

Efeitos da intercompreensão escrita de línguas românicas na compreensão de textos em língua inglesa em uma turma da EJA / *Effects of the written intercomprehension of romance languages on the comprehension of texts written in English in an EJA group*

*Janaina Michelle França de Oliveira**
*Selma Alas Martins***

RESUMO

Este artigo apresenta parte dos resultados obtidos numa pesquisa de mestrado, que mostram como uma abordagem plurilíngue centrada na Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR) pode refletir na compreensão de textos em língua inglesa (LI). A pesquisa foi realizada com nove alunos de uma turma da Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, que participaram de um curso plurilíngue envolvendo quatro línguas românicas (espanhol, italiano, francês e, como língua de comunicação, português) e a língua inglesa. Durante e ao término do curso, os aprendizes responderam a questionários de autoavaliação e realizaram uma atividade de compreensão escrita em inglês utilizando a técnica do protocolo verbal (COHEN, 1996). Como a maioria dos alunos não se percebe como capazes de compreender a LI, a nossa hipótese foi a de que, partindo da leitura de línguas aparentadas e, portanto, mais próximas do português, poderíamos provocar maior abertura para a leitura em uma língua não-românica, o inglês. O estudo indicou que a proximidade linguística e a observação do uso de estratégias na ILR contribuíram para a compreensão de textos em LI e assim para uma maior valorização de suas potencialidades e de seu conhecimento prévio tanto das línguas românicas quanto da língua inglesa. Os resultados apontam também para um aumento da autoconfiança para compreender textos em línguas românicas e em língua inglesa, maior consciência sobre o próprio processo de leitura, como também parece ter contribuído para a mudança de atitude.

PALAVRAS-CHAVE: Intercompreensão de línguas românicas; Língua inglesa; Compreensão escrita; Educação de Jovens e Adultos (EJA)

ABSTRACT

This article aims to present part of the results of a master's research, pointing out how a plurilingual approach based on the Intercomprehension of Romance Languages (IRL) can reflect on the comprehension of written English texts. For that, using the verbal protocol (COHEN, 1996), a group of nine students from the Young Adult and Adult Education Program of the Federal Institute of Rio Grande do Norte did an English written comprehension activity after attending a plurilingual course, which involved four romance languages (Spanish, Italian, French, and, as the means of communication, Portuguese), and the English language. As most students do not perceive themselves as capable of understanding English, our hypothesis was that, starting from the reading comprehension of Portuguese related languages texts, we could provoke greater openness to reading texts written in a non-romance language, in the case, English. The study indicated that the linguistic proximity and the observation of the use of strategies in IRL contributed to the reading proficiency of texts written in English, fomenting in learners a greater appreciation of their potential and of the retrieval of their previous knowledge of both the Romance and English languages. Results also showed an increase in learners' self-confidence to understand texts in romance languages, and in English; greater awareness of their own reading process, as well as, they suggested a change in their attitudes about foreign language learning.

KEYWORDS: *Intercomprehension of romance languages; English language; Written comprehension; Young Adult and Adult Education Program.*

1 Introdução

* Professora Mestre, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN – Currais Novos/RN, Brasil. End.: Travessa Xavier Fernandes, 1791B, Cidade da Esperança, Natal/RN. jmichellefo@gmail.com.

** Professora Doutora, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – Natal/RN, Brasil. selmaalas@gmail.com.

O contexto de ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola pública brasileira é diversas vezes apontado pelos próprios aprendizes como ineficaz e utópico, destacando uma aprendizagem mecânica e pouco significativa. Diante dessa realidade, há uma busca por propostas de ensino que promovam justamente uma maior abertura a diferentes formas de estruturar o mundo, bem como diferentes oportunidades de agir nesse mundo também por meio das línguas estrangeiras.

Cabe, então, aos professores de línguas estrangeiras e educadores o papel de refletir sobre a situação daqueles aprendizes que não conseguem se projetar como bem-sucedidos acerca da aprendizagem de línguas estrangeiras, como também sobre a ineficácia dos resultados desse processo de ensino-aprendizagem, a fim de traçar caminhos para uma possível mudança. A proposta de inserir a Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR) nas aulas de inglês foi o caminho escolhido para valorizar os conhecimentos prévios que os aprendizes já possuem e que muitas vezes não se dão conta. O ponto de partida foi o grau de parentesco existente entre as línguas românicas (LR) e a língua inglesa (LI).

A *Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France* (2006) aponta que uma das vantagens da IC é valorizar as competências de recepção¹ por reconhecer que “a aprendizagem de línguas estrangeiras é frequentemente fonte de bloqueios e inibições”² (DGLF, 2006, p. 4). A competência receptiva, de compreensão, passa a ser o foco também como forma de auxiliar nos casos em que os indivíduos enfrentam dificuldades na aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) e a intercompreensão (IC) passa, então, a atribuir um papel positivo às competências receptivas.

A nossa hipótese é a de que, se utilizássemos uma proposta pedagógica que partisse da compreensão escrita de línguas estrangeiras que valorizasse o apoio na língua materna e nas semelhanças entre línguas aparentadas do português, poderíamos baixar o Filtro Afetivo³ (KRASHEN, 1985, p.81) dos aprendizes quando em contato com as línguas estrangeiras para, em seguida, nos aproximarmos da língua mais distante, o inglês.

¹ Entende-se “competência de recepção” como aquela em que não há produção na língua-alvo, mas sim a sua compreensão. Por sua vez, o processo de compreensão mobiliza os saberes de que o indivíduo dispõe e, por isso, o nome “recepção” não implica nesse contexto passividade.

² “l'apprentissage des langues étrangères est souvent source de blocages ou d'inhibitions” (tradução nossa).

³ É uma dentre as cinco hipóteses apresentadas por Krashen (1985) e diz respeito a “uma barreira imaginária ou a um bloqueio mental que o indivíduo constrói e que limita a percepção e o potencial de aprendizagem” (p.81, tradução nossa).

Assim, o objetivo deste artigo é apresentar parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2016), que mostrou como uma abordagem plurilíngue centrada na Intercompreensão de Línguas Românicas pode refletir positivamente na compreensão de textos em língua inglesa.

2 Intercompreensão entre línguas aparentadas e seus conceitos

A intercompreensão entre línguas aparentadas é uma das abordagens plurais presente na didática do plurilinguismo⁴ (FREPA/CARAP, 2010⁵). Tem, portanto, como objetivo estudar em paralelo diversas línguas pertencentes a uma mesma família de línguas, podendo ser línguas relacionadas à língua materna (LM) do aprendiz ou a outra já estudada por ele.

Partindo da comparação entre línguas, a intercompreensão (IC) procura focar nas semelhanças para auxiliar no processo de compreensão de uma ou mais línguas, valorizando os pontos positivos de transferência entre a LM e as línguas estrangeiras (LEs), e nas habilidades receptivas por considerar o desenvolvimento da compreensão a maneira mais tangível de utilizar o conhecimento sobre uma língua aparentada para aprender uma nova língua. Assim, o papel da língua materna é repensado e reapreciado, pois ela, além de ser a língua de comunicação, é também o apoio que ajuda a tornar possível a compreensão do outro.

Entretanto, o termo intercompreensão é muito rico e pode designar diferentes maneiras de se trabalhar com o processo de ensino-aprendizagem de línguas. De acordo com Doyé (2005, p. 7), o conceito de maior consenso entre os pesquisadores da área e, portanto, central sobre a IC é que “é uma forma de comunicação em que cada pessoa se expressa em sua própria língua e compreende a língua do outro”⁶. Santos (2010), por sua vez, propõe três categorias que definem a IC como um termo flexível. Segundo a autora, dependendo do

⁴ A didática do plurilinguismo diz respeito “às abordagens que utilizam atividades de ensino/aprendizagem envolvendo várias (mais de uma) línguas ou culturas” (FREPA/CARAP, 2010, p.8, tradução nossa). De acordo com o FREPA/CARAP (2010), essas abordagens são chamadas de abordagens plurais e a definição se faz necessária para contrastar com as abordagens ditas singulares cuja didática atende ao ensino-aprendizagem de somente uma língua-cultura em particular.

⁵ O Quadro de Referências para as Abordagens Plurais de Línguas e Culturas foi originalmente escrito em francês e é conhecido como *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP, 2007, version 2), sendo, em seguida, traduzido para o inglês sob o título de *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA). Com isso em mente e por decidir utilizar a versão em língua inglesa, optamos por colocar duas siglas em parênteses (FREPA/CARAP, 2010).

⁶ “est une forme de communication dans laquelle chaque personne s’exprime dans sa propre langue et comprend celle de l’autre” (DOYÉ, 2005, p. 7) (tradução nossa).

objetivo que se deseja alcançar, pode ser aplicado a diferentes níveis em favor da sociedade: 1) em nível micro, abrangendo os participantes e suas interações; 2) em nível meso, englobando sistemas de educação, processo de aprendizagem que promova a competência plurilíngue do indivíduo; 3) em nível macro, em esferas maiores com objetivos políticos, sociais e culturais. Corroborando com a ideia de um termo multifacetado, Jamet e Spită (2010) entendem que a IC pode oportunizar também o crescimento pessoal dos indivíduos como uma estratégia de comunicação ou de adaptação a um novo estilo de vida.

Tomamos, então, a IC como uma proposta didático-pedagógica em um pano de fundo, vislumbrando, com a exposição dos participantes a várias línguas, utilizá-la como meio para ocasionar uma abertura para a compreensão de línguas estrangeiras em curto prazo e talvez despertar para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue em longo prazo. Buscamos, portanto, valorizar seus conhecimentos prévios e visamos principalmente o seu crescimento pessoal por meio de uma experiência que foge à tradicional.

3 A relação entre as línguas românicas e a língua inglesa e a didática da intercompreensão

Na didática da intercompreensão, aproveitamos as semelhanças entre as línguas em razão de sua origem em comum, para levar o falante de uma língua a compreender outras da mesma família (BRITO *et al.*, 2013). Sabemos que a língua inglesa não é da mesma família de línguas românicas (do português, do espanhol, do italiano, nem mesmo do francês) e, por isso, partir da compreensão de textos em três línguas românicas (espanhol, italiano e francês) para, em seguida, partir para a compreensão da língua inglesa parece inicialmente fora de contexto.

Entretanto, historicamente, há uma relação entre as línguas românicas - especialmente o francês - e a língua inglesa, que resultou, segundo Crystal (2003), essencialmente em um número considerável de vocabulários. Eles são cerca de dez mil utilizadas cotidianamente pertencem a áreas como direito (*accuse, adultery, advocate*), administração (*authority, chancellor, empire*), religião (*cardinal, cathedral, communion*), militarismo (*army, battle, captain*), alimentos e bebidas (*appetite, bacon, biscuit*), moda (*diamond, dress, taffeta*), dentre outros, e que, como podemos observar, ainda estão em uso.

Ainda de acordo com o autor, no início do século XV, a escrita era uma mistura dos dois sistemas, do inglês e do francês. Alguns pesquisadores da IC dialogam sobre essa relação (CASTAGNE, 2008; ROBERT, 2010) e sobre possibilidade de se acessar as línguas românicas por meio da língua inglesa (KLEIN, 2008; ROBERT 2013).

Segundo Escudé e Janin (2010), uma vez assimiladas as formas sobre línguas de uma mesma família ou, como afirmam Caddéo e Jamet (2010), sobre aquelas já aprendidas pelo aprendiz, não há impedimento de aplicar os meios utilizados para compreender as línguas mais próximas naquelas mais distantes. Isso significa que a distância ou proximidade entre as línguas quem determina é o sujeito, alimentado por suas experiências e pela capacidade de fazer analogias e transferir conhecimento (DEGACHE, 2012).

De acordo com Caddéo e Jamet (2013, p. 48), uma abordagem em intercompreensão é caracterizada quando determinados critérios são reunidos, tais como: a competência de compreensão (competência parcial) como objetivo; pelo menos duas línguas são confrontadas simultaneamente, podendo ser a LM e LE ou L2 e L3, por exemplo; a noção de línguas aparentadas é privilegiada; o aprendiz é imerso na língua-alvo; os pré-requisitos são os saberes já conhecidos; o trabalho de restituição da compreensão se faz em LM. Embora não considerem que esses sejam os únicos critérios, devido às numerosas declinações que emergiram – algumas delas apresentadas em seção anterior –, as autoras avaliam que esses são os traços que dão identidade à IC no quadro geral de aprendizagem de línguas.

A didática da IC consiste em aprender a tratar simultaneamente o contexto (da situação de comunicação) e à forma (estrutura da língua e o léxico) para lidar com a opacidade das línguas estrangeiras, levando o aprendiz a

reconhecer os fenômenos léxico-morfológicos comuns sem se deter às singularidades das línguas; deixar agir a sua intuição para inferir o sentido de uma língua com base na outra, mantendo-se ciente de que esta regularidade nunca é plenamente alcançada. Outros indícios de contexto (o sentido geral, a construção sintática, por exemplo) ajudarão a superar o obstáculo de irregularidade⁷ (ESCUDE; JANIN, 2010, p. 44).

Ao tratar da previsibilidade pelo contexto e pela forma, Escudé e Janin (2010) afirmam que a didática da IC se apoia em uma competência deliberadamente parcial, a compreensão escrita, e em estratégias. Caddéo e Jamet (2013) corroboram com Escudé e

⁷ “reconnaitre les phénomènes lexico-morphologiques communs sans être arrêté par singularité propre à telle (s) langue (s); laisser agir en somme son intuition à inferir le sens d’une langue vers l’autre, tout en restant conscient que cette régularité n’est jamais totalement acquise. D’autres indices du contexte (les sens général, la construction syntaxique, par exemple) aideront à franchir l’obstacle de irrégularité” (tradução nossa).

Janin (2010) e esclarecem que, para sustentar a atividade de leitura em línguas estrangeiras, é preciso desenvolvê-las, pois auxiliarão no acesso ao sentido do texto.

Tanto Escudé e Janin (2010) quanto Caddéo e Jamet (2013) apontam a estratégia de transferência como central na didática da intercompreensão. Para Caddéo e Jamet (2013), a transferência é observada sob a ótica de transferir conhecimentos prévios e opera em dois níveis: linguístico, que compreende as comparações entre a LM e as línguas-alvo; e extralinguístico, que diz respeito às interpretações da situação.

O reconhecimento de formas semelhantes entre a LM e as línguas-alvo por meio do léxico é o primeiro a intervir na compreensão. Nesse sentido, Escudé e Janin (2010) alertam que o desafio didático está em não fazer “transposições puras e simples” de uma língua para a outra. Por esse motivo, os autores falam em estratégia de aproximação, que trata de não precisar traduzir perfeita ou literalmente um enunciado. Pode haver uma aproximação do sentido do texto em função do contexto ou da necessidade do aprendiz, evitando bloqueios por não saber exatamente a tradução.

Se, por um lado, o reconhecimento de palavras transparentes auxilia na compreensão, por outro lado, nem sempre a transparência é tão óbvia para os aprendizes. Segundo López-Alonso e Séré (1998), a noção de transparência pode se constituir como ilusão e, por esse motivo, a inferência entra na atividade de compreensão. Dessa forma, na didática da IC é necessário tornar o aprendiz consciente dos conhecimentos que já possui (DOYÉ, 2005,2007), como pode utilizá-los nos processos de transferência e de inferência, bem como estimular essas e outras estratégias para acessar o sentido de um texto.

4 Estratégias estimuladas na compreensão de textos escritos em línguas estrangeiras

Além das estratégias de transferência e inferência citadas como centrais por intercompreendedores, as outras estratégias a que nos referimos são as de aprendizagem, classificadas por O’Malley e Chamot (1995), e as de leitura, definidas por autores como Kleiman (2013), Solé (1998), Smith (1985, 1999).

As estratégias de aprendizagem são definidas como “formas especiais de processar as informações que aumentam a compreensão, a aprendizagem ou a retenção de informações”⁸

⁸ “special ways of processing information that enhance comprehension, learning or retention of the information” (tradução nossa).

(O'MALLEY; CHAMOT, 1995, p. 1). De acordo com O'Malley e Chamot (1995), as estratégias são divididas em três categorias, dependendo do tipo de processamento que está envolvido. Segundo os autores, as principais de estratégias são metacognitivas, cognitivas e socioafetivas.

As estratégias metacognitivas, subclassificadas em atenção, planejamento, automonitoramento, autogerenciamento e autoavaliação, dizem respeito à capacidade do indivíduo de regular a sua aprendizagem, ou seja, de agir de maneira consciente sobre o que está fazendo, de pensar e refletir sobre suas próprias ações relacionadas à aprendizagem. As estratégias cognitivas, subdivididas em transferência, repetição, organização, inferência, resumo, dedução, visualização, tradução, elaboração e recursos, operam diretamente sobre a informação recebida, de modo que manipulá-la visa promover o aprendizado. As estratégias socioafetivas são subdivididas em fazer perguntas para esclarecer, cooperação e controle das emoções e envolvem a interação com outras pessoas ou o controle de fatores afetivos para potencializar a aprendizagem.

Com base nas leituras feitas sobre estratégias (KLEIMAN, 2013; SOLÉ, 1998; SMITH, 1985, 1999) podemos concluir que as estratégias de leitura são, sobretudo, o comportamento do leitor diante do texto com o intuito de responder suas perguntas sobre o mesmo e alcançar os objetivos a que o leitor se propôs. Segundo Kleiman (2013, p. 76), “o leitor experiente lê porque tem um objetivo em mente”. É um fazer consciente (metacognição) e ele sabe onde quer chegar com sua leitura, por essa razão lança mão de ações que o farão atingir seu objetivo. Tais ações podem fazê-lo partir do texto (ascendente ou *bottom-up*), ou do seu conhecimento prévio e de seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto (descendente ou *top-down*), ou ainda da combinação dos dados explícitos do texto com os conhecimentos prévios do leitor (interativa).

No entanto, não se trata de propor o ensino de estratégias de leitura de maneira isolada, mas sim combiná-las com o texto de modo que a interação leitor-autor seja eficaz e ele se torne cada vez mais autônomo. Eis um dos objetivos ao propor um trabalho com atividades plurilíngues. Conforme mostremos a seguir, a intercompreensão permite que o aprendiz aprenda a aprender.

5 Metodologia

Para a realização da pesquisa de mestrado, organizamos um curso plurilíngue de intercompreensão entre línguas românicas e língua inglesa, caracterizando o estudo como pesquisa-ação participante (FRANCO, 2005; THIOLENT, 2011; GRAY, 2012). O referido curso teve duração de 40 horas/aulas e envolveu cinco línguas: espanhol, francês, italiano, inglês e o português. Esta última foi utilizada como língua de comunicação.

Apresentaremos os resultados de dois questionários semiestruturados e da “atividade individual de leitura”. O primeiro questionário denominado “Biografia Linguística” foi aplicada antes do início do curso e objetivou resgatar as memórias a respeito do contato com as línguas ao longo da vida. O segundo, denominado “2ª autoavaliação”, foi aplicado ao término do curso e teve como propósito desencadear uma reflexão crítica pelos participantes de suas próprias capacidades. Os aprendizes puderam expressar seus sentimentos e progresso em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras e à participação em uma proposta plurilíngue de ensino com a experiência de compreender diferentes línguas. Já a “atividade individual de leitura” foi realizada quando o curso havia sido encerrado e consistiu em entregar um texto em língua inglesa a cada participante que, em seções individuais, tiveram que verbalizar como construíram sentido para o texto à medida que nele avançavam. Cabe frisar que os participantes foram informados de que essa atividade não buscava respostas certas ou erradas, e sim o processo, o caminho percorrido para a compreensão.

Participaram da pesquisa nove alunos, com faixa etária mínima de 22 anos, do 5º período do curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na forma integrada, pertencente ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA – (Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006) de âmbito federal – do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *campus* Currais Novos.

Todos os alunos tinham como língua materna o português, uma língua românica, fato que para nossa pesquisa é importante, pois ela serviu de apoio para compreender as outras línguas e também como a língua de comunicação, já que no princípio da intercompreensão cada um fala a sua própria língua e tenta compreender a língua do outro.

Para acessar os processos de leitura e identificar as estratégias, utilizamos a técnica protocolo verbal. Cohen (1996) classifica a técnica em três categorias, de acordo com o tipo de dados que cada uma revela, sendo elas: o autorrelatório (*self-report*), a auto-observação (*self-observation*) e a autorrevelação (*self-revealing* ou *think aloud*). Decidimos utilizar a autorrevelação (*think aloud*) para coletar os dados por levar em consideração que o

participante pode relatar mais espontaneamente o que lhe vem à mente sem ter tempo para pensar muito antes de expor o processo.

6 Efeitos da compreensão escrita de textos em línguas românicas na compreensão de textos em língua inglesa

Percebemos que, quando se trata de aprendizagem da língua inglesa, a maioria dos participantes desta pesquisa se considera insegura e bloqueada, ainda que eles demonstrem entender a importância da aprendizagem dessa língua. Procuramos verificar se o mesmo acontece com as línguas românicas.

Antes do curso plurilíngue com a IC, propusemos um questionário inicial que procurou avaliar a autopercepção dos aprendizes acerca da compreensão escrita em espanhol, italiano e francês. Eles afirmaram nunca ter tido instrução formal de nenhuma das línguas românicas abordadas por este estudo (Quadro 1) e, por esse motivo, a avaliação que fazem de sua capacidade de compreensão é fraca ou nula (Quadro 2). Entretanto, sete dos nove (7/9) alunos reconhecem que é possível aprender outras línguas, apoiando-se nas línguas que o indivíduo já conhece, conforme mostra quadro 3. De um modo geral, os aprendizes percebem que existem semelhanças entre a LM e outras línguas, como espanhol, por exemplo, mas não reconheceram que eram capazes de tirar proveito dessas semelhanças para compreender textos escritos nessa língua.

Quadro 1 – Línguas estudadas além da LI

Você já estudou ou estuda alguma língua estrangeira, além do inglês?			
	Aprendiz	Qual língua?	Qual circunstância de aprendizagem?
Sim	A7 ⁹	Japonês	“por meio de aulas na internet e assistindo séries japonesas”.
Não	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8 e A9		

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 2 – Autoavaliação da compreensão escrita em línguas românicas

Avalie a sua habilidade para a compreensão escrita nas línguas. (1) Nulo (2) Fraco (3) Suficiente (4) Bom (5) Muito bom			
Compreensão escrita			
	Espanhol	Italiano	Francês

⁹ Para identificar os aprendizes, e participantes desta pesquisa, sem expor suas identidades, cada um recebeu um código, o qual utilizaremos sempre que desejarmos nos reportar a algum deles. Sendo assim, o aprendiz 1 obteve o código A1, o aprendiz 2 recebeu o código A2, e assim por diante, até o aprendiz 9, que ficou com o código A9.

A1	2	1	1
A2	1	1	1
A3	1	1	1
A4	2	2	1
A5	4	3	1
A6	1	1	1
A7	3	2	2
A8	1	1	1
A9	3	2	1

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 3 – Possibilidade de aprender LEs apoiado no conhecimento de outras

Você acredita que é possível aprender outras línguas apoiando-se nas línguas que você conhece?									
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9
Sim		X	X	X	X		X	X	X
Não	X					X			

Fonte: elaborado pelas autoras.

Embora os sujeitos reconheçam a semelhança existente entre o português e outras línguas, quando questionados se seriam capazes de ler textos sobre assuntos diversos escritos em outros idiomas apoiando-se no conhecimento das línguas que já possuem, a maioria respondeu que não (Quadro 4), e apenas dois mencionaram que o conseguiriam em espanhol. Vejamos o que eles declararam.

Quadro 4 – Sentimento de capacidade em relação à compreensão escrita em diversos idiomas

Você se sente capaz de ler textos sobre diferentes assuntos escritos em diferentes idiomas com o conhecimento que você já possui da língua portuguesa e/ou, porventura, de outras línguas?									
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9
Sim					X		X		
Não	X	X	X	X		X		X	X

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A1 – “Porque não tinha contato com a língua”.

A2 – “Porque meu conhecimento é pouco”.

A3 – “Por que muitas vezes eu confundo as palavras”.

A4 – “Pois não sei ler textos de outras línguas, pois não consigo desifra-las, não todas só alguns” [sic].

A5 – “sou capaz de ler alguns trechos na língua espanhol, e alguns trechos por pontos de referência na língua inglesa” ((por “pontos de referência”, podemos inferir que são elementos nos quais o aprendiz se apoia para tentar compreender o texto)).

A6 – “A minha fala em português já é péssimo, imagine em outra língua?!” [sic] ((aqui entendemos a palavra “fala” como conhecimento, dados os depoimentos ao longo do curso. A6 não sente que sabe a própria língua materna e a compara com as línguas estrangeiras)).

A7 – “*Em inglês eu consigo compreender, mas ainda falta um pouco pra ficar uma coisa segura. Em espanhol, é um pouco mais fácil por causa da semelhança*”.

A8 – “*eu nem gosto de ler ((em)) português, imagina outras línguas*”.

A9 – “*por não ter conhecimento em outra língua a não ser o português*”.

Observamos então que eles percebem o “*continuum* linguístico” (ESCUDE; JANIN, 2010) entre as línguas, mas a maioria não tem ciência de que o conhecimento sobre a LM pode ser o ponto de partida que torna a compreensão do outro possível. Além disso, demonstram não saber como abordar o texto ou lidar com o contexto e nem com a forma (ESCUDE; JANIN, 2010) dos mesmos.

Podemos dizer que, embora percebam a semelhança entre espanhol-português e inglês-português, por exemplo, a proximidade entre línguas não é um fator determinante para a transferência de uma língua para a outra, nem garantia de entendimento do texto. Esse dado corrobora o que Araújo e Sá (GALAPRO, 2010), Degache (2012) e Escudé e Janin (2010) entendem sobre a questão da proximidade linguística: a intercompreensão também se define em relação aos sujeitos e seus repertórios, ou seja, quem determina a proximidade entre as línguas é a “*intencionalidade*” (ESCUDE; JANIN, 2010) do sujeito, nutrido por suas experiências e capacidade de fazer analogias e transferir conhecimento. Então, começar a fazer as relações na tentativa de compreender textos pode não ser tão óbvio de se colocar em prática para alguns, especialmente se a aprendizagem de línguas estrangeiras está associada à instrução formal e ao estudo das línguas separadamente, sem pensar que uma pode incidir sobre a outra. Sendo assim, às vezes é necessário um direcionamento. Observamos que seria preciso sistematizar o uso de estratégias.

Após um semestre experimentando o contato com quatro línguas estrangeiras por meio da IC e estimulando o uso de estratégias de aprendizagem e leitura, observamos que a experiência indicou uma mudança significativa na autopercepção e autoconfiança dos aprendizes, estimulando uma abertura não somente para língua inglesa, como também para algumas línguas românicas, conforme mostram os quadros 5 e 6. Embora os participantes apresentem abertura para com as línguas românicas, especialmente para o espanhol, apontando sua proximidade com o português, quando perguntamos quais delas eles seriam capazes de compreender fora da sala de aula, a língua inglesa foi unanimidade. Acreditamos que, mesmo sendo a língua mais distante de todas em comparação às línguas românicas, incluindo a LM, é o idioma que está mais presente no cotidiano, estimulando o contato e alimentando a curiosidade e o desejo de saber mais sobre ele.

Quadro 5 – Confiança para compreender textos em LI após a ILR

Chegando ao fim deste período letivo, depois das aulas com a IC, você se sente mais confiante para compreender textos em inglês?									
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9
Sim	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Não									

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 6 – Confiança para compreender textos em línguas românicas após a ILR

Chegando ao fim deste período letivo, depois das aulas com IC, você se sente mais confiante para compreender textos em alguma língua românica fora da sala de aula? Qual?									
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9
Sim	X ESP	X ESP		X ITA	X ITA	X ESP	X ITA	X ESP	X ESP
Não			X						

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A abordagem reflexiva que propomos permitiu que os aprendizes pudessem observar suas capacidades e se conscientizar sobre os seus progressos. Conhecer e compreender línguas nunca estudadas antes indicou um aumento na cultura linguística dos aprendizes, elucidando sua capacidade de aproveitar a proximidade tipológica das outras línguas com a LM, o português. Eles parecem ter percebido não somente a proximidade entre línguas (português-espanhol e italiano-espanhol e português), como também o distanciamento linguístico, não mencionando o francês como uma língua com a qual se sentem confiantes para se engajar em uma atividade de leitura. Destacamos algumas respostas que ilustram essa análise.

A8 – “Espanhol por ter semelhança com nossa língua”.

A4 – “Italiano, porque acho que é uma das línguas mas faceis de ser compreendida” [sic].

A5 – “Italiano. Pois achei parecido com o espanhol. Em alguns aspectos e palavras”.

A7 – “Principalmente o italiano. A semelhança com o português facilita a compreensão, pois as palavras diferentes ou desconhecidas podem ser identificadas pelo contexto”.

A análise dos dados também nos permitiu sugerir que o conjunto de atividades em intercompreensão fez evoluir a percepção sobre o repertório de estratégias de acesso ao sentido de textos escritos em línguas estrangeiras de duas maneiras: introduzindo-as para uma parte do grupo (A1, A2, A3, A4, A6 e A8) e incrementando-as para outra (A5, A7 e A9), conforme ilustramos a seguir.

A1 – “dá pra sentir um pouco mais de confiança ao compreender o texto. Porque dá pra fazer semelhança ao português por causa que ele vem do latim” [sic]. ((pressupomos que quer dizer que consegue perceber alguma semelhança entre a língua inglesa e o português)).

A2 – “Conhecimento de mundo”.

A3 – “por ter mais confiança. por quer lá ((nas aulas)) eu tive a base que eu consegue usar nas suas aulas” [sic]. Ao perguntar o que seria a “base”, ele respondeu: “as imagens, palavras parecidas com a língua portuguesa, o conhecimento de mundo”.

A5 – “Pois conheci novas estratégias para a compreensão de textos”.

A6 – “porque aprendi um pouco, mas não o usuficiente para dominar uma boa compreensão”[sic].

A7 – “Aprendi algumas palavras novas e acredito que melhorei a minha maneira de compreender o texto como um todo, usando meu conhecimento do idioma e observando o contexto em que estão as palavras que não conheço”.

A8 – “Conhecemos outras línguas e isso ajudou bastante”.

A9 – “Porque aprendi novas técnicas para compreender textos em inglês” ((por meio de textos em outras línguas)).

Notamos que, para A5, A7 e A9 em particular, a experiência com a IC incrementou os meios para se buscar a compreensão de um texto. No caso de A5 e A9, as frases “[...] conheci novas estratégias [...]”, “[...] aprendi novas técnicas”, usadas respectivamente, pressupõem que eles já dispunham de alguma estratégia para tal e que outras foram adicionadas. A frase “[...] melhorei a minha maneira de compreender o texto como um todo [...]” nos leva a subentender que existia uma situação anterior a essa e que ela sofreu uma mudança de maneira positiva, que o fez perceber uma evolução no repertório de estratégias e na compreensão de textos. O apontamento de A7, “Aprendi algumas palavras novas”, permite-nos observar que a IC fez evoluir também o repertório linguístico. Para o restante do grupo, existe um sentimento de descoberta dos meios que viabilizam a aproximação com um texto em língua estrangeira.

Uma das estratégias mais citadas foi o conhecimento de mundo. Eles relataram que aprenderam a tirar proveito desse tipo de conhecimento para compreender melhor os textos. Trazemos dois comentários que refletem bem a esse respeito.

A3 – “Trazendo pra sala de aula o que aprendi fora sala” [sic] ((fora [da] sala)).

A9 – “O conhecimento de mundo é uma ferramenta essencial para compreender outras línguas, pois é através dele que temos conhecimento de algo que muitas vezes está associado ao texto”.

Podemos inferir que a descoberta de suas potencialidades, proporcionada pela observação da proximidade entre as línguas e aprendizagem das estratégias, influenciou a confiança e as atitudes no que diz respeito à compreensão de textos em línguas estrangeiras e ao reinvestimento do que aprenderam em outras situações, conforme revelaram A1 e A4.

A1 – “Hoje eu tô tentando pesquisar em inglês por causa do curso de informática, manutenção”.

A4 – “[...] Eu tenho percebido a diferença do antes e do agora, a compreensão dos textos. Antes eu lia, sabia que não entendia e desistia. Eu não tentava entender”.

Como os resultados dos questionários podem refletir a vontade de dar uma boa resposta ou de agradar o pesquisador e pensando no “lapso entre o dito e o feito”¹⁰ (DEGACHE, 1998), realizamos a “atividade individual de leitura” e recorremos ao uso do protocolo verbal do tipo *think aloud* (COHEN, 1996). A atividade de leitura individual consistiu em distribuir um texto, em sessões individuais, e solicitar que os participantes verbalizassem como estavam atribuindo um sentido para o que liam. Nosso interesse foi observar o percurso traçado, o processo, não o produto da leitura, ou seja, a compreensão, uma vez que, ao estimular o uso de estratégias, esperamos que os aprendizes reflitam e estejam mais conscientes sobre a própria aprendizagem e transfira o que aprenderam para a leitura do texto em LI.

A práxis com a atividade de leitura individual nos mostrou que os aprendizes se apropriaram de estratégias e utilizaram, sobretudo, as estratégias cognitivas para buscar compreender o texto. As estratégias mais citadas nos questionários e nas atividades plurilíngues com as línguas românicas foram de fato aquelas utilizadas pelo grupo no protocolo verbal: a transferência, a inferência, a visualização, a elaboração e a dedução na busca pela compreensão do texto escrito em LI.

Ao iniciar a leitura, por exemplo, os aprendizes recorrem, inicialmente, sobretudo, às palavras que eles reconhecem, utilizando a estratégia de transferência, sem se preocupar, a princípio, como elas poderiam estar relacionadas, como mostramos nos exemplos de A2 e A8.

A2 – “[...] séries de ataques terroristas: em massa: suicídios e bombas: “suicide” que a pessoa conhece: porque é parecido com o português: e ‘bombings’ também é parecido com ‘bomba’ em português [...] pronto: aí ocorreu: ocorreu na França: na sua capital Paris: é...: não sei o que é isso: “Saint Denis”: acho que é cidades né? [...] três ataques suicidas: “three” né: que a pessoa sabe[...].”

¹⁰“empan du dit et du fait” (tradução nossa).

A8 – “[...] treze de novembro de 2015: uma série ‘of coordinate/ coordinate’ ataques terroristas:: ‘shootings’ ((lê como se lesse em português)) suicidas (?) ataca a capital: a capital da França: Paris::[...] suicidas à bomba ataca o estádio da França: ‘Stade de France’ ataca o estádio da França: acho que do ataque ao estádio né [...]”.

Como podemos observar nos excertos, os aprendizes procuram identificar no texto palavras em que eles possam se ancorar para tentar compreendê-lo. Interessada no processo que os levou a destacar tais palavras, solicitamos, em seguida, que explicassem por que haviam atribuído tais significados às palavras destacadas por eles. Explicam:

A3 – “eu to procurando as palavras que eu já conheço e tentando interligar com a out/ com a palavra que vem aqui antes dela”.

A8 – “[...] como se eu tivesse lendo em português: [...] aí pelas palavras assim conheci...das eu to tentando entender aqui [...]”.

Na busca pela compreensão, podemos afirmar que a leitura de texto por iniciantes, especialmente se for estimulada por meio de uma abordagem com línguas aparentadas, “se ancora, em primeiro lugar, no nível lexical”¹¹ (LÓPEZ-ALONSO; SÉRÉ, 1998, p. 377). Observamos que as palavras transparentes e palavras conhecidas apontadas no início da leitura serviram para dar suporte e abertura à compreensão, ajudar a construir o contexto, bem como recuperar a ideia global veiculada pelo texto.

Um ponto positivo sobre a estratégia de transferência é que ela permitiu estimular a percepção da proximidade linguística entre LM-LR e LM-LI, como também valorizou o resgate dos conhecimentos em LI já adquiridos. Os aprendizes passaram a resgatar o conhecimento prévio que possuem sobre as línguas, tanto da língua materna, que serviu de base para fazer as analogias com a língua-alvo, quanto da língua inglesa, que, para alguns aprendizes, estavam adormecidos, possibilitando um maior engajamento na leitura. Portanto, caracteriza-se também como uma aprendizagem significativa. Todavia, do mesmo modo que a transparência possibilitou o engajamento inicial com o texto, também foi apontada como um problema à compreensão quando não está articulada de maneira consciente com outros aspectos do texto ou com o conhecimento do leitor, conforme ilustramos a seguir nas falas de A3 e A4. Porém, o que devemos levar em consideração é a experiência com as línguas numa perspectiva da aprendizagem plurilíngue que se faz ao longo da vida.

¹¹ “s’ancre, en premier lieu, au niveau lexical” (tradução nossa).

A3 – “eles organizaram uma expe... expedição solidária ((referindo-se ao trecho ‘people and organizations expressed solidarity [...]’ no quarto parágrafo))

A4 – “o estado motiva as relações: [...] o estado motivou ou motiva as relações [...] ((para ‘French involvement in the Syrian Civil [...]’)).

Esses exemplos nos levam a reforçar a importância das práticas de inferência e de um trabalho metacognitivo. Mesmo assim, a intercompreensão sugere ter proporcionado maior consciência sobre o processo de leitura do que os aprendizes tinham antes, na medida em que procuravam articular os conhecimentos prévios e os novos no processo de inferência, por exemplo.

Em alguns momentos, foi possível perceber também que havia componentes metacognitivos de controle, planejamento e automonitoramento da compreensão durante a atividade de leitura individual. No excerto a seguir, A2 descreve o seu processo de inferência durante a leitura. Ele é capaz de relatar como está dando sentido ao texto e aparenta ter controle sobre a tarefa de compreensão, demonstrando que a metacognição desempenha um papel nesse processo.

A2 – “por que eu to achando parecido né e questão de encaixe: sabe? tem coisa que você deve tentar/ eu to fazendo um jogo de cintura aqui pra ver se... pelo assunto que você sabe mais ou menos: com umas palavras que você conhece: um pouco de cada: vai somando e... vai tentando desvendar [...]”.

O aprendiz relata direcionar sua atenção, associando as informações do conhecimento de mundo que possui e as pistas capturadas no texto para conseguir cumprir a tarefa de leitura. Ele percebe que inferir não é uma ação arbitrária e procura fazer uma leitura interativa, objetivando suprir as lacunas de incompreensão. A consciência acerca do seu próprio processo é o que permite controlar e regular a ação, favorecendo a reutilização dos caminhos que levam a inferir em outras situações e a sua variação, caso seja necessário (SOLÉ, 1998). Além do controle da atenção direcionada à execução do processo de inferência, podemos citar outras ações metacognitivas como, por exemplo, a forma planejada de abordar do texto (A5), a ação consciente de ir e vir no texto buscando a informação desejada (A7), e a estranheza no que se refere ao sentido de algumas tentativas de inferências, indicando a consciência de que algo está errado, conforme mostramos nos exemplos a seguir.

A5 – “[...] eu to olhando as imagens pra depois ir pro texto [...] as imagens entregam o assunto: agora vamos ver o que esse assunto vai passar pra mim”.

A7 – “‘along’::: ‘along’: isso aqui eu não lembro não também::: ‘with massing shootings and another suicide bombing’: alguma coisa no/ perai (?):: ((o sujeito tenta atribuir um significado para a palavra “along”, voltando ao início da frase porque ele entende que não se lê palavra por palavra)).

O que depreendemos dessa análise foi que o uso de estratégias utilizadas na compreensão de textos em LR parece ter contribuído para a compreensão de textos em LI. Pudemos verificar que a experiência de leitura plurilíngue com IC permitiu que os aprendizes se apropriassem de estratégias cognitivas e metacognitivas que puderam ser transferidas para a leitura de textos em LI. Para reutilizar um conhecimento, ou seja, para transferir uma situação de aprendizagem para outra, é preciso estar consciente acerca desse conhecimento. Daí importância de se trabalhar com atividades de abordagem reflexiva.

Quanto às estratégias utilizadas na “atividade individual de leitura”, podemos colocar que não significa que, em uma próxima atividade de leitura, as mesmas estratégias serão empregadas novamente ou que o fato de não terem aplicado alguma estratégia, anteriormente aprendida, nunca as utilizaram. Um exemplo disso seria a observação das estratégias de leitura em voz baixa para mediação fonológica e a repetição na atividade individual de leitura que não foram citadas nos questionários pelos aprendizes.

Considerações Finais

Com base na situação dos participantes, e tendo em mente que todos dispõem de conhecimentos prévios (DOYÉ, 2005), buscamos, por meio da intercompreensão de línguas românicas, valorizar as potencialidades dos aprendizes como elemento facilitador e motivador da aprendizagem e de si, utilizando a IC como proposta pedagógica para as aulas de inglês. Com isso, almejávamos encontrar uma alternativa que pudesse minimizar os problemas relacionados à aprendizagem da língua inglesa.

A atividade de leitura individual em LI sugere que a experiência de leitura plurilíngue com a IC permitiu que os aprendizes se apropriassem de estratégias cognitivas e metacognitivas que puderam ser transferidas para a leitura de textos em LI. Observamos que essas estratégias não foram utilizadas com a mesma frequência e eficácia por todos os aprendizes, apresentando, portanto, diferentes níveis de compreensão entre eles.

Das estratégias envolvidas utilizadas, a transferência se apresentou paradoxal. Ela possibilitou a valorização dos conhecimentos em LI já adquiridos e a percepção da proximidade interlinguística como um meio de abertura e engajamento nos textos. Em determinados momentos também revelou ser um problema à compreensão, quando utilizada de maneira inconsciente, sem um processo de inferência lógico fundado nos indícios do texto e no conhecimento do leitor. Isso nos leva a reforçar a importância das práticas reflexivas na busca pela compreensão. Apesar disso, a intercompreensão parece ter proporcionado maior consciência sobre o processo de leitura do que os aprendizes tinham antes, na medida em que articularam os conhecimentos prévios e os novos e reutilizaram o conhecimento de maneira bem-sucedida também. Portanto, acreditamos que podemos caracterizar a IC como caminho para uma aprendizagem significativa.

Podemos inferir que a descoberta de suas potencialidades proporcionada pela proximidade linguística e pelas estratégias aumentou não somente a autoconfiança na busca pela compreensão de textos em línguas românicas e em língua inglesa, como também parece ter contribuído para a mudança de atitude da maioria dos aprendizes. Eles se mostraram inclinados a reinvestir as capacidades desenvolvidas em novas situações em que a leitura se faça presente. O reconhecimento de que existe uma possibilidade de ler em outras línguas fora da sala de aula e de se perceberem com maior confiança para reutilizar o que aprenderam pode indicar o início do processo de transformação identitária do sujeito, apontando para uma maior autonomia e uma concepção menos idealizada sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS

BRITO, A. *et al.* *Gramática Comparativa Houaiss: quatro línguas românicas – português, espanhol, italiano e francês*. São Paulo: Publifolha, 2013.

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

CANDELIER, M.*et al.* [FREPA/CARAP]. *Framework of Reference for Pluralistic Approaches of Languages and Cultures*. European Centre for Modern Languages: Council of Europe, 2010.

CASTAGNE, E. Les langues anglaise et française: amies ou enemies?. *Ela. Études de linguistique appliquée*, n. 149, p. 31-42, 2008.

COHEN, A. D. Verbal Reports as a source of insights into second Language Learner Strategies. *Applied Language Learning*, v. 7, n. 1-2, p. 5-24, 1996. Disponível em:

<<http://www.dliflc.edu/wp-content/uploads/2014/04/all7.pdf#page=11>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CRYSTAL, D. *The Cambridge encyclopedia of the English language*. 2. ed. Cambridge, 2003.

DEGACHE, C. *Didática das línguas e didática do plurilinguismo: o lugar da intercompreensão*. 1ère séance: Panorama général, travaux fondateurs, notions et concepts reliés, définitions. Curso de Pós-graduação: Universidade de São Paulo – 11/18 abril 2012.

_____. *Stratégies de lecture en langue étrangère voisine: l'empan du dit au fait*. Publication ronéotée du colloque "Lecture à l'Université II", Grenoble, 10-12 septembre, 1998. Disponível em: <www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1998.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE (DGLF). Références: l'intercompréhension entre langues apparentées. 2006. Disponível em: <<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Ressources/Documentation-administrative/References-2006-l-intercomprehension-entre-langues-apparentees>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

DOYÉ, P. *L'intercompréhension: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conselho da Europa, 2005.

DOYÉ, Peter. General educational aspects of Intercomprehension. In: *Diálogos em intercompreensão: actas do colóquio*. Lisboa: Universidade Católica, 2007. p. 487-496. Disponível em: <<http://redinter.eu/dialintercom/Post/Painel8/42.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

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

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GALAPRO. Plataforma virtual de formação para formadores em línguas românicas. *Le concept d'intercompréhension en débat*. 2010. Disponível em: <http://www.galapro.eu/?page_id=539&language=POR>. Acesso em: 02 abr. 2014.

GRAY, D. *Pesquisa no mundo real*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

JAMET, M.; SPITĂ, D. Points de vue sur l'intercompréhension: définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições. *REDINTER-Intercompreensão. Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão*, n. 1. Chamusca, Edições Cosmos, p. 9-28, 2010.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KLEIN, H. G. L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane? *Ela. Études de linguistique appliquée*, n. 149, p. 119-128, 2008.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis*. London: Longman, 1985. p. 79-109.

LÓPEZ-ALONSO, C.; SÉRÉ, A. L'illusion de la forme du mot: opacité et transparence. In: BILIEZ, J. (Org.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*. Grenoble, Fr: Lidilem, 1998. p. 377-382.

OLIVEIRA, J. M. F. *A intercompreensão de línguas românicas nas aulas de inglês: uma experiência inovadora nos cursos de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal do Rio Grande do Norte*. Natal, 2016. 421p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. 4. ed. Cambridge University Press, 1995.

ROBERT, J. Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et des langues romanes en (inter) compréhension à un public anglophone. In: FERRÃO TAVARES, C.; OLLIVER, C. *O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições*. Redinter-Intercompreensão, 1. Chamusca, Edições Cosmos, 2010. Disponível em: <http://redinter.eu/web/files/revistas/5REDINTER_intercompreensão_1.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2014.

_____. Intercompréhension entre l'anglais et les langues romanes. *Passages de Paris*, v. 8, p. 107-117, 2013.

SMITH, F. *Leitura Significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Reading without nonsense*. New York; London: Teachers College Press, 1985. p. 92-115.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortes, 2011.

Recebimento: 22/11/2017

Aceite: 18/12/2017