

Efeitos do plurilinguismo e intercompreensão na aprendizagem de língua portuguesa na Educação Básica / *Effects of plurilingualism and intercomprehension to Portuguese language learning in Elementar School*

Rudson Edson Gomes de Souza*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado que procurou verificar como a abordagem plurilíngue pode possibilitar uma melhoria da compreensão de textos escritos em língua portuguesa. Descreveremos a metodologia e alguns dados quantitativos da pesquisa resultantes da inserção experimental da disciplina denominada de Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR) na matriz curricular no município de Natal/RN/Brasil entre os anos de 2011 e 2012. Os resultados foram submetidos a uma série de técnicas condensadas, como o teste não paramétrico de Kruskal e Wallis (1952) e o teste paramétrico ANOVA, em esforço para conferir um maior rigor à análise dos resultados apontados no estudo, o que indicou uma tendência positiva quanto à compreensão da língua portuguesa por meio da análise de escores de provas e descrições escritas realizadas por 95 alunos na resolução de tarefas.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem plurilíngue; Intercompreensão; Ensino Fundamental; Língua Portuguesa

ABSTRACT

This article aims to present part of the results in a doctoral research that tried to verify how the plurilingual approach could improve the comprehension of written texts in Portuguese language. We will describe the methodology and some research quantitative results that resulted in the insertion of the experimental discipline called Intercomprehension of Romanic Languages (ILR) in the curriculum in the city of Natal/RN/Brazil between 2011 and 2012. These results was subjected to a series of condensed techniques like the nonparametric test from Kruskal and Wallis (1952) and the parametric test ANOVA as an effort to provide statistical significance to the analysis of the results indicated in the research. It indicates a positive trend towards the understanding of Portuguese language according to analyzing the scores of written tests and texts by 95 students in solving tasks.

KEY WORDS: Plurilingual approach; Intercomprehension; Elementary school; Portuguese Language

1 Introdução

No Brasil, as experiências com a intercompreensão (doravante IC) são recentes e datam aproximadamente de 2004. Hoje, além da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, identificamos algumas experiências didáticas e pesquisas concentradas principalmente na Universidade de Campinas, Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal da Integração Latino-americana, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Paraná e Universidade de São Paulo.

Um dos avanços didáticos da IC enquanto complemento metodológico está na capacidade em fazer com que os alunos descubram pontos de partida para reflexões de fundo didático entre línguas da mesma família, utilizando certas estratégias linguísticas e aspectos culturais na compreensão de outras línguas que lhes são aparentadas (ESCUDE, 2010).

* Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor de Línguas na Secretaria Municipal de Educação – SME, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. drudson@hotmail.com

Distinguimos, neste artigo, a IC enquanto método didático ou processo comunicativo de Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR) como disciplina curricular prototípica desse modelo plurilíngue.

No contexto brasileiro, o estudo dessa temática se apresenta, dentre outras razões, enquanto possibilidade de contribuir para a diminuição dos problemas relacionados ao ensino de português no país, cujas causas contêm determinantes sociais, políticos e econômicos, mas também são atribuídas invariavelmente ao despreparo docente. A dificuldade em apropriar-se da língua portuguesa (LP) tem sido constatada principalmente nas duas últimas décadas quando, segundo dados de pesquisa domiciliar do IBGE de 2014, 17,6% da proporção de brasileiros com 15 anos ou mais de idade eram considerados analfabetos funcionais pela pouca capacidade em utilizarem a leitura e a escrita em atividades da vida diária que requerem tais habilidades.

Embora a taxa dessa faixa etária tenha baixado no cenário nacional, a Região Nordeste manteve-se com o maior número de analfabetos funcionais no país, ou 27,1% da população nessa faixa etária. Essa problemática justificou considerarmos a possibilidade de inserir uma nova disciplina na matriz curricular do ensino fundamental para observarmos os possíveis efeitos na compreensão de textos escritos de alunos dos anos finais desse nível de escolaridade que se enquadram no perfil apontado pelas estatísticas oficiais do governo brasileiro.

O alcance desse objetivo tornou-se possível a partir de registros, intervenções e observações coletadas no período entre junho de 2011 a agosto de 2012 e da consequente análise dos processos vivenciados por meio dos quais procuramos perceber rupturas e/ou aperfeiçoamento na compreensão de textos escritos em português, na compreensão da origem das línguas românicas e de aspectos próximos e distantes com outras quatro culturas abordadas: francesa, italiana, espanhola e, até mesmo, com a cultura inglesa.

Os resultados foram verificados por meio de pesquisa-ação experimental mista, caracterizada por Nunan (1992) e Thiollent (1994), na Escola Municipal Professora Terezinha Paulino de Lima e na Escola Estadual Professora Ana Julia de Carvalho Mousinho, com 95 alunos dos anos finais do ensino fundamental. Os dados coletados foram submetidos a uma série de técnicas condensadas, como o teste não paramétrico de Kruskal e Wallis (1952) e o teste paramétrico ANOVA, em esforço para conferir um maior rigor à análise dos resultados apontados pelo caderno de atividades de ILR. O estudo completo também possibilitou a investigação de estratégias de compreensão de línguas, além da transferência dessas

competências para a aprendizagem do português, indicando uma tendência positiva quanto à compreensão de textos escritos em língua portuguesa.

2 Didática do plurilinguismo e a intercompreensão

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), o plurilinguismo é caracterizado pela acentuada capacidade de compreensão promovida por um indivíduo quando a sua experiência pessoal expande-se no seu contexto cultural, da sua língua materna (LM), passando pela língua da sociedade em geral até as línguas de outros povos, que podem ser aprendidas na escola, por exemplo. É capaz de desenvolver processos mentais não estanques que constroem competências comunicativas com a experiência do aprendizado de línguas e de como elas se interrelacionam e interagem. Trata-se não apenas da diversificação na oferta de línguas para que os alunos aprendam mais do que o inglês, enquanto língua dominante na comunicação internacional, mas de experiências socioculturais diversas, dinâmicas e reais.

Locutores e interlocutores em processo de comunicação oral ou escrita passam de uma língua para a outra dentro de um processo de compreensão mútua recorrendo, para isso, ao conhecimento de certo número de idiomas e dialetos, o que implica na diversidade da oferta de línguas dentro de uma instituição ou sistema de ensino para que os estudantes possam desenvolver competências plurilíngues. Esse tipo de abordagem favorece o enquadramento ideal para a aprendizagem de línguas e de experiências interculturais, podendo tornar o trabalho mais favorável para aqueles professores que definem objetivos e níveis de proficiência linguística sem a finalidade do alcance do falante nativo ideal em um segundo idioma, mas para a descrição de níveis de êxito de acordo com necessidades, características e objetivos específicos de certo grupo de alunos.

No meio escolar real, não idealizado, observamos a perspectiva de trabalharmos em contexto de interação plurilíngue, pluricultural e democrático que integra sujeitos com características próprias e igualdade de direitos. Esse ponto influencia diretamente à LM do aluno e toda a carga cultural que faz dela, talvez, a principal caracterizadora da identidade ou das identidades do homem. Logo, a aprendizagem de várias línguas pode ser um instrumento de enriquecimento cultural.

Conhecer outras línguas e outras culturas dá aos cidadãos a possibilidade de participarem ativamente na construção de um espaço multilíngue e multicultural comum, visto que a diversidade tem de conviver com a globalização. De acordo com Alas-Martins (2011), para que a escola pública brasileira alcance as atividades plurais na prática de ensino de línguas precisa haver essa consciência intercultural além da exigência de uma proposta de ensino baseada no plurilinguismo:

Tratar de uma visão de mundo plural, em nome de uma consciência intercultural, exigiria, no entanto, uma proposta de ensino baseada no plurilinguismo, na valorização de diferentes línguas e culturas, num ensino centrado na aquisição de novos saberes voltados para a formação do cidadão, visando o aprender, o aprender-fazer e o aprender-ser, contribuindo para a mudança da percepção de si, do outro e do mundo em que se está inserido. O plurilinguismo, se aplicado à realidade brasileira, pode ajudar na formação do sujeito-aprendiz, pode contribuir para a diversificação e a promoção das línguas estrangeiras favorecendo, de um lado, o desenvolvimento de uma competência cultural e intercultural e, de outro, o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos aprendizes (ALAS-MARTINS, 2011, p. 62).

Tratar da promoção do plurilinguismo nos remete à noção da intercompreensão, em sua dimensão prática, por meio de intervenções pedagógicas conscientes que possibilitem aos alunos desenvolverem suas capacidades plurilíngues. Ademais, estimular a compreensão da alteridade deve levar os aprendizes a construir a sua linguagem em um contexto paradigmático crítico-reflexivo.

O primeiro ciclo do ensino básico, como seu nome mesmo já indica, está na base do nosso sistema educativo e deve proporcionar aos alunos alicerces firmes a partir dos quais se torne possível construir um percurso educativo variado e enriquecedor. Deve ainda estimular a aquisição de competências, atitudes e conhecimentos básicos que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos – em uma constante e provável tempestade de identidades.

Sendo assim, a iniciação à aprendizagem de línguas pode e deve ser feita no âmbito desse ciclo de ensino. É essencial que essa aprendizagem seja adequada ao estado de desenvolvimento dos alunos e se baseie nos conhecimentos e competências que possuem, evidentemente considerando a sua LM e tendo um bom domínio dela não apenas como ponto de partida, mas como objetivo final. A educação plurilíngue deve procurar favorecer atitudes de aceitação e respeito pelo outro e privilegiar a construção de competências de comunicação intercultural, além de constituir-se enquanto processo de abertura e descoberta para outras línguas e culturas. A noção de intercompreensão tem sido demarcada nos diversos campos de estudo como em Andrade, Araújo e Sá, Moreira e Sá (2007):

Nesta linha, a noção de intercompreensão passa a constituir-se como um conceito-chave em didática de línguas, já que a sua compreensão e actualização, nas práticas de ensino, implicam uma atenção ao sujeito-falante que aprende (aos seus múltiplos repertórios) na relação que consegue estabelecer com as situações de comunicação verbal, bem como uma atenção ao contexto em que o sujeito se insere e à sua relação com os outros, abrindo-lhe novas perspectivas de relacionamento intercultural, num processo em que a capacidade de transferência não pode ser esquecida. (ANDRADE, ARAÚJO E SÁ, MOREIRA E SÁ 2007, p. 3-4).

Alguns desses autores divulgaram estudos de análises de relatos de viagens de estudantes por meio de um projeto intitulado ILTE¹, que se constituiu como uma rede internacional em torno de questões sobre a formação de professores de línguas, com a finalidade de preparar esses profissionais para o tratamento da IC no ensino de línguas. Esses relatórios apontavam para uma tomada de consciência a partir de um conceito de IC que direcionava o papel das línguas à construção de um mundo plural, mas que permitisse a cada indivíduo sua própria identidade, singular e plural ao mesmo tempo, marcada pela cultura e também pela história e “jogada entre o outro e o eu” (ILTE, 2007, p. 9).

Nesse quadro, a intercompreensão abre questionamentos sobre o compromisso entre educação, sujeito e sociedade, sendo caracterizada como um processo em curso, nunca finito e completo, mas dinâmico pelo seu movimento de avanço e recuo, produzindo uma relação entre as línguas e aqueles que as falam, relação essa de natureza dialógica e polifônica; uma verdadeira construção às múltiplas vozes. No Brasil, favorece especialmente a oportunidade à descoberta das línguas e suas respectivas culturas e todos os benefícios sociais e econômicos que circundam esse tipo de conhecimento.

Utilizamos o termo intercompreensão com o sentido de cooperação múltipla de saberes entre texto e aluno, e dentro de uma perspectiva de várias culturas com idiomas de origem românica. Todas as atividades trabalhadas em sala de aula com a disciplina de ILR buscaram, então, promover a motivação, a comunicação (contato com estruturas linguísticas e vocabulários diferentes, assim como o contato e descoberta de outras culturas) e a aproximação entre o português e os demais idiomas.

Na prática, o aluno saiu do seu espaço ou zona de conforto, cristalizado por regras e/ou normas locais e limitadas, e passou a transitar por entre saberes diversos, distintos, ora

¹ Projeto Intercomprehension in Language Teacher Education – ILTE: Ana Isabel Andrade, Helena Sá, Gillian Moreira e Cristina Sá (2007) produziram quatro módulos de formação de professores, que dão corpo ao site de formação à distância (www.dte.ua.pt/ilte), no qual atualizam, de modo diferente, o conceito de intercompreensão.

parecidos ora estranhos, com ou sem referencial teórico, mas com a presença constante do elemento que chamamos de outra ponta do conhecimento, o componente que conecta o desconhecido com o que se quer conhecer.

3 Metodologia

Trabalhar com dados no sistema educacional não é tarefa das mais fáceis. Na busca mais íntima e subjetiva de características individuais (ou coletivas), a sociedade, as instituições e, em geral, a própria Academia cobram escores para descrevermos possíveis efeitos, falhas, escolhas, percursos e suas consequências no processo de aprendizagem dos sujeitos que, embora únicos, vivem em um mundo plural. Por vezes, levam em consideração apenas notas e/ou médias.

Esses dados quantitativos são suportes fundamentais ou até mesmo essenciais que apontam de maneira objetiva à credibilidade das nossas análises ditas subjetivas enquanto pesquisadores. Nessa perspectiva, não é possível visualizar, partindo do papel de estudioso de fenômenos de aprendizagem, um estudo realizado dentro de sala de aula – obedecendo (ou não ao que pode ser a nossa intenção, ou parte dela) ao sistema de ensino ali imposto e às instituições públicas que despendem recursos financeiros para tal, outro caminho que não o da pesquisa mista e pesquisas com componentes quantitativos quase sempre aparecem nesses estudos.

O estudo em tela ocorreu mediante uma pesquisa de doutorado² mista de tipologia denominada de ação experimental com alunos da educação básica em uma escola pública da cidade de Natal, onde optamos por: (i) inserir uma disciplina própria na matriz curricular; (ii) confecção, publicação de um caderno de atividades impresso com conteúdo similar àquele trabalhado na disciplina de língua portuguesa, idioma falado no Brasil, abrangendo gêneros populares e textos literários e não se aprofundando em outros aspectos como gramática, fonética, fonologia, redação etc., com atividades em francês, espanhol e italiano.

Quanto à inserção de disciplina na matriz curricular de um sistema de ensino, é provável que não haja outro caminho que possa vencer barreiras burocráticas, o qual não perpassa por dados objetivos e significativos e pelo percurso hipóteses → geração de dados

² Souza, Rudson Edson Gomes de. Tese de doutorado. Didática do plurilinguismo: efeitos da intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português. Natal: UFRN: 2013.

→ comprovação. Sob essa ótica, a característica mista da nossa pesquisa recai sobre o seu significado pleno quando da descrição de dados probabilísticos com o objetivo de identificar fenômenos linguísticos e textuais em ambiente natural de ação e variabilidade. Daí a nomenclatura quali-quantitativo para o tipo de estudo.

Segundo Nunan (1992), a pesquisa-ação vem se tornando como altamente significativa em estudos relacionados com a linguagem e a educação. Três características específicas apontam para esse tipo de estudo: (i) é conduzido, conforme nosso objeto de estudo, (ii) por professores de sala de aula dentro de um processo colaborativo e que (iii) urge por mudanças. O autor sugere a necessidade de se exercitar sete passos como um ciclo que requer extrema cautela a fim de obtermos alto grau de credibilidade quanto à correta validação desse tipo de investigação: iniciação, investigação preliminar, hipóteses, intervenção, avaliação, divulgação e acompanhamento. Para Thiollent (1994), esse método é um tipo de pesquisa social que é orientado e associado a diversas formas de ações coletivas com o objetivo de solucionar problemas ou promover transformação.

No contexto dessa intervenção está a participação dos alunos, principalmente com atividades intensas de leitura e por meio do caderno de atividades de intercompreensão de línguas românicas com textos nos idiomas anteriormente citados, seguindo os gêneros apresentados no livro didático adotado pelo professor de português, o que permitiu a geração de dados por meio de observação participante, questionários, anotações, aulas de campo, videoaulas, filmagens e atividades escritas. Esse caderno, principal fonte da geração de dados, não foi concebido de forma aleatória.

A nossa primeira intenção foi a de proporcionar identidade própria à nova disciplina com o seu próprio caderno de atividades plurilíngues. Embora o uso do livro didático ou do manual de instrução seja alvo de forte conflito entre pesquisadores, seja em Educação seja em Letras, acreditamos que pode ser grande auxiliador para o professor quando não utilizado enquanto única ferramenta de trabalho.

Na etapa de investigação preliminar, procuramos entender as principais necessidades dos alunos quanto ao aprendizado de língua portuguesa. Foi possível verificar, por meio de anotações dos próprios alunos, os temas que gostariam de estudar e suas maiores aspirações para essa disciplina. As necessidades partiram também de um interesse maior pela leitura (compreensão de textos escritos) e pela escrita (redação). Alguns assuntos apontados por eles nortearam os tipos e gêneros textuais previamente delimitados pelo livro de língua materna da turma.

No geral, não foi possível fugir dos tipos e gêneros (Notícias, Publicidade, Resenha Crítica, Contos, dentre outros) textuais para que o grupo de controle acompanhasse o que as turmas experimentais estariam estudando no mesmo período, o que poderia colocar em dúvida a equiparação do grau de dificuldade do conteúdo de língua portuguesa ministrado para as três turmas. Com uma aula a menos de LP por semana, as turmas experimentais estudavam apenas a compreensão de textos escritos em francês, em espanhol e/ou em italiano, enquanto o grupo de controle dispunha de cinco aulas semanais com todas as nuances exigidas para a compreensão de textos apenas em português, observando inclusive normas gramaticais próprias desse idioma e produção textual em língua materna.

Embora o caderno de ILR estivesse pronto, outros textos e tipos de materiais foram utilizados em sala de aula de acordo com as necessidades que foram surgindo. A confecção do material foi ganhando forma e conteúdo, além de semelhança estrutural com o livro didático de Marchetti *et al* (2009) adotado para as turmas. Jordan (1997), por exemplo, apresenta um tipo de *checklist* para avaliarmos um bom material. Fatores como a razão pela qual foi elaborado, quem vai utilizá-lo, a atenção à sua parte gráfica, o material utilizado na sua confecção, a autenticidade, vieses culturais e custos são aspectos levantados pelo autor para adotarmos um livro. Tentando seguir essa linha de raciocínio, esboçamos o nosso material com designer gráfico similar ao de português, para aproximá-los num impacto visual inicial.

Além disso, escolhemos material para a sua confecção com qualidade superior ao do próprio manual de LM para valorizarmos o material didático dos alunos e facilidade em seu manuseio. Quanto aos textos, escolhemos aqueles que remetiam um pouco à cultura, identidade histórica e geográfica local, além do fator determinante que foi a semelhança de conteúdos entre os dois manuais das turmas – ILR e LM.

O nosso estudo limitou-se, inicialmente, à análise e observação das duas turmas de 9º ano (60 alunos entre 13 e 15 anos) da Escola Municipal Terezinha Paulino, turno matutino, a partir da inserção da ILR durante um semestre do ano letivo de 2011 com uma aula semanal; havia uma terceira turma de 9º ano (35 alunos) denominada de turma de controle. A turma de controle foi aquela que não recebeu a nova metodologia, ou estímulo, para ulteriores comparações com as turmas atuantes na pesquisa. Essa turma foi selecionada de acordo com o critério de melhor rendimento escolar e melhor regularidade de notas. As duas turmas efetivamente estudadas foram selecionadas pelo menor grau de rendimento e irregularidade de notas. A intenção foi verificar os efeitos da nova disciplina nessas últimas.

O grupo de controle contou com cinco aulas semanais de língua materna, enquanto os grupos observados sob o efeito da intercompreensão tiveram a carga horária de LP reduzida para quatro aulas semanais durante todo o semestre da intervenção principal e geração de dados, ou 2011.2. Após essa fase, ao final do 1º semestre do ano letivo de 2012, acompanhamos o rendimento dos alunos do grupo experimental na Escola Estadual Ana Júlia de Carvalho Mousinho para o fechamento da análise quantitativa.

Para a parte quantitativa dos dados foram realizados testes estatísticos (paramétrico e não paramétrico) por profissional da área, no Departamento de Estatística da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Todas as médias do período de geração de dados da pesquisa foram enviadas de maneira que o estatístico não pudesse distinguir o grupo de controle do grupo experimental. As médias bimestrais e semestrais foram enviadas em arquivos próprios do sistema de médias das escolas onde a disciplina foi aplicada. Importava gerar/coletar dados sobre os resultados obtidos no aprendizado em língua portuguesa e, posteriormente, com a inserção da disciplina ILR a sua repercussão nas notas da língua materna. Esses resultados representam os dados apresentados e analisados no próximo capítulo.

Embora não tratamos neste artigo dos resultados do componente qualitativo da pesquisa, vale ressaltar que foi possível observarmos procedimentos de interpretação realizados pelos alunos, por meio das respostas abertas contidas no caderno de atividades de ILR sobre quais estratégias/técnicas cada aluno utilizou para entender o texto e a possível transferência dessas estratégias de compreensão de textos em outras línguas originárias do latim para o entendimento da LM. A análise das competências utilizadas pelos alunos corresponde à última questão de cada texto³ do caderno de atividades em ILR, em todas as línguas estudadas, além de algumas respostas dadas às outras questões sobre compreensão de tópicos e assuntos variados.

Para compreendermos com mais facilidade o processo geral de intercompreensão na aprendizagem da leitura em textos escritos em línguas românicas, recorreremos à fórmula defendida por Meissner et al (2004) para a educação de línguas: LM mais contato com duas línguas estrangeiras + Inglês + competência linguística em uma segunda, terceira língua (ideal) + otimização na aprendizagem de línguas. Esse movimento nos deu a ideia do (s) caminho (s) percorrido (s) para a compreensão/interpretação de textos por parte dos alunos. A

³ Qual (is) estratégia (s) você utilizou para compreender o texto? Se você teve alguma dificuldade procure explicar o porquê.

tipologia de estratégias de aprendizagem e transferências de competências entre línguas utilizadas nesta pesquisa seguiu classificações também atribuídas Naiman *et al* (1978) e O'Malley e Chamot (1995).

A justificativa mais recorrente para o entendimento dos vários conteúdos do nosso caderno de atividades foi quanto à (i) similaridade ou transparência entre as línguas românicas, ou seja, como uma palavra que os sujeitos decifram por comparação direta ou por inferência, torna-os capazes de fazer transparente uma palavra de outra língua. O léxico realmente desempenha um papel fundamental (mesmo que ilusório) na compreensão de línguas por parte alunos. Devemos considerar que, sem a existência de um grau razoável de proximidade entre as línguas que se pretende aprender e, ainda, se for uma língua completamente desconhecida pelo aprendiz, a compreensão pode ser impossível ou ao menos extremamente difícil. Uma segunda estratégia identificada em nossa análise foi à tentativa de o aluno relacionar o assunto dos textos com experiências prévias ou (ii) conhecimento de mundo, validando uma associação que provavelmente possibilitou a ativação da memória e facilitou a interação entre esse leitor crítico e esses textos na busca da confirmação dos temas.

A terceira estratégia observada foi a ocorrência em si de (iii) palavras internacionais anteriormente lidas, ouvidas, apreendidas pelo sujeito permitindo ao informante caracterizar o léxico pelo grau de conhecimento semântico de uma palavra – o maior conhecimento leva o aprendiz a dispor de requisitos lexicais para ajustá-lo, utilizá-lo ou adequá-lo à busca de sentidos de vocabulários em textos e contextos diferenciados.

A simbologia representando um tipo de texto, ou apenas pertencentes a ele como ilustração, fazendo com que a (iv) leitura das imagens, quarta estratégia mais observada, ganhe peso no entendimento do assunto e, até mesmo, quanto à compreensão de partes específicas do conteúdo a ser entendido.

Por fim, o (v) conhecimento estrutural e a capacidade de utilização do vocabulário, dos recursos gramaticais, da organização do significado e símbolos que compõem um texto, destacou-se como estratégia a verificação da organização de um parágrafo ou do todo, acentuação gráfica, frases ou palavras destacadas (maiúsculas, sublinhadas ou em negrito), títulos e subtítulos.

A noção de transferência em termos da atividade criativa do aluno na construção do sistema linguístico, segundo Giacobbe (1992), evidencia que o processo de construção interlinguístico do aprendiz muitas vezes recebe mais influência de uma língua estrangeira do que da sua língua materna. É o que acreditamos ter acontecido em nossa pesquisa, visto que o

trabalho concentrado na produção e no entendimento dos alunos pôde responder à tarefa de confrontar mais de uma língua para a compreensão de textos em sua própria LM.

Com base nos resultados do componente qualitativo, observamos que o grupo experimental esteve motivado a ponto de conseguir desenvolver um novo olhar para diferentes tipos e gêneros textuais, em diferentes línguas, de forma a ratificar a falta de contato ou de conhecimento sistemático acerca dessas línguas e, mesmo assim, terem sido capazes de transferir essa variedade didática para a língua materna.

Verificamos, ainda, a empatia que a intercompreensão na escola causa nos alunos, fomentando características ou ações que não podem ser meramente relativizados como: o aumento na autoestima notadamente evidenciada no desejo de participação ativa nas aulas e de colaboração mútua; desenvolvimento de elevados níveis de motivação, concentração e responsabilidade para a realização de tarefas; enriquecimento no conhecimento cultural e desenvolvimento de autonomia e percepção de capacidade em alcançar objetivos propostos. Todos esses elementos agem diretamente no bom desempenho do aluno e são parte fundamental no processo de aprendizagem em geral.

4 Efeitos da ILR nas médias dos alunos em Língua Portuguesa

Para verificarmos objetivamente os efeitos da inserção da ILR no rendimento dos alunos utilizamos, em um primeiro momento, o teste de Kruskal-Wallis⁴ que é o análogo ao teste “F” utilizado no teste paramétrico ANOVA⁵. Enquanto a análise de variância dos testes paramétricos depende da hipótese de que todas as populações em confronto são independentes e normalmente distribuídas, esse método não paramétrico não coloca nenhuma restrição sobre a comparação.

Ele mede a diferença de escores entre os grupos para ver se o grau de significância é relevante. Na Tab. 1, verificamos o nível de significância entre as turmas, na qual a TURMA1 representa o grupo de controle e as TURMAS 2 e 3, o grupo experimental. O dado é representado, de forma geral, pelo valor de **p**, que é de 0,64 entre as turmas.

⁴ Prof. Ms. Josivan Ribeiro Justino – Departamento de Estatística da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Teste realizado em 06 de junho de 2012.

⁵ Análise de Variância no tópico 3.1.

Tabela 1: teste não paramétrico de Kruskal-Wallis (nível de significância de até 5%)

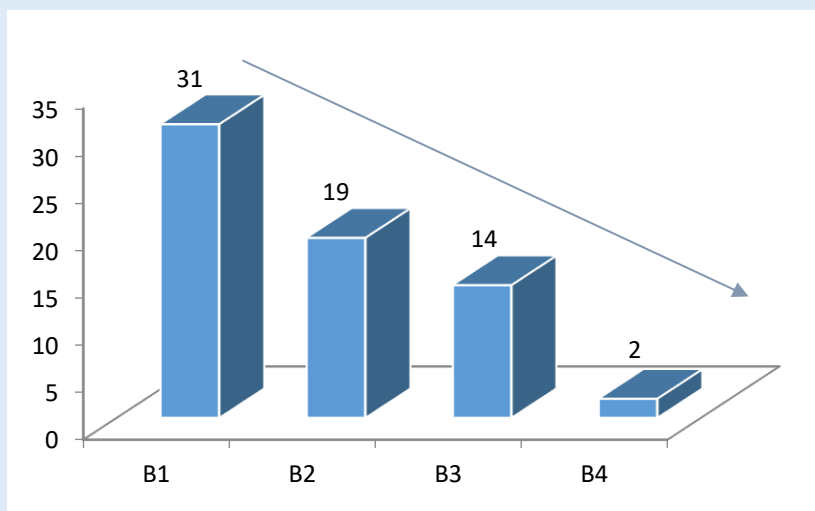
p = ,6458 (p é valor do resultado estatístico da comparação de escores)				
	TURMA1	TURMA2	TURMA3	Total
<= Median: observed	18,00000	17,00000	12,00000	47,00000
expected	16,50000	16,50000	14,00000	
obs.-exp.	1,50000	0,50000	-2,00000	
>Median: observed	15,00000	16,00000	16,00000	47,00000
expected	16,50000	16,50000	14,00000	
obs.-exp.	-1,50000	-0,50000	2,00000	
Total: observed	33,00000	33,00000	28,00000	94,00000

Fonte: dados gerados pelo Prof. Ms. Josivan Ribeiro Justino/UFRN

Em uma análise da Tab. 1, depreende-se que apenas com o valor de **p** não é possível afirmar efetivamente que o grupo experimental obteve efeito positivo com a inserção da ILR. Esse valor (**p**=,6458) pode gerar duas interpretações iniciais: (i) que a IC não fez com que os alunos do grupo experimental aprendessem mais (português) que o grupo de controle; e (ii) que a IC não fez com que o primeiro grupo ficasse em déficit em relação ao segundo grupo.

Para uma visualização detalhada do desempenho das turmas após a intervenção com a inserção da ILR, apresentamos três gráficos comparativos com a variabilidade de diminuição de notas abaixo da média, por bimestre, apresentando a progressão decrescente do 1º ao 4º bimestre quanto ao número de alunos nas três turmas. Sem adentrarmos a discussão do porquê de os alunos, no geral, iniciarem o ano com notas mais baixas (há vários debates sobre o assunto entre os professores e teorias como uma das prováveis causas sendo o prolongado período de férias de verão entre os anos letivos), para a nossa análise, interessa apenas percebermos a evolução dos alunos ao longo do ano letivo que conseguem melhorar gradativamente os seus desempenhos.

Gráfico 1: alunos abaixo da média, por bimestre, no grupo de controle – Turma A

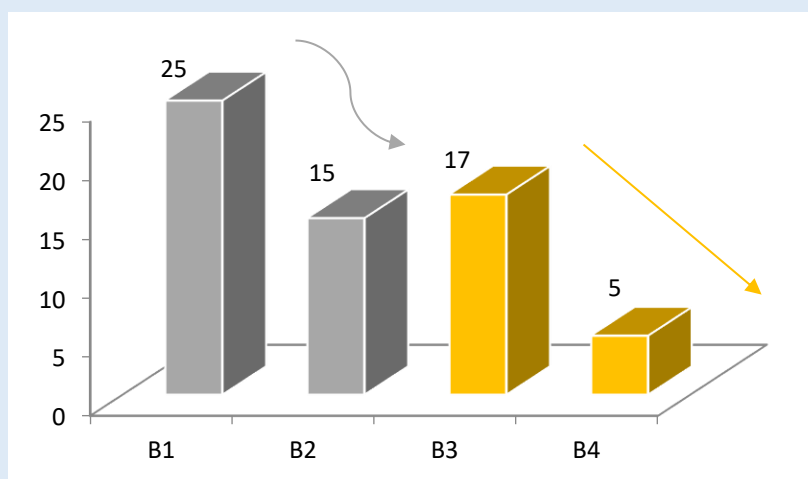


Fonte: dados gerados pelo Prof. Ms. Josivan Ribeiro Justino/UFRN

Com dados quanto à repetência e ao rendimento escolar cedidos pela escola, o grupo de controle, representado pela turma A – teoricamente menos fraca em função da triangulação de notas do ano anterior –, iniciou o ano letivo com mais alunos abaixo da média (um dado inesperado), mas apresentaram uma tendência natural de recuperação durante os quatro bimestres.

O Gráf. 1 ratifica a análise prévia dos documentos apresentados pela escola para a escolha desse grupo (ficha de inscrição com dados de rendimentos dos alunos e opção da escola em colocar os melhores alunos nas turmas A, além de um movimento natural daqueles alunos que estão na mesma turma, desde as séries iniciais, e que não repetiram nenhum ano).

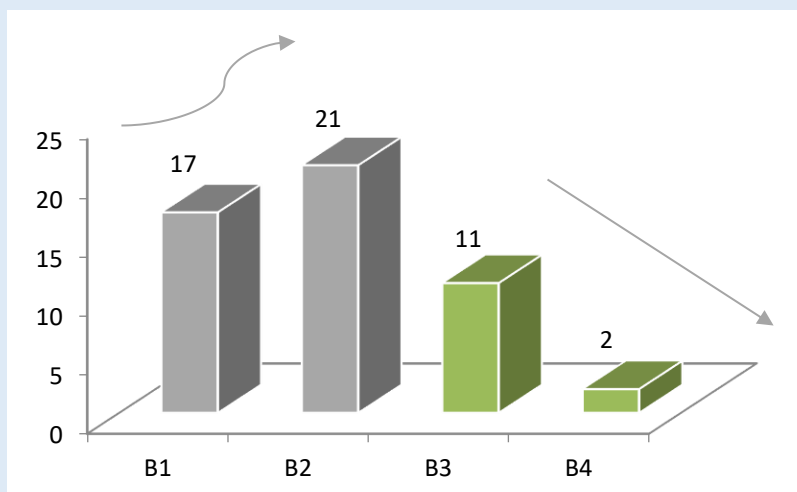
Gráfico 2: alunos abaixo da média, por bimestre, no grupo experimental – Turma B



Fonte: dados gerados pelo Prof. Ms. Josivan Ribeiro Justino/UFRN

O grupo experimental B apresenta instabilidade quanto ao número de alunos com notas abaixo da média antes da intervenção com a inserção da ILR.

Gráfico 3: alunos abaixo da média, por bimestre, no grupo experimental – Turma C



Fonte: dados gerados pelo Prof. Ms. Josivan Ribeiro Justino/UFRN

O grupo experimental C também apresenta a mesma instabilidade do grupo B e ambos só apresentam uma tendência de recuperação das médias ao ponto de se equipararem com a turma de controle justamente durante a fase de intervenção. A análise desses três gráficos em particular aponta para uma hipótese de efeito positivo na melhoria do rendimento dos alunos após a inserção curricular da nova disciplina em 2011.2, mas sem nos revelar com especificidade de qual modo pode a ILR melhorar esse rendimento. Sendo assim, decidimos por realizar um teste paramétrico após todo o período da pesquisa-ação.

Com todos os dados tabulados nos três semestres de investigação, intervenção e acompanhamento, foi solicitada nova intervenção do Departamento de Estatística⁶ da UFRN para a comparação da variabilidade das notas dos alunos por semestre. O método paramétrico ANOVA foi utilizado e revelou onde ocorreu a interferência da ILR na pesquisa.

4.1 Resultados significativos no rendimento do grupo experimental

⁶ Análise realizada pelo mesmo estatístico, o Prof. Ms. Josivan Ribeiro Justino – Departamento de Estatística da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Teste realizado em janeiro de 2013.

A fim de não deixarmos dúvidas quanto aos possíveis efeitos positivos da ILR no grupo experimental e após não termos respaldo exato desses efeitos apenas com o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis que observou **p**-valor, as tabelas e os gráficos a seguir, com o teste paramétrico ANOVA, permitem conclusões mais precisas.

Seguindo o mesmo padrão de legendas do primeiro teste, a letra “M” corresponde à média e a numeração com a letra “S” ao semestre de acordo com a turma e o ano letivo. Assim, M1s_A2011, por exemplo, corresponde à média do primeiro semestre da turma A em 2011.

Tabela 2: resultado do período da pesquisa no ano de 2011

	1ºB	2ºB	M1s_A2011	3ºB	4ºB	M2s_A2011	Média
Média	4,1	5,9	5,0	6,5	8,2	7,3	6,2
Desvio Padrão	1,5	1,2	1,3	1,3	1,9	1,4	1,1
Variância	2,1	1,4	1,6	1,7	3,6	1,8	1,2
	1ºB	2ºB	M1s_B2011	3ºB	4ºB	M2s_B2011	Média
Média	4,3	5,5	4,9	6,1	7,9	7,0	5,9
Desvio Padrão	2,0	1,8	1,7	2,0	2,2	1,9	1,6
Variância	4,0	3,3	2,7	4,1	4,8	3,6	2,6
	1ºB	2ºB	M1s_C2011	3ºB	4ºB	M2s_C2011	Média
Média	4,7	5,3	5,0	6,3	8,2	7,2	6,1
Desvio Padrão	1,9	1,3	1,4	1,5	1,4	1,2	1,1
Variância	3,5	1,7	2,0	2,4	1,8	1,5	1,3

Fonte: dados gerados pelo Prof. Ms. Josivan Ribeiro Justino/UFRN

Quando observarmos na Tab. 2 os valores do desvio padrão e variância, tendo como referência as notas válidas de cada turma apenas em 2011, as turmas A, B e C apresentaram médias muito próximas no 1º e 2º semestres. O teste de comparação de médias Qui-quadrado⁷ aponta que não existe diferença significativa entre o rendimento das turmas. Observando a variância dos dados percebemos que todas elas tiveram uma melhora significativa no 2º semestre, em relação ao 1º semestre.

O aspecto a ser destacado é que os resultados das turmas A e C são mais homogêneos. Comparando as três turmas neste período (2011), não há diferença quanto ao rendimento, por outro lado, quanto ao aproveitamento dos conteúdos a turma C foi melhor

⁷ É usado para comparar Frequências.

que a turma B, podendo neste caso, ser comparado ao aproveitamento da turma A, devido os valores próximos de variância e desvio padrão.

Tabela 3: resultado final da Turma A entre os anos de 2011 e 2012

M1s_A2011	M2s_A2011	M1S_A2012	
6,15	9,35	7,85	Aluno01
4,9	5,6	4,05	Aluno02
5,15	7,45	5,1	Aluno03
3,7	8	5,25	Aluno04
7,85	8,4	6,6	Aluno05
5,65	6,85	7,5	Aluno06
4,6	2,6	6,8	Aluno07
5,65	8,7	6,75	Aluno08
6,05	8,8	6,9	Aluno09
4,8	6,6	1,75	Aluno10
4	6,2	6,65	Aluno11
6,5	8,6	7,35	Aluno12
5,6	7,4	5,35	Aluno13
5,45	8,55	5,45	Aluno14
3,8	7,55	7,3	Aluno15
4,7	5,95	6,7	Aluno16
4,35	6,95	7,2	Aluno17

Fonte: dados gerados pelo Prof. Ms. Josivan Ribeiro Justino/UFRN

Quando observamos o grau de elevação de notas dos alunos da turma A, na Tab. 3, no período total da pesquisa (2011-2012), obtemos o valor de 64,70588.

Tabela 4: resultado final das Turmas B e C entre os anos de 2011 e 2012

M1s_B2011	M2s_B2011	M1S_B2012	M1s_C2011	M2s_C2011	M1S_C2012	
3,7	5,65	6,8	6,45	8,65	7	Aluno01
5,35	7,45	6,4	4,2	6,3	6,9	Aluno02
6,35	7,75	6,15	6,8	8,1	7,3	Aluno03
4,45	5,3	5,65	3,05	6,8	6,3	Aluno04
7,3	8,45	7,8	3,25	4,65	5,3	Aluno05
2,9	7,35	5,1	4,75	5,25	3,65	Aluno06
2,35	5,45	3,85	5,2	8,45	6,9	Aluno07

6,05	9,2	8	4,8	5,85	5,9	Aluno08
4,95	6,8	7,35	7,15	7,85	8,3	Aluno09
5,4	8,95	8	5,3	7,1	6,7	Aluno10
6,35	6,85	7,5	7,25	6,85	7,15	Aluno11
7,7	9,02	6,75	5,75	8,35	7,3	Aluno12
3,75	5,65	7,4	5,75	6,5	6,75	Aluno13
4,8	8,85	7,7	6,05	8,2	8,15	Aluno14
6,05	9,25	4,55	4,1	5,85	7,2	Aluno15
3,1	5,15	7,6	6,3	7,7	6,7	Aluno16
6,9	7,95	6,8	6,6	7,65	5,35	Aluno17
			5,4	9,25	8,2	Aluno19
			4	9,5	7,95	Aluno20
			4,7	8,4	7,3	Aluno21
			6,9	8,15	8	Aluno22

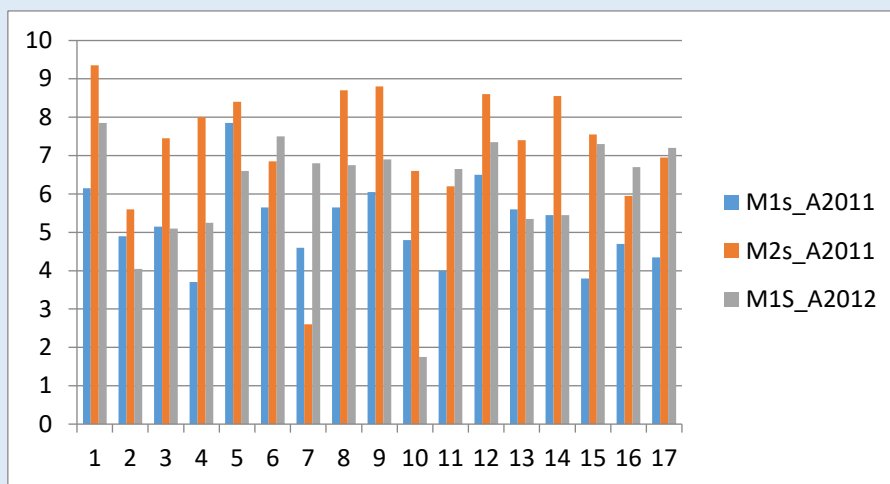
Fonte: dados gerados pelo Prof. Ms. Josivan Ribeiro Justino/UFRN

A Tab. 4 apresenta o período total da pesquisa (2011-2012), constatando que os alunos das turmas B e C elevaram as suas médias respectivamente em 76,47059 e 85,71429.

Observando os gráficos a seguir, temos uma visão exata do período anterior dos alunos, sem o conhecimento da IC; depois, com a inserção da disciplina de ILR; e o período após o efetivo trabalho com os textos em línguas românicas na busca de melhorar a compreensão de textos escritos em português. Esses gráficos apresentam o nível de elevação das notas no 1º e 2º semestres de 2011, na Escola Municipal Terezinha Paulino de Lima e 1º semestre de 2012, na Escola Estadual Ana Júlia de Carvalho Mousinho.

A cor azul representa 2011.1; o vermelho representa o período de intervenção com a disciplina de ILR, 2011.2; o verde o período de acompanhamento, 2012.1. Seguindo o mesmo padrão de legendas do primeiro teste e das tabelas, a letra “M” corresponde à média e a numeração com a letra “S” ao semestre de acordo com a turma e o ano letivo.

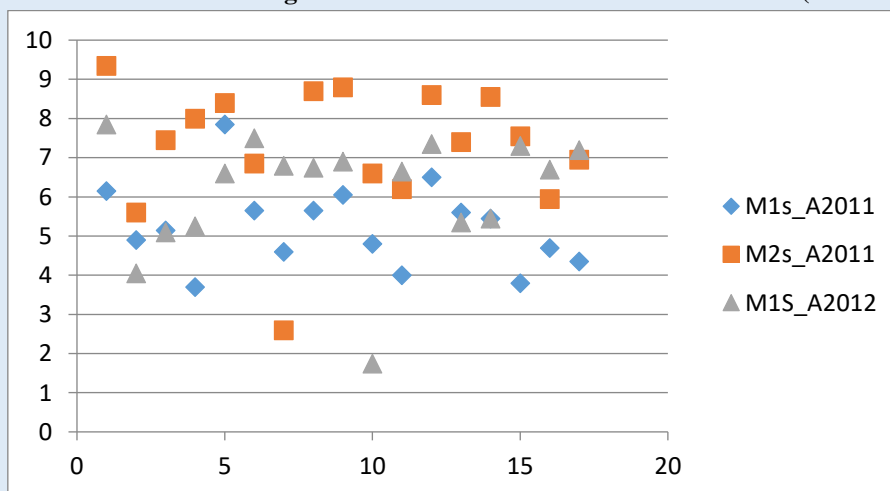
Gráfico 4: nível de elevação de notas da Turma A (controle)



Fonte: dados gerados pelo Prof. Ms. Josivan Ribeiro Justino/UFRN

Ao compararmos as notas do 1º semestre de 2011 com as do 1º semestre de 2012, fica evidente que houve uma elevação significativa das notas obtidas nas três turmas. O Gráf. 4 apresenta o rendimento da turma A, que foi 64,70% maior nesse período. O crescimento para essa turma já era esperado, mesmo sem a intervenção da disciplina de ILR pela qual passaram as duas turmas do grupo experimental, conforme o seu perfil descrito na metodologia desta pesquisa.

Gráfico 5: nível de homogeneidade na variância de notas da Turma A (controle)

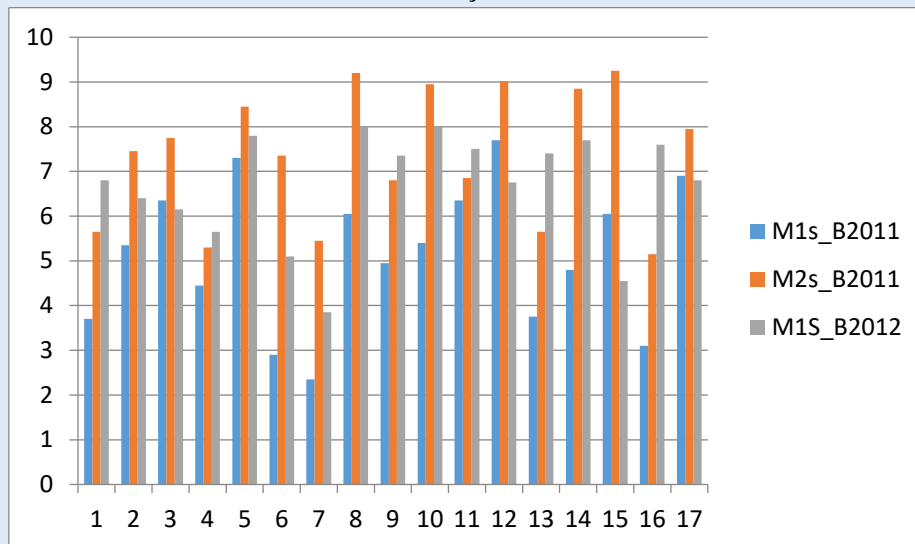


Fonte: dados gerados pelo Prof. Ms. Josivan Ribeiro Justino/UFRN

O Gráf. 5 aponta para um nível de notas menos homogêneas no período da pesquisa, para o grupo de controle, mas com predominância para uma disposição de notas no centro do gráfico. Esse indicativo demonstra claramente que essa turma terminou o período da

pesquisa com os seus alunos próximos às notas 6 e 7, ou seja, dentro da média estabelecida como escore mínimo para a aprovação.

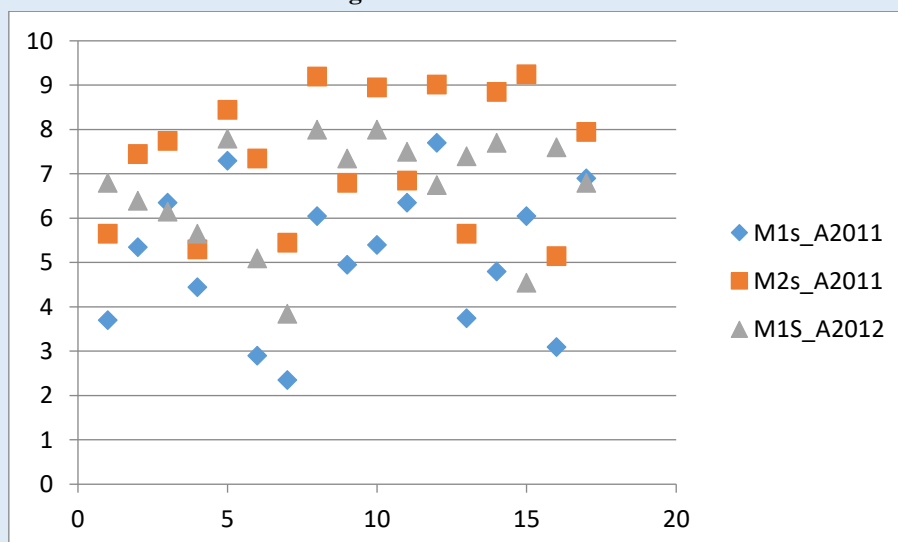
Gráfico 6: nível de elevação de notas da Turma B



Fonte: dados gerados pelo Prof. Ms. Josivan Ribeiro Justino/UFRN

Quando comparamos as notas do 1º semestre de 2011 com as do 1º semestre de 2012 entre as turmas A (controle) e B (experimental), o rendimento da turma B apresenta um aumento mais significativo do que a turma A, nesse período, chegando a uma elevação de 76,47% nas notas.

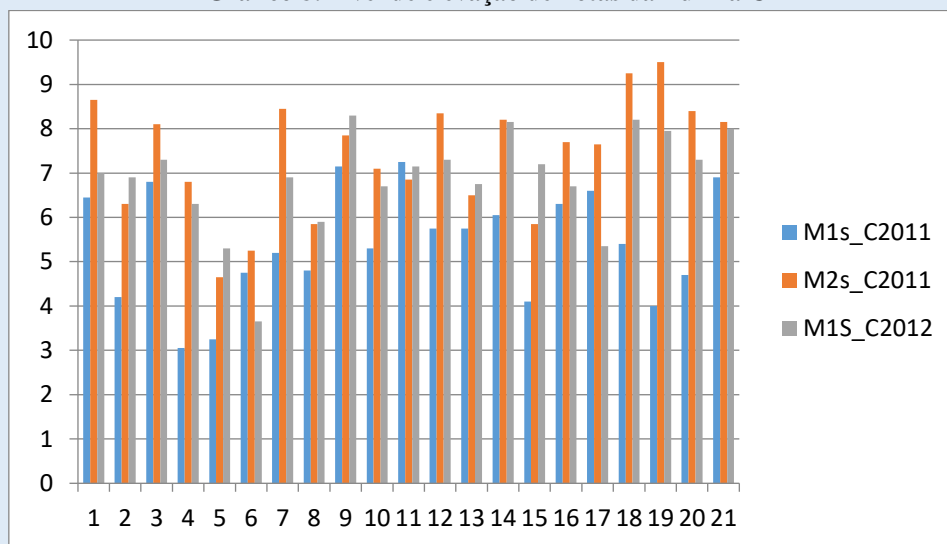
Gráfico 7: nível de homogeneidade na variância de notas da Turma B



Fonte: dados gerados pelo Prof. Ms. Josivan Ribeiro Justino/UFRN

O Gráf. 7 revela uma maior concentração de notas acima da média (6,0), apontando para a eficiência da abordagem plurilíngue durante o seu período de aplicação e, principalmente, a manutenção das estratégias de leitura adquiridas por parte dos alunos, mesmo depois do contato com a disciplina de ILR.

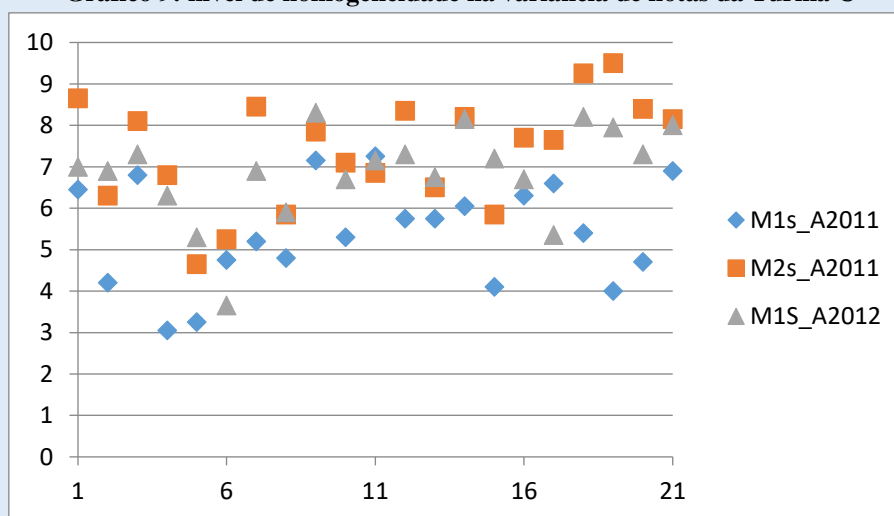
Gráfico 8: nível de elevação de notas da Turma C



Fonte: dados gerados pelo Prof. Ms. Josivan Ribeiro Justino/UFRN

Quando comparamos as notas do 1º semestre de 2011 com as do 1º semestre de 2012 entre as turmas A (controle) e C (experimental), podemos confirmar elevado grau de significância da intervenção com a ILR, pois esse grupo chega a apresentar um aumento muito significativo de 81,75% nas notas dos alunos mais fracos.

Gráfico 9: nível de homogeneidade na variância de notas da Turma C



Fonte: dados gerados pelo Prof. Ms. Josivan Ribeiro Justino/UFRN

O Gráf. 9 revela com clareza que a turma C “termina” a experiência como o grupo com concentração de notas mais homogêneas e mais elevadas em comparação com as turmas A e B. Acompanhando o rendimento dos alunos de um ano para o outro, vemos que na turma A 64,7% obtiveram notas mais elevadas no 1º semestre de 2012 em relação a 2011. Já as turmas B e C, respectivamente com rendimentos de 76,5% e 81,7%, obtiveram notas mais elevadas de um ano para o outro, representando um aproveitamento bem melhor que os alunos da turma A, o grupo de controle.

Os dados, visualizados principalmente por meio dos gráficos, desenharam uma possibilidade real de trajetória positiva quanto ao rendimento dos alunos quando da intervenção com a IC e período posterior. Eles apontam para uma trajetória mais ascendente no rendimento na disciplina de português para as turmas do grupo experimental. Os resultados obtidos com o percentual de aumento de rendimento são significativos o bastante para apontarmos para essa possibilidade.

O resultado associado ao valor do desvio padrão das notas demonstra que as turmas B e C possuem uma homogeneidade nas notas, ou seja, há pouca variabilidade entre os alunos, o que indica grande possibilidade na conclusão de que a aplicação da nova disciplina provavelmente proporcionou uma melhora de aprendizagem mais igualitária dos alunos de ambas as turmas quanto à compreensão de textos escritos em português, mesmo com as limitações de tempo e quantidade de alunos participantes.

5 Considerações finais

Tivemos por preocupação inicial identificarmos se a inserção da disciplina de ILR interferiu positivamente na aprendizagem do português, principalmente na compreensão de textos escritos caracterizada pelo perfil de atividades contextualizadas abordadas em sala de aula dos participantes da pesquisa, e levando em conta unicamente a realidade concreta do sistema educacional local. A pesquisa-ação permitiu identificarmos que após a intervenção houve comprovadamente mudança positiva nas turmas que participaram do desenvolvimento da nova disciplina quando, ao término de um ano letivo, por exemplo, estarem elas equivalentes ao grupo de controle⁸, que teoricamente era tido como mais produtora na

⁸ É sabido que a disposição dos alunos nas turmas, após o processo de matrícula em grande parte das escolas de educação básica, obedece a determinados critérios, sendo quase sempre a primeira turma de alunos aquela com

disciplina de português e que se beneficiaram de uma aula a mais de LM em comparação com as outras turmas, durante todo o segundo semestre do ano de 2011.

Dados quantitativos responderam de maneira objetiva à nossa interrogação quanto ao modo em que uma disciplina baseada em uma abordagem plurilíngue com técnicas de intercompreensão pode afetar no desempenho de alunos com médias mais baixas. Esses dados comprovaram que é possível observarmos, depois de um período de três semestres, uma tendência significativa no rendimento desses alunos ao alcance de médias mais elevadas após esse novo modelo de intervenção.

Embora necessitássemos de mais turmas para análise de variantes objetivas em período mais extenso, a análise quantitativa responde bem à questão quanto ao modo que a abordagem plurilíngue com a inserção da ILR causa efeitos na compreensão de textos escritos em português. As avaliações aplicadas pelos professores de língua materna seguem o padrão atual dos livros didáticos, com a contextualização de exercícios gramaticais junto aos gêneros textuais estudados.

Mesmo com características peculiares, podemos constatar que a nossa pesquisa corrobora com resultados positivos da aplicação da IC nas escolas, como constatado pelo *Forum Politique* (2010) quando da observação de que a educação plurilíngue “serve para aumentar a eficácia do ensino e melhorar a contribuição das lições para o sucesso escolar” (p. 3). Apresentamos resultados similares aos de Gogolin e Neuman (2007) sobre a possibilidade de evolução da aprendizagem ao se trabalhar idiomas de mesma família da língua materna dos alunos. Confirmamos também, neste estudo longitudinal, o experimento que realizamos com alunos do Chipre, França, Suíça, Espanha, Portugal e Brasil (2011), o qual mostrou aumento nas notas em L1 de alunos que realizaram atividades de IC como estímulo para uma melhor compreensão de textos escritos em suas respectivas línguas maternas.

Muitas possibilidades interessantes podem ter perpassado pela nossa análise, em meio a algumas sugestões sem, entretanto, figurarem no texto final. O nosso objetivo, bem mais modesto, embora arriscado e ousado, não foi o de abordar todas as possibilidades de uma abordagem plurilinguista. Continuamos a trabalhar com a IC, agora na formação continuada dos professores de língua portuguesa da rede municipal de Natal, mesmo com as dificuldades acarretadas principalmente pela alta intensidade da carga de trabalho desses docentes. Contudo, esperamos despertar o interesse por essa nova abordagem e que outros

não repetentes, com médias mais altas, melhor comportamento, etc. Sob essa ótica, a Turma A (controle) acompanhou o crescimento do outro grupo (o qual passou a ter médias semelhantes), mas com rendimento inferior na variabilidade de notas mais altas.

pesquisadores possam encontrar mais facilidades para que a educação dos nossos jovens venha a melhorar significativamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Uma Análise das Condições de vida da população Brasileira, 2014.

ALAS-MARTINS, S. Aquisição de saberes múltiplo: Galanet na universidade. *REDINTER-Intercompreensão*, 2, Chamusca: Edições Cosmos / REDINTER, pp. 61-72, 2011.

ANDRADE, A. I.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; MOREIRA, G.; SÁ, C. *Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE*. 2007. Disponível em: <http://www.dialintercom.eu/Post/Painel1/2.pdf>. Acesso em: 20 Out. 2012.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro europeu comum de referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

ESCODÉ, P.; JANIN, P. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International, 2000.

FORUM POLITIQUE LE DROIT DES APPRENANTS A LA QUALITE ET L'EQUITE EN EDUCATION – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles. Genève, Suisse, 2010.

GIACOBBE, J. *Acquisition d'une Langue Étrangère : Cognition et Interaction*. Paris: CNRS Édition, 1992.

GOGOLIN, I.; NEUMANN, U. Bilinguale Grundschulen in Hamburg – ein erfolgreicher Schulversuch. 2007. In: BUDACH, G. ; ERFURT, J. ; KUNKEL, M. (Eds.). *Ecoles plurilingues - multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure*. Frankfurt, Berlin: Peter Lang, pp. 395-410, 2008.

GOMES-SOUZA, R.; ALAS-MARTINS, S. *Intercompreensão de línguas românicas: aprender com as línguas: caderno de atividades do estudante, 9º ano / Rudson Edson Gomes de Souza, Selma Alas Martins*. Natal: Edição do autor, 23 p.: Il, 2011.

JORDAN, R. R. *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

MARCHETTI, G., et al. *Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental*. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2009.

MEISSNER, F. J.; KLEIN, C. H. ; STEGMANN, T. *Introduction à la didactique de l'eurocompréhension, EuroComRom. Les sept tamis. Lire lês langues romanes dès le début*. Aachen: Shaker Verlag, 2004.

NAIMAN, N.; FROHLICH, M.; STERN, H.; TODESCO, A. *The good language learner. Research in Education Series, n. 7*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1978.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

O'MALLEY J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge, 1990.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994.

Recebimento: 01/12/2017

Aceite: 27/12/2017