

ENSINAR INTERCOMPREENSÃO ENTRE LÍNGUAS ROMÂNICAS: UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA COM APRENDIZES DE ITALIANO

**Insegnare l'intercomprensione tra le lingue
romanze: una ricerca esplorativa
con apprendenti di italiano**

**Teaching Intercomprehension between Romance
Languages: An Exploratory
Research with Learners of Italian**

LUCIANA DUARTE BARALDI*
ELISABETTA SANTORO**

RESUMO: O objetivo deste estudo é apresentar reflexões que nasceram de uma pesquisa exploratória (GIL, 2008), realizada em um curso de intercompreensão em línguas românicas para alunos de italiano. Por meio de um questionário, respondido por alunos de turmas do curso de língua italiana do *Circolo Italiano (CI) di San Paolo*, com afirmações que remetem às crenças que aprendizes têm sobre aprender idiomas, foi possível observar que a maioria deles – tanto os de níveis iniciantes quanto os de níveis intermediários – revelou considerar verdadeira a afirmação, segundo a qual a aprendizagem paralela de diferentes línguas românicas pode confundir os aprendizes porque poderiam “misturar as línguas”. Por outro lado, o QECR (2001) enfatiza a necessidade de considerar que o aprendiz dispõe de competência plurilíngue e pluricultural, que engloba todas as línguas que conhece, particularmente as línguas próximas, pois isso permite a transferência de conhecimentos entre essas línguas. Partindo dessas reflexões, elaboramos um curso breve de intercompreensão em línguas românicas (IC), que foi

*Universidade de São Paulo (USP)

lucianabaraldi@gmail.com (ORCID 0000-0002-4322-4093)

**Universidade de São Paulo (USP)

esantoro@usp.br (ORCID 0000-0001-7577-368X)

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v0i40p67-93>



oferecido aos discentes da instituição com o escopo de apresentar-lhes as potencialidades da IC para o desenvolvimento da competência receptiva de línguas românicas e, concomitantemente, da língua italiana. O material usado nas aulas era composto, essencialmente, de textos extraídos do manual *EuRom5* (BONVINO et al., 2011) e de outros textos de jornais nas línguas românicas escolhidas. Os dados coletados após o curso por meio de um questionário específico nos forneceram material para discutir em que medida a percepção dos participantes sobre aprender concomitantemente línguas aparentadas se modificou em relação ao questionário inicial.

PALAVRAS-CHAVE: Intercompreensão em línguas românicas; Didática das línguas; Abordagens plurilíngues; Ensino de italiano L2.

ABSTRACT: L'obiettivo di questo studio è presentare riflessioni nate da una ricerca esplorativa (GIL, 2008) svolta in un laboratorio sull'intercomprensione tra le lingue romanze per studenti di italiano. Attraverso un questionario con alcune affermazioni relative alle rappresentazioni che gli studenti hanno sull'apprendimento delle lingue straniere, al quale hanno risposto studenti del corso di lingua italiana del *Circolo Italiano (CI) di San Paolo*, è stato osservato che la maggior parte di loro – di livello principiante e intermedio – considera vera l'affermazione secondo la quale l'apprendimento parallelo di diverse lingue romanze può confondere gli apprendenti perché potrebbero “mescolare le lingue”. Il QCER (2001) enfatizza, d'altra parte, la necessità di considerare che lo studente ha una competenza plurilingue e pluriculturale che comprende tutte le lingue che conosce, in particolare le lingue vicine, permettendogli di trasferire conoscenze tra queste lingue. Partendo da queste riflessioni, abbiamo elaborato un breve corso di intercomprensione tra le lingue romanze (IC), offerto agli studenti allo scopo di presentare loro le potenzialità dell'IC per l'apprendimento e lo sviluppo della competenza ricettiva delle lingue romanze e, parallelamente, della lingua italiana. Il materiale utilizzato nelle lezioni era costituito essenzialmente da testi tratti dal manuale *EuRom5* (BONVINO et al., 2011) e da altri testi di giornale nelle lingue romanze prescelte. I dati raccolti dopo il corso tramite questionari ci consentono di discutere in che misura le percezioni dei partecipanti sull'apprendimento concomitante di lingue prossime sono cambiate rispetto al questionario iniziale.

PAROLE CHIAVE: Intercomprensione tra le lingue romanze; Didattica delle lingue; Approcci plurilingui; Insegnamento dell'italiano L2.

ABSTRACT: The aim of this study is to present reflections aroused from an exploratory research (GIL, 2008) carried out in an Intercomprehension course in Romance Languages for Italian students. Through a questionnaire, answered by students of the Italian language courses at the *Circolo Italiano (CI) di San Paolo*, with statements on the

beliefs that learners have about learning foreign languages, we could observe that most of them – both from beginner, as well as intermediate levels – considered that parallel learning of different Romance Languages can confuse learners because they could “mix languages”. On the other side, the CEFR (2001) emphasizes the need to consider that the learners have multilingual and multicultural competence, which encompasses all the languages they know, particularly the nearby languages. This allows them to transfer knowledge between those languages. Starting from these reflections, we developed a short course of Intercomprehension between Romance Languages (IC), offered to the students of the institution, with the aim of presenting them with the potentialities of IC for the development of receptive competence in Romance Languages and, concomitantly, in the Italian language. The material used in the course was essentially composed of texts extracted from the textbook *EuRom5* (BONVINO et al., 2011) and other newspaper texts published in the chosen Romance Languages. The data collected after the course using specific questionnaires gave us material to discuss to what extent the participants’ perception of learning related languages at the same time has changed when compared with the first questionnaire.

KEYWORDS: Intercomprehension between Romance Languages; Language teaching; Multilingual approaches; Teaching of Italian as L2.

1. Introdução

Neste artigo, serão apresentados os resultados de um estudo exploratório, realizado em 2019, por meio de um curso de intercompreensão em línguas românicas para alunos de língua italiana do *Circolo Italiano di San Paolo*¹. O oferecimento do curso foi motivado pelas respostas dos alunos da instituição a um questionário, no qual constavam afirmações sobre crenças relativas ao ensino-aprendizagem de segundas línguas, entre as quais se destacaram as relacionadas à interferência de falsos cognatos e ao estudo concomitante de línguas próximas.

Tendo como base os pressupostos da intercompreensão, elaboramos e oferecemos um curso introdutório para o público mencionado e, ao final, coletamos as respostas dos participantes a outro questionário, que nos possibilitou analisar em que medida sua percepção sobre aprender ao mesmo tempo línguas aparentadas se modificou em relação ao questionário inicial.

Na primeira parte deste artigo, após a explicitação dos objetivos e das perguntas de pesquisa, apresentaremos o referencial teórico que norteou o curso e a pesquisa. Em seguida, descreveremos os pressupostos metodológicos, o contexto onde o curso foi oferecido, seus participantes e a pesquisa desenvolvida. Por fim, ilustraremos e analisaremos os resultados, para, então, procedermos às reflexões finais, evidenciando as contribuições deste estudo para a intercompreensão.

2. Objetivos

A pesquisa se propõe, por um lado, a investigar se um curso de IC “desfaz” algumas das crenças relativas ao ensino-aprendizagem de segundas línguas e, por outro, a observar e analisar como o curso, as línguas apresentadas e as estratégias são avaliadas pelos participantes.

Em conformidade com os objetivos propostos, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa:

1) Em que medida o contato com uma abordagem plurilíngue leva os aprendizes a refletir sobre crenças relativas ao ensino-aprendizagem de segundas línguas, questionando suas convicções?

2) De que forma os participantes avaliam o curso, as línguas apresentadas e as estratégias utilizadas após a breve experiência com a intercompreensão no curso oferecido?

Nossa hipótese era que o contato com a IC poderia contribuir para estimular questionamentos acerca de crenças muito difundidas acerca do ensino-aprendizagem de segundas línguas, sendo, portanto, possível constatar diferenças na comparação entre os dados coletados antes e depois do curso.

¹ Associação fundada em 1911, voltada, inicialmente, à congregação de todas as famílias italianas residentes em São Paulo. Atualmente, além do restaurante próprio e das atividades de que os sócios podem participar, oferece cursos de italiano e realiza eventos sobre cultura italiana abertos a um público amplo. Na seção dedicada ao contexto da pesquisa, serão fornecidas mais informações sobre o público da instituição e o tipo de cursos que oferece.

3. Pressupostos teóricos

Nas seguintes seções, percorreremos brevemente as origens da intercompreensão e suas principais características, para, em seguida, apresentar as estratégias de leitura, de intercompreensão e de comunicação utilizadas no percurso de ensino-aprendizagem norteado pelas premissas da IC que pusemos em prática por meio do curso ministrado.

3.1 Origens e características da intercompreensão

Enquanto prática social, a intercompreensão (IC) pode ser considerada contemporânea à humanidade. Desde sempre, os seres humanos buscam maneiras de se comunicar e de se fazer entender entre povos de línguas e culturas diversas. Isso se deve a vários fatores, entre os quais êxodo, migrações e trocas comerciais, que levaram os seres humanos a encontrar soluções para compreender e serem compreendidos. Para Fiorenza (2017, p. 7), a IC como fenômeno ocorre de forma espontânea quando alguém consegue compreender uma língua mesmo sem conhecê-la a ponto de saber falar, sendo isso particularmente recorrente entre idiomas que pertencem à mesma família. De forma alegórica, podemos dizer, então, que a IC “promove uma espécie de reversão do mito babélico, segundo o qual o plurilinguismo seria uma maldição” (SILVA, 2013, p. 96). Umberto Eco resume com maestria, no excerto reproduzido a seguir, as linhas gerais da IC como prática cotidiana, referindo-se, em especial, ao contexto europeu, onde a IC se difunde com maior intensidade:

Uma Europa de políglotas não é uma Europa de pessoas que falam muitas línguas correntemente, mas, na melhor das hipóteses, de pessoas que podem se encontrar falando sua própria língua e compreendendo a do outro e que, mesmo não a sabendo falar fluentemente, a entendem com alguma dificuldade e compreendem o “gênio”, o universo cultural que cada um exprime ao falar a língua de seus antepassados e de sua própria tradição.² (1993, p. 377).

Por outro lado, como corrente da didática de línguas, a IC é relativamente recente. É de 1913 uma atestação do termo “intercompreensão”, escolhido pelo linguista francês Jules Ronjat para denominar a capacidade que interlocutores tinham de compreender variedades de diferentes línguas de uma mesma família. Escudé (2014, p. 46) recorda que a IC, enquanto abordagem no ensino de línguas, ganha espaço na França, nos anos 1990, dividindo-se em duas vertentes: a de Blanche-Benveniste (BLANCHE-BENVENISTE e VALLI, 1997) e a de Dabène (DABÈNE e DEGACHE, 1996). A primeira pode ser considerada uma vertente receptiva – com “situações de aprendizagem voltadas para o desenvolvimento específico da compreensão escrita e/ou oral” – enquanto a segunda, mais interativa, estaria “ligada às situações de aprendizagem que proporcionam interação entre falantes de diferentes línguas, geralmente à distância, em plataformas

2 *“Una Europa di poliglotti non è un’Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell’altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il ‘genio’, l’universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione.”*

online.” (MIRANDA-PAULO, 2018, p. 51)

A proposta da IC, enquanto abordagem na didática das línguas, se vale da capacidade “natural” de compreender línguas próximas e de transferir conhecimentos de uma língua para a outra, visando ao desenvolvimento de competências receptivas dos falantes-aprendizes. Ou seja, em linhas gerais, são aplicados princípios da IC como prática social em um contexto de ensino-aprendizagem.

Silva (2018, p. 141) avalia como corajosa a postura didática da IC que, ao romper com o modelo de aprendizagem baseado em uma noção de competência totalizante (ser igual e simultaneamente competente em todas as habilidades), questiona também o mito do falante ideal, identificado com o falante nativo. A autora comenta que a IC tem como objetivo alcançar uma competência “pragmática”, no sentido de desenvolver habilidades que, mesmo parciais e imperfeitas, permitam alcançar determinadas finalidades. Nesse contexto, do ponto de vista da IC, o foco no desenvolvimento das competências receptivas poderia ser entendido como o reconhecimento de que nem mesmo nos contextos “tradicionais” de ensino-aprendizagem de línguas, em que supostamente são trabalhadas todas as habilidades, os alunos seriam igualmente competentes em todas elas: o aprendiz, portanto, apresentaria graus diferentes de competência em cada habilidade e, por extensão, em cada língua/cultura que faz parte de seu repertório.

Tendo em mente o contexto de desenvolvimento de competências receptivas objetivado pela IC, Carrasco e Pishva (2007, p. 145) afirmam que línguas conhecidas pelos falantes-aprendizes podem servir de base para novas aquisições, uma vez que “o uso pertinente de traços tipolinguísticos comuns pode facilitar/acelerar o aprendizado de uma língua estrangeira vizinha, especialmente quando, como no contexto da compreensão mútua, apenas habilidades receptivas são o objetivo”³, contrariando uma das mais enraizadas crenças sobre o ensino-aprendizagem de segundas línguas, que preconiza a separação entre elas e a necessidade de deixar cada uma em um compartimento estanque.

Todavia, para Garbarino (2011), a compreensão de uma língua estrangeira não pode ser considerada uma competência passiva, pois se trata de um processo complexo, que tem início na percepção das diferenças, possibilita o desenvolvimento de estratégias de recepção e, também, de produção para se fazer compreender, envolvendo continuamente a relação entre língua(s)/cultura(s). O capítulo 8 do QECR (2001) orienta para o afastamento de uma suposta dicotomia equilibrada entre L1/L2, tomando como referência o fato de que:

[...] um dado indivíduo não possui uma gama de competências distintas e separadas para comunicar consoante as línguas que conhece, mas, sim, uma competência plurilíngue e pluricultural, que engloba o conjunto do repertório linguístico de que dispõe. (p. 231)

A noção de “repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas” integra a ideia de abordagem plurilíngue, a partir da qual se reconhece que as experiências

3 “l’exploitation pertinente de traits typolinguistiques communs peut faciliter/accélérer l’apprentissage d’une langue voisine en particulier lorsque, comme dans le cadre de la compréhension réciproque, seules les compétences réceptives sont visées.”

pessoais dos indivíduos e seu contexto cultural se expandem do âmbito mais local e restrito – sua família, sua casa – para a sociedade e, em seguida, para as línguas e culturas de outros povos (com as quais se pode ter contato formal ou experiencial). Todo esse arcabouço adquirido abre caminho para a construção de uma competência comunicativa assentada na interação e inter-relação dos saberes, construídos com e por meio das línguas que coexistem e circulam em determinada sociedade (QECR, 2001, p. 23-24).

Corroborando a reflexão de Silva anteriormente mencionada, Séré (2010, p. 91-92) cita a ruptura de Dabène com o princípio de integração das quatro habilidades, considerada a melhor forma de aprender línguas até então. Considera-se, portanto, que seja possível aprender cada uma das habilidades em tempos e modos diferenciados, questionando a própria concepção de “competência linguística”. Assim, revela-se que a IC está ancorada na aquisição de estratégias que possibilitam compreender progressivamente as línguas em estudo. Ademais, Séré menciona que uma situação didática que tenha como arcabouço princípios da IC, como as plataformas *online* de que trata em seu artigo, modifica profundamente a divisão de papéis entre aprendizes, tutores e formadores, ativando, por parte dos aprendizes, um saber agir que inclua um saber fazer, um saber aprender e um saber ser. A pesquisa que apresentaremos coaduna com a visão voltada para a ativação desses saberes pelos aprendizes. Para lograr tal propósito, faz-se necessário ensinar estratégias que lhes permitam atingir o grau de autonomia requerida pela IC, mencionado pela autora.

3.2 Estratégias de leitura e de intercompreensão

No âmbito do ensino voltado especificamente para estratégias de leitura (uma das possibilidades e abordagens da IC), Solé (1998, p. 60-61) explica que a compreensão do que se lê é fruto de três condições: 1. clareza e coerência do conteúdo dos textos, estrutura familiar ou conhecida, léxico, sintaxe e coesão interna em nível aceitável; 2. grau de conhecimento prévio do leitor pertinente para o conteúdo do texto a ser lido, de forma que lhe possibilite atribuir significados; 3. estratégias que o leitor utilize para intensificação da compreensão do que lê, assim como para detectar possíveis erros ou falhas de compreensão.

Para Solé, leitores normalmente utilizam essas estratégias de forma inconsciente. Assim, ensinar estratégias de compreensão possibilita aos leitores que se tornem autônomos e capazes de enfrentar textos de diferentes graus e para diferentes finalidades. Carola (2015, p. 37-40) contribui para essa reflexão ao evidenciar que um dos objetivos da IC, enquanto abordagem da didática das línguas, é levar os estudantes a usar estratégias de forma consciente (estratégias metacognitivas) e elenca três entre as estratégias adotadas pela IC: transferência (inter- e intralinguística), inferência lexical e atividade metalinguística.

Segundo Carola, para que ocorra transferência, é necessário que exista proximidade linguística e “transparência” para que o sujeito as perceba. Quando a palavra é opaca, utiliza-se outra estratégia: a inferência lexical, baseada em elementos constituintes do texto e do contexto para

chegar ao significado. Em último nível, se dá a atividade metalinguística, que ocorre quando uma transferência suscita uma reflexão explícita sobre as línguas em contraste.

Outras estratégias de comunicação, que podem ser postas em prática em um percurso de ensino-aprendizagem balizado pela IC, são mencionadas por Garbarino (2011, p. 83-84): a dedução do sentido da palavra ou da frase que contém termos opacos/obscuros por meio do contexto; as inferências feitas com base no tema da discussão; as comparações realizadas pelos estudantes em relação à língua materna ou a outras línguas que conhecem. A essas estratégias a autora incorpora outras “boas práticas” que julga fundamentais para o contexto de IC em que ocorreu a pesquisa descrita em seu artigo. Dentre elas, destacamos: o uso de termos transparentes; a utilização de dicionários e tradutores automáticos; e a reflexão metalinguística.

Cabe acrescentar que, em um contexto de ensino de IC, além de apresentar e ensinar estratégias de compreensão, é preciso, como afirma Benucci (2011, p. 23), explicitar que existem diversos tipos/níveis de compreensão: (i) a extensiva global (*skimming*); (ii) a voltada para a identificação de detalhes (*scanning*); (iii) a intensiva (palavra a palavra). A autora lembra que, apesar de não conseguirmos ter acesso direto ao produto da compreensão, pois ele se dá por meio de operações cognitivas que ocorrem no cérebro do aprendiz, ensinar estratégias, mostrar como elas funcionam e em que situações cada uma delas pode ser usada são alguns objetivos da educação linguística.

Acreditamos que esses objetivos se estendam à IC como abordagem da didática das línguas. A preocupação com o ensino de estratégias gerais e específicas para desenvolver a compreensão escrita está presente, por exemplo, no livro didático *EuRom5* (BONVINO et al., 2011, p. 10-16), um dos materiais adotados na pesquisa exploratória que será descrita no tópico seguinte e que está baseada nos pressupostos da IC que foram apresentados e discutidos.

4. A metodologia da pesquisa

A seguir, será apresentada a metodologia utilizada na pesquisa. Como dissemos, trata-se de uma pesquisa exploratória, definida por Gil (2008, p. 28) como uma modalidade de pesquisa aplicada, cuja finalidade é “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 35), Gil destaca que pesquisas exploratórias são desenvolvidas objetivando proporcionar uma visão geral acerca de um fato, maior familiaridade com o problema, de forma que ele se torne mais explícito ou proporcione a construção de hipóteses. O autor comenta ainda que, não raro, esse tipo de pesquisa constitui a etapa inicial de uma investigação mais ampla. Assim, muitas vezes, o produto final de uma pesquisa exploratória configura-se como um “problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados” (GIL, 2008, p. 28). A referida definição nos ajuda, portanto, a delimitar a pesquisa realizada e a compreender suas características e limitações.

Nas próximas seções do artigo, após a especificação do contexto da pesquisa, será primeiramente descrito o perfil de todos os aprendizes que responderam ao primeiro questionário e serão resumidas suas respostas. Em seguida, serão apresentadas as características do curso de IC ministrado e o material didático utilizado, juntamente com o perfil dos estudantes que o frequentaram e responderam ao segundo questionário.

4.1 O contexto

Com base nos pressupostos teóricos da IC, foi elaborado e oferecido um curso de intercompreensão entre línguas românicas, estruturado em 12 horas, para alunos dos cursos regulares de italiano do *Circolo Italiano di San Paolo (CI)*, onde uma das autoras deste artigo atua como docente de língua italiana para grupos principiantes e intermediários. O CI é uma associação em que, além das atividades recreativas disponibilizadas aos sócios, há frequentemente palestras e eventos sobre cultura italiana, funcionando também como um centro de ensino de língua e cultura italianas, atendendo a alunos que estão matriculados em cursos do nível A1 até o nível C1 do QECR. Em geral, inscrevem-se nos cursos oferecidos pelo CI adultos, em sua maioria, profissionais liberais e aposentados, muitos dos quais descendentes de italianos que, em algum momento de sua trajetória, decidem aprender a língua de seus ancestrais. Há, também, alunos que frequentam os cursos por motivos profissionais, assim como aqueles que optam por participar dos cursos por viverem ou trabalharem na região central da cidade de São Paulo, onde se localiza a sede do CI. Assim, o objetivo dos cursos regulares de italiano é a integração das quatro habilidades – com a qual, como vimos, a IC pretende romper –, e a presença prevalente do uso de língua italiana durante as aulas, evitando, desse modo, o uso do português, língua materna. Há, portanto, em razão da natureza dos cursos ofertados e de seus objetivos, primazia de uma concepção monolíngue, embora saibamos que, cotidianamente, tanto na sala de aula quanto em outros espaços da instituição, a língua materna, inevitavelmente, convive com o italiano.

4.2 O primeiro questionário: perfil dos aprendizes e resultados

Como mencionamos na introdução, o interesse em promover um curso de IC no referido contexto surgiu a partir de, em um levantamento informal, termos identificado que grande parte dos alunos se referia às línguas próximas ao italiano como elementos que podem afetar negativamente sua aprendizagem por causarem “confusão” em razão de suas semelhanças.

A preocupação dos alunos com o “perigo” de aprender concomitantemente línguas aparentadas foi confirmada por meio de um questionário com afirmações sobre ensino-aprendizagem de línguas, avaliadas pelos alunos por meio de uma escala Likert, com pontuação de 1 a 5, sendo 1 a pontuação mínima (pouco provável) e 5, a máxima (muito provável). As afirmações submetidas à análise foram estas 4:

4 As afirmações utilizadas no questionário foram adaptadas a partir do material utilizado na disciplina de pós-graduação “Abordagem Plural no Ensino e Aprendizagem de Línguas Românicas: O Estado da Arte, os Desafios e as Perspectivas da Intercompreensão” (FLM5642 – docentes responsáveis: Elisabetta Santoro, USP, e Regina Célia da Silva, Unicamp).

- A. Ao iniciar o estudo de uma (nova) língua, considero-me principiante absoluto.
- B. Quero falar sem sotaque, como um nativo.
- C. O grande problema de aprender línguas próximas é o perigo dos falsos cognatos.
- D. Aprender espanhol, francês e italiano ao mesmo tempo pode causar confusão porque quem aprende pode misturar as línguas.
- E. Em sala de aula é preciso usar apenas a língua que se deseja aprender.
- F. Considero melhor ter aulas com professor nativo da(s) língua(s) que estou estudando.

A partir dessa constatação, decidimos então proceder seguindo estas etapas:

- a) divulgação de um questionário eletrônico sobre crenças ligadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para todos os alunos;
- b) avaliação dos resultados do questionário e identificação dos potenciais participantes de um curso breve de IC;
- c) organização e realização de um curso de IC;
- d) aplicação de um segundo questionário apenas para os participantes do curso, retomando parcialmente o primeiro questionário e adicionando outras perguntas concernentes à experiência do curso e dos recursos utilizados;
- e) comparação das respostas sobre crenças ligadas ao ensino-aprendizagem fornecidas pelos efetivos participantes antes e depois do curso de IC.

4.2.1 Perfil dos aprendizes (primeiro questionário)

Partindo dos resultados iniciais, ampliamos a aplicação do mesmo questionário aos demais alunos da instituição (cerca de 200), acrescido de perguntas referentes ao perfil dos discentes – faixa etária, sexo, nível de conhecimento do italiano, línguas estrangeiras que já conheciam ou haviam estudado, interesse em participar de um curso de intercompreensão e preferência por dia e horário para frequentar o curso.

Da totalidade de alunos do CI, para os quais foi enviado o *link* de acesso ao questionário por *e-mail* pela coordenação⁵, 53 responderam. Por meio dessas respostas, foi possível traçar um perfil do possível público-alvo de um curso de IC: predominância de estudantes do sexo feminino, entre 30 e 39 anos, seguidos pelas faixas etárias entre 50 e 59 anos e 40 e 49 anos. Do total de respondentes, cerca de 73% frequentava cursos de italiano nível principiante (A1/A2), no momento em que respondeu ao questionário, e a língua mais conhecida e estudada entre a totalidade era o inglês, seguido do espanhol e do francês.

5 Agradecemos à Daniela Policela, coordenadora pedagógica do *Circolo Italiano di San Paolo*, por todo apoio concedido, tendo disponibilizado inclusive as dependências da instituição para que o curso de intercompreensão em línguas românicas pudesse ser oferecido.

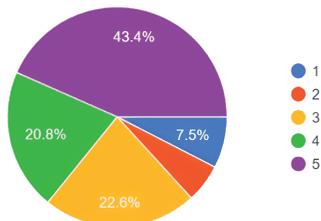
4.2.2 Resultados do primeiro questionário

Com relação às afirmações sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, verificamos um percentual elevado de respostas que atribuíram uma pontuação média ou elevada (entre 3 e 5) para as afirmações anteriormente mencionadas. Isso evidenciou, como mostram os gráficos aqui reproduzidos (Figura 1), que:

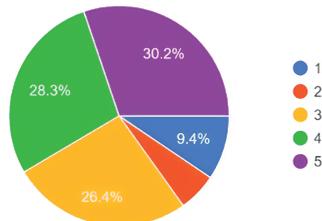
- a maioria dos aprendizes ignora a importância de conhecimentos prévios e/ou conhecimentos de mundo referentes a outras línguas/culturas (inclusive, a própria L1) e se considera, portanto, principiante absoluto (afirmação A);
- um número elevado de alunos ainda enxerga a noção de falante nativo como um ideal a ser alcançado e como uma referência de docente, provavelmente sem se questionar sobre quem seria o falante nativo (afirmações B e F);
- predomina uma concepção de que aprender línguas aparentadas pode causar “confusão” em razão das semelhanças e dos falsos cognatos (afirmações C e D);
- mais da metade dos estudantes atribuiu a pontuação máxima para o uso exclusivo na sala de aula da língua que se quer aprender, mostrando valorizar enormemente esse aspecto e ignorando ser bastante comum, em cursos de línguas estrangeiras, que os próprios estudantes quebrem esse “pacto” didático-pedagógico.

Figura 1 – Respostas dos alunos do CI às afirmações propostas para análise

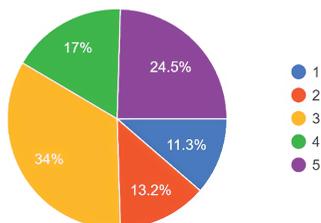
A. Ao iniciar o estudo de uma (nova língua), considero-me principiante absoluto.



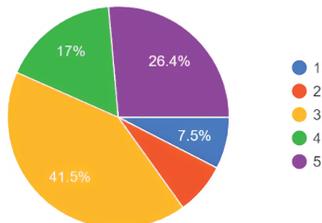
B. Quero falar sem sotaque, como um nativo.



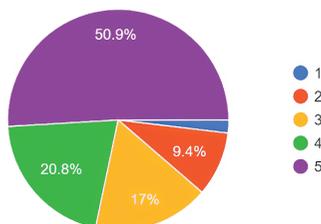
C. O grande problema de aprender línguas próximas é o perigo dos falsos cognatos.



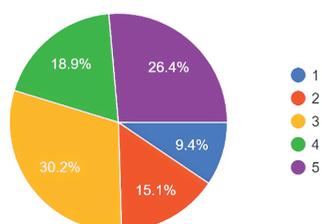
D. Aprender espanhol, francês e italiano ao mesmo tempo pode causar confusão porque quem aprende pode misturar as línguas



E. Em sala de aula é preciso usar apenas a língua que se deseja aprender.



F. Considero melhor ter aulas com professor nativo da(s) língua(s) que estou estudando.



As respostas a todas as afirmações confirmaram, portanto, algumas hipóteses suscitadas no levantamento informal feito anteriormente com alguns alunos. Pensando no contexto específico da IC, chamaram-nos particularmente atenção as respostas às afirmações C e D e esse resultado

incentivou nossa decisão de oferecer um curso breve de IC para esse público-alvo. De fato, como mencionamos, a hipótese de partida era que, ao conhecer melhor a abordagem plurilíngue e o trabalho em sala de aula com diferentes línguas românicas, os alunos poderiam refletir, a partir da experiência concreta, sobre suas crenças e, possivelmente, questionar algumas de suas convicções sobre o tema do ensino-aprendizagem de segundas línguas.

O horário e a duração das aulas foram escolhidos com base nas informações fornecidas pelos alunos. Partindo disso, procedemos à estruturação e divulgação do curso, descrito na seção a seguir.

4.3 O curso de IC: características

O material didático foi composto, essencialmente, de textos do livro *EuRom5* e de textos jornalísticos extraídos de periódicos e portais de notícias nas línguas românicas abordadas na seguinte ordem: galego, espanhol, catalão, italiano, francês e romeno. A decisão de separar as aulas por língua, em vez de trabalhá-las de forma integrada, foi motivada pela divisão proposta pelo próprio livro usado e, também, pelo entendimento de que, para um grupo ainda não familiarizado com os pressupostos da IC, a separação por línguas pudesse tornar a experiência mais “didática”.

Durante as aulas, trabalhamos, primeiramente, com textos selecionados do livro *EuRom5*, nas seguintes línguas: catalão, espanhol, francês e italiano. O *EuRom5* é um manual acompanhado de um *site* (www.eurom5.com), destinado à aprendizagem da leitura e da compreensão simultânea de línguas românicas, que propõe uma versão renovada do *EuRom4*, concebido por Claire Blanche-Benveniste no início dos anos 1990, com a colaboração de pesquisadores de quatro universidades europeias (de Aix-en-Provence, de Salamanca, de Lisboa e de Roma Tre) e publicado em 1997 (cf. BONVINO et al., 2011, p. 3). A obra foi desenvolvida para um público composto de falantes de uma das línguas-alvo, adultos, bons leitores em L1 e com bom nível de escolarização. Ao fim do percurso proposto pela obra, os aprendizes geralmente atingem os níveis intermediário baixo e alto (B1 e B2), com referência aos descritores relatados no QECR para habilidades de leitura (cf. FIORENZA e BONVINO, 2011, p. 167 e 171). Ao abordar os textos do livro, a vantagem foi poder utilizar os recursos presentes no material didático, como a tradução do título de cada texto e o glossário em todas as línguas contempladas, além das faixas com o áudio do texto lido por falantes nativos de cada uma das cinco línguas e as remissões ao conteúdo gramatical presente na parte final da obra, aos quais é possível ter acesso também na versão *online*.

Ademais, foram acrescentados textos extraídos de periódicos, que foram selecionados por serem parte da atualidade dos discentes. Em especial, buscamos selecionar acontecimentos de alcance internacional ou que pudessem ser compreendidos por meio de conhecimentos prévios e/ou conhecimento de mundo.

Na primeira aula do curso, utilizamos também excertos de fóruns da plataforma *online* Galanet, que tem por objetivo estimular a intercompreensão entre falantes de português, francês, italiano, espanhol e romeno por meio de interações em língua escrita. Além do material descrito, preparamos breves apresentações audiovisuais com informações sobre características das línguas românicas escolhidas, bem como aspectos históricos e geográficos relacionados à difusão das referidas línguas no mundo. Por se tratar de um projeto piloto, não houve adoção de avaliação formal do aprendizado dos discentes.

O curso foi organizado em 6 aulas, cujos conteúdos estão resumidos no quadro a seguir.

Quadro 1 – Descrição das aulas de IC, do conteúdo e do material

Aula	Conteúdo/Língua	Materiais usados
1	Apresentação do curso: definição de línguas românicas; gênese e histórico da intercompreensão; atividades introdutórias	- Apresentação de <i>slides</i> - Excertos de fóruns da plataforma Galanet
2	Galego e Espanhol	- Apresentação de <i>slides</i> - Texto extraído da página do jornal <i>La Región</i> - Texto E9B do livro <i>EuRom5</i> - Texto extraído da página do jornal <i>El País</i>
3	Catalão	- Apresentação de <i>slides</i> - Texto C9B do livro <i>EuRom5</i> - Texto em catalão extraído da página do jornal <i>Diari de Girona</i>
4	Italiano	- Apresentação de <i>slides</i> - Texto I13B do livro <i>EuRom5</i> - Texto extraído da página do portal de notícias <i>Ansa</i>
5	Francês	- Apresentação de <i>slides</i> - Texto F13B do livro <i>EuRom5</i> - Texto extraído da página do jornal <i>Le Monde</i>
6	Romeno; encerramento	- Apresentação de <i>slides</i> - Texto extraído da página do portal de notícias <i>InfoEst</i> - Questionário de avaliação do curso

O curso foi organizado em 6 aulas, cujos conteúdos estão resumidos no quadro 1.

O trabalho com os textos – tanto os do livro quanto os extraídos dos periódicos – perpassou, do ponto de vista teórico, estes dois aspectos:

- 1) leitura com diferentes níveis de compreensão, a saber, a extensiva global (skimming), a voltada para a identificação de detalhes (scanning), a intensiva (palavra a palavra) (cf. BENUCCI, 2011, p. 23).
- 2) ensino de estratégias de compreensão, entre as quais, a transferência inter- e intralinguística (transparência e opacidade), a inferência lexical (elementos do texto e do contexto) e a atividade metalinguística (reflexão explícita sobre as línguas) (cf. CAROLA, 2015, p. 37-40; GARBARINO, 2011, p. 83-84).

No trabalho com os textos selecionados para o curso, procuramos, portanto, utilizar diferentes estratégias que pudessem ajudar os alunos a desenvolver sua capacidade de leitura plurilíngue e a perceber como a proximidade entre as línguas românicas, incluindo sua L1, pode contribuir para o desenvolvimentos da competência receptiva, muito mais do que “atrapalhar”, como os aprendizes frequentemente pensam. Costa, Mayrink e Santoro traçam um panorama da diversidade de estratégias específicas que podem ser utilizadas:

As estratégias que o leitor utiliza, no caso de línguas aparentadas, podem ser variadas e estão relacionadas a diferentes fatores que podem ser de proximidade entre as línguas, de conhecimentos prévios do leitor mobilizados no momento da leitura, de empréstimos que uma língua estrangeira faz de outra, de aproximações lexicais, de bagagem cultural do leitor relativa ao tema que é abordado, entre outras que, uma vez acionadas, contribuem para a construção de sentido do texto. Além disso, ao ler um texto, um leitor também mobiliza estratégias que ele já adquiriu em língua materna, podendo identificar o gênero do texto a ser lido, a fonte, o público-alvo ao qual se destina, sua estrutura mais global e sua organização interna, em termos de títulos, subtítulos e de outros elementos e características textuais. (2017, p. 84)

Como mencionado na segunda seção deste artigo, destinada ao referencial teórico, no contexto de estudo formal da IC, essas estratégias, baseadas na utilização de conhecimentos prévios e de outras línguas, são explicitadas e ensinadas aos aprendizes, possibilitando que eles as selecionem de forma consciente e aprendam a adequá-las às necessidades que surgem na compreensão de cada texto.

Na próxima seção descreveremos brevemente o perfil dos participantes do curso ministrado para, na seção seguinte, apresentar os procedimentos de análise dos dados coletados.

4.4 Perfil dos participantes do curso

Dos 53 respondentes do questionário inicial, 23 se inscreveram no curso, intitulado *IC no CI: introdução à intercompreensão em línguas românicas*, ministrado no período noturno, em seis aulas e com carga horária total de 12 horas. Dos 23 inscritos, 3 desistiram antes do início

do curso e, dos 20 restantes, 14 o frequentaram regularmente⁶.

Isolando as respostas ao questionário inicial dadas pelos 14 participantes do curso, temos o seguinte perfil dos alunos: metade do público tem entre 30 e 39 anos e a outra metade entre 18 e 24 anos; 71,4% é do sexo feminino, 42% cursa o nível A2.1 de italiano. Inglês, espanhol e francês figuram, nessa ordem, entre as línguas conhecidas/estudadas.

4.5 Procedimentos de análise

Ao final do curso, os participantes foram convidados a preencher um formulário de avaliação – que repete apenas parcialmente o primeiro –, por meio do qual, além das opiniões acerca do andamento do curso e de cada uma das línguas estudadas, pudesse ser verificado se a percepção dos alunos havia mudado com relação à concepção de que aprender línguas próximas concomitantemente pode causar “confusão” em razão das semelhanças entre elas. A pergunta relativa a esse ponto permaneceu idêntica, enquanto, para investigar se havia variações sobre o tema da interferência dos falsos cognatos no aprendizado das línguas, elaboramos outra pergunta, que levasse em consideração a experiência do curso.

Nosso interesse, portanto, não residia em mensurar a eficácia do curso de IC com relação ao aprendizado das línguas, mas em tentar compreender se e de que forma a experiência oferecida a esse grupo sensibilizou, de alguma maneira, os aprendizes para as potencialidades da IC. Os dados coletados por meio desse questionário serão discutidos e analisados na seção a seguir.

5. Análise e discussão dos dados

Ao fim do curso, os alunos foram convidados a responder a um questionário com perguntas sobre o curso e sobre a percepção de facilidade ou dificuldade relacionada a cada uma das línguas abordadas (galego, espanhol, catalão, italiano, francês e romeno, nesta ordem). Foram incluídas perguntas sobre o material utilizado, sobre como foi desenvolvido o curso e, como já dissemos, foram parcialmente retomados aspectos do primeiro questionário, diretamente relacionados às crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas próximas, com o objetivo de coletar dados que nos permitissem observar eventuais mudanças que pudessem ter acontecido após a experiência do curso. As perguntas abertas com as quais se conclui o segundo questionário visavam a estimular uma reflexão sobre as estratégias aprendidas e uma avaliação global do curso, além de oferecer um espaço para sugestões. Antes de apresentarmos os resultados desse segundo questionário, retomamos as respostas fornecidas ao primeiro questionário apenas pelos 14 alunos que efetivamente participaram do curso de IC.

Com relação às respostas às afirmações sobre concepções de língua e ensino-aprendizagem, temos um cenário que apresenta tendências similares ao que resultou das respostas dos 53 aprendizes, já comentadas (Figura 1). Na tabela a seguir (Tabela 1), foi reproduzida a porcentagem que recebeu cada pontuação da escala Likert (de 1 a 5), atribuída às seis afirmações pelo conjunto dos aprendizes (que chamaremos G1) e pelos 14 participantes do curso de IC

6 Consideramos frequência regular a presença em 5 das 6 aulas previstas.

(indicados com a sigla GIC). Na primeira coluna, relativa a cada pontuação, está o G1 e, na coluna ao lado, o GIC. Evidenciamos em **negrito** os resultados com diferenças superiores a 5 pontos percentuais, por considerarmos que representam tendências com alguma divergência significativa entre os dois grupos.

Podemos notar que, embora com algumas variações em relação ao grupo dos 53 aprendizes que descrevemos anteriormente, os resultados se mantêm concentrados nas pontuações mais elevadas (entre 3 e 5), sendo 1 pouco provável e 5, muito provável. Entretanto, chamam-nos atenção alguns dados: no que se refere à afirmação A, sobre considerar-se um principiante absoluto ao iniciar o estudo de uma língua nova, o G1 atribuiu com maior frequência a pontuação 3 e o GIC, a 4, evidenciando que os aprendizes se consideram principiantes absolutos com ainda maior probabilidade. Com relação à afirmação B, relativa ao objetivo de falar a língua estrangeira sem sotaque, o G1 concentrou sua avaliação no 4, enquanto o GIC, no 3. No tocante à afirmação C, sobre os falsos cognatos, as maiores porcentagens do GIC ficaram entre o 1 e o 3, diferente do que aconteceu no G1, que atribuiu a pontuação 3 com maior frequência. Passando à afirmação D, relativa à aprendizagem concomitante de línguas próximas, a maior porcentagem do G1 (41,5%) atribuiu 3, enquanto no GIC observa-se uma divisão entre 3 e 5 (ambas com 35,7%). No caso da afirmação E, que se referia a apenas usar em sala de aula a língua a ser aprendida, o GIC se distribuiu entre o 4 (42,9%) e o 5 (35,7%), sendo que no G1 a situação é inversa. Já na última afirmação (F), que, mais uma vez, aborda a questão do falante nativo, o GIC atinge percentuais maiores na pontuação 3 (35,7%) e 4 (28,6%), enquanto, no que se refere ao 5, os resultados do G1 evidenciam um percentual consideravelmente maior (26,4%), em contraste com o GIC (7,1%).

Tabela 1 – Resultados do primeiro questionário: conjunto dos aprendizes (G1) e aprendizes de IC (GIC)

	Pontuação atribuída									
	1		2		3		4		5	
	G1 %	GIC %	G1 %	GIC %	G1 %	GIC %	G1 %	GIC %	G1 %	GIC %
A – Ao iniciar o estudo de uma nova língua, considero-me principiante absoluto.	7,5	7,1	5,7	7,1	22,6	14,3	20,8	28,6	43,4	42,9
B – Quero falar sem sotaque, como um nativo.	9,4	7,1	5,7	14,3	26,4	35,7	28,3	14,3	30,2	28,6
C – O grande problema de aprender línguas próximas é o perigo dos falsos cognatos.	11,3	28,6	13,2	14,3	34	21,4	17	14,3	24,5	21,4
D – Aprender espanhol, francês e italiano ao mesmo tempo pode causar confusão porque quem aprende pode misturar as línguas.	7,5	7,1	7,6	7,2	41,5	35,7	17	14,3	26,4	35,7
E – Em sala de aula é preciso usar apenas a língua que se deseja aprender.	1,9	7,1	9,4	7,1	17	7,1	20,8	42,9	50,9	35,7
F – Considero melhor ter aula com professor nativo da(s) língua(s) que estou estudando.	9,4	14,3	15,1	14,3	30,2	35,7	18,9	28,6	26,4	7,1

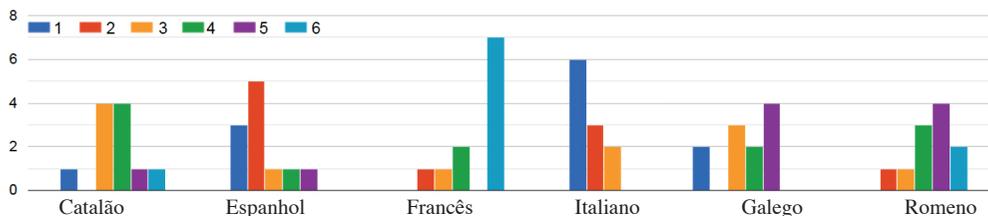
Legenda: G1 = grupo total de 53 aprendizes; GIC = grupo dos 14 aprendizes do curso de IC

Analisando os resultados das questões mais diretamente relacionadas à nossa pesquisa, identificamos que 28,6% de GIC atribuiu a pontuação 1 na afirmativa C – referente ao “perigo” dos falsos cognatos no estudo de línguas próximas – e, ao mesmo tempo, 35% desse grupo atribuiu pontuação 5 à afirmativa D – que remete à “confusão” de aprender línguas aparentadas concomitantemente, o que sugere que esta crença tem maior incidência em sua concepção de aprendizagem.

Passemos agora ao segundo questionário. O ponto A (Gráfico 1) apresentava o seguinte enunciado: “Com base na experiência geral do curso, numerar as línguas em uma escala de proximidade/facilidade para você, sendo 1 a mais fácil e 6 a mais difícil” e, para nossa surpresa, dos onze respondentes, sete indicaram o francês como a língua mais difícil, superando o romeno e o catalão.

Gráfico 1 – Percepção geral dos alunos sobre a facilidade/proximidade das línguas dos textos lidos (livro e periódicos).

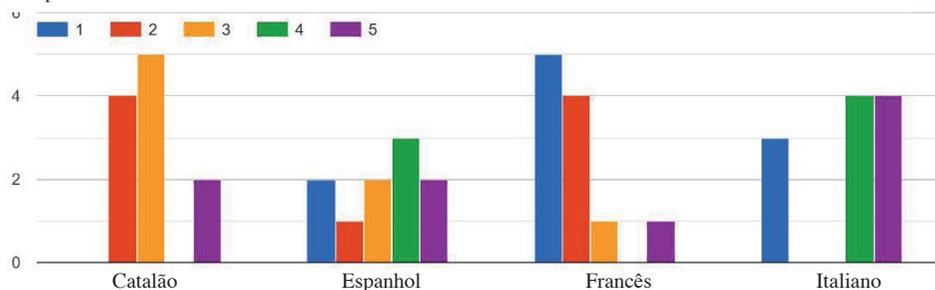
A. Com base na experiência geral do curso, numerar as línguas em uma escala de proximidade/facilidade para você, sendo 1 a mais fácil e 6 a mais difícil



No item B (Gráfico 2), que dizia “Numa escala de 1 a 5, sendo 1 = pouco e 5 = muito, indicar quanto o áudio do livro *EuRom5* auxiliou na compreensão dos textos extraídos do livro”, notou-se que os respondentes indicam o italiano e o espanhol como línguas nas quais o áudio do livro mais auxiliou na compreensão. Importante relatar que, no caso do áudio do texto em catalão, durante a aula em que esse idioma foi trabalhado, os alunos comentaram que era muito rápido e que mais prejudicava do que ajudava na compreensão do texto. No caso do francês, relataram ter ajudado pouco. Já para o galego e o romeno, por não serem línguas contempladas pelo *EuRom5*, trabalhamos apenas com textos extraídos de periódicos, os quais não eram acompanhados de áudio.

Gráfico 2 – Auxílio do áudio na compreensão dos textos do livro *EuRom5*.

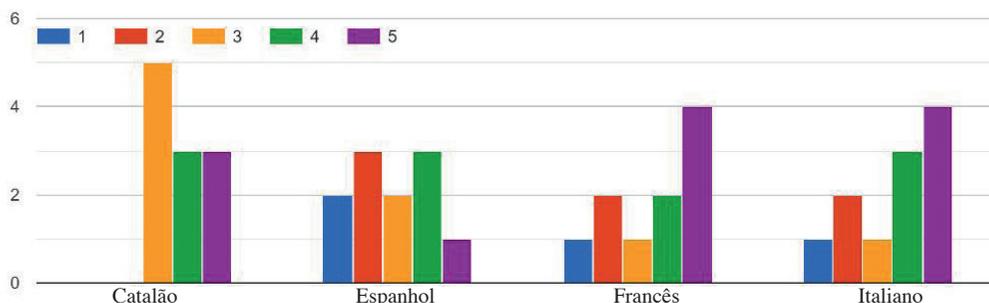
B. Numa escala de 1 a 5, sendo 1=pouco e 5= muito, indicar quanto o áudio do livro *EuRom5* auxiliou na compreensão dos textos extraídos do livro.



O ponto C (Gráfico 3) dizia respeito ao glossário do livro: “Numa escala de 1 a 5, sendo 1 = pouco e 5 = muito, indicar quanto o glossário do livro *EuRom5* auxiliou na compreensão dos textos extraídos do livro”. Nesse quesito, houve um equilíbrio entre as respostas, as quais indicaram que, em geral, o glossário ajuda na compreensão dos textos do livro, principalmente no caso do francês e do italiano. Isso nos leva a crer na importância do manual, de seus conteúdos, bem como das estratégias e dos recursos nele presentes para o ensino de IC em nível principiante. O glossário que acompanha cada texto se mostrou um bom recurso para o ensino de IC no contexto de que tratamos neste artigo.

Gráfico 3 – Auxílio do glossário na compreensão dos textos do livro *EuRom5*

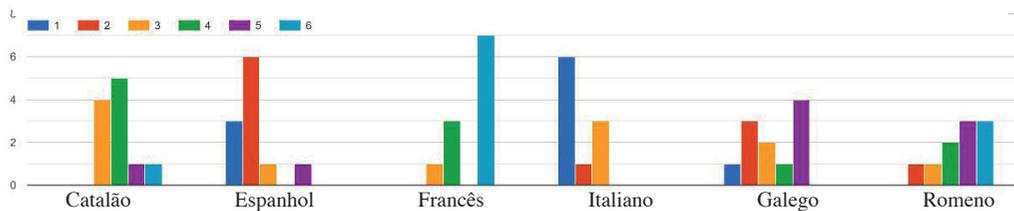
C. Numa escala de 1 a 5, sendo 1=pouco e 5= muito, indicar quanto o glossário do livro *EuRom5* auxiliou na compreensão dos textos extraídos do livro.



Com relação à pergunta D (“Com base apenas na leitura dos textos extraídos de periódicos em línguas românicas, numerar as línguas em uma escala na qual 1 é a língua mais fácil e 6, a mais difícil”), mais uma vez, o francês mostrou-se a língua mais difícil de compreender, com pontuações entre 4 e 6 (Gráfico 4), corroborando a resposta no ponto A, mencionada e comentada anteriormente.

Gráfico 4 – Percepção dos alunos sobre a facilidade/proximidade dos textos de periódicos

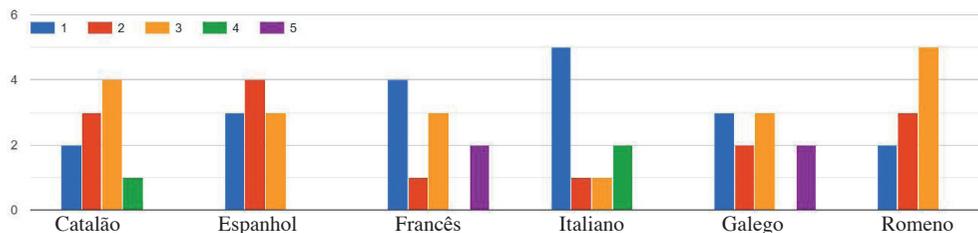
D. Com base apenas na leitura dos textos extraídos de periódicos em línguas românicas, numerar as línguas em uma escala na qual 1 a língua é mais fácil e 6 a mais difícil



O item E (Gráfico 5) versava sobre os falsos cognatos: “Numa escala de 1 a 5, sendo 1 = pouco e 5 = muito, indicar quanto os falsos cognatos interferiram na compreensão dos textos lidos”. As pontuações atribuídas foram, em geral, baixas (entre 1 e 3). Comparando com as respostas do questionário anterior ao curso, no qual 57% respondeu que falsos cognatos dificultam e atrapalham o estudo de línguas próximas em concomitância (entre 1 e 3), após a experiência do curso, a percepção dos alunos evidencia uma mudança de concepção.

Gráfico 5 – Percepção dos alunos sobre interferência de falsos cognatos na compreensão dos textos

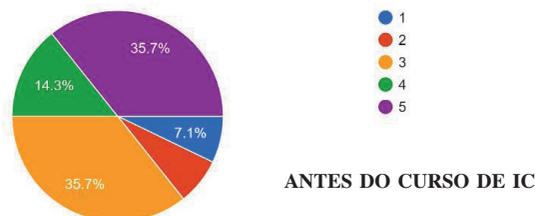
E. Numa escala de 1 a 5, sendo 1=pouco e 5= muito, indicar quanto os cognatos interferiram na compreensão dos textos lidos.



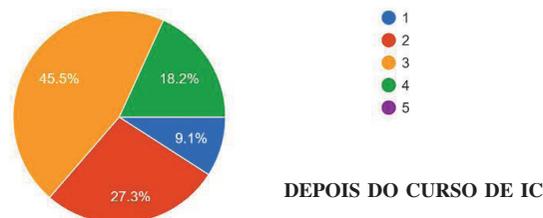
Sobre aprender línguas aparentadas, foi solicitado o seguinte no ponto F (Figura 2): “Considerando que 1 é a pontuação mínima (pouco provável) e 5 é a máxima (muito provável), (re)avaliar a afirmação: ‘Aprender espanhol, francês e italiano ao mesmo tempo pode causar confusão porque quem aprende pode misturar as línguas’ no contexto da intercompreensão”. Dos onze alunos respondentes, apenas dois deram 4, cinco escolheram a pontuação 3, três a 2 e um respondente selecionou a pontuação 1. Em comparação com as respostas do questionário anterior ao curso, nota-se, portanto, uma mudança na atitude dos alunos acerca desse ponto, pois há um aumento nas pontuações 2 e 3 e concomitante redução das pontuações mais altas (destaque-se o fato de que, após o curso, nenhum aluno selecionou 5).

Figura 2 – Comparação das respostas dos alunos à afirmação “Aprender espanhol, francês e italiano ao mesmo tempo pode causar confusão porque quem aprende pode misturar as línguas” antes e depois do curso de IC.

D. Aprender espanhol, francês e italiano ao mesmo tempo pode causar confusão porque quem aprende pode misturar as línguas



F. Considerando que 1 é a pontuação mínima (pouco provável e 5 é a máxima (muito, provável, (re)avaliar a afirmação: "Aprender espanhol, franc... misturar as línguas." no conceito da intercompreensão.



Ao final do questionário, foram incluídas duas perguntas abertas. Com relação à pergunta G (“Que estratégias usadas durante as aulas você acredita poder aplicar ao seu cotidiano de estudos e leitura em línguas estrangeiras (incluindo o italiano)?”), os alunos elencaram muitas das estratégias que foram apresentadas e utilizadas durante as aulas. De todas as respostas, destacamos as seguintes:

- 1) a importância de compreender que a leitura de um texto pode se dar em níveis/camadas (BENUCCI, 2011), explicitadas por respostas como: “ler o texto de uma forma geral”; “noção global do assunto do texto, sem nos prendermos às palavras que não conhecemos”; “leitura em duas etapas”, “ler várias vezes o mesmo texto”;
- 2) o trabalho com as noções de transparência e opacidade lexical (CAROLA, 2015; GARBARINO, 2011), presentes em: “localizar as palavras que já conheço”, “encontrar palavras-chave, similares em outros idiomas ou que se repetem no texto”; “comparação entre palavras, substituição por palavras parecidas, com significado aproximado”; “anotar/destacar palavras não compreendidas, que não são transparentes”, “realizar primeiro uma

leitura global para depois fazer uma segunda leitura destacando as palavras que não são transparentes”;

3) a relevância do conhecimento do gênero textual e de suas características: “determinar o gênero textual”; “analisar a diagramação do texto”;

4) a validade dos conhecimentos prévios (SOLÉ, 1998): “trazer referenciais de outras línguas”; “se valer dos conhecimentos prévios sobre o assunto do texto; “saber que existem tantas semelhanças entre as línguas, pelos menos no quesito compreensão geral”; “correlação com conhecimentos gerais e linguísticos”;

5) a interação entre os colegas para a reconstrução do conteúdo dos textos lidos: “tradução do texto em conjunto”; “conhecimento compartilhado entre pessoas (vivências, práticas, conhecimento de mundo)”, “a troca com os colegas”, “interagir com os colegas para tentar compreender os textos”.

No espaço destinado à última pergunta, a H (“Do que você gostou e do que não gostou no curso? Quais suas sugestões para que ele possa ser aperfeiçoado?”), os alunos comentaram que a carga horária do curso não permitiu aprofundar as atividades em cada uma das línguas abordadas e sugeriram dar continuidade ao curso, ampliando a seleção de textos para outros gêneros textuais (textos literários e transcrições de diálogos e situações cotidianas), e compartilhar materiais, aulas, vídeos etc. relacionados ao conteúdo.

6. Considerações finais

Como já dissemos, nossa hipótese de partida era que o curso de IC poderia contribuir para estimular reflexões dos aprendizes sobre crenças muito difundidas acerca do ensino-aprendizagem de segundas línguas, além de estimular uma conscientização em relação às estratégias de leitura e compreensão que se utilizam no contato com textos, também no caso de línguas que não foram estudadas formalmente, mas são próximas da L1 e/ou de outras línguas conhecidas.

Os dados de que dispomos nos permitem afirmar que a experiência do curso de introdução à intercompreensão em línguas românicas, no contexto onde foi realizado, produziu mudanças em ambos os aspectos. De fato, o curso, embora breve e apenas introdutório, permitiu aos estudantes o contato com o conceito, os pressupostos e a prática da intercompreensão como abordagem no ensino de línguas estrangeiras de forma que, por meio dele, pudessem rever sua percepção acerca da interferência dos falsos cognatos e da proximidade das línguas como fatores que prejudicam a aprendizagem. Para encaminhar as reflexões aqui apresentadas, faz-se necessário responder às duas perguntas de pesquisa, mencionadas na seção 1 deste artigo.

Nossa primeira pergunta de pesquisa era:

1) Em que medida o contato com uma abordagem plurilíngue leva os aprendizes a refletir sobre crenças relativas ao ensino-aprendizagem de segundas línguas, questionando suas convicções?

Partindo dos resultados expressos na seção 4, no primeiro questionário, aplicado antes do

curso, 35,7% dos aprendizes atribuiu pontuação 5 à afirmação sobre a “confusão” de aprender línguas aparentadas concomitantemente, sugerindo que esta crença tinha maior incidência em suas concepções de aprendizagem. Após o curso, destaca-se o fato de que nenhum dos alunos que respondeu ao questionário final atribuiu novamente a pontuação 5 a essa afirmação, que foi novamente proposta. O maior percentual de respostas a essa pergunta, no segundo questionário, se concentrou na pontuação 3, totalizando 45,5%. Nota-se, portanto, uma tendência dos aprendizes a reavaliar suas convicções sobre o ensino-aprendizagem concomitante de diferentes línguas românicas, o que se deu, provavelmente, por terem percebido que os conhecimentos em uma das línguas podem contribuir para uma melhor compreensão da(s) outra(s), quando mobilizados de forma consciente.

Passemos, agora, à segunda pergunta de pesquisa:

2) De que forma os participantes avaliam o curso, as línguas apresentadas e as estratégias utilizadas após a breve experiência com a intercompreensão no curso oferecido?

Retomando as respostas às questões de A a F, a maioria elegeu o francês como a língua mais difícil entre as seis apresentadas; acredita que o áudio do livro *EuRom5* auxiliou a compreensão do italiano e do espanhol, ajudou pouco na compreensão do francês e atrapalhou na compreensão do catalão; considera o glossário presente no livro *EuRom5* como recurso que facilita a compreensão dos textos. Com relação às perguntas dissertativas (G e H), descrevem, com suas palavras, quais foram as estratégias mais relevantes entre as apresentadas e aplicadas e avaliam o curso positivamente, sugerindo ampliação da carga horária e maior variedade de gêneros textuais.

De modo geral, pudemos, portanto, verificar que os participantes do curso saem dessa experiência munidos de novos saberes, tendo conhecido e posto em prática algumas estratégias que lhe permitiram tomar contato com uma nova postura no que diz respeito à leitura de textos em geral (também em L1), por meio da qual puderam analisar as línguas românicas estudadas em nível de proximidade, transparência e opacidade, além de refletir sobre o grau de interferência de falsos cognatos, entre outros aspectos apresentados.

Por se tratar de uma pesquisa exploratória que ocorreu no contexto de um curso introdutório, sabemos que os resultados aqui discutidos têm suas limitações. Todavia, espera-se que a experiência descrita e as análises que ela suscita possam contribuir com o desenvolvimento dos estudos sobre IC e para ampliação dessa abordagem para além do ambiente acadêmico, abrindo, futuramente, caminho para diferentes práticas e novas pesquisas que contribuam para uma reflexão mais geral sobre o ensino-aprendizagem de segundas línguas e para a difusão de uma nova postura que, no lugar da separação, escolha a construção de saberes e a interação entre as línguas.

Referências

- BENUCCI, A. L'intercomprensione educativa e le "buone pratiche" per il plurilinguismo. *Redinter-Intercomprensão*, n. 2, p. 19-40, 2011. <http://redinter.cat/web/files/revistas/43intercomprensao2.pdf>. Acesso em: 24/08/2020.
- BLANCHE-BENVENISTE, C.; VALLI, A. (orgs.) L'intercompréhension : le cas des langues romanes. *Le Français dans le monde : recherches et applications*, número especial, 1997.
- BONVINO, E. et al. *EuRom5: leggere e capire 5 lingue romanze*. Milano: Hoepli, 2011.
- CAROLA, C. H. *Práticas de intercomprensão entre línguas românicas: desenvolvimento da competência de leitura plurilíngue em estudantes do Ensino Médio de uma Escola Técnica (Etec) de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 225 f., 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-11092015-123851/publico/2015_CristinaHelenaCarola_VOrig.pdf. Acesso em: 24/08/2020. DOI: 10.11606/D.8.2015.tde-11092015-123851.
- CARRASCO, E.; PISHVA, Y. Comment préparer et accompagner l'émergence d'interactions en ligne dans une approche plurilingue axée sur l'intercompréhension romane?. *Lidil: Revue de linguistique et de didactique des langues*, n. 36, p. 141-162, 2007. Disponível em: <http://journals.openedition.org/lidil/pdf/2523>. Acesso em: 24/08/2020. DOI: 10.4000/lidil.2523.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001.
- COSTA, H. A.; MAYRINK, M. F.; SANTORO, E. A Intercomprensão em Línguas Românicas na formação do professor de línguas estrangeiras: a experiência da USP. *Revista Letras Raras*, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 82-95, dez. 2017. Disponível em: <http://ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/902>. Acesso em: 24/08/2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v6i3.902>.
- DABÈNE, L.; DEGACHE, C. (orgs.) Comprendre les langues voisines. *Études de Linguistique Appliquée*, n° 104, 1996.
- ECO, U. *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Bari: Laterza, 1993.
- ESCUDE, P. De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe. Montpellier, *Tréma*, n. 42, p. 46-53, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/trema/3187>. Acesso em: 24/08/2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/trema.3187>.
- FIORINZA, E. *Percorsi di intercomprensione: la gestione dell'input nei processi di lettura plurilingue*. 2017. 431 f. Tesi (Dottorato di Ricerca in Lingue, Letterature e Culture Straniere) – Università degli Studi Roma Tre, Roma, 2017.
- _____; BONVINO, E. L'intercomprensione dall'italiano o verso l'italiano: un percorso fra le lingue romanze. *Revista de Italianística*, n. 21-22, p. 161-179, 30 dez. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/68617>. Acesso em: 24/08/2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v0i21-22p161-179>.
- GARBARINO, S. Io insegno, tu enseignes, ele ensina, nos ensinamos...sì, ma come? Studio comparato degli effetti delle scelte metodologiche di due docenti di intercomprensione. *Redinter-Intercomprensão*, n. 2, p. 73-92, 2011. <http://redinter.cat/web/files/revistas/43intercomprensao2.pdf>. Acesso em: 24/08/2020.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.) *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MIRANDA-PAULO, L. *A intercompreensão no curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos acadêmicos em línguas românicas*. 469 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 469 f., 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-26032019-145256/es.php>. Acesso em: 24/08/2020. DOI: 10.11606/T.8.2019.tde-26032019-145256.

SÉRÉ, A. De Galatea à Galapro en passant par Galanet: une nouvelle vision de l'apprentissage des langues. In: ARAÚJO E SÁ, M. H.; MELO-PFEIFER, S. (orgs.). *Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2010.

SILVA, R. C. Intercompreensão entre Línguas Românicas: contextos, perspectivas e desafios. *Revista de Italianística*, v. 2, n. 26, p. 91-103, 13 dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/116081>. Acesso em: 24/08/2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v2i26p91-103>.

_____, R. C. Intercompreensão e interculturalidade: entre discursos competentes e outras falas. In: GARBARINO, S.; DEGACHE, C. (orgs.) *Intercompréhension en réseau: scénarios, médiations, évaluations*. Réed. Lyon: CRTT, 2018. p. 141-150.

SOLÉ, I. La enseñanza de estrategias de comprensión lectora. In: SOLÉ, I. (org.) *Estrategias de lectura*. 8. ed. Barcelona: Editorial Graó, 1998. p. 57-75.

Recebido em: 02/09/2020

Aprovado em: 20/12/2020