

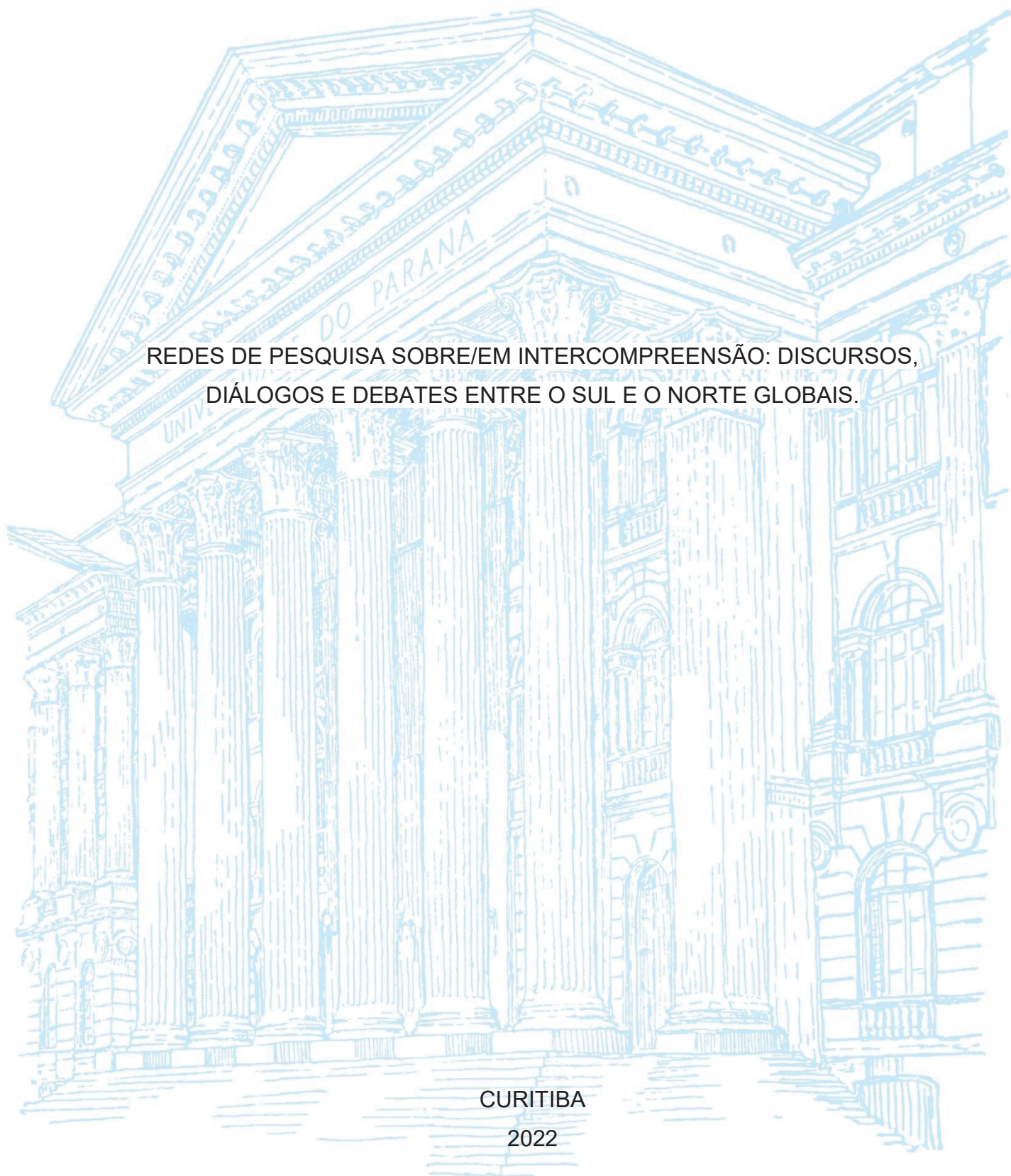
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SIMONE JAVORSKI ALVES DE MELO

REDES DE PESQUISA SOBRE/EM INTERCOMPREENSÃO: DISCURSOS,
DIÁLOGOS E DEBATES ENTRE O SUL E O NORTE GLOBAIS.

CURITIBA

2022



SIMONE JAVORSKI ALVES DE MELO

REDES DE PESQUISA SOBRE/EM INTERCOMPREENSÃO: DISCURSOS,
DIÁLOGOS E DEBATES ENTRE O SUL E O NORTE GLOBAIS.

Dissertação apresentada ao curso de PósGraduação em Letras, Área de Concentração Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo

CURITIBA

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA

Melo, Simone Javorski Alves de

Redes de pesquisa sobre/em intercompreensão : discursos diálogos e debates entre o sul e o norte globais. / Simone Javorski Alves de Melo. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Mestrado (Dissertação em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo

1. Línguas românicas - Intercompreensão. 2. Multilinguismo. 3. Trabalho de grupo na pesquisa. I. Olmo, Francisco Javier Calvo del, 1986-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de PósGraduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS
HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **SIMONE JAVORSKI ALVES DE MELO** intitulada: **REDES DE PESQUISA SOBRE/EM INTERCOMPREENSÃO: DISCURSOS, DIÁLOGOS E DEBATES ENTRE O SUL E O NORTE GLOBAIS.**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 15 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

15/09/2022 15:51:03.0

FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

15/09/2022 15:33:29.0

NYLCÉA THEREZA DE SIQUEIRA PEDRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

15/09/2022 16:16:51.0

KARINE MARIELLY ROCHA DA CUNHA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

15/09/2022 15:27:12.0

ANGELA MARIA ERAZO MUNOZ
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARÁIBA/UFPB)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná -

Brasil CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail:

ppglet@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 222450

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 222450

Dedico este trabalho
a todos aqueles que sucumbiram pelo caminho, que diante de questões de saúde
mental, decidiram por priorizá-la;
a todos os mortos pela covid-19, vítimas não apenas do vírus, mas também de (não)
políticas de saúde pública.

AGRADECIMENTOS

Agradeço por não ter desistido.

Agradeço ao meu orientador, professor doutor Francisco Calvo del Olmo, por me apoiar, por não ter me deixado desistir, por sua compreensão, paciência e amorosidade.

A minha mãe, Ildia, e irmãs, Sibeli e Su Ellen, por sempre acreditarem em mim e se orgulharem.

Ao doutor Hélio Barbosa e ao João Ribas, por seus cuidados médicos e terapêuticos, por seu apoio e dedicação.

Aos amigos que tanto me ouviram e apoiaram.

Minha mais sincera gratidão.

O que não sei fazer desmancho em frases.

Eu fiz o nada aparecer.

(Represente que o homem é um poço escuro.

Aqui de cima não se vê nada.

Mas quando se chega ao fundo do poço já se pode ver
o nada.)

Perder o nada é um empobrecimento.

Manoel de Barros

RESUMO

Com o crescente número de pesquisas e projetos na área de intercompreensão em línguas românicas (ICLR), uma rede internacional de pesquisadores/as foi se formando progressivamente. Representando as instituições às que estão vinculados, os membros da rede depararam-se com a conjuntura da descontinuação dos seus encontros em 2020 perante a situação de isolamento social decorrente da pandemia de corona vírus. Como alternativa à restrição de atividades presenciais, foi realizado um evento online com o título *Unides na Distância, Unides pela intercompreensão: ações e perspectivas*, organizado pela equipe da Universidade Federal do Paraná sob a coordenação da professora Karine Marielly Rocha da Cunha e disponibilizado no canal de YouTube do Programa de Pós-graduação em Letras. Na presente dissertação de mestrado, tomamos esta reunião como base de dados para fazer uma descrição das ações e projetos da área relativos ao período de 2020 e das perspectivas de cada grupo. A partir desta descrição, é conduzida uma análise pautada por uma série de perguntas norteadoras tais como: de que maneira a preocupação com a formação de professores e a curricularização da IC é abordada?; em que âmbito estão inseridos os projetos?; desde onde falam os enunciadores?; como se articulam as redes de pesquisa do norte e do sul?; existe uma linha abissal entre elas?; em que medida podemos falar de decolonização epistêmica?; o conceito da translinguagem é abordado de alguma maneira ou o foco fica restrito ao plurilinguismo? Estas perguntas foram elaboradas a partir das seguintes categorias de análise, assumidas para a condução da pesquisa: intercompreensão, plurilinguismo, translinguagem, sul global, decolonização epistêmica, formação de professores. Assim, a metodologia assumida é qualitativa e dialógica. Ao final desta pesquisa pudemos observar como se articulam as redes de pesquisa do norte e do sul global, sua intensa colaboração e parcerias, como também a existência de um processo de colonização epistêmica estrutural e de discursos ainda colonizados.

Palavras-chave: Intercompreensão em línguas românicas. Plurilinguismo. Redes de Pesquisa. Decolonização Epistêmica.

ABSTRACT

With the growing number of researches and projects in the area of Intercomprehension in Romance Languages (ILR), an international network of researchers was progressively formed. Representing the institutions to which they are linked, the members of the network were faced with the situation of the discontinuation of their meetings in 2020 in the face of the situation of social isolation resulting from the coronavirus pandemic. As an alternative to restricting face-to-face activities, an online event was held with the title *Unides na distância, unides pela intercompreensão: ações e perspectivas*, available on the YouTube channel of the Postgraduate Program in Languages of the Federal University of Paraná, organized by the university team under the coordination of Professor Karine Marielly Rocha da Cunha. In this master's dissertation, we took this meeting as a database to describe the actions and projects in the area in 2020 and the perspectives of each group. Based on this description, the current analysis took a series of guiding questions such as: how is the concern with teacher training and the curriculum of ILR addressed?; in which scope are the projects inserted?; where do enunciators speak from?; how are the North and South research networks articulated?; is there an abyssal line between them?; to what extent can we discuss of epistemic decolonization?; is the concept of translanguaging addressed in any way or is the focus restricted to plurilingualism? These questions were elaborated from the following categories of analysis, assumed to conduct the research: intercomprehension, plurilingualism, translanguaging, global south, epistemic decolonization, and teacher training. Thus, the methodology adopted is qualitative and dialogic. At the end of this research, we were able to observe how the research networks of the global north and south are articulated, their intense collaboration and partnerships, as well as the existence of a structural epistemic colonization process and discourses still colonized.

Keywords: Intercomprehension in Romance languages; Plurilingualism; Research Networks; Epistemic Decolonization.

RESUMEN

Con el número creciente de investigaciones y proyectos en el área de intercomprensión en lenguas románicas (ICLR), ha ido formándose progresivamente una red internacional de investigadores/as. Representando a sus respectivas instituciones, los miembros de la red se encontraron con la coyuntura de la discontinuidad de sus encuentros en 2020 ante a situación de aislamiento social provocada por la pandemia de Icoronavirus. Como alternativa a las restricciones de las actividades presenciales, tuvo lugar un evento en línea titulado *Unides na Distância, Unides pela intercompreensão: ações e perspectivas*, organizado por el equipo de la Universidad Federal do Paraná bajo la coordinación de la profesora Karine Marielly Rocha da Cunha y posteriormente disponibilizado a través del canal de YouTube del Programa de Posgrado en Letras. En el trabajo de fin de máster, tomamos esta reunión como base de datos para hacer una descripción de las acciones y proyectos del área relativos al periodo de 2020 y de las perspectivas de cada grupo. A partir de esta descripción se lleva a cabo una análisis mediante una serie das preguntas como: ¿de qué manera se aborda la preocupación con la formación de profesores y la circularización de la ICLR?; ¿en qué ámbitos universitarios se insieren los proyectos?; ¿desde dónde hablan los enunciadores?; ¿cómo se articulan las redes de investigación del norte y del sur?; ¿existe una línea abismal entre ellas?; ¿en qué medida podemos hablar de descolonización epistémica?; ¿el concepto de *translanguaging* se aborda de algún modo o el foco queda restringido al plurilingüismo? Dichas preguntasse formularon a partir de las siguientes categorías de análisis, asumidas para la conducción de la pesquisa: intercomprensión, plurilingüismo, *translanguaging*, sur global, descolonización epistémica, formación de profesores. Así pues, la metodología asumida resulta cualitativa y dialógica. Al final de esta investigación pudimos observar cómo se articulan las redes del norte y del sur global en el área de la ICLR, su intensa colaboración y partenariatado, como también la existencia de un proceso de colonización epistémica estructural todavía presente en sus discursos.

Palabras clave: Intercomprensión en lenguas románicas. Plurilingüismo. Redes de investigación. Descolonización epistémica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – LOCALIZAÇÃO DAS IES BRASILEIRAS.....	53
Figura 2 – MANUAL VAMOS JUNTOS/AS	60
Figura 3– CARTAZ PLUENPLI.....	67
Figura 4 – CARTAZ I JORNADA LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS EM INTERCOMPREENSÃO	68
Figura 5– LOCALIZAÇÃO DAS IES NA HISPANO-AMÉRICA.....	71
Figura 6– LOCALIAZAÇÃO DAS IES NA EUROPA.....	77
Figura 7– CARTAZ DO EVENTO NA UNIVERSIDADE DE TURIM.....	81
Figura 8– CARTAZ DO EVENTO NA UNIVERSIDADE DI URBINO.....	82

LISTA DE SIGLAS

AUF	– Agence Universitaire de la Francophonie
AMU	– Universidade de Aix-Marseille
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARAP	– cadre de référence pour les approches plurielles
CEL	– Centro de ensino de línguas
CELIN	– Centro de Línguas e Interculturalidade
CEPE	– Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DELEM	– Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
DIPROlínguas	– Distância e proximidade entre português, francês e outras línguas
ENLIJE	– Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino
IC	– Intercompreensão
ICLR	– Intercompreensão em línguas românicas
IES	– Instituições de ensino superior
LALE	– Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas
L1	– Língua 1
MCD	– Modernidade/ colonialidade/ decolonização
NEF	– Núcleo de estudos da francofonia
OMS	– Organização mundial de saúde
PLE	– Português como língua estrangeira
PLUENPLI	– Plurilinguismo, Ensino de Línguas e Políticas Linguísticas
PPGL	– Programa de Pós-Graduação em Letras
PPGLE	– Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
PET LETRAS	– Programa de Educação e Tutoria em Letras
PIBIC	– Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIVIC	– Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
QECR	– Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
UA	– Universidade de Aveiro
UB	– Universitat de Barcelona

UBI	–	Universidade da Beira Interior
UCM	–	Universidad Complutense de Madrid
UCP	–	Universidade Católica Portuguesa
UDELAR	–	Universidad de la República
UDEA	–	Universidad de Antioquia
UFMG	–	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	–	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB	–	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UFRN	–	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFU	–	Universidade Federal de Uberlândia
UGA	–	Universidad de Grenoble Alpes
UH	–	Universität Hamburg
UPLA	–	Universidad de Playa Ancha
UPF	–	Universitat Pompeu Fabra
UNAM	–	Universidad Nacional do México
UnB	–	Universidade de Brasília
UNC	–	Universidad Nacional de Córdoba
UNICAMP	–	Universidade de Campinas
UNICAS	–	Università di Cassino e del Lazio Meridionale
UNIGE	–	Universidade de Genebra
UNILA	–	Universidade da Integração Latino-americana
UniOvi	–	Universidad de Oviedo
UNIMC	–	Università di Macerata
UNIROMA3	–	Università Roma 3
UNITO	–	Università di Torino
UNIVE	–	Università Ca' Foscari di Venezia
UNIVR	–	Università di Verona
UPPA	–	Université de Pau et des Pays de L'Adour
USMB	–	Université Savoie Mont-Blanc
USP	–	Universidade de São Paulo
UVT	–	Universitatea de Vest din Timisoara

UNIZAR

– Universidade de Zaragoza

UR

– Universidade de Reunião

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	AS BASES TEÓRICAS E CATEGORIAS DE ANÁLISE	20
2.1	INTERCOMPREENSÃO	20
2.1.1	A Conceitualização da IC enquanto didática de ensino	22
2.1.2	A promoção de consciência às outras línguas através da didática da IC.....	24
2.1.3	Ferramenta frente à dominação linguística e cultural, o processo de tomada de consciência.....	25
2.2	PLURILINGUISMO	26
2.2.1	Rompendo com o monolinguismo	27
2.2.3	Competência plural	29
2.3	REPENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	31
2.4	TRANSLINGUAGEM - ALÉM DE, ATRAVÉS DE, IDEIA DE DESLOCAMENTO E TRAVESSIA.....	35
2.4.1	(Trans) Linguajar e a colonialidade da linguagem.....	37
2.5	PERSPECTIVA DECOLONIAL E DECOLONIZAÇÃO EPISTÊMICA ...	41
2.5.1	Os saberes do Sul.....	44
2.6	A METODOLOGIA QUALITATIVA E A PESQUISA DESCRITIVA.....	46
2.6.1	Instrumentos de geração de dados	48
3	AS REDES DE PESQUISAS DO SUL E DO NORTE	51
3.1	PANORAMA DE AÇÕES NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	51
3.1.1	Região Nordeste: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Campina Grande	54
3.1.2	Região Sudeste: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade de São Paulo, Universidade de Campinas	58
3.1.3	Região Sul: Universidade Federal do Paraná e Universidade da Integração Latino-Americana	63
3.2	PANORAMA DE AÇÕES NO ÂMBITO HISPANO-AMERICANO	70

3.3	A REDE DE PESQUISAS EUROPEIA.....	76
3.3.1	Portugal – Universidade de Aveiro	77
3.3.2	França – Université de Grenoble Alpes e Université Lyon 3	79
3.3.2	Itália – UNIGE, UNIMC, UNIVR, UNITO, UniBg, UNIVE, UNITUS, UNISALENTO, UNIROMA3, UNICAS	83
3.4	PRESENÇAS E AUSÊNCIAS	85
3.4.1	Translinguagem x Plurilinguismo.....	88
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
5	REFERENCIAS.....	95
	ANEXO 1: CARTAZ DO EVENTO EM PORTUGUÊS.....	105
	ANEXO 2: CARTAZ DO EVENTO EM ESPANHOL	106

1 INTRODUÇÃO

Chamamos globalização ao processo de aproximação entre as diversas sociedades e nações existentes por todo o mundo, seja no âmbito econômico, social, cultural ou político; este contexto global no qual estamos inseridos permitiu uma maior conexão entre diferentes pontos do planeta, fazendo com que compartilhem de características em comum, como costumes, tradições, comidas e produtos típicos que passaram a estar presentes em outros lugares totalmente distintos. Deste modo, a quebra de fronteiras gerou a necessidade de refletir sobre a didática de línguas, e nesta reflexão concretizaram-se políticas de promoção do Plurilinguismo e da Competência Plurilíngue.

Referimos aqui especificamente as ferramentas metodológicas propostas pelas chamadas Abordagens Plurais, que são: Despertar para as Línguas; Intercompreensão entre Idiomas Aparentados e/ou Vizinhos; Abordagem Intercultural; Abordagem Didática Integrada a Diferentes Linguagens (CARAP, 2013). Para este trabalho utilizaremos como foco a metodologia da Intercompreensão que consiste em um recurso sistemático e consciente de comparação de esquemas entre a língua que serve de ponto de partida e a(s) língua(s) alvo, sendo uma abordagem metodológica, proporciona a sensibilização dos aprendizes às estruturas das línguas envolvidas; com estratégias aplicáveis e produtivas, a fim de otimizar o aprendizado necessário para a identificação de formas, significados e funções. A abordagem da Intercompreensão deve ser considerada um meio eficiente de promover a consciência em relação à pluralidade linguística e à aprendizagem de línguas. (MEISSNER, 2004, apud BRITO, 2016).

Foi no decorrer dos anos 90 que a noção da intercompreensão se afirma no contexto da Didática das Línguas, ligada ao desenvolvimento de pesquisas aplicadas ao quadro de Projetos de Cooperação Europeia (CAPUCHO, 2010). Em 1991, iniciou-se o projeto *Eurom4*, e o programa *Galatea3*. Entre os anos de 1995 e 2003, desenvolve-se ainda outro projeto, coordenado pela Universidade de Barcelona, o *Galanet4* (numa continuação dos princípios de Galatea) e foram publicados os resultados dos projetos pioneiros como o

Eurom4 em 1997 e *EuroCom*, em 1998. Pouco tempo depois, o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) é editado, e reforça alguns dos princípios base da didática da intercompreensão, como a concepção de competências parciais.

De forma geral, a valorização da diversidade linguística é recente por parte dos atores políticos e as esferas oficiais, pois o que se observa, historicamente, é uma política de repressão linguística, que busca priorizar uma variedade linguística e, assim, reforçar a representação social corrente que concebe os indivíduos como fundamentalmente monolíngues (BEACCO, 2007, apud CAROLA; COSTA, 2014). Assim o ensino e aprendizagem de línguas distância aluno e professor de uma formação voltada para o desenvolvimento de competências de linguagem e de um repertório plurilíngue. Ao longo do tempo compreendemos que os contextos de interação se modificam e os objetivos que levam um aluno a estudar um idioma podem ser diversos e pontuais, como o desenvolvimento da competência leitora ou de escrita, sem a necessidade de ser tratada a competência de produção oral, por exemplo. Tornou-se fundamental que os docentes reflitam e avaliem a didática de línguas empregada no ensino de língua estrangeira e a real necessidade de acumular conhecimentos e habilidades em uma língua para só depois de estas habilidades consolidadas partir para o aprendizado de outra. Estudos demonstram o ganho e enriquecimento que o trabalho com a intercompreensão permite no que concerne à ampliação e valorização da diversidade linguística e cultural adotando uma perspectiva de currículo facilitador de contatos entre línguas, transmitindo uma visão de ensino de línguas de forma mais humanizada enquanto instrumento de formação do sujeito, onde se respeitam e valorizam as vivências e repertórios (linguísticos, culturais, comunicativos e de aprendizagem) do indivíduo e de se trabalhar na construção de um mundo mais justo e mais aberto ao diálogo e aos encontros interculturais, ou seja, que partem do princípio de que esta abordagem promove a vontade de compreender o outro (ANDRADE; ARAÚJO E SÁ; MOREIRA E SÁ, 2007). Este ganho não é apenas em relação ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, mas como apresenta em sua tese de doutorado Rudson Souza

(2013) a abordagem plurilíngue também pode constituir-se em uma tendência na melhoria da compreensão da escrita de textos em língua materna.

Nas últimas décadas, a IC tem norteado projetos para a formação ou o ensino-aprendizagem, que partem do princípio de que esta abordagem promove a vontade de compreender o outro. A hipótese que iniciou a intercompreensão é a de que a aprendizagem pode ser facilitada para aqueles que já falam uma língua da mesma família, utilizando assim a simultaneidade de aprendizagem, tendo como base operacional a leitura, para que assim o indivíduo possa desfrutar o máximo das transparências encontradas dentro da família latina, com a possibilidade de transferência de estratégias de compreensão utilizando-se habilidades linguísticas já adquiridas.

Mesmo com certa dificuldade, o trabalho centrado na intercompreensão tem mostrado resultados profícuos, tanto na universidade como no ensino fundamental, junto às escolas públicas municipais. Faz-se, portanto, necessária, a expansão desta prática, sendo um bom começo, a introdução da intercompreensão em cursos de formação de professores. (MARTINS, 2014, p.125, apud MIRANDA-PAULO, 2018, p. 75)

O tratamento da Intercompreensão como uma alternativa inovadora para as tradicionais abordagens de ensino de idiomas é outro dos objetivos estabelecidos para a disciplina. Desse modo, as reflexões procuram trazer às aulas a discussão sobre o ensino e aprendizagem de línguas e a construção da identidade plurilíngue do indivíduo, bem como de suas competências de linguagem e seu repertório plurilíngue e pluricultural (DEGACHE, 2012, apud COSTA; MAYRINK; SANTORO, 2017, p. 89).

Existe um número crescente de pesquisas e projetos na área da intercompreensão, não apenas no Brasil, mas na América Latina e Europa. No ano de 2018, na Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, foi realizado o primeiro congresso DIPROlínguas¹ com o objetivo de apresentar para os

¹DIPROlínguas: Distância e Proximidade entre português, francês e outras línguas: potencial da reflexão comparativa. Um programa financiado pela CAPES/Cofecub de cooperação científica franco-brasileira, que reúne 10 universidades parceiras, 8 delas no Brasil e 2 na França.

colegas da área de pesquisa os projetos e pesquisas que estavam sendo desenvolvidas, e para discutir sobre novas ações e perspectivas. No ano de 2019, um segundo encontro aconteceu na Universidade de Campinas-UNICAMP. No ano de 2020, com o surgimento de um novocorona vírus, ocasionando uma infecção bastante letal, estabeleceu-se, portanto, um estado de pandemia, decretado pela Organização Mundial de Saúde no mês de março, e como medida de segurança a principal orientação foi o distanciamento social, com isso grande parte das atividades presenciais foram suspensas, como as atividades escolares e acadêmicas. Desta maneira os trabalhos seguiram sendo feitos de maneira remota, e com a impossibilidade de realizar um terceiro congresso DIPROlínguas, surgiu a ideia de promover um encontro online, para discutir e apresentar as ações que vinham acontecendo. Desta maneira, a professora Karine Marielly Rocha com a ajuda de outros colegas organizou o evento *Unides na Distância, Unides pela Intercompreensão: ações e perspectivas*. O evento contou com a participação de representantes de cerca de 15 instituições, sendo 9 brasileiras. O título deste trabalho refere-se aos discursos enunciados pelos participantes, sem ter a pretensão de entrar na linha teórica da análise do discurso.

Tomamos como base de dados os projetos e pesquisas apresentados nesta reunião que aconteceu em dezembro do ano de 2020, e delimitamos como categorias de análise a abordagem da intercompreensão, trazendo à discussão seus conceitos metodológicos e desdobramentos práticos, assim como a questão do plurilíngüismo e a competência plurilíngüe, chamando a atenção para a questão do monolíngüismo, com uma conceituação histórica. O conceito da translinguagem a partir da obra de Ofélia Garcia e Li-Wei (2014) e sua diferenciação conceitual (e política) em relação a outras abordagens, sendo uma teoria que está relacionada à teoria decolonial e o conceito de *linguajamento* de Gabriela Veronelli (2015). Questões abordadas também pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos, nas Epistemologias do Sul, convergindo para a questão da formação de professores, enquanto instrumentos de uma possível decolonização epistémica através da abordagem da intercompreensão.

Portanto, temos como objetivo de pesquisa a sistematização e o panorama dos projetos desenvolvidos pela área, no contexto acadêmico latino-americano, Brasil e Argentina, e de universidades europeias, como França, Portugal e Itália. Com o principal objetivo de descrever as ações e perspectivas dos grupos de pesquisa em ICLR que estavam em andamento no ano de 2020, em contexto pandêmico, assim como, através das categorias de análise observar de que maneira e em que medida estas categorias são representadas, utilizando-as como balizadoras e também como proponentes de uma nova perspectiva.

A estrutura do texto está dividida em três partes principais, que são: conceitualização, descrição e análise, e perspectivas e proposições. No primeiro capítulo temos a conceitualização das categorias de análise e também os instrumentos de geração de dados, onde serão detalhadas as perguntas norteadoras e o tipo de pesquisa utilizado, a pesquisa qualitativa de base descritiva. Seguimos para o segundo capítulo com a descrição, análise e reflexão dos projetos e ações apresentados na reunião realizada em dezembro, e nas considerações finais abordaremos as perspectivas para a área de pesquisas em intercompreensão e discutiremos como as perguntas norteadoras foram ou não respondidas.

Este trabalho teve seu início ainda durante o período de graduação, a partir dos primeiros contatos e reflexões acerca do processo de formação das línguas românicas e seu aparentamento, o que me instigou desde então a conhecer de maneira mais aprofundada o tema. E depois, ao ter contato com a teoria decolonial e refletir sobre os questionamentos colocados, refletir sobre os processos históricos e como e por quem foram contados. Estas reflexões me levaram a pensar na abordagem da intercompreensão como uma possível ferramenta de decolonização, uma vez que ela se propõe a romper com a noção de hegemonia linguística e falante ideal. Como Paulo Freire, acredito no poder transformador da educação, em que tem os professores como sua principal ferramenta. Desta forma penso que a abordagem metodológica da intercompreensão articula estes outros paradigmas, o da decolonização e a formação de professores.

2 AS BASES TEÓRICAS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

A intercompreensão promove a consciência plurilíngue e favorece a existência e coexistência da língua de cada um o que a torna uma ferramenta de promoção do plurilíngüismo, visando desenvolver o respeito pela existência do outro, através da produção de sentido do *ser outro*.

2.1 INTERCOMPREENSÃO

A partir de observações muito pertinentes, no início do século XX, Jean Jaurès, foi capaz de fazer uma comparação entre idiomas falados na França com outros idiomas do mundo latino, assim pôde perceber que em poucos dias podia compreender outros idiomas, como o português e o espanhol, e também ler e entender poetas portugueses, assim chegou à conclusão de que:

Se, pela comparação do francês e do languedociano, ou do provençal, as crianças do povo, em todo o sul da França, aprendessem a encontrar a mesma palavra sob duas formas próximas, rapidamente teriam a chave que lhes abriria, sem muito esforço, o acesso ao italiano, o catalão, o espanhol, o português. Se sentindo em harmonia natural, em comunicação confortável com esse vasto mundo de povos latinos (JAURÈS, 2014, p. 03). Jaurès fala com entusiasmo sobre suas experiências comparativas das línguas latinas e sua fraternidade, pois crê que essa familiaridade é capaz de alargar horizontes, e alega a suma importância de passar este conhecimento às crianças, para que elas possam sobre passar esta barreira das línguas. (JAURÈS, 2014, p. 14)

Com as grandes navegações marítimas, iniciadas por Portugal e Espanha, as relações comerciais estreitaram-se, depois com a primeira Revolução Industrial o fim da Guerra Fria a expansão e domínio do capitalismo, este movimento se estendeu e acelerou, durante as décadas de 1980/90 com o advento tecnológico o mundo e as relações passaram a ser globais. Com este processo expansionista e de dominação, um idioma surgiu como central, iniciou-se então, uma discussão entre teóricos da linguística aplicada a cerca desta “hegemonia linguística” da língua inglesa, e frente a isto, nos anos noventa surgem os primeiros estudos em intercompreensão entre línguas próximas como uma nova abordagem didática para o ensino de língua

estrangeira com foco na interação linguística. “El hecho de hablar una lengua románica como lengua materna nos proporciona herramientas para entender, y aprender, otras lenguas de la misma familia” (OLMO, 2018, p. 187).

Como abordagem teórico-metodológica, a sua definição parte do pressuposto de que é um fenômeno que acontece quando duas pessoas se comunicam entre elas falando cada uma a sua própria língua e se esforçando para compreender língua do outro. Tal definição é baseada na ideia de que os falantes sejam capazes de compreender em grande escala um texto escrito ou oral de uma língua próxima, mesmo não tendo nunca seguido um percurso sistemático de estudo de tal língua (BONVINO, 2009, p. 229, apud PALMERINI; FAONE, 2014, p. 121).

No ano de 2004, a linguista Maria Filomena Capucho realiza uma pesquisa em parceria com o projeto *Eu&le* apresenta uma proposta para definir a intercompreensão como “o desenvolvimento da capacidade de co-construir o sentido, o contexto do encontro entre línguas diferentes, e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta” (CAPUCHO, 2004, p. 86). Em seu artigo, “*Intercompreensão – Por que e como? – Contributos para uma fundamentação teórica na noção*”, Capucho retoma a discussão sobre o conceito de intercompreensão apresentado por ela em 2004, onde ela explicita que a intercompreensão não se trata de uma competência específica nem de uma capacidade para sempre definida, mas sim um processo que se desenvolve no decorrer de atividades concretas situadas no encontro inter-linguístico, e cujos resultados vão “alimentar” a competência discursiva dos sujeitos, enquanto sistema fundamentalmente dinâmico. Este processo situa-se no contexto de situações de interação plurilingue. (CAPUCHO, 2010)

Filomena Capucho nos fala sobre o aspecto processual da intercompreensão, uma vez que o sujeito assume um papel de desenvolvimento de sua capacidade de co-construção de sentido, ou seja, nos apresenta a intercompreensão como um lugar de encontro inter-linguístico. Segundo a autora, se a intercompreensão estiver situada em um contexto em que há o encontro de diferentes línguas, existe também a implicação de uso

pragmático numa situação de comunicação real. Portanto a situa num âmbito de situações de interação, partindo do conceito de “uso pragmático” – mais que agir sobre o outro, trata-se de agir com o outro – assim, situações de intercompreensão serão situações de interação plurilíngue, ultrapassando o quadro inicial de desenvolvimento da noção, que se centrava apenas em situações de recepção. Nestas situações, a competência discursiva do sujeito falante, potenciada pelas suas componentes intrínsecas (fatores cognitivos, estratégicos e emocionais), permite-lhe a mobilização dos dados existentes nas três dimensões (linguística, textual e situacional), de forma a realizar processos de intercompreensão, no decorrer de atividades comunicativas concretas. (CAPUCHO, 2010).

A intercompreensão conquistou um lugar de destaque na didática do plurilíngüismo, como uma abordagem que pressupõe uma educação que valoriza a diversidade linguística e cultural de modo que o indivíduo seja capaz de ampliar suas capacidades linguístico-comunicativas, para que assim desenvolva uma competência comunicativa de forma mais humanizada, como instrumento de sua formação, para que possa trabalhar na construção de um mundo mais aberto ao diálogo e aos encontros interculturais. Esta capacitação do sujeito em usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos contribui na formação de um cidadão capaz de conviver com o outro, o que é fundamental no momento histórico em que vivemos em que crescem e se diversificam as situações globais de comunicação. A interação linguística entre falantes em diversos contextos sociais temporais ou espaciais está constantemente em tensão, pois ela é diversa e dialetal, portanto, a negociação de significados é uma constante neste meio.

2.1.1 A Conceitualização da IC enquanto didática de ensino

A hipótese que iniciou a intercompreensão é a de que a aprendizagem pode ser facilitada para aqueles que já falam uma língua da mesma família, utilizando assim a simultaneidade de aprendizagem, tendo como base operacional a leitura, para que dessa forma o indivíduo possa desfrutar o

máximo das transparências encontradas dentro da família latina, com a possibilidade de transferência de estratégias de compreensão utilizando-se habilidades linguísticas já adquiridas.

No que concerne à metodologia, a intercompreensão parece fazer parte do conceito de variação linguística, pois assemelha-se de fato, a uma fusão de duas diferentes perspectivas sobre o fenômeno da variação entre línguas: de um lado aquela própria da tipologia linguística, atenta a colher as afinidades na gama de variações observáveis em sincronia entre as línguas, e por outro lado aquela própria da linguística diacrônica, que encontra os laços de parentesco genético entre essas (PALMERINI; FAONE, 2014). Ainda sob o conceito de intercompreensão definido por Palmerini e Faone, falando sobre o foco da intercompreensão em habilidades interculturais e interlinguísticas que ecoa no espaço do indivíduo incentivando a revisão e o aumento dos limites da própria identidade,

[...] a intercompreensão na sua essência mais profunda configura-se como comportamento conhecedor, uma forma de colocar-se diante daquilo que soma ao lado do que divide. O percurso em direção à intercompreensão é um caminho que tem como finalidade o aprender a aprender, oferecendo-se assim como uma forma de metac conhecimento que pode ser colocado na base de uma 'revolução' científica e cultural. (PALMERINI; FAONE, 2014, p. 154)

Como já foi mencionado, a intercompreensão é um fenômeno espontâneo e faz parte da experiência linguística comum a um número incontável de indivíduos, contudo se o compartilhamento e transferência entre as línguas for pequeno o método é menos eficaz, mas o nível de intercompreensão depende dos recursos que investimos, sejam eles linguísticos ou volitivos². (BRITO, 2016)

O âmbito científico da intercompreensão pode ser colocado no interior da linguística aplicada, em especial, na didática, focalizada na pesquisa de dois fundamentais processos de aprendizagem/aquisição por parte do aprendiz e do ensinamento das línguas estrangeiras. O saber científico sobre o qual está estruturada no campo de estudos/a área da intercompreensão é, portanto, de

²Volitivo: ato que resulta ou é determinado pela vontade do indivíduo.

tipo eminentemente linguístico e é na linguística que nascem as raízes metodológicas desse novo setor do conhecimento.

Dentro do processo de aprendizagem através da intercompreensão, a variável L1 tem um poder predominante no processo de intercompreensão ao determinar a percepção de proximidade/distância das línguas estrangeiras. A partir do momento em que a intercompreensão tem como objetivo a aquisição da habilidade de compreender mais línguas românicas, seria interessante explicitar esta chave tipológica, a natureza do condicionamento exercitado pela L1 de partida: português, espanhol, catalão, francês ou italiano, uma vez que estas línguas fazem parte de um continuum linguístico.

2.1.2 A promoção de consciência às outras línguas através da didática da IC

Posto que o seu próprio processamento exige o recurso sistemático e consciente de comparação de esquemas entre a língua que serve como ponte e a língua-alvo, a intercompreensão, apoiada por um método apropriado, sensibiliza os aprendizes (a) para com as estruturas das línguas envolvidas e (b) para com as estratégias que são aplicáveis e produtivas a fim de mobilizar e controlar os recursos linguísticos e volitivos necessários à identificação interlingual de formas, significados e funções. Evidentemente, a didática da Intercompreensão está estabelecida num método de transferência, que pode ser definida como o conjunto de processos cognitivos através dos quais a realização de uma atividade numa situação dada será facilitada pelo domínio de uma atividade similar previamente adquirida (CUQ, 2003, p. 230, apud OLMO; ESCUDÉ, 2019, p. 63). Uma vez que o modelo de aprendizagem da intercompreensão e plurilíngüismo não propõe classificar as línguas de maneira compartimentalizada. Portanto, a teoria desenvolvida sobre ela em estudos empíricos complementa a tipologia tradicional de transferência: transferência de identificação interlingual, transferência interlingual, com respeito à(s) língua(s) que serve(m) como ponte; transferência retroativa, a análise de um “novo” esquema linguístico modifica a forma com que o aprendiz mentaliza o esquema de ligação básico com que a transferência foi iniciada; transferência

proativa, transferência de aprendizagem baseada na intercompreensão, etc. De acordo com Brito (2016) é o motivo pelo qual a Abordagem da Intercompreensão deve ser considerada um meio eficiente de promover a consciência com relação às línguas e também à aprendizagem de línguas.

2.1.3 Ferramenta frente à dominação linguística e cultural, o processo de tomada de consciência

A valorização da diversidade linguística é recente, pois o que se observa historicamente é uma política de repressão linguística, que busca priorizar uma variedade linguística e, assim, reforçar a representação social corrente que concebe os indivíduos como fundamentalmente monolíngues (BEACCO, 2007, apud CAROLA; COSTA, 2014), assim o ensino e aprendizagem de línguas distancia aluno e professor de uma formação voltada para o desenvolvimento de competências de linguagem e de um repertório plurilíngue. O papel do docente na abordagem intercompreensiva muda bastante em relação ao ensino tradicional de línguas se assemelhando muito mais ao método dialógico³, conceito utilizado por Paulo Freire (1997), ao referir-se ao método de educação bancária⁴ e método dialógico de construção de conhecimento, em que aluno-professor são indissociáveis, assim como ensino-aprendizagem. Desta forma, podemos entender esta abordagem teórico metodológica que é a intercompreensão como uma forma de ensino dialógica e colaborativa, em que o professor assume uma atuação de monitoramento e mediação, transformando o ensino-aprendizagem numa construção conjunta e não uma

³Método Dialógico: Segundo Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1997) podemos entender a educação dialógica como um encontro de sujeitos, em que se busca o conhecimento. Para ele, a capacidade de estabelecer diálogos na educação é o que pode elevar o processo educacional a uma esfera libertadora para os sujeitos que dela fazem parte.

⁴Educação Bancária: Termo cunhado pelo filósofo e educador, Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1997) fazendo uma crítica ao método de transferência de conhecimento em que o aluno não é ativo em seu processo de aprendizagem, sendo um método de educação autoritária e que relega ao aluno apenas um papel passivo, onde não opção de escolha e reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

mera imitação do professor por parte dos estudantes (OLMO; ESCUDÉ, 2019, p.74).

Do ponto de vista da vida de cidadãos europeus é fácil reconhecer que saber compreender textos escritos nas outras línguas românicas é uma competência que pode revelar-se muito útil e que contribui a incrementar o nível de liberdade de cada indivíduo, facilitando a comunicação, a circulação de ideias e de pessoas, o acesso aos conhecimentos, a mobilidade no trabalho, etc. Isto porque a incapacidade de “intercompreender-se” é um fator de fechamento, exclusão e discriminação. Já na América Latina, este reconhecimento também existe, já que temos línguas coexistindo principalmente nas regiões de fronteira entre Brasil e países hispano-falantes, como também as línguas indígenas que coabitam vários espaços. Portanto, o foco nas habilidades interculturais e interlinguísticas se reverbera na esfera do indivíduo incentivando a revisão e o aumento dos limites da própria identidade que não é feita somente de aspectos diferenciais, mas também de elementos compartilhados, radicados num passado comum, em trajetórias compartilhadas e na proximidade geográfica. Em última análise, a intercompreensão na sua essência mais profunda configura-se como comportamento conhecedor, uma forma de colocar-se diante daquilo que soma e ao lado do que divide.

2.2 PLURILINGUISMO

O conceito de plurilinguismo foi chave importante para a elaboração do *Guia para a elaboração de políticas linguísticas educativas na Europa* (2003; 2007), por Jean Claude Beacco, que define o termo como a capacidade intrínseca do falante para empregar e aprender mais de uma língua e seu valor educativo, como base para a tolerância linguística, ou seja, a aceitação da diversidade linguística e cultural. Cabe ressaltar que Beacco faz uma distinção entre plurilinguismo e multilinguismo, sendo o primeiro a capacidade dos falantes de utilizar mais de uma língua e o segundo diz respeito à variedade de línguas presentes em dado território ou comunidade linguística.

A capacidade de convivência com o *outro* é fundamental no momento histórico em que vivemos, no qual crescem e se diversificam as situações globais de comunicação. Viver nesta “era planetária” exige adaptações dos sujeitos. Morin (2001, p.35) entende que, neste contexto, é necessária a reforma do pensamento para “articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo”. O plurilinguismo busca valorizar a língua e a cultura do outro, uma vez que este outro faz parte de seu contexto sócio-histórico, tornando o indivíduo capaz de valorizar não está ou aquela variedade linguística, mas toda a diversidade de repertórios plurais ao seu redor, tornando-se capaz de uma valorização da subjetividade do outro e desconstruindo a perspectiva de hierarquização das línguas e culturas.

Na perspectiva de uma abordagem plurilíngue, postula-se que o indivíduo constrói uma competência comunicativa, vinculando o conhecimento e a experiência que já possui sobre a língua, criando uma associação interativa entre eles. Nesse sentido, uma pessoa pode se transferir de um idioma para outro usando sua capacidade de explorar e se expressar em outro idioma. O princípio dessa abordagem é o uso de diferentes conhecimentos e experiências em diferentes idiomas para buscar entender textos escritos em idiomas desconhecidos ou nunca aprendidos. Isso porque uma política linguística com foco na diversidade minimizará a supervalorização de línguas estrangeiras em detrimento de outras.

2.2.1. Rompendo com o monolinguismo

O paradigma do monolinguismo vem sendo muito estudado pelos pesquisadores na área da linguística, a constituição de uma identidade monolíngue pode suprimir a percepção do próprio repertório linguístico e levar à recusa da diversidade linguística de indivíduos ou comunidades (BEACCO, 2005, apud CAROLA, 2015). A ideia de uma única língua compõe o conceito de “Estados Nação”, criado no século XVIII, ou seja, este conceito diz respeito a uma ideia de unidade soberana de um estado, em que a unificação das políticas, dos costumes e da cultura eram de extrema necessidade para se

construir tal soberania. Desta forma muitos povos passaram por um processo de unificação das línguas, em que muitas foram reprimidas até seu apagamento, pois a unidade linguística do povo era essencial para a formação da identidade nacional do Estado, assim se criaram as línguas “oficiais” ou “pátrias”. Por muitas vezes o ensino de línguas é pautado por um modelo de “falante nativo” o qual é a meta a ser atingida pelos estudantes, e atingir essa meta é o excepcional, porque ser um indivíduo bilíngue é o excepcional, pois meios sociais monolíngues foram criados há séculos e isto foi normalizado, quando na verdade devemos nos questionar por que as comunidades foram transformadas em monolíngues, quando o natural seria o bilinguismo ou o plurilinguismo.

Uma das explicações do monolingüismo é justamente a formação dos Estado Nação, em nome de uma unificação linguística que se propôs a reprimir e exterminar os contextos plurilíngues. Hoje a realidade bilíngue ou plurilíngue está relegada em sua grande maioria às elites, ou então a comunidades de fronteiras, que muitas vezes tem suas línguas reprimidas. Este modelo de sociedade monolíngue é resultado de processos da modernidade, em que além dos estados nacionais e identidades nacionais também há processos de unificação dos mercados e culturas. Podemos afirmar que a invenção do monolingüismo é indissociável da invenção dos Estado nação, que teve seu processo histórico iniciado com o fim das monarquias, que tinham seus territórios delineados a partir de alianças políticas e conquistas de territórios. Foi a partir do fim das monarquias que era a personificação do Estado que se sentiu a necessidade de se criar um Estado, e para constituí-lo era necessário um sentimento de unidade, inclusive na língua. Este processo se iniciou na França, com Napoleão, onde grande parte da população falava outras línguas ou então dialetos da língua francesa e então iniciou-se um processo de “etnização do estado” (GRILLO, 1989, p. 22-42, apud MONTEAGUDO, 2012) em que cunhou-se o “modelo napoleônico”: um estado, uma nação, uma língua; em que o objetivo do novo estado era aniquilar a pluralidade linguística para homogeneizar a população francesa linguístico e culturalmente (DE CERTEAU; JULIA; REVEL, 1975; BALIBAR; LAPORTE, 1976, apud MONTEAGUDO, 2012).

Makoni e Pennycook (2007, apud MELO-PFEIFER, 2015) contestam fortemente o conceito de monolingüismo, argumentando que a ideia de uma única língua é uma invenção europeia, produto do colonialismo e do século XIX, proveniente de uma ideologia romântica nacionalista que insistia que linguagem e identidade estavam intrinsecamente ligadas. Em seu livro Makoni e Pennycook (2007, apud MELO-PFEIFER, 2015) declaram “As línguas não existem como entidades reais no mundo e nem emergem ou representam ambientes reais; são, em contraste, invenções de movimentos sociais, culturais e políticos”. De fato, no imaginário social, o bilingüismo e o multilingüismo são vistos como uma exceção à regra, especialmente quando o bilingüismo e multilingüismo estão associados a comunidades linguísticas que implicam menos prestígio e menos poder simbólico. As escolas também ecoam esse imaginário social monolíngue, reproduzindo-o em nível curricular e organizacional (a organização da escola é monolíngue, o conhecimento é transmitido em uma língua, avaliação e língua monolíngue, ...) e contribuindo para o consolidar e esquecer o plurilíngüismo social inicial (MAKONI & PENNYCOOK, 2007, apud MELO-PFEIFER, 2015). Desta maneira o monolingüismo instalado teve um efeito amnésico sobre o passado plurilíngue das comunidades de falantes.

2.2.3 Competência plural

A competência plurilíngue é considerada uma competência transversal, que busca a articulação e que parte da compreensão de fenômenos que vão estar envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas, sejam elas línguas maternas ou não, a partir de um contexto que ultrapassa os limites da sala de aula e se expande ao contexto social de cada um, em situações de uso da língua em interação social.

Uma vez que, além do valor utilitário e comunicativo das línguas, foram observadas e estudadas situações de contato de línguas em cenários cada vez mais complexos e o reconhecimento do valor da sua aprendizagem trouxe a preocupação em desenvolver uma Competência Plurilíngue e Pluricultural

nestes contextos, para que as transferências interlinguísticas fossem favorecidas e houvesse a integração de um repertório linguístico. Desta maneira, desenvolver a Competência Plurilíngue dos sujeitos passa a ser um objetivo fundamental no processo de ensino e aprendizagem de línguas, pois é um ponto central para a valorização de diferentes línguas e culturas. “A CP seria, assim, um patchwork individual e individualizado, capaz de dar conta dos percursos de vida de cada sujeito, naquilo que se designa biografia linguística” (MELO-PFEIFER; SCHMIDT, [2015?], p. 4). Desta maneira a competência plurilíngue seria essa “tecitura” de aprendizados ao longo da trajetória de vida de cada um, dentro de suas particularidades e necessidades.

De acordo com a página do site do Ministério da Educação da Espanha, a competência de comunicação linguística é o resultado do ato de comunicação e constitui uma ferramenta essencial para a socialização e utilização da experiência educativa e práticas sociais, em que os indivíduos agem com outros interlocutores por meio de diversas modalidades, formatos e textos de apoio. A competência plurilíngue requer interação de diferentes habilidades, pois acontece em vários estilos de comunicação e diferentes mídias, sendo uma forma privilegiada de aquisição de conhecimento dentro e fora da escola.

Segundo Andrade, Araújo e Sá (2003) a Competência Plurilíngue pode ser descrita em quatro dimensões constitutivas: a afetiva; a linguístico-comunicativa; de repertórios de aprendizagem; e uma dimensão relacionada com a gestão da interação social. Neste sentido as interações plurilíngues e interculturais dependem do outro como co-construtor dos sentidos. Capucho, 2004, considera que o desenvolvimento da capacidade de co-construção de sentido no encontro entre línguas diferentes e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta, favorece a existência e coexistência de cada um, abrindo espaço para o plurilinguismo e o respeito pela língua do outro.

A competência plurilíngue, ao proporcionar que o indivíduo tenha contato com outras linguagens, permite também que ele seja capaz de ativar todo o seu conhecimento sobre línguas e trazê-lo para a consciência, um

aspecto a ser incentivado e não descartado. Portanto, uma abordagem plurilíngue é aquela em que os indivíduos realizarão atividades em vários idiomas simultaneamente, incluindo seu idioma nativo e suas variantes. Alguns estudos mostram que a consciência linguística como um método plurilíngue de ensino de línguas estrangeiras pode ajudar os indivíduos a desenvolver habilidades linguísticas, como a intercompreensão, conhecimento de características específicas de diferentes idiomas, comparação de idiomas, compreensão de vocabulário por meio de co-texto⁵, e capacidade de relacionar línguas à culturas, e o mais importante, respeito às diferenças e pluralidades.

O exercício da intercompreensão pode auxiliar na ativação do repertório linguístico, estimulando o desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural de aprendizes em qualquer nível de escolaridade (PINHEIRO-MARIZ; SOUZA DA SILVA; FARIAS SILVA; 2017, p. 99).

2.3 Repensando a formação de professores

Segundo Mattiauda (2016), existem pesquisas na área de formação de professores de línguas que alertam para o cenário de que esses profissionais carecem de um certo nível de preparação diante da diversidade e complexidade do ambiente de trabalho atual. Devido à concepção epistemológica do ensino, a formação docente é privilegiada com uma abordagem profissional e técnica, orientada para a resolução de problemas práticos e prementes através da aplicação de teorias científicas, sendo influenciada pela psicologia comportamental do século XX. No entanto, esse modelo de ensino imposto pela pedagogia moderna está sendo substituído por um modelo de formação reflexiva, que permite aos professores aprimorar sua prática por meio da pesquisa e refletir sobre suas próprias ações. Assim, o "professor especialista" (GÓMEZ, 1992, apud MATTIAUDA, 2016) deu lugar ao professor reflexivo que se envolveu ativamente na formação. Com a aprovação

⁵Co-texto: termo que se refere a relação que as unidades linguísticas estabelecem dentro do texto, contribuindo para a fixação da significação de uma dada unidade. Por essa razão se afirma que o co-texto permite desencadear processos de desambiguação, estabelecendo relações intertextuais e intratextuais. (PASCHOAL; AYRES, 2020)

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, o ensino de língua estrangeira está presente na educação brasileira, porém, dando prioridade à língua inglesa. Contudo, o Conselho Federal de Educação, na década de 1970, mediante o Parecer 478/75, considerava a língua inglesa “idioma tradicional numa época em que outras afluíram como expressão de nações, e cultural em ascensão”, mas fazia uma crítica a predominância do inglês que não deixa de ser empobrecedora e, portanto, era necessário “valorizar outros idiomas e criar oportunidades para serem cultivados”. Ao longo dos anos, o inglês tem sido a língua estrangeira obrigatória nas escolas e, por ser a língua principal, muitos livros didáticos foram produzidos. No entanto, no contexto do debate em torno do MERCOSUL, o foco no ensino do espanhol surgiu na década de 1990, e nesse contexto, a partir de 1991, foi necessário introduzir o ensino obrigatório de línguas estrangeiras na educação básica, com o Projeto de Lei nº 3.987/00- autoria do deputado Átila Lira (PSDB-PI) - aprovado no dia 7 de julho de 2005 pela Câmara dos Deputados, e sancionado, a 5 de agosto, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Ficou estabelecido o ensino obrigatório de espanhol dentro de todos os horários fixos das escolas secundárias públicas e privadas nacionais, mas com admissão opcional por parte dos alunos. Na educação básica, o espanhol estava incluso no currículo começando na quinta série. A rede privada pôde oferecer espanhol em horário normal ou registrar estudantes em cursos de línguas modernas e centros de aprendizagem. O processo de implementação foi concluído em cinco anos. Com a publicação da lei, os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal deveriam regulamentar tal lei em seus Estados. No entanto, no ano de 2017, durante a gestão de Michel Temer foi aprovada a Reforma do Ensino e aprovada uma nova Base Nacional Comum Curricular, em que coloca a língua inglesa como sendo obrigatório e revoga a lei nº 11.161/2005, conhecida como Lei do Espanhol. Desde então, iniciou-se uma luta nos estados pela permanência da lei, uma vez que os Estados estão autorizados a regulamentar ou não a nova diretriz. No estado do Paraná, após uma intensa luta do movimento Fica Espanhol conseguiu-se a volta da oferta de língua espanhola nas escolas públicas, e também se iniciou uma intensa campanha para um ensino plurilíngue.

Este é apenas um panorama muito simplista e resumido de como se encontra a situação do ensino de línguas no país, para poder se levantar os questionamentos devidos em relação ao tema da formação de professores. Qual é a formação de professores que queremos e para que mundo os formamos? Pois a realidade linguística em que nos encontramos é a do monolinguismo, seja ele por um apagamento de *linguajamentos* pelo mecanismo da colonização da linguagem ou pela hegemonia de uma única língua, que é intrínseca à colonialidade do poder. Por se tratar de um tema bastante amplo, não será possível desenvolver de maneira adequada a questão da formação de professores neste trabalho, contudo a citamos, pois entendemos que os estudos em ICLR perpassam por este importante campo teórico e prático que é a formação de professores. Pois para além de questões pedagógicas e didáticas, o percurso de inserção de uma nova abordagem na área de ensino de língua estrangeira está relacionado a um âmbito macroscópico que se instaura no projeto de ensino das universidades e de suas políticas de ensino (SILVA, 2013). Diversas universidades têm demonstrado interesse pela ICLR por ser uma ferramenta favorável à promoção do plurilinguismo e de uma sociedade multicultural em que os cidadãos podem utilizá-la para negociar distintas maneiras de comunicação. Uma análise das dificuldades de afirmação de abordagens intercompreensivas na aprendizagem de línguas (línguas estrangeiras, mas também línguas maternas) nos faz considerar a necessidade urgente de fortalecer a relação entre ciência e intervenção. Pois todas as pesquisas realizadas no âmbito da IC seriam irrelevantes sem a aceitação social e institucional. Para Capucho (2010, p.107) a utilidade de tal conceito só pode ser compartilhada se for concretamente aplicado a um cenário prático - o conceito de IC não pode ficar confinado ao círculo acadêmico dos "iniciados", perdendo assim todo o seu potencial formativo, educacional e social.

Fazer entrar a IC na sala de aulas pressupõe, a montante da mudança, esforços alargados de formação de docentes, tanto ao nível da formação inicial como da formação continuada e, introduzir a inovação no quadro de práticas já estabelecidas é obviamente mais complexo que apresentá-la a jovens ainda não experientes. É nesse contexto que entendemos os espaços de

formação/educação como lugares de transformação onde podem acontecer as trajetórias singulares destes professores.

De fato, enquanto espaços públicos que circulam e (re)constroem a representação e a prática, os espaços de formação revelam-se lugares ideais para a mudança de ideias e práticas, e neste sentido são lugares importantes para a aprendizagem sociocultural, linguística e pedagógica, para a vivência democrática e do diálogo (PINHO; ANDRADE, apud CAPUCHO, 2010). Nesse sentido, não podemos deixar de situar nosso pensamento no paradigma inovador da formação de professores (BEHRENS 2007, apud CAPUCHO, 2010), segundo o qual a formação, para além da lógica linear de reprodução de conteúdo e práticas, se reconfigurará em um professor que recria seu espaço descobrindo novas possibilidades, permitindo um aprendizado linguístico. Entendemos que a formação de professores com matriz profunda de antropologia e humanismo, voltada para a educação da diversidade e da convivência cultural, não pode deixar de ser entendida como espaço de reflexão, criticidade e transformação por meio da construção de oportunidade de desenvolvimento profissional em torno dos desafios atuais no ensino de línguas (estruturas de pensamento, conhecimento e ação) - tendo o multilinguismo como competência e valor (BEACCO; BYRAM, 2007) e uma compreensão mútua como um valor social, um propósito comunicativo e um processo de compreensão e descoberta de novas possibilidades de linguagem (ANDRADE *et al.*, 2010) ou de modos de ser e estar comunicativo.

Para Filomena Capucho (2010, p. 46), a tese que deve nos orientar é a de que a IC na formação de professores é um conceito mobilizador com propriedades transformadoras da prática comunicativa linguística e no desenvolvimento profissional, ou seja, na construção de novos entendimentos sobre ensino de línguas e currículos de línguas, bem como programas de formação individual.

2.4 TRANSLINGUAGEM - ALÉM DE, ATRAVÉS DE, IDEIA DE DESLOCAMENTO E TRAVESSIA

O prefixo *trans-* refere-se à ideia de deslocamento, no sentido de travessia, de ir/estar/ser além de, através de. O termo foi referido no conceito de *transculturação*, cunhado na década de 1940 pelo antropólogo cubano Fernando Ortiz em sua obra “Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar”, podemos dizer, de maneira bastante simples, que a transculturação é um processo bastante complexo que resulta numa nova realidade, porque não há parte da equação visto como estático ou dominante, mas operacional em uma rede dinâmica de transformação cultural.

O termo *translinguagem*⁶ foi utilizado pela primeira vez em galês por Cen Williams (1994), para se referir à prática pedagógica utilizada por ele que consistia em uma prática de leitura e escrita feita em duas línguas, uma vez que seus alunos eram bilíngues. Anos depois, em 2001, nos Estados Unidos, o termo foi traduzido para a língua inglesa como *translanguaging* pelo pesquisador Colin Baker, um estudioso da área da educação bilíngue. Esses estudos em contato com as pesquisas de Ofélia Garcia sobre a temática apresentaram como resultado um entendimento mais amplo e expressivo da *translinguagem* em múltiplas situações complexas de bi ou multilinguismos nas salas de aula em situações formais e informais de escolas públicas. Para Ofélia Garcia (2014) a prática *translínque* desafia e ultrapassa as noções de bilinguismo tradicionais:

A *translinguagem* é uma lente teórica que oferece uma visão diferente do bilinguismo e multilinguismo. A teoria postula que, em vez de possuir dois ou mais sistemas linguísticos, como se pensa tradicionalmente, bilíngues, multilíngues e, de fato, todos os usuários da linguagem, selecionam e implantam características particulares de um repertório linguístico unitário para fazer sentido e para negociar contextos comunicativos particulares.⁷ (VOGEL & GARCÍA, 2017, p 1, tradução nossa)

⁶Translinguagem: originalmente *trawsieithu*, em galês, o termo foi cunhado por Cen Williams, no País de Galês.

⁷ Translanguaging is a theoretical lens that offers a different view of bilingualism and multilingualism. The theory posits that rather than possessing two or more autonomous language systems, as has been traditionally thought, bilinguals, multilinguals, and indeed, all

Desta forma, para Garcia e Vogel (2017) a translanguagem também apresenta uma abordagem pedagógica. A teoria da translanguagem também aponta para uma ideologia linguística da era moderna que criou e manteve uma hierarquia linguística, cultural e racial. Assim ela desafia as teorias dominantes das práticas bilíngues e multilíngues a fim de romper com a hierarquia que deslegitima a prática linguística de comunidades minoritárias.

Para Suresh Canagarajah (2011) a definição do que é a translanguagem é transitar entre duas línguas, tratando-as como um sistema integrado. Ela se difere do monolíngue porque duas línguas “coexistem na mente do bilíngue”. Para compreender o que é a translanguagem é necessário extrapolar o entendimento de que o bilinguismo ou o multilinguismo se baseia em um sistema de línguas separadas, mas se trata do “trânsito” entre línguas dentro de um mesmo sistema. Pois a língua não é concebida como um sistema linguístico/semiótico fechado (REIS; GRANDE, 2017). A translanguagem como teoria sociolinguística pode nos oferecer um maior entendimento da linguagem dos bilíngues porque privilegia performances bilíngues e não apenas monolíngues. Como prática pedagógica, a translanguagem potencializa a linguagem dos alunos de forma a aprofundar seu envolvimento e compreensão de conteúdos e textos complexos. Além disso, a pedagogia translinguística desenvolve ambas as línguas nomeadas que são objeto de instrução bilíngue precisamente porque as considera em um contínuo horizontal como parte do repertório linguístico dos aprendizes, e não como compartimentos separados em uma relação hierárquica. (VOGEL; GARCÍA, 2017)

Há alguma confusão entre o conceito de translanguagem e o do code-switching, porém a troca de código ou code-switching envolve alternar entre idiomas bilíngues/multilíngues em situações comunicativas específicas (LI-WEI, 2018, apud SCHOLL, 2020). Esse processo acontece espontaneamente quando pessoas bilíngues/multilíngues se comunicam com outras que compartilham o mesmo idioma. Embora haja alguma sobreposição entre estes conceitos, Li Wei aponta que a translanguagem se diferencia de code-switching por ser um método analítico que lhe permite focar em como os indivíduos

users of language, select and deploy particular features from a unitary linguistic repertoire to make meaning and to negotiate particular communicative contexts.

utilizam diferentes linguagens, recursos simbólicos e cognições produtoras de significado que transcendem os limites das línguas nomeadas. Segundo o professor, o conceito de code-switching não explica esses estudos, pois as pesquisas realizadas por meio dele se concentram na análise estrutural ou funcional do processo de integração de diferentes sistemas gramaticais em uma unidade coerente e na finalidade dessas trocas (LI WEI, 2018, apud SCHOLL, 2020). Dessa forma, os linguistas afirmam que os dois conceitos podem coexistir e ser usados em contextos diferentes porque servem a propósitos diferentes, sendo o conceito de translinguagem utilizado de maneira mais ampla e o de code-switching um pouco mais restrito.

Para Li-Wei e Ofélia Garcia (2014, p. 32), que embora enxerguem a linguagem como um sistema adaptativo complexo, também enfatizam que de acordo com sua concepção de translinguagem, existe uma interconexão entre as linguagens tradicionais e convencionalmente compreendidas e outros sistemas comunicativos humanos. Para os autores o conhecimento do ser humano sobre linguagem não pode ser separado de seu conhecimento de relações e interações sociais humanas, que inclui a história, o contexto de uso e os valores emocionais e simbólicos de linguagens socialmente construídas.

2.4.1 (Trans) Linguajar e a colonialidade da linguagem

A autora Gabriela Veronelli (2015), discute sobre o que seria a colonialidade da linguagem, suas raízes e fundamentos, na tentativa de compreender este processo que se inicia na “conquista” da América e continua até a atualidade. A autora enfatiza que “o diálogo não seria suficiente para pôr em prática o projeto incompleto e inconcluso da descolonização, porque o próprio diálogo foi colonizado”. Partindo da pergunta sobre os efeitos da colonialidade na linguagem e na comunicação, desenvolve-se o conceito de colonialidade da linguagem. A autora ainda argumenta que o colonialismo definiu os sujeitos como seres sem linguagem, privando-os assim de sua capacidade de se expressar e de seu direito de existir. Dessa forma, ela propõe o conceito de colonialidade da linguagem, em consonância com o conceito

colonialidade do poder, de Aníbal Quijano, para enfatizar que quando falamos em (de)colonização, poder e linguagem são indissociáveis. Veronelli faz uma forte relação entre raça e linguagem, pois em sua visão a racialização “é um processo de redução, invisibilização e eliminação dos mundos de sentidos dos seres colonizados-colonializados” (VERONELLI, 2015, p 27). Para que haja uma ruptura deste pensamento colonial, Veronelli defende a ideia de *linguajar* (MATURANA, 1990, 1999) como um possível enfrentamento à noção de língua como sistema autônomo e influenciado por ideologias hegemônicas. Para Veronelli (2016), é por meio do *(trans)linguajar* como atividade comunal e dialógica que criamos uma realidade transformadora. O monolinguismo coloniza e desumaniza exatamente porque impõe silenciamento ao linguajar comum.

A teoria da colonialidade do poder de Aníbal Quijano (2005) mostra que há dificuldades em compreender as populações coloniais como sujeitos comunicativos. Encontrar no colonizado a capacidade de expressar significados cosmológicos, sociais ou econômicos complexos não corresponde a reduzi-los a "quase bestas", "selvagens" ou "primitivos". Em outras palavras, se a ideia de raça estabelece a percepção do colonizador, então o colonizado não é humano ou menos humano e, portanto, seres incapazes de estabelecer um diálogo racional, pois estabelecem uma comunicação sem linguagem. Indiscutivelmente, nos encontros coloniais, os colonizadores viram nos nativos falando, algo que era menos do que ser capaz de expressar conhecimento. E mesmo nos dias atuais esta noção colonizadora é muito presente em nossa linguagem, como muito bem aponta o linguista e professor Marcos Bagno em seu texto “Racismo Linguístico no Brasil” (2008), quando chama a atenção para a língua falada pelos brasileiros e a norma gramatical estabelecida à língua, resultado da tentativa colonizadora de apartar a língua portuguesa de influências ameríndias e africanas. Embora se fale, no Brasil, até mesmo a população letrada e urbana, um português repleto de marcas e atravessamentos históricos por conta do processo de escravidão, esta linguagem brasileira não é aceita e muito menos normatizada pela gramática, o que nos faz reféns de uma norma “cultura” e colonizadora.

Essa questão nos leva a buscar a diferença que existe entre a linguagem como capacidade de expressar o conhecimento e a capacidade expressiva primitiva e básica; também nos leva a questionar o paradigma linguístico que se desenvolveu durante a Conquista, no âmbito político da coroa espanhola. A virada do século XV marcou uma mudança decisiva no estado das questões da língua espanhola, pois era um momento para celebrar o castelhano como língua vernácula. Elio Antonio de Nebrija desempenhou um papel fundamental na transformação do castelhano ao escrever sua gramática. Até então, apenas as línguas clássicas tinham gramática. Em sua Gramática da língua castelhana (1492), dedicada à rainha Isabel I de Castela, Nebrija desenvolve, no prólogo, os objetivos do seu trabalho:

O terceiro objetivo deste meu trabalho pode ser aquele que, quando em Salamanca apresentei uma amostra desta obra a vossa majestade real, e me perguntou para que ela seria proveitosa, o reverendo padre Bispo de Ávila me arrebatou a resposta; e, respondendo por mim, disse que depois que a vossa Alteza colocasse debaixo do seu jugo muitos povos bárbaros e nações de línguas peregrinas, e sendo vencidos teriam necessidade de receber as leis que o vencedor impõe ao vencido, e com elas nossa língua, portanto, por meio da minha arte, poderiam vir ao conhecimento dela, como agora nós aprendemos a arte da gramática latina para aprender o latim” (NEBRIJA, p.1492, 2010).

Nebrija era um humanista do Renascimento, formado nos ideais e artes da tradição greco-latina. Dar à língua castelhana uma gramática era fazer com que ascendesse do status de língua vulgar - uma vez que as línguas vulgares não tinham gramática. Dar uma gramática a um idioma pressupõe que o idioma será ensinado e, também, que é importante aprendê-lo. Ainda é possível supor que essa língua é diferente das línguas comuns e pode expressar conhecimento, pois a língua vulgar é apreendida na rua, já o castelhano será ensinado em escolas como latim e grego. A população e território que Nebrija originalmente tinha em mente não estava do outro lado do Atlântico. Colombo ainda não havia embarcado. Após a vitória final em janeiro de 1492 na luta católica para retomar a Península Ibérica sob o domínio muçulmano, a gramática de Nebrija foi projetada para unificar politicamente o Reino de Castela. De qualquer forma, podemos sugerir ousadamente que, meses depois, os povos do Novo Mundo falavam línguas vulgares, aos olhos dos conquistadores espanhóis e, certamente, as línguas vulgares, bárbaras e indígenas não podiam expressar a ordem do império espanhol, porém vale

ressaltar que foram utilizadas “las lenguas generales”, que eram línguas indígenas com o objetivo de evangelização dos povos. Dessa forma, pode-se afirmar a “superioridade” do castelhano frente a essas línguas, porque o status da língua é aqui um assunto político.

Gabriela Veronelli (2015) propõe o conceito de colonialidade da linguagem. A autora define o processo de racialização como “el proceso que deshumaniza, que reduce a gentes y sociedades poniéndlas em situaciones y relaciones que las despojan de su humanidad” (VERONELLI, 2015, p. 27). É importante destacar que a autora faz uma diferenciação entre *raça* e *racialização*; sendo *raça* um processo de construção mental de desigualdade “natural” entre povos e sociedades, atribuindo valor a uns enquanto marginaliza outros. E *racialização* é o processo que torna a construção mental de *raça* em realidade, institucionalizando e configurando leis e estruturas que desumanizam estes povos marginalizados.

O problema com a colonialidade da linguagem é a relação *raça/língua*. Como a racialização está inextricavelmente ligada ao universo eurocêntrico de apropriação e redução das populações colonizadas, as relações *raça/linguagem* são praticadas na filosofia, ideologia e política eurocêntricas, incluindo a política linguística. O pensamento linguístico eurocêntrico conecta a linguagem, a gramática, a civilização e a escrita do alfabeto com o conhecimento e naturaliza essas características e atributos na linguagem em um “sentido completo”. No paradigma moderno/colonial, o fato de os colonizadores-colonializadores possuírem linguagem é indiscutível, e o fato de os colonizados-colonializados não possuírem linguagem também é indiscutível.

Para uma mudança de paradigma que nos permita compreender a comunicação de uma forma diferente da realidade da comunicação como a vemos, construída na lógica da modernidade/colonialidade e das diferenças coloniais na expressividade da natureza, Veronelli (2015) se baseia no conceito da linguagem usando o biólogo e pensador chileno Humberto Maturana (1990; 1999). O conceito de *linguajar* abre a possibilidade de ver a linguagem não como um produto acabado, mas como uma atividade progressiva e localizada. A passagem do substantivo (“língua”) ao verbo (“linguajar”) vai contra a lógica

de sentido da modernidade/colonialidade. Uma vez que o substantivo “linguagem” é uma coisa dada que precede a interação e pressupõe uma comunidade – algo que é comum. A linguagem como coisa institucional, gramaticalmente ordenada, como a língua de um império ou nação, está fechada a qualquer interação que procure complicar a diversidade e heterogeneidade de usuários e situações de interação. Ao contrário, o verbo *linguajar* tem flexão e continuidade como traços básicos.

Es a través del lenguajear como actividad comunal – lenguajear juntos – que la gente crea su realidad. Esta relación abre una comprensión sobre comunidades lingüísticas, sobre gente existiendo a través del ejercicio de lenguajear y viviendo juntos de manera particulares, sobre espacios de coexistencia (re)creados y movidos colectivamente (VERONELLI, 2015, p. 36)

Esta reflexão desde a perspectiva decolonial sobre a relação entre raça, linguagem e fala, que coloca a colonialidade como relação comunicativa, não é algo que possa ser explicado seguindo uma teoria de ação comunicativa moderna. Pelo contrário, a teoria moderna de comunicação esconde e disfarça a lógica do silêncio da colonialidade linguística e o apagamento de comunidades de fala.

2.5 PERSPECTIVA DECOLONIAL E DECOLONIZAÇÃO EPISTÊMICA

A partir da revisão da composição histórica da modernidade e sua transformação na América Latina, à luz da categoria da colonialidade como o inverso da modernidade, é dado o momento de esclarecer essas questões. A configuração do projeto denominado Modernidade/Colonialidade/Decolonização (MCD) de Arturo Escobar resultou em um aprofundamento e expansão sistemática dessas linhas. Como resultado, a formulação inicial desses temas se multiplicou e se estendeu para além das fronteiras americanas, tornando-se gradualmente um tópico de debate e uma categoria comumente utilizada. Já existem muitos profissionais de diferentes disciplinas dedicados ao estudo da colonização e assuntos afins, e é crescente o número de coletivos e discussões, grupos e institutos de pesquisa em torno dessas questões. Desde o final da década de 1990, com as

pesquisas de Aníbal Quijano sobre a colonialidade, um conjunto de estudos passou a ser articulado, a partir de então, tem procurado retomar uma série de problemáticas histórico-sociais que eram consideradas encerradas ou resolvidas nas ciências sociais latinoamericanas.

Essa tendência de expansão de pesquisas se confundiu com outras tradições críticas de diferentes linhagens e interesses, como os estudos subalternos e estudos pós-coloniais. No entanto, apesar das aparentes semelhanças à primeira vista, é necessário distinguir essas tendências. Costuma-se associar o nome Edward Said à base de ambas as críticas, mas apesar da influência exercida por intelectuais e ativistas palestinos, Said nunca se ligou diretamente a estes trabalhos, embora reconheça suas contribuições, mas mantendo uma distância cautelosa de suas próprias reflexões. Os estudos pós-coloniais, por sua vez, vieram de importantes centros de produção acadêmica do chamado "primeiro mundo" e foram fortemente influenciados pelo pós-modernismo e pós-estruturalismo e, portanto, mais preocupados com a análise do discurso e da textualidade. Como o palestino Edward Said que lecionou em universidades como Harvard, Johns Hopkins e Yale, também Stuart Hall, nascido na Jamaica, estudou e produziu a partir do contexto britânico na universidade de Brixton.

Os estudos decoloniais trazem várias contribuições teóricas e investigativas para a colonialidade, como revisões históricas, estudos de caso, o renascimento do pensamento crítico na América Latina, a formulação de (re)conceituações e revisões e tentativas de expandir e revisar investigações teóricas. É um espaço de afirmação que não está imune a contradições e conflitos, mas seu ponto unificador é o questionamento de diferentes formas de colonialidade, vinculadas a um conjunto de premissas epistemológicas.

Outro ponto considerado é a simetria que se originou na Europa e depois se espalhou pelo resto do mundo criando uma assimetria das relações de poder entre o continente europeu e outros países representando uma dimensão constitutiva da modernidade e, portanto, implicando necessariamente à subordinação da prática e da subjetividade dos governados com um processo de subalternização da maioria da população mundial estabelecida a partir de

dois eixos estruturais baseados no controle do trabalho e no controle da intersubjetividade, tendo o ocidentalismo como forma específica de produção de conhecimento e subjetividade na modernidade.

Os estudos decoloniais compartilham um conjunto de afirmações teóricas e sistemáticas que revisitam a questão do poder na modernidade. Esses procedimentos conceituais são pontuados a partir do surgimento da modernidade, considerado com a conquista europeia das Américas e do controle do Atlântico no final do século XV e início do século XVI, em vez do Iluminismo e Revolução Industrial, e traz uma ênfase particular nas formas específicas de estruturas de poder através do colonialismo e da dinâmica constitutiva do sistema mundial moderno/capitalista e sua acumulação e exploração em escala global.

A colonialidade do saber é representada pelo caráter eurocêntrico do conhecimento moderno e sua articulação com as formas de dominação colonial/imperial. Essa categoria conceitual refere-se especificamente às formas de controle do conhecimento associadas à geopolítica global traçada pela colonialidade do poder. Desta forma, o eurocentrismo funciona como uma trajetória cognitiva pela qual se constrói um modelo de conhecimento que, por um lado, generaliza a experiência local europeia em um modelo normativo a ser seguido e, por outro, especifica suas ferramentas de conhecimento como as únicas válidas. A articulação específica entre saber e poder também se sustenta na potência naturalizadora da construção dos discursos do saber na sociedade moderna, legitimando as atuais relações de poder assimétricas.

Nas palavras de Mignolo (2017), a decolonização não contém um novo universo, que se apresenta como uma verdadeira universalidade, transcendendo todos os universos preexistentes; é uma alternativa. Como opção, o decolonialismo abre uma nova forma de pensar, desvinculando-se da cronologia construída por novas epistemologias ou paradigmas (moderno, pós-moderno, moderno alternativo, ciência newtoniana, teoria quântica, relatividade etc.).

2.5.1. Os saberes do Sul

A Epistemologia do Sul é uma proposta do sociólogo e professor Boaventura de Souza Santos (2013), de expansão do imaginário político para além do esgotamento intelectual e político do Norte Global, transformando-o numa incapacidade de enfrentar os desafios deste século, ampliando assim as possibilidades de repensar o mundo do conhecimento e da prática para o Sul Global. Desta forma, são desenhados novos mapas que correspondem ao que historicamente foi excluído da história.

O conceito de Sul não se refere simplesmente a uma questão geográfica, para além disso é uma metáfora do sofrimento humano criado pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado, e das resistências a essas formas de opressão (SANTOS, 2013). A dor e a luta, distribuídas de forma desigual pelo mundo, contêm uma vasta quantidade de conhecimento invisível e desperdiçado pela modernidade. A linha do abissal é a imagem fundadora das propostas epistemológicas e políticas que se baseiam na ideia de que uma linha radical impede a coexistência do universo “deste lado da linha” com o universo “do outro lado da linha”.

Do lado de cá, não estão os excluídos, mas os seres sub-humanos não candidatos à inclusão social e a negação dessa humanidade é essencial à constituição da modernidade, uma vez que é condição para que o lado de lá possa afirmar a sua universalidade. Um ponto de partida essencial da proposta de Boaventura (2013) é a compreensão de que a condição epistemológica é a convicção de que todos os saberes são incompletos, condição que não escapa à própria ciência.

A partir da ideia de explorar a pluralidade e as práticas internas alternativas, com o objetivo de interação e complementaridade entre o conhecimento científico e não científico, não se recomenda a substituição de processos de cima para baixo por processos de baixo para cima, mas sim o objetivo de criar relações não hierárquicas entre saberes (científicos, leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, indígenas etc.). A teoria de Boaventura está baseada na ideia-chave de que não pode haver justiça global

sem justiça cognitiva global, ou seja, a hierarquia do mundo só pode ser alcançada quando o conhecimento e a experiência tanto do Norte como do Sul puderem ser discutidos a partir de relações horizontais e não partir do pressuposto de subalternização desses saberes. A epistemologia do sul existe porque a epistemologia do norte afirma ser universal. O objetivo, para um futuro sem hierarquizações, é reconhecer as várias epistemologias do Ocidente e do Oriente, do Norte e do Sul, nos níveis local, global e nacional, onde as diferenças são horizontais e não verticais (SANTOS, 2013).

Desde o início, o discurso hegemônico sobre a internacionalização da ciência, foi muito claro sobre o idioma de publicação dos resultados, o inglês, colocando pesquisadores e editores de periódicos (ferramentas preeminentes de divulgação da ciência entre pares e sociedade) em desvantagem significativa em relação à pesquisa realizada em países que falam línguas hegemônicas. Dada a estreita relação entre língua e cultura, não se trata apenas de uma questão técnica de tradução de palavras. Ao publicar resultados, a obrigatoriedade do uso de línguas com origens culturais estranhas configura outra forma de gerar invisibilidade, retirando do mapa conhecimentos expressos em outras línguas ou perdendo parte de sua especificidade na tradução (BAUMGARTEN, 2016, apud SANTOS, 2013). A sociologia das ausências e emergências precisa explicar conceitos de conhecimento e prática tornados intangíveis pela estreiteza dos conceitos eurocêntricos derivados das linguagens hegemônicas. Boaventura de Sousa Santos defende que o preconceito colonial é a chave para compreender as dificuldades enfrentadas pela Europa em aprender o mundo, e afirma a urgência de uma aprendizagem global pós-abissal, que permitiria a reinvenção do continente. O autor discute as condições para uma nova perspectiva de visão europeia fora dela mesma, e apresenta exemplos de aprendizagem mútua em áreas temáticas como os direitos humanos, economia, democracia e constitucionalismo. Segundo Santos (2013), num momento em que o continente enfrenta várias crises, parece haver uma janela de oportunidade para que, na lógica da aprendizagem global e do reconhecimento mútuo, a Europa se abra para aprender com o Sul e ultrapasse o abismo da modernidade intelectual.

2.6 A METODOLOGIA QUALITATIVA E A PESQUISA DESCRITIVA

A dicotomia existente entre os métodos de pesquisa não é recente, desde o surgimento do método científico existe a oposição entre as maneiras de observação e interpretação da ciência, seja ela de caráter mensurável ou não. Este debate foi e é relevante para o percurso da pesquisa científica, porém a lógica “criada” e “condicionada” para determinar o que de fato é pesquisa científica torna o debate bastante improdutivo, uma vez que assume a posição de pesquisa científica “verdadeira” aquilo que pode ser mensurado e demonstrado numericamente, relegando o caráter interpretativo, muitas vezes, apenas a questões de “opinião”.

Bauer e Gaskell (2015, p. 22-23) mencionam que “a pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados [...] Em contraste, a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais...”, discutindo o caráter dogmático que propõe a divisão e contraposição dos dois tipos de pesquisa, sustentando a hipótese que esta visão precisa ser superada. De encontro a este raciocínio, Ludke e André (2013, p. 24-25) afirmam que “é preciso superar a polêmica estéril entre essas duas tradições de pesquisa social aparentemente competitivas”. Os autores, vão além em suas proposições quanto aos métodos de pesquisa, sugerindo que os termos quantitativo ou qualitativo sejam usados apenas para designar técnicas de coleta ou tipos de dados obtidos, e ainda utilizar denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa, como: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc. Há um importante consenso entre os autores, ao colocarem a dicotomia entre pesquisa quantitativa e qualitativa de lado e discutirem a importância da pesquisa científica, chamando a atenção até mesmo para outros aspectos e questões que são de maior relevância, como a questão colocada por André sobre quais seriam os critérios para se julgar uma boa pesquisa.

A pesquisa social deve ser realizada seguindo um plano de ação sistemático, no qual devem incluir métodos de observação qualitativa ou de observação quantitativa. Portanto, a pesquisa social apoia-se em dados sobre a sociedade, que são o resultado de uma construção dos processos de comunicação. A decisão sobre a maneira que se irá gerar os dados e os métodos de análise que serão utilizados é, de fato, o que determinará se a pesquisa será qualitativa ou quantitativa, qual será o delineamento da pesquisa é apenas um aspecto secundário (BAUER; GASKELL, 2002). Há indícios de que a distinção entre pesquisa numérica e não numérica se confunde com a discussão entre formalização e não formalização da pesquisa. Esta polêmica é muitas vezes baseada na socialização metodológica do pesquisador. Uma visão de todo o processo de pesquisa social é necessária para que se possa incluir uma definição e a revisão de um problema, a teorização, a coleta de dados, a análise dos dados e a apresentação dos resultados.

Segundo Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas aparece na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. Esse tipo de pesquisa busca descrever um fenômeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos. Desta forma, este foi o tipo de pesquisa escolhido por ser o que mais se enquadra no tipo de análise pretendida, por se tratar do vídeo de uma reunião onde temos vários enunciadores e uma grande quantidade de dados, a descrição holística destes dados apresentados pelas equipes de pesquisa participantes, é o método que mais se encaixa para a análise pretendida.

2.6.1 Instrumentos de geração de dados

Em dezembro do ano de 2019 descobriu-se um vírus respiratório na província de Wuhan, China, que foi chamado de corona vírus 2019 (COVID-19), devido a sua alta taxa de transmissibilidade e mortandade, os casos se espalharam rapidamente pela China e para outros países, o que levou a Organização Mundial de Saúde a decretar Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional, em janeiro de 2020, e no mês de março a OMS decretou o estado de Pandemia, ou seja, a disseminação mundial de uma nova doença. No mês de julho já haviam sido confirmados casos da doença em 192 países. As medidas preventivas recomendadas pelas autoridades de saúde incluíram distanciamento social, uso de máscaras, desinfecção de superfícies e de mãos. Até a data de conclusão deste trabalho, foram registradas cerca de 6.437.862 milhões de mortes pela covid-19, em números oficiais divulgados pela OMS.

Como medida de proteção várias atividades foram suspensas neste período, e houve também a proibição de reuniões de pessoas de maneira presencial. As atividades escolares ficaram suspensas cerca de dois anos, e o ensino passou a ser por via remota, o que trouxe um enorme prejuízo educacional para os alunos e professores. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-CEPE, da Universidade Federal do Paraná publicou no mês de maio a resolução N°42/2020⁸, que determinou a prorrogação da suspensão dos calendários acadêmicos dos cursos de graduação e de educação profissional e tecnológica da universidade. As atividades passaram para o modo online e apenas tiveram seu retorno presencial em fevereiro de 2022, com o uso obrigatório de máscaras por toda a comunidade acadêmica e o comprovante de vacinação, também caráter obrigatório.

No final do ano de 2020, haveria uma missão de trabalho para o desenvolvimento de atividades nas universidades de Grenoble e Lyon, França,

⁸UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 42/2020-CEPE**. Dispõe sobre a suspensão dos calendários acadêmicos dos cursos de graduação, pós-graduação e de educação profissional e tecnológica. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Paraná, 30 abril 2020. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/05/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-42-2020-CEPE.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.

pelo programa CAPES-Cofecub⁹, mas com o avanço da pandemia as atividades presenciais foram canceladas, incluindo as missões de trabalho. No ano de 2017 aconteceu a I Jornada Latino Americana de Intercompreensão, em Foz do Iguaçu-Paraná, com o objetivo de fortalecimento das redes de trabalho e pesquisa sobre a intercompreensão e o plurilinguismo, assim como a consolidação de uma rede latino-americana de intercompreensão, como um espaço de pesquisa, reflexão, discussão e divulgação da área de pesquisas. Nos anos seguintes, 2018 e 2019 aconteceu o congresso DIPROlínguas, em Minas Gerais e São Paulo, encontro bastante importante da área, onde reúnem-se os professores e pesquisadores para apresentar seus trabalhos e projetos desenvolvidos e em desenvolvimento e também para discutir outros temas em torno da intercompreensão e plurilinguismo. No ano de 2018 o tema central foi a questão das representações e dos efeitos das percepções de distância e proximidade para todos os atores envolvidos nos processos educativos, e em 2019 a questão central foram os desafios e as perspectivas que se apresentam para os professores da educação básica e das universidades diante da necessidade da realização de uma educação linguística condizente com as exigências de contextos variados. Portanto a motivação inicial para o encontro *Unides na distância, Unides pela intercompreensão: ações e perspectivas* foi o fato de que tínhamos uma descontinuidade, por conta do contexto pandêmico, do evento que vinha sendo realizado há alguns anos, então a área de estudos em intercompreensão sentiu a necessidade de reunir-se para discutir sobre o andamento dos projetos e suas perspectivas. A professora Karine Marielly Rocha, da Universidade Federal do Paraná, encarregou-se de organizar o encontro online.

A pesquisa, para que tenha valor científico, precisa ter um planejamento cuidadoso e controlado, é necessário determinar “o que” e “como” observar. O grande objetivo desta pesquisa é descrever as ações e perspectivas dos

⁹CAPES/Cofecub: é um programa do Ministério da Educação do Brasil que visa fomentar o intercâmbio entre Instituições de Ensino Superior e institutos ou centros de pesquisa e desenvolvimento públicos brasileiros e franceses. Nas modalidades de bolsas ou benefícios para missões de trabalho ou programas de pós-graduação. CAPES/Cofecub (Brasil); Ministério da Educação. Programa CAPES/Cofecub. 01 jan. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/franca/cofecub>. Acesso em: 09 jul. 2022.

grupos de pesquisa em ICLR que estavam em andamento no ano de 2020, em contexto pandêmico, assim como, através das categorias de análise observar de que maneira e em que medida são representadas, observar de onde partem as pesquisas, ações formativas e seus enunciadores, e em qual âmbito estão sendo desenvolvidas (graduação, pós-graduação, extensão). Pretende-se utilizar como instrumento de geração de dados o vídeo da reunião *Unides na distância, Unides pela intercompreensão: ações e perspectivas*¹⁰, que se encontra no canal do Youtube do programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná. O vídeo de 3h28min25seg conta com a apresentação de 9 equipes acadêmicas, dentre elas equipes brasileiras, argentina, portuguesa, francesas e italianas. Seus representantes brasileiros foram as professoras (es): Janaína Oliveira, Angela Erazo, Leandro Diniz, Regina Celia Silva, Lívia Miranda, Karine Marielly. A Argentina foi representada pela professora Ana Cecilia Pérez. E a Europa teve os seguintes representantes: Maria Helena Sá, de Portugal, Sandra Garbarino, da França, Mathilde Anquetil e Maddalena De Carlo, da Itália, e Christian Degache, da França, que ademais teve o papel de relator do evento. Para a apresentação de seus grupos de pesquisa, foi solicitado aos participantes que buscassem descrever suas ações dentro do que chamamos de “tripé” das universidades brasileiras, composto pela pesquisa, ensino e extensão, na tentativa de tentar estabelecer um estado da arte de cada instituição, tendo em vista os projetos desenvolvidos e em desenvolvimento e suas perspectivas futuras. Cada participante contou com aproximadamente 10 minutos de apresentação.

As categorias de análise que assumimos são: intercompreensão, plurilíngüismo, translíngua, sul global/decolonização epistêmica, formação de professores. Assim, temos como perguntas norteadoras as seguintes: “de que maneira a preocupação com a formação de professores e a curricularização da IC é abordada?”; “em que âmbito estão os projetos?”; “de onde falam os enunciadores?”; “como se articulam as redes de pesquisa do

¹⁰UNIDES NA DISTÂNCIA, UNIDES PELA INTERCOMPREENSÃO. [S. l.], 2020. 1 vídeo (3h28min25s). Publicado pelo canal Programa de Pós-Graduação Pós-Graduação em Letras UFPR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=myaO49d4PPc&t=8218>. Acesso em: 29 out. 2022.

norte e do sul, existe uma linha abissal entre elas?"; "em que medida podemos falar de decolonização epistêmica?"; "como se articulam as redes de pesquisado norte e do sul, existe uma linha abissal entre elas?"; "o conceito da translíngua é abordado de alguma maneira, ou o foco está apenas no plurilíngua?".

Com isto, espera se desenvolver uma análise na qual os projetos realizados sejam descritos e examinados de acordo com as categorias de análise e as perguntas norteadoras, de uma maneira holística, uma vez que nosso objeto de análise é o evento que ocorreu em dezembro do ano de 2020, portanto nos deteremos apenas aos dados contidos nele.

3 AS REDES DE PESQUISAS DO SUL E DO NORTE

Nas últimas décadas redes de pesquisa em ICLR se formaram a partir de universidades europeias, brasileiras e latino-americanas. Redes que se articulam entre si, através de projetos de pesquisa e também de produção de conhecimento científico. Projetos e produções que serão descritos neste capítulo.

3.1 PANORAMA DE AÇÕES NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

A abordagem metodológica da intercompreensão encontrou um campo fértil em solo brasileiro, com muitos pesquisadores interessados e dedicados a este campo de investigação, como relatado no livro *Práticas Didáticas e Pesquisas Em Ensino E Aprendizagem De Línguas E Culturas Estrangeiras*, organizado por Ayumi N. Shibayama, Francisco Calvo del Olmo e Karine Marielly Rocha da Cunha, em 2021. São em torno de 9 instituições que mantêm projetos e pesquisas em ICLR, começando pelo sul do país está a Universidade da Integração Latino-americana-UNILA, Universidade Federal do Paraná-UFPR; no sudeste temos a Universidade de São Paulo-USP; Universidade de Campinas-UNICAMP; Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG; Universidade de Ouro Preto-UFOP; Universidade Federal de

Uberlândia-UFU; e na região nordeste do país contamos com a Universidade Federal da Paraíba-UFPB; Universidade Federal de Campina Grande-UFCG; Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Todas as universidades estiveram presentes no evento *Unides na Distância, Unides pela intercompreensão: ações e perspectivas*, relatando suas ações no ano de 2020 bem como suas perspectivas para os próximos passos dos grupos de trabalho.

Abaixo podemos observar um mapa com a localização das universidades. As universidades que participaram do evento possuem marcador de localização na cor vermelha, e as instituições que possuem trabalhos em ICLR mas tiveram representantes no evento, possuem marcador de localização na cor cinza. Apresentaremos as ações de cada instituição de acordo com a região que se encontram.

Figura 1 – LOCALIZAÇÃO DAS IES BRASILEIRAS



FONTE: GOOGLE maps, 2022. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Brasil/@-13.6561589,69.7309265,4z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x9c59c7ebcc28cf:0x295a1506f2293e63!8m2!3d-14.235004!4d-51.92528>

3.1.1 Região Nordeste: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Campina Grande

A equipe de professores e pesquisadores de intercompreensão em línguas românicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte é composta pelos professores Selma Alas Martins, Janaina Oliveira e Rudson Gomes Souza. A professora Selma, já é aposentada da instituição, porém seu trabalho não parou, ela continua como professora colaboradora no programa de pós-graduação em Inovações Tecnológicas e Educacionais. Rudson é professor da rede Municipal de Natal, formador de professores e assessor pedagógico. Janaína atua como professora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

Quanto às publicações do grupo no ano de 2020, Selma publicou um artigo sobre uma prática pedagógica relacionada a um projeto com crianças da escola Municipal Teresa Satsuki, em uma perspectiva de intercompreensão integrada, em que ela reúne várias línguas e culturas com o conteúdo escolar. Esse artigo saiu publicado na revista *Letras Raras* com o título “Apprendre a vecles langues: l’intercomprensión integrée au primaire”. Há mais duas publicações relacionadas ao Diprolínguas I e II, o primeiro com o título “A intercompreensão nas escolas públicas: desafios e perspectivas”, e o segundo “Estratégias de Inter(IN)compreensão na oralidade: sguardiincrociati”, este último em parceria com a professora Sandra Garbarino como resultado da experiência vivida em uma missão de trabalho na Itália. Foram publicados também os Referenciais Curriculares da Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos, que tem a intercompreensão como parte deste documento normativo sendo uma das competências a ser desenvolvida pelos professores da rede municipal de Natal, que tem como objetivo utilizar o conhecimento de língua materna como apoio para que o aluno possa compreender textos em diferentes línguas românicas, tornando a intercompreensão uma habilidade a ser desenvolvida.

Com a chegada da pandemia e as restrições das atividades presenciais, as ações passaram a ser online, e com isso houve a retomada de uma disciplina

de intercompreensão, e foram realizadas duas lives, uma com a apresentação das bases teóricas e outra com atividades de prática intercompreensiva. Também de maneira remota aconteceram reuniões com as professoras da escola Municipal Teresa Satsuqui para a elaboração do cronograma do primeiro semestre escolar e o conteúdo a ser desenvolvido nas disciplinas adaptando este conteúdo a atividades plurilíngues.

No estado da Paraíba está a Universidade Federal da Paraíba e a Universidade Federal de Campina Grande, onde atua outro grupo de professores e pesquisadores da intercompreensão em línguas românicas. São cinco professores atuando em projetos de pesquisa, de ensino e de extensão, que são Josilene Pinheiro Mariz, Ana Cristina Cardoso, Ángela Erazo Muñoz e Roberto Carlos de Assis.

Dentre os projetos de atuação no campo da extensão está a sessão Miriadi “Romanofonia e Cinema”, proposto pela UFCG, e na UFPB o curso de extensão, de espanhol jurídico. No âmbito da pesquisa há o projeto de iniciação científica, o PIBIC, com o tema “mediação linguística, cultural e plurilíngue, panoramas teóricos e práticas profissionais em espaços de mobilidade”, onde atuam 6 alunos e uma bolsista. E há o projeto de pesquisa com voluntários, o PIVIC, também na UFCG, que é projeto “Leituras literárias, e plurilinguismo na formação de professores de português como língua estrangeira”. Foi mencionado pela professora Ángela o desenvolvimento de cinco dissertações de mestrado, e quatro teses de doutorado, contudo, as publicações encontradas no repositório da UFCG foram a dissertação de Emerson Patrício de Moraes Filho “Línguas, literatura e intercompreensão: estudo sobre as representações de professores”; e a dissertação de Mariana de Normando Lira com o título “Literatura africana para crianças pelos caminhos da intercompreensão de línguas românicas”, e também o trabalho de conclusão de curso de Joyce Rocha Cardoso com o título “A Intercompreensão como Ferramenta de auxílio aos agentes não-governamentais na Paraíba: compreender para mediar”. Existem dois programas de pós-graduação que são PPGLE-UFCG e o PPGL-UFPB. Sobre as publicações, há a publicação de um livro, e capítulos de livro foram quatro publicados e dois artigos, todos esses relacionados com a intercompreensão.

No âmbito da extensão, foram referidos cursos ofertados em colaboração com outras universidades, como o caso da Formação de Intérpretes Comunitários, que foi organizado em conjunto com a Universidade de Brasília - UnB, e também um módulo de Intercompreensão e Mediação em Ambientes de Mobilidade, em parceria com a Universidade Federal do Paraná, UFPR. Junto ao programa de Pós-graduação em Letras da UFPR, aconteceu um Seminário de Estudos Linguísticos, com o objetivo de formação linguística e promoção do plurilinguismo. O projeto Mobilang¹¹ visa mobilidade, cidadania e plurilinguismo, também em parceria com a UnB. Igualmente foi mencionada a perspectiva de uma parceria com a Universidade da Integração Latino Americana, UNILA. Ainda no campo da extensão, existe o projeto “Janelas da Interculturalidade”, que visa o desenvolvimento da cidadania, e que foi catalogado entre os melhores projetos de extensão da UFPB. “Da Paraíba para o Mundo”, é um projeto que é a legendagem de curtas-metragens paraibanos, que vem acontecendo há muitos anos e que trabalha os subtítulos em diferentes línguas, e além de promover o plurilinguismo, promove a arte da região.

Na UFCG estão sendo realizados três projetos de extensão, um deles é o curso de língua portuguesa como língua de acolhimento para migrantes, que além da parte linguística também proporciona apoio da área de antropologia e sociologia, que fazem um trabalho com cursos de língua e cultura warao¹². O segundo programa é o PET Letras¹³, que tem organizado alguns eventos de promoção da intercompreensão. E por fim o Idiomas sem Fronteiras¹⁴, que

¹¹Mobilang: o projeto pesquisa fenômenos linguísticos a partir das mobilidades humanas em diversas frentes, e tem como objetivo analisar, numa abordagem sociolinguística, os fenômenos de contatos linguísticos decorrentes das mobilidades humanas, questionando a noção de fronteira. Observando as práticas linguísticas e questionando as relações entre as línguas, os falantes e suas representações, por meio dos fenômenos de mobilidade e de migração. MOBILANG. Universidade de Brasília. Brasília, 2022. Disponível em: <http://www.mobilang.unb.br>. Acesso em: 09 jul. 2022.

¹²Warao: Os Warao (povo da água na língua materna), são um grupo étnico constituído originalmente há mais de oito mil anos na região do delta do Rio Orinoco, são hoje a segunda maior etnia da Venezuela com cerca de 49 mil pessoas.

¹³PET letras. Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: <https://petletrasufcg.wixsite.com/pet-letras>. Acesso em: 29 out. 2022.

¹⁴Idiomas sem fronteiras: é um programa que foi desenvolvido pelo Ministério da Educação e tem como objetivo principal incentivar o aprendizado de idiomas no Brasil, além de propiciar

oferece cursos de diversas línguas estrangeiras para estudantes, professores e equipe administrativa da universidade, porém as ações de intercompreensão estão mais centradas nos cursos de francês. Em eventos que integram a intercompreensão, a equipe participou de seis eventos: o 5º Colóquio de 15 de outubro, promovido pela UFCG, o ENLIJE, Encontro Nacional de Literatura Infantil Juvenil, também organizado pelo UFCG, em seguida, temos a Jornada Internacional Brasil-Argentina, que foi organizada pela Universidade Nacional de Córdoba, depois as Jornadas Montes, que são organizadas pelo Instituto Caro y Cuervo, o Seminário Permanente de Glotopolítica e em atividades sobre interculturalidade na formação de professores. Ainda ocorreu uma colaboração online com o Congresso de Etnobiologia, onde os alunos fizeram as traduções e interpretações do evento.

Percebemos nas universidades da região nordeste equipes bastante ativas e com uma ampla rede de projetos de extensão, só no estado da Paraíba foi mencionado um total de 11 projetos, que impactam diretamente a comunidade local, como o projeto de ensino de língua portuguesa de acolhimento para imigrantes e o projeto “Da Paraíba para o Mundo”, que leva a cultura local para diferentes lugares. Fomentando assim os grupos envolvidos com a cultura do estado e produção de curta metragens. Vale destacar o importante projeto de extensão desenvolvido pela equipe da UFRN em parceria com a Secretaria de Educação do município, que conseguiu colocar a intercompreensão dentro dos referenciais de ensino, um passo de grande importância para a formação de uma comunidade aberta às línguas do outro e por quê não plurilingue? Também notamos a integração das universidades com outras instituições, formando assim redes de apoio dentro da área, que são essenciais para a construção de uma rede de pesquisas sólida.

3.1.2 Região Sudeste: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade de São Paulo, Universidade de Campinas

Na Universidade Federal de Minas Gerais ocorreram 3 ações principais, uma delas foi o projeto Tandem¹⁵, realizado desde 2019, que no início contemplava várias línguas, mas que a partir daquele ano, com o apoio do Núcleo de Estudos da Francofonia-NEF¹⁶, decidiu-se realizar uma edição franco-lusófona com estudantes do Benin, da Costa do Marfim, do Haiti, do Gabão, da República Democrática do Congo e da República do Congo. Devido ao contexto de pandemia o projeto passou a ser online, com reuniões pela plataforma do Google Meet, conversas no WhatsApp e mesmo a criação de uma página no Instagram.

O projeto de extensão desenvolvido pela equipe é uma sensibilização à língua francesa e as culturas francófonas nas escolas de ensino básico, que teve seu início no ano de 2019. O grupo de trabalho atua com os três ciclos da escola, desde as crianças de 7 anos até os adolescentes de 15 anos, contudo o projeto ficou inviabilizado devido ao contexto de pandemia e suspensão das aulas. A terceira ação é o “FRANMOBE-Français pour la mobilité étudiante”¹⁷, que começou como uma ação da Embaixada da França no Brasil a partir dos professores leitores franceses que estavam atuando nas diferentes instituições

¹⁵Tandem: O termo é utilizado para nomear bicicletas que possuem assentos para duas ou mais pessoas pedalam juntas, ao mesmo tempo e em direção a um mesmo objetivo.

¹⁶ NEF: o núcleo de estudos da francofonia, tem como objetivo o incentivo de promoção e de reagrupar os estudos sobre a francofonia no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais. O NEF tem a participação de estudantes vinculados aos projetos dos professores da Faculdade de Letras, e também de professores de outras instituições, com o objetivo de criar um espaço de discussão e troca de experiências. NEF. Núcleo de Estudos da Francofonia. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2022. <http://www.lettras.ufmg.br/nucleos/nef/>. Disponível em: Acesso em: 25 jun. 2022.

¹⁷FRANMOBE: Este é um projeto de pesquisa-ação que visa validar um sistema de formação em francês para estudantes de língua espanhola e portuguesa da América Latina que desejam desenvolver um projeto de mobilidade em uma universidade de língua francesa. Este projeto se justifica pelo grande número de convênios e parcerias firmados entre universidades latino-americanas e instituições francófonas. Os principais parceiros são Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil; Universidad de la Republica, Uruguay; Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Para mais informações sobre o projeto acessar: FRANMOBE. Français pour la mobilité étudiante. Agence Universitaire de la Francophonie. França, déc. 2020 – déc. 2022. Disponível em: <https://www.auf.org/wp-content/uploads/2020/12/FRANMOBE-%E2%80%93-Fran%C3%A7ais-pour-la-mobilit%C3%A9-%C3%A9tudiante.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

de ensino superior, mais tarde professores de instituições brasileiras foram integrados ao projeto. O programa é desenvolvido com o objetivo de criar e favorecer a mobilidade dos alunos para países francófonos, e há um programa de ensino, que tem como base a intercompreensão. Este programa de ensino possui três módulos, e foi aplicado à alunos de outros cursos, não apenas dentro da área de Letras. Também há experiências sendo realizadas no Cefet de Minas Gerais, no Instituto Federal da Paraíba assim como na Universidade Federal da Paraíba. A partir do projeto FRANMOBE, um outro projeto de pesquisa-ação surgiu e foi submetido a um edital da AUF-Prisa¹⁸ (Projetos interuniversitários de solidariedade das Américas), o “Promove”, em que as universidades participantes são a UFMG, a UMCEF no Chile, a UDELAR no Uruguai e a UNCuyo na Argentina. O objetivo desse projeto de pesquisa é validar o processo de formação em francês para alunos hispanófonos e lusófonos da América Latina.

No âmbito da pesquisa houve duas defesas orientadas pelo professor Christian Degache, uma dissertação de mestrado da Marina de Paulo Nascimento com o título “Representações de hispanofalantes latino americanos sobre a aprendizagem de português e a preparação para o Celpe-Bras”; e depois houve a defesa da tese de doutorado da Érica Sarsur Câmara com o título “Abordagens plurais das línguas no ensino fundamental: experiência piloto com pré-adolescentes de uma escola pública de Belo Horizonte”; e está em andamento a tese de doutorado de Ana Paula Andrade Duarte, cujo título provisório é “As representações sobre as proximidades da aprendizagem do português por hispanófonos e francófonos: freio ou alavanca?”. Além disso, existe um projeto em conjunto com a professora Ana Cecília Cossi Bizon, da Unicamp, voltado para a produção de materiais didáticos de português para migrantes em situação de crise e de refúgio. É uma coleção de quatro livros, chamada “Vamos juntos/as”, sendo um voltado a questões básicas para migrantes que acabam de chegar ao Brasil, um segundo sobre questões do

¹⁸Agence Universitaire de la Francophonie: para mais informações sobre os projetos coordenados pela AUF, consultar o site da instituição. AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE. França, 2022. Disponível em: <https://www.auf.org>. Acesso em: 16 jun. 2022.

cotidiano, como andar pela cidade, fazer compras, fazer refeições. O terceiro volume, que se chama “Cuidando da Minha Saúde”, trata de mostrar aos alunos o funcionamento do Sistema Único de Saúde do Brasil. E o último volume se chama “Trabalhando e Estudando”. Os livros são uma proposta multinível, voltada para os níveis iniciais de aprendizagem do português, do nível A1 até o nível B1.

Logo abaixo temos uma imagem da capa do último volume “Trabalhando e estudando” e selecionamos a apresentação de uma atividade escrita em árabe, crioulo haitiano, espanhol, francês, inglês, lingala, suaíli e português. Ao longo do manual as atividades são todas apresentadas desta forma plurilíngue, para que o maior número de pessoas possível tenha suas línguas contempladas e também para que o aluno possa utilizar sua língua materna.

Figura 2 – MANUAL VAMOS JUNTOS/AS

The image shows the cover of the book "VAMOS JUNTOS! Curso de Português como Língua de Acolhimento" and a page from the manual. The cover features a collage of diverse people and the title "VAMOS JUNTOS! Curso de Português como Língua de Acolhimento" and "Trabalhando e estudando". The manual page is titled "Unidade 1 Trabalhando e estudando" and contains a multilingual activity. The activity is numbered 3 and asks students to use a video about a Syrian chef in Brazil to answer questions in various languages. The questions are provided in Arabic, Creole, Spanish, French, English, Lingala, and Portuguese. The page also includes a section titled "Vai uma ajudinha?" with a list of professions and their corresponding areas of work in Portuguese.

FONTE: NEPO- UNICAMP, 2020. Disponível em:

<https://www.nepo.unicamp.br/publicacao/vamos-juntos-curso-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-livro-doa-alunoa/>

Na Universidade Federal de Ouro Preto, a professora Rita Lages, do Departamento de Letras, conduz uma investigação bastante interessante em parceria com duas instituições francesas, a Université Grenoble Alpes (UGA) e a UniversitéLumières Lyon 2. Trata-se de uma pesquisa sobre a história do ensino de línguas na Região dos Inconfidentes. O trabalho intitulado "Les 12 Filles de la charité de Saint-Vincent-de-Paul à Mariana, Brésil, auXIXesiècle: une intercompréhension de langues et de cultures", que integra o projeto DIPROLínguas. A professora Rita traz relatos sobre as irmãs francesas, da Ordem São Vicente de Paulo, que foram para a cidade de Mariana para educar as filhas da elite marianense de acordo com os padrões franceses e os valores católicos, na segunda metade do século XIX. E a partir da investigação e resgate de livros, diários, documentos e cadernos de música da época a professora conduz uma pesquisa sobre a formação do feminino na região, que observa padrões presentes até hoje, principalmente na questão religiosa, em que há a presença da intercompreensão nas músicas e orações. Este trabalho originará um livro, que será escrito pela professora e seus alunos, será uma produção de pesquisa com discussões onde a intercompreensão e religiosidade entram em diálogo.

Vamos agora apresentar as ações do estado de São Paulo. O centro de línguas (CEL)¹⁹ da Universidade de Campinas-UNICAMP oferece cursos de nove idiomas, e faz parte do Departamento de Linguística Aplicada, o DLA, que faz parte do Instituto de Estudos da Linguagem, o IEL.

As professoras que fazem parte da equipe na UNICAMP são Regina Celia da Silva, Heloisa Albuquerque Costa, Lívia Miranda de Paulo e Érica Sarsur. Desde o ano de 2012, a professora Regina, faz a oferta de uma disciplina de intercompreensão no Centro de Ensino de Línguas da UNICAMP, CEL. Na área da pesquisa, existem dois artigos que foram publicados em um livro em conjunto com a equipe da UFPR e Universidade Nacional de Córdoba, com o título "Fundamentos, práticas e estratégias para a didática da

¹⁹CEL: O Centro de Ensino de Línguas é o órgão responsável por ministrar as disciplinas de línguas da Universidade. CENTRO DE ENSINO DE LÍNGUAS. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.cel.unicamp.br/>. Acesso em: 29 out. 2022.

Intercompreensão na América Latina” (CALVO DEL OLMO, DEGACHE, MARCHIARO, 2021). Há também outro artigo que saiu na revista ALSIC, da professora Regina Célia em parceria com o professor Christian Degache com o título “Détours artistiques et pratiques translinguistique sausein d’un scénariotélécollaboratif inspiré par le cinema”.

Houve um intenso trabalho a partir da sessão na plataforma Miriadi de Romanofonia e Cinema, intitulada “Bambini Partigiani Infancias Clandestinas”, trabalho este que é realizado dentro da disciplina de intercompreensão ministrada na graduação.

Em parceria com vários docentes foi criado um caderno de notas para jovens professores, feito a partir de um vídeo em várias línguas, que contava as histórias de repressão no país. Também houve a elaboração de um guia para orientar os trabalhos dos formadores, com a intenção de fazer no futuro um manual *Pour Tous* para a intercompreensão.

Outra parceria importante da universidade foi com a Secretaria de Educação do Estado, que solicitou aos docentes do ensino superior uma formação para os professores que assumiriam postos nos centros de língua do estado, os quais irão ministrar aulas de português como língua estrangeira. Então o objetivo do grupo é fazer uma sensibilização à metodologia da intercompreensão, uma vez que estes professores terão que lidar com alunos falantes de diversas línguas.

O curso de intercompreensão seguiu de maneira remota durante este período de isolamento social, o que possibilitou que alunos de diferentes estados participassem das aulas, como por exemplo, alunos da Universidade Federal de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Também houve a participação de alunos do Nordeste.

Na área da pesquisa, houve o início de uma pesquisa de iniciação científica, que está por ora suspensa devido ao contexto pandêmico. Também houve participações do grupo em sessões da plataforma Miriadi e grupos de trabalho online. O grupo teve propostas aceitas para a “Semaine Internationale

l'Enseignement de Langues"²⁰, na França, portanto teremos sua participação no evento em 2022, com a Livia Miranda e a Selma Martins.

Os grupos de pesquisa da região compõem uma parte importante da rede de pesquisas em intercompreensão brasileira, com atividades nos campos de pesquisa, ensino e extensão. Destacamos no campo da produção acadêmica a publicação da coletânea "Vamos Juntos(as)" pelos professores Ana Cecília Cossi Bizon, Leandro Rodrigues Diniz e Helena Regina de Camargo. Publicação que gerará um grande impacto no ensino de português como línguas estrangeira para imigrantes e refugiados, por seu caráter plurilíngue. No âmbito do ensino, temos a disciplina de intercompreensão que é ministrada pela professora Regina Célia no CEL da UNICAMP, com o potencial de atingir alunos de diferentes áreas, como também a comunidade não acadêmica, difundindo assim a didática da intercompreensão princípios do plurilíngüismo.

3.1.3 Região Sul: Universidade Federal do Paraná e Universidade da Integração Latino-Americana

Quem apresenta as ações da Universidade Federal do Paraná é a professora e pesquisadora Karine Marielly Rocha da Cunha. No programa de pós-graduação em Letras, área de estudos linguísticos na linha de pesquisa "Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem", foram ofertadas disciplinas que englobavam a ICLR. A primeira ocorreu em março do ano 2020, justo antes do começo da emergência sanitária, teve por título "Ensinar e aprender línguas numa perspectiva plurilíngue: abordagens, práticas e recursos", a carga horária de 45 horas foi ministrada conjuntamente pelo professor Francisco Calvo del Olmo, UFPR, e a professora Silvia Melo Pfeifer da Universidade de Hamburgo, Alemanha, e com financiamento do programa de internacionalização Print da UFPR "SmartMinds: internacionalização das

²⁰SEMAINE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES. l'Université Savoie Mont Blanc. França, 2021. Disponível em: https://www.univ-smb.fr/wp-content/uploads/2020/08/semaine-internationale-de-lenseignement-des-langues_compressed-1.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

Humanidades na esfera pública digital” que se desenvolve sob a coordenação do professor Paulo Soethe²¹. A segunda disciplina intitulada “Formação linguística e promoção do plurilinguismo” ocorreu no segundo semestre, durante os meses de setembro e outubro de 2020. Devido a situação sanitária as aulas aconteceram de forma remota e estão disponíveis no canal de YouTube do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPR²². Os professores Sílvia Melo Pfeifer, Maria Helena Araújo e Sã, Christian Degache e Sandra Garbarino participaram como professores convidados sob a coordenação do professor Francisco Calvo del Olmo (UFPR) e a professora Ángela Erazo Muñoz (UFPB).

Durante o ano de 2020, desenvolveu-se um projeto de Tele Tandem, que começou como um projeto de extensão da universidade e depois se transformou em duas disciplinas optativas, uma mais básica e outra mais avançada, com o objetivo de desenvolver interações orais em língua italiana e portuguesa, este projeto aconteceu em parceria com a Universidade de Perúgia, Itália, em uma modalidade de monolinguismo alternado, e que mais tarde passou para a modalidade bilinguismo intercompreensivo. Também aconteceu uma sensibilização ao português brasileiro para os alunos da Universidade de Verona e o resultado foi interessante, a ação foi realizada pela professora Karine Marielly e Francisco del Olmo. Outro importante projeto da universidade é o português como língua estrangeira, o PLE, pois a cidade em que a universidade está inserida, Curitiba, vive um cenário de imigração, e este projeto tem o papel de integrar, do ponto de vista linguístico, os migrantes, de maneira a preservar suas identidades trazidas de seus países. Houve a publicação da dissertação de mestrado da Regiane Soranzo, com o título “A intercompreensão como elo entre o português brasileiro e o kreyol Ayisyen: um

²¹Maiores informações dos objetivos, ações e resultados desse projeto podem ser consultados em: PRINT-UFPR PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2022. Disponível em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/print/pb/smartminds-internacionalizacao-das-humanidades-na-esfera-publica-digital/>. Acesso em: 06 ago. 2022.

²²SEMINÁRIOS EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS II. Formação linguística e promoção do plurilinguismo. Francisco Javier Calvo del Olmo. [S. l.], 01 set. 2020. 1 vídeo (2h03min40s). Publicado pelo canal do Programa de Pós-Graduação em Letras UFPR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=auBRUZJ-kLA&t=4102s>. Acesso em: 29 out. 2022.

guia didático em contexto migratório”²³, que coloca a intercompreensão como ponto articulador para a comunicação de haitianos em Curitiba. Da mesma forma que há haitianos em Curitiba, há outros imigrantes também, como os venezuelanos e sírios. Na UFPB e na UFU existe a mesma realidade de imigração, então é importante formar parcerias neste sentido. Outras defesas de mestrado envolvendo as línguas românicas e as relações entre elas dentro da didática aconteceram durante aquele mesmo período, como a do João Barbosa, com o título “Os ‘erros’ lexicais e morfológicos na produção escrita dos alunos itálofonos de língua portuguesa : análise de caso na Universidade de Pádua”²⁴;do Felipe Balotin com o título “As ferramentas da intercompreensão e o ensino do passé composé em cinco materiais de FLE”²⁵e da Paoletta Santoro, com o título “‘Iddiparrunucomu i signuri’: propostas didáticas de sensibilização para o siciliano a partir da intercompreensão em línguas românicas”²⁶. Também aconteceu a publicação do livro “Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión en América Latina”, que foi organizado pelos professores Francisco Calvo del Olmo Christian Degache e Silvana Marchiaro. E por último teve a publicação de um capítulo intitulado "Intercompreensão: chave para aproximação à história das línguas", escrito por Karine Marielly Rocha da Cunha e Francisco Calvo del Olmo, ambos professores do Departamento de Língua Estrangeira-DELEM da

²³SORANZO, Regiane. **A Intercompreensão como elo entre o português brasileiro e o KREYÒL AYISYEN**: um guia didático em contexto migratório. 2021. Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Letras, Área de Concentração Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/72132>. Acesso em: 06 jul. 2022.

²⁴BARBOSA J.,J. B. **Os "erros" lexicais e morfológicos na produção escrita dos alunos itálofonos de língua portuguesa**: análise de caso na Universidade de Pádua. 2020. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69295>. Acesso em: 06 jul. 2022.

²⁵BALOTIN, Felipe. **As ferramentas da intercompreensão e o ensino do passé composé em cinco materiais de FLE**. 2020. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/67650?show=full>. Acesso em: 29 out. 2022.

²⁶SANTORO, Paoletta. **"Iddi parrunu comu i signuri"**: propostas didáticas de sensibilização para o siciliano a partir da intercompreensão em línguas românicas. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/70719>. Acesso em: 29 out. 2022.

UFPR. O livro "História das Línguas, Histórias da Linguística" foi publicado em homenagem ao 70º aniversário do professor Carlos Alberto Faraco, importante figura da linguística brasileira e também da UFPR, na qual ocupou o cargo de reitor e trabalhou como professor por 46 anos. O livro é um compilado de 14 artigos, escritos por professores brasileiros e estrangeiros, os quais prestigiam a carreira e obras do professor Faraco. O capítulo escrito pelos professores Karine e Francisco propõe fazer uma relação dos caminhos percorridos pelas línguas românicas, desde o latim vulgar até as variações modernas, como um facilitador da comunicação de falantes de outras línguas do continuum de acordo com as abordagens intercompreensivas (ESCLUDÉ; CALVO DEL OLMO, 2019), mas também podendo acessar um conhecimento aprofundado que compõem a própria língua materna, pois se os processos de mudanças fonéticas, dos níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais e semânticos se originam num determinado contexto social ou geográfico, surgem num grupo de falantes específico ou são verificados apenas em certos registros, essas mudanças podem crescer gradativamente e se propagar até abrangerem, ou não, o conjunto da comunidade de falantes. Portanto, uma inovação não substitui as formas antigas precedentes no momento em que surge, mas as formas em desuso continuam a ser compreendidas de maneira passiva durante várias gerações, antes do seu desaparecimento.

Em setembro de 2021, ocorreu um evento intitulado PluEnPli, plurilinguismo, ensino e políticas linguísticas, que contou com conferências, mesas redondas, simpósios, comunicações e minicursos.

Vale lembrar que, no ano de 2017, a equipe da UNILA foi responsável pela organização de um importante evento a “I Jornada Latino-americana de Estudos em Intercompreensão: materiais e didática da intercompreensão em línguas românicas”. Ele surgiu como fruto da necessidade de continuação dos debates teóricos, análises de propostas e direcionamentos sobre a prática e a didática da intercompreensão e pela necessidade de continuar os trabalhos e pesquisas, para fortalecer os laços de cooperação com o foco no continente latino-americano.

Figura 4 – CARTAZ I JORNADA LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS EM INTERCOMPREENSÃO



FONTE: AMBAFRANCE, 2017. Disponível em: <https://br.ambafrance.org/I-Jornada-Latino-americana-de-Intercompreensao>

As universidades do sul têm papel importante para a rede de pesquisas, sendo a UFPR a segunda instituição brasileira a curricularizar a disciplina de intercompreensão em seu programa de disciplinas na graduação de Letras desde 2014, mas o percurso da intercompreensão na UFPR começou muito antes, no ano de 2007 com a visita do professor Jean-Pierre Chavagne da Universidade de Lyon, França, para apresentar uma conferência e a plataforma *Galaret*²⁷. As atividades desenvolvidas pelo professor Chavagne contaram com

²⁷Galaret: O projeto *Galaret* é uma plataforma on-line que visa promover a comunicação plurilíngue entre falantes de seis línguas românicas: catalão, espanhol, francês, italiano,

o apoio do Centro de Línguas e Interculturalidade-CELIN, coordenadas, inicialmente, pelas professoras Lúcia Cherem e Cássia Regina Hoffmann. A partir de então ocorreram diversos projetos e atividades no âmbito da ICLR, como descrevem Francisco Calvo del Olmo e Karine Marielly Rocha da Cunha no capítulo do livro “Práticas Didáticas e Pesquisas em Ensino e Aprendizagem de Línguas e Culturas Estrangeiras”, com o título do capítulo “‘C’era Una Volta’ A Intercompreensão na UFPR: Primeira Década”²⁸. Os autores descrevem os passos da introdução da intercompreensão na universidade, desde o seu primeiro contato até a curricularização da disciplina de intercompreensão, como também pesquisas e publicações na área, como o trabalho de Sara Valente, intitulado “Convergências e diferenças no ensino da Intercompreensão e do Francês Língua Estrangeira (FLE): concepção de material pedagógico e experiência em contexto brasileiro”, resultado de seu mestrado bilateral UFPR-UGA. A curricularização da disciplina de intercompreensão cumpre papel importante no que concerne à formação de professores sob uma perspectiva plurilíngue, uma vez que os projetos de extensão e pesquisa, de inegável relevância para a área, atuam de maneira pontual. Pois é através da formação de professores abertos ao plurilinguismo que a didática da intercompreensão pode ser “replicada”, no sentido de que estes novos professores poderão conduzir ações plurilíngues, seja em sala de aula, na utilização da ferramenta metodológica da intercompreensão, seja no campo da pesquisa, na produção de episteme.

A Universidade da Integração Latino Americana atua como uma importante ponte entre o Brasil e a América hispânica, uma vez que a própria universidade é um ambiente pluricultural e majoritariamente bilíngue em português e espanhol. Pois a proposta pedagógica da UNILA é transformar o bilinguismo em uma ferramenta chave para a integração cultural e intelectual da comunidade acadêmica (MUÑOZ, 2016), pois segundo o Plano de

português e romeno. GALANET. Interpretação em línguas românicas. 2010. Disponível em: <http://e-gala.eu/osgala.php>. Acesso em: 12 ago. 2022.

²⁸PRÁTICAS DIDÁTICAS E PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E CULTURAS ESTRANGEIRAS. SHIBAYAMA, A. N.; OLMO, F. C. D.; CUNHA, K. M. R. D. (org.). Curitiba: Ed. UFPR, 2021. (Série pesquisa, n. 386). *E-book*. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/72082>. Acesso em: 29 out. 2022.

Desenvolvimento Institucional-PDI (2013) o bilinguismo é considerado uma condição cultural essencial para a realização do projeto UNILA.

3.2 PANORAMA DE AÇÕES NO ÂMBITO HISPANO-AMERICANO

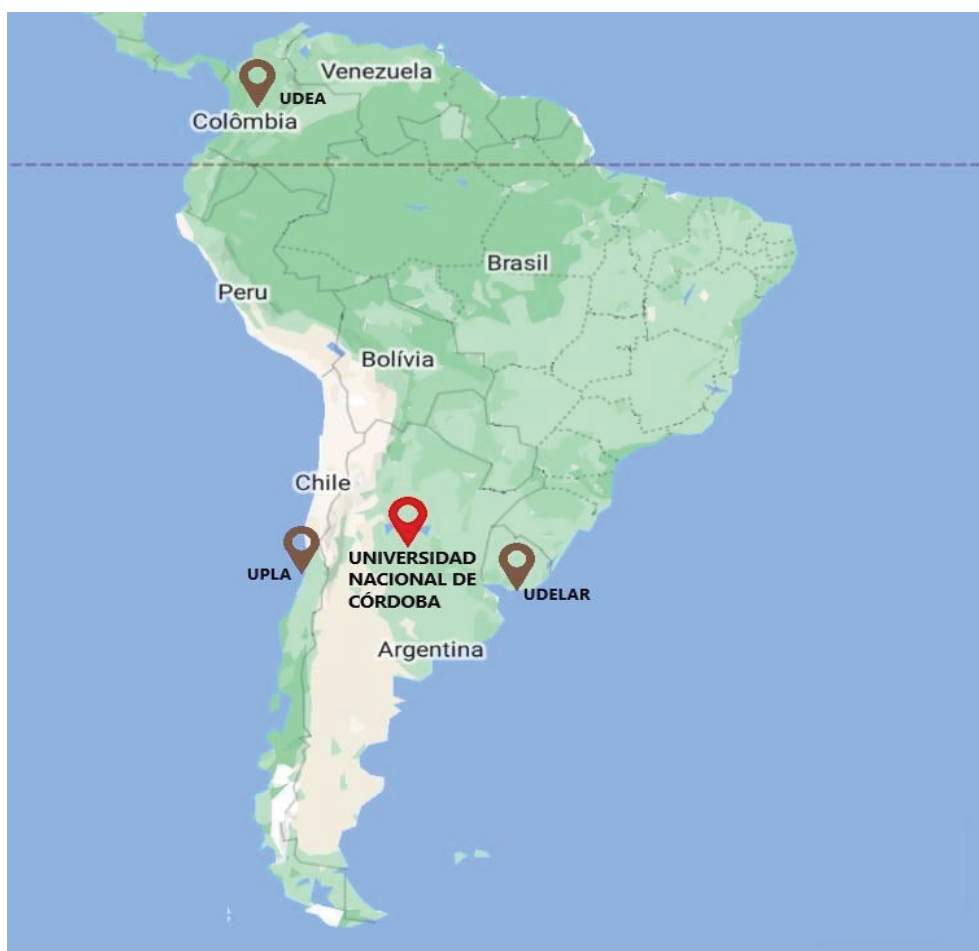
Nesta seção abordaremos o panorama dos trabalhos em intercompreensão em línguas românicas no contexto hispano-americano. Escudé e Calvo del Olmo (2019) apontam que existem trabalhos sendo realizados em ICLR em quatro universidades. Na Argentina, Universidad Nacional de Córdoba-UNC; Chile, Universidad de Playa Ancha-UPLA; no Uruguai, Universidad de la República del Uruguay-UDELAR; bem como na Colômbia, Universidad de Antioquia-UDEA. Vale destacar um projeto que ocorre na Universidad de la República del Uruguay, o LALIC²⁹, curso de intercompreensão leitora em português e francês. Contudo, vamos nos deter nos trabalhos realizados apenas na UNC da Argentina, pois foi a única participante do evento *Unides na distância, unides pela intercompreensão: ações e perspectivas*.

Logo abaixo temos um mapa da América Latina, e a localização das instituições referidas acima.

²⁹LALIC: para mais informações acessar: LALIC.

Intercomprensión Lectora. Centro de Lenguas Extranjeras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. 2022. Disponível: <http://lalic.fhuuce.edu.uy/>. Acesso em: 31 out. 2022.

Figura 5– LOCALIZAÇÃO DAS IES NA HISPANO-AMÉRICA



FONTE: GOOGLE maps, 2022. Disponível em:
<https://www.google.com/maps/place/Am%C3%A9rica+Latina/@-8.9759886,-113.3382862,3z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x90f99effb40af535:0xd2673dbf02a5b69c!8m2!3d-4.4420385!4d-61.3268535>

Os projetos da Universidade Nacional de Córdoba foram apresentados pela professora Ana Cecília Pérez que faz parte da equipe *InterRom*, um manual desenvolvido sob a coordenação da professora Ana Maria Carullo, que está dividido em dois módulos, ambos com o objetivo de fazer o público hispanofalante desenvolver estratégias para leitura em francês, italiano e português. (OLMO; ESCUDÉ, 2019, p. 159). A equipe é composta por professores da Faculdade de Letras e por alunos da pós-graduação de diferentes línguas. Os trabalhos do grupo estão incluídos no projeto

recentemente finalizado “Plurilinguismo e Educação: prática representações do ensino e aprendizagem de línguas”, que se desenvolveu no período de 2018 a 2021.

As investigações compreendem diferentes temas na integração dos saberes linguísticos e disciplinares, reflexões metalinguísticas e práticas plurilíngues, ideologias linguísticas, e a dimensão discursiva e estratégica em práticas de leitura, fala e escrita em línguas românicas e em inglês. Constatou-se a percepção de que a intercompreensão não aparece nas denominações, mas é uma perspectiva e uma ferramenta que se mobiliza nos estudos empíricos e nas práticas observadas. Uma observação mais específica houve no intercâmbio com alunos francófonos até 2018, onde cada um falava a sua língua, havendo uma prática intercompreensiva e interativa da intercompreensão como prática comunicativa. Outro trabalho que as investigações colocam em foco, é no ensino médio, na escola pública, que oferece, dentro de uma gama de opções, formação plurilíngue, e desta forma a intercompreensão faz parte do currículo, ou seja, faz parte das políticas públicas de educação do Estado argentino e da Província de Córdoba. Também existe o apoio do grupo em relação à confecção e revisão do material didático junto aos professores. Há pesquisas etnográficas sendo realizadas no contexto escolar que procuram dialogar com três dimensões: a sócio-política e curricular, institucional, interacional. Sob uma perspectiva discursiva e estratégica com base na didática do interacionismo sociodiscursivo, uma vertente interdisciplinar da psicologia da linguagem, de base vigotskiana, que atribui ao agir e a linguagem um papel fundamental no desenvolvimento humano (BRONCKART, 1997/99 e 2004, apud RODRIGUES, 2011).

No âmbito da formação, há trabalhos na graduação e pós-graduação. Na graduação existe a licenciatura em português e se ministra o “Seminario de Intercomprensión en Lenguas Romances”³⁰ que tem como objetivos específicos

³⁰Para mais informações acessar: SEMINARIO DE INTERCOMPRESIÓN EM LENGUAS ROMANCES. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina, 2019. Disponível em: https://www.lenguas.unc.edu.ar/uploads/Seminario_de_Intercomprension_de_Lenguas_Romances.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

desenvolver estratégias de intercompreensão leitora de textos em italiano e francês a partir do espanhol e do português, desenvolver a capacidade de transferência entre línguas românicas, reconhecer semelhanças e diferenças nos níveis fonéticos, lexicais, morfológicos e sintáticos das quatro línguas desenvolver estratégias metacognitivas, caracterizar o processo de intercompreensão como foco metodológico no ensino de línguas, identificar princípios teóricos-metodológicos subjacentes em alguns projetos pedagógicos plurilingues. Existe uma abordagem que é a formação na didática da intercompreensão para futuros professores através da prática intercompreensiva, em que são experimentados alguns modos de abordagem intercompreensiva, como participações em sessões do Miriadi, e elaboração ou análise de materiais didáticos. Na área do espanhol há um projeto Tandem com estudantes estrangeiros de universidade. Na pós-graduação há o Seminário Didático de Plurilinguismo, na especialização em didática de línguas estrangeiras, na faculdade de Letras, e o Seminário de Plurilinguismo e Interculturalidade, na Universidade Nacional de Villa María. Ambos em modo virtual.

Em relação às publicações e divulgação dos trabalhos, houve a participação da equipe em vários congressos de plurilinguismo, relacionado a idiomas. Há a publicação de artigos de Silvana Marchiaro que recupera a Tulio de Mauro y certos conceitos da educação linguística democrática, há alguns em revistas, mais orientados a questões pontuais da produção de materiais, que têm a ver com o trabalho específico realizado sobre ideologias linguísticas no ensino médio, desde uma perspectiva interativa e discursiva. Há trabalhos finais de conclusão de curso, uma tese de doutorado e alguns trabalhos de seminários de pós-graduação. Existe uma revista digital sobre políticas linguísticas editada pela Faculdade de Línguas, lá encontram-se artigos online³¹.

Há um projeto de extensão muito interessante apresentado pela equipe, que é uma proposta de alfabetização intercultural online em um quadro de pós

³¹REVISTA DIGITAL DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. ISSN 1853-3256. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/index>. Acesso em: 27 jul. 2022.

pandemia, que visa contribuir para o fortalecimento das práticas educativas de um centro de apoio escolar integrado à Rede Pueblo Alberdi (que em pesquisa anterior não foi possível localizar o site ou obter maiores informações). Pueblo Alberdi é a denominação de um território formado por um conjunto de bairros da cidade de Córdoba com certas características identitárias, sociais, sociolinguísticas, por exemplo, uma grande parte das pessoas de Pueblo Alberdi pertence à comunidade de Comechingón, um povo originário de Córdoba. Aqui está uma interessante proposta de pesquisa colaborativa de dois pesquisadores da equipe para uma proposta de alfabetização intercultural.

Existe uma preocupação do grupo de pesquisadores com questões sociais, econômicas e políticas, uma vez que as questões linguísticas são atravessadas por estes temas, e a professora Ana Cecília coloca da seguinte forma na sua fala:

Entonces, encontrar esos diálogos epistemológicos son desafíos derivados también de este reto, de una investigación multidimensional, donde lo lingüístico esté anclado a lo social y donde también podamos salir del cierto discurso glorificador en torno del plurilingüismo, para ver cómo los distintos actores involucrados en una práctica plurilingüe, que no es solo la escuela y la aula, también hay un proyecto, un proyecto lingüístico, y hay un proyecto político relacionado con esas prácticas y ver esas relaciones me parece que es fundamental como vías de investigación. (PEREZ, 2020, 2h14min24seg)

Como vimos, é extenso o número de projetos e pesquisas sendo desenvolvidas nas universidades brasileiras, assim como na Argentina. Projetos esses, que tem como norte a abordagem da intercompreensão e a promoção do plurilinguismo, ocasionando encontros inter-linguísticos (CAPUCHO, 2010).

As Instituições de Ensino Superior no Brasil partem do pressuposto de um tripé de sustentação, sendo este tripé formado pelo ensino, pesquisa e extensão, e foi no campo da extensão que a intercompreensão encontrou seu principal espaço. Seja pela maior liberdade de trabalho que este campo proporciona, seja por sua maior possibilidade de alcance, foi onde a ICLR se inseriu com maior facilidade e produziu mais frutos. São mais de 20 projetos de extensão espalhados pelo país. No campo da pesquisa também conta com um

número extenso de publicações, não só de artigos, como também de livros, manuais didáticos, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Há um importante movimento de algumas instituições no sentido de avançar com a promoção da intercompreensão para o ensino básico, ultrapassando assim os muros da universidade e o contexto acadêmico, como o projeto já implementado no Rio Grande do Norte, e a parceria que está sendo estabelecida com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Uma institucionalização que já ocorreu em Córdoba, Argentina, uma vez que a disciplina de intercompreensão e plurilinguismo já faz parte do currículo escolar dos últimos três anos da escola secundária (equivalente ao ensino médio brasileiro). Já na universidade Federal de Minas Gerais, grupos de trabalho foram organizados em escolas de ensino básico, porém o trabalho precisou ser interrompido devido ao contexto de pandemia, e o projeto não pode ser viabilizado remotamente.

Já no âmbito acadêmico, dentro do contexto brasileiro, destacamos a Universidade Federal do Paraná, que conta com uma disciplina de intercompreensão que faz parte da grade curricular de disciplinas optativas da graduação em Letras, desde o ano de 2014 quando a disciplina foi criada junto ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas- DELEM. A Universidade de São Paulo, por sua vez, curricularizou a oferta de uma disciplina de intercompreensão no Centro de Línguas da universidade, desde o ano de 2012.

Um projeto que está presente em várias das universidades é o Tandem, e destacamos o programa Tandem da Universidade de Minas Gerais, que tem como foco a formação em língua francesa e a sensibilização com as sociedades francófonas, o programa conta com a participação de alunos de países francófonos fora do eixo do norte global, os estudantes são da África e Haiti. Com isto, podemos pensar na falta de programas que contemplem outros países lusófonos, como os países da África, seria de grande relevância estabelecer este tipo de parceria, uma vez que a variação do português destes países também faz parte do continuum das línguas românicas.

Notadamente o avanço da intercompreensão nas últimas décadas vem enriquecendo o ensino e aprendizagem de língua estrangeira no Brasil e na América hispânica. Partindo de programas e projetos que buscam a sensibilização à novas línguas e culturas, assim como o reconhecimento das línguas do outro. O enriquecimento proporcionado ao trabalho com a intercompreensão permite a ampliação e valorização da diversidade linguística, pois adota um currículo de ensino que facilita o ensino de línguas de maneira humanizada proporcionando aos indivíduos construção de diálogo e encontros interculturais.

Agora deixamos o sul global e nos dirigimos ao norte, à descrição e discussão das ações de algumas universidades europeias que estiveram presentes no evento.

3.3 A REDE DE PESQUISAS EUROPEIA

Como descrito por Araújo E Sá e Calvo del Olmo (2021), existem várias universidades no contexto europeu que desenvolvem trabalhos em ICLR. Dentre elas temos em Portugal a Universidade Católica Portuguesa-UCP e Universidade de Aveiro-UA; na Espanha a Universidad Complutense de Madrid-UCM, Universidad de Oviedo-UniOvi, Universitat de Barcelona-UB e Universitat Pompeu Fabra-UPF; na França Universidade de Grenoble Alpes-UGA, Universidade de Aix-Marseille-AMU e Universidade de Reunião-UR; na Suíça (Universidade de Genebra-UNIGE; na Itália Università di Macerata-UNIMC, Università di Verona-UNIVR, Università di Torino-UNITO, Università di Bergamo, Università Ca' Foscari di Venezia-UNIVE, Università Della Tuscia, Università del Salento, Università Roma 3-UNIROMA3, Università di Cassino e del Lazio Meridionale-UNICAS e na Alemanha Universität Hamburg-UH. No entanto nos deteremos apenas nos trabalhos desenvolvidos pelas instituições que tiveram participação no evento *Unides na Distância, Unides pela intercompreensão: ações e perspectivas*. Logo abaixo apresentamos um mapa com a localização das universidades. As que estiveram presentes no evento estão demarcadas pelo ícone de localização vermelho, e as outras estão em cinza.

Figura 6– LOCALIAZAÇÃO DAS IES NA EUROPA



FONTE: GOOGLE maps, 2022. Disponível em:
<https://www.google.com/maps/place/Europa/@48.1241753,4.1210579,4z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x46ed8886cfadda85:0x72ef99e6b3fcf079!8m2!3d54.5259614!4d15.2551187>

3.3.1 Portugal – Universidade de Aveiro

Professora titular do Departamento de Educação e Psicologia, e pesquisadora no Centro de Investigação de Didática e Tecnologia na Formação de Formadores na Universidade de Aveiro, em Portugal, Maria Helena Araújo e Sá, uma importante voz dentro da área da intercompreensão. A professora nos

traz o panorama dos trabalhos feitos na universidade no âmbito da investigação, formação e da prática profissional. No curso de mestrado e doutorado em ensino de línguas da universidade não há disciplinas de IC na grade curricular, porém existem disciplinas que trabalham as abordagens plurais como um todo. Nessa mesma instituição o LALE - O Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras³², que realiza jornadas anuais dirigidas aos professores, e onde são trabalhados os conceitos da IC. No ano de 2020 houve a integração de uma rede de escolas para a educação intercultural que se chama (IN)fluência, esta rede é financiada pelo Alto Comissariado de Integração das Minorias à Educação. Neste projeto, estão sendo articulados cursos sobre IC com os professores e as escolas. No âmbito da investigação existe o EVAL-IC³³ que tem o objetivo de elaborar um protocolo de instrumentos de avaliação e certificação de competências em ICLR. E também existem 4 pesquisas de doutorado em curso, da Angela Espinha, com o título “A integração curricular da IC à distância: práticas, regulação e perspectivas”, do Francisco Parrança com o título “Educação para a cidadania global e intercompreensão: primeiros anos de escolaridade”, da Carola Lugaro, com o título “Multiliteracias em estudantes surdos de ensino médio: contributo de um programa de intercompreensão em línguas”, e da Andrea Ulhoa com o título “Interculturalidade na formação contínua de professores numa perspectiva de investigação-ação-formação. O caso do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira”. Outro importante projeto que está sendo desenvolvido pela equipe de Aveiro, é o projeto A RAIA³⁴, em parceria com a

³²LALE: O Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras é uma estrutura de pesquisa, formação e intervenção do CIDTFF (Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formador) criada no ano de 1999 com financiamento do Instituto de Investigação da Universidade de Aveiro e depois financiada pela FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia), na esfera do projeto Plurieduca (Análise e construção da competência plurilíngue – percursos didáticos para uma educação em línguas). LALE. Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Universidade de Aveiro. 2022. Disponível em: <https://www.ua.pt/pt/cidfff/lale>. Acesso em: 31 out. 2022

³³EVAL-IC: O EVAL-IC propõe desenvolver instrumentos para descrever as competências linguísticas, bem como um protocolo e ferramentas de avaliação e certificação para competências de intercompreensão em línguas românicas. Para que se possa estabelecer à comunidade de ensino e aprendizagem de línguas, uma visão geral sobre o estado da arte da pesquisa sobre habilidades de intercompreensão e suas avaliações. EVAL-IC. Universidade de Aveiro. 2016. Disponível em: <https://www.ua.pt/pt/cidfff/page/23214>. Acesso em: 16 jul. 2022

³⁴A RAIA: Este projeto tem como objetivo promover, através de uma metodologia de investigação-ação-formação, uma rede de escolas-espelho na fronteira Espanha-Portugal,

Universidade Complutense de Madrid. Este projeto tem como objetivo trabalhar a questão do bilinguismo e interculturalidade nas escolas de fronteira, estabelecendo assim, uma rede de escolas dessa natureza. O projeto recebe apoio do governo português e também do governo espanhol através do Ministério de Educação e é promovido pela Organização de Estados Iberoamericanos. As escolas de Portugal estão em Bragança, Guarda, Elva, Vila Real de Santo António. E na Espanha estão em Zamora, Salamanca, Badajoz, Huelva. O projeto está articulado em 4 fases, que são: 1. Identificação e envolvimento dos participantes; 2. Formação contínua dos professores em creditação; 3. Construção, acompanhamento, avaliação de projetos educativos em rede em 2021; 4. Extensão do bilinguismo e interculturalidade das escolas de fronteira 2021-2022

3.3.2 França – Université de Grenoble Alpes e Université Lyon 3

Na França, há dois centros que atuam em conjunto, a Université Grenoble Alpes e Université Lyon3, os dois situados na região dos Alpes e próximos da fronteira política com a Itália. Quem traz o relato sobre as ações francesas é a professora e pesquisadora Sandra Garbarino, que também é secretária geral da APICAD³⁵. Existe um curso transversal que é ofertado a todos os alunos da universidade de Lyon 3, este curso compreende 2 níveis. O primeiro oferece a sessão na plataforma Miriadi e o segundo é composto por interações em intercompreensão e Tele Tandem. Os cursos de intercompreensão são para o mestrado didático, que é promovido há alguns anos para alunos que seguem o percurso internacional Minerva³⁶, este percurso

fazendo desta rede um centro irradiador de conhecimento, atitudes e práticas educativas inovadoras na promoção do bi/multilinguismo, da interculturalidade e da diversidade sociocultural dessa região: RAIA. Universidade de Aveiro. 2022. Disponível em: <https://www.ua.pt/pt/cidfff/a-raia>. Acesso em: 31 out. 2022.

³⁵APICAD: Associação Internacional para a Promoção da Intercompreensão à Distância, é uma associação internacional de direito francês (Lei 1901), criada em 19 de junho de 2014, em Lion (França) por 18 pessoas. Seu objetivo é administrar a rede Miriadi e o portal Miriadi, tudo isso motivado pela rede Miriadi e organizado para as formações em Intercompreensão de línguas online e em grupos em rede.

³⁶Minerva: é um programa de formação disciplinar em alemão, espanhol e italiano associado a 23 licenças da Universidade de Lyon 2, que permite ampliar habilidades linguísticas e

envolve a internacionalização do treinamento em Lyon, ou conferências em língua estrangeira diretamente no campus. Desta forma os alunos aprendem ensinamentos de humanidades em uma língua estrangeira. E para estudantes bilíngues, incluiu-se um percurso de intercompreensão. Também há várias sessões do Miriadi acontecendo. Houve uma mini sessão que foi organizada com a Universidade Nacional Autônoma do México, para os professores de idiomas do Centro de Línguas UNAM, foi uma sessão combinada com a aliança de universidade europeia UNITA- *Universitas Montium*. Abaixo temos dois cartazes com o anuncio da formação de professores em intercompreensão e um seminário sobre a valorização do repertório linguístico através da intercompreensão, o primeiro na Universidade de Turim e o segundo na Universidade Di Urbino.

Figura 7– CARTAZ DO EVENTO NA UNIVERSIDADE DE TURIM

CORSO DI FORMAZIONE PER INSEGNANTI DI INTERCOMPRESIONE

ENSEIGNANTS DE INTERCOMPREHENSION
PROFESOR DE INTERCOMPRESIÓN
PROFESOR DE INTERCOMPREHENSUJE
PROFESSOR DE INTERCOMPREENSÃO



UNITA together with University Language Center of Turin (CLA-UNITO) offers a training course for Intercomprehension teachers. the course aims at developing teaching skills in intercomprehension among . Romance languages.

PER CHI: **insegnanti di lingue, studenti universitari** interessati all'insegnamento delle lingue con approcci plurali

COME: **online**

SILLABO:

- Fondamenti dell'IC
- Corso pratico di IC
- Presentazione e sperimentazione di materiali didattici per l'IC
- Elaborato finale

Alla fine del corso di **50 ore** verrà rilasciato un **Open Badge di "Formatore di Intercomprehensione"**.

WHO: **language teachers and university students** who are interested in teaching languages through pluralistic approaches

HOW: **online**

SYLLABUS:

- IC Principles
- Practical IC course
- Presentation and testing of IC teaching materials
- Final paper

Participants will be entitled to a digital certification: **Open Badge Training for Intercomprehension Teachers (50-hour course)**

REGISTRATION deadline 31/05/2022

FEEES
270 € (200 € for UNITA teachers and students)



CALENDAR

13/06 - 20/07.
Deadline for final paper 09/22

Il corso sarà attivato con un minimo di 25 partecipanti e si accetteranno al massimo 40 iscrizioni.

Per informazioni: claunito@unito.it www.cla.unito.it



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI TORINO**

The content of this flyer represents the views of the author only and is neither able, nor intended, to be used for any other purpose. The European Commission and the Agency do not accept any responsibility for use that may be made of the information it contains.



FONTE: MIRIADI, 2022. Disponível em: <https://www.miriadi.net/pt-pt/nouvelles/1e-formation-formateurs-d-intercomprehension-unita>

Figura 8– CARTAZ DO EVENTO NA UNIVERSIDADE DE URBINO



27 MAGGIO 2021
11 H



**L'internazionalizzazione oltre la lingua franca:
valorizzazione del patrimonio linguistico romanzo
attraverso l'intercomprensione all'università.
Il caso di UNITA**

Rivolto a **docenti, ricercatori, lettori/CEL, assegnisti, dottorandi** della Università di Urbino



Il seminario intende riflettere sulla valorizzazione del repertorio linguistico dello spazio romanzo e sul rapporto tra internazionalizzazione e lingue nazionali. Verrà illustrato il progetto di UNITA - Università Europea - in cui l'intercomprensione è usata come metodologia per facilitare la comunicazione e favorire la mobilità degli attori del sistema universitario (docenti, studenti, personale tecnico-amministrativo)

ACCESSO AL CORSO ONLINE

Su piattaforma education.uniurb.it attraverso il percorso:
Corsi > Attività Formative e Servizi del CISDEL > Corsi e Seminari per Docenti, Lettori e Ricercatori > A.A. 2020/2021 > Corsi e Seminari a Distanza

oppure direttamente da
Link: <https://education.uniurb.it/moodle/course/view.php?id=1117>

Link breve: <https://bit.ly/3uCRROv>



Dopo avere svolto tutte le attività del corso sarà possibile scaricare un **attestato di partecipazione online**.

Seminario tenuto da

Elisa Corino
Professoressa associata di Didattica delle lingue moderne, coordinatrice del gruppo di lavoro sull'Intercomprensione di UNITA, Università di Torino

Marcella Costa
Professoressa ordinaria di Linguistica tedesca, vice-rettrice vicaria all'internazionalizzazione dell'Università di Torino

FONTE: MIRIADI, 2021. Disponível em: <https://www.miriadi.net/pt-pt/nouvelles/seminario-sull-intercomprensione-urbino-progetto-unita>

Trata-se de um projeto universitário que reúne seis universidades europeias. Criado oficialmente em novembro de 2020. Esta aliança, agrega cerca de 165.000 estudantes e 13.000 colaboradores e é composta por seis instituições de ensino superior de cinco países: na Itália a Università Degli Studi di Torino-UNITO; em Portugal a Universidade da Beira Interior-UBI; na França

a Université de Pau et des Pays de L'Adour-UPPA e a Université Savoie Mont-Blanc-USMB; na Romênia a Universitatea de Vest din Timisoara-UVT e na Espanha a Universidade de Zaragoza-UNIZAR.

Os alunos de todas essas seis universidades serão treinados em intercompreensão, mas não só alunos, também professores e funcionários administrativos. É um grande projeto no qual a APICAD está colaborando. Outro projeto descrito pela professora Sandra é o Romanofonia e Cinema, em parceria com a UNICAMP com a professora Regina Silva, em que contou com 193 inscritos para a primeira sessão de 2020. E foram 72 alunos no programa Tandem. Em relação as pesquisas do grupo, através do projeto DIPROLinguas conseguiu-se que a professora Regina Silva participasse de projetos de pesquisa em Grenoble e Lyon.

Na Université de Grenoble Alpes-UGA há um curso chamado “Didática de intercompreensão em línguas românicas”, que faz parte do mestrado em “Didática da linguagem”. O curso tem como objetivo abordar questões em torno da intercompreensão com o uso de ferramentas como o *Eurom5*, *InterRom*, *Galatea*, *EuroCom*, *Euro-Mania*, *Miriadi*, etc. Por meio de estratégias de transferência, inferência, analogias, que são possíveis através do parentesco das línguas românicas desenvolver habilidades não apenas linguísticas como também interculturais.

3.3.2 Itália – UNIGE, UNIMC, UNIVR, UNITO, UniBg, UNIVE, UNITUS, UNISALENTO, UNIROMA3, UNICAS

As professoras Maddalena de Carlo da UNICAS e Mathilde Anquetil da Universidade de Macerata, apesar de terem um grupo bastante pequeno, desenvolvem diversas atividades em várias universidades da Itália, e trazem uma espécie de censo do trabalho desenvolvido por elas. Na Universidade de Verona-UNIVR há um laboratório de intercompreensão no centro de idiomas, onde está sendo realizado um curso que é ofertado em dois níveis, um básico que é destinado a alunos de qualquer língua materna, mas com proficiência mínima em ao menos duas línguas, dentre elas está o espanhol, catalão,

italiano, português e francês. O curso tem como objetivo atingir um nível intermediário de competência escrita e oral em todas as cinco línguas. Já o curso avançado, que iniciará no ano de 2023 até 2024, é destinado a alunos que frequentaram o curso básico. O objetivo é alcançar um nível avançado de competência escrita e oral, e a aquisição de estratégias para gerenciar interações intercompreensivas orais e atividades que aumentem a conscientização em relação a minorias linguísticas. A Universidade de Turim-UNITO tem um curso para investigar as línguas românicas, como catalão, francês, espanhol, português. E este é um curso que também se abre para fotografia, música, etc. Por isso é um pequeno curso de 12 horas, mas que ativa o interesse e curiosidade pela intercompreensão. Já em Bérgamo, há um curso que conta com 30 horas, de português, espanhol, catalão e francês. Trata-se de um curso que é oferecido aos alunos e professores, mas também aberto à comunidade local. Contudo, e de acordo com o relato das professoras que participaram na reunião, não se trata de um curso gratuito, mas há a oferta de alguns tipos de bolsas aos alunos, mas não à comunidade em geral. Este curso em Bérgamo, também conta com a atuação da professora Sandra Garbarino. Ocorreu também uma conscientização, ou uma sensibilização a abordagem da intercompreensão, em um curso de formação continuada para professores franceses, na Universidade Della Tuscia, em Viterbo.

Já no âmbito da pesquisa, existe o laboratório DICRom³⁷ na Universidade de Venezia Ca' Foscari. E na Universidade de Macerata, entre outras iniciativas para ampliar as formas pelas quais a abordagem da intercompreensão pode ser disseminada na universidade, há um seminário em

³⁷DICRom: O Laboratório Didático de Intercompreensão em Línguas Românicas realiza pesquisas e treinamentos. Experimenta novas metodologias de ensino para o desenvolvimento do plurilinguismo, com o objetivo de preservar a diversidade linguística e cultural e também o desenvolvimento das capacidades cognitivas e metacognitivas dos alunos. LABORATORIO DI DIDATTICA DELL'INTERCOMPRESIONE ROMANZA (DICRom). Università Ca' Foscari, Venezia, 21 out. 2022. Disponível em: <https://www.unive.it/pag/19257/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

conjunto com filólogos românicos, no qual esses pesquisadores, especialmente ao que está relacionado com italiano antigo, francês antigo, etc. Mas há partes que foram estabelecidas não só com o latim, mas com todas as variantes intermediárias entre as línguas latina e latina moderna. No sul da Itália, em Salento, há desde 2019, um curso intercompreensão, numa escola de verão. Na Universidade de Roma³ é onde se organiza um pouco de todas estas ações, no Centro de Pesquisa Linguística, com uma grande participação no Projeto da União Europeia. Outra ação feita e que está em continuidade é o da certificação de habilidades em intercompreensão baseadas na publicação do EVAL-IC.

3.4 PRESENCAS E AUSÊNCIAS

Os primeiros projetos de intercompreensão se iniciaram na França nos anos 1990, estando na vanguarda desta abordagem didática e metodológica, desta forma os olhos dos pesquisadores se voltam a todo momento para as instituições do país. Desta forma, somos impelidos a pensar na relação que existe (ou não) entre o norte e sul global e no conceito de decolonização epistêmica. Uma vez que o eurocentrismo se coloca como um percurso cognitivo pelo qual um modelo de conhecimento se constrói e, de um lado, propaga a experiência local europeia em um exemplo normativo a ser seguido e, de outro, caracteriza suas ferramentas de conhecimento como as únicas válidas. Esta articulação específica entre saber e poder também se sustenta na potência naturalizadora da construção dos discursos do saber na sociedade moderna, legitimando as atuais relações de poder (MIGNOLO, 2020).

Segundo Quijano (2000), a teoria da colonialidade propõe uma concepção de diferenciação colonial e epistêmica na qual a colonialidade é transferida da esfera do poder para a esfera do conhecimento, construindo, desta forma, a colonialidade do conhecimento, que trabalha para manter a hegemonia eurocêntrica como uma perspectiva superior do conhecimento. A formação do quadro internacional, do sistema mundial e do paradigma moderno/colonial significa que o fim do colonialismo não leva ao fim do colonialismo, pois mesmo após a independência, o jugo colonial continua

permeando as relações. Desta forma, o jogo de poder e dominação permanece em muitos aspectos, como no âmbito do conhecimento. As ciências sociais estão inseridas nesse espaço de dominação e são todo o tempo atravessadas por essas relações de poder. O conhecimento evolui da episteme "apresentada" dentro de um espaço "disponível", ou seja, o conhecimento se organiza em torno do centro de poder e elimina ou subalterniza o que está no entorno.

Trazendo a teorização de Quijano e Mignolo para a área de pesquisa da intercompreensão podemos refletir se a episteme criada pelo sul global, não é uma tentativa de validação da episteme já formulada por atores europeus. Uma vez que os parâmetros que nos orientam, são todos europeus. Pois partimos da criação de um documento, *Guide Pour L'élaboration Des Politiques Linguistiques Éducatives En Europe*, formulado por Jean-Claude Beacco, versão final 2007, a partir do contexto multilíngue europeu, e que a América Latina "adaptou" para a sua realidade. Seguramente não podemos invalidar todo o trabalho feito na área da intercompreensão na América Latina, pois é extenso e sólido, o que proponho é apenas uma reflexão, partindo da teorização de Aníbal Quijano (2000) e Walter Mignolo (2020), que nos chamam a atenção ao fato de que produzimos episteme dentro de um espaço "disponível" e muitas vezes apenas tentando adaptar uma teoria formulada em um contexto completamente diferente, para o nosso, latino-americano, ainda colonizado e periférico. Para Boaventura de Souza Santos, (2013), o conceito de sul não se refere simplesmente a uma questão geográfica, mas é também uma metáfora do sofrimento humano criado pelo colonialismo. A linha abissal, por ele teorizada, se refere ao protótipo de uma proposta epistemológica e política baseada na ideia de que a linha impede a coexistência "deste lado da linha" com o "outro lado da linha". Neste sentido, não podemos afirmar a existência de uma linha abissal dentro da área, uma vez que ocorrem importantes parcerias Latino-americanas e europeias. Através do programa CAPES/Cofecub vários professores e pesquisadores brasileiros da área de intercompreensão puderam realizar estudos de especialização ou então foram em missões de trabalho à França, contudo não vemos o movimento inverso ocorrendo. Já tivemos a visita em missões de trabalhos de professores

franceses, mas nenhuma para programas de especialização. Portanto ainda que não exista uma linha abissal entre os grupos do norte e do sul, fica evidente que o fluxo de movimento e busca por especialização ainda está direcionado ao norte global.

Chamo a atenção para o fato de que não observamos, no relato das equipes presentes, projetos e ações que envolvam línguas minoritárias, no campo da intercompreensão, a não ser o projeto citado pela professora Ángela Muñoz que ocorre na UFCG, de português como língua de acolhimento, devido à grande imigração de venezuelanos, e junto com isso uma valorização da cultura warao (povos originários da região da Venezuela). Também no contexto brasileiro já foi elaborado um projeto intitulado Guaranet, que buscava o desenvolvimento de habilidades em português, espanhol e guarani, por Fernanda Martins Felix, (2016)³⁸.

Mas vale mencionar que existem projetos acontecendo em universidades europeias que não estiveram presentes no evento. Como na Catalunha com o projeto “Catalunya Intercomprensió”³⁹, que visa a construção de um modelo de educação plurilíngue e intercultural baseado numa abordagem intercompreensiva. Tendo como base a língua catalã para garantir equidade na formação oferecida aos professores para que possam desenvolver práticas que contribuam para a realização e aplicação de metodologias da intercompreensão que focam em estratégias de compreensão escrita entre línguas de uma mesma família linguística.

Na universidade de Oviedo, Espanha, existem pesquisas na área de intercompreensão, em que utilizam da abordagem intercompreensiva e seu aporte teórico para dar visibilidade à língua asturiana, como a pesquisa de Gonzalo Llamedo Pandiella, com o título “Propuesta d'intervención pal enseñu y

³⁸FELIX, F. M. **Guaranet: experiências de contato e intercompreensão em guarani, português, espanhol e francês**. 2016. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45946>. Acesso em: 31 out. 2022.

³⁹ Para mais informações consultar: LLAMEDO PANDIELLA, G. Propuesta d'intervención pal enseñu y normalización del asturianu al traviés de la didáctica de la intercomprensión románica. **Lletres Asturianas**, [S. l.], n. 126, p. 63–98, 2022. Disponível em: <https://reunido.uniovi.es/index.php/Lletres/article/view/17628>. Acesso em: 31 out. 2022.

normalización de lasturianu al través de la didáctica de la intercomprensión românica”⁴⁰. Em seu manual *Euro-Mania*⁴¹, o professor e pesquisador Pierre Escudé vai além das línguas românicas hegemônicas, o manual também inclui o occitano, o catalão e o romeno.

3.4.1 Translinguagem x Plurilinguismo

O conceito de plurilinguismo teve sua origem na França, através de Jean-Claude Beacco, (2005), que faz uma diferenciação dos termos plurilíngüismo e multilinguismo, personificando o plurilíngüismo, uma vez que quem é plurilíngüo é o indivíduo, e multilíngüo passa a designar apenas o contexto social ou comunitário. Com isso, o *Guia para a Elaboração de Políticas Linguísticas da Europa* passou a ser o documento fundante desta prática, em que se desenvolveram abordagens metodológicas para um ensino e aprendizagem de línguas plural, e tem, como norte a valorização de todas as línguas e o rompimento com o monolinguismo. Já a teoria da translinguagem, enquanto prática teve seu início em 1994, contudo foi apenas em 2001 que começaram os principais estudos na área, com Colin Baker.

As abordagens plurais e a difusão do plurilíngüismo tem um documento como guia (CANDELIER *et al.*, 2013), e o mesmo não ocorre com a translinguagem, pois não há um documento que defina e guie tal prática. O que está bastante presente no conceito de translinguagem é a reivindicação pela horizontalização das línguas, e que uma língua deixe de ocupar uma posição de poder em relação à outra. De acordo com a concepção da translinguagem, deve-se pensar além dos limites das línguas nomeadas, da geografia, classe social, idade ou gênero, mas isso não quer dizer que os falantes não estejam

⁴⁰CATALUNYA INTERCOMPRESIÓ. Catalunya. 2022. Disponível em: <https://projectes.xtec.cat/intercompresio/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

⁴¹Euro-mania: manual escolar europeu para a iniciação a seis línguas românicas, co-financiado pela Comissão Europeia, com os principais objetivos de: 1. Construir competências de intercompreensão em línguas românicas (francês, espanhol, italiano, português, romeno, occitano e catalão); 2. Trabalhar as línguas dentro da metodologia habitual de trabalho dos alunos deste nível de ensino; 3. Desenvolver nas crianças uma consciência europeia comum. EURO-MANIA. 2008. Disponível em: <https://euro-mania.org/>. Acesso em: 16. Jul. 2022.

cientes da existência das fronteiras idealizadas entre as línguas e entre as variedades linguísticas, isso é simplesmente deshierarquizar a linguagem (LI-WEI, 2018, apud SCHOLL, 2020).

Assim como o conceito de colonialidade da linguagem de Gabriela Veronelli (2019) aponta que durante a criação de critérios filosóficos e linguísticos para estabelecer uma relação de superioridade, ou seja, uma relação de línguas tradicionalmente superiores e validadas, quando os colonizadores olharam para o modo de expressão dos povos, imediatamente os caracterizaram como "animais sem língua", que teriam que aprender uma língua assim como uma religião e uma cultura, porque eles tinham que ser civilizados. Embora não existam características que tornem esses meios de comunicação inferiores, os colonizadores simplesmente pensam e naturalizam essa inferioridade, negando a esses povos o status de linguagem plena, desumanizando-os. Esta desumanização ocorria pela força, os colonizadores subjogavam os colonizados, um movimento que ainda ocorre, porém de maneira mais sutil, através da institucionalização, ou não, de políticas linguísticas que deem visibilidade a todas as línguas. A translinguagem tem como principal reivindicação o rompimento das relações de poder das línguas nomeadas. Garcia e Vogel (2017) afirmam que a translinguagem contraria ideologias que posicionam determinadas línguas como superiores a outras e as práticas linguísticas dos monolíngues como superiores àqueles que dizem falar com recursos linguísticos que extrapolam os limites estritos de linguagens nomeadas. É importante ressaltar o caráter político que a translinguagem assume ao fazer o questionamento se a translinguagem não poderia involuntariamente avançar a serviço do neoliberalismo, uma vez que o multilinguismo é visto como bastante benéfico para a globalização, sendo um meio de fornecer trabalhadores linguisticamente flexíveis ao mercado de trabalho, pois a translinguagem pode ser simplesmente uma extensão dos regimes euro-americanos de colonialidade do conhecimento (FLORES, 2013). Canagarajah (2017, apud GARCÍA & VOGEL, 2017) aponta para a linguagem fluída como uma habilidade que vai além do neoliberalismo, é importante que os sociolinguistas críticos se concentrem no desenvolvimento de subjetividades que se engajem com o poder e a desigualdade. García e Li Wei (2014, p. 43)

assinalam para o potencial da translanguagem “para transformar não apenas sistemas semióticos e subjetividades do falante, mas também estruturas sociopolíticas”. É exatamente neste ponto que pesquisadores do campo da translanguagem fazem críticas ao plurilinguismo, pois não há um posicionamento político dos estudiosos da área quanto à questão de ser uma política linguística a serviço do neoliberalismo. Ambas as teorias promovem o multilinguismo e têm como centro o rompimento com as políticas monolíngues, contudo, a teorização em torno da translanguagem nos leva a crer que há um maior compromisso com a questão da decolonização da linguagem.

Nos dados apresentados neste trabalho, ressaltamos o fato de que não há menções à prática da translanguagem, contudo, repetimos a fala da professora Ana Cecilia, da Universidade Nacional de Córdoba, que corrobora com a preocupação de um posicionamento político mais bem delimitado da área.

Entonces, encontrar esos diálogos epistemológicos son desafíos derivados también de este reto, de una investigación multidimensional, donde lo lingüístico esté anclado a lo social y donde también podamos salir del cierto discurso glorificador en torno del plurilingüismo, para ver cómo los distintos actores involucrados en una práctica plurilingüe, que no es solo la escuela y el aula, también hay un proyecto, un proyecto lingüístico, y hay un proyecto político relacionado con esas prácticas y ver esas relaciones me parece que es fundamental como vías de investigación. (PEREZ, 2020, 2h14min24seg)

A professora aponta para o fato de que “o linguístico está ancorado no social”, e que muitas vezes temos um discurso glorificador do plurilinguismo, mas que devemos estar atentos ao fato de que também existe um projeto político para além da sala de aula e que está diretamente relacionado com nossas práticas, uma vez que somos a todo o tempo atravessados por ideologias e pressupostos políticos.

Gostaria de encerrar este capítulo apontando alguns dos pontos que podemos considerar como fortes ou fracos em relação aos grupos e projetos de pesquisa aqui descritos. Considero como um ponto extremamente forte a integração e colaboração entre os grupos, entre instituições, professores e pesquisadores, as parcerias entre as instituições europeias e latino-americanas em projetos e publicações. Outro ponto relevante é o avanço dos projetos fora

do âmbito acadêmico, indo além dos muros das universidades e levando as teorias e práticas ao encontro dos grupos de alunos e professores das escolas básicas, colaborando para a formação plurilíngue destes jovens estudantes, mais um ponto que podemos considerar muito importante são os projetos de curricularização de disciplinas de ICLR nas grades curriculares dos cursos de Letras nas universidades, embora ainda sejam poucas, mas este passo é fundamental para contribuir com a formação de novos professores de língua com consciência plurilíngue e intercultural.

Consideramos um ponto fraco da área a falta de um discurso que integre e problematize de forma explícita questões decolonizadoras, que explicitem as diferenças de poder, as desigualdades e a hierarquia que ainda permanecem entre as línguas, não apenas um discurso mas uma prática decolonizadora que rompa com a “glorificação” do plurilinguismo, como apontou a professora Ana Cecília Perez, 2020, 2h14min37seg, e possa direcionar-se também para a conscientização política e histórica do lugar enunciador de cada língua, pensando em seu caráter histórico, social e político.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O encontro *Unides na distância, Unides pela intercompreensão: ações e perspectivas*, revelou-se de grande importância para um mapeamento das atividades que foram e estão sendo realizadas no âmbito da prática e da didática da ICLR, na medida que através da exposição dos grupos acadêmicos de pesquisa pudemos estabelecer um panorama destas atividades e refletir sobre elas.

Uma das questões solicitadas às equipes que participaram da reunião foi, justamente, as perspectivas de cada grupo para projetos e pesquisas futuras. O desejo que a maioria dos grupos brasileiros compartilha é sobre a retomada das atividades e o fim da pandemia, contudo, sabemos que ainda levou cerca de 1 ano para isto acontecer, pois a retomada das atividades presenciais em âmbito escolar e acadêmico apenas ocorreu após a vacinação

de grande parte da população. Até a data de conclusão deste trabalho temos cerca de 80% da população brasileira com seu esquema vacinal completo.

Vemos um direcionamento da área no sentido das escolas da rede pública, do ensino fundamental e médio, com a Universidade do Rio Grande do Norte na vanguarda deste movimento, já com a intercompreensão estabelecida dentro do currículo escolar do município de Natal. A Universidade de Minas Gerais também atua com grupos de trabalho em uma escola na cidade de Belo Horizonte, e tinha perspectivas de ampliar o projeto, mas foi interrompido pela suspensão das atividades presenciais no contexto pandêmico. No relato da professora Lívia Miranda de Paula, da Universidade de São Paulo, houve a menção a um projeto junto com a Secretaria de Educação do Estado, no âmbito da ICLR, com a formação de professores para atuarem dentro dos centros de língua estrangeira do estado, com a oferta da disciplina de português como língua estrangeira, e a proposta seria promover uma sensibilização à intercompreensão nesses professores. Por sua vez, a professora Karine Marielly, da Universidade Federal do Paraná, expressou o desejo de que a instituição também avance neste sentido, o da promoção da intercompreensão nas escolas da rede pública. Igualmente na Argentina e Portugal, há atividades neste sentido, que já fazem parte do currículo das escolas básicas. Assim, pudemos constatar através da análise dos dados presentes na reunião, que ademais de projetos de ensino voltados para as crianças, como os mencionados, existe uma enorme preocupação com a formação desses professores, seja no âmbito acadêmico, nos cursos de licenciatura, seja nos projetos de formação para os professores que já atuam na rede de educação pública, com os projetos de extensão. Vale salientar que para que estes projetos alcancem a rede pública de ensino básico, é necessário contar com a colaboração dos atores públicos/políticos.

De acordo com as nossas perguntas norteadoras baseadas em nossas categorias de análise, podemos dizer que conseguimos abranger sua totalidade durante esta pesquisa. Com a descrição das ações e projetos dos grupos acadêmicos, pudemos constatar a preocupação de seus representantes quanto a projetos de formação de formadores, ou seja, projetos dentro dos cursos de Letras na graduação ou nos programas de pós-graduação que visam

trazer as abordagens plurais para o contexto desses estudantes, como também os projetos de formação de professores da rede pública de ensino básico. Conseguimos também delimitar o contexto desses trabalhos, alguns no âmbito da graduação e outros na pós-graduação. A reflexão em torno da teorização de Boaventura de Souza Santos (2013), nos levou a pensar sobre a linha abissal entre o norte e o sul global, e concluímos que esta linha resulta bastante tênue dentro da área de pesquisa em intercompreensão, devido ao grande número de parcerias existentes entre as universidades europeias e latino-americanas baseadas no reconhecimento mútuo, tanto das pessoas envolvidas quanto dos olhares, perspectivas e especificidades de cada contexto. Contudo, refletindo sobre a decolonização epistêmica pudemos observar que ela ainda é presente, não apenas na área da intercompreensão, mas se trata de uma questão estrutural e sistêmica. Uma vez que ao observarmos os processos de especialização, como os cursos de pós-doutorado, dos pesquisadores, notamos que o movimento é sempre em direção ao norte, e este movimento inverso não ocorre. Quanto ao conceito de translinguagem, observamos que ele não foi mencionado por nenhum dos participantes do evento. Esse fato era previsível já que translinguagem não conta com tradição dentro da área teórica que sustenta a IC e conseqüentemente não costuma ser usado nas publicações científicas da área.

É de extrema relevância ressaltar que tanto a teoria do plurilíngüismo e da intercompreensão, como a da translinguagem compartilham de um enorme potencial decolonizador. Pois, ambas têm como objetivo a compreensão e respeito pelo *outro*, contudo é necessário compreender que a colonialidade da linguagem acompanha a colonialidade do poder (VERONELLI, 2015), ou seja, as relações de poder que permeiam as políticas, ou não políticas, linguísticas, é que determinam quais língüas serão ou não valorizadas ou subalternizadas. Portanto a abordagem metodológica da intercompreensão tem o poder de trazer para o centro da prática de ensino as língüas subalternizadas pelas políticas linguísticas, políticas estas que fazem parte da colonialidade do poder (QUIJANO, 2000). E por que não se valer do discurso decolonial ao abordar a intercompreensão e o plurilíngüismo?

Creio que seria necessária uma pesquisa mais aprofundada sobre a questão da translinguagem e sua relação com o plurilinguismo, refletindo de que maneira estas duas correntes teóricas se relacionam, ou não. Como também seria de grande valor para a área aprofundar e desenvolver uma investigação sobre as relações de poder existentes dentro do ensino de línguas, ou o caráter colonizador das abordagens de ensino.

Compreender as relações coloniais existentes dentro da área de pesquisas, foi um tanto quanto desafiador, uma vez que estas redes atuam de maneira muito articulada e colaborativa. Assim como a compreensão de que o plurilinguismo e a translinguagem não são a mesma coisa, apesar de serem teorias imbricadas, pois compartilham muitas características e objetivos, porém a translinguagem tem como base um discurso político explícito que está muito relacionado ao decolonialismo. E como não existem estudos comparativos destas duas correntes teóricas, a tentativa de descolar uma da outra resultou em um processo dificultoso. Por isso ressalto mais uma vez a importância de pesquisas mais aprofundadas neste campo.

Portanto trazemos como perspectiva deste trabalho o fortalecimento da rede de pesquisas em intercompreensão e a consolidação da ponte existente entre norte e sul global. Neste sentido consideramos importante a reflexão sobre a decolonização da linguagem, e para isto é necessário que os atores desta rede possam refletir sobre suas práticas, visando um rompimento da estrutura sistêmica colonial que permeia o ensino de línguas. Observando o atravessamento dos projetos políticos e de poder que perpassam a linguagem.

REFERENCIAS

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE. França. 2022. Disponível em: <https://www.auf.org>. Acesso em: 16 jun. 2022.

ANDRADE, A. I.; PINHO, A. S. Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão. *In*: ARAÚJO E SÁ, M. H.; MELO-PFEIFER, S. (org.) **Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos**. Universidade de Aveiro, CIDTFF – LALE, 2010, p. 44. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/19002/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Formadores%20para%20a%20Intercompreens%C3%A3o%20-%20princ%C3%ADpios%2C%20pr%C3%A1ticas%20e%20reptos.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

ARAÚJO E SÁ, M. H.; OLMO, F. C. Éléments pour le recensement de la curricularisation de l'intercompréhension en langues romanes à partir d'expériences menées par un groupe d'universités européennes et latino-américaines. **Recherches en didactique des langues et des cultures**, v.18, n. 2, 2021. DOI: 10.4000/rdlc.9620. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rdlc/9620>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BAGNO. M. O Racismo Lingüístico do Brasil. **Portal Geledés**, 18 set. 2008. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-racismo-lingueistico-do-brasil/>. Acesso em: 27 mar. 2022.

BARBOSA J.; J. B. **Os “erros” lexicais e morfológicos na produção escrita dos alunos itálofonos de língua portuguesa: análise de caso na Universidade de Pádua**. 2020. Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Letras, Área de Concentração Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69295>. Acesso em: 06 jul. 2022.

BALOTIN, Felipe. **As ferramentas da intercompreensão e o ensino do passé composé em cinco materiais de FLE**. 2020. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/67650?show=full>. Acesso em: 29 out. 2022.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

BEACCO, J. C. **Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education**. Conselho da Europa, Estrasburgo, França, 2007. Disponível em: <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRITO, K. S. A. Abordagem da Intercompreensão na aprendizagem de línguas. **Revista Ensino & Pesquisa**, Unespar, União da Vitória, v.14, 2016.

CÂMARA, E. S. **Abordagens plurais das línguas no ensino fundamental: experiência piloto com pré-adolescentes de uma escola pública de Belo Horizonte.** 2020. Universidade Federal De Minas Gerais, Faculdade De Letras Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/33943>. Acesso em: 24 jul. 2022.

CAPES/Cofecub (Brasil); Ministério da Educação. **Programa CAPES/Cofecub.** 01 jan. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/franca/cofecub>. Acesso em: 09 jul. 2022.

CAPUCHO, F. **O conceito de intercompreensão:** origem, evolução e definições. Intercompreensão - Por que e como? – Contributos para uma fundamentação teórica da noção. Universidade Católica Portuguesa, Portugal, CECC, 2010a.

CAPUCHO, M. F. Ciência, ideologia, intervenção: a Intercompreensão para além das utopias. Redinter e CECC - Universidade Católica Portuguesa **SynergiesEurope**, n. 5, p.101-113, 2010b.

CARAP: Quadro de referência para abordagens plurais. EUROPEAN CENTRE FOR MODERN LANGUAGES 2011-2022. Disponível em: <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/en-GB/Default.aspx>. Acesso em: 14 de ago. 2022.

CARDOSO, J. R. **A Intercompreensão como Ferramenta de auxílio aos agentes não-governamentais na Paraíba:** compreender para mediar. Trabalho de conclusão de curso. 2020. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de mediações interculturais. Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais. João Pessoa. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17670>. Acesso em: 24 jul. 2022.

CAROLA, C.; COSTA, H. A. Intercompreensão no ensino de línguas estrangeiras: formação plurilíngue para pré-universitários. Mutual understanding in teaching foreign languages: plurilingual training for pre-university. Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Pará. **Revista Moara**, n.42, 2014.

CATALUNYA INTERCOMPENSIÓ. Cataluya. 2022. Disponível em: <https://projectes.xtec.cat/intercompensio/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

CEBERIO, M. E. **Investigação sobre metodologia de ensino da intercompreensão. Evolución de las capacidades intercomprensivas en lenguas romances de estudiantes de la UNRC, participantes en sesiones de Galanet.** Universidad Nacional de Río Cuarto - Argentina, 2011, p. 41- 61.

CENTRO DE ENSINO DE LÍNGUAS. Universidade de Campinas. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.cel.unicamp.br/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

COGNIGNI, E.; VITRONE, F. **Histórias em Intercompreensão: A Voz dos Autores. "L'inserimento curricolare dell'intercomprensione all'università: un'opzione possibile"**. Università di Macerata, Italia. Universidade de Aveiro, Portugal, 2015.

COLEÇÃO VAMOS JUNTOS(AS)! CURSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO - TRABALHANDO E ESTUDANDO (LIVRO DO(A) ESTUDANTE). BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves Diniz; CAMARGO, Helena Regina Esteves. (org.) Campinas, SP: Núcleo de estudos População "Elza Berpió", Nepo Unicamp, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacao/vamos-juntos-curso-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-livro-doa-alunoa/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

CONGRESSO INTERNACIONAL PLUENPLI – PLURILINGUISTICO, ENSINO DE LÍNGUAS E POLÍTICAS LINGÜÍSTICA. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021. Disponível em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppglettras/2021/06/30/evento-congresso-internacional-pluenpli-plurilinguismo-ensino-de-linguas-e-politicas-linguisticas/>. Acesso em: 31 jul. 2022.

COSTA, H. A.; MAYRINK, M. F.; SANTORO, E. A Intercompreensão em Línguas Românicas na formação do professor de línguas estrangeiras: a experiência da USP. **Revista Letras Raras**, São Paulo, v. 6, n. 3, 2017.

CUNHA, K. M. R.; OLMO, F. C. C'era una volta a intercompreensão na ufpr: primeira década. *In*: SHIBAYAMA, A. N.; OLMO, F. C.; CUNHA, K. M. R. (org.). **Práticas didáticas e pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras**. Curitiba. Editora UFPR, 2021. p. 243-280. *E-book*. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/72082>. Acesso em: 16 jun. 2022.

DEGACHE, C.; SILVA, R. C. Desvios artísticos e prática translinguística em um cenário de colaboração inspirado no cinema. **ALSIC - Language Learning and Information and Communication Systems**, Association for the Development of Language Learning through Information and Communication Systems - OpenEdition, 2020.

EURO-MANIA. 2008. Disponível em: <https://euro-mania.org/>. Acesso em 14 jul. 2022.

EVAL-IC. Universidade de Aveiro. Portugal. 2016. Disponível em: <https://www.ua.pt/pt/cidfff/page/23214>. Acesso em: 16 jul. 2022.

FRANMOBE. Agence Universitaire de La Francophonie. França, 2020. Disponível em: <https://www.auf.org/wp-content/uploads/2020/12/FranMOBE-%E2%80%93-Fran%C3%A7ais-pour-la-mobilit%C3%A9-%C3%A9tudiante.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FELIX . F. M. **Guaranet**: experiências de contato e intercompreensão em guarani, português, espanhol e francês. 2016. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45946>. Acesso em: 31 out. 2022.

FLORES, N. The Unexamined Relationship Between Neoliberalism and Plurilingualism. A Cautionary Tale University of Pennsylvania Philadelphia, Pennsylvania, United States **TESOL QUARTERLY**, v. 47, n. 3, 2013.

GALANET: Intercompreensão em línguas românicas. 2010. Disponível em: <https://lingalog.net/pt/intercomprehension/galanet>. Acesso em: 12 ago. 2021.

GARBARINO, S.; MARTINS, S. A. Estratégias de inter(IN)compreensão na oralidade: sguardiincrociati, *In*: DIPROling2019: Línguas em trânsito: desafios e perspectivas para professores e formadores. **II Colóquio Ensino de Línguas Estrangeiras em Contexto Universitário**. Campinas, 2022.

GARCÍA, O.; LI-WEI. **Translanguaging**: Language, Bilingualism and Education. Editora Palgrave, Nova York, 2013.

GARCÍA, O.; VOGEL, S. **Translanguaging**. CUNY Academic, Nova York, 2017.

GARRIDO, A. M. P. C. **Errar é humano! A vivência de erros e seus efeitos na produção oral sob a perspectiva do aluno de Inglês como Língua Estrangeira. O erro na produção oral**. 2006. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo. Editora Atlas, 1999.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/7128572/A_Arte_de_Pesquisar_Mirian_Goldenberg. Acesso em: 01 nov. 2022.

GROSGOUEL, R.; CASTRO-GÓMEZ, S. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS (Brasil); Ministério da Educação. 2017 Disponível em: <https://isf.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 jun. 2022.

I JORNADA LATINO AMERICANA de Intercompreensão. Embaixada da França no Brasil. 2017. Foz do Iguaçu, Paraná, 05 - 06 out. 2017. Disponível em: <https://br.ambafrance.org/I-Jornada-Latino-americana-de-Intercompreensao>. Acesso em: 31 jul. 2022.

JAURÈS, J. Jean Jaurès e o ensino das línguas regionais da França. *In*: Dossiê especial:didática sem fronteiras.CHEREM; RAMMÉ; PEDRA & OLMO (org.).**Revista X**, v. 2, p. 1-15, 2014.Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/40319/24658>. Acesso em: 28 out. 2022.

LABORATORIO DI DIDATTICA DELL'INTERCOMPRESIONE ROMANZA (DICROM). Università Ca' Foscari. Venezia, 21 out. 2022. Disponível em: <https://www.unive.it/pag/19257/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LALE. Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Universidade de Aveiro. 2022.Disponível em: <https://www.ua.pt/pt/cidttff/lale>. Acesso em: 31 out. 2022.

LLAMEDO PANDIELLA, G. Propuesta d'intervención pal enseño y normalización del asturianu al traviés de la didáctica de la intercomprensión románica. **Lletres Asturianas**, [S. l.], n. 126, p. 63–98, 2022. Disponível em: <https://reunido.uniovi.es/index.php/Lletres/article/view/17628>. Acesso em: 31 out. 2022.

LALIC.Intercomprensión Lectora. Centro de Lenguas Extranjeras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. 2022. Disponível: <http://lalic.fhuce.edu.uy/>. Acesso em: 31 out. 2022.

LIRA, M. de N. **Literatura africana para crianças pelos caminhos da intercompreensão de línguas românicas**. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/15368?show=full>. Acesso em: 24 jul. 2022.

SCHOLL, A. P. O conceito de translíngua e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. **Revista da ABRALIN** [S. l.], v. 19, n. 2, p 1-5, 2020. DOI: 10.25189/rabralin.v19i2.1641. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1641>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Ltda, 2013.

MIOTO, R. C. T.; LIMA, T. C. S. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, SC, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2022.

MARQUES, P. M.; Genro, M. E. H. Idiomas hegemônicos, línguas subalternas: Lugar de enunciação, corpo e produção de conhecimento sobre e desde o Haiti. [21--?].

MARTINS, S. A. Investigação sobre metodologia de ensino da intercompreensão. Aquisição de saberes múltiplos: a plataforma Galanet na universidade. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. p. 61- 72.

MARTINS, S. A. Apprendre avec les langues: l'intercompréhension intégrée e auprimeira" Selma Alas Martins. Atas do XXII^o de Congrès brésiliens des professeurs de français. **Edição especial da Revista Letras Raras**, v. 9, 2020.

MATTIAUDA, M. L. **Formação de professores de língua estrangeira: desafios e possibilidades**. UNIVAG – Centro Universitário de Várzea Grande, 2016.

MELO-PFEIFER, S.; SCHMIDT, A. “Desenha-te a falar as línguas que conheces”: imagens de crianças lusófono-descendentes na Alemanha acerca da sua Competência Plurilíngue. Universidade de Aveiro, Portugal. [2015?].

MIGNOLO, W. La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: **Gedisa**, 2007.

MIGNOLO, W. **Colonialidade**: o lado mais escuro da modernidade. Duke University. Tradução de Marco Oliveira. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2017.

MIGNOLO, W. **Histórias Locais/ Projetos Globais**. Colonialidades saberes subalternos e pensamento limiar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1 ed. Editora UFMG, 2020. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA ESPANHA**. Disponível em: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-actual/competencias-clave/linguistica.html>. Acesso em: 26 mar. 2022

MORAIS FILHO, E. P. de. **Línguas, literatura e intercompreensão**: estudo sobre as representações de professores. 2020. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/14619>. Acesso em: 24 jul. 2022.

MIRANDA-PAULO, L. Novos tempos, novas didáticas: caminhos para a (trans)formação de professores via intercompreensão no Brasil. **Revista Letras Raras**, v. 6, n. 3, 2017.

MIRIADI. Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intércompréhension à Distance. 2015. Disponível em: <https://www.miriadi.net/projet-prefalc-i3-intercomprehension-interdisciplinariteet-interaction>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MIRIADI. Formation de formateurs d'intercompréhension UNITA. 2022. Disponível em: <https://www.miriadi.net/pt-pt/nouvelles/1e-formation-formateurs-d-intercomprehension-unita>. Acesso em: 16 jul. 2022.

MIRIADI. Seminario sull'intercompresione a urbino (progetto UNITA). 2021. Disponível em: <https://www.miriadi.net/pt-pt/nouvelles/seminario-sull-intercompresione-urbino-progetto-unita>. Acesso em: 16 jul. 2022

MOBILANG. Universidade de Brasília. Brasília, 2022. Disponível em: <http://www.mobilang.unb.br/>. Acesso em: 09 jul. 2022.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. Parábola Editorial, 2006.

MONTEAGUDO, H. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. **Gragoatá**, v. 17, n. 32, p. 43-53, 30 jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33031>. Acesso em: 31 out. 2022

NASCIMENTO, M. P. **Representações de hispanofalantes latino americanos sobre a aprendizagem de português e a preparação para o Celpe-Bras**. 2020. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, Minas Gerais 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/33735>. Acesso em: 24 jul. 2022.

NEF. Núcleo de Estudos da Francofonia. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2022. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/nucleos/nef/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

OLMO, F. J. C.; Experiencias didácticas de intercomprensión entre lenguas románicas como abordaje para una formación lingüística plural en ámbito universitario *In: Perspectiva educativa Lenguas, patrimonio e identidades*. 1.ed. Madrid: Espanha, Delta publicaciones, 2018.

OLMO, F.C; ESCUDÉ, P. **Intercompreensão: a chave para as línguas**. 1. ed. São Paulo, Editora Parábola, 2019.

PALMERINI, M.; FAONE, S. No caminho em direção à intercompreensão. Uma reflexão epistemológica. *On The Way Towards Intercomprehension. An Epistemological Reflection*, 2014.

PASCHOAL, C. S.; AYRES, C. R. Cotexto e Contexto: Os fatores que Compõem e Circundam o universo textual. **Revista Signos**, Lajeado, n. 2, p. 239-254, 2020.

PAULO, Livia Miranda de. **A Intercompreensão no curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos acadêmicos em línguas românicas.** 2018. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Acesso em: 27 jul. 2022.

PÉREZ, A. C.; MARCHIARO, S.; Acciones latinoamericanas para una didáctica del plurilingüismo. *In*: DEGACHE, C.; OLMO, F. C.; MARCHIARO, S. (org.). **Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión en América Latina.** Córdoba: Editorial Facultad de Lenguas, 2021. p. 425-444. Disponível em: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/20649>. Acesso em: 12 jun. 2022.

PET LETRAS. Universidade Federal de Campina Grande. Paraíba. Disponível em: <https://petletrasufcg.wixsite.com/pet-letras>. Acesso em: 25 jun. 2022.

PINHEIRO-MARIZ, J.; SILVA, B. S.; FARIAS SILVA, J. L. Por uma formação plurilíngue e intercultural no desenvolvimento integral da criança. *For a plurilingual and intercultural formation in the integral development of the child.* **Revista Letras Raras**, v. 6, n. 3, p.99, 2017.

PINTO, J. P. Da Língua-objeto À Práxis Linguística: Desarticulações E Rearticulações Contra Hegemônicas. **Publicado em Linguagem em Foco**, v. 2, p. 69-83, 2011.

PRINT-UFPR PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2022. Disponível em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/print/pb/smartminds-internacionalizacao-das-humanidades-na-esfera-publica-digital/>. Acesso em: 06 ago. 2022.

PROGRAMA INTERNACIONAL MINERVE (PIM). Université Lumière Lyon. França, 2022. Disponível em: <https://www.univ-lyon2.fr/formation/minerve>. Acesso em: 16 jul. 2022.

QUIJANO, A.; Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En LANDER, E (org.). *In*: **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE, P. C.; **Uma breve história dos estudos decoloniais.** Tradução de Sérgio Molina e Rubia Goldoni. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand/Afterall, 2019.

RAIA. Universidade de Aveiro. 2022. Disponível em: <https://www.ua.pt/pt/cidfff/a-raia>. Acesso em: 31 out. 2022.

REIS, M. O.; GRANDE, G. C.; A translinguagem como ferramenta de aprendizagem e identidade na escrita acadêmica. **Revista Papéis**, Campo Grande, v. 21, n. 41, 2017.

REVISTA DIGITAL DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. ISSN 1853-3256. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/index>. Acesso em: 27 jul. 2022

ROCHA, C. H. **Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngua**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, D.E.L.T.A, 2019.

RODRIGUES, M. A. N. **As (re) configurações sobre o trabalho docente em estágio**. 2011. p. 12. Tese (Doutorado em Linguística) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Unibversidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6341/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

SANTORO, P. **Iddi parrunu comu i signuri'**: propostas didáticas de sensibilização para o siciliano a partir da intercompreensão em línguas românicas. 2020. Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Letras, Área de Concentração Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/70719>. Acesso em: 06 jul. 2022.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, B. S.; ARAÚJO, S.; BAUMGARTENS, M. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, p. 14-23, 2016.

SEMAINE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES. UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC. França, 2021. Disponível em: https://www.univ-smb.fr/wp-content/uploads/2020/08/semaine-internationale-de-lenseignement-des-langues_compressed-1.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

SEMINÁRIOS EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS II. Formação linguística e promoção do plurilinguismo. Francisco Javier Calvo del Olmo. [S. /], 01 set. 202. 1 vídeo (2h03min40s). Publicado pelo canal do Programa de Pós-Graduação em Letras UFPR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=auBRUZJ-kLA&t=4102s>. Acesso em: 29 out. 2022.

SEMINARIO DE INTERCOMPRESIÓN EN LENGUAS ROMANCES. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina, 2019. Disponível em: https://www.lenguas.unc.edu.ar/uploads/Seminario_de_Intercompresion_de_Lenguas_Romances.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

SCHOOLL, A. P. O conceito de translinguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. **Revista ABRALIN**, v.19, n. 2, p. 1-5, 2020.

SORANZO, R. **A intercompreensão como elo entre o português brasileiro e o kreyolAyisyen**: um guia didático em contexto migratório. 2021. Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Letras, Área de Concentração Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021 Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69295>. Acesso em: 06 jul. 2022.

SILVA, R. C. Intercompreensão entre Línguas Românicas: Contextos, Perspectivas e Desafios. **Revista de Italianística XXVI**, São Paulo, 2013.

UNIDES NA DISTÂNCIA, UNIDES PELA INTERCOMPREENSÃO. [S. /], 2020. 1 vídeo (3h28min25s). Publicado pelo canal do Programade Pós-Graduação em Letras UFPR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=myaO49d4PPc&t=8218>. Acesso em: 10 abr. 2022.

UNIVERSIDADE DO PARANÁ. **Resolução nº 42/2020-CEPE**. Dispõe sobre a suspensão dos calendários acadêmicos dos cursos de graduação, pós-graduação e de educação profissional e tecnológica. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Paraná, 30 abril 2020. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/05/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-42-2020-CEPE.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.

VALENTE, S. **Convergências e diferenças no ensino da Intercompreensão e do Francês Língua Estrangeira (FLE)**: concepção de material pedagógico e experiência em contexto brasileiro. 2015. Mestrado em Letras, Área de concentração Estudos Linguísticos, percurso internacional Grenoble-Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40260>. Acesso em: 06 jul. 2022

VERONELLI, G. **Sobre la colonialidad del lenguaje**. StateUniversityof New York, Binghamton, 2015.

VERONELLI, G. La colonialidad del lenguaje y el monolingüajar como práctica lingüística de racialización. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 26, n.44, p. 01-163, 2019.

ANEXO 1: CARTAZ DO EVENTO EM PORTUGUÊS



UNIDES NA DISTÂNCIA UNIDES PELA INTERCOMPREENSÃO

Equipes de Argentina, Brasil,
France, Italia & Portugal

Quarta-Feira, 16 dezembro 2020

das 9h00 às 12h10 (São Paulo)

das 13h00 às 16h10 (Paris)

Maiores informações:

karinemarielly@ufpr.br

Encontro Virtual transmitido

pele canal de Ytube:

www.youtube.com/watch?v=mya049d4PPc&feature=emb_title



ANEXO 2: CARTAZ DO EVENTO EM ESPANHOL



UNIDES EN LA DISTANCIA UNIDES POR LA INTERCOMPRESIÓN

Equipos de Argentina, Brasil,
France, Italia & Portugal

Miércoles, 16 diciembre 2020
de 9h00 a 12h10 (São Paulo)
de 13h00 a 16h10 (Paris)

Para más informaciones:
karinemarielly@ufpr.br

Encuentro Virtual transmitido
por el canal de Ytube:

www.youtube.com/watch?v=mya049d4PPc&feature=emb_title

