

Novos tempos, novas didáticas: caminhos para a (trans)formação de professores via intercompreensão no Brasil/ *New times, new didactics: ways to train teachers by intercomprehension approach in Brazil*

*Livia Miranda de Paulo**

RESUMO

A intercompreensão é, atualmente, um dos principais conceitos no que concerne ensino-aprendizagem de línguas no contexto globalizado do século XXI. As transformações nas relações e nos contatos entre portadores de diferentes línguas e culturas em nosso tempo exigem também esforços no âmbito da didática das línguas para fazer convergir as práticas em sala de aula e as diferentes experiências de aprendizagem que a nova conjuntura possibilita aos estudantes de línguas. Para isso, a intercompreensão contribui não só como uma “abordagem atípica” para aprender a aprender línguas, mas também para “reaprender a ensinar línguas”, do ponto de vista da formação de professores. Neste sentido, o presente artigo discute elementos que apontam a validade e o lugar que a intercompreensão vem ganhando no Brasil e reflete sobre a necessidade de repensar muitas das concepções vigentes no âmbito do ensino de línguas e, logo, da formação de professores. A partir do que propõe o Referencial de competências em didática da intercompreensão, REFDIC, apresentamos as principais características da competência profissional dos iniciados nas práticas intercompreensivas e citamos pistas para a concepção de programas voltados para este objetivo.

PALAVRAS-CHAVE: Intercompreensão – Plurilinguismo – Brasil – Formação de Professores – Línguas românicas.

ABSTRACT

Intercomprehension is currently one of the main concepts in language teaching and learning in the globalized context of the 21st century. The transformations in the relations and contacts between speakers of different languages in our times also require efforts in the area of language teaching to merge classroom practices and the different experiences of learning that this new context can bring to learners. For this, the intercomprehension approach contributes not only as an "atypical approach" to learning how to learn languages, but also to "relearn to teach languages" from the point of view of the training of teachers. In this sense, the present article discusses elements that point to the validity and the place that the intercomprehension approach is gaining in Brazil and how it reflects on the need of rethinking many of the conceptions prevailing in the scope of language teaching and, therefore, the training of foreign language teachers. Based on the propositions from the Skills Reference Data in Didactics of Intercomprehension, REFDIC, we present the main characteristics of the professional competence in inter-comprehensive practices and the tips for designing programs aimed at this objective.

KEYWORDS: *intercomprehension - approach – multilinguism – Brazil – training teachers – romance languages.*

1 Introdução

Um mundo em constante mudanças, proporcionando e facilitando cada vez mais os contatos entre os portadores de diferentes línguas e culturas, transforma também os objetivos

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH-USP, São Paulo (SP), Brasil. Livia.miranda.paulo@usp.br.

do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Aproveitar, em sala de aula, as experiências em línguas (materna, inclusive), obtidas em diferentes contextos, para construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências, por meio de uma proposta que leve os estudantes a refletir e gerir seus próprios processos de aprendizagem: eis o centro das práticas didáticas baseadas na intercompreensão.

Em três décadas de exploração científica em torno do conceito, o interesse pela intercompreensão se expandiu para além das fronteiras multilíngues europeias, fomentando pesquisas e projetos também na América Latina. Especificamente no Brasil, o grupo de pesquisadores engajados na difusão da abordagem tem aumentado, estando estes já presentes em um bom número de universidades do país, sobretudo nas faculdades de Letras e Educação, campo-chave se pensarmos nos futuros professores em potencial que poderão ter contato com a proposta intercompreensiva e aplicá-la.

Considerando este cenário, com este artigo visamos contribuir para que a intercompreensão no Brasil possa ser, cada vez mais, aproveitada também como abordagem para a formação de professores. Para isso, partimos da discussão do conceito e suas características gerais para, em seguida, tratar de alguns pontos que justificam sua presença e aplicação no cenário brasileiro, sobretudo no que concerne às vantagens inerentes à diversificação da oferta de línguas em nossos currículos. A terceira parte do artigo trata das citadas mudanças que os novos tempos trazem para a Didática das Línguas, demonstrando como isso implica mudanças, inclusive, nas práticas e concepções relativas à formação de professores.

2 A intercompreensão: abordagem plural, definições plurais

Definir a intercompreensão (IC), nos últimos anos, tornou-se uma tarefa árdua: não raro encontramos definições apresentando termos como “complexa” (FERRÃO-TAVARES; OLIVIER, 2010), de “múltiplas facetas” (DEGACHE; MELO, 2008), com diferentes “declinações” (CADDÉO; JAMET, 2013). No âmbito da Didática das Línguas, o conceito despertou inúmeras pesquisas e projetos (inicialmente na Europa, mas depois se espalhando por outros continentes, como a América do Sul), deixando de ser encarada apenas como um “fenômeno linguístico” de origens históricas identificado no encontro entre falantes de

idiomas de uma mesma família, para ser “um dos conceitos-chave” (ARAÚJO E SÁ, 2015, p. 151) no que concerne ao ensino-aprendizagem de línguas no contexto tecnológico e globalizado do século XXI.

Ainda que a produção científica em torno do conceito seja relativamente recente (acentuada a partir da década de 1990, logo, há cerca de 30 anos), já existe um considerável número de publicações dedicadas ao estudo de suas origens e diferentes definições da IC (TAVARES; OLIVIER, 2010; JAMET, 2010). Para os fins deste artigo, a partir das reflexões de diversos autores da área (ESCUDE, JANIN, 2010; CADDÉO; JAMET, 2013; MELO, SANTOS, 2007, entre outros), adotaremos a seguinte definição-síntese: a IC é uma abordagem plural para aprender a aprender línguas aparentadas, por meio de um conjunto de estratégias meta(linguísticas e cognitivas) que são colocadas em prática em contextos de interação plurilíngue – entre sujeitos falantes de uma destas línguas ou, ainda, entre o sujeito e os documentos orais e/ou escritos em língua(s) estrangeira(s), tendo por objetivo levar ao desenvolvimento da (também complexa) competência plurilíngue.

Mesmo sendo esta uma síntese, faz-se necessário esclarecer alguns conceitos importantes nela contidos:

- Por “abordagem plural” adotamos a definição do Quadro de Referências para as Abordagens Plurais, CARAP, (CANDELIER, 2007), segundo a qual a IC é uma das quatro¹ abordagens baseadas na didática do plurilinguismo, as quais “praticam atividades de ensino-aprendizagem que implicam, ao mesmo tempo, **várias** (= mais de uma) variedades linguísticas e culturais” (p. 7, grifo original, tradução nossa).
- Sandrine Caddéo e Marie-Christine Jamet (2013, p. 52-53) classificam “línguas aparentadas” como sendo aquelas oriundas de um mesmo tronco linguístico e “línguas vizinhas” no sentido daquelas “geograficamente ou historicamente” colocadas em contato.
- Para competência plurilíngue, também largamente discutida, seguimos Daniel Coste, Danielle Moore e Geneviève Zarate (1997; 2009, p. V) que a definem como:
a competência para comunicar linguisticamente e para interagir culturalmente de um locutor que domina, em diferentes níveis, várias línguas bem como experiências de várias culturas, cabendo a ele gerir o conjunto deste capital de linguagem e cultura. Considera-se que não há sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas sim a existência de uma

¹ As outras três são Abordagem Intercultural, Despertar para as línguas e Didática integrada das línguas e culturas.

competência plural, complexa, composta e heterogênea, que inclui competências singulares e parciais, que compõem o repertório disponível para o ator social. (tradução nossa)

Neste sentido, na competência plurilíngue assume-se “a ideia de que os sujeitos se podem movimentar entre universos linguísticos diferentes, no seio da mesma língua ou de línguas diversas (...)” (ANDRADE; MARTINS, 2015, p. 236). O conjunto dos itinerários para preparar os aprendentes para esta “movimentação”, via IC, pode ser classificado em duas vertentes: **receptiva** (referente às situações de aprendizagem voltadas para o desenvolvimento específico da compreensão escrita e/ou oral) e **interativa** (ligada às situações de aprendizagem que proporcionam a interação entre falantes de diferentes línguas, geralmente à distância, em plataformas *online*²). 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 demonstraremos mais adiante.

Nos dois tipos de experiência é possível identificar um “DNA da intercompreensão”, ou seja, os traços em comum que as formações em IC guardam nos mais diversos contextos. Christian Degache e Sandra Garbarino (2017), em recente análise do histórico das ações em IC, levantaram quatro:

- O lugar prioritário dado às atividades de compreensão, ou seja, dissociando as competências geralmente envolvidas em uma formação em línguas estrangeiras (compreensão, produção e interação);
- A importância do repertório linguístico que os aprendentes já possuem no início da situação de aprendizagem;
- O papel central das estratégias do aprendente, ou seja, “a identificação e o reconhecimento de sua capacidade de compreender mensagens em línguas pouco ou nada conhecidas” (DEGACHE, GARBARINO, 2017, p. 4, tradução nossa);
- A exploração da semelhança linguística como “estratégia de compreensão, de aprendizagem e de ensino” (*ibidem*).

A estes quatro “genes” da IC listados pelos autores, acrescentamos mais duas características presentes em muitas destas ações:

² São exemplos as plataformas Galanet, Galapro, cujas experiências foram relatadas em inúmeras publicações (ver Degache, 2003; Araújo e Sá & Melo, 2007; Silva, 2012) e, mais atualmente, a plataforma Miriadi, que tem recebido sessões de interação plurilíngue.

- O contato imediato com documentos autênticos ou, no caso da IC interativa, a imersão em situação de interação autêntica desde os primeiros momentos;
- a valor dado à língua materna, já que, preferencialmente, na sala de aula ou outro meio de interação, cada um deve produzir em sua língua materna³, e o fato que toda reflexão em torno das línguas estudadas parte dos conhecimentos em língua materna.

Susana Ambrósio et al. (2010, p. 184) resumem estes elementos em três processos envolvidos no ensino-aprendizagem pela IC: a **mobilização** (dos repertórios), a **rentabilização** (das semelhanças entre as línguas) e a **integração** (das aprendizagens prévias por meio dos procedimentos metarreflexivos).

3 O ensino de línguas e a intercompreensão no Brasil

Conforme citado, estas características comuns foram identificadas no grande número de iniciativas em torno da intercompreensão realizadas nos últimos anos, principalmente em contexto europeu. Entretanto, sua aplicabilidade atravessou oceanos já há alguns anos e tem encontrado seu lugar na América Latina e, mais especificamente, no Brasil, contexto deste artigo. Para compreender o caso da IC em nosso país, é importante desconstruir algumas ideias geralmente incutidas no senso comum, como o aparente monolinguismo do país e a supervalorização da língua inglesa.

3.1 A pluralidade linguística do Brasil

Que a intercompreensão tenha “nascido” no contexto multilíngue da Europa, o qual permite a mobilidade dos cidadãos entre os estados-membros e tenha demonstrado ali sua validade, é perfeitamente compreensível. Mas e no Brasil, quais seriam as justificativas para apostar na IC?

Embora o português seja a língua nacional, falada, sem dúvida, por nossa imensa maioria, não é a única presente em nosso país. 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 que

³ Como destacam diversos autores, entre eles Pierre Escudé e Pierre Janin (2010), a intercompreensão não proíbe ou coíbe a produção nas línguas-alvo, entretanto, esta parte fica a cargo dos interesses dos aprendentes: a entrada pela compreensão serve para, se for o caso, potencializar e dinamizar o desenvolvimento das demais competências.

habitam o Brasil (BAGNO, 2011; CARDOSO, 2016). Ademais, nossa extensão continental permite que 11 dos 26 estados possuam fronteira com outros países, o que revela que uma boa parcela da população vive em contato direto com línguas vizinhas – o espanhol na maior parte, mas também o francês, no norte do país. Outra realidade que não pode ser desconsiderada é o recente aumento do número de imigrantes e refugiados que chegam ao Brasil, das mais diversas partes do mundo.

Em sua dissertação de mestrado, Cristina Carola (2015, p. 49) afirma que

os documentos brasileiros [PCNs, PCNEM]⁴, 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 nesta 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 agravou-se ainda mais com as recentes mudanças no Ensino Médio que tornam “obrigatório” apenas e nomeadamente o ensino de inglês.

Por outro lado, é interessante perceber que estes elementos de formação citados pelos documentos são considerados e aplicados na didática do plurilinguismo, à qual pertence a intercompreensão, já que considera toda a bagagem de experiências em línguas que o sujeito traz consigo: a língua materna (e seus vários registros), a(s) língua(s) estrangeira(s) ensinada(s) na escola e/ou aquelas com as quais tem contato na vida cotidiana (em sua realidade social ou mesmo via Internet e outras situações). O objetivo de uma abordagem plural, como a IC, é que o aprendiz saiba que pode acessá-los, integrá-los, tendo consciência de que estes conhecimentos de ordens e níveis diferentes não devem ser mantidos em “caixinhas” isoladas (Conselho da Europa, 2000), em uma lógica que reconhece que “os contatos provocam aprendizagens e aprendizagens mobilizam os contatos” (CASTELLOTTI; CANDELIER, 2013, p. 1, tradução nossa).

3.2 Supremacia do inglês e as vantagens da diversificação no ensino de línguas

⁴ Anteriores à reforma.

O inglês é, atualmente, uma língua de comunicação mundial, privilegiada em diversos espaços e portadora de um certo *status* para seus falantes. Este lugar a ele atribuído é resultado de uma forte influência política, econômica e cultural e acabou por reduzir o aspecto global da formação em línguas a um valor utilitário, ou seja, em que predomina a ideia de que, sendo a mais usada, sua difusão dispensaria a aprendizagem de outras. Sobre este aspecto, concordamos com o que afirmam Ana Cecília Perez e Silvana Marchiaro (2010, p. 63) ao dizer que “na prática, a supervalorização do inglês e a obrigatoriedade do inglês contribuíram para direcionar as outras línguas estrangeiras a um plano marginal” (tradução nossa).

Aprender uma ou mais línguas está além do “valor social” atribuído a esta ou aquela, pois como apontam diversos 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, 2005, p. 15, tradução nossa). Isso sem contar toda potencialidade que a diversidade traz 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; PINHO *apud* ANDRADE; MARTINS, 2015 p. 235).

Neste sentido, considerando a realidade de nosso país, rica em diversidade cultural e linguística, e nas vantagens que o contato com outras línguas pode trazer, seguimos a afirmação da professora Selma Alas Martins “no contexto brasileiro, [a IC] pode sensibilizar para descoberta de diferentes línguas, tipologicamente aparentadas à portuguesa, contribuir para a diversificação do ensino de línguas e fortalecimento das potencialidades dos aprendizes enquanto cidadãos” (MARTINS, 2014, p. 119).

3.3 A rede de intercompreensão no Brasil

Conforme tentamos demonstrar, a intercompreensão, com seu dinamismo e versatilidade, permite diferentes níveis de exploração das famílias de línguas, de acordo com os diferentes objetivos dos variados públicos e faixas etárias, sendo aplicável a contextos de línguas em contato, mas não se restringindo a eles. Especificamente sobre sua aplicação no

Brasil, a maior parte das experiências tem partido das universidades públicas do país que abrigam grupos de pesquisadores intercompreendedores.

Em texto de 2015, Manuel Tost Planet classificou o caso brasileiro como “particular” entre os contextos de difusão da intercompreensão ao redor do mundo empreendidos pela União Latina. Ao apresentar um ciclo de formações iniciado em 2009 (o qual passou por São Paulo, Brasília, Campinas e Curitiba), o autor termina por dizer 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).

Estes diversos centros têm se expandido: nos últimos quatro anos foram organizados três eventos científicos de porte internacional em torno da intercompreensão no país: I e II Colóquio IC de Línguas 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 deste ano na Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA)⁵. Neste último, houve comunicações e conferências das ações em IC realizadas nas seguintes instituições brasileiras⁶:

- Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA);
- Universidade Federal de Campina Grande (UFCG);
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);
- Universidade Federal do Paraná (UFPR);
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN);
- Universidade Federal de Uberlândia (UFU);
- Universidade de São Paulo (USP);
- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

⁵ 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.

⁶ Além das nacionais, a Universidad Nacional de Córdoba também esteve presente, além de representantes e pesquisadores de instituições portuguesas e francesas.

3.4 O papel dos cursos de Letras na difusão da IC no Brasil

O percurso de pesquisas em torno da IC demonstra como ela se adéqua à busca por “melhores estratégias de ensino” (MARTINS, 2014, p. 119) e, no contexto das universidades brasileiras, tem sido cada vez mais demonstrado como esta abordagem pode contribuir em diversas áreas de formação, sempre de acordo com as necessidades e interesses dos diversos grupos em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras.

É importante perceber e valorizar o lugar dos cursos de Letras na difusão das práticas de intercompreensão: é destas faculdades que sairão os futuros profissionais de línguas que poderão promover e expandir, para fora do espaço acadêmico, toda potencialidade formativa da intercompreensão em todas as dimensões, contribuindo para a melhora da qualidade da educação no Brasil. Este campo ligado às Letras tem sido explorado na maioria dos projetos empreendidos no país, como nos casos da UFRN, UFPR, UFMG e USP. Em algumas delas, inclusive, a intercompreensão já ganhou disciplinas na grade curricular dos cursos e tem sido aplicada em experiências na escola básica (neste caso, os exemplos mais consistentes atualmente estão na UFRN⁷).

Formar estes futuros profissionais para práticas plurais como a intercompreensão torna-se um desafio quando pensamos nas estruturas fragmentadas da maioria de nossos programas de graduação. Cada contexto exigirá diferentes estratégias de entrada, porém podemos pensar nas características facilitadoras inerentes aos estudantes de Letras, como seu interesse (ou paixão, curiosidade, abertura...) para o estudo das diferentes línguas em diferentes aspectos. Outro elemento a ser destacado é justamente optar por uma didática que valorize a bagagem de experiências em línguas e culturas que, geralmente, este público traz consigo ao longo da formação: a intercompreensão, somada a estas características, possibilita a integração destes conhecimentos, adequando as práticas pedagógicas realizadas na academia ao perfil do público.

Para ilustrar esta adequação da IC aos interesses dos estudantes de Letras, trazemos as respostas que os estudantes da USP apresentaram em questionário aplicado durante duas

⁷ Sobre isso, ver Martins, 2014; Souza, 2013.

formações feitas em 2015 e 2016⁸. Sobre seus objetivos e expectativas em relação à IC, os 24 participantes revelaram diferentes motivações:

- 14 citaram interesse e/ou curiosidade pela “metodologia” para utilizar como estratégia na sala de aula;
- 11 disseram “identificar-se” com a proposta por conta de seu interesse e gosto por estudar e aprender línguas;
- 9 citaram o objetivo/necessidade de desenvolver a competência de leitura nas línguas românicas; e
- 5 afirmaram estar interessados em aprender novas línguas.

Embora esta seja apenas uma amostra dentre as inúmeras nas quais a IC tem sido testada no Brasil, vemos que é significativo o interesse que a abordagem intercompreensiva pode despertar não só para a aprendizagem de línguas, mas também para a capacitação didática destes sujeitos. Logo, se pensarmos neste público como potenciais professores de línguas estrangeiras, é importante refletir sobre as especificidades da formação de professores via intercompreensão.

4 Formar “para e pela a intercompreensão”

4.1 Mudanças de paradigma no ensino de línguas no século XXI

Ensinar-aprender (ou aprender a aprender) mais de uma língua ao mesmo tempo, no mesmo espaço, com um só “mediador” que não necessariamente domina todas as línguas em questão...diante de tantas mudanças, não é difícil perceber que a formação dos sujeitos para lidar com abordagens como a IC implica, mais do que estudos teóricos, que eles vivam esta experiência ou, como bem sintetiza Maria Helena Araújo e Sá (2003, p.84): “deverá, ele também, ser formado pela intercompreensão, na ótica de uma aprendizagem reflexiva e experimental (...)”.

⁸ A saber, um ciclo de oficinas (ministrado pela autora e pela colega francesa em intercâmbio na USP, Heloïse Vasse, carga horária de 8 horas) e o curso livre “Práticas de leitura em intercompreensão: textos acadêmicos na área das Letras” (ministrado pela autora, com carga horária de 30 horas).

A proposta plural encara uma série do que Coste (2011) chama de “representações sociais dominantes” que, segundo o autor, devem ser revistas no ensino de línguas estrangeiras, diante da concepção de plurilinguismo e das novas perspectivas para uma educação capaz de atuar no desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural dos sujeitos (CAROLA; MIRANDA PAULO, no prelo). Estas representações e as novas perspectivas estão listadas no quadro a seguir:

Tabela 1 - Mudanças paradigmáticas no ensino de línguas estrangeiras (adaptado de COSTE, 2011).

Representações sociais dominantes	Novas perspectivas
Cada língua é aprendida do “zero” e os conhecimentos anteriores que o aprendente pode ter da referida língua mais complicam que facilitam o trabalho pedagógico.	Cada língua ou variedade é aprendida <i>sur fond</i> e em função de um repertório linguístico e de capacidades de comunicação que o aprendente já possui e que afeta as novas formas e normas e, em contrapartida, também é afetado.
Para toda língua aprendida em contexto escolar, o objetivo final, “sempre inatingível”, é atingir a competência do locutor nativo.	Para toda língua aprendida em contexto escolar, o resultado pretendido é sua integração benéfica ao conjunto de recursos linguageiros do aprendente.
Podem ocorrer inferências 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 sentidos entre a maioria dos diferentes componentes, estabelecidos ou em construção, do repertório linguageiro plural dos aprendentes.
Pode haver contágios entre línguas aparentadas, e convém que o aprendente se previna contra os riscos de “promiscuidade linguística”. Os vizinhos 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 [contexto europeu e outros em que o multilinguismo é realidade mais presente que no Brasil] e pode contribuir ativamente em novas aquisições, tanto linguísticas quanto disciplinares, permitindo a fala e 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.

Apesar de boa parte destas representações estar enraizada nas práticas das chamadas “abordagens singulares” (que lidam com apenas uma língua), é importante citar que não se trata aqui de questionar sua validade, mas de agregar, somar a elas, os elementos advindos de

uma didática plurilíngue que podem ser positivos, inclusive, nas situações de ensino de apenas uma língua-alvo. O que não se pode perder de vista é que a Didática das Línguas vem tentando se adaptar às exigências da época em que vivemos, afinal não são poucos os autores que apontam as mudanças no objetivo do ensino de línguas acarretadas pela percepção de um mundo em que o contato entre línguas e culturas tem se tornando uma realidade cada vez mais comum (New London Group, 2000; CASTELLOTTI; CANDELIER, 2013; Conseil de l'Europe, 2002). Segundo Andrade e Martins (2015, p. 233), estas transformações

(...) obrigaram a um repensar da educação e da formação em geral e, em especial, do ensino de línguas. Nesta linha, assiste-se, no campo da DL, a uma mudança do ponto de referência do objeto de aprendizagem, o qual se desloca de uma competência comunicativa “perfeita” numa dada língua para o desenvolvimento (ao longo da vida do sujeito) de um repertório linguístico-comunicativo pautado pela diversidade (...).

A construção deste repertório dá-se de maneira quase natural atualmente, como já citamos, por meio dos mais variados contatos por viagens, livros, jogos, músicas e as inúmeras facilidades trazidas pela Internet. Se pensarmos no contexto universitário, em geral, boa parte dos alunos já chega à universidade com pelo menos algumas destas experiências, as quais serão enriquecidas ao longo da formação acadêmica, por diversas situações, como a presença de alunos estrangeiros intercambistas ou de professores vindo de outros países para ministrar disciplinas e conferências, além do contato com textos e outros tipos de materiais produzidos em outras línguas.

E é neste ponto que uma formação de inspiração plurilíngue contribui, pois ela derruba “as barreiras artificiais entre as línguas” e promove “o uso integral do repertório plurilíngue que a maioria das pessoas de fato possui” (LENZ, BERTHELE, 2010, p.18), levando o sujeito a descobrir-se capaz de explorar e transitar entre as línguas, mesmo sem tê-las estudado formalmente. É por isso que Escudé e Janin (2010, p. 10) chamam de “revolução copernicana” a mudança que a IC provoca na “nossa relação com as línguas e com sua pedagogia de ensino” em relação ao que é tradicionalmente praticado.

4.2 (Trans)formar pela intercompreensão

As mudanças apresentadas à Didática das Línguas pelas citadas atuais conjunturas acabam, inevitavelmente, por exigir a constante reflexão e formação por parte dos profissionais de educação. Logo, “a concepção de professor de línguas também se altera, se reconstrói e evolui, ganhando novos contornos e desafios” (ANDRADE; PINHO, 2010, p.

42). Diante deste cenário, a formação de professores deve ser pensada de forma a seguir e incorporar tais realidades em constante evolução e integrar cada vez mais a realidade do mundo às ações didáticas em sala de aula. O contato com abordagens que suscitem estas discussões e que possibilitem repensar o agir didático e pedagógico é pertinente para possibilitar o aparecimento de uma geração de professores alinhada com a nova geração de alunos e aprendentes. É nesta linha que a intercompreensão vem sendo explorada também como opção não só para o estudante de línguas, mas também para o professor.

Da mesma maneira que a IC dispõe as línguas e os conhecimentos do aprendente em rede quando aplicada para o desenvolvimento das competências em línguas, quando aplicada com função didática (DEGACHE;GARBARINO, 2017), ou seja, voltada para a formação de professores, ela demonstra como as práticas educativas podem ser permeadas de novos sentidos, apontando para novos horizontes. Um dos mais significativos projetos de formação de formadores via IC teve lugar na plataforma *online* Galapro, que reunia professores, de várias partes do mundo, em diferentes momentos da carreira, em sessões plurilíngues cuja temática visava dotá-los “de competências teóricas, metodológicas e práticas que lhes permitirão uma intervenção consciente e refletida sobre seus diversos cenários educativos” (ARAÚJO E SÁ, 2015, p. 156). Um espaço como Galapro, assim como outras formações específicas para ações intercompreensivas, nasceram da constatação de que é necessário criar espaços abertos, que levem o professor a refletir criticamente sobre suas práticas rumo à construção de novas competências para lidar com as exigências que se apresentam, dia a dia, na “complexa realidade da sala de aula” (PUREN, 1997, p. 7, tradução nossa).

A partir das experiências com Galapro com estudantes da Universidade de Aveiro, Andrade e Pinho (2010, p. 46) definiram o conceito de IC como “*mobilizador*, com propriedades *transformadoras* ao nível das práticas linguístico-comunicativas e do desenvolvimento profissional, nomeadamente da construção de novas compreensões sobre a educação em línguas e o currículo linguístico, bem como sobre os projetos pessoais de formação” (grifos no original). Sabe-se que cada professor possui uma “abordagem de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 1998), em muito influenciada pela tradição na qual foi formado, logo, para possibilitar as mudanças necessárias é preciso que a formação contemple o “paralelismo entre aprender e [re]aprender a ensinar as línguas” (ARAÚJO E SÁ; BASTOS, 2008), em todas suas etapas.

Tendo em vista o fato de que a intercompreensão, como citamos, vem ganhando espaço nos programas dos cursos de Letras de um bom número de universidades do país, a tendência é que também sua função didática seja cada vez aproveitada nestes contextos. Quais seriam, então, os aspectos característicos de uma formação de professores pautada nos pressupostos intercompreensivos? De acordo com o Referencial de competências em didática da intercompreensão, REFDIC (DE CARLO et al., 2015, p. 74), nas formações são fundamentais processos que levem o futuro formador:

- À “aquisição de novos saberes, por atividades de pesquisas, reelaboração e co-construção de conhecimentos”;
- À experimentação em campo, ou seja, à reflexão sobre as etapas de elaboração de um programa em intercompreensão, desde o planejamento até a avaliação, nos variados contextos de inserção;
- Ao “engajamento, à abertura e à tomada de responsabilidade na promoção do plurilinguismo pela participação nos diferentes espaços e formatos de comunicação”.

Estes três pontos estão ligados às três dimensões “constitutivas da competência profissional” (*ibidem*) de um professor formado pela IC e, que, logo devem ser contempladas na formação. São elas, ainda segundo o REFDIC: ética e política, linguística e comunicativa e pedagógica e didática.

Na primeira dimensão 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” (p. 75, tradução nossa). É nesta dimensão que acontecerão 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 em torno do plurilinguismo e de sua aplicação nos mais variados contextos educacionais.

Já a segunda 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 a gerir ele mesmo o seu próprio repertório. 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 já citado “formar *para* a intercompreensão *pela* intercompreensão” (ARAÚJO E SÁ, BASTOS, 2007, p. 8).

A terceira e última dimensão 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” (p. 82, tradução nossa). 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 percursos em IC.

A partir destes elementos, a formação com base na IC deve não só levar à reflexão teórica sobre os pressupostos da abordagem, mas também fazer isso de forma prática e intercompreensiva. Como? Apresentamos algumas pistas:

- Pensar uma etapa de sensibilização às línguas e culturas, por meio de atividades de descoberta e reconhecimento de suas particularidades, além do despertar da consciência da própria biografia linguística dos participantes;
- Possibilitar e fomentar não só o estudo teórico do que são as estratégias e os processos metacognitivos envolvidos na aprendizagem da IC, mas também atividades práticas que levem os professores participantes a aplicá-las e desenvolvê-las;
- Trabalhar as competências de compreensão escrita e/ou interação (de acordo com os contextos e programa propostos) nas línguas-alvo paralelamente ao desenvolvimento da competência profissional. Isso pode ser feito, por exemplo, a partir de atividades de leitura e discussão de textos teóricos sobre a didática do plurilinguismo e suas abordagens escritos em diferentes línguas⁹;
- Estimular as trocas de informações e conhecimentos entre grupos de diferentes realidades, quando possível com a participação em fóruns ou sessões à distância (via plataforma Miriadi, por exemplo) ou mesmo consultando os materiais e pesquisas disponíveis sobre o assunto;
- Incluir no programa, além da produção científica sobre a didática do plurilinguismo e da intercompreensão, documentos de orientação de políticas linguísticas dos variados contextos (Guias europeus, PCNs e PCNEMs, propostas das instituições em que eventualmente os participantes trabalharem);

⁹ Este modelo foi aplicado em duas formações realizadas na USP, entre 2013 e 2016, nos cursos “Plurilinguismo e formação de professores: sensibilização à intercompreensão de línguas românicas” (CAROLA, MIRANDA PAULO, no prelo) e “Práticas de leitura em intercompreensão: textos acadêmicos na área das Letras”.

- Apresentar as diferentes funções em que intercompreensão¹⁰ pode ser aplicada por meio de exemplos de materiais e sequências didáticas já testados e publicados, de forma a demonstrar como a IC pode permear os diferentes contextos educacionais;
- Abrir espaço para a elaboração e discussão de novas propostas em intercompreensão com base nas características estudadas.

Considerações finais

Os elementos identificadores da intercompreensão, presentes em uma vasta produção científica, revelam-na como uma abordagem centrada no aluno, que leva em consideração seus perfis de aprendizagem, seus objetivos e, sobretudo, suas experiências, como bases para o desenvolvimento de sua autonomia de aprendizagem. Porém, para que cada vez mais um número maior de alunos tenha acesso ao horizonte apresentado pela IC, é preciso apostar numa maior exploração de sua função didática – ainda pouco desenvolvida em nosso país. Visto que os cursos de Letras têm sido o palco privilegiado da IC no Brasil, entendemos que a tendência é que, passo a passo, as reflexões da IC como ferramenta de desenvolvimento das competências profissionais deste público também ganhe espaço.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, 1998.

AMBROSIO, S., CASTRO, S., DERANSART, A. & MELO-PFEIFER, S. 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

ANDARADE, A.I; MARTINS, F. Em torno do conceito de intercompreensão: desafios e possibilidades na formação de pós-graduados 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.

_____; PINHO, A.S. Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão. In: ARAÚJO E SÁ, M.H.; MELO-PFEIFER, S. (Ed.) *Formação de*

¹⁰ Identificadas por Degache e Garbarino, 2017, são elas: propedêutica, mediadora, imersiva, repercussiva, instrumental, integrativa e didática.

formadores para a intercompreensão : princípios, práticas e reptos. Aveiro : Universidade de Aveiro - CIDTFE – LALE, 2010, p. 41-61.

ARAÚJO E SÁ, M.H. “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.

_____. Intercompreensão e Formação de Professores: barreiras, realidades, perspectivas. In A. I. Andrade & C. M. Sá, *A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições, 2003, p. 75-92.

_____; BASTOS, M. Former des professeurs de langues par et pour l'intercompréhension: une étude en situation de formation continue. In : DEGACHE, Christian. e MELO, Sílvia. *Les Langues Moderne Revue*, 1/2008.

BAGNO, M. Língua e sociedade na história do Brasil. In D. Álvarez et al. (Ed.), *L'Intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Agence Universitaire de la Francophonie & Union Latine, 2011, p. 31-42

CADDEO, S ; JAMET, M-C. *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette, 2013.

CANDELIER, M. (Coord.) e al. *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles*. Centre européen pour les langues vivantes. Conseil de l'Europe, 2007.

_____; CASTELLOTTI, V. Didactique(s) du(des) plurilinguisme(s). *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Editions, pp. 179-221, 2013. Disponível em: [http://www.projetplurilinguisme.org/publis/Candelier%20&%20Castelotti%20%20Didactique\(s\)%20du%20\(des\)%20Plurilinguisme\(s\).pdf](http://www.projetplurilinguisme.org/publis/Candelier%20&%20Castelotti%20%20Didactique(s)%20du%20(des)%20Plurilinguisme(s).pdf)

CARDOSO, M. Plataforma do letramento : O Brasil e suas muitas línguas. Disponível em: <http://e-ipol.org/tag/linguas-do-brasil/>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

CAROLA, C. *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*. Dissertação de Mestrado. Orientador(a): Heloisa Albuquerque-Costa, 2015.

_____; MIRANDA PAULO, L. A formação de professores de línguas sob a perspectiva da Intercompreensão. No prelo.

Conselho da Europa. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Éditions Didier, 2000. 189 p.

COSTE, Daniel. “Plurilinguisme et intercompréhension”. In: *L'Intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris, Fr: Union Latine, 2011, p. 179-189.

COSTE, D. ; MOORE, D. ; ZARATE, G. *Compétence plurielle et pluriculturelle*. Versão revisada, 2009.

DE CARLO, M.(coord.) et al. *Référentiel des compétences en didactique de l'intercompréhension*, 2015. Disponível em: www.miriadi.net/ressources

DEGACHE ; GARBARINO, S. (Ed.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension*. Grenoble: ELLUG, collection Didaskein, 2017.

_____. Melo, S. (Ed.) *L'intercompréhension, Les Langues Modernes* 1/2008, Revue de l'APLV, 2008. Introduction sur http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/2008-1_introbiblio.pdf

ESCUDE, P.; JANIN, P. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. CLE Internationale : Paris, 2010.

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>

JAMET, M.-C. L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? *Publif@rum, n°11, Autour de la définition, 2010*. Disponível em : http://publifarum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=144

LENZ, P.; BERTHELE, R. Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation. Étude Satellite 2. In : BEACCO, J-C. *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg, Fr: Conseil de l'Europe, 2010

MARTINS, S.A. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. In *MOARA, Revista do programa de pos-graduação em Letras*. Universidade Federal do Pará. N°42, p.117-126, jul./dez. 2014, Estudos Linguísticos. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/issue/view/42/showToc>

MELO, S. ; SANTOS, L. Intercompréhension(s) : les multiples déclinaisons d'un concept . In F. Capucho, A. Alves Martins, C. Degache & M. Tost (Ed.) (2007), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa : Univ. Católica Editora, 2007.

New London Group. A pedagogie of multiteracies. in COPE, B.; KALANTZIS, M (Ed). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Literacies*, 2000, p. 9-36

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.

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, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/ana.pdf>

PUREN, C. Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire. *Études de Linguistique Appliquée* n° 105, janv.-mars 1997, pp. 111-125. Paris, Didier-Érudition. Disponível em : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1997b/>.

Recebimento: 30/10/2017

Aceite: 18/12/2017