

Intercompreensão (IC): dos fundamentos de uma didática de
línguas em contato às interações plurilíngues
na plataforma Miriadi /
*L'intercompréhension (IC) : Des fondements d'une didactique de
langues en contact aux interactions plurilingues
sur la plateforme Miriadi*

Claudine Franchon *

Linguista de formação, docente-pesquisador / Professora Associada na Universidade de Brasília no Departamento Línguas Estrangeiras e Tradução.

 <https://orcid.org/0000-0002-3622-8192>

Recebido em: 31 out. 2021. **Aprovado em:** 10 nov. 2021.

Como citar este artigo:

FRANCHON, Claudine. Intercompreensão (IC): dos fundamentos de uma didática de línguas em contato às interações plurilíngues na plataforma Miriadi. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 10, n. Especial, p. 148-164, nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10022529>

RESUMO

No início dos anos 90, nascia um novo campo didático resolutamente plurilíngue e europeu, o da intercompreensão. Desde então, espaços e produtos de formação e de pesquisa se multiplicaram (Galatea, Galanet, Galapro, Eurocomcenter, Redinter, Miriadi...). Se na primeira fase de seu desenvolvimento várias definições surgiram sem que conseguíssemos entrar em acordo sobre uma fórmula ideal para aproveitar seus elementos essenciais, a maioria dos especialistas da intercompreensão concordam, hoje, sobre uma definição do conceito cujo denominador comum é que a intercompreensão é uma forma de comunicação na qual cada pessoa se expressa em sua própria língua e entende a do outro. Essa definição permite esclarecer dois pontos: a intercompreensão inclui comunicação tanto oral como escrita e exclui o uso ativo da língua estrangeira. Este artigo tem como objetivo mostrar, através da análise qualitativa de *corpus* extraídos da plataforma Miriadi, o que permite criar um espaço de formação adaptado ao seu público, como os princípios fundadores e a metodologia desta nova abordagem para a educação plurilíngue são colocadas em prática em interações *on-line*.

PALAVRAS-CHAVE: Intercompreensão; Didática do plurilinguismo; Plataforma colaborativa Miriadi; Interações plurilíngues; Co-construção.

RÉSUMÉ

Au début des années 1990 naissait un nouveau champ didactique résolument plurilingue et européen, celui de l'intercompréhension. Depuis, lieux et produits de formation et de recherche se sont multipliés (Galatea, Galanet,

*

 claudine_unb@yahoo.fr

Galapro, Eurocomcenter, Redinter, Miriadi...). Si dans la première phase de son développement, toute une série de définitions ont surgi sans que l'on parvienne à s'accorder sur une formule optimale permettant d'en saisir les éléments essentiels, la plupart des spécialistes de l'intercompréhension s'accordent aujourd'hui sur une définition du concept dont le dénominateur commun est que l'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre. Cette définition permet de clarifier deux points : l'intercompréhension inclut la communication tant orale qu'écrite et exclut l'utilisation active de la langue étrangère. Cet article aura pour objectif de montrer à travers l'analyse qualitative de corpus extraits de la plateforme Miriadi, qui permet de générer un espace de formation adapté à son public, comment les principes fondateurs et la méthodologie de cette nouvelle approche à l'éducation plurilingue sont mis en pratique dans les échanges en ligne.

MOTS-CLÉS : Intercompréhension ; Didactique du plurilinguisme ; Plateforme collaborative Miriadi ; Interactions plurilingues ; Co-construction.

1 Introdução

Nos anos de 1990, uma nova abordagem apareceu na didática de línguas envolvendo várias equipes de pesquisadores europeus, que estavam comprometidos com o desenvolvimento de materiais visando a aprendizagem aberta das línguas, isto é, a integração das línguas entre elas didatizando os contatos das línguas.

A intercompreensão (IC) atuou pela realização de um espaço plurilíngue e pluricultural, baseando-se na diversidade como alternativa a uma única língua de comunicação e fez emergir as problemáticas relacionadas aos status das línguas, aos valores e representações associados a elas.

A riqueza das abordagens e métodos, as plataformas, os espaços e a diversidade dos públicos permitiram circular em um espaço vasto de línguas de mesma família, nas quais o trabalho de inferência e de comparação pelo aluno (manipulação das formas e negociação das observações) induzirão uma outra abordagem para as línguas, com base na exploração das semelhanças e transparências entre os idiomas. Além disso, para compreender um texto em uma linguagem-alvo, os falantes de um mesmo grupo linguístico já dispõem de muitas ferramentas para a aprendizagem no nível lexical, fonológico, morfológico e sintático, os quais se somarão aos indícios discursivos, textuais ou culturais relacionados a uma comunidade linguístico-cultural específica (tais elementos são frequentemente ignorados pelo fato de que o parentesco linguístico é geralmente percebido como um problema, em vez de ser considerado como um recurso).

Essas dimensões, tanto linguísticas como sociolinguísticas, foram abordadas no XXII Congresso Brasileiro de Professores Francês, em outubro de 2019, como parte de dois simpósios temáticos dedicados às abordagens intercompreensivas. Assim, propomos neste artigo abordar a intercompreensão em suas dimensões discursivas e interativas, focando na sessão de formação

intitulada 2019.2-b_SCUOLAOLA.IC, realizada na plataforma Miriadi (agrupamento e inovação para uma rede de intercompreensão a distância).

2 IC, um novo campo da didática do plurilinguismo

2.1 Retomada dos princípios fundadores da IC

O que é a intercompreensão e o que ela engloba? Se esse termo é frequentemente associado ao fenômeno observado quando duas pessoas se comunicam entre si, mantendo sua própria língua, em outras palavras, o processo de compreensão recíproca entre locutores de diferentes línguas, como mencionamos acima, convém levar em consideração a definição dada por Escudé (2014, p. 46), que concebe a intercompreensão em relação ao princípio de que "nenhum indivíduo e *a fortiori* nenhuma comunidade é estritamente monolíngue, todo espaço sendo permeado por línguas (e por variedades) plurais; A língua, em vez de ser considerada como um "espaço fechado de prescrições normativas" (PY, 2004), pode ser definida como um espaço aberto em construção entre variações constitutivas e uma normalização necessária". Essa definição remete ao princípio de tensão de Saussure: "É, portanto, essa tensão que define, segundo Saussure, o funcionamento de qualquer língua. *Os cursos de linguística geral* descrevem a tensão dinâmica entre "espírito de campanário", ou dialetização, fragmentação e "força de intercuro", ou espírito de normalização, de fusão (SAUSSURE, 1916, 281). Além disso, Escudé também menciona a contribuição do linguista francês Jules Ronjat, comentador do CLG, que foi quem inventou e conceituou o termo de intercompreensão, descrevendo esse campo disciplinar da seguinte forma:

As diferenças de fonética, de morfologia, de sintaxe e de vocabulário não são tantas a ponto de uma pessoa que domina, profundamente, um dos nossos dialetos não possa conversar nesse dialeto com outra pessoa que fala outro dialeto que domina profundamente. (...) O sentimento muito claro de uma língua comum, pronunciada um pouco diferente; O contexto faz compreender os sons, as formas, as mudanças e os vocábulos que interfeririam se estivessem isolados; no máximo, às vezes temos que repetir ou explicar uma palavra, ou mudar a forma de uma frase para sermos melhor compreendidos. (RONJAT, 1913, p. 13).

Seguindo a definição desse conceito no campo da didática de línguas, citaremos Jamet (2010) segundo a qual:

A intercompreensão é uma competência desenvolvida que se apoia nas semelhanças entre línguas, geralmente vizinhas geneticamente, para facilitar o processo de aprendizagem da compreensão destas. As estratégias utilizadas para a construção do sentido, no momento da leitura ou da escuta de uma língua estrangeira, implicam uma atividade cognitiva de tipo metalinguístico (conscientização das zonas de transparência formais e dos significados), meta-pragmático (utilização dos conhecimentos adquiridos em LM para saber quais necessidades linguageiras correspondem a uma situação específica) e meta-cultural (conhecimento enciclopédico de mundo) ativando estratégias inferenciais. (JAMET, 2010, p.16)

Essas primeiras observações representam o quadro geral da intercompreensão, que colocará o aprendiz diante de uma realidade de línguas que funcionam em família, em um sistema ao mesmo tempo coerente e aberto, diferentemente de uma concepção das línguas "consideradas entre elas de maneira tubular, estanque e vertical, igual às relações entre as nações" (ESCUDE, 2014, p. 47). Esse traço permite considerar a intercompreensão como um continuum. Essa noção é assumida pelos criadores e autores de métodos. Assim, na introdução do método EuRom 5, podemos ler

A didática da intercompreensão não se põe como uma alternativa à aprendizagem de todas as habilidades linguísticas em uma ou várias línguas. No entanto, ele representa uma abordagem plurilíngue interessante para a aprendizagem da língua, bem como uma prática didática para o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos. Ele também valoriza todas as línguas, em perfeita adequação com o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR). O QECR ressalta, em várias passagens, que as línguas não devem ser organizadas em compartimentos estanques nem serem aprendidas de forma isolada. Por "plurilinguismo", compreende-se colocar em perspectiva vários repertórios linguísticos; O que não implica, necessariamente, o domínio completo de todas as habilidades. [...] Do ponto de vista das competências gerais, a intercompreensão defende a transversalidade das aprendizagens e explora os conhecimentos já possuídos. A exploração do parentesco linguístico, por um lado, e o objetivo de competências parciais, por outro lado, permitem traçar uma perspectiva transversal. É extremamente fácil e proveitoso estender essa metodologia para diversas línguas da mesma família e até mesmo de objetivá-las todas. O estudo paralelo de várias línguas, mesmo não aprofundado, fornece um enriquecimento linguístico, cognitivo, cultural e humano extremamente estimulante [...]. (EuRom 5, 2011, p.7).

Além disso, Anquetil e De Carlo enfatizam que a abordagem intercompreensiva, pelo seu caráter transversal (foco em famílias linguísticas) e sua característica supranacional vs tradição nacional, induzirá

A cooperação de atores provenientes de diferentes comunidades linguísticas e tradições educativas sobre interesses comuns para desenvolver a comunicação que não passa por uma língua franca internacional. No entanto, isso não exclui que os atores abordem a tarefa comum com uma bagagem de cultura pedagógica situada e interesses profissionais contextuais em seus lugares de inserção. Assim, para afrontar o problema da relação entre as disciplinas e a didática da IC, vamos recorrer a um modelo originado na Didatologia das Línguas-Culturas, assim como o teorizou Robert Galisson. Mesmo se a atividade do agente em IC se desenvolve em nível internacional, o pesquisador sempre fala de um lugar que é o de sua formação pessoal: a escola de pensamento de Galisson continua a nos fornecer (autoras deste artigo) uma base epistemológica de onde podemos pensar a disciplina da IC [...]. (ANQUETIL; DE CARLO, 2014, P.8-9)

2.2 As disciplinas que contribuíram para a didática da IC

A prática da IC requer e promove as capacidades de observação e de reflexão sobre a linguagem e as línguas. Como vimos anteriormente, a IC é um procedimento que pode ser aplicado a todas as línguas. No entanto, os processos de inferência são ativados principalmente a partir das semelhanças que existem entre as línguas de um mesmo grupo. Ao fazê-lo, um conhecimento de algumas peculiaridades das línguas, presentes na situação de comunicação, sua história e suas relações, facilita a apreensão da pluralidade (Miriadi).

É instrutivo, para aperfeiçoar os mecanismos de reflexão no qual nossa contribuição se insere, de se referir novamente aos trabalhos de Anquetil e De Carlo, que listam as disciplinas que contribuem para construir a didática da IC. A esse respeito, essas pesquisadoras lembram que

Para as competências linguísticas (compreensão escrita e oral em línguas vizinhas), vários ramos da linguística descritiva são mobilizados em abordagem comparativa, particularmente na linguística estrutural, para o estudo de correspondências fonéticas, gráficas, morfossintáticas e lexicais entre as línguas vizinhas. As pesquisas mais recentes se focam também na formação de competências estratégicas que constituem um poderoso apoio para as competências linguísticas. A linguística do texto e do discurso fornecem elementos sobre coesão e coerência textual, sobre as modalizações do discurso e os processos retóricos. [...] Uma segunda fonte disciplinar é a semiótica textual que fornece indicações a uma didática que promove a construção de hipóteses e o exercício dos procedimentos de inferência. Com a passagem de uma

intercompreensão textual para uma intercomunicação, as competências interativas ganharam grande importância em IC: mediação linguística e cultural, acomodação da sua própria produção de língua materna para a comunicação plurilíngue. [...] (ANQUETIL, DE CARLO, 2014, p. 11).

A didática da intercompreensão exigirá, portanto, um trabalho de identificação organizada a fim de se distanciar e de sistematizar os elementos comuns a todas as línguas (ao sistema) e dos elementos específicos (a cada língua). Ela remete ao paralelismo sintático de uma formação, às formas recorrentes, aos paradigmas paralelos (deux/dos/dois - fils/fills/filhs/filhos/hijos). Esses elementos serão privilegiados e identificados pelo aluno, levando-o a identificar as primeiras chaves da compreensão de línguas rotuladas como estrangeiras, mas que, de acordo com o princípio das pontes, em outras palavras, do (re)conhecimento das recorrências regulares de uma língua para outra (oferecendo saberes operacionais não sistemáticos, mas pragmáticos), se tornarão familiar para ele. Esse princípio da prática da identificação linguística recorrente, que se remete à previsibilidade, é essencial para superar a insegurança linguística.

Lembremos, por fim, que o didata, no contexto de uma abordagem intercompreensiva, também se apoiará na tradutologia, nos estudos em comunicação não-verbal e em comunicação intercultural.

3 Da análise das interações à didática das línguas-culturas

Abordemos agora a questão crucial das contribuições da análise das interações para a didática das línguas-culturas, a fim de estabelecer em que medida essas duas áreas podem se enriquecer e, assim, construir uma reflexão frutífera sobre o contato de línguas e a dimensão plurilíngue da linguagem.

3.1 Da ação à inter-ação...

Bange (1992, p. 13) dá à ação a seguinte definição: "um processo que está subordinado a um objetivo (consciente), à representação do resultado a ser obtido. As ações permitem alcançar metas intermediárias cuja realização é parte da atividade. Além de seu aspecto intencional (o que deve ser realizado), a ação também tem um aspecto operacional (como deve ser realizado)". Essa afirmação nos leva a considerar as produções languageiras em sua complexidade e sua

naturalidade, é o que declara Fillietaz (2004) quando ele defende "o abandono de uma visão idealista da comunicação e levando em consideração a natureza complexa das relações que são tecidas entre os comportamentos humanos e entre as situações de ação nas quais elas ganham sentido". (FILLIETAZ, 2004, p. 10).

Essas observações introdutórias ecoam na perspectiva acional, na qual a didática das línguas se inscreve de forma duradoura, considerando o aprendiz como um ator social. Nessa linha de raciocínio, Puren (2009) designa essa nova perspectiva acional como uma "perspectiva do agir social". Segundo ele,

Todos os novos conceitos-chave - competência, contexto, texto, área de conhecimento e estratégia - são definidos em relação a termos pertencentes ao mesmo campo semântico: ato, acional, ator, atividade, agir, operação, tarefa... (PUREN, 2009, p. 3)

Essa pedagogia das competências vai impor ao aprendiz um comportamento global, no caso, uma tarefa que, de acordo com os autores do QECRL, tem valor de tarefa na medida em que a ação é o fato de um (ou mais) sujeito(s) que mobiliza(m) estrategicamente as competências que ele(s) dispõe(m) com vistas a alcançar um resultado específico e bem-sucedido. O conceito central de "tarefa" é retomado por Da Costa, que afirma que

Em comparação aos exercícios tradicionais, centrados principalmente em aquisições de vocabulário e da sintaxe, a tarefa se inscreve em uma estrutura que permite ao aprendiz ser confrontado com uma atividade contextualizada (um lugar, uma situação-problema, um objetivo a ser alcançado...). E esse esforço de contextualização da tarefa reforça nossa tese de que a perspectiva acional é uma forma de socialização linguística. (DA COSTA, 2010, p. 4).

Como podemos constatar, o impacto do contexto sobre as atividades languageiras, em outras palavras, o contexto no qual a comunicação acontece conduzirá a considerar os componentes pragmáticos e sociolinguísticos.

Convém mencionar as pesquisas aprofundadas de Manoïlov e Oursel (2019), que no contexto de seus trabalhos sobre as interações, deploram que "as questões de pesquisa se orientam frequentemente, apesar de tudo, para uma melhor compreensão do sentido do texto em vez de uma descrição da ação, da atividade ou da situação na qual ele é produzido e que ele contribui a fazer evoluir." o que leva esses pesquisadores a dizer que "a interação não é pensada

em sua origem como área definida, mas como o encontro de duas ações, daí a razão deste jogo tipográfico: inter-ação". Eles prosseguem ressaltando que a inter-ação

Se realiza nas relações interpessoais que os interlocutores estabelecem para alcançar metas, negociadas por procedimentos co-construídos. Para alcançar seu propósito, o locutor deve empreender ações que serão interpretadas por seu interlocutor que deve, ao mesmo tempo, responder às ações do locutor. Trata-se, portanto, de ações sociais que envolvem a intervenção e a consideração dos parceiros, e que estão situados em atividades, em tempos, em culturas e em lugares que as impactam e que são impactadas por elas. (MANOÍLOV; OURSEL, 2019, p. ?).

3.2 A interação e o contexto interativo

Lembremos que Vion define a interação como "qualquer ação conjunta, conflituosa e/ou cooperativa, que coloca em contato dois ou mais atores. Como tal, ele [esse termo] compreende as trocas conversacionais e as transações financeiras, os jogos amorosos, bem como as lutas de boxe. (1992 [2000], p. 17). Qualquer situação na qual dois ou mais agentes realizam ações que os influenciam mutuamente é, portanto, uma situação de interação. Além disso, este último (1996) distingue, na interação verbal, dois objetos em inter-relação constante, que são a relação social e a relação interlocutiva, que ele define como sendo:

A relação social corresponde ao reconhecimento, pelos sujeitos, do contexto no qual se desenvolvem as interações, na maneira como eles têm que se posicionar um em relação ao outro e de conduzir suas atividades linguageiras. Decorrente de uma ordem de fenômeno mais ampla que a linguagem, essa relação se atualiza e se faz observar na maneira de gerir o discurso, sejam pelos modos de circulação da palavra ou dos modos de verbalização. Paradoxalmente, essa relação só pode ser construída com a implementação dos conteúdos para que seja também definida, em parte, pela atitude adotada em relação a esses conteúdos. Assim, uma escolha lexical permitirá ao sujeito de se posicionar, ou não, como especialista e, de fato, para iniciar tal ou tal tipo de posicionamento. A relação social estabelecida durante a comunicação é, ao mesmo tempo, exterior e subordinada à linguagem.

A relação interlocutiva é, por sua vez, uma relação construída na e pela atividade de linguagem. Se a relação social parece ser concernente, prioritariamente, à sociolinguística, a relação interlocutiva concerne diretamente à linguística. Dependendo da suposição de que os interlocutores deixam vestígios de sua presença e de suas atividades nas mensagens que trocam (teorias da enunciação) e do conceito de *accountability* dos etnometodólogos, os sujeitos são levados a construir uma ordem que não é nem isomórfica nem subordinada àquele envolvido pela relação social. Essas duas ordens não são autônomas, elas dependem umas das outras sem serem, nunca, uma em relação à outra,

em uma relação unidirecional de subordinação. Tal atitude leva a postular que, se a ordem social pré-existente a qualquer interação específica, a realização da relação social, na medida em que ela se articula a uma relação interlocutiva, leva à produção e não uma simples reprodução do social. (VION, 1996, p.21-22)

Como lembram Manoïlov e Oursel (2019), a co-construção será uma das características das interações verbais. Ela pode ser descrita como a "joint creation of form, interpretation, stance, action, activity, identity, institution, skill, ideology, emotion, or other culturally meaningful reality" (JACOBY; OCHS, 1995, p. 171). Esse componente também é essencial segundo Arditty e Vasseur (1999), os quais formulam que

Até mesmo o adulto que se comunica na língua do outro deve relacionar elementos linguísticos, objetos de discurso e situações de interações para realizar tarefas discursivas precisas. Ele elabora, portanto, novas práticas languageiras. Isso implica a possibilidade de outros focos, no contexto participativo [...] sobre a tarefa a ser desenvolvida [...] sobre a relação que se estabelece [...] sobre o valor argumentativo dos enunciados, sobre o caráter sério ou lúdico do que se diz... É no cerne dessas práticas que a língua é forjada. Não se pode separar a língua do que os locutores fazem dela, e especialmente do que eles fazem dela nas trocas com o outro, retomando e modificando as palavras do outro, para se fazer entender e realizar a tarefa coletiva. (ARDITTY; VASSEUR, 1999, p. 13).

Em relação às considerações de Arditty e Vasseur sobre a dinâmica discursiva, Manoïlov e Oursel (2019) observam que

[...] o objeto das abordagens interacionistas é a forma como o discurso é construído e particularmente a dinâmica que se estabelece e gera constantemente (re)interpretações e (re)categorizações: os interactantes interagem em situações bastante concretas para alcançar os objetivos que estabeleceram: manter ou fazer evoluir o estado do mundo (Vanderveken, 1990). O êxito da atividade depende da capacidade dos interactantes a co-agirem e co-construírem interpretações compatíveis com a situação de interlocução, graças à linguagem, entre outros. As manifestações verbais e não-verbais dessa co-construção são a parte visível, "observável", dirão os pesquisadores, da intersubjetividade que emerge na interação. (MANOÏLOV; OURSEL, 2019).

Quanto ao conceito de intersubjetividade, outro componente capital em termos de interações verbais, podemos perceber sua incidência na medida em que ela induz nos interactantes uma atenção e intenções orientadas para o mesmo objeto: a) os interactantes, locutor e interlocutor(es), estão envolvidos na situação de comunicação; (b) esse engajamento é orientado

em uma direção comum, em outras palavras, em uma orientação comum; c) Essa direção pode ser (ou ter sido) o objeto de uma negociação entre os inter-actantes co-conscientes dessa orientação comum. Mais esquematicamente, Oursel (2013) considera três características principais da intersubjetividade:

- A atenção dos interactantes é orientada em uma direção comum;
- Os interactantes têm consciência de que sua atenção é orientada na mesma direção que a do outro e que esse estado é recíproco;
- Os interactantes levam em consideração a experiência do outro (como eles o percebem), para fazer aumentar sua atenção e sua percepção da atenção do outro, a fim de manter uma atenção comum e construir interpretações que eles acreditam serem aceitáveis e das quais eles avaliarão a compatibilidade, para chegar a um acordo sobre o sentido a ser atribuído à situação.

Outro conceito-chave que é fundamental considerar no contexto de uma reflexão teórica sobre a dimensão interacional (que constitui nossas interações humanas), o "cérebro social" proveniente das neurociências. Esse conceito, como órgão social, permitirá formalizar as ligações entre cognição e interação.

Esse conceito é central: na interação, nós elaboramos hipóteses sobre o pensamento do outro, isto é, antecipamos e analisamos o conhecimento do outro para construir nosso discurso em função do outro. (MANOÏLOV; OURSEL, 2019).

4 O ambiente da Pesquisa

4.1 Rede Miriadi

Essa rede internacional reúne pesquisadores, professores e outros atores, todos interessados pela intercompreensão, e particularmente pela intercompreensão *on-line*. Alguns deles já participaram de outros projetos europeus, como o Galatea, Galanet, Galapro, Redinter, etc. O projeto Miriadi (2012-2015) reuniu um grupo de professores-pesquisadores para a realização do portal Miriadi dedicado à intercompreensão *on-line* e em rede de grupos.

O objetivo principal dessa rede é colocar em contato pessoas que desejam aplicar seus recursos e conhecimentos e realizar novas ações, seja uma ação de pesquisa, de formações de seus públicos, se forem formadores, ou projetos subsidiados ou não, para criação de novos

materiais pedagógicos plurilíngues, ou novos *sites* de *internet*, bem como a melhoria do *site* já existente.

Lembremos brevemente que a rede é gerenciada, animada e coordenada por uma associação: a APICAD (Associação Internacional para a Promoção da Intercompreensão a Distância), que atua, notadamente, no campo do plurilinguismo e reivindica uma dignidade igual para todas as línguas. O objetivo dessa associação é gerenciar a rede Miriadi e o portal *Web Miriadi*, assim como animar a rede Miriadi e organizar formações para a intercompreensão *on-line* e em redes de grupos (www.miriadi.net).

4.2 O que é uma sessão de formação Miriadi?

A palavra "sessão" foi adotada para designar um tempo de formação variável, mas de por volta de 12 semanas mais frequentemente. Durante essas formações, os participantes são agrupados em equipes locais e depois em grupos de trabalho nos quais eles interagem em intercompreensão, para construírem juntos uma publicação plurilíngue e alcancarem os objetivos de aprendizagem.

Trata-se de trabalhar de uma forma cada vez mais consciente, visando uma educação linguística que é entendida como um espaço de transformação, de desenvolvimento humano e de construção de um bem comum coletivo, isto é, "uma forma de comunicação plurilíngue na qual cada um entende as línguas dos outros e se expressa na ou nas línguas românicas que conhece, desenvolvendo, assim, em diferentes níveis, o conhecimento dessas línguas" (www.galanet.eu).

Como ressalta Degache, que destaca o esforço dos interlocutores nesse contexto dialógico específico, cujo grande desafio se torna a construção de um espaço de fala compartilhada, o dinamismo científico da reconfiguração conceitual da intercompreensão *on-line*, pode se resumir da seguinte forma: "uma forma de comunicação plurilíngue, na qual cada um se esforça para entender a língua do outro e busca se fazer entender" (2009, p. 85).

Inscrevendo-se como uma abordagem interacionista, a formação para a intercompreensão proposta pela plataforma Miriadi é feita pela prática da intercompreensão. Nesse sentido, o contexto de formação coloca os sujeitos em situações plurilíngues e interculturais de trabalho colaborativo, ao mesmo tempo que os incita a co-agir juntos, tendo em vista o planejamento, a realização e a avaliação de um projeto de trabalho original (produto final), negociado dentro de cada grupo trabalho (GT) em interações e debates, nos quais os sujeitos

colocam em prática suas concepções, crenças e representações em relação ao papel da intercompreensão na educação linguística.

4.3 Perfil da sessão de formação SCUOLA.IC

Como parte de nossa comunicação, apresentaremos a sessão de formação de **2019.2-B_SCUOLA.IC**, que foi realizada no período de 26 de setembro a 20 de dezembro de 2019 no espaço de formação do Portal Miriadi (plataforma colaborativa plurilíngue cf. supra). Essa formação para a IC, destinada mais particularmente aos professores (nicho formador de formadores), compreende 5 fases, permitindo aos participantes interagirem em um espaço virtual, de acordo com um cenário pedagógico que visa aumentar a capacidade de compreensão (competências parciais, a fim de alcançar mais rapidamente a competência de compreensão do que a de produção, igualmente no caso de línguas não parentes). É importante destacar que o princípio proposto pelo Miriadi é baseado em uma reorganização de equipes institucionais iniciais (na maioria das vezes com base local) em grupos de trabalho (GT), reagrupando, conseqüentemente, formados provenientes de horizontes geográficos variados.

A formação compreende 5 fases: Fase 1: *Conosciamoci!*; Fase 2: *Scegliamo una tema*; Fase 3: *Lavoriamo in gruppo*; Fase 4: *Pubblichiamo*; Fase 5: *Bilancio finale*. Como se pode perceber, trata-se, à medida da sucessão das fases, da formação em IC e para a IC, de construir um itinerário que, após a fase inicial de apresentação mútua (biografia linguística, profissional, motivações, etc.), vai se orientar para a organização e a exploração da problemática escolhida e sobre a elaboração de uma metodologia de trabalho. Na sequência, acontecerá a implementação do plano de trabalho para a produção do produto Final (para cada GT constituído). Em seguida, ocorrerá a publicação *on-line* dos respectivos trabalhos dos GT. A fase final será voltada para o resultado na forma de uma avaliação final (autoavaliação e avaliações cruzadas).

A sessão de formação de **2019.2-B_SCUOLA.IC** é constituída por 6 GT cujos temas de trabalho co-laborativos são os seguintes: GT1- A intercompreensão e a motivação; GT2 - IC em sala e as representações; GT3 - IC na aula de Língua Materna; GT4 - *IC con l'inglese?*; GT5 - *Quale inserimento per l'IC?* ; GT6 - *Quali Attività per i corsi di IC?*

4.4 Análise qualitativa dos dados extraídos dos fóruns da formação (corpus 1 e corpus 2)

Ao examinar as interações plurilíngues (Anexo 1), em outras palavras, as línguas que dominam e compartilham os locutores envolvidos nas trocas durante a Fase 1, nós observamos os seguintes princípios organizadores:

- Plurilinguismo/ o cenário de formação apoia e estimula a presença de várias línguas, com algumas mensagens postadas a presença de alternância de códigos/*code-switching* que ocorre principalmente no âmbito das fórmulas ritualizadas, as fórmulas de convite ou de fechamento do discurso, mas não só. Por que passar de um código para outro? Percebemos que essas marcas transcódicas desempenham principalmente uma função fática. O recurso pontual à língua do outro também é para ajustar sua produção às competências de recepção do destinatário. Isso nos leva a enfatizar que nas situações plurilíngues reconhecidas como tais (como é o caso desta), há uma hierarquia da escolha das línguas, baseada nas necessidades instrumentais de ordem pragmática, que decorrem tanto da eficácia como do afeto, que evidencia uma transação interna com as competências variáveis em cada língua em potencial e uma questão de alternâncias;
- Diversificação/ a configuração da plataforma ajuda a atender aos projetos pessoais e comuns dos participantes com o acesso a ferramentas e recursos em IC?
- Conhecimento profissional / identificamos uma abordagem co-reflexiva de formação, do ponto de vista do conhecimento, que é tomado como ponto de partida para o conhecimento profissional dos sujeitos, no qual o papel do outro e seu olhar crítico se tornam fundamentais, nós co-construímos juntos em termos de didática de línguas;
- Divulgação / a ideia de repercussão dos princípios e abordagens de trabalho, emerge de forma sustentada e crítica, em contextos de educação linguística variadas. As intervenções neste fórum nos mostram que essas repercussões já estão se tornando os efeitos da formação.

Por outro lado, ao analisar as interações (conteúdo das interações) observamos:

- O desejo de construir um espaço curricular de integração plurilíngue;
- Uma identidade linguística em (re)construção com o desejo explícito de enriquecer seu repertório linguístico e comunicativo;
- Um processo de formação que induz a ideia de colaboração, de um espaço de co-construção do conhecimento;
- Um espaço de construção de produtos a serem aplicados facilmente em contextos educacionais;

- A busca por um repertório pedagógico e didático (a IC é percebida como mobilizadora de diferentes dimensões do conhecimento profissional). O questionamento sobre as práticas em sala é uma constante na perspectiva de um trabalho relacionado aos alunos. Foco em maior conhecimento de orientações de tipo didático-pedagógicas;
- A língua como objeto de aprendizagem se descomplexifica para as formas (a IC fornece melhor entendimento de como os sistemas linguísticos são organizados (cf. transparência linguística e continuum). Uma vez que as línguas estão em contato, as correlações aparecem de maneira evidente;
- Conscientização da pobreza da oferta linguística no sistema educacional/escolar, ancorada em um contexto social difícil (afirmação do potencial da IC para abrir para a diversidade cultural, oferecer um currículo de qualidade, questões relacionadas aos currículos plurilíngues, foco na importância do plurilinguismo como janela para o mundo. A IC promove o enriquecimento e a construção pluricultural, valorizar as línguas como componentes formativos, constatação de ordem didática e política, valorização institucional das línguas);
- Importância do papel do especialista para alguns participantes (uma grande capacidade para explicitar o que acontece em uma situação de intercompreensão, identificando os desafios do debate sobre a didática das línguas, compreensão dos elementos de uma didática da IC ou do plurilinguismo, necessidade de diversificação de material, qualquer locutor é potencialmente plurilíngue).

Quanto à Fase 2 (Anexo 2), ela é particularmente propícia para compartilhar as experiências de sala de aula e para as trocas sobre as aventuras de ensino mono ou plurilíngues. Essa fase é dedicada à definição da problemática de trabalho sobre a qual os formados trabalharão durante todo o resto da sessão. Ela implica a busca de materiais para criar os cursos de IC (unidades ou atividades didáticas), pois os formados são levados a começar a inserir a IC em suas aulas. Nossa análise se concentra nas interações plurilíngues do GT4 cujo tema é a intercompreensão articulada ao inglês (GT4 - *IC con l'inglese?*)

É importante notar o quanto a configuração da formação em IC e para a IC é propícia para as trocas de natureza metalinguística. Os inter-actantes reforçam suas competências metalinguísticas comparando e analisando outras línguas no contexto da problemática das línguas latinas *versus* línguas germânicas/inglês. Como desenvolver uma postura reflexiva diante da língua? A temática proposta nessa fase possibilita chamar a atenção para o *status* das línguas e a hegemonia do inglês, enfatizando a história das línguas e as relações que elas mantiveram entre

si ao longo dos séculos por meio de empréstimos linguísticos (fenômenos de empréstimos lexicais que constituem uma das principais fontes de enriquecimento do léxico). O parentesco linguístico está aqui no cerne do debate. Nós observamos que o processo interacional funciona de forma eficaz, estabelecendo uma dinâmica discursiva de co-construção de conhecimentos. As contribuições discursivas de cada um (argumentação, contra-argumentação) permitem inter-agir sobre as hipóteses emitidas, sobre a aquisição de novos conhecimentos. Cada participante relata acerca do conhecimento que possui sobre as funções das línguas, suas estruturas e seus usos. Mais geralmente, podemos dizer que tal contexto de aprendizagem, desenvolvendo as atividades metalinguísticas, favorece a metacognição, em outras palavras, a capacidade do indivíduo para refletir sobre seu modo de pensar e de aprender. Os participantes constroem suas identidades e subjetividades plurilíngues, ou melhor, a consciência dessas identidades e dos fatores envolvidos em sua constituição.

Algumas reflexões finais

Uma nova perspectiva é dada pela articulação entre a co-ação (plurilíngue e intercultural) e a co-reflexão (também plurilíngue e intercultural). Em vista das características do cenário, de suas ferramentas e recursos, observamos que as reflexões individuais e coletivas sobre a identidade individual e profissional de cada um são uma fonte de enriquecimento e que o espaço de formação em intercompreensão se transforma em um contexto privilegiado de formação humana.

A observação das trocas plurilíngues por meio da plataforma Miriadi nos mostra como os atores mobilizam capacidades linguísticas muito variáveis para realizar suas atividades comunicativas. Entendemos a aprendizagem linguística como um objeto de formação no qual as línguas não são mais geridas independentemente umas das outras. Pudemos perceber também como, em uma situação plurilíngue ou potencialmente plurilíngue, a seleção/identificação das línguas atende às escolhas estratégicas.

Referências

ANQUETIL, M. ; DE CARLO, M. « L'intercompréhension : quels fondements disciplinaires pour une discipline européenne en développement ? », In: *Appropriation et transmission des langues et des cultures de monde*, Actes de Séminaire Doctoral International, INALCO coordonnés par N.

- Takahashi, J-O. Kim, N. Iwasaki, 2012.
- ARDITTY, J. ; VASSEUR, M.-T. Interaction et langue étrangère : Présentation. *Langages*, n°134, p. 3-19, 1999.
- BANGE, P. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 1, p. 53-85, 1992.
- BANGE, P. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Hatier / Didier, 1992.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & al. *Eurom 4 : Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze : La Nuova Italia Editrice, Scandicci, 762 pages, 1997.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. ; VALLI, A. (coord.). L'intercompréhension: le cas des langues romanes. *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, janvier 1997.
- BONVINO, E.. & al. *Eurom 5. Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milan: Hoepli, 2011
- CHARDENET, P. « Evaluer des compétences plurilingues et interlingues ». p.90-102, 2006.
- Conseil de l'Europe. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001
- DA COSTA, P. « Regards sur la perspective actionnelle », <http://www.edufle.net/regards-sur-laperspective-html> (dernière consultation le 28 septembre 2013), 2010.
- DEGACHE, CH. « Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept », In : M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo- Pfeifer, A. Séré & C. Vela Delfa (Orgs.), *A Intercompreensão em línguas românicas* (81-102). Aveiro: Oficina Digital, 2009.
- ESCUDE, P. De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe. *Tréma*, n°42, p. 46-53, 2014.
- FILLIETAZ, L. Présentation : Les modèles du discours face au concept d'action. *Cahiers de Linguistique Française* 26, p. 9-23, 2004.
- GALISSON, R. Où va la didactique du Français Langue Etrangère. *ELA* , n°79. Paris: Didier Eruditions, p. 9-34, 1990.
- JACOBY, S.; OCHS, E. Co-construction: An introduction. *Research on Language and Social Interaction* 28 (3), p. 171-183, 1995.
- JAMET, M.-CH. L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ?. In: Publif@rum, n. 11: Autour de la définition. http://publifarum.farum.it/ezine_articles.php?id=144, 2010.
- MANOÏLOV, P. ; OURSEL, É. Analyse des interactions et didactique des langues : tour d'horizon des relations. *Linx* [En ligne], 79 | 2019, document 1, mis en ligne le 30 décembre 2019, consulté le 02 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/linx/3399>, 2019.
- MONDADA, L. Compétence située et construction du savoir scientifique dans l'interaction plurilingue. In : *Colloque international Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances*. ENS/SHL 13614615 juin, Lyon, 2002.
- OURSEL, É. *Des interactions de service entre francophones natifs et non natifs. Analyse de la gestion de l'intercompréhension et perspectives didactiques*, thèse de doctorat, soutenue à

l'université Sorbonne nouvelle – Paris 3, 2013.

PUREN, CH. Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Langues modernes*, APLV, janvier 2009.

PY, B. Discours et construction des connaissances en L1 et L2. Enseigner en classe bilingue. In : Actes de l'Université d'Automne, IUFM d'Alsace, 24-27 octobre 2002. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, p. 119-126, 2004.

RONJAT, J. *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*. Mâcon : Protat frères, 1913.

RONJAT, J. *Le Développement du langage observé chez l'enfant bilingue*, [Paris: Honoré Champion, 1913] Peter Lang, 2013, édition de Pierre Escudé, 2013.

DE SAUSSURE, F. *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, [1916], 1998.

VION, R. *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris : Hachette Supérieur, 1992.

VION, R. « L'analyse des interactions verbales », in Les carnets de Cediscor n°4. p.19-32, 1996.