

CONGRESSO
DIPROling
2019

CAMPINAS SP
CEL - Centro de Ensino
de Línguas da UNICAMP



Centro de Ensino de Línguas
Universidade Estadual de Campinas



**Línguas em trânsito:
desafios e perspectivas para
professores e formadores**

**Organização:
Regina Célia da Silva
& Christian Degache**

De 29 a 31/10/2019

CONGRESSO
DIPROling
2019

CAMPINAS SP
CEL - Centro de Ensino
de Línguas da UNICAMP



Ficha Técnica

II Congresso DIPROling Línguas em trânsito: desafios e perspectivas para professores e formadores e II Colóquio Ensino de Línguas Estrangeiras em Contexto Universitário. Centro de Ensino de Línguas (CEL) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) 29, 30, 31 de outubro de 2019

Evento realizado com o apoio do programa CAPES-COFECUB de cooperação científica franco-brasileira

Organização

Regina Célia DA SILVA; Christian DEGACHE
DA SILVA, R. C. & DEGACHE, C. Ed. (2020).

Edição

Regina Célia DA SILVA; Ana Paula Andrade DUARTE
DA SILVA, R. C. & DUARTE, A. P. A.
Instituto de Estudos da Linguagem e Centro de Ensino de Línguas – UNICAMP

Revisão Geral

Regina Célia da Silva

Diagramação

Ana Carolina Bofa de Oliveira

ISBN

978-65-87407-00-5

Formato:

Livro Digital

Veiculação:

Digital

Linguística Aplicada

Palavras-chave: Formação do professor, abordagens plurais, distância e proximidade

ÍNDICE

Apresentação
Conferência de abertura
Mesas redondas
Conferências

DIPROlinguas

DISTÂNCIA / PROXIMIDADE
entre português, francês e
outras línguas: potencial da
reflexão comparativa

Comissão Científica

Regina Célia da Silva (UNICAMP) - presidente da Comissão Científica
Ana Cecilia Perez (UNC)
Angela Erazo (UFPB)
Christian Degache (UFMG)
Cristina Casadei Pietrarola (USP)
Daniela Hirakawa (UFMG)
Doina Spita (IASI)
Elena Llamas Pombo (USAL)
Elisabetta Bonvino (Università Roma Tre)
Emeli Borges Pereira Luz (UNICAMP)
Filomena Capucho (UCP-Viseu)
Francisco Calvo del Olmo (UFPR)
Guilherme Jotto Kawachi (UNICAMP)
Heloisa Albuquerque-Costa (USP)
Heloísa Andreia de Matos Lins (UNICAMP)
Ivani Rodrigues Silva (UNICAMP)
Joacyr Tupinambás de Oliveira (UNICAMP)
Karine Marielly Rocha da Cunha (UFPR)
Kátia Bernardon (UGA)
Maria Helena Araújo e Sá (UA)
Patricia Aquino (UNICAMP)
Paulo Oliveira (UNICAMP)
Regina Maria de Souza (UNICAMP)
Roberta Ferroni (USP)
Richard Brunel Matias (UNC)
Rita Cristina Lima Lages Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Rodrigo Esteves de Lima Lopes (UNICAMP)
Romilda Mochiuti (UNICAMP)
Rudson Gomes (UFRN)
Sandra Garbarino (ULL2)
Sandrine Caddéo, (Université d'Aix-Marseille)
Selma Alas (UFRN)
Silvana Marchiaro Universidad Nacional de Córdoba (UNC)
Valdiléna Rammé Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA)
Maria Victoria Guinle Vivacqua (UNICAMP)

Comissão Organizadora

Regina Célia da Silva (UNICAMP) - presidente da Comissão Organizadora
Ayako Akamine (UNICAMP)
Christian Degache (UFMG)
Cynthia Pires do Amaral (UNICAMP)
Cláudio Moreira Alves (UNICAMP)
Francisco Calvo del Olmo (UFPR)
Juliana Fernandes (UNICAMP)
Karine Marielly Rocha da Cunha (UFPR)
Paoletta Santoro (UFPR)
Maria Victoria Guinle Vivacqua (UNICAMP)
Veronica Manole (Universitatea Babeş-Bolyai-UBB)

Universidades participantes

Brasil

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA)

Alemanha

Universität Hamburg

Argentina

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Espanha

Universidade de Salamanca (USAL)

França

Université Grenoble Alpes (UGA)
Université Lyon-Lumière 2 (ULL2)
Université d'Aix-Marseille

Portugal

Universidade de Aveiro (UA)
Filomena Capucho (UCP-Viseu)

Romênia

Universitatea Babeş-Bolyai (UBB)
Université Alexandru Ioan Cuza de Iaşi (IASI)

DIPROlínguas

DISTÂNCIA / PROXIMIDADE
entre português, francês e
outras línguas: potencial da
reflexão comparativa



ÍNDICE

APRESENTAÇÃO..... 8

CONFERÊNCIA DE ABERTURA

Reflexões sobre língua e identidade

Rodolfo Ilari..... 15

POR QUE LER OS CLÁSSICOS DA ANTIGUIDADE HOJE?

Clássicos da Antiguidade em tempos sombrios

Paulo Sérgio de Vasconcellos..... 31

O Canto XXVI do Purgatório de Dante: questões de interculturalidade

Maria Cecilia Casini..... 38

POLÍTICA DE LÍNGUAS E PERSPECTIVA PLURILÍNGUE

Contextos plurilíngues e ensino do francês como língua estrangeira, uma perspectiva comparativa

Catherine Carras 45

O papel do Centro de Ensino de Línguas na UNICAMP

Maria Victoria Guinle Vivacqua..... 52

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: MULTILINGUISMO, REPERTÓRIOS COMUNICATIVOS E IDENTIDADES SURDAS

Educação bilíngue de surdos: multilinguismo, repertórios comunicativos e identidades surdas

Ivani Rodrigues Silva, Wilma Favorito..... 61



***TEATRO E(M) LÍNGUA(S) ESTRANGEIRA(S):
ENSINO/APRENDIZAGEM ENTRE GESTOS E PALAVRAS***

Puesta en Escena: o uso do teatro dentro e fora da sala de ELE

Romilda Mochiuti..... 69

**LÍNGUAS EM TRÂNSITO: PERSPECTIVA DOS SUJEITOS
TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Language teacher education in a distance course: English teachers' perceptions on technology and language teaching

Cristiane Manzan Perine, Emeli Borges Pereira Luz..... 80

DESAFIOS DE UM ENSINO PLURILÍNGUE: EDUCAÇÃO INDÍGENA

O Ensino de Línguas em Escolas Indígenas

Jeovane Ferreira Lima (Yawi)..... 92

As abordagens plurais como ferramenta para os Estudos Galegos na Universidade brasileira: experiências didáticas no curso de Letras da UFPR

Francisco Calvo del Olmo, Karine Marielly Rocha da Cunha, Sweder Souza..... 97

Produções Textuais Acadêmicas em Contexto de Inclusão: por uma educação linguística plural

Simone de Fatima Colman Martins, Francisco J. Calvo del Olmo..... 108

Estratégias de intercompreensão aplicadas à leitura em línguas românicas menos conhecidas por um público acadêmico brasileiro: o caso do catalão e do romeno

Brenda Novaes Buschle, Francisco Calvo del Olmo, Karine Marielly Rocha da Cunha.... 119

Estratégias de inter(IN)compreensão na oralidade: sguardi incrociati

Selma Alas Martins, Sandra Garbarino 130



LÍNGUAS EM TRÂNSITO: PERSPECTIVA DO ENTORNO

Les Centres Interscholaires de Langues (CILs) du District Fédéral (DF) : un modèle pour la promotion d'une éducation plurilingue et pluriculturelle?

Claudine Franchon 143

O ensino do idioma italiano na Licenciatura em Letras Italiano na modalidade a distância pela UFES: experiências e desafios

Erica Salatini, Fernanda Silva Veloso, Mariza Moraes 153

Encuentro con la alteridad en un proyecto plurilingüe mediado por tecnología

Beatriz M. Luque 163

LÍNGUAS EM TRÂNSITO: PERSPECTIVA DOS MATERIAIS

Il Siciliano come strumento dell'Intercomprensione: una proposta di integrazione didattica e culturale

Paoletta Santoro 171

Lenguas romances y el inglés, lengua facilitadora. Proyecto áulico con dispositivos didácticos

Maria Celeste Fueyo 180

De l'intercompréhension intégrée des langues et des cultures romanes pour une littérature plurilingue : une étude comparée franco-brésilienne

Thomas de Fornel 186

Esbozando un Curso en Línea para la Intercomprensión en Lenguas Germánicas (ILG): de la teoría a la práctica

Valeria Wilke, Patricia Lauría de Gentile 194

Caderno de Intercompreensão: Plurilinguismo e Literatura no ensino de línguas para crianças

Mariana de Normando Lira, Josilene Pinheiro-Mariz 206

Estratégias de inter(IN)compreensão na oralidade: sguardi incrociati

Selma Alas Martins¹, Sandra Garbarino²

(1) UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, selmaalas@gmail.com

(2) Université Lumière Lyon 2, sandra.garbarino@univ-lyon2.fr

RESUMO

Considerando que em meio educacional, na maioria das vezes a proposta de atividade plurilíngue em intercompreensão é aplicada em contexto linguístico conhecido do professor e/ou pesquisador é objetivo deste estudo apresentar um olhar crítico, desestruturante sobre o meu próprio fazer pedagógico durante a aplicação de uma atividade intercompreensiva em contexto em que o professor não domina a língua dos alunos e vice-versa, assim como apresentar algumas estratégias de construção de sentido (Anderson, 1995; Caddéo & Jamet, 2013), de mediação (CECR,2018), como também algumas barreiras cognitivas e emocionais observadas durante a realização da atividade plurilíngue. Apesar de se tratar de um estudo autoetnográfico (Ellis & Bochner,2000), contamos com o olhar externo, da professora-pesquisadora que acompanhou o trabalho de aplicação. Os resultados apontam, entre outros, a necessidade de se modificar os discursos utilizados nas formações para a intercompreensão, em que, geralmente, procuramos minimizar as dificuldades encontradas na aplicação desse tipo de trabalho.

RÉSUMÉ

Sachant que dans l'environnement éducatif, la plupart du temps, la proposition d'activité plurilingue en intercompréhension est menée dans un contexte linguistique connu de l'enseignant et/ou du chercheur, l'objectif de cette étude est de présenter un regard critique et déstructurant sur ma propre pratique pédagogique lors de la mise en oeuvre d'une activité intercompréhensive dans un contexte où, ni enseignant, ni élèves maîtrisaient la langue de l'autre, mais aussi de présenter quelques stratégies de construction du sens (Anderson, 1995 ; Caddéo & Jamet, 2003), de médiation (CECR, 2018) et quelques barrières cognitives et émotionnelles observées lors de l'exécution de l'activité plurilingue. Bien qu'il s'agisse d'une étude autoethnographique (Ellis & Bochner,2000) nous comptons sur le regard externe de l'enseignante-chercheuse qui a accompagné le travail d'application. Les résultats soulignent, parmi d'autres, la nécessité de modifier les discours utilisés dans la formation à l'intercompréhension, dans laquelle, généralement, nous essayons de minimiser les difficultés rencontrées dans l'application de ce type de travail.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias, Intercompreensão, Oralidade, Estudo autoetnográfico, Formação para a intercompreensão.

MOTS-CLÉS: Stratégies, Intercompréhension, Oralité, Etude autoethnographique, Formation à l'intercompréhension.

A intercompreensão é um recurso de comunicação que consiste em falar na própria língua materna ou em outra língua que se domina, com um locutor de outra língua, que compreende e responde em sua própria língua materna ou outra que domina. Do ponto de vista de estratégia de aprendizagem, corresponde a que se privilegie o desenvolvimento de competências receptivas.

SILVA, R. C. & Degache, C. (Ed.) (2022). Atas do II Congresso Internacional DIPROling2019: Línguas em trânsito: desafios e perspectivas para professores e formadores – II Colóquio Ensino de Línguas Estrangeiras em Contexto Universitário. Centro de Ensino de Línguas (CEL) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Campinas, 29, 30, 31 de outubro de 2019.

Muito embora a definição, mais comumente utilizada de intercompreensão se baseie na dimensão oral, a grande maioria dos estudos realizados sobre o tema, seja em pesquisa, formação ou aprendizagem, centram-se na compreensão escrita.

Devemos reconhecer que o imediatismo que caracteriza a mensagem oral não é tarefa fácil, o que impulsiona, favorece e justifica a grande quantidade de trabalhos centrados na intercompreensão por escrito (CADDÉO ET JAMET, 2013) e pouca quantidade de estudos e práticas que foquem a intercompreensão em interações orais.

Nas inúmeras formações realizadas no território potiguar, mas principalmente em Natal, pudemos também verificar que apesar do entusiasmo inicial dos professores, na alegria e satisfação da descoberta das línguas, a motivação é aumentada quando se trabalha a compreensão escrita e decai quando se trata de propor um trabalho centrado na compreensão oral. A ideia de que o professor deva dominar o objeto de seu ensino assusta os professores quando se trata de um trabalho com a IC. Pudemos observar algumas tentativas com a escrita, mas na oralidade raríssimas, mesmo considerando que a pronúncia representa uma passarela de uma língua a outra (Bonvino&Caddéo, 2008).

Silva (2017) em pesquisa realizada com professores que já tinham tido formação em intercompreensão e com os alunos que haviam cursado a disciplina Intercompreensão de Línguas Românicas⁵⁹ apontou como um dos entraves à expansão do trabalho com a abordagem intercompreensiva o fato de professores associarem o trabalho prático com a intercompreensão à obrigatoriedade de saber línguas estrangeiras. Consta que apesar do grande entusiasmo inicial de descoberta da IC, a multiplicação da IC, principal objetivo da formação, raramente acontece. O encantamento diminui quando se trata de colocar o aprendizado em prática em suas salas de aula. A proposta de desenvolver atividades a partir da temática intercompreensiva na oralidade gera ainda maior insegurança.

Nas formações para e pela intercompreensão procuro insistir na importância da dimensão oral ao se trabalhar com a IC. Em geral proponho um trabalho combinado entre oralidade e escrita. Começamos pelo documento escrito para num segundo momento propor textos orais com a mesma temática e na mesma língua do documento escrito. Mesmo que essa técnica funcione para estimular e encorajar os professores em formação a mergulharem na compreensão oral, percebo muita insegurança e receio em ousar na intercompreensão oral.

É certo que o trabalho com a escrita em que o conteúdo está sob nossos olhos, com tempo para refletir, de fazer idas e vindas no texto, dá mais confiança. Na oralidade fica mais difícil fazer inferências e lidar com os parâmetros que intervêm na escuta, compreensão oral.

Refletindo sobre as formações que faço, percebo que por vezes pareço minimizar essa dificuldade e digo, por exemplo, que: não há mistério em se trabalhar a IC; insisto que somos capazes de compreender, também na oralidade, outras línguas mesmo que não as tenhamos estudados anteriormente; que em situação de comunicação real, a intercompreensão funciona etc. Insisto que o fato de todos- professores e alunos- falarmos a língua portuguesa, trabalhar a

⁵⁹Disciplina complementar da grade curricular do Curso de Letras - UFRN - desde 2010.

intercompreensão em contexto potiguar, onde há poucos alunos estrangeiros na sala, não deveria provocar tanta resistência por parte deles professores, em formação da IC.

Realmente, em meio educacional, na maioria das vezes a proposta de atividade plurilíngue em intercompreensão é aplicada em contexto linguístico conhecido do professor e/ou pesquisador, o que não podemos dizer que seja um trabalho simples, mas o desafio é contornado quando todos, ou quase todos, têm a mesma língua materna. Foi com base nessas reflexões e no discurso que utilizo durante as formações que surgiu o interesse em conhecer como ocorrem as interações, como são feitas as instruções das atividades em intercompreensão quando professor e aprendizes, não falam a mesma língua, nem têm uma língua passarela.

Assim surgiu a ideia de fazer esse estudo a fim de procurar compreender como é feita a mediação quando o professor não fala a língua dos alunos e vice-versa e nem possuem uma língua passarela, assim como perceber as estratégias de inter (IN) compreensão orais mais utilizadas para comunicar em tal situação. Com a intenção de responder a essas questões e me desafiar, apresentei a intercompreensão em uma turma de crianças italianas. Eu não falo italiano, nem as crianças falavam português ou qualquer outra língua estrangeira que pudesse servir de língua passarela. Essa situação inusitada teve como escopo principal me desafiar.

O objetivo principal era o de provocar minha desestruturação, minha autodesestabilização a fim desencadear uma reflexão sobre minha atuação durante os cursos de formação em IC de, por conseguinte, apresentar um novo olhar para o meu fazer pedagógico. Os objetivos operacionais desse estudo são:

- Verificar as estratégias utilizadas pelo professor para fazer a mediação, dar as instruções das atividades, por exemplo, em situação de interação intercompreensiva;
- Identificar algumas barreiras cognitivas e emocionais que podem impedir ou frear o trabalho entre as línguas.

No plano de trabalho elaborado para a missão do Projeto DIPROlínguas⁶⁰, na Université de Lyon 2, com acompanhamento da profa. Sandra Garbarino, inserimos realizar visita a escolas para apresentação da IC e intervenção em português. Fiz uma intervenção na École Élémentaire “Pierre Corneille” - experiência de sucesso, porém como falante de francês, não ficou difícil guiar as crianças em suas dúvidas com a língua portuguesa e problemas de compreensão. Sem dúvida, o desafio maior foi apresentar a intercompreensão para crianças italianas.

⁶⁰DIPROlínguas : Edital nº4/2017 do programa CAPES/COFECUB

Distância e proximidade entre português, francês e outras línguas: potencial da reflexão comparativa (DIPROlínguas), 88881.143160/2017-01- renovado para 2020-2021) coordenado pelo por Christian Degache e tendo as seguintes universidades parceiras: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Universidade Federal do Paraná (UFPR) Universidade de São Paulo (USP) Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Université de Grenoble Alpes e Université Lumière Lyon 2.

1. Il contesto

Sviluppata nell'ambito della missione relativa al progetto DIPROlinguas, l'esperienza didattica della prof.ssa Selma Alas, veniva ad aggiungere un tassello ad un progetto di inserimento dell'intercomprensione in corso presso la scuola Dante Alighieri di Cassine, facente parte dell'Istituto Comprensivo "Norberto Bobbio". Il progetto, iniziato nel dicembre 2018 grazie ad un finanziamento PON (Piano Operativo Nazionale del Ministero dell'Istruzione) indirizzato alla scuola secondaria di primo grado, si intitolava "Intercomprendersi" ed aveva l'obiettivo primario di sensibilizzare all'intercomprensione romana un pubblico di studenti delle classi seconde e terze della scuola media⁶¹. La missione della prof.ssa Alas permetteva di fatto di inserire un incontro con un locutore "nativo", esperto di approcci plurali, in un'esperienza che aveva come obiettivo principale quello di lavorare sull'intercomprensione scritta in classe e in interazione online sulla piattaforma MIRIADI⁶². In questo contesto si è pensato di organizzare un incontro con gli studenti della scuola media e, approfittando della presenza della prof.ssa Alas, si è aggiunto un incontro con una classe quarta della scuola elementare – un gruppo di alunni che non aveva mai fatto intercomprensione. Il presente contributo nasce da questa seconda esperienza.

Il gruppo di allievi della scuola elementare comprendeva 28 bambini, di cui pochi erano di origine straniera: 3 di origine marocchina, 2 di origine macedone e 1 con mamma di origine rumena. Tuttavia, molti dei bambini possono considerarsi plurilingue, poiché abituati a dialogare in dialetto (del Nord o del Sud) con i genitori, i nonni, o con altri membri della famiglia (un piccolo lavoro sulla biografia linguistica condotto in un'occasione successiva lo ha messo in luce). Tutti stavano studiando inglese dalla prima elementare ma, a parte i pochi studenti bilingue, la maggioranza non aveva ancora avuto esperienze di altre lingue straniere, in particolare di lingue lusofone. Pertanto, il contatto con questa lingua risultava assolutamente nuovo e senza precedenti.

Come in tutte le esperienze di insegnamento e di intercomprensione in generale, ma in questo caso in particolare, lo scambio ha arricchito gli studenti e al contempo le insegnanti, permettendo di fatto di riflettere su un aspetto importante: l'utilizzo dell'intercomprensione non sono come disciplina da insegnare, ma come vera e propria modalità di comunicazione, quando gli studenti non conoscono la lingua dell'insegnante e l'insegnante conosce poco o per nulla la lingua degli allievi.

2. A metodologia

Essa pesquisa de enfoque qualitativo é do tipo autoetnográfico em que o próprio praticante reflexivo é o agente de sua prática. A autoetnografia na explicação de Ellis e Bochner (2000) permite o envolvimento do pesquisador, assim como a narrativa de seus pensamentos e suas opiniões reflexivas, diante do estudo em que está inserido; possibilita ao autor transpor para seu estudo todas essas experiências emocionais.

⁶¹<https://www.icbobbiorivaltab.edu.it/?q=articolo/intercomprensione>

⁶²<http://miriadi.net>

Apesar de se tratar de um estudo autoetnográfico, autoreflexivo a professora Sandra apresenta sua contribuição, trazendo seu olhar atento sobre a aplicação, realizada na Itália, uma vez que teve participação ativa durante todo o processo: selecionando a escola, a turma e realizando os contatos necessários para a aplicação da atividade.

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, propusemos uma atividade plurilíngue na escola pública, supracitada, com crianças de 9-10 anos. A apresentação foi filmada pela professora Sandra Garbarino e para esse estudo foram feitos alguns recortes nas falas introdutórias (momento da quebra do gelo), que traremos para a discussão.

Por meio da observação e análise dos filmes procuramos estudar e avaliar alguns problemas e dificuldades encontrados durante a atuação, assim como as estratégias empregadas em uma situação de inter(in)compreensão oral (Bovino, 2007; Jamet, 2007), caracterizada por uma certa ‘simetria’ entre os participantes: professor-pesquisador e aprendizes, uma vez que não tinham língua passarela para se comunicar. A expectativa era grande de ambos os lados, muito embora a minha posição enquanto adulta e professora, inclusive com prática na intercompreensão, era certamente menos desconfortável, por isso a palavra simetria aparece entre aspas.

Após me apresentar, perguntei às crianças se elas conheciam o Brasil e o que sabiam sobre o País. O objetivo foi quebrar o gelo e permitir uma abertura maior para desenvolver a atividade plurilíngue, sobre futebol, assunto que estávamos certas, iria ser abordado pelas crianças.

Os textos plurilíngues selecionados para trabalhar com as crianças italianas tratavam da história do futebol e já tinham sido trabalhados com crianças brasileiras da mesma idade e francesas, da escola École Élémentaire “Pierre Corneille” em Lyon.

Como dito, neste estudo nos deteremos, apenas, em algumas interações realizadas durante a conversa que antecedeu a apresentação da atividade plurilíngue.

3. Estratégias

Tanto nas interações orais como nas estratégias de compreensão escrita nota-se que a ancoragem de compreensão se faz, geralmente, no nível lexical.

O fato de se tratar de interação oral em face a face, há elementos que podem favorecer a compreensão como gestos, mímicas, o contexto, etc. (CADDÉO, JAMET, 2013). Quando estamos frente a frente, ao perceber certa incompreensão do locutor podemos reformular a frase, repetir e, do mesmo modo, no caso de haver incompreensão, podemos solicitar ajuda no mesmo sentido.

Apresentaremos, a seguir, algumas estratégias de (inter)-IN-compreensão utilizadas por mim nas interações síncronas com as crianças. Como categoria de análise, selecionamos: estratégias na produção oral; estratégias de escuta e gestão de problemas; mediação externa.

3.1. Estratégias de intercompreensão na produção oral

Relembrando que na interação intercompreensiva, cada um faz uso de sua língua materna ou outra de seu conhecimento o que corresponde dizer que as línguas de comunicação são

diferentes. Cientes que o sucesso da interação em intercompreensão depende muito do esforço do produtor, utilizamos as seguintes estratégias a fim de facilitar a compreensão:

3.1.1. Uso de palavra na língua do outro

Na busca por me fazer compreender, inseria palavras em italiano que ‘conhecia’. Essa estratégia foi muito utilizada na interação com as crianças.

Para iniciar o contato e quebrar o gelo, perguntei às crianças:

“Vocês conhecem o Brasil?”

“Alguém conhece o Brasil?”

Tendo obtido resposta negativa, digo: “Então vocês podem me fazer perguntas, domandi (pausa)... domandi??? sobre o Brasil.”

Apesar de conhecer a palavra ‘domanda’ próxima do francês ‘demande’ (pergunta), hesitei por não estar certa de ter utilizado o plural corretamente “domandi” ou “domande”. Enfim, devo ter me feito entender, porém ‘domande’ seria o gramaticalmente correto.

Diante do silêncio, a profa. Sandra que acompanhou e filmou o encontro, traduziu para o italiano minha questão. Quando as crianças dizem conhecer o futebol do Brasil, pergunto: Qual o país “vizinho ao Brasil- vicino- que também é bom em futebol?” Ao que uma criança responde “Argentina”. Parabênizo, dizendo “Muito bem!! Bravo!! O uso do ‘vicino’ (próximo, vizinho) ‘bravo’ teve como objetivo ajudar na compreensão. Apesar de se usar ‘bravo’ em português, para parabenizar, o uso nesse caso foi pensando em aproximar da compreensão em italiano, em que é utilizado para significar, como em português “muito bem, mas também ‘você é capaz’!”

3.1.2. Tradução

A tradução oral foi utilizada a fim de ajudar na compreensão das crianças, como no exemplo abaixo:

“Cosa si mangia in Brasile?” pergunta uma criança.

Respondo: “O que se come no Brasil? Se come de tudo...”.

Ora o recurso da tradução foi utilizado para mostrar às crianças, como se dizia a mesma coisa em português. Numa tentativa de ajudá-las a fixar algumas palavras em português.

Quando uma criança afirma não conhecer ‘niente’, sobre o Brasil, respondo: “Niente”?? “Nada”?

Outro responde ‘Calcio’ e traduzo: ‘futebol’, palavra, inclusive que aprendi ao fazer a seleção dos textos para a atividade plurilíngüe sobre futebol.

3.1.3. Uso de gestos

Ao fazer uma síntese do que conversamos sobre o Brasil: Pergunto:

“O Brasil é um país pequeno ou grande?” (fazendo gesto, abrindo os braços), que fica na América?? (e aguardo a resposta das crianças)

“O Brasil fica ao lado (faço o gesto, juntando os dedos) da Itália? Na Europa?”

“O Brasil é o melhor (faço o gesto de positivo) no futebol!”

3.1.4. Reformulação

“Dos países da América do Sul muitos falam espanhol.”

“Se fala espanhol, muito, na América do Sul.”

Mostrando o globo que estava na sala, mostro a América do Sul e digo:

“... são países que ficam na América do Sul e a maioria fala espanhol. No Brasil se fala português.”

3.2. Estratégias de intercompreensão na escuta e gestão de problemas

Ao observar minhas estratégias de escuta fiquei surpresa, pois notei que em vários momentos, não percebo que algumas crianças respondem à minha pergunta e não dou atenção a elas. Estratégia essa, que chamo de **Apagamento do outro**:

Ao fazer a recapitulação da nossa conversa, retomo a pergunta:

“Qual a língua que mais se fala na América do Sul?”

Ao rever o áudio, ouço ‘spagnolo’ ‘spagnolo’ ‘spagnolo’ sempre no mesmo tom, um pouco baixo, o que dá a impressão de ser a voz da mesma criança que se manifestou. E respondo: “espanhol”, sem olhar para o lado de onde vem a voz. Provavelmente tenha dado a resposta por ter achado que ninguém sabia.

Em outro momento em que todos falam ao mesmo tempo, ao invés de pedir para que cada um falasse devagar, repetisse o que havia dito, ignoro todos e dou atenção para o que disse algo que compreendi: Pergunto: “Quando tem neve, o que vocês fazem?” E retenho: “Battaglia di neve”, transparente em português. Valorizo a criança que deu resposta de compreensão mais rápida, para mim. No entanto, ao ouvir novamente o áudio, percebo que se tivesse pedido para eles repetirem teria compreendido e podido valorizar a compreensão de outras crianças, quando responderam: ‘pattinare’, ‘sciare’, palavras que na oralidade são muito próximas às do português: patinar e esqui.

3.2.1. Fonética – ritmo, volume da voz e articulação

Por se tratar da fala de crianças, a fonética, a articulação, o ritmo e o volume da voz podem ter causado o não reconhecimento das palavras transparentes. A palavra não é percebida ou mal percebida (caso da ‘neve’).

Eu digo: “No Brasil não tem neve”, as crianças repetem ‘neve’ com ritmo ou entonação diferente do português. Não compreendo de imediato, que a palavra é semelhante nas duas línguas. Pergunto: “Neve??”

Anderson (1995) distingue três fases na construção do sentido: percepção, análise dos elementos sintáticos e interpretação. Roussel (2014) baseando-se nesse modelo aponta que no caso de uma comunicação oral (em segunda língua, mas isso se ajusta para a intercompreensão)

se a elaboração do sentido pára na fase de percepção (escuta) acontece de não haver reconhecimento de palavras que conhecemos, de ficar preso ao sentido de uma determinada palavra e/ou negligenciar o que vem em seguida.

Essa seria a possível explicação para a não identificação da palavra ‘neve’, dita pelas crianças. Por ter havido vários ruídos- fonética – ritmo, volume da voz e articulação- percebo a palavra, repito (com a entonação do português), mas não infiro o sentido, negligenciando o contexto, pois conversávamos sobre o clima do Brasil e eu havia dito: “No Brasil, não tem neve”.

Talvez, seja também a explicação para não ter conseguido compreender quando as crianças falam ‘scuola, scuola’ e não interajo, por não perceber o que diziam, no entanto temos a palavra semelhante ‘escola’, em português.

3.2.2. Léxico opaco

Houve momento de fazer falsa inferência lexical por conhecimento de outra palavra semelhante, na língua alvo:

Pergunto para as crianças se elas têm mais alguma pergunta para me fazer sobre o Brasil. Ninguém se manifesta e temos, cinco segundos de pausa, no que a profa Sandra intervém perguntando:

“Cosa possiamo ancora chiedere, alla mia amica Selma”

“Chiedere??”, pergunto.

“Chiedere”, responde a professora Sandra.

Aplicando o modelo de Anderson (1995) percebo e faço uma imagem mental da palavra ‘chiedere’, compreendo que se trata de uma pergunta (fase da análise sintática dos elementos da frase), mas não consigo fazer a interpretação e inferir o sentido correto do que ela quer dizer, por desconhecimento da palavra ‘chiedere’(perguntar). Acontece um bloqueio. Páro. Fico inquieta. Repito ‘chiedere’?

Na verdade eu percebo a palavra ‘chiedere’ por ‘chiudere’(fechar) palavra existente no meu léxico mental. Penso na palavra ‘chiudere’ e não vejo o sentido no contexto. Acho que a professora Sandra me pede para ‘fechar’, ‘concluir’, ‘parar a conversa’, ‘encerrar a atividade’. Nesse pensamento fico em silêncio, hesito e faço uma expressão desolada.

Em se tratando de interação oral espontânea entre um adulto e crianças certamente, o aspecto fonético, prosódico, frequência acústica, variação na pronúncia (Caddéo&Jamet, 2013) foram elementos que muito contribuíram para que algumas interINcompreensões acontecessem. Pelo fato de as crianças não terem muito conhecimento de outras línguas, nem estarem habituadas a ter contato com estrangeiros, estarem frente a alguém que não falava sua língua, também deve ter constituído elemento desestruturante para elas.

Mesmo que a situação tenha sido, por vezes, desestabilizante, minha experiência de adulta, e de professora de língua estrangeira e de intercompreensão- muito contribuíram para que eu conseguisse driblar alguns obstáculos, mesmo emocionais.

SILVA, R. C. & Degache, C. (Ed.) (2022). Atas do II Congresso Internacional DIPROling2019: Línguas em trânsito: desafios e perspectivas para professores e formadores – II Colóquio Ensino de Línguas Estrangeiras em Contexto Universitário. Centro de Ensino de Línguas (CEL) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Campinas, 29, 30, 31 de outubro de 2019.

O fato de a professora Sandra ter acompanhado as atividades, mediando algumas interações, nos ajudou a gerir e superar algumas interINcomprensões.

3.3 Mediazione esterna

Uno degli aspetti più interessanti di questa esperienza risiede nel ricorso, per la prima volta nella nostra esperienza didattica, ad un'attività di mediazione da parte di una terza per permettere la cooperazione tra l'insegnante e gli studenti (CECR, Vol. Complementare, p.106). Generalmente, durante le lezioni di intercomprensione, l'insegnante conosce la lingua dei propri studenti, oppure conosce una lingua ponte che permette di entrare in comunicazione con loro. In questo caso, è stato talvolta necessario un intervento esterno per permettere il dialogo tra la docente lusofona e gli allievi.

L'intervento di mediazione si colloca in quei momenti in cui la conversazione sembra non funzionare: il ritmo della frase della prof.ssa Selma Alas è talvolta molto rapido ed alcune parole da lei utilizzate risultano opache per un locutore italofono (ad es. “alguém”, “mais”, “pergunta”, “brincadeiras”, “falar”, “gostar”). In questi casi, l'azione di mediazione e scaffolding messa in atto prende due forme: o una riformulazione in portoghese, con una maggiore enfasi sulle parole e una scansione più marcata, o, più sovente, una traduzione delle domande in italiano, quando gli allievi sembrano non aver compreso per nulla le parole della collega o sembrano esitanti. In ogni caso, l'input all'origine dell'attività di mediazione non è mai una richiesta verbale diretta dei bambini (ex. non capisco...? puoi riformulare?) ma nasce a seguito dei silenzi degli sguardi interrogativi dei ragazzi.

3.3.1 Rapidità del discorso

Un primissimo momento di mediazione si ha all'inizio della presentazione, quando la prof.ssa Selma inizia un brainstorming sul Brasile. Il discorso in portoghese è rapido e gli allievi – per i quali questo è il primo contatto con un locutore lusofono – hanno sicuramente pochi appigli per comprendere la domanda. Per aiutare a far comprendere le sue intenzioni, la collega chiede, utilizzando il code-mixing: “domande sobre o Brasil?”. Ma ancora nessuna reazione. Provo ripetendo le parole precedenti della collega, (“conheçem o Brasil?”), scandendole con maggiore enfasi. Non ricevendo alcuna risposta, passo all'italiano: “Siete curiosi sul Brasile? Sì? E che curiosità avete sul Brasile? Cosa conoscete?” Questo primo intervento in italiano permette ai bambini di rompere il ghiaccio.

3.3.2 Lessico opaco e gesti

Un secondo esempio di necessità di mediazione avviene quando la prof.ssa Selma chiede cosa altro gli allievi conoscano del Brasile (“Então agora tem mais alguma coisa que querem saber do Brasil?”). Anche in questo caso la domanda è posta rapidamente e il lessico è altamente opaco. Per questi giovani locutori italofofoni parole come “agora”, “mais”, “alguma”, “querem” sono di difficile comprensione. In quel caso intervengo chiedendo: “Non glielo chiedete cosa?...” e faccio segno con le mani ad indicare l'azione di mangiare. E i ragazzi chiedono “cosa si mangia in Brasile?”

3.3.3 Domanda inattesa

Una terza azione di mediazione interviene quando la prof.ssa Selma, chiede di raccontarle qualcosa dell'Italia. Anche in questo caso la dizione in portoghese è un po' rapida e la domanda ("O que você tem pra contar pra mim? O que você sabe da Italia?") è forse difficile perché inattesa. Di conseguenza, chiedo ai bambini: "Cosa le raccontiamo dell'Italia? Cosa c'è?" Tuttavia, malgrado la traduzione, i bambini non rispondono. Forse la domanda è concettualmente difficile, troppo generale e vaga per questi bambini di 9 anni.

3.3.4 Necessità di mediazione per l'insegnante...

Un ulteriore momento di mediazione avviene quando la prof.ssa Selma chiede "Mais outra pergunta?". Questo "mais" crea sicuramente interferenza con "mai" in italiano e confonde i bambini, che si voltano verso di me in cerca di aiuto. Pertanto aggiungo: "Cosa possiamo chiedere ancora alla mia amica Selma?" In questo caso, i bambini chiedono come siano le scuole in Brasile ma la parola "chiedere", scambiata per "chiudere" da parte della prof.ssa Selma (vedi sopra), crea un momento di incomprensione. Nell'imbarazzo dell'incomprensione, la collega ignora la domanda dei bambini e ne pone altre... In questo caso, l'attività di mediazione avrebbe dovuto essere effettuata per aiutare la collega, ma sottovaluto la necessità di un intervento in questo senso e il dialogo viene interrotto, frustrando così la curiosità degli allievi.

3.3.5 Traduzione e code mixing

Un ultimo momento significativo si ha quando la prof.ssa Selma vede che i bambini tentano di ripetere quello che lei dice. In quel caso, l'intervento mira a sollecitare gli allievi a rispondere in italiano alle domande poste in portoghese. Intervengo chiedendo: "gostar in portoghese significa...?". Un allievo risponde: "cosa mangiate"? E io preciso: "cosa vi piace". Da questo momento i bambini rispondono tutti con molta enfasi, elencando numerosi alimenti e anche quando la collega chiede "o que mais gostam de mangiar...?" in questo caso il code mixing, aggiunto alla traduzione del verbo "gostar" precedente, permette alla prof.ssa Selma di avere una nuova raffica di risposte.

Chiaramente, la ripetizione, il code mixing e l'uso dei gesti sono utili per aiutare la prosecuzione della conversazione orale e per permettere ai bambini di seguire il discorso. Forse, sarebbe stato utile utilizzare il supporto scritto, annotando alcune parole chiave opache alla lavagna, per semplificare la comprensione ed aiutare a sormontare gli ostacoli lessicali. Un'altra attività sottovalutata dalla sottoscritta è l'intervento di mediazione in favore della docente. Partendo dal principio che la collega è esperta di intercomprensione, non mi sono posta domande sulla sua comprensione dell'italiano, mentre sarebbe stato utile un intervento di scaffolding anche in direzione dell'insegnante.

Quest'esperienza è globalmente molto interessante e ricca di spunti di riflessione: in un'epoca di grandi migrazioni come la nostra capita sovente di avere in aula allievi stranieri per i quali la lingua della scuola è totalmente sconosciuta. Per questo motivo esercitarsi ad

effettuare attività di mediazione per trasmettere informazioni specifiche e per facilitare la cooperazione (CECR, Vol. Complementare, p.109) all'interno del gruppo-classe diventa essenziale. Ogni insegnante dovrebbe essere formato all'interproduzione orale e non solo i docenti di lingue, in particolare nella scuola primaria e secondaria.

4 Reflexões conclusivas

Esse estudo, autoetnográfico, rejeita conclusões, resiste a fechamento, pois é concebido como algo relacional, processual e mutável. Teve como objetivo provocar uma auto-análise por meio da auto-observação a fim de apresentar um novo olhar para o meu fazer pedagógico e provocar uma reflexão sobre minha atuação durante os cursos de formação em intercompreensão.

Até o presente momento, já havia praticado a intercompreensão oral com colegas intercompreendedores, sem encontrar muita dificuldade, pois grande parte domina a língua francesa, que constitui nossa língua passarela. No entanto, essa experiência de vivenciar a intercompreensão com falantes de língua que desconheço e que desconheciam a minha, foi inédita.

Apesar dos conhecimentos e saberes adquiridos ao longo de mais de uma década dedicada aos estudos de intercompreensão ainda senti uma certa decepção, um sentimento de frustração, em face da incapacidade de compreender muita coisa.

No entanto, ao rever o vídeo muitos desses sentimentos parecem estar camuflados. Pareço muito à vontade e espontânea com as crianças.

Repensando o meu fazer pedagógico, percebo a necessidade de rever algumas frases que comumente repito aos formandos, em geral professores da rede pública: 'não há necessidade de ser especialista em intercompreensão para se trabalhar essa proposta'; 'não precisamos dominar muitos saberes para se trabalhar com a intercompreensão'; 'o trabalho com a intercompreensão oral é possível e não tem mistério' etc.

Durante as formações devemos evitar dizer 'o que pode ou não pode', 'deve ou não deve', mas colocar os formandos em situação de ousar, primeiramente, observar, explorar, analisar, produzir, reformular, criar, enfim descobrir por si, com ajuda do formador, inclusive que esse último aguarde que os formandos solicitem ajuda. Mesmo que procurássemos centrar o curso no formando, na produção de sentido, mais do que na forma da língua, no trabalho com a intercompreensão, percebo a forte necessidade de falar, mostrar, guiar os formandos e estimulá-los muito, encorajá-los a fim de validar a intercompreensão.

Esse estudo auto-reflexivo pretende abrir novos e profícuos caminhos, para a melhoria da minha prática enquanto professora-formadora da IC, como também è senza dubbio importante per mostrare le difficoltà che prova un insegnante quando ha di fronte a sé, in classe, uno o più studenti stranieri e le possibilità offerte dalla pratica dell'intercomprensione e dall'uso di alcune strategie proprie di questo approccio. Nondimeno appare fondamentale, in questa prima esperienza, l'apporto della pratica della mediazione, un descrittore recentemente inserito nel volume complementare Quadro di riferimento per le lingue (CECR, Vol. Complementare, 2018, p. 49) e che già in questo caso dimostra la sua utilità.

SILVA, R. C. & Degache, C. (Ed.) (2022). Atas do II Congresso Internacional DIPROling2019: Línguas em trânsito: desafios e perspectivas para professores e formadores – II Colóquio Ensino de Línguas Estrangeiras em Contexto Universitário. Centro de Ensino de Línguas (CEL) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Campinas, 29, 30, 31 de outubro de 2019.

As reflexões continuam...

Referências bibliográficas

- Anderson, J. R. (1995) *Cognitive psychology and its implications* (4th ed.). New York: Freeman.
- Bonvino, E., Caddéo, S.(2008) *Intercompréhension à l'oral : où en est la recherche ?* In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.). *Diálogos em Intercompreensão* (p. 385-394). Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora.
- <http://www.eurom5.com/Media/Default/Bibliografia/Bonvino%20Caddeo.pdf>
- Silva, A.M de M.(2017) *Intercompreensão de línguas românicas: repercussões no campo educacional potiguar*. 2017-155f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24182>
- Caddéo,S.; Jamet,M-C.(2013) *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner évaluer (CECR)*, Paris : Didier. URL <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques. URL : <https://frama.link/CECRL>.
- Ellis, C., Bochner, A. P. (2000) *Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject*. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publication.
- Jamet, M. C.(2007) *La transparence sonore du lexique : de l'expérimentation au calcul d'un indice*. In F. Capucho. A. Alves P. Martins, C. Degache, & M. Tost (Ed.), *Diálogos em Intercompreensão* (p. 333-346). Lisboa: Univ. Católica Editora.
- Roussel, S. (2014) *À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde*. La Clé des Langues.Lyon: ENS LYON/DGESCO.