: _____)

(b) rever a literatura sobre o problema, (Parágrafo: _____)

(c) identificar as deficiências na literatura sobre o problema, (Parágrafo: _____)

(d) visar um público e indicar a importância do problema para ele e (Parágrafo: _____)

(e) identificar o objetivo do estudo proposto.” (Parágrafo: _____)

Comentário sobre a forma/organização da introdução:

III – Introdução – Conteúdo

a) Comente o conteúdo de cada parágrafo da sua introdução no espaço abaixo

1	
2	
3	
4	

b) Novamente recorrendo às cores, identifique na sua introdução os seguintes pontos (uma cor para cada um)

- campo lexical/referencial do tema do artigo (as palavras-chave e outras que se relacionam entre si dentro do tema)
- marcadores discursivos, se presentes (que marcam a organização do texto) e conectores lógicos
- escolha um elemento que julgar importante para sua compreensão.

Após identificar os marcadores e conectores, copie de 1 a 3 frases-exemplos na tabela a seguir, comentando a função da frase no texto e/ou a relação estabelecida pelo conector na frase destacada.

Frases-exemplos	Comentário

Fase 3: Como estou lendo?

- a) A “organização” que você imaginou no primeiro exercício desta atividade foi aplicada? Se sim, diga em foi útil; se não, explique porque precisou “mudar de estratégia”.

- b) Teve dificuldades ao longo da leitura? A que elas se deveram (léxico, gramática etc.) e como tentou superá-las? Se necessário, cite partes do texto.

- c) A seguir temos uma lista de procedimentos e habilidades que são desenvolvidas ao longo do trabalho pela intercompreensão. Assinale aqueles que você aplicou ao longo desta atividade dirigida de acordo com a seguinte legenda:

P – apliquei poucas vezes/sinto-me capaz disso, mas ainda em nível iniciante;

A – apliquei algumas vezes/sinto-me capaz disso, mas não em todas as ocorrências;

M – apliquei muitas vezes/sinto-me capaz disso na maior parte das ocorrências

Obs.: aqueles que não utilizou ou que não se identifica, deixe sem marcações.

- fazer referência a conhecimento em outras línguas para realizar a leitura na língua do resumo.
- explorar as semelhanças e transparências entre a minha LM e a língua do texto.
- inferir significados por meio da observação de possíveis analogias lexicais entre as línguas.
- elaborar hipóteses sobre o tema do texto a partir do título e/ou outros elementos.
- identificar categorias de palavras funcionais como artigos, pronomes pessoais, preposições e conjunções mais frequentes, quando/se presentes no texto.
- identificar palavras transparentes (cuja forma totalmente próxima entre as línguas)
- identificar palavras semi-transparentes (cuja forma não é totalmente próxima, mas com pouca variação, como diente/dent/dente).
- acessar conhecimentos anteriores sobre o tema para construir antecipar seu conteúdo.
- compreender frases curtas e sem subordinação.
- compreender frases médias, com conjunções mais recorrentes.
- compreender frases longas e mais complexas do ponto de vista sintático.
- identificar marcadores discursivos característicos do gênero.
- relacionar palavras que formam o campo lexical do texto.
- atribuir significado de uma palavra opaca (cuja forma não é “transparente” em relação às outras línguas) com base no contexto em que aparece.
- identificar as desinências verbais dos tempos e modos principais (presente, passado e futuro, pelo menos).
- recorrer a diferentes estratégias para atingir os objetivos de leitura e vencer dificuldades de compreensão.
- compreender falsos cognatos com base no contexto.

- () identificar e reconstruir marcadores e relações anafóricas/catafóricas.
- () reconhecer prefixos e sufixos.
- () valer-se da organização do texto para possibilitar uma melhor compreensão.

APÊNDICE E – Módulo 3 (Aulas 9 e 10 e Atividade dirigida 3)

Aula 9

Para refletir na aula de hoje...

« *Le texte prévoit le lecteur. C'est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif ; générer un texte signifie mettre en oeuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements de l'autre (...).* » (ECO, 1979)

Na aula de hoje iniciamos o terceiro e último módulo do curso, no qual trabalharemos com a leitura de capítulos de um livro teórico. O livro escolhido para ser trabalhado contempla duas situações: por um lado, busca orientar a complexidade existente na leitura literária e, por outro, continua refletindo sobre a leitura como processo e o papel do leitor na construção de sentido. A obra utilizada neste módulo será também nosso tema para a atividade de avaliação final.

1ª Parte: O autor

São vários os motivos que nos levam a escolher um livro. Numa situação de leitura acadêmica, teórica, o direcionamento também se faz devido a vários fatores, entre eles, a linha de pesquisa do autor e o tema do livro. O que sabemos sobre este autor já nos dá uma “base”, cria uma expectativa em relação à obra que será lida. Sendo assim, leia o texto a seguir para saber um pouco mais sobre o autor do livro que trabalharemos neste módulo.³¹⁰

“Saggista, scrittore, filosofo e linguista italiano (n. Alessandria 1932). Autorevole studioso di semiotica, scienza nella quale ha visto l'icona di un sapere interdisciplinare, è anche brillante pubblicitista e scrittore, autore di numerosi saggi e di alcuni romanzi di grande successo, fra i quali spicca *Il nome della rosa* (1980), giallo filosofico di ambientazione medievale.

VITA E OPERE. Prof. di semiotica all'univ. di Bologna (dal 1975, ora prof. emerito) presidente dal 2000 della Scuola superiore di studi umanistici della stessa università. Ha ricevuto numerose onorificenze (tra cui cavaliere di gran croce ordine al merito della repubblica italiana, 1996) e lauree *honoris causa*. E. ha allargato il suo originario ventaglio di interessi filosofico-letterari testimoniati da *Opera aperta* (1962) e dall'adesione al Gruppo 63³¹¹, nel progetto di un sapere interdisciplinare quale veniva configurandosi attraverso la nuova centralità delle scienze umane e il progresso delle comunicazioni di massa (*Apocalittici e integrati*, 1964; da ricordare *Fenomenologia di Mike Bongiorno*, 1963 e *Il caso Bond*, a cura di E. e O. Del Buono, 1965); sapere che ha ritenuto di riconoscere nella semiotica (*La struttura assente*, 1968; *Trattato di semiotica generale*, 1975), diventandone studioso autorevole, senza perdere l'originaria spregiudicatezza (*Lector in fabula*, 1979; *I limiti dell'interpretazione*, 1991). Di questa anzi ha continuato a dare prova con una brillante attività di pubblicitista, in quotidiani e riviste, poi in volumi di successo (*Diario minimo*, 1963; *Il costume di casa*, 1973; ecc.). Noto il successo dei suoi romanzi, *Il nome della rosa* (1980), in cui le competenze di filosofia

³¹⁰ Fonte : <http://www.treccani.it/enciclopedia/>

³¹¹ O Gruppo 63 foi um movimento de neovanguarda que surgiu na Itália no ano de 1963, fundado depois de um evento dedicado ao festival de música contemporânea intitulado "Settimana Internazionale di Nuova Musica", organizado por Francesco Agnello e sediado no Hotel Zagarella, na cidade de Palermo, nos dias 3 a 8 de outubro. Tomaram parte no grupo escritores, críticos e músicos.

medieval e di semiótica sono adibite alla concertazione di un "giallo" di grande respiro culturale ed efficacia narrativa, e *Il pendolo di Foucault* (1988); quindi la sua produzione si è arricchita con *L'isola del giorno prima* (1994); *Baudolino* (2000); *La misteriosa fiamma della regina Loana* (2004). Ha scritto ancora: *Kant e l'ornitorinco* (1997); *Cinque scritti morali* (1997); *Tra menzogna e ironia* (1998); *Dire quasi la stessa cosa* (2003), sui problemi legati alla traduzione da una lingua all'altra; *A passo di gambero* (2006), che raccoglie articoli e interventi scritti tra il 2000 e il 2005 su argomenti di attualità; *Sator arepo eccetera* (2006); *Dall'albero al labirinto* (2007); *Non sperate di liberarvi dei libri* (2009), insieme con lo sceneggiatore J.-C. Carrière; *Vertigine della lista* (2009); *Il cimitero di Praga* (2010); *Costruire il nemico e altri scritti occasionali* (2011); *Scritti sul pensiero medievale* (2012); *Storia delle terre e dei luoghi leggendari* (2013); *La filosofia e le sue storie. L'Antichità e il Medioevo* (2014), insieme con R. Fedriga; il romanzo *Numero zero* (2015)."

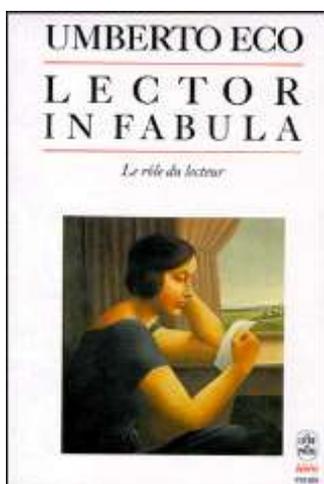
● autor é _____

Além das informações presentes nesta breve biografia, o que mais você sabe sobre este autor? Já leu alguma de suas obras? Comente suas impressões.

2ª Parte: A obra

Assim como conhecer o autor, as informações prévias sobre a obra também contribuem para a "entrada" no texto. Sendo assim, antes de passar à o texto propriamente, nos informaremos um pouco mais sobre sua construção e conteúdo.

Comecemos pela capa de algumas edições. Qual é o título e a que ele remete? As imagens de capa têm relação com o título?



O que você sabe sobre esta obra?

Análise as informações a seguir, em português, disponíveis no site da editora Perspectiva. Identifique e destaque as principais, buscando confirmar as hipóteses feitas a partir do título.

Lector In Fabula

A Cooperação Interpretativa nos Textos Narrativos

Umberto Eco

As questões que Umberto Eco coloca nesta obra são, na aparência, muito simples, mas, na realidade, fundamentais para uma teoria da leitura de um texto ficcional. Com efeito, as perguntas básicas subjacentes à sua análise são: Quem é efetivamente o leitor de uma fábula? Qual o seu papel? Como e em que medida entra nesta decodificação a sua interpretação? Mas, para responder a tais indagações, o leitor de *Lector in Fabula* recorre a todos os elementos fornecidos pela pesquisa semiótica moderna e, sobretudo, à proposta do ato de leitura que Roland Barthes consubstanciou na expressão "prazer do texto". Pois, na verdade, para Eco, não menos do que para o crítico francês, trata-se de declarar não apenas "o que" um texto proporciona, mas também "por que" aquilo que proporciona está indissolivelmente ligado à fruição do objeto atualizado. No encaixe sistemático e pertinaz desses alvos, *Lector in Fabula* não poderia permanecer apenas no plano abstrato. E, sem dúvida, é magistral a aplicação que Umberto Eco faz das noções e estruturas que levanta, no discurso teórico, voltando o seu foco para a microanálise de um exemplo concreto. É claro que o relato de Alphonse Allais se ajusta perfeitamente, por sua composição e estilo, ao propósito do analista; mas o que resulta dessa incisão crítica é um notável esclarecimento, transparente não só para o estudioso dessas matérias, de como se organiza e funciona a máquina textual, qual o jogo que ocorre entre "o dito" e "o não dito", o que se desenha nos interstícios e nos espaços em branco e quais os possíveis desenvolvimentos feitos, sob a forma de "capítulos fantasma", pelo receptor-leitor, isto é, em virtude de quais estratégias e que enciclopédias ledoras um texto desempenha a contento o seu papel, realizando-se como universo ficcional.

Aqui, mais um apontamento sobre a obra, agora em italiano.³¹²

Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi è un saggio pubblicato da Umberto Eco nel 1979.

In questo testo, il semiologo italiano analizza il tema della interpretazione testuale come lavoro da fare da parte del lettore che, in questo senso, non è mai ingenuo e presuppone una casistica di "non detto" e "già detto" a favore di una lettura particolare, insieme figlia della sua competenza e dell'"enciclopedia" di sensi epocali che cooperano in una direzione particolare di lettura.

Considerando estes dois excertos, o que podemos esperar do texto de Umberto Eco?

³¹² Disponível em <http://www.treccani.it/enciclopedia/>

A partir da descrição do site da editora e deste sumário, quais são suas expectativas em relação a este livro?

Quais capítulos você destacou? Por quê?

“Diário de Aprendizagem” – Nº 7

Após esta primeira “imersão” no livro, quais são suas expectativas para a leitura de um capítulo? Como analisa sua postura como leitor diante de um texto desta complexidade? Entre todos os aspectos valorizados pela intercompreensão, quais deles você acredita que serão importantes durante neste momento?

Aula 10

Para refletir na aula de hoje...

«*In IC non si cerca la perfezione, è con la pratica che si passerà da una condizione in cui l'apprendente dovrà accettare di non capire tutto fino al momento in cui la percentuale dei contenuti compresi sarà sempre più alta (...)*» (BENUCCI, 2015, p. 103)

Na aula de hoje daremos continuidade no estudo da obra de Umberto Eco, *Lector in Fabula*, que traz ao nosso curso com o terceiro gênero acadêmico, capítulo de livro teórico. Após as leituras de textos de “terceiros” sobre a obra e a análise do Sumário, trabalharemos hoje com a introdução do livro, que nos esclarece um pouco mais os movimentos que motivaram o estudo apresentado na obra. A partir dessa “entrada”, cada um dos alunos deverá definir ao menos um capítulo a ser trabalhado na atividade final.

Faz-se importante um adendo sobre o livro *Obra aberta* (1962), do próprio Eco, que é muito comentado ao longo da introdução. Vejamos alguns comentários sobre ele:

« Umberto débute son ouvrage en donnant la définition suivante de l'oeuvre d'art : L'oeuvre d'art est un message fondamentalement ambigu, une pluralité de signifiés qui coexistent en un seul signifiant.

Puis il ajoute que **cette ambiguïté peut devenir une fin explicite de l'oeuvre**. C'est à partir de ce point que U. Eco construit sa problématique : **quand l'ambiguïté de l'oeuvre devient plus qu'un hasard, un atout de l'oeuvre**.

U. Eco ajoute pour clarifier le propos que, selon lui, l'artiste qui produit une oeuvre sait qu'il structure un message à travers son objet : il ne peut ignorer qu'il travaille pour un récepteur. (Cette thèse de la conscience de l'artiste créateur pour un récepteur peut bien sûr être contestée : on peut considérer en effet que l'artiste crée sans avoir la volonté de s'adresser à un récepteur. On peut notamment citer l'exemple de l'art brut). C'est ainsi que l'artiste va exploiter cette ambiguïté, pour établir une relation privilégiée avec son lecteur.

(...) Conclusion sur l'oeuvre en mouvement :

Elle rend possible une multiplicité d'interventions personnelles, mais non pas de façon amorphe et vers n'importe quelle intervention. Elle est une invitation, non pas nécessitante ni univoque mais orientée, à une insertion relativement libre dans un monde qui reste celui voulu par l'auteur. [...] L'auteur offre à l'interprète une oeuvre à achever.

Conclusion générale :

L'oeuvre ouverte est une invitation à faire l'oeuvre avec l'auteur. U. Eco cite Pareyson : L'oeuvre d'art est une forme, c'est-à-dire un mouvement arrivé à sa conclusion : en quelque sorte un infini contenu dans le fini. Sa totalité résulte de sa conclusion et doit donc être considérée non comme la fermeture d'une réalité statique et immobile, mais comme l'ouverture d'un infini qui s'est rassemblé dans une forme.

Avec l'oeuvre ouverte, et l'oeuvre en mouvement :

- nouveau type de rapport entre l'artiste et son public
- nouveau fonctionnement de la perception esthétique
- place nouvelle assurée au produit artistique dans la société
- rapport inédit entre la contemplation et l'utilisation de l'oeuvre d'art. »³¹³

“O conceito de *obra aberta* remete para a noção de *abertura* e infinitude do texto literário, o que possibilita uma maior indagação à própria obra. Uma obra é uma criação de um autor, que pretende despertar no seu receptor (ou fruidor) um conjunto de efeitos que o levam a compreender as intenções originais de quem a produz. No entanto, Umberto Eco (1972) defende que os processos de leitura e interpretação não podem pressupor uma análise pré-definida e estruturada do texto. Pelo contrário, implicam uma acentuada liberdade por parte do leitor, que é também receptor, tomando-se tarefa sua extrair dele uma análise pessoal. De acordo com tal noção, a origem do termo *obra aberta* advém da necessidade, cada vez mais patente, de se compreender e valorizar a capacidade criativa e interpretativa que conduz, sempre que necessário, a uma reestruturação do pensamento.

(...) Assim, com a noção de *obra aberta* estamos na presença de uma contínua possibilidade de aberturas e uma reserva inesgotável de significados, sendo o leitor sobretudo um crítico

³¹³ Disponible em: <http://www.lettres-et-arts.net/notions-techniques-definitions/poetique-oeuvre-ouverte-umberto-eco+76>

(Eco, 1993). De acordo com a opinião de Derrida, o sentido de um texto é construído aquando do próprio processo de leitura, notando-se assim uma complementaridade entre a criação e a recepção.

Como vemos, a concepção de *obra aberta* remete para o intérprete (=leitor) a função de ir descobrindo e compreendendo a obra, de acordo com a sua própria personalidade, interesses, experiências vivenciais quotidianas e horizontes de expectativa, pelo que todo o processo de interpretação se encontra condicionado pela própria cultura em que o indivíduo se insere.”³¹⁴

“Em junho de 1962, Umberto Eco publicou *Obra Aberta*, uma coletânea de artigos sobre a poética da arte contemporânea, com um título que antecipa o tema central do trabalho. Com a ideia de “obra aberta” Eco aponta para a tensão entre fidelidade e liberdade interpretativa (conceitos que retira dos trabalhos de seu professor Luigi Pareyson). As obras de arte teriam como característica a ambigüidade e a auto-reflexibilidade, de tal maneira que, ainda que tomando uma forma fechada como um organismo equilibrado, “é também aberta, isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração em sua irreproduzível singularidade”. (ECO, 2005, p. 40). Desta forma, na teoria de Umberto Eco, o receptor ocupa um lugar privilegiado, já que a cada fruição o intérprete produz “uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original” (Idem, p. 40).”³¹⁵

Feita esta contextualização, passemos ao trabalho da introdução – que será feito a partir de questões pontuais sobre seu conteúdo.

- a) Umberto Eco abre a introdução falando sobre outro livro seu, “Obra aberta” (1962) e o sobre algumas questões que permeavam a obra e o interessavam. Quais são elas? Como ele relaciona com a chamada “pragmática do texto”?

- b) Do segundo ao quarto parágrafos, Eco fala sobre o que, de fato, o interessa(va) neste tema e onde encontrou “instrumentos” para estudá-lo. Comente, com suas palavras, o conteúdo dos parágrafos.

³¹⁴ Peter Bondanella: *Umberto Eco e a Obra Aberta: semiótica, ficção, cultura popular* (1998); Umberto Eco: *A Definição de Arte* (1972), *Obra Aberta: Forma e Indeterminação nas Poéticas Contemporâneas* (1986), *Leitura do Texto Literário: lector in fabula* (1993), *Os Limites da Interpretação* (1995).

³¹⁵ Lopes, Marcos Carvalho. Umberto Eco: da “Obra Aberta” para “Os limites da Interpretação”. Revista Redescições, ano 1. N 4, 2010. Disponível em: http://www.gtpragmatismo.com.br/redescicoes/redescicoes/04/5_lopes.pdf

- c) Eco cita uma longa afirmação de Lévi-Strauss. Sobre que ele comentou? Qual a relação de sua fala com a obra de Eco?

- d) Como Eco reage ao comentário de Lévi-Strauss? Por que cita o poema “Les Chats”, de Baudelaire?³¹⁶

- e) Segundo Eco, por que pode-se falar em “abertura” a partir do texto “Les chats”?

- f) Qual a conclusão de Eco ao “voltar” aos textos que escreveu após “Obra Aberta”?

- g) Como o autor justifica a presente introdução?

- h) O autor afirma que em seus estudos realiza um “duplo movimento”. Qual é ele?

³¹⁶ **Les Chats** : Les amoureux fervents et les savants austères/Aiment également, dans leur mûre saison,/Les chats puissants et doux, orgueil de la maison,/Qui comme eux sont frileux et comme eux sédentaires./Amis de la science et de la volupté,/Ils cherchent le silence et l’horreur des ténèbres ;/L’Erèbe les eût pris pour ses coursiers funèbres,/S’ils pouvaient au servage incliner leur fierté./Ils prennent en songeant les nobles attitudes/Des grands sphinx allongés au fond des solitudes,/Qui semblent s’endormir dans un rêve sans fin ;/Leurs reins féconds sont pleins d’étincelles magiques/Et des parcelles d’or, ainsi qu’un sable fin,/Etoilent vaguement leurs prunelles mystiques.

-
-
-
- i) Como vimos na análise do sumário, Eco vale-se de um conto de Alphonse Allais em *Lector in Fabula*. Na introdução ele explica seu papel e as motivações da escolha. Comente.

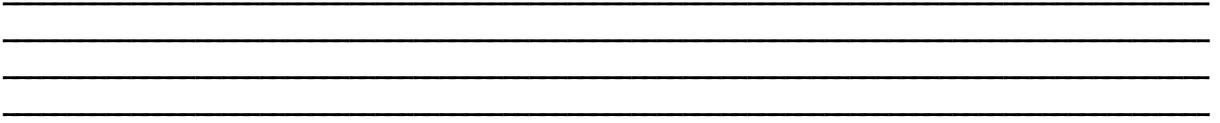
-
-
-
- j) O autor aponta a diferença entre *Lector in Fabula* e suas demais obras, qual é?

-
-
-
- k) Eco usa uma citação de outra obra sua para resumir o sentido de *Lector in Fabula*. Diga, com suas palavras, o que entendeu do trecho e de sua relação com a presente obra.

-
-
-
- l) O que o autor explica no último parágrafo?
-
-
-

“Diário de Aprendizagem” – Nº 8

Como adianta o trecho de reflexão da aula de hoje, na intercompreensão não é a “quantidade” do que é compreendido que está em jogo, mas a qualidade e a utilidade daquilo que foi apreendido. Nesse sentido, a aula de hoje, em que trabalhamos um texto extenso, complexo e cheio de “referências” externas, como você analisa esta dicotomia entre qualidade x quantidade na leitura em línguas estrangeiras? Tem se sentido satisfeito com o nível de apreensão dos conteúdos nos textos trabalhados? E como tem lidado com a “ansiedade” de compreender tudo (caso ela exista)?



Atividade Dirigida 3

I – Orientações gerais para o trabalho final

Sobre a obra “Lector in Fabula” de Umberto Eco, Jean Foucambert escreveu³¹⁷:

La presse en a parlé : le dernier livre de Umberto ECO est formidable. Son titre complet : LECTOR IN FABULA ou la corporation interprétative dans les textes narratifs. Pas toujours facile à lire, parfois incompréhensible pour un lecteur qui n'accepte de coopérer qu'à condition que l'auteur y mette un peu du sien. Un paragraphe intitulé "Isotopies narratives liées à des disjonctions isotopiques discursives qui génèrent des histoires complémentaires" donne toujours d'impérieuses raisons d'entrer dans la résistance.

Percebemos essa « potencial » complexidade do texto de Eco nas aulas anteriores, em que procuramos conhecer um pouco mais a obra. Continuando seu raciocínio, Foucambert explica como leu o livro. Veja o conselho que ele nos dá:

Et c'est dommage dans le cas d'un tel livre. Je me suis accroché à un chapitre et je vous invite à en faire autant, c'est une bonne tête de pont pour risquer quelques incursions dans l'ensemble qui deviennent à la longue un peu moins difficiles. Le chapitre 3 parle du lecteur modèle

Vamos seguir o conselho de Foucambert e nos determos sobre o capítulo 3. Você receberá o capítulo nas três línguas-alvo do curso, deverá escolher uma delas para ser a “principal”, mas isso não impede que você consulte as demais para esclarecer possíveis dificuldades.

A partir da leitura do texto de Eco, você deve escrever uma espécie de “resenha”, ou seja, um texto que exponha o essencial do capítulo, para demonstrar a compreensão de seu conteúdo, mas que também tem lugar para comentários e impressões pessoais. Digamos que o texto deve tratar do conteúdo do capítulo de forma objetiva, porém completa e comentada.

Esse exercício visa que o aluno:

- verifique o desenvolvimento da competência de intercompreensão na leitura autônoma de textos acadêmicos;
- tenha uma melhor compreensão de um texto por meio da síntese e análise pessoal;
- aproprie-se do texto pela leitura comentada.

Você pode estabelecer a sua própria estrutura para o texto a ser escrito. A seguir apresentamos uma sugestão, que é por meio das respostas às seguintes questões:

- Qual é a temática do capítulo?
- Quais são as ideias principais do autor? E as secundárias?
- Quais são os argumentos mais importantes, as reflexões essenciais, as conclusões?

Não hesite em:

- permear seu texto com comentários pessoais (relativos ao conteúdo do texto);

³¹⁷ ASSOCIATION FRANÇAISE POUR LA LECTURE _ LES ACTES DE LECTURE n°13 (mars 1986)

- fazer citações diretas do texto (nas línguas estrangeiras) ou mesmo fazer “versões intercompreensivas” dos trechos que considerar importantes – não esqueça de citar a página onde encontramos a citação ou o trecho do qual fez a versão intercompreensiva;
- organizar seu texto identificando onde estão as informações que você cita (parágrafo xx, página xx).

Não há tamanho mínimo ou máximo, mas o texto deve ser o mais completo possível para demonstrar o nível de compreensão do que o autor propõe no capítulo. Não é necessário comentar todos os parágrafos, mas construir um texto objetivo, porém que aborde os pontos mais importantes do texto para você.

II – Refletindo

Após a realização da atividade I, responda às seguintes questões:

- a) Qual língua “principal” você escolheu? Por quê?

- b) Consultou o texto em alguma das outras línguas? Qual(is)? A alternância de língua, caso utilizada, atingiu o objetivo de clarear trechos opacos? Relate duas ou mais destas consultas trazendo um trecho que apresentou dificuldade na língua principal e cuja leitura em outra língua possibilitou a compreensão. Faça grifos no trecho indicando onde estava sua dificuldade e o que possibilitou a compreensão.

- c) Como você se sente em relação a seu desempenho na leitura do texto: “plenamente satisfeito”, “satisfeito” ou “insatisfeito”? Comente justificando pelas suas impressões em relação à eficácia na aplicação das estratégias, à complexidade do texto (teórica e linguística) etc.

- d) A seguir temos uma lista de procedimentos e habilidades que são desenvolvidas ao longo do trabalho pela intercompreensão. Assinale aqueles que você aplicou ao longo desta atividade dirigida de acordo com a seguinte legenda:

P – apliquei poucas vezes/sinto-me capaz disso, mas ainda em nível iniciante;

A – apliquei algumas vezes/sinto-me capaz disso, mas não em todas as ocorrências;

M – apliquei muitas vezes/sinto-me capaz disso na maior parte das ocorrências

Obs.: aqueles que não utilizou ou que não se identifica, deixe sem marcações.

- () fazer referência a conhecimento em outras línguas para realizar a leitura na língua do resumo.
- () explorar as semelhanças e transparências entre a minha LM e a língua do texto.
- () inferir significados por meio da observação de possíveis analogias lexicais entre as línguas.

- () elaborar hipóteses sobre o tema do texto a partir do título e/ou outros elementos.
- () identificar categorias de palavras funcionais como artigos, pronomes pessoais, preposições e conjunções mais frequentes, quando/se presentes no texto.
- () identificar palavras transparentes (cuja forma totalmente próxima entre as línguas)
- () identificar palavras semi-transparentes (cuja forma não é totalmente próxima, mas com pouca variação, como diente/dent/dente).
- () acessar conhecimentos anteriores sobre o tema para construir antecipar seu conteúdo.
- () compreender frases curtas e sem subordinação.
- () compreender frases médias, com conjunções mais recorrentes.
- () compreender frases longas e mais complexas do ponto de vista sintático.
- () identificar marcadores discursivos característicos do gênero.
- () relacionar palavras que formam o campo lexical do texto.
- () atribuir significado de uma palavra opaca (cuja forma não é “transparente” em relação às outras línguas) com base no contexto em que aparece.
- () identificar as desinências verbais dos tempos e modos principais (presente, passado e futuro, pelo menos).
- () recorrer a diferentes estratégias para atingir os objetivos de leitura e vencer dificuldades de compreensão.
- () compreender falsos cognatos com base no contexto.
- () identificar e reconstruir marcadores e relações anafóricas/catafóricas.
- () reconhecer prefixos e sufixos.
- () valer-se da organização do texto para possibilitar uma melhor compreensão.

APÊNDICE F – Tabela plurilíngue de conectivos

Função lógica	Exemplos de uso em:		
	FR	IT	E§
Classificação/enumeração			
Adição			
Oposição			
Causa			
Exemplo			
Consequência			
Indicar objetivo			

Condição/hipótese			
Conclusão			
Comparação			
Explicação			
Tempo			
Alternativa			
Acreçcente outras:			

ANEXOS

ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	448
ANEXO II - Exercício 8, AD-2 (Introduções coloridas pelos participantes).....	449
ANEXO III – Produções dos participantes na AD-3.....	464

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Data: _____

Nome completo do participante: _____

E-mail: _____

Telefones para contato (opcionais): _____

Nome da pesquisadora: **Lívia Miranda de Paulo**

Instituição: Universidade de São Paulo

Programa de Doutorado da Área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês

Você está sendo convidado(a) a participar de pesquisa de doutorado por meio de sua participação no curso “Práticas de leitura em intercompreensão: textos acadêmicos na área das Letras”. Ao integrar este estudo, você permitirá a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo pessoal.

1. Propósito desta etapa do estudo: fazer um levantamento das características do estudante de Letras da USP, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; verificar como se dá o desenvolvimento da competência de leitura em línguas estrangeiras pela abordagem da intercompreensão ao longo citado curso.
2. Procedimentos: questionários escritos e atividades realizadas em sala.
3. Riscos e desconfortos: nenhum.
4. Benefícios: os benefícios são ligados à formação linguística e à consciência das diferentes etapas no desenvolvimento das competências visadas no citado curso.
4. Direitos dos participantes: o participante pode se retirar deste estudo sem nenhum prejuízo.
5. Compensação financeira: não existem despesas e nem compensação.
6. Uso dos dados: Os dados obtidos com esta participação podem ser usados unicamente para fins científicos, respeitando o cumprimento dos preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos.
7. Confidencialidade: Algumas amostras e resultados deste estudo poderão ser usados para publicação em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que a identidade dos participantes seja revelada e sem que seus direitos sejam atingidos.

Eu, _____, compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo e em ceder meus dados para esta pesquisa. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Assinatura do sujeito participante

Assinatura da pesquisadora

ANEXO II – Exercício 8, AD-2

a) Introdução de Juan

«...ERAVAMO ANCHE CINQUE O SEI, TUTTE FIMMINE... E
 ‘NDAMMO UP TO LONDON E... AND THAT WAS THE FIRST TIME
 I’VE BEEN IN LONDON...»

RETI SOCIALI E SCELTE LINGUISTICHE DI EMIGRATI ITALIANI
 IN AMBIENTE ANGLOFONO

LORENZO ROCCHI



INTRODUZIONE

Le differenze riscontrabili negli usi linguistici riflettono spesso le più importanti distinzioni esistenti all’interno della comunità in cui una serie di enunciati è prodotta. In base a questa osservazione il genere può essere definito come uno dei fattori che condizionano le scelte linguistiche dei parlanti, e quindi come oggetto di studio dell’analisi sociolinguistica. Le diverse scelte linguistiche di uomini e donne, infatti, quando non segnalano una netta divisione dei ruoli sociali, indicano almeno la presenza di differenti modalità di partecipazione alla vita della comunità, o l’esistenza di particolari relazioni che s’instaurano tra parlanti appartenenti a una data categoria (uomini e donne in questo caso) e il mezzo comunicativo -o meglio: i mezzi comunicativi da questi posseduti.

Un interessante risultato dell’analisi condotta su queste basi è costituito dalle osservazioni riassunte da Labov (1972: 303) in merito all’analisi di alcune varianti fonetiche del parlato dell’area urbana di New York, per le quali

«the sexual differentiation of speech often plays a major role in the mechanism of linguistic evolution».

Questa riflessione è motivata col fatto che le donne sembrerebbero più ricettive rispetto agli uomini riguardo alle modalità di riconoscimento e acquisizione di varianti di prestigio, in quanto soggetti più sensibili alle evoluzioni sociali della lingua. Come conseguenza di tali riflessioni Labov (2001/II: 336) arriva ad individuare, nella sua ricerca condotta sull'evoluzione dell'inglese di New York, i *leader* del cambiamento linguistico in soggetti identificabili come:

*«-Women
-Members of the Upper-Working Class
-With a dense network of local ties and a broad range of connections outside the local neighborhood».*

A queste riflessioni fanno eco le considerazioni di Susan Gal (1978) nello studio di una comunità bilingue in Austria, all'interno della quale le scelte linguistiche delle donne variano non solo in funzione del loro status o della rete sociale in cui sono inserite, ma anche in relazione al valore simbolico delle alternative a loro disposizione. Tali considerazioni si avvalgono anche del supporto fornito alla linguistica dalla teoria delle reti sociali (Milroy, 2004: 549), secondo la quale l'analisi delle relazioni strette da un singolo individuo può spiegare il meccanismo che porta alla scelta di particolari modalità espressive nel corso di dinamiche conversazionali.

«Social network is better treated as a means of capturing the dynamics underlying speakers' interactional behaviors than as a fixed social category».

Prendendo in esame la questione degli **usi linguistici delle comunità migratorie**, esistono infatti elementi per riconoscere come le **donne**, in tale contesto, possano essere in grado di avvalersi di **reti sociali** che offrono loro la possibilità di **interagire**, rispetto agli uomini, in maniera più diretta con soggetti parlanti una lingua diversa dalla propria. **A ciò può sommarsi, poi**, una maggior consapevolezza da parte delle donne delle corrispondenze sociali degli **usi linguistici**, dovuta, forse, al fatto che la loro posizione (almeno al momento dell'arrivo nel paese ospitante) è in qualche modo subordinata a quella degli uomini: mentre questi ultimi, infatti, sono valutati in base alla loro occupazione e alla loro capacità di guadagno, le **donne** rivendicano la loro rilevanza all'interno della comunità attraverso altri segnali, quali, **appunto**, il saper parlare la nuova lingua (Turkgill, 1974).

Ecco il motivo per cui, volendo porsi la questione della misura in cui le **donne** di una comunità bilingue possano, **rispetto** agli uomini, dimostrarsi maggiormente disponibili a partecipare al cambiamento sociale che le investe nella nuova realtà oltre frontiera, assume rilevanza l'analisi del **comportamento linguistico** della parte femminile della **comunità migratoria**; **ancor più specificatamente**, si mostra necessario verificare l'esistenza di eventuali relazioni tra le modalità di selezione di codice riscontrabili nelle interazioni verbali dei soggetti di sesso femminile e la rete sociale nella quale sono inseriti.

Il presente studio si propone, quindi, di analizzare nel dettaglio le produzioni orali di un gruppo di emigrati italiani raccolte negli ultimi mesi del 2005, investigando su alcuni dei tipici fenomeni di parlato legati al contatto linguistico tra italiano, inglese e dialetto siciliano; il tutto al fine di giustificare le differenze di genere riscontrate nei loro usi linguistici. In particolare, si considereranno rilevanti ai fini dell'analisi i fenomeni di interferenza lessicale e *transfert*, quelli dei segnali discorsivi e, soprattutto, quelli di *code-switching/code-mixing*. Centro dell'analisi è parte della comunità italiana presente nella cittadina di Walton-on-Thames: un campione misto di individui tutti provenienti da località della Sicilia centrale.

Approfondendo l'analisi si noterà la sensibile differenza riguardo ad alcune capacità linguistiche e metalinguistiche registrata tra uomini e donne: le quali hanno mostrato, in generale, una maggiore competenza attiva in inglese ed una maggiore capacità di distinzione negli usi dei due linguaggi a loro disposizione; abilità linguistiche che qui supponiamo siano state facilitate dal lavoro a contatto con parlanti inglesi svolto da molte di loro, ed, in parte, anche sviluppate grazie ad una maggiore volontà d'integrazione nel nuovo ambiente sociale.

b) **Introdução de Maria****SEZIONE MONOGRAFICA****INTEGRARE L'INTERCOMPRESIONE AI CURRICOLI ISTITUZIONALI: LE RISORSE DELLA PIATTAFORMA MIRIADI***Maddalena De Carlo - Università di Cassino e del Lazio Meridionale**Sandra Garbarino - Université Lumière Lyon 2***1. Introduzione: dalla comunicazione all'educazione al plurilinguismo**

Nel rapporto finale redatto in seguito al Simposio di Rüscklikon, Trim (1993) sottolineava che l'orientamento comunicativo poteva essere ormai considerato come acquisito all'interno della cultura **dell'insegnamento linguistico** e condiviso da ricercatori, insegnanti, autori di **materiali didattici**¹, istituzioni educative a livello internazionale.

I programmi scolastici di diversi paesi europei confermavano questa convinzione. **In Italia in particolare, a partire dalla metà degli anni 70**, la tradizione **dell'educazione linguistica** aveva inserito **l'acquisizione di una competenza comunicativa** nel quadro delle più vaste riflessioni riguardanti la centralità del **linguaggio verbale** all'interno delle diverse forme assunte dalla capacità semiotica della specie umana². Nell'ambito della formazione, dagli anni 80 il Progetto Speciale Lingue Straniere orientava esplicitamente le proprie azioni più verso «la diffusione delle nuove metodologie della seconda metà degli anni 70, conosciute sotto il nome di approccio nozionale-funzionale e divenute in seguito all'inizio degli anni 80, **approccio comunicativo**, che alla dispersione di informazioni sui possibili approcci **nell'insegnamento delle lingue straniere**» (M.P.I. 1988)³.

Se da una parte questo impulso alla comunicazione ha profondamente modificato le pratiche di insegnamento, **d'altra parte** l'accento posto sullo sviluppo delle competenze d'uso ha aperto ad una prospettiva fortemente strumentale dell'apprendimento/insegnamento delle lingue, rischiando di offuscare finalità educative più ampie e di concentrare tutti gli sforzi di **promozione linguistica** sulla sola lingua inglese, considerata sufficiente a rispondere ai bisogni della comuni-

cazione internazionale. Rischio sottolineato dallo stesso Trim, alcuni anni dopo il suo rapporto di Rüscklikon:

However, the success of the movement towards language teaching for communication did not extend to the principle of maintaining and promoting linguistic and cultural diversity. The past half century had seen a continuous, seemingly inexorable advance of English as the sole 'hypercentral' language, taking up most if not the whole of the expansion of language teaching in educational systems across Europe (and indeed globally) as well as in international usage. The encouragement of diversification was now an important policy issue (Trim 2007: 37).

Vinta dunque la battaglia a livello metodologico, era ora necessario riportare l'attenzione su un principio fondativo dell'Unione Europea: **la difesa e la promozione della diversità linguistica e culturale**. Già nel 1995, la Commissione Europea, nel *Libro Bianco su istruzione e Formazione*, aveva prefigurato un cittadino europeo trilingue, ma sono i successivi documenti redatti sotto l'egida del Consiglio d'Europa che pongono al centro delle **politiche linguistiche l'educazione al plurilinguismo**: oltre al *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Consiglio d'Europa 2002) che **definisce la competenza plurilingue e pluriculturale**, il CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles*, Candelier 2007) elabora nel 2007 dei descrittori specifici che definiscono i saperi, "saper fare" e "saper essere" necessari ad una **comunicazione plurilingue e interculturale**.

L'intercomprensione è uno dei quattro approcci plurali descritti dal CARAP e per definirla, fra le molteplici proposte degli specialisti⁴, accogliamo qui quella che potrebbe sembrare la più minimalista: **«Comprendere la lingua dell'altro e farsi comprendere»** (Degache 2006)⁵.

In realtà dietro la sua apparente semplicità questa definizione lascia trasparire tutta la complessità della nozione. In primo luogo implica la necessità di un atteggiamento di apertura nei confronti delle lingue, dei loro parlanti e delle culture che esprimono, indipendentemente dal loro status sociale, e una disponibilità a mettersi in gioco in scambi comunicativi in cui tutto è da co-costruire.

Questo richiede da una parte l'acquisizione di strategie di comprensione che sfruttino al massimo l'inferenza, la comparazione interlinguistica, il transfert di conoscenze, dall'altra la volontà di modulare la propria produzione in funzione delle potenzialità di comprensione dell'interlocutore e quindi la conoscenza di alcune specificità delle lingue con cui ci si confronta.

A partire da questa semplice definizione è allora possibile impostare un programma di insegnamento delle lingue che persegua obiettivi di diversa natura: la presa di coscienza del proprio repertorio linguistico da parte dell'apprendente, l'acquisizione di saperi sulle lingue presenti nel suo contesto di vita e di apprendimento, lo sviluppo di strategie comunicative e metacognitive in attività linguistiche di comprensione e interazione. Obiettivi che si rivelano indispensabili sia per l'apprendimento di singole lingue, sia per una didattica integrata lingua-disciplina. Un esempio eccellente in questo senso è rappresentato dai manuali del progetto *Euro-mania*⁶ che propongono ad un pubblico di giovani apprendenti (8-11 anni) dei moduli didattici riguardanti ciascuno una nozione disciplinare (ad esempio in storia, scienze, geografia) a partire da testi in sei lingue romanze⁷ e contemporaneamente due aspetti lessicali e morfosintattici delle lingue presenti. Le operazioni mentali quali la comparazione, la formulazione di ipotesi, l'inferenza, stimulate dalla didattica intercomprensiva si rivelano infatti particolarmente efficaci per guidare gli apprendenti alla costruzione del significato e alla comprensione di contenuti disciplinari in lingue ancora non perfettamente possedute.

2. L'intercomprensione in interazione: il progetto MIRIADI⁸

In questo quadro, l'approccio intercomprensivo non costituisce dunque né un'alternativa all'insegnamento

delle singole lingue, né si configura soltanto come uno specifico orientamento estraneo agli obiettivi perseguiti dai curricula istituzionali. Ne sono convinti i partner che hanno animato numerosi progetti realizzati a partire dagli anni 90 nel campo della didattica dell'intercomprensione e che hanno collaborato al progetto MIRIADI (2012-2015)⁹. Quest'ultimo si è proposto di dare un ulteriore impulso all'intercomprensione online, creando un portale flessibile e di semplice accesso, coerente con gli imperativi tecnologici moderni, sviluppato dagli stessi utenti (insegnanti e studenti membri del Network) sulla base di software liberi (Drupal) e grazie ad un lavoro collaborativo incessante.

Questo portale (<https://www.miriadi.net/it>) è oggi il luogo di incontro virtuale del Network MIRIADI, una rete che comprende tutte le Università, scuole e associazioni che organizzano formazioni all'intercomprensione online, distribuite in diversi continenti e in particolare in Europa (Francia, Italia, Portogallo, Romania, Spagna), in America latina (Argentina, Brasile, Cile, Perù) e in Africa (Mozambico, Mauritius).

Sul portale gli internauti trovano tutte le risorse utili per acquisire competenze in intercomprensione online :

- ❖ uno spazio di formazione¹⁰;
- ❖ delle attività¹¹;
- ❖ una bibliografia¹²;
- ❖ due Quadri di riferimento¹³;
- ❖ uno spazio per partecipare alle sessioni¹⁴.

Gli apprendenti che vogliono scoprire o studiare nuove lingue possono dialogare con i parlanti di queste lingue sui forum, chat e blog della piattaforma e

Intercomprensione a Distanza), è un progetto triennale (2012-2015) finanziato dalla Education Audiovisual and Culture Agency (EACEA) dell'Unione europea, nell'ambito del Programma Trasversale KA2. Progetto N°531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2-KA2NW. Sito: <https://www.miriadi.net>.

⁹ In continuità con i progetti precedenti del partenariato [Universidade de Aveiro (pt), Universitat Autònoma de Barcelona (es), Università di Cassino (it), Universidad Complutense de Madrid (es), Université Lumière Lyon 2 (fr), Université Stendhal Grenoble 3 (fr), Université de Mons-Hainaut (be), Universitatea Alexandru Ioan Cuza - Iași (ro)] che ha sviluppato le piattaforme Galanet, <http://www.galanet.eu>, Galanet, <http://galanet.eu>, Galanet, <http://galanet.eu>.

c) Introdução de Andrei

Langage & pratiques, 2003, 31, 36-50

Des vertus homéopathiques de la littérature

Catherine Tauveron

Résumé

Les théories de la réception littéraire, en montrant que le récit littéraire, lacunaire, ambigu et retors, ouvert à l'interprétation, réclame un lecteur actif capable de coopérer à sa finition ou au jeu tactique qu'il met en place, invitent à repenser autrement l'apprentissage de la lecture et le traitement des difficultés de lecture. Elles invitent en particulier à choisir des supports de lecture qui visent un lecteur coopératif, c'est-à-dire qui posent des problèmes de compréhension et d'interprétation; à former ensuite des lecteurs capables de répondre à l'appel à coopération, dans l'esprit d'un jeu doublement interactif (interaction texte / élève; interaction élèves / élèves réunis en communauté interprétative autour du texte). Selon notre hypothèse de travail, ces choix didactiques, en modifiant les représentations de l'acte lexique et le rapport à la lecture, constituent une voie possible pour concilier avec la lecture les jeunes lecteurs reconnus en difficulté selon les critères traditionnels. Déporter la difficulté des élèves vers le texte est une manière symbolique de les décharger de la responsabilité de l'échec. A l'inverse, leur confier des responsabilités intellectuelles est une façon de les prendre au sérieux et de les enrôler dans la tâche. Enfin, reconnaître l'importance de leur subjectivité et l'inscrire dans une communauté interprétative intersubjective - espace d'expression, de négociation de sens et d'entraide - est une façon de leur assurer une sécurité lectorale.

«Un jour, sur une plage, j'ai aperçu un nudiste béatement plongé dans la lecture de Playboy. Le bon lecteur pourrait ressembler à cet homme: il devrait toujours se tenir au-dedans et ne jamais rester à l'extérieur».

Amos Oz, *L'histoire commence*, Calman-Lévy, 2002

Pour autant, dans les classes de l'école primaire, les élèves se tiennent dans leur majorité à l'extérieur du texte: le corps du texte et leur corps de sujets lecteurs, via les questionnaires classiques, ne se rencontrent guère et ne

se renvoient aucune image // Les théories de la réception littéraire, à l'inverse, nous montrent un lecteur qui «fait propre la chose du texte», à la condition qu'il se «désapproprie de [lui]-même pour laisser être la chose du texte» et pour qui finalement «se comprendre, c'est se comprendre devant le texte et recevoir de lui les conditions d'un soi autre que le moi qui vient à la lecture».

7 (Ricoeur, 1986) // Ces mêmes théories mettent en évidence par ailleurs l'existence d'un double lecteur: un lecteur modèle ou virtuel, un sujet lecteur empirique. // Le lecteur modèle est inscrit au cœur de la stratégie textuelle, ses réactions sont programmées entre les mailles sautées, les pièges tendus, les zones mouvantes. Le texte le postule capable de coopérer à sa finition car, sans lui, il n'existe littéralement pas: «le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui le reçoit» (Iser, 1985); «un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner» (Iser, 1985) // Le sujet lecteur empirique, dont les processus cognitifs et affectifs sont précisément étudiés¹, n'est pas toujours exactement conforme au lecteur modèle projeté: il peut ne pas se plier à toutes les instructions du texte, voire ne pas même les entendre; il peut ne pas émettre de conjecture sur le type de lecteur modèle postulé par le texte ou émettre une conjecture problématique, adopter un «régime» de lecture non prévu, «utiliser» le texte, comme le dit Iser, c'est-à-dire y projeter ses propres fantasmes, au lieu de véritablement l'«interpréter» // Pour autant, le bon lecteur réel est bien celui qui, tout en se frayant son propre chemin, perçoit la stratégie textuelle et se l'approprie, celui qui lève à sa manière les ambiguïtés, remplit à sa manière les vides, décode à sa manière les allusions, en bref se livre, avec sa personnalité singulière, à une activité coopérative. Autrement dit, le texte virtuel produit son lecteur virtuel (préorienté sa réception), et, dans l'acte de lecture, les lecteurs réels produisent une actualisation possible, mais à chaque fois différente, de ce texte. Ce que Pascal Quignard (1995), en écrivain grand lecteur qu'il est, résume à sa façon: «l'intrigue n'est ni dans l'œuvre ni dans le lecteur (pas plus qu'elle ne se situe dans les personnages ni ne s'abrite au domicile de l'auteur) comme une sensation n'est ni dans le senti ni dans le sentant: elle est leur œuvre commune». L'œuvre et le lecteur spéculent (dans tous les sens du terme) l'un sur l'autre: l'œuvre suppute et institue un lecteur, le lecteur réel suppute une *intentio operis* en émettant des hypothèses interprétatives, et tous les deux, placés dans une sorte d'économie marchande, espèrent tirer un gain de l'opération // Considérée d'un autre point de vue, la lecture est

implication (l'auteur / le lecteur virtuel)

¹ Par exemple dans Iser, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset ou PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris : Minuit.

un dialogue qui enrichit les deux partenaires, leçon qu'un des personnages de *La caverne des idées*², mise en scène romanesque de la lecture littéraire, tient à faire entendre: «lire n'est pas réfléchir seul, mon ami: lire, c'est dialoguer! Mais le dialogue de la lecture est un dialogue platonique: ton interlocuteur est une idée. Cependant, ce n'est pas une idée figée: en dialoguant avec elle, tu la modifies, tu la fais tienne». Dans ce dialogue, les deux partenaires alternativement se posent des questions et apportent des réponses, ce qui signifie, entre autres choses, que comprendre, comme dit Jauss (1978), c'est «détecter dans le texte la question à laquelle il apporte sa réponse propre» et que lire en classe des textes littéraires devrait moins être pour les élèves une activité de réponse à des questions posées par un tiers (l'enseignant), extérieur au dialogue intime texte/lecteur et empêcher de dialoguer en rond, qu'une activité incessante et foisonnante de questionnement.

// implications para & ensino / aprendizagem de leitura literária

Se référer aux théories de la réception littéraire, c'est nécessairement être conduit à penser autrement l'apprentissage de la lecture et le traitement des difficultés de lecture. C'est en particulier choisir des supports de lecture qui visent un lecteur coopératif et former des lecteurs réels capables de répondre à l'appel à coopération, dans l'esprit d'un jeu interactif, «avec [pour rester en compagnie d'Amos Oz] toute leur expérience, leur candeur, sans parler de leur perspicacité et de leur ingéniosité». C'est tout le sens qu'il faut accorder à l'entreprise qui nous a conduit, mon équipe de recherche et moi-même, à avancer des propositions didactiques concrètes, abondamment développées et illustrées dans notre ouvrage: *Lire la littérature à l'école: pourquoi, comment conduire cet apprentissage spécifique de la grande section au cours moyen?*³ et d'une certaine manière relayées par la section «Littérature» des nouveaux programmes français pour l'école primaire. Je ne souhaite pas revenir sur cette recherche achevée, sinon pour dire qu'elle a montré comment de jeunes enfants, placés dans la situation de problématiser eux-mêmes le texte, d'interagir entre eux et avec le texte, pouvaient avoir accès à une lecture interprétative, esthétique et symbolique. Je souhaite plutôt développer ici un point qui fait l'objet du dernier chapitre de l'ouvrage: celui des relations entre lecture littéraire et élèves en difficulté de lecture. Nous pressentions dans ce chapitre qu'en modifiant les représentations de l'acte lexique et le

o que a autora faz com isso

eu

em + hiper

² SOMOZA, J.C. (2000). *La caverne des idées*. Actes Sud.

³ TAVERON, C. (dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école: pourquoi, comment conduire cet apprentissage spécifique de la grande section au cours moyen?*. Paris: Hatier.

rapport aux textes, la lecture littéraire pouvait être l'une des voies possibles pour concilier avec la lecture les jeunes lecteurs reconnus en difficulté selon les critères traditionnels. C'est cette piste que j'explore aujourd'hui avec une autre équipe⁴.

On postule généralement que le défaut d'automatisation de l'identification des mots est la cause des déficits liés à la compréhension de l'écrit. Nous cherchons à montrer que ce défaut d'automatisation n'est pas, dans certains cas de figure, la cause des difficultés de compréhension mais le *symptôme*, ou si l'on veut, la conséquence d'une mauvaise représentation de ce que c'est que lire et de ce qu'il faut savoir faire pour lire, qui conduit certains élèves à se *crisper* sur des opérations de bas niveau qu'ils croient déterminantes et qu'ils échouent à mener à bien pour cause de crispation. Partant de l'hypothèse de Chauveau (1997) que «les mauvais lecteurs ont moins des difficultés techniques qu'une absence de représentation des profits symboliques qu'ils peuvent tirer de la lecture», dans le prolongement de la recherche évoquée, et dans le cadre qui fut le sien, ce nouveau projet en cours se propose d'étudier avec précision les effets des variables didactiques introduites sur une population d'élèves en difficulté.

Des élèves en difficulté de lecture

d) Introdução de Diego

*Accords et dissonances :
les cinémas latino-américains et les
Cahiers du Cinéma (1951-2003)*

- PAR

Julie AMIOT-GUILLOUET

Université de Lyon II

Introduction

En un peu plus d'un demi-siècle d'existence, les *Cahiers du cinéma* ont profondément infléchi la façon de critiquer et de faire des films. Le rôle joué par la revue et ses rédacteurs, dont bon nombre passent derrière la caméra au moment de l'avènement de la Nouvelle vague au début des années 1960, est fondamental dans l'écllosion de nouvelles formes cinématographiques qui s'imposent en Europe et dans d'autres régions du monde. L'Amérique latine n'est pas en reste dans ce domaine et, parmi les jeunes cinéastes qui entendent prendre la relève d'un cinéma commercial honni à partir des années 1960, beaucoup citent les *Cahiers* comme point de référence critique et théorique. Comme le souligne Zuzana M. Pick, ces derniers ont dans une certaine mesure contribué à donner aux nouvelles esthétiques qui s'affirmaient l'ampleur continentale relativement homogène qui était la leur¹.

Cet article se propose donc d'étudier les relations étroites qui se tissent entre les cinéastes latino-américains et les *Cahiers du cinéma*, afin de montrer qu'un authentique dialogue se met en place entre les deux. En effet, si la critique des *Cahiers* a participé à l'écllosion d'un nouveau

mouvement cinématographique en Amérique latine, les cinéastes latino-américains ont assimilé les leçons reçues de France pour finalement se les approprier et les dépasser, renvoyant à leur tour en Europe de nouveaux messages et soulignant surtout l'hétérogénéité d'un mouvement baptisé sans doute un peu rapidement nouveau cinéma latino-américain : un singulier laissant bien peu de place à la diversité des expressions cinématographiques en Amérique latine.

Pour comprendre ces échanges, une approche à la fois quantitative et qualitative de la place occupée par le cinéma latino-américain dans les *Cahiers du cinéma* au fil du temps sera entreprise. Elle permettra de mettre en lumière une période particulière, au tournant des années 1960-1970, au cours de laquelle les relations sont à leur apogée. Enfin, il conviendra de s'interroger sur les motifs du déclin de la présence du cinéma latino-américain dans la revue par la suite, en cherchant les explications à la fois dans l'histoire du cinéma latino-américain, et dans celle des *Cahiers* eux-mêmes.

1. L'intérêt limité des *Cahiers* pour le cinéma latino-américain jusqu'aux années 1960

e) Introdução de Sophie

Magdalena Cámpora

Borges y el idioma de los franceses

Para Michel Lafon, *argentínista, amigo*

- 1 Roger Caillois abre su discurso de ingreso a l'Académie française en 1972 con el nombre de Jorge Luis Borges. No menciona, en ese marco de consagración institucional que entiende la lengua francesa como un patrimonio, a ningún otro autor extranjero; sólo el nombre de Borges, que Caillois invoca para ilustrar una relación afectiva con la lengua:

J'ai nourri durant mon adolescence une sorte de haine contre la littérature même, dont je prévoyais et souhaitais naïvement la disparition prochaine. [...] Pourtant, dès ces intransigeances de jeunesse, où la passion avait plus de part que la lucidité, se trouvaient déjà réunis, à mon insu, plusieurs éléments qui devaient plus tard se révéler décisifs: en premier lieu, une attention, que dis-je? une ferveur pour le langage, que j'entourais de soins quasi philatéliques comme dirait Jorge-Luis Borges¹.
- 2 Dos años antes, en 1970, en las páginas del *New Yorker*, afirmaba sin embargo Borges, en inglés: « French, rather paradoxically, has a fine literature [...] but the language itself is, I think, rather ugly. Things tend to sound trivial when they are said in French » (1970: 147). ¿Cómo entender, a la luz de estas declaraciones, la mención de autoridad bajo la Cúpula? Caillois, se sabe, es uno de los principales agentes de la introducción de Borges en Francia², y bajo la sombra de ese mandato parece ignorar (o ignora) la ofensiva y sajona confesión a Di Giovanni. Por lo demás, Borges es incorporado en su discurso de forma abstracta: la metáfora filatélica sugiere una actitud afectiva con la lengua, de cuidado entre obsesivo y paciente, no carente de deseo, posible con cualquier lengua. Es decir: una relación con el francés en abstracto, que no se encarna y que sin embargo circula en el manejo de la proyección internacional de Borges.
- 3 La anécdota ilustra eficazmente la relación de Borges con el idioma francés, que es a imagen y semejanza de su relación con la literatura francesa: a la vez ambigua y productiva. Por un lado el rechazo público, ratificado por la crítica (el « Borges francófono » (1989) de Saer hace las veces de acta fundacional); por el otro, la reflexión metadiscursiva y metaliteraria, donde el francés y su literatura sirven como contrapeso en la evaluación de otras producciones y otras lenguas, en particular del castellano.
- 4 Porque el francés es para Borges « rather ugly » en los setenta, en los años veinte es uno de los puntos de articulación de su reflexión sobre la lengua. Preguntarse por Borges y el francés lleva en efecto a preguntarse por Borges y el castellano que se habla en la Argentina, en una cultura cuya legendaria francofilia necesariamente exigía una toma de posición respecto de una lengua postulada, desde el proyecto fundador de los Románticos, como modelo de civilización. A su vez, la pregunta por las vías de legitimación de la lengua literaria en la Argentina, a su regreso definitivo de Europa, lo lleva a reevaluar el lugar que el francés ocupa en la discusión sobre el idioma vernáculo, discusión que viene agitándose desde la perturbadora aparición del libro de Luciano Abeille (1900) en el Buenos Aires de fin de siglo, y que relanza, a principios de los años veinte, Arturo Costa Álvarez con *Nuestra lengua* (1922). En ambos casos –pregunta por la lengua literaria, pregunta por la lengua de los argentinos– el idioma francés es, en el discurso de Borges, un punto de comparación que nunca queda afuera de la reflexión sobre la lengua, aunque a menudo sea rechazado. A esto se añade la significativa y no tan pequeña circunstancia de los años de formación en Europa: ese mismo idioma francés, excluido como modelo de lengua para un idioma de los argentinos en los años veinte y satíricamente entregado a Victoria Ocampo en los años treinta, había sido abrazado con notable fervor en la juvenilia del Collège Calvin, y en el inicio de la vida literaria en Europa: en 1919 se jactaba por ejemplo Borges, en carta a Abramowicz, de sus « gallicismes, aussi fréquents dans ma prose espagnole que le sont les hispanismes dans mon français » (1999: 65).
- 5 En este marco de análisis, que se centra principalmente en las producciones de los años veinte y treinta, nuestro trabajo busca reconsiderar los términos de una relación con el idioma que parece presentar mayores complejidades que la mera francofobia.

Galiparlanges, arrabaleros, puristas

f) Introdução de Carmen

Entrées d'index

Mots-clés : Darío, idéologèmes, stratagème du biographe, sujet en fuite

Palabras claves : Darío, ideologemas, estrategema del biógrafo, sujeto en fuga

Texte intégral

¿Sabes, Rubén?... Hiciste el mundo y lo dejaste
como el viento que pasa o como el dios cualquiera...
¡Este dios humanísimo, el que nunca me baste
Martín Adán, « Mi Darío » [1966-1967]

- 1 FÉLIX RUBÉN GARCÍA SARMIENTO, Rubén Darío (1867-1916), a été l'objet d'un nombre considérable de récits biographiques (pour ne s'en tenir qu'à cette catégorie de biographème). Cette constellation biographique semble justifier pleinement l'appréciation d'Alain Buisine, « une biographie est toujours un travail collectif » (Buisine, 1995 : 16), et confirmer que la biographie (plurielle) est une entreprise inlassablement à reprendre pour un sujet fuyant.
- 2 Il se trouve, en outre, mais c'est le cas pour nombre de littérateurs, que Rubén Darío lui-même a apporté quelques pierres à l'édifice biographique. On pensera, bien sûr, à son Autobiographie, intitulée en réalité La vida de Rubén Darío contada por él mismo et dictée en 1912 à son secrétaire particulier. Il faut y ajouter, parmi les nombreux textes en prose à visée biographique, son bref Journal (Diario, 1910) et les belles pages du Viaje a Nicaragua (1909), récit de son pénultième retour au pays natal. Quel statut accorder au roman inachevé intitulé El oro de Mallorca ? Le protagoniste, Benjamin Itaspes, partage de nombreux traits biographiques avec le poète. Il s'agit, de l'avis de beaucoup, d'une transposition à caractère biographique, une autofiction ? Et puis il y a les nombreux poèmes où le lecteur voit se dessiner une figure où sont aussi transposés des traits biographiques, notamment la fameuse « Epístola a la señora de Lugones (Palma de Mallorca, MCMVI) », qui embrasse une période de la vie de Darío qui va de la conférence panaméricaine de Rio de Janeiro au présent de l'énonciation, dans l'oasis de l'île d'Or. Bien d'autres poèmes, comme « La Cartuja », contemporain du dernier séjour à Majorque, ne sont-ils pas aussi d'ordre biographique, biographie d'une âme et d'un corps tourmentés ? Ou encore tous ces poèmes qui inscrivent « la labor del minuto » (« De otoño », Cantos de vida y esperanza) dans le corps psycho-verbal du poème, comme expérience de la temporalité qui nous porte déjà vers l'autre de la biographie, qui est aussi son centre : le bios¹.
- 3 Afin d'effectuer une coupe significative dans cette profusion biographique, tout en sachant qu'inévitablement règne l'arbitraire des rencontres, nous avons mis en série quelques textes biographiques ou liés au biographique dont la « production du récit », pour utiliser les termes de Martine Boyer-Weinmann, nous a semblé particulièrement signifiante². Celle-ci, par les choix narratifs ou/et par l'appareil metabiographique qu'elle convoque, suppose ou implique un type de rapport, fondateur dans le cas de la biographie littéraire, entre « l'homme » et « l'œuvre ». En outre, la structure des récits nous a semblé symptomatique d'un projet global (éthique, politique et poétique), qu'il s'agit d'évaluer, dans ses évidences et dans ses impensés. Au cœur de ce projet, comme le suggère encore Martine Boyer-Weinmann, la « question de l'unité du sujet biographique » (113) bien entendu, mais aussi toute la complexité des réseaux idéologiques, des constructions imaginaires, des

- ensembles épistémologiques, qui/que sous-tendent les stratégies énonciatives déployées dans les récits biographiques.
- 4 Notre corpus biographique se restreint à trois biographies qui portent sur l'ensemble de la vie-œuvre de Darío. Celle d'Edelberto Torres, *La dramática vida de Rubén Darío*, publiée pour la première fois en 1952 et dont nous utilisons la cinquième et dernière édition (1980), considérablement augmentée (967 pages). Il s'agit d'une somme biographique imposante, fruit d'un labeur de plusieurs décennies de recollection de documents à travers le monde. Si l'auteur renonce au système de notes (« nuestro trabajo no ha tenido intención erudita », 17), dans l'édition que nous manions, des références documentaires non numérotées apparaissent à la fin de chaque chapitre. Celles-ci sont souvent profuses et font de la biographie de Torres un texte informatif fondamental.
 - 5 La biographie d'Antonio Oliver Belmás, *Ese otro Rubén Darío* (1960 /1968) garde l'envergure totalisante de l'ouvrage de Torres en ajoutant des ressources documentaires inestimables recueillies auprès de Francisca Sánchez, qui fut la fidèle compagne du poète, et qui constituent le fonds du Seminario-Archivo Rubén Darío. Outre l'intérêt des documents utilisés, qui éclairent des aspects intimes de la vie du poète, la biographie d'Oliver Belmás construit un récit qui brise en partie la linéarité traditionnelle et construit une géopoétique dont nous examinerons quelques enjeux.
 - 6 La troisième biographie retenue, celle de Blas Matamoro, est plus récente (2002) et plus brève (268 pages). Son intérêt est moins informatif qu'interprétatif. Elle nous permettra de mieux saisir le « biographique », au sens où l'entend Boyer-Weinmann, c'est-à-dire la biographie dans sa dimension métatextuelle³. Cette biographie sera associée à une brève réflexion de l'auteur sur son travail : « Biografiar a Rubén » (*Anales de literatura hispanoamericana*, 2006, n° 35).
 - 7 Nous avons retenu enfin deux autres textes qui, sans constituer des biographies au sens classique, permettent de compléter la réflexion sur le biographique : *La poesía de Rubén Darío*, de Pedro Salinas (1948/1975) et l'autobiographie fictive du poète par Ian Gibson (*Yo, Rubén Darío. Memorias póstumas de un Rey de la Poesía*, 2002).

La crise du biographique (Pedro Salinas, *La poesía de Rubén Darío*)

ANEXO III – Produções dos participantes na AD-3

a) Texto de Juan

O terceiro capítulo titulado *Il Lettore Modello*, se-apresenta ao leitor como o Destinatário Ideal do texto narrativo que possui as competências precisas para atualizar o significado potencial do conteúdo do texto. Se- apoiando nas funções da Linguagem, o leitor teria sendo o destinatário da mensagem, e o Autor faria a função de produtor do texto. Conceitos como Autor e Leitor Modelo, são explicadas como duas estratégias textuais, que devem ser entendidas como estratégias discursivas. Por tanto, toda interpretação sobre o texto, deve ser feita a partir dessas estratégias, e assim chegar até o significado potencial que o texto tem escrito, sem procurar respostas fora dele.

Se-apoiando na Teoria literária e na Linguista, especificamente na pragmática, umas das ideias principais que o autor propõe, é a importância do leitor no processo de atualização do significado latente do texto, entendendo o conceito de *texto* como um *enunciado comunicativo*, onde o destinatário é capaz de entender tanto o dito quanto o não dito. Então, o Leitor não só deve interpretar o que aparece na escrita, ele deve também preencher os espaços vazios, fazer implicações, deduzir possibilidades. E para isso, deve cumprir com algumas *competências* textuais, que não é só conhecer o *códice* (a língua), também deve conhecer o contexto histórico, geográfico, ou o pensamento da época do texto. O Leitor tem as vezes o papel de filólogo, citando o texto: o leitor “*dovere di ricuperare com la massima approssimazione possibile i codici dell’emittente (par.2, pag. 63)*”. Assim, o leitor tem que usar seu conhecimento do mundo, e o conhecimento compartilhado com o mundo do autor, para entender o que não está dito no texto. Mas para chegar até o significado latente do livro, o leitor não pode interpretar o que ele quer na leitura. Para isso, o produtor do texto, ou seja, o Autor, vai desenhando o mapa, por meio de estratégias textuais, onde o Leitor vai caminhar até chegar ao significado potencial do conteúdo do texto. Porém, o leitor deve cumprir com as competências que são precisas para alcançar o significado do texto que o Autor Modelo espera dele. Se o Leitor não possui as competências precisas, o texto não é compreendido na leitura, ou pode-se converter em outro texto. Isso quer dizer, que é precisamente o texto quem postula um tipo de Leitor, e o texto permite que esse Leitor Modelo, com as suas competências específicas, seja quem chegue até o significado do texto.

Nessa resenha revisamos as principais ideias do capítulo 3 de *Leitor in Fabula*, onde se- propõe como ponto principal o papel do Leitor Modelo no processo de atualização na leitura dum texto escrito. E como o texto escolhe, por meio de estratégias textuais e exigindo competências específicas, seu Leitor. Tanto Leitor quanto Autor Modelo, estão sempre tentando-se antecipar aos movimentos do outro. O Autor imagina um tipo de Leitor e não deixa tudo escrito, pois acredita que seu Leitor Modelo, com suas competências vai saber entender e preencher os vazios. Do mesmo modo, o Leitor imagina um tipo de Autor para antecipar-se no processo da leitura, por meio do contexto, a língua, ou o discurso político conhecido pelo autor. O leitor cria um horizonte de expectativas na leitura, por meio do título, o conteúdo, etc., ativando assim, várias outras competências que o ajudam para chegar ao significado do texto.

b) Texto de Frida

O texto é incompleto por duas razões: porque sempre pressupõe um leitor e porque esse leitor precisa dominar o código para compreender sua mensagem (p. 50). Em outras palavras, a superfície do texto não diz tudo (p. 51, parágrafo 2). Decerto, os exemplos apresentados por Eco ao longo do capítulo – o caso de Giovanni e Maria (pp. 50-51), o leitor de *Finnegans Wake* (p. 58) ou das Investigações Filosóficas de Wittgenstein (p. 61) – ilustram ricamente essas afirmações, mas não é difícil perceber sua veracidade também no âmbito do texto acadêmico-científico, onde, por vezes, o leitor que não

conheça grande parte das referências teóricas citadas não consegue acompanhar a cadeia lógica que leva à interpretação dos dados.

Entretanto, o autor lembra também: “*la competenza del destinatario non è necessariamente quella dell'emittente*”; afinal, o código é um sistema de regras nada simples (p. 53, parágrafo 1). Se na comunicação oral tem-se a reação do interlocutor, na escrita, o autor assume o papel de um estrategista que prevê o movimento do “adversário” e lança mão de técnicas para recuperar o leitor que poderia perder diante de uma referência por este desconhecida (pp. 54-55). Assim, o autor prevê um leitor modelo, capaz de cooperar com o texto baseando-se nas mesmas referências que o autor pretendia (p. 55); prever esse leitor modelo não é sinônimo de simplesmente esperar que ele exista, mas de “mover o texto de modo a construí-lo”, já que “*um testo non solo riposa su, ma contribuisce a produrre una competenza*” (p. 56, parágrafo 2).

Quanto a ser um texto fechado ou aberto, a conclusão a que chega o autor é que, quanto mais fechado, isto é, quanto mais específico para um público, mais aberto o mesmo texto parecerá para outros públicos, que terão a tarefa de inferir uma série de significados, a partir de referenciais diferentes daqueles que foram pressupostos pelo autor e projetados no leitor modelo (pp. 56-57). Ele chega a afirmar: “*Nulla è più aperto di un testo chiuso*” (p. 57, última linha), e cita o *motto di Valéry: il n'y a pas de vrai sens d'un texte* (p. 58). Desse modo, sem um leitor pressuposto, um texto seria ininteligível (p. 59).

A seguir, Eco debruça-se sobre a diferença entre fazer com o texto aquilo que o leitor quiser e interpretar livremente o texto como parte da estratégia proposta pelo autor (p. 59) – ideia vagamente introduzida no final do primeiro parágrafo da página 58. Um texto concebido para um público amplo, porém, não mais traz o autor como um dos polos de um ato de enunciação, mas sim como função actancial, tanto quanto o leitor (pp. 60-61): ele passa a ser reconhecido pelo estilo de narração empregada, tornando-se parte da estratégia que constrói o leitor modelo (p. 61).

Desse modo, chegamos ao autor como hipótese interpretativa: a hipótese formulada pelo leitor empírico acerca do autor modelo será mais acertada do que aquela que o autor empírico formula acerca do leitor modelo, já que o autor está, de fato, presente no texto (p. 62, centro da página).

As páginas seguintes dedicam-se a refletir sobre dois exemplos de inferências sobre o autor modelo, uma fictícia e outra real: um autor que empregasse ambos os termos “russo” e “soviético” em uma discussão política da época poderia passar uma impressão ideológica específica ou simplesmente parecer desatento (pp. 62-64). Já as cartas de Aldo Moro, escritas na prisão, podem ter sido interpretadas como não refletindo os reais pensamentos do autor, e sim o oposto deles, pois as condições em que escrevia o exigiam (pp. 65-66).

c) **Texto de Maria**

Neste texto, Umberto Eco fala sobre a importância do leitor em relação a uma obra. A obra, embora acabada, está sempre incompleta, pois tanto a grafia das palavras pode mudar quanto o sentido de palavras e expressões. Assim, embora o autor tenha dado um sentido X ao texto, é a interpretação do leitor que irá significar aquilo que o autor quis transmitir, a leitura que fará daquilo que não está dito. O leitor é, portanto, peça fundamental para a existência e concretização de uma obra, uma vez que ela só efetiva quando existe a potencialidade da leitura. Essa perspectiva é bastante atual e diverge da perspectiva estruturalista de análise e interpretação de texto, perspectiva cujo foco não estava no leitor, mas na obra e em seu autor. O leitor não seria, assim, peça-chave como o é para Umberto Eco e outros divulgadores da Teoria da Recepção, como Roger Chartier.

Eco, então, traça um panorama da Teoria da Comunicação, em que existe um emissor que emite uma mensagem através de um código a um destinatário. Pode haver, ainda, um ruído entre a mensagem e o destinatário, que a impede de ser assimilada em sua completude. O autor critica esta teoria porque, em seu ponto de vista, a mensagem não é assimilada pelo leitor sempre da forma como o autor a transmite. O leitor, através de sua bagagem sociocultural, tem autonomia em relação à interpretação que fará de dado texto, interpretação esta modificada e reforçada pelas trocas entre os interlocutores, como as expressões faciais. O autor compara as estratégias comunicativas/textuais às estratégias de guerra, em que sua atuação depende da ação do outro. Essas estratégias podem ser as escolhas linguísticas, lexicais, estilísticas.

Em seguida, Eco diferencia “textos fechados” e “textos abertos”. Os segundos são aquelas obras em que a habilidade do autor com as palavras e a figurativização é tão grande que o jogo semiótico se faz ilimitadamente. Geralmente são os clássicos da literatura mundial que se caracterizam como obras abertas, por suas infinitas possibilidades de leitura e interpretação desde o momento de sua criação até tempos posteriores.

Abordados esses conceitos, Eco define também o “leitor modelo”, isto é, “um conjunto de condições de *felicidade*, estabelecidas textualmente, que devem ser satisfeitas para que o conteúdo potencial do texto seja plenamente atualizado” (p. 89). O Leitor Modelo tem seus deveres, tais como compreender filologicamente o texto. O “autor modelo”, por sua vez, é quem “junta” um universo sociocultural no espaço de uma obra escrita.

d) Texto de Andrei

Umberto Eco, no capítulo "O Leitor Modelo" de "Lector En Fabula", propõe sua visão sobre o papel do leitor no processo de leitura: um papel ativo, que constrói e colabora com o autor e o texto. Para Eco, esse receptor (porque está inserido em teorias linguísticas e em uma visão do texto literário como um texto, com as estruturas que lhe competem por isso) deve ser capaz de preencher os espaços em branco deixados pelo texto, como conhecimentos culturais do contexto de sua produção, inferências e comparações apenas sugeridas nos elementos do texto, que, na verdade, só existe quando essa atividade se dá.

Depois de livros como "Obra Aberta", em que Eco defende as inúmeras possibilidades presentes nos plurissignificados dos textos, a publicação em questão se debruça sobre um outro pólo da estrutura autor-texto-leitor. O capítulo aqui em discussão completa essa estrutura, na verdade, pois o teórico completa a visão apresentada até então sobre esse fenômeno. Sua colaboração é fundamental para a compreensão que temos hoje de leitura e do próprio texto literário.

No âmbito da intercompreensão, o pensamento de Eco se encaixa muito bem, já que, nesse contexto, o leitor/ receptor ganhará um papel muito importante. O leitor aqui não é tampouco um recipiente onde se deposita um texto que será despejado quando se pergunte sobre ele depois, mas uma parte fundamental para a produção de sentido. O leitor/ receptor da intercompreensão terá de ser consciente, se apropriar do que lê e de seus conhecimentos e desempenhar um papel ativo frente aos textos com os quais toma contato.

e) Texto de Diego

No capítulo 2 de *Lector in fabula*, intitulado “Il lettore modello”, Umberto Eco tematiza o papel do leitor e do escritor definindo-os como “strategie testuali”. Segundo Eco, um texto pode ser definido como “una catena di artifici espressivi che debbono essere attualizzati dal destinatario” (p. 50).

Incompleto, cheio de espaços em branco a serem preenchidos (e por isso complexo), um texto postula sempre um leitor, ainda que este não exista empiricamente. Mas, prever um leitor não significa apenas esperar que este exista, “significa anche muovere il testo in modo da costruirlo” (p.56). Daí a conclusão de que autor e leitor transcendem a condição de seres empíricos para tornarem-se “estratégias textuais”, pois “la cooperazione testuale è fenomeno che si realiza tra due strategie discorsive, non tra due soggetti individuali” (p.63).

Esta ideia de cooperação textual entre duas estratégias pode ser destacada como a principal do capítulo. Os demais conceitos de “texto aberto” e “fechado”, “uso” e “interpretação” parecem secundários, ferramentas que permitirão a Eco o estabelecimento do conceito principal.

Ponto central nesta argumentação é o exemplo dado por Eco no subcapítulo “3.5 Autore e lettore come strategie testuali”. Valendo-se de um texto de Wittgenstein repleto de pronomes pessoais, o autor demonstra como o texto não postula pessoas empíricas, mas sim estratégias textuais: “Tutti i pronomi personali (impliciti o espliciti) non indicano affatto una persona chiamata Ludwig Wittgenstein o un lettore empirico qualsiasi: essi rappresentano pure strategie testuali” (p.61).

Pessoalmente, creio que as ideias desenvolvidas por Eco neste capítulo têm o mérito de separar autor e pessoa empírica, uma confusão comum em tempos de exploração da vida pessoal do escritor via indústria cultural. Além disso, sua ênfase no texto permite uma apreciação menos ingênua da literatura.

Penso, no entanto, que autor e leitor são algo mais que “estratégias textuais”. Tal ideia, negadora da carga afetiva que, a despeito do esforço em contra, costumamos lançar sobre os textos, me parece desumanizar a interação disparada pelo ato da leitura. O desenvolvimento da literatura nos últimos anos, com o advento da “autoficção”, parece demonstrar que nem sempre a figura empírica do autor deve ficar de fora do “jogo”.

f) Texto de Sophie

No capítulo 3, o autor fala do papel do leitor. Um texto só é completo quando ele é atualizado pelo destinatário, isto é, o leitor. Acredito, pela leitura do texto, que atualizar um texto seja interpretá-lo. O destinatário é sempre um “operador” (“operatore”, texto em italiano, p. 50) porque é ele que dá o significado a cada palavra do texto e reconhece as estruturas gramaticais dele. Esse destinatário não é necessariamente uma pessoa física, mas é sempre pressuposto pelo texto.

Um texto tem muitos não-ditos, isto é, o que não está expressamente escrito, mas que deve ser interpretado, atualizado conscientemente pelo leitor. Eco nos dá um exemplo, que aqui está reproduzido por meio de uma versão interpretativa entre o texto em italiano (p. 51) e o em espanhol (p. 74), de um não-dito que deve ser interpretado pelo leitor: “Giovanni entrou no quarto. “-Então você voltou”, exclamou Maria, radiante.”³¹⁸ O leitor precisa interpretar que 1- “você” (que está implícito no texto em italiano e em espanhol) se refere a Giovanni, 2- que ele e Maria estão no mesmo quarto, pois o artigo definido “o”, em “o quarto”, mostra que só há um quarto e 3- que palavra “radiante” mostra que Maria esperava ardentemente Giovanni. Achei que esse exemplo mostrou de maneira clara o que é o não-dito, isto é, os espaços em branco do texto que devem ser atualizados pelo leitor. A partir da leitura do texto em italiano (p.53) e do em espanhol (p. 77), entendi quem texto é emitido para que alguém o atualize, mesmo que esse alguém não seja uma pessoa física.

³¹⁸ Versão em italiano : “Giovanni entrò nella stanza. Sei tornato, allora!”, exclamò Maria, raggiante.”
Versão em espanhol: “Juan entró en el cuarto. “Entonces, has vuelto”, exclamó María, radiante ”

Eco afirma que o modelo de comunicação baseado em emissor, mensagem e destinatário pode ser criticado, pois um código linguístico não é suficiente para compreender uma mensagem linguística. Por exemplo, em “-Você fuma?- Não”, é linguisticamente decodificável como pergunta e resposta, mas em certos contextos essa resposta pode ser considerada mal-educada, pois as pessoas envolvidas na comunicação têm uma competência circunstancial, ou seja, sabem que a resposta “não, obrigado” é mais educada e que a pergunta “você fuma?” pode ter vários significados: pode ser que o emissor esteja oferecendo cigarro ao destinatário.

Achei muito interessante o trecho: “il testo postula la cooperazione del lettore come própria condizione de attualizzazone” (p.54) porque resume bem a ideia principal de Eco que é mostrar que o leitor atualiza e interpreta o texto. O autor deve prever um leitor modelo capaz de cooperar na atualização textual de maneira prevista por ele (autor). Para isso, o autor deve se referir a estratégias capazes de dar conteúdo (“contenuto”, p.55, terceiro parágrafo) às expressões que usa.

Achei difícil o item 3.3 que fala sobre o texto aberto e o texto fechado. Achei interessante a citação de Valéry: “il n'y a pas de vrai sens d'un texte”(p. 58 da versão em italiano). Eco afirma que podemos entender que essa frase significa que um texto tem várias interpretações. Acho que consegui entender melhor esse trecho por causa da citação em francês.

Eco afirma que há uma diferença entre uso do texto e interpretação do texto. O primeiro é um “estímulo imaginativo” e o segundo, pressupõe uma relação dialética entre as estratégias que o autor usa e a resposta do leitor modelo. Acredito que o uso é uma leitura feita sem levar em consideração as “estratégias”, as “marcas” que o autor deixa no texto de como ele deve ser lido.

O autor declara que o autor e o leitor modelo são estratégias textuais. Em um modelo de comunicação baseado em emissor, destinatário e mensagem, o emissor e o destinatário se manifestam gramaticalmente na mensagem. Eco cita um exemplo: em “eu te digo que...”, o “eu” se refere ao emissor e o “te”, ao destinatário. Entretanto, se considerarmos o texto como um texto e não como uma simples mensagem, o emissor e o destinatário podem não estar gramaticalmente presentes, mas assumem “papéis actanciais” (“ruoli attanziali”, texto em italiano, p.61 e “papeles actanciales”, texto em espanhol, p. 88). Acredito que isso significa que, em um texto, o autor e o leitor estão sempre presentes porque são pressupostos pelo próprio texto.

Não devemos entender a cooperação textual como a atualização, a interpretação das intenções do leitor empírico da enunciação, mas das intenções que o enunciado contém virtualmente (texto em italiano, p. 62). A cooperação textual é um fenômeno que se realiza entre duas estratégias discursivas, não entre dois sujeitos.

g) Texto de Carmen

Há muito tempo os críticos literários puseram sua atenção sobre a recepção do texto, ou seja, ao seu leitor. Entretanto, muitas dessas reflexões pensam no leitor empírico de um texto, o que leva essas considerações para inúmeras direções que se desviam do que deveria ser importante para uma leitura crítica de um texto literária, o texto em si. Umberto Eco (1983) em *Lector in Fabula* aponta para esses desvios perigosos em “Il Lettore Modelo”, capítulo 3 desse livro, mas não deixa de dar importância ao leitor. Entretanto, ele não pensa no leitor empírico, mas sim no que o texto (narrativo, no caso) pressupõe como destinatário, o Leitor Modelo.

De maneira geral, Eco nos explica neste capítulo que o Leitor Modelo é pressuposto pelo texto no sentido de ser uma estratégia textual que tem como papel dar-lhe os sentidos – vários ou poucos, a depender da “abertura” ou “fechamento” do texto – que o autor inseriu. Em outras palavras, a função desse leitor é interpretar satisfatoriamente o texto da maneira como ele deve ser entendido.

O capítulo se divide em 6 partes. Na primeira parte, “Il ruolo del lettore”, Eco entende a interpretação do texto como sua atualização por parte do destinatário. Este é um operador capaz de reconhecer determinada palavra no contexto em que se insere a partir do seu conhecimento enciclopédico. Este pode também ser entendido como conhecimento de mundo e conhecimento prévio que um determinado texto exige. Por exemplo, nas nossas aulas de intercompreensão nos detivemos no reconhecimento mais ou menos estável das estruturas de determinado gênero textual, o que construiu um conhecimento prévio para a leitura de textos em línguas românicas diferentes do português.

O autor enfatiza que essa capacidade enciclopédica é mais requisitada para um leitor de uma narrativa escrita por sua profusão de não-ditos, elementos que necessitam de uma maior cooperação do leitor na etapa de interpretação. Dessa maneira, Eco justifica a sua atenção a esse tipo de texto.

Apesar de não se mencionar isso em seus exemplos bastante esclarecedores para compreender as suas reflexões, a literatura contemporânea de metade do século XX para os dias atuais cada vez mais exige uma interpretação do seu Leitor Modelo pela sua profusão de não-ditos, interditos, histórias paralelas que podem se ressignificar e ganhar importância ao longo da história.

O autor conclui essa parte retomando e enfatizando que um texto postula (e deseja) o seu próprio destinatário. Este é condição indispensável para a realização da potencialidade significativa do texto.

Na segunda parte, “Come il testo prevede il lettore”, Eco relembra as suas objeções a primeira teoria da informação no “Tratado de Semiótica” e reforça o que é demonstrado em uma imagem: teoria semiótica na qual apresenta as pressuposições feitas por um emissor e os seus potenciais desvios. Ao longo dessa parte, Eco demonstra a maneira como um texto garante a cooperação textual e uma interpretação satisfatória que evite esses desvios “aberrantes” em textos narrativos escritos que estão abertos a variados atos de atualização interpretativa.

Essa perspectiva considera um texto como um produto no qual a interpretação faz parte do seu mecanismo gerador. A geração (criação?) de um texto vale-se do uso de várias estratégias textuais, entre elas as previsões dos movimentos interpretativos do destinatário (outro). Valendo-se de uma metáfora militar o bom estrategista/autor é aquele que deve prever até os possíveis desvios, acontecimentos casuais ou acidentais.

Sendo assim, conclui-se que o autor deve prever uma série de competências do seu Leitor Modelo. Este tem que ser capaz de cooperar com a atualização textual que o autor do texto espera, e de se mover interpretativamente da mesma maneira como ele o desenvolveu no texto.

Eco afirma que os meios para prever essas competências que restringem um Leitor Modelo são vários como o uso de determinada língua, um tipo de enciclopédia que permitiria as inferências ao conhecimento prévio, o uso de certo léxico e estilo, sinais da seleção de uma audiência específica.

Conclui essa parte dizendo que a previsão de um Leitor Modelo não é somente uma expectativa de existência, mas um movimento de construção textual. Um texto não está sob determinadas competências leitoras, mas contribui a construí-las. Essa conclusão nos faz pensar em pessoas que pensam que determinado livro não deveria ser lido por certa faixa etária pela sua pressuposta maior complexidade para um adolescente, por exemplo. Entretanto, a afirmação de Eco na qual um texto pode construir competências leitoras, nos faz pensar que a capacidade de ler um livro que se pressupõe complexo para determinada idade pode construir competências leitoras do Leitor Modelo em um leitor empírico, apesar desse sujeito real e exterior ao texto não ser o foco de análise do capítulo que comentamos.

Na terceira parte, “Testi ‘chiusi’ e testi ‘aperti’”, sugere dois extremos: os textos “abertos” e os textos “fechados”. Esses últimos pressupõem uma interpretação e um Leitor Modelo bastante restritos e a sua

abertura seria uma violência da cooperação interpretativa, o que na próxima parte Eco chama de uso de um texto.

Por sua vez, os textos criados como “abertos” são textos em que o autor conhece as possibilidades variadas de interpretação e as incorpora ao seu texto, o que permite o controle do grau de “liberdade” concedida à cooperação do Leitor Modelo. Valendo-se do exemplo de uma obra com um grau de “abertura” alta, *Finnegans Wake* de James Joyce, demonstra que o Leitor Modelo de uma obra “aberta” possui competências variadas e amplas, mas não são dirigidas a qualquer leitor.

Apesar de se mostrar que este exemplo de um Leitor Modelo de uma obra “aberta” que pode chegar a ser ilegível para alguns leitores empíricos, outras obras que podem nos vir a mente são os livros *bestsellers* como as sagas juvenis que tem como principal paradigma atual os livros que tem com protagonista Harry Potter. Esses livros são bastante legíveis porque a sua autora previu um Leitor Modelo com competências múltiplas que provavelmente coincidiram bastante com as competências dos leitores empíricos, tanto que este é um dos livros de iniciação ao gosto pela leitura.

Em “Uso e interpretazione”, quarta parte do terceiro capítulo, o autor reforça uma distinção entre uso de um texto livre e sua interpretação. O mais interessante dessa parte é o reconhecimento das possibilidades infinitas de interpretação. Entretanto, estas são limitadas pelo o universo do discurso no sentido de existir atualizações legítimas e ilegítimas dos textos.

Na quinta parte “Autore e lettore come strategie testuale”, Eco continua a discorrer sobre o Leitor Modelo como uma estratégia de construção textual e o associa a outra estratégia, o Autor Modelo como manifestação textual.

Na última parte, “L'autore come ipotesi interpretativa”, Eco se detém no Autor Modelo. Este é uma estratégia textual que deve ser atualizada nas intenções virtuais contidas no texto pelo Leitor Modelo na sua cooperação interpretativa com o texto partindo do princípio de que essa colaboração se dá entre duas estratégias discursivas e não entre dois sujeitos empíricos. Essa diferenciação permite que o Leitor Modelo se centre no que está no texto e não em um autor empírico que desejava dizer algo ou pensava algo distinto ao que estava no texto. Esse tipo de reflexão me faz lembrar algumas respostas de professores – direcionadas a mim ou a colegas da faculdade – quando algum aluno argumenta sobre o que desejou dizer em determinada parte de um trabalho para alguma disciplina. As respostas são mais ou menos assim: “Você pode ter desejado dizer isso, mas isso não está no texto!”.

Desprendendo-se claramente das interpretações imprevisíveis do leitor empírico, afirma que o Leitor Modelo é uma condição para a atualização satisfatória do conteúdo potencial de um texto. Essa restrição permite a Eco fazer uma análise intratextual das narrativas sem se perder em elucubrações das considerações de sujeitos empíricos externos aos textos.