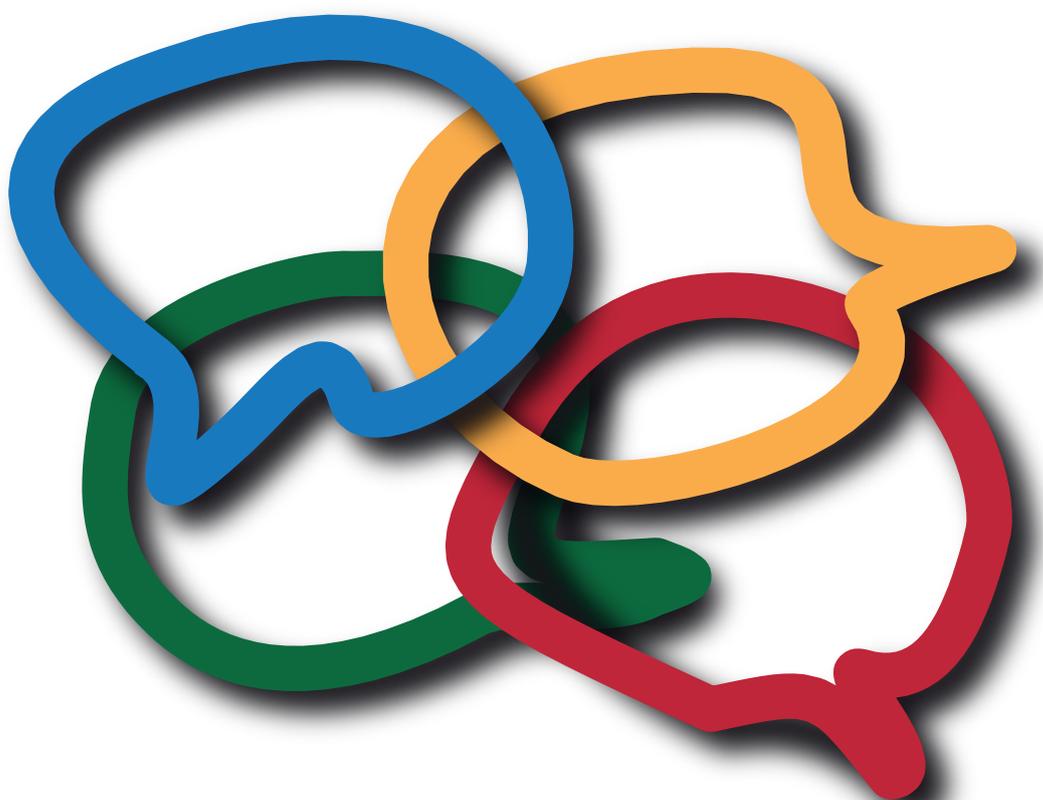


Libro de Conferencias

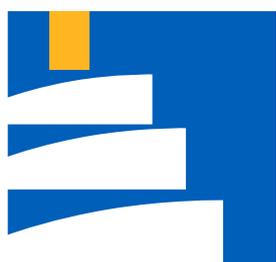
## II Jornadas Internacionales

“Descobrimdo Culturas em Língua Portuguesa”

“Língua e culturas: interculturalidade e plurilingüismo”



Richard Brunel Matias  
(compilador)

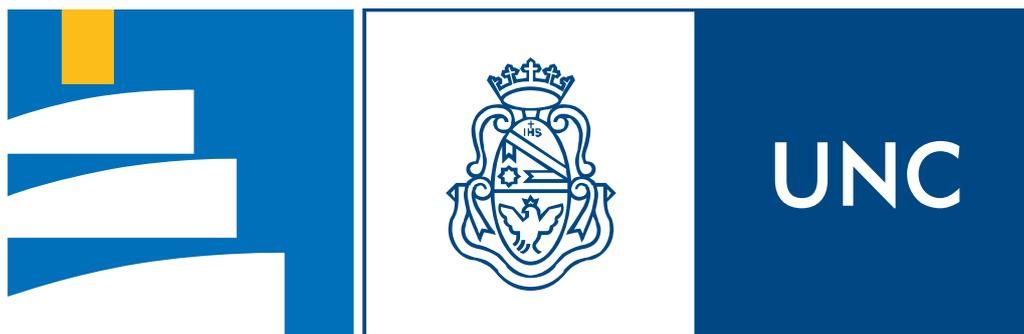


Libro de Conferencias  
II Jornadas Internacionales  
“Descobrimdo Culturas em Língua Portuguesa”

“Língua e culturas: interculturalidade e plurilingüismo”

Richard Brunel Matias

(compilador)



Libro de conferencias : II Jornadas Internacionales Descubriendo Culturas en Lengua Portuguesa : lengua y culturas : interculturalidad y plurilingüismo / E. Perez ... [et al.] ; compilado por Richard Brunel Matias. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2016.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1311-4

1. Plurilingüismo. 2. Lengua Portuguesa. I. Perez, E. II. Brunel Matias, Richard, comp.  
CDD 469.7

Córdoba, diciembre de 2016

Publicación arbitrada por la Comisión Científica de las II Jornadas Internacionales  
“Descobriendo Culturas em Língua Portuguesa”

Copyright Facultad de  
Lenguas, Universidad  
Nacional de Córdoba



#### Datos bibliográficos

Brunel Matias, R. (compilador), (2016). Conferencias de las II Jornadas Internacionales “Descobriendo Culturas em Língua Portuguesa”. Córdoba. Facultad de Lenguas. Profesorado de Portugués.

Comisión Revisora

Andrea Gambini Richard Brunel Matias

Diseño

Daniela Mac Auliffe

ISBN 978-950-33-1311-4

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

**Rector**

Dr. Hugo Oscar Juri

**Vicerrector**

Dr. Ramón Pedro Yanzi Ferreira

FACULTAD DE LENGUAS

**Decana**

Dra. Elena del Carmen Pérez

**Vicedecana**

Mgtr. María Belén Oliva

**Secretaria de Posgrado**

Dra. Graciela Ferrero

**Prosecretaria de Ciencia y Tecnología**

Mgtr. María José Buteler

**Coordinadora del Departamento Editorial**

Mgtr. Angélica Gaido

**II JORNADAS INTERNACIONALES  
“DESCOBRINDO CULTURAS EM LÍNGUA PORTUGUESA”**

**COMITÉ ORGANIZADOR INTERNACIONAL**

**Presidente:**

Richard Brunel Matias (UNC – FL - Argentina)

**Co-presidentes:**

Fanny Bierbrauer (UNC – FL - Argentina)

María Lúcia Segabinazi Dumas (UNC – FL - Argentina)

Mariana Cortez (UNILA - Brasil)

**Comisión organizadora**

Andrea Gambini

Graciela Ferraris

Juan José Rodríguez

**COMISIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL**

**Presidente:**

Miguel Koleff

**Integrantes:**

Dra. Graciela Cariello – UNR – Argentina

Dr. Miguel Koleff – UNC – Argentina

Dra. Maria Helena Ançã – UA – Portugal

Dra. Ana María Morra – UNC – Argentina

Dra. Florencia Miranda – UNR – Argentina

Dra. Irma González – Instituto Camões – Argentina

Dra. Patricia Franzoni – Lenguas Vivas – Argentina

Dra. Mônica Ferreira – USP – Brasil

Dra. Livia Márcia Baptista – UFCE – Brasil  
Dra. Selma Martins – UFRN – Brasil  
Dr. Jean-Pierre Chavagne – Universidad de Lyon – Francia  
Dr. María Inés Arrizabalaga – UNC – Argentina  
Dra. Cecilia Luque – UNC – Argentina  
Dra. Edleise Mendes – UFBA – Brasil  
Dra. Laura Masello – Universidad de la República – Uruguay  
Dra. Valdirene Zorzo – Universidad Estatal de Londrina – Brasil  
Dra. Mariana Cortez – UNILA – Brasil  
Dr. Alejandro Ballesteros – UNC – Argentina  
Dra. Gladys Morales – UNRC - Argentina  
Me. Terezinha J. Machado da Silva - Universidad de Asunción –Paraguay  
Enrique Doerflinger – UNC - Argentina

**Secretaría**

Santiago Chamorro

## Índice

Palabras de bienvenida y apertura de las jornadas: cultivar la diferencia.....8	
<b>Pérez, Elena del C.</b>	
A intercompreensão entre línguas românicas e a educação no século XXI: caminhos desafiadores.....10	
<b>Alas Martins, Selma</b>	
Da lusofonia à romanofonia pela intercompreensão..... 21	
<b>Chavagne, Jean-Pierre</b>	
Aula de português, questão de interpretação..... 34	
<b>Teixeira, Lúcia</b>	
La boca del bárbaro. Tensiones migrantes..... 46	
<b>Barei, Silvia</b>	

## **PALABRAS DE BIENVENIDA Y APERTURA DE LAS JORNADAS: CULTIVAR LA DIFERENCIA**

**Dra. Elena del C. Pérez**

Bienvenidos a las II Jornadas Descubriendo culturas en Lengua portuguesa.

Bienvenidos a quienes nos honran con su valiosa presencia: el Sr. Cónsul de Brasil en Córdoba, Sr. Carmelito de Melo, la Sra. Vicerrectora de Universidad Nacional de Córdoba, Dra. Silvia Barei, a los colegas de nuestro país y del extranjero y especialmente del hermano Brasil, a los graduados y estudiantes, bienvenidos a este magnífico evento.

Bienvenidos a este encuentro que promete ser magnífico y valioso.

Digo magnífico en el doble sentido que puede derivarse del término: lo magno y lo magnánimo: es decir, lo grande y lo que se da con generosidad.

Esta es la primera fisonomía que emerge en la superficie de este encuentro en el que investigadores (docentes, graduados, alumnos) de distintos países se han dado cita en estas II JORNADAS y que expresan su objeto de trabajo en la forma verbal DESCUBRIENDO, gerundio que remite a un proceso, a un hacer constante, a un saber en construcción, nunca cerrado, nunca enteramente definido.

El título de las jornadas *Descubriendo Culturas* nos anticipa un propósito que, disgregado en los numerosos núcleos temáticos que se desarrollarán en estos tres días, promete mirar lo variado, la pluralidad de escenarios en los que la lengua portuguesa se realiza.

Serán tres días en los que se teorizará y debatirá sobre las relaciones entre lenguaje e identidades, entre las diversas manifestaciones del lenguaje del arte, la literatura y el cine; su realización en los medios de comunicación y sus estrategias de persuasión.

Se pensará el diálogo entre lenguas y culturas, entre las formas del habla y de la comprensión (que son las de la intercomprensión); se dirá sobre las formas de los textos y sus géneros; se considerarán los contextos de uso y los contextos de enseñanza de la lengua portuguesa (incluidos las plataformas virtuales); se tendrá en cuenta el episteme didáctico, los enfoques de su pedagogía. Y aun, y sobre todo, la lengua en sus realizaciones en los escenarios de la cultura popular: las retóricas del fútbol.

Todo lo precedente, pensado desde un enfoque en el que no puede estar ausente lo político, más precisamente, las políticas lingüísticas, reflexiones que compartimos y profundizamos, particularmente con nuestros colegas de Brasil, desde hace algunos años.

La pluralidad temática de las casi cuarenta mesas, las conferencias plenarias, los cursos que se dictarán refractan la pluralidad del decir y muestran múltiple, lo vario.

Y es en esta condición donde veo una de las fortalezas de estas Jornadas Descubriendo Culturas.

En esta era en que los filósofos contemporáneos han llamado la *segunda modernidad*, en la cual la cultura es pensada como una práctica de creciente homogeneidad y cuya condición meritoria emana precisamente de esa homogeneidad global, aquí, lejos de compartir esta *filosofía del aplanamiento*, quienes habitamos geografías menos visibilizadas (no menos visibles), estamos empeñados en mostrar y descubrir la diferencia.

En este sentido estas Jornadas son un acto político, en cuanto que todo acto fundado en la articulación de prácticas resulta productivo a una forma de pensar tales prácticas y a propiciar un cierto lugar en la cultura. En consecuencia, y como acto político-lingüístico, este encuentro puede ser mirado como una respuesta que pone en tensión y alerta sobre la imposición de un orden único. En este sentido, enriquece, en orden estricto, la frontera entre lo político y lo académico; los vínculos esencialmente inestables y cambiantes entre las universidades y las políticas de los gobiernos para las universidades públicas.

En su letra explícita, el Programa para estos tres días, muestra con claridad tres hechos:

- a) la agonía del demos homogéneo o *aplanado* como le hemos denominado más arriba; en su perspectiva implícita, inscribe, como suplemento, aquí y allá, la huella de sus narrativas identitarias;
- b) la condición de la lengua como el testimonio más visible de la capacidad humana para la organización de sistemas de representación simbólicos;
- c) el tercero, habla de la importancia del contexto pedagógico como contexto de enunciación. Una vez que hemos comprendido que toda enseñanza es relacional y que todos los actos del decir, al nombrarla, refuerzan esa relación, será más fácil comprender por qué los escenarios de la educación, en especial los de las lenguas, son el terreno fértil para promover o aplanar una cultura de la diferencia.

Como gestores de una Facultad de Lenguas, en esta segunda modernidad a la que nos hemos referido, nos sentimos interpelados en la construcción de las identidades colectivas, y declaramos el interés en sostener las banderas de los lenguajes múltiples y plurales; el empeño en rescatar las diferencias de las lenguas del lugar de la contingencia, de lo exótico y lo raro, internalizándolas como constitutivas de la existencia.

Cuanto más visibles son los efectos de la globalización, más se impone pensar los lenguajes de la región no como formas de lo subalterno sino como expresión de culturas de un modo integral y sinérgico. Son las lenguas, concebidas no sólo como gramáticas puras o como meros registros léxicos, las que nos permiten habilitar un nosotros en el que sean posibles los perfiles de pueblos que recogen en su tradición diacrónica, los significados múltiples, la palabra para nombrar los rostros originarios, los de la negritud, los rostros tardíamente europeos, criollos, acriollados.

La enseñanza de esos lenguajes, concebidos como expresión de identidad, como superficie especular de la cultura, no es una sencilla ceremonia educativa. Es un desafío que nos provoca la vigilia, y la confianza, también, de que –como se ha dicho hace ya más de una década- **otro mundo es posible**.

Para terminar, permítanme dar las gracias a este grupo de colegas y de alumnos (y personal administrativo) tan empeñosos, tan capaces que han estado a cargo de la organización de este evento. Muchas gracias por hacerlo posible. El banquete del saber y la duda están servidos: disfrutemos de él.

## **A INTERCOMPREENSÃO ENTRE LÍNGUAS ROMÂNICAS E A EDUCAÇÃO NO SÈCULO XXI: CAMINHOS DESAFIADORES**

**Selma Alas Martins**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

### **Resumo**

Nesse ensaio, procuramos apresentar reflexões sobre o ensino e aprendizagem de línguas que temos e do que precisamos, a fim de responder às necessidades do novo século. O modelo considerado adequado no século passado não o é necessariamente no século XXI. As universidades têm, portanto, papel fundamental nessa mudança, devendo proporcionar uma formação de professores que responda às necessidades atuais do novo século. Tratamos, assim, da importância de se repensar a formação de professores de línguas – ponto central da transformação do ensino. Apresentamos a intercompreensão entre línguas românicas como proposta inovadora para a educação brasileira, como meio de apontar caminhos desafiadores de mudança na concepção de ensino e aprendizagem de línguas, como também para a transformação pessoal. A intercompreensão integra o quadro das abordagens plurais na promoção de uma didática do plurilinguismo com base na aprendizagem por família de línguas, valorização dos conhecimentos prévios, integração dos conhecimentos e educação integral do cidadão – pontos essenciais de uma aprendizagem significativa. Na UFRN, a intercompreensão integra o quadro de disciplina complementar do curso de Licenciatura em Letras, assim como projetos de extensão e de pesquisa estão sendo realizados com vista à divulgação dos benefícios dessa prática em diferentes domínios do conhecimento.

**Palavras-Chave:** intercompreensão entre línguas românicas; formação de professores; educação integral.

### **Introdução**

A aprendizagem de línguas é vista como um processo longo e difícil, que apesar de anos de estudo, os resultados muitas vezes estão longe do satisfatório. Acreditamos que, como possibilidade de reverter essa situação, é preciso repensar-se os cursos de formação em línguas, para que se tornem mais eficazes e mais adaptados às exigências do mundo atual. Que se dê oportunidade de acesso à aprendizagem de uma família de línguas, com base na valorização dos conhecimentos prévios dos aprendizes e no desenvolvimento de competência,

conceito indissociável do de autonomia. Faz-se, portanto, necessária a apresentação de um novo paradigma para a educação do século que se inicia.

Repensar os cursos de formação inicial de professores de línguas seria um primeiro passo, função das universidades. Ensinar na universidade significa dar-se conta da evolução das necessidades de uma sociedade cognitiva, na qual a formação constitui um processo permanente. Diante dos recursos tecnológicos atuais e do encurtamento de espaço e aproximação do tempo, a sala de aula deveria ser o lugar onde o professor apresentaria aos aprendizes, futuros professores, ferramentas para que eles próprios construíssem os novos conhecimentos e pudessem redefinir-se enquanto pessoas.

A redefinição da identidade constitui um dos pontos essenciais de uma aprendizagem de línguas e deve ser valorizada nos cursos de formação, uma vez que as línguas constituem a própria expressão das identidades, e que, ao se aprender uma outra língua, nos redefinimos como uma nova pessoa (Rajagopalan, 2003).

Assim, os cursos de formação de professores deveriam abrir maior espaço para a reflexão sobre o mundo que nos cerca, sobre a cultura veiculada pela língua estudada e futuramente ensinada! O aprender uma língua seria o momento de aprender sobre o outro, com o outro e sobre si. Afinal, aprender língua é, um pouco, tornar-se um outro (Revuz, 2006).

No entanto, o que se percebe é que grande parte dos futuros professores não está preparada para enfrentar uma sala de aula. Ao longo deste ensaio, proponho algumas reflexões sobre nossa prática docente. Neste mundo de facilidade em que vivemos, graças às tecnologias, em que o acesso ao conhecimento é tão atingível, o que fazemos, nós professores, para despertar o interesse de nossos alunos pela língua-cultura estrangeira pela qual estamos responsáveis? O que consideramos importante a ser ensinado? Em que ou em quem pensamos quando organizamos nossos cursos? Como estamos ajudando nossos alunos a redesenharem suas identidades, perceberem-se, construir-se e descobrirem o *outro*? Mesmo com toda a demanda do mundo atual, de onde vem esta certa desmotivação em nossos alunos, para aprender línguas? E ouvimos de brasileiros... *espanhol? mas não preciso estudar, eu já sei*, e de espanhóis, talvez os professores de português ouçam a mesma justificativa de alunos hispanófonos! *Francês? mas vai servir para quê?* Ou então: *Detesto inglês, mas é preciso...*

E o que fazem os professores quando ouvem os alunos dizerem: *não preciso estudar espanhol, ou português...eu compreendo...é fácil...?* Procuram mostrar-lhes que não sabem tanto assim? Vão procurar textos, exercícios que mostrem que eles estão enganados, reforçando o ensino nos falsos cognatos, buscando estratégias que mostrem que eles não sabem tanto quanto pensam? Continuam a focar o ensino em regras de gramática, em exercícios de fonética, práticas que demandam tempo para serem adquiridas e muita vontade de aprender.

Claro que em todo processo de aprendizagem de língua estrangeira o aprendiz se confronta com a necessidade de construir sentidos nessa língua, devendo, para isso, aprender a refletir, de um lado, sobre a materialidade linguística (categorias morfologia, sintaxe etc) e de outro lado, estar atento ao plano da enunciação, da produção do enunciado (quando tomar a palavra, questão da proxêmica, da cinésica – gestos, o olhar...). Não estamos querendo desdenhar o ensino sobre a língua, mas, no aprender línguas, há muito mais o que saber,

aprender e descobrir do que apenas ser capaz de produzir e reconhecer frases, pronunciar bem palavras.

Por que não aproveitar o que os aprendizes dizem saber, para valorizar esse conhecimento? Por que não aproveitar a própria proximidade linguística das línguas de estudo para facilitar o trabalho de aprendizagem? Por que não partir deste conhecimento prévio, tornando a aprendizagem mais significativa, podendo alavancar a motivação e o aprendizado pelas línguas?

A valorização dos conhecimentos prévios é o princípio de uma aprendizagem significativa. O fundamento da aprendizagem significativa se encontra nas teorias construtivistas e socioconstrutivistas, e seus princípios psicopedagógicos explicam os fatores que tornam a aprendizagem mais relevante ou não. O primeiro princípio é a ideia de esquemas de conhecimento; esses esquemas são as representações que construímos ao longo de nossa vida sobre algum objeto e que são constantemente revisadas e atualizadas. Logo, “qualquer nova aprendizagem deverá constituir-se a partir dos esquemas existentes” (Zabala; Arnau, 2010:95). Isso implica uma análise e levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos.

O segundo princípio, que torna a aprendizagem mais relevante e que afeta a aprendizagem significativa, é a vinculação entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios. A aprendizagem é relevante quando conseguimos estabelecer corretamente as relações entre o conteúdo novo que se quer aprender e os esquemas já existentes. Essas relações devem ser intencionais e não arbitrárias, e só serão possíveis de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno, ou seja, sua capacidade cognitiva para atualizar seus esquemas de conhecimento, identificando as semelhanças e diferenças com os esquemas anteriores (Zabala; Arnau, 2010). O trabalho centrado na intercompreensão de línguas românicas procura valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, com base no parentesco linguístico.

A proximidade linguística, no entanto, deve ser trabalhada com os aprendizes. Os professores devem chamar a atenção dos aprendizes para essa proximidade, ela não é evidente! Outros fatores que influenciam na atitude favorável em relação ao objeto de aprendizagem são os aspectos relacionados à atenção e à afetividade: a autoestima e o autoconceito que o aluno tem de si mesmo. Da mesma forma, as expectativas de êxito ou de fracasso determinam se o aluno se sente capaz ou não de aprender determinando conteúdo e se ele é significativo na sua aprendizagem. *É de suma importância partir-se de terreno firme, do que o aluno já sabe, para conquistá-lo para o novo.*

O ensino, hoje, para corresponder às necessidades do século XXI, deveria partir da perspectiva de valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, em uma dinâmica interdisciplinar, de ligação entre os conhecimentos, visando ao desenvolvimento de competências.

A competência a que nos referimos seria definida como uma aquisição, um aprendizado construído e não uma virtualidade da espécie, de ordem inata. A diferença que faz Perrenoud (2000) entre competência e habilidade é de fundamental importância para nós, porque, segundo ele, uma competência passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Esse funcionamento pode automatizar-se gradativamente e constituir-se, por sua vez, em um esquema complexo. A partir do momento em que ele (o sujeito) fizer o *que deve ser feito* sem sequer pensar, pois já o fez não se fala

mais em competências, mas, sim, em habilidades ou hábitos, pois houve apagamento da consciência. O trabalho com a intercompreensão entre línguas também está centrado no desenvolvimento de competências.

A educação precisa enfatizar mais o trabalho interdisciplinar, pois estamos vivendo momentos de mudanças, de quebra de paradigma.

Estamos assistindo, no século XXI, à passagem de uma epistemologia positivista a uma epistemologia da complexidade, no sentido de oposição ao simplificado, à simplificação e a noção de separabilidade, que corresponde ao princípio cartesiano, segundo o qual é preciso, para se estudar um fenômeno ou resolver um problema, decompô-lo em elementos simples. Esse pensamento se traduziu cientificamente pela especialização e hiperespecialização das disciplinas, ocasionando, assim, a divisão das disciplinas. O que assistimos hoje é que se tem procurado reunir o que era separado, constituindo interações entre os elementos. Tomando como base o pensamento complexo e o paradigma da complexidade, Morin (2000) propõe como um dos caminhos para complexidade a dialógica do separável, inserindo-o na inseparabilidade.

Trazendo esse pensamento para o tema deste ensaio, podemos afirmar que o paradigma da complexidade parece inevitável nos dias atuais: o contexto político-social praticamente exige o exercício da comunicação plurilíngue e pluricultural, a escola precisa estimular ainda mais a prática coletiva e a *relição* dos conhecimentos e das disciplinas, baseada em projetos, trabalhos colaborativos e interdisciplinares. O paradigma moderno da existência não deve ser mais o da concepção de dominar, de possuir (minha disciplina, meus alunos, minha aula, meus conhecimentos...), de ter certezas, verdades absolutas, estamos vivendo o momento de ajustar, *de fazer junto, fazer com, fazer o que se pode e com o que se tem*, para parafrasear Edgar Morin.

Valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, de forma a tornar a aprendizagem significativa; desenvolvimentos de competências e *relição* dos conhecimentos – paradigma da complexidade – seriam princípios fundamentais de uma didática da intercompreensão entre línguas.

### **Mas afinal, o que é a Intercompreensão entre Línguas Românicas?**

Assim como temos o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas existe o Quadro de Referência para as Abordagens Plurais. Segundo esse documento, organizado por Michel Candelier (2013), a intercompreensão entre línguas seria uma subdivisão das abordagens plurais, assim como: Abordagem intercultural/Didática integrada e o *Eveil aux Langues* (sensibilização para as línguas).

O conceito de intercompreensão tem várias definições<sup>1</sup>, selecionamos para este ensaio, a que nos aparece atribuir-lhe um sentido mais alargado, definindo-a como “desenvolvimento de capacidade de co-construção de sentido no encontro entre línguas diferentes e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta” (Capucho, 2004, p.86). Tal concepção favorece a existência e coexistência de cada um, abrindo espaço para o plurilinguismo e ao respeito pela língua do outro. Em uma dinâmica da intercompreensão,

---

<sup>1</sup> cf Melo; Santos, 2007.

cada um faz uso de sua língua materna<sup>2</sup> ou L1 para fazer-se compreender, assim, a intercompreensão pode também ser definida como “uma forma de comunicação em que cada pessoa se exprime em sua própria língua e compreende a do outro” (Doyé, 2005, p.7).

Há mais de vinte anos, projetos centrados na intercompreensão aparecem em diferentes apresentações: métodos, itinerários, suporte mediático presencial ou a distância. Dentre eles, merecem destaque o EuRom 4, um dos pioneiros programas científicos, coordenado por Claire Blanche Benveniste, integrado ao projeto LINGUA, da Comissão Europeia, desenvolvido entre 1989 a 1997, na Universidade de Aix-en-Provence; em seguida, Galatea, projeto do programa Socrates, de 1991 a 1999, coordenado por Louise Dabène e pilotado pelo LIDILEM da Universidade de Grenoble. A proposta de um trabalho centrado na intercompreensão entre línguas pretende desenvolver a competência de compreensão escrita e oral em língua tipologicamente aparentada, de forma a instrumentalizar os aprendizes para o uso das línguas com habilidade. Consiste em uma aprendizagem integrativa, na medida em que se pode trabalhar uma ou várias línguas, assim como integrar à aprendizagem de língua, conteúdos de outras disciplinas do currículo escolar.

Como citado acima, podemos enumerar os princípios de um trabalho centrado na intercompreensão entre línguas românicas em: *aprendizagem significativa* – valorização dos conhecimentos prévios; *desenvolvimento de competências* – não apenas plurilíngue, como também atitudinais, contribuindo para a formação cidadã; *paradigma da complexidade*, promove a integração das disciplinas, de forma a contribuir para uma aprendizagem mais significativa para o aluno. Ao tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos, ao perceberem o objetivo do que estão fazendo, do que vão aprender, percebendo que têm condições de realizar certa atividade, estamos com portas abertas para ajudá-los a trilhar o caminho da aprendizagem.

A fim de ilustrar a intercompreensão e dar oportunidade para que o leitor teste suas habilidades intercompreensivas, apresentaremos a seguir algumas falas extraídas do fórum Galapro ([www.galapro.eu](http://www.galapro.eu)), plataforma plurilíngue de formação de formadores para a intercompreensão.

QUADRO 1: Falas extraídas do fórum das “Jornadas de Portas Abertas- JPA”- 28 de abril 2010- Plataforma Galapro

**l’intercomprension est une des formes les plus aboutis de la l’interculturalité, chacun mettant en action sa propre culture dans sa propre langue, sans soucis de traduction. (Nicolas, JPA, 2010- Galapro)**

Sono d’accordo con Nicolas, lingua e cultura sono strettamente unite, ma in questi ultimi tempi ho riflettuto su questo tema e mi sono resa conto che spesso si utilizza l’identità linguistica come arma contro la diversità. Si comincia ad imporre l’idea di una lingua, un popolo, una religione, un territorio, e questo sappiamo a cosa ha portato nella storia. Dunque l’intercomprensione può anche essere la risposta ad una concezione “xenofoba”

<sup>2</sup>Utilizamos LM e L1 como sinônimos, referindo-se à língua materna, primeira língua ou língua(s) da família

del rapporto lingua e cultura, cosa ne pensate? (Maddalena de Carlo, JPA, 2010- Galapro)

**Cuando uno viaja a un país de lengua desconocida o poco conocida, la actitud es fundamental en el momento de comunicar. Si uno se interesa por los otros, por su lengua, por su cultura, seguramente logrará algún nivel de comunicación... (Paibe, JPA, 2010- Galapro)**

Ho sento per la provocació: penso que els professors d’idiomes i lingüistes som massa idealistes perquè creiem amb una interculturalitat i intercomprensió que nosaltres vivim, cerquem i idealitzem, però que no compartim sempre amb els estudiants i, menys encara, amb les persones del carrer. questo spazio terzo és nostre, restringit, i, per això, no existeix pas realmente. (Paula, JPA, 2010- Galapro)

**Penso que o mais importante será ver como é que a intercompreensão pode desenvolver essa perspectiva intercultural, em termos de third space, e não simplesmente de justaposição ou de coexistência de culturas. (Silvia Melo, JPA, 2010- Galapro)**

[...] poder utilizar e xogar coa intercomprensió entre as linguas románicas pode abrir portas e acabar con certos prexuízos sobre linguas minoritarias, que poderían seguir sendo utilizadas polos seus falantes cos outros de linguas maioritarias, mesmo sabendo que hai menos estudantes desa lingua fóra do seu territorio. Neste caso penso no positivo que sería para toda a Península Ibérica fomentar e desenvolver o concepto de intercomprensió entre todas as linguas románicas peninsulares, acabando así con prexuízos que deberían comezar a ser superados, por exemplo a crenza en que utilizar unha lingua significa sempre asumir ou rexeitar unha determinada identidade nacional. (Iolanda, JPA, 2010- Galapro)

Acreditamos que nosso leitor não tenha tido grandes problemas para compreender o francês, italiano, espanhol, catalão, português e galego. Pois é esta a proposta que apresentamos: ousar e acreditar que nossos alunos também podem compreender, línguas jamais estudadas.

Como assinalam os participantes do fórum, não há dúvida que o trabalho desenvolvido por meio da intercompreensão favorece a interculturalidade, não somente nos remetendo à ideia de “*alteridade*” sempre atual, mas visão muito forte nos anos 70-80 (pelo menos em didática das línguas), como também no sentido de favorecer o “*viver junto*” quarto pilar para a educação do futuro. (Delors, 1996).

### **A Intercompreensão entre línguas românicas em Natal**

A proposta que estamos intencionando aplicar em Natal é a da intercompreensão como promotora de uma *pedagogia crítica* (Freire, 2007), compreendida como uma forma de valorização maior do crescimento pessoal do que da aquisição de conhecimento linguístico. O

objetivo é despertar para outras línguas, certamente, mas mostrar que o contato com outras línguas-culturas traz fortalecimento da autoconfiança e autoestima, assim como podem perceber que as línguas expressam as realidades sociais.

Em uma pedagogia crítica, há espaço para que os futuros professores ajam como intelectuais envolvidos, não na defesa da ordem existente, mas na busca por mudanças para a melhoria da sociedade, atuando na preparação de cidadãos criticamente conscientes e reflexivos (Guilherme, 2002).

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, desde 2010, a disciplina de caráter híbrido Intercompreensão de línguas românicas, passou a integrar a grade curricular do curso de Letras. Essa disciplina é oferecida uma vez por ano e é desenvolvida por meio da plataforma plurilíngue Galanet ([www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)). Em uma dinâmica interativa, procuramos desenvolver a colaboração e a formação cidadã por meio do trabalho desenvolvido na plataforma e entre os alunos em sala.<sup>3</sup>

A intercompreensão também é trabalhada no Centro de Línguas da UFRN – Instituto Ágora, no curso intitulado Plurilinguismo e interculturalidade.

Com o objetivo de expandir os benefícios da intercompreensão para além da universidade, iniciamos um projeto de extensão, junto a crianças do 5º ano, portanto, faixa etária de 10 anos, em escolas municipais de Natal. Inicialmente (2012) trabalhamos com alunos de quatro escolas municipais, de quatro zonas do município de Natal. Em 2013, o projeto foi ampliado para seis escolas. Em 2014, introduzimos aulas de intercompreensão também no 6º ano, a fim de dar continuidade ao trabalho realizado no 5º ano. Durante uma hora semanal as crianças têm contato com fábulas em espanhol, francês e italiano, músicas e atividades plurilíngues, por meio do suporte 'Itinerários Românicos' (<http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.fr.asp>), concebido e elaborado pela União Latina, que apresenta histórias, contos, jogos e exercícios nas seis línguas dos Itinerários: romeno, italiano, português, francês, espanhol e catalão. Em nosso projeto, damos maior ênfase às línguas francesa, italiana, portuguesa e espanhola. As aulas são ministradas pelos bolsistas – alunos da universidade – e contam com a presença do professor polivalente, responsável da turma.

Em longo prazo, esse tipo de trabalho pretende contribuir para o enriquecimento linguístico, cultural e formativo das crianças de meio menos favorecido, como também para a melhoria do ensino das escolas públicas. Em curto prazo propicia aos futuros professores de a oportunidade exercerem prática docente na dinâmica da intercompreensão.

De 2011 a 2014 nota-se um aumento significativo de pesquisas no tema da intercompreensão entre línguas, no programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (ppgel) da UFRN. A intercompreensão aparece inserida nas aulas de espanhol, português, inglês e cursos técnicos. Todas as pesquisas têm em comum, o fato de utilizarem a intercompreensão como meio de aumentar a motivação dos aprendizes pela descoberta das línguas românicas, ao mostrar-lhes que têm conhecimentos para compreender as línguas

---

<sup>3</sup> Para saber mais sobre o trabalho desenvolvido na disciplina de Intercompreensão de Línguas Românicas cf <http://redinter.eu/web/files/revistas/43intercompreensao2.pdf> p.61-72

propostas, mesmo sem ainda não as ter estudado, o que pensamos poder contribuir para o aumento da autoconfiança e autoestima dos aprendizes.

Souza (2013) percebendo a baixa motivação nas aulas de língua portuguesa, elaborou uma pesquisa ação, com alunos de 9º ano (entre 13 e 15 anos) de uma escola estadual de Natal, a partir da inserção da disciplina Intercompreensão de Línguas Românicas, durante um semestre do ano letivo de 2011. As duas turmas que participaram da pesquisa (TB e TC) foram selecionadas pelo menor grau de rendimento e irregularidade de notas. Uma terceira (TA) denominada turma controle, não recebeu a nova metodologia. TA contou com cinco aulas semanais de língua materna, e nenhuma de intercompreensão, enquanto as TB e TC tiveram a carga horária de língua materna reduzida para quatro aulas semanais, mas tiveram uma hora de aula da disciplina de intercompreensão de língua românicas. Para a geração de dados o pesquisador elaborou um caderno de atividades plurilíngue (textos em francês, italiano e espanhol) com gêneros similares àqueles trabalhado no livro didático de língua portuguesa. O caderno de atividades plurilíngues contava também uma parte de exercícios de compreensão e de reflexão sobre as estratégias empregadas na busca pela compreensão dos textos em língua estrangeira. Além do caderno de atividades foram realizados questionários, anotações, aulas de campo, vídeo aulas, filmagens e atividades escritas. Ao proceder à análise dos dados quantitativos e qualitativos percebeu que os grupos experimentais, turmas B e C, apresentaram instabilidades quanto ao número de alunos com notas abaixo da média antes da intervenção da disciplina de intercompreensão. Durante o segundo semestre do ano letivo, fase de intervenção da intercompreensão, apresentaram progressão significativa, a ponto de as notas se equipararem com as da turma controle. Possivelmente, os resultados animadores dessa pesquisa justificam o grande aumento de estudos centrado na temática da intercompreensão, no âmbito de nosso programa de pós-graduação.

As pesquisas vêm dar credibilidade ao trabalho desenvolvido por meio da intercompreensão entre línguas e os projetos de extensão servem de laboratório para elas. Todas trabalhando em conjunto e na promoção de novas ideias, visando à melhoria do ensino e a formação do cidadão.

### **Considerações conclusivas**

Os tempos atuais clamam por mudanças e transformações na educação e na forma de ensinar. A transformação passa por dentro dos pensamentos e sentimentos. Sendo que o professor é o ponto central da transformação do ensino, como dizia Rubem Alves.

O objetivo de toda educação deve ser o de ajudar o aprendiz a pensar, decidir, agir por si mesmo, de forma a desenvolver estratégias que venham colaborar com o aumento da autonomia, em face de métodos de trabalho, como também para torná-lo capaz de desenvolver autonomia intelectual, por meio da qual cada um possa se dar conta de seu próprio funcionamento cognitivo. Assim, a transmissão de conhecimentos, ainda tão valorizado em nosso sistema educacional, deve ser substituída pelo desenvolvimento de competências.

A universidade deve cumprir seu papel de construção coletiva de novos saberes que possam orientar novas práticas, investindo e ousando mais na formação de professores de línguas. A

universidade que queremos deve proporcionar uma formação de professores que responda às necessidades atuais do novo século.

Não precisamos repetir modelos ultrapassados. Devemos *reagir*, devemos *ousar* para *transformar*. O modelo de educação considerado proveitoso e adequado no início do século XX não o é necessariamente no século XXI, precisamos, portanto, mudar e mudança exigem esforço e vontade. O caminho é, sem dúvida, desafiador, mas traz muitas recompensas. Urge, assim, se repensar os currículos de formação de professores. Sem uma mudança significativa na base, não poderemos esperar grandes avanços na forma de se conceber o ensinar e o aprender línguas.

Os resultados do trabalho com a intercompreensão têm mostrado ganhos que vão muito além de conhecimento linguístico. A intercompreensão permite a ativação de diversas competências, mobiliza e integra saberes, dando oportunidade para que os aprendizes desenvolvam suas potencialidades. Percebemos o desenvolvimento dos aprendizes enquanto pessoas. O medo do confronto com textos plurilíngues e da confusão das línguas deixa de constituir um fator de punição, como no texto bíblico e passa a ser um momento de prazer pela descoberta [...] *c'est la Babel heureuse*” (Barthes, 1973, p.10). Percebemos que, com o aumento da autoconfiança, os aprendizes passam a ousar mais em outras línguas, não evitam o contato com línguas desconhecidas, não temem agir, reagir e construir novos saberes. O que atesta o valor formativo do trabalho centrado na intercompreensão entre línguas.

Esta autoconfiança, no entanto, não parece ir muito além do espaço universitário. Por mais que se evidenciem vantagens da didática da intercompreensão, nem sempre é fácil colocá-la em prática. As pesquisas empíricas validam as vantagens do ensino em uma didática da intercompreensão, os professores e futuros professores ficam fascinados ao perceberem a proposta inovadora e motivadora da intercompreensão, porém ainda há muito trabalho a ser feito para que essa proposta seja consolidada. Talvez pelo receio de inovar, por acomodação, insegurança ou dificuldade em ousar e se abrir para o novo, em suas práticas docente muitos professores preferem permanecer com suas preocupações habituais de ‘passar’ o conteúdo e dar ‘boas’ aulas de gramática.

É incontestável que a opção de se trabalhar com diversas línguas constitui um grande desafio didático-pedagógico, porém uma dinâmica de valorização das línguas, inclusive da materna, seria percebida como um recurso cognitivo, e não como um obstáculo ao processo de aprendizagem. Trata-se de desenvolver capacidades que possuímos, pois somos plurilíngues, na medida em que temos capacidade para aprender línguas e que a atitude para se aprender línguas é natural e está ao alcance de todos (Beacco; Byram, 2007).

A intercompreensão entre línguas foi nesse ensaio apresentada como proposta inovadora para a educação brasileira, como meio de apontar caminhos desafiadores de mudança na concepção de ensino e aprendizagem de línguas, como também para a transformação pessoal.

Alea jacta est!

### Referências bibliográficas

- Alas Martins, S. (2011). Aquisição de saberes múltiplos: a plataforma Galanet na universidade. REDINTER-Intercompreensão 2, Chamusca, Edições Cosmos, pp.61-72. Recuperado em: <<http://redinter.eu/web/files/revistas/43intercompreensao2.pdf>>.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Ed. Du Seuil.
- Beacco, J. C., & Byram, M. (2007). Données et méthodes pour l'élaboration des politiques linguistiques. In: *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg. pp. 69.
- Candelier, M. (coord.). (2013) *Cadre de Référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg: Conseil de l'Europe eds.
- Capucho, F. Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (socio) linguistas. (2004). In: Silva, F; Rajagopalan, K. (Org.) *A linguística que nos faz falhar*. São Paulo: Unicamp, Parábola Editorial, pp.83-87.
- Delors, J. (1996). (Coord) *L'Éducation: un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale pour le XXI<sup>e</sup> siècle. Extrait de *Former les acteurs du futur*. Le Courrier de l'UNESCO.
- Doyé, P. (2005). *Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education, (Reference study)*, Intercomprehension. Strasbourg: Council of Europe.
- Freire, Paulo. (2007). *Pedagogia da autonomia*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for a intercultural world: foreign language education as cultural politics*. Clevedon, Buffalo. Multilingual Matters Ltd., Col. Languages for Intercultural Communication and Education. Dir. M. Byram e A. Phipp, p.312.
- Melo, S; Santos, L. (2007). *Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept*. In Capucho et al. *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora. Recuperado em: [http:// www. galanet.be](http://www.galanet.be) - les publications. Consulté le 23 avril 2009.
- Morin, E., & Le Moigne, J.-L. (2000) *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Petrópolis.
- Morin, E., & Motta, R. D. (2003). *Educar na era planetária*. São Paulo: Ed Cortez.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Rajagopalan, R. (2003). *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Editora Parábola.

- Revuz, C. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: Signorini, I.(org). Língua (gem) e identidade. Campinas: Mercado de Letras, pp. 213-230.
- Souza, R. G. de. (2013). Didática do plurilinguismo: efeitos da intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. 180 p. Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2010). Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## DA LUSOFONIA À ROMANOFONIA PELA INTERCOMPREENSÃO

Jean Pierre Chavagne

### Resumo

A intercompreensão, entre as quatro “abordagens plurais” no domínio da aprendizagem de línguas, juntamente com a “consciencialização da linguagem» (*éveil aux langues*, ou *awareness of languages*), a “didáctica integrada», e a «abordagem intercultural», é a abordagem que suscitou mais experiências e pesquisas, e que mais me atraiu como professor de português quando por acaso entrei num grupo de professores e pesquisadores no ano 2000 na altura da finalização do projeto Galatea e da concepção do projeto Galanet. Seguiram-se desde então mais três projetos, Galapro, Redinter e Miriadi, este último ainda em vias de realização. Tive paralelamente a oportunidade de ensinar a intercompreensão em línguas românicas, nos dois aspetos principais, o primeiro aspeto sendo a interação em linha (na plataforma Galanet), e o segundo na base de textos (com o método EuRom5). Encontrei a justificação da defesa da intercompreensão no fracasso relativo dos sistemas institucionais no ensino de línguas.

De simples prática do diálogo entre pessoas de línguas diferentes falando cada uma a língua dela, a intercompreensão tornou-se uma abordagem do ensino-aprendizagem de línguas, e construiu-se uma didática da intercompreensão, dentro da didática do plurilinguismo. Os fenómenos acontecendo com o português em situações de intercompreensão acontecem também com as outras abordagens plurais, e também acontecem com outras línguas que o português em tais situações, dentro ou fora da família românica. Neste artigo, o português será portanto a fonte de exemplos para factos generalizáveis. Como para qualquer língua, aprender português é aprender um pouco de outras línguas, e é notar que já se sabe alguma coisa de português antes de começar a aprendê-lo. Demonstra-se também como, em situações de intercompreensão, as representações e concepções do professor e do aluno têm de mudar em função do ambiente didático. Temos dois elementos incontornáveis desse ambiente didático:

- aproveitamento de ao menos uma outra língua que a língua de estudo (que pode ser a língua materna), mas geralmente aprendizagem simultânea de várias línguas;
- aprendizagem parcial (começando pela compreensão do escrito, e depois do oral).

Podemos aumentar o número de línguas, e acrescentar a interação com nativos das outras línguas.

As representações vão então evoluir particularmente em certas direções e vai acontecer o seguinte deslocamento conceitual:

– o conceito de línguas distintas para o conceito de continuum, de línguas parentes e vizinhas;

– o plurilinguismo para a pluralidade de cada língua;

– certo complexo de não-compreensão para uma aceitabilidade da intercompreensão;

– o valor da interação e a dimensão intercultural vão aparecer.

A intercompreensão poder-se-ia considerar como uma rutura com os modelos didáticos, mas não é, porque pode se ver mais como um complemento do que como uma alternativa, sendo compatível com os modelos antigos. Por isso, o modelo alostérico de André Giordan parece o modelo mais adaptado à didática da intercompreensão.

**Palavras-Chave:** plurilingüismo; didática; intercompreensão; línguas românicas; alosteria; modelo alostérico; Miriadi.

### Como começou

A certa altura na minha vida, nutri uma paixão pela língua portuguesa que me levou a viver em Angola, país lusófono, durante seis anos, período depois do qual me tornei professor de português na França. Na altura da minha chegada em Angola, era professor primário, e acabei recentemente, em 2013, a minha carreira docente na universidade de Lyon 2, na França. A língua portuguesa não foi uma paixão exclusiva porque foi a língua portuguesa que me entregou nos braços da intercompreensão que havia de se tornar para mim uma nova paixão.

Tudo começou no ano 2000, quando participei por acaso numa reunião do grupo de pesquisa de Louise Dabène em Grenoble, na França, substituindo uma colega doente. O grupo estava acabando um projeto europeu de aprendizagem da compreensão das línguas românicas através de CD-ROMs, projeto chamado Galatea<sup>4</sup>, e já tinha começado a conceber o projeto seguinte em que se realizaria a plataforma Galanet<sup>5</sup>. Imediatamente, empenhei-me nos trabalhos do grupo que me acolheu na qualidade de lusitanista.

Aqui em Córdoba, sabemos que a aventura da intercompreensão começou mais ou menos à mesma época, por uma visita de André Valli, pesquisador próximo de Claire Blanche-Benveniste, animadora na universidade de Aix-en Provence, na França, de outro grupo de pesquisa ligado à intercompreensão, e que tinha um rumo pedagógico diferente.

Na continuação das pesquisas que se desenvolveram no âmbito de Galatea, o grupo de Louise Dabène, então coordenado por Christian Degache, lançou-se em vários projetos

---

4 Galatea (Desenvolvimento da Compreensão em Línguas Românicas), projeto do Programa Socrates/Lingua, coordenado pela Université Stendhal Grenoble 3, entre 1992 e 2000, que contou com mais quatro instituições participantes: Universidade de Aveiro, Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid e Centro Do.Ri.F.-Università-Roma. Produziu 7 CD-ROMs entre 1997 e 2000, cada um para um par de línguas : 1 CD para francófonos aprenderem a ler em português, outro para lusófonos aprenderem a ler em francês, etc. Contempla 4 línguas : francês, espanhol, italiano e português.

5 Galanet (plataforma para o desenvolvimento da intercompreensão em línguas românicas) é um projeto Socrates/Lingua (2001-2004), coordenado por Christian Degache da Université Stendhal Grenoble 3 (França), que conta com mais seis instituições parceiras: Universidade de Aveiro (Portugal), Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha), Universidad Complutense de Madrid (Espanha), Università de Cassino (Italia), Université Lumière Lyon 2 (França), e Université de Mons-Hainault (Bélgica). Ver a plataforma : <http://www.galanet.eu>

européus sucessivamente: Galanet (2001-2004) que produziu a plataforma do mesmo nome, Galapro<sup>6</sup> (2007-2010) que produziu outra plataforma especialmente para formação de formadores à intercompreensão, Redinter<sup>7</sup> (2008-2001) que reuniu numa rede os pesquisadores e docentes da intercompreensão ligados a várias teorias, e finalmente Miriadi<sup>8</sup> que, começado em 2012, vai acabar no final de 2015, e de que se vai tratar mais tarde.

Paralelamente aos projetos, consegui convencer a minha instituição para se criarem cursos de intercompreensão em Lyon 2. Primeiro, em 2003, foi criado um curso baseado na plataforma Galanet, chamado “Intercompreensão em línguas românicas” e, em 2012, criou-se outro curso baseado em EuRom5<sup>9</sup> (um método da mesma família que o método InterRom criado em Córdoba), chamado “Aprendizagem simultânea das línguas românicas”. São portanto aulas de dois tipos, refletindo as duas correntes maiores da pedagogia da intercompreensão, Galanet representando a corrente interacionista, continuadora do pensamento de Louise Dabène, e EuRom5 a corrente textualista, na esteira de Claire Blanche-Benveniste.

Devemos notar que, politicamente, a Europa declarou-se a favor da intercompreensão, e tem financiado desde os anos 1990 todos os projetos que acabei de citar, mais alguns outros<sup>10</sup>.

## Galanet

O início das formações na plataforma Galanet, em 2003, representa o arranque da pedagogia interacionista da intercompreensão em línguas românicas. Galanet propôs e ainda propõe um diálogo em linha entre pessoas de línguas românicas diferentes, para a realização de um projeto coletivo, permitindo assim a prática da intercompreensão. A formação obedece a um cenário pedagógico determinado, sequenciado em quatro fases<sup>11</sup> que conduzem à realização do projeto coletivo: publicar ao fim da sessão um “dossier de imprensa” em várias línguas, sem tradução, sobre um tema escolhido democraticamente ao fim da primeira fase do cenário. Logicamente, Galanet é o prolongamento dos métodos que resultaram dos projetos

---

6 Galapro, Formação de formadores para a intercompreensão em línguas românicas, é um projeto europeu (2008-2010), as instituições parceiras são as mesma de Galanet, acrescentando a universidade romena de Iași. Ver a plataforma : <http://www.galapro.eu/sessions> e o blog : <http://www.galapro.eu>

7 Redinter, Rede europeia de intercompreensão, é um projeto europeu, Lifelong Learning Programme, (2009-2011), com 28 parceiros europeus e 27 parceiros associados, coordenado por Filomena Capucho, da Universidade católica portuguesa, <http://www.redinter.eu>

8 MIRIADI, Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance, projeto europeu, Lifelong Learning Programme, 19 parceiros europeus, coordenados por Sandra garbarino, da universidade Lyon 2, França, <http://miriadi.net>

9 Bonvino, E., Caddéo, S., Vilagínés S. E., Pippa, S., *EuRom5 Lire et comprendre 5 langues romanes pour apprendre simultanément le français, le portugais, l'espagnol, le catalan et l'italien*, Ulrico Hoepli : Milano, 2011.

10 “EuRom4”, “EuroComRom”, e “Intercommunicabilité romane” são outros projetos textualistas.

11 1ª fase. *Quebrar o gelo e escolha do tema*, através do qual os estudantes fazem apresentações, preenchem os perfis, experimentam as ferramentas e os temas de discussão, e escolhem um tema para o resto da sessão através de uma votação;

2ª fase. *Tormenta de ideias*, durante a qual se explora o tema escolhido experimentando sub-temas;

3ª fase. *Recolha de documentos e debate*, onde os participantes continuam as discussões sobre os melhores sub-temas e fazem pesquisas de documentos ou de testemunhos directos de pessoas;

4ª fase. *Dossier de imprensa*, fase durante a qual se organiza o material recolhido, os redatores, designados entre os participantes, depositando os melhores elementos que o software organiza conforme um formato automatizado (Os dossiers de imprensa acabados, verdadeiros documentos quadrilíngues, encontram-se na página principal do site [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)).

anteriores. É possível, apesar disso, começar a se formar à intercompreensão diretamente em Galanet. Os períodos de formação são chamados *sessões*. O projeto pessoal do participante consiste em melhorar a sua compreensão nas línguas românicas que não conhecia no início, enquanto constrói uma obra comum que tenha sentido e que resulte de discussões, pesquisas, negociações, e decisões coletivas.

O catalão, o espanhol, o francês, o italiano, o português, e o romeno são normalmente as línguas de expressão dos participantes, nem sempre todas mas ao menos três delas. Durante um semestre universitário, estudantes das respectivas zonas linguísticas comunicam em diálogos plurilingues, através de fóruns e *chats*, bem como *e-mails*. Os países que tiveram a maior participação foram França, Itália, Espanha, Portugal, Argentina, Brasil, e Roménia. O projecto tem sido principalmente divulgado junto de públicos do ensino superior.

A experiência de galanet tem trazido ricos ensinamentos para a elaboração dos projetos seguintes, Galapro como Miriadi. Foram mais de sessenta sessões desde o início, e mais de 6000 pessoas inscritas.

### **Aprendizagem de línguas**

Apesar das minhas preocupações intercompreensionistas, continuava como professor de português, o que ocupava a maior parte do meu tempo. No meu centro de línguas da universidade, vivia a insatisfação do trabalho em sala de aula numa época em que o contexto social e mundial estava mudando rapidamente. Estávamos e ainda estamos, entrando cada vez mais rapidamente num novo sistema mundial dominado pelos progressos da informática e da mobilidade das pessoas, criando-se assim um cosmopolitismo particularmente visível nas universidades. A cooperação internacional entre as universidades, que se desenvolveu consideravelmente durante as últimas décadas, é um aspeto patente deste cosmopolitismo. Nativos de uma centena de línguas convivem com os nacionais nas nossas universidades. Considero tal evolução como um incentivo insistente à inovação pedagógica, particularmente no que diz respeito às línguas. Todas as línguas no ensino, nem só o português (tão pouco ensinado no mundo<sup>12</sup>), vivem mais ou menos este desfasamento entre a sala de aula e o contexto mundial. Um aluno que tem um projeto pessoal ou profissional ligado a uma língua é frequentemente obrigado a estudá-la sozinho.

Falamos de aprendizagem de línguas *estrangeiras*. Parece-me que, para afirmar a dimensão ética, deveríamos abandonar a palavra *estrangeiras*. “Nada do que é humano me é estrangeiro”, escreveu o poeta latino Terêncio. A ideia de *estrangeiro* funciona como uma autorização de não aprender línguas que não são nossas. O problema de hoje é mais um problema de alteridade, de comportamento na relação com o outro, tenha ele ou não a mesma língua do que nós. Além disso, uma língua não é totalmente estrangeira comparativamente a outra porque tem sempre qualquer coisa em comum, e é o que a intercompreensão pretende explorar. Tem alguma importância na minha validação dum novo modelo pedagógico a associação de *língua* e de *estrangeiro*, que se teria de fazer evoluir para aprender melhor

---

12 Argentina e França, fora dos países lusófonos, são os únicos países onde se ensina de maneira importante a língua portuguesa a diferentes níveis do sistema educativo.

línguas. A palavra *estrangeiro* perde aliás hoje o sentido num mundo potencialmente mais aberto.

O que acontece com a aprendizagem de línguas nas escolas? Um fracasso pouco falado porque validado pela comunidade como sucesso nos exames, quando o aluno raramente é capaz de interagir com um nativo ao fim de centenas de horas nas salas de aula. O problema é conhecido de todos nós que somos ex-alunos de instituições escolares, embora os professores tenham certo pudor e falem pouco nisso. O sistema é responsável por que o sistema se satisfaz pelo insucesso, valida os exames e gasta inutilmente muito dinheiro. O problema é quase o mesmo em todos os países.

Sobrevive ainda a exigência duma perfeição normativista, que paralisa os alunos, e os inferioriza numa aprendizagem pouco solidária, muito individualista. As condições de ensino impostas pelo sistema parecem imutáveis: limitado pelas quatro paredes da sala de aula quando uma língua se aprende também *extra muros*, com horas fixas fora das quais se fazem exercícios como se fossem aulas de história ou matemáticas, uso restrito da língua que se estuda, afastamento do nativo. Uma boa ilustração do fenómeno no Brasil é o livro do brasileiro Diógenes Cândido, professor de inglês, *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*<sup>13</sup>. A vida na sala de aula pode muito bem ser perfeita pedagogicamente, e alunos e professores ficarem satisfeitos, bem como famílias e instituições, não será suficiente para que o público adquira competências necessárias para comunicar razoavelmente com locutores nativos da língua que estudou, na maior parte dos casos.

Louise Dabène apontou para os caracteres paralisantes do ensino tradicional de línguas (Dabène, 2002), quando desenvolveu as pesquisas que levaram à realização de Galatea: entre eles o mito do locutor nativo (um sonho inatingível), o isolamento de cada língua (que considera o aluno uma *tabula rasa*), a ideia de que há actos de linguagem mais nobres do que os outros (é a dignidade de cada língua e falar defendida por Eric Hawkins), a desconfiança das analogias entre línguas, em nome da qual os alunos se concentram inutilmente sobre os raros *falsos amigos* em vez de aproveitar as semelhanças. Ainda hoje, essas ideias imperam e precisam de ser desconstruídas.

A necessidade é introduzir mais realismo, mais plurilinguismo, e mais informática: ajudar o aluno em vez de inferiorizá-lo, aproximarmo-nos dos nativos das línguas que aprendemos, fazermos uma utilização racional da informática. As abordagens plurais propõem os alicerces duma reconstrução de concepções.

### **As abordagens plurais<sup>14</sup>**

Devemos ao inglês Eric Hawkins a primeira abordagem do plurilinguismo, que não é propriamente uma aprendizagem de línguas, mas uma conciençialização do que é a linguagem, abordagem chamada por ele *awareness of languages*. A jovens ingleses e imigrantes convivendo nas escolas dos subúrbios londrinos, propôs construir uma imagem

---

<sup>13</sup> CÂNDIDO, Diógenes, professor de inglês, *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*, São Paulo : Parábola Editorial, 2011.

<sup>14</sup>

[http://lingalog.net/dokuwiki/\\_media/intercomprehension/bibliosito/regards\\_les\\_approches\\_plurielles\\_en\\_ligne.pdf](http://lingalog.net/dokuwiki/_media/intercomprehension/bibliosito/regards_les_approches_plurielles_en_ligne.pdf)

diferente das línguas aproveitando o contacto do inglês padrão e não somente de línguas da Índia e de várias outras partes do mundo, mas também dos falares locais em inglês, igualmente desprezados e ridicularizados. Vários projetos (franceses, canadenses, suíços) foram inspirados de Eric Hawkins, sob o nome de *Éveil aux langues*<sup>15</sup>. E é hoje uma abordagem importante porque ela predispõe o público jovem a uma aprendizagem diferente das línguas, sem preconceitos negativos, dando a cada língua ou dialeto a mesma dignidade.

A didática integrada, segunda abordagem, é o fato de considerar, de tomar em conta o que se sabe das outras línguas que se estudam no sistema educacional. Temos sempre a língua oficial, seja ela língua de ensino ou língua materna, mais as línguas chamadas estrangeiras. A didática integrada foi o propósito de Louise Dabène (1975) que demonstrou que não se podia continuar a aprender espanhol na França como se não se soubesse falar francês (e é muito mais evidente na Argentina com o português e no Brasil com o espanhol).

A terceira abordagem, a abordagem intercultural, visa a resolver problemas eventuais de não-compreensão devidos ao mau conhecimento recíproco das culturas, entre pessoas de culturas diferentes, e portanto a conhecer um pouco melhor as outras culturas, mas não necessariamente a língua.

E a quarta abordagem é a intercompreensão. É uma abordagem, isto quer dizer: e se começássemos pela intercompreensão? E só depois cada um poderá escolher as línguas que quiser se quiser se expressar nelas? A proposta não é substituir o existente mas introduzir num sistema fracassado uma fase inicial proveitosa e capaz de salvar a situação.

## **A intercompreensão**

No domínio da didáctica e da pedagogia de línguas, passou-se a usar o termo *intercompreensão* para falar duma situação em que duas ou mais pessoas dialogam em duas ou mais línguas, cada uma usando a língua dela, sem tradução.

A intercompreensão se pratica entre humanos<sup>16</sup> (embora haja estudos sobre intercompreensão entre homens e máquinas) na base da interinteligibilidade entre línguas, ou *inteligibilidade mútua*, como poderíamos também falar de *compreensão mútua* ou *recíproca* em vez de intercompreensão, isto para dizer que o conceito fundamental é a compreensão do outro.

Vejamos o que é Compreender segundo Edgar Morin:

“A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. Ora, a educação à compreensão está ausente dos nossos ensinamentos. O planeta necessita em todos os sentidos compreensões mútuas. Dada a importância da educação à compreensão, a todos os níveis educativos como a todas as idades, o

---

15 Existe uma associação para a promoção desta abordagem, a EDILIC, <http://www.edilic.org>, continuadora da obra de Eric Hawkins.

16 A intercompreensão é uma prática entre humanos e a interinteligibilidade uma potencialidade entre línguas. Não convém dizer “intercompreensão entre línguas românicas” como às vezes se lê.

desenvolvimento da compreensão necessita uma reforma das mentalidades. Tal deve ser a obra para a educação no futuro.”<sup>17</sup>

Tal como a entendemos, a intercompreensão, são as *compreensões mútuas* de que fala Edgar Morin, aplicadas à didática de línguas. Preparar-se para o diálogo, com a aprendizagem da leitura em várias línguas, ou aprender dialogando com os projetos de aprendizagem em *rede de grupos*, como propõe Miriadi, tem o mesmo fim: *compreensões mútuas*.

A intercompreensão dá menos importância à língua em si, trata-se mais de utilizar a língua para outros fins, principalmente entender o outro, ou explorar uma documentação em várias línguas. A autonomização do aluno é um dos efeitos mais relevantes pedagogicamente, e em termos de formação geral é importante notar a dimensão ética, e as consequências positivas no que diz respeito à individualização<sup>18</sup>.

Quando as pessoas se entendem reciprocamente, falando línguas diferentes, já não é preciso aprender a falar e a escrever a língua do outro, pelo menos no início. A vontade de se expressar na língua do outro pode surgir durante as atividades de intercompreensão e o aluno terá assim a motivação para se tornar capaz de aprender eficazmente a escrever e falar na língua do outro.

A intercompreensão nem sempre é a melhor solução para nos entendermos. Existem situações em que podemos mais eficazmente usar uma língua que não seja de nenhum interlocutor, como é frequentemente o caso do inglês. A noção de intercompreensão acompanha-se sempre da ideia de flexibilidade.

## O português

O português é para qualquer lusófono a porta da romanofonia, e como todas as línguas, abre o caminho para a aprendizagem duma nova língua, românica ou não. Para quem é lusófono, alcançar uma compreensão razoável, sobretudo do escrito, em todas as línguas românicas é possível e relativamente fácil, quanto mais fácil se a pessoa já aprendeu alguma coisa de francês ou de qualquer outra língua românica, o que é frequentemente o caso. Não se estudou ainda qual era a língua, dentro da família românica, que melhor permitia entender as outras, mas o locutor do português, sobretudo do Portugal tem facilidades evidentes, e não recíprocas (entende por exemplo o espanhol facilmente quando um Espanhol tem dificuldades).

O campo do vocabulário é onde o parentesco é mais evidente. O vocabulário romanófono apresenta-se como um continuum. Se considerarmos uma série de palavras com o mesmo sentido em todas as línguas românicas, vê-se claramente o ar de família, embora haja frequentemente um vocábulo diferente numa língua ou outra. As línguas românicas têm por assim dizer um vocabulário comum, e quando se conhece uma delas, é de fácil acesso o vocabulário de qualquer outra, sobretudo porque o vocabulário se encontra sempre em contexto. Vejamos por exemplo este quadro tirado do método EuRom5, onde foram salientadas as palavras chamadas opacas:

---

17 A tradução é nossa : <http://www.v1.agora21.org/unesco/7savoirs/7savoirs08.html>

18 A individualização não é a individualização nem o individualismo, designa o porvir do indivíduo

<b>ontem</b>	ayer	ahi	ieri	hier
data	<b>fecha</b>	data	data	date
outono	otoño	<b>tardor</b>	autunno	automne
imprensa	prensa	premsa	<b>stampa</b>	presse
mulheres	mujeres	dones	donne	<b>femmes</b>

Quando a palavra não corresponde, pode existir outra palavra que possa ajudar, como no caso de *donne* e *femmes*, temos em português *dona* e *feminino*.

Outras semelhanças se encontram na gramática e especialmente na conjugação. As línguas românicas têm um sistema verbal semelhante, o do português sendo um pouco mais rico com o futuro do conjuntivo, o infinitivo pessoal, e com o valor do pretérito perfeito composto (neste caso um lusófono não terá dificuldade em entender o *present perfect* inglês que tem o mesmo valor).

A ordem das palavras é praticamente a mesma em todas as línguas românicas e é de uma grande ajuda para a leitura se se comparar a uma língua como o alemão onde a ordem das palavras obedece a regras que não têm nada de romanófono.

Saber português favorece a percepção do sistema do plural do espanhol, do catalão, e do francês. Para o italiano e o romeno, o lusófono aproveitará outras transparências e o contexto esclarecerá se é plural ou singular.

Os métodos textualistas exploram sistematicamente todas as semelhanças, e constituem uma documentação rica sobre como desenvolver a nossa capacidade de entender uma língua a partir do que sabemos das outras. Além de *EuRom5*, já citado, e a sua primeira versão *EuRom4*<sup>19</sup>, temos *Os sete passadores (Sieben Siebe)*<sup>20</sup>, *InterRom*<sup>21</sup>, e *Interlat*<sup>22</sup>.

## Princípios

No domínio da intercompreensão, nada é rigorosamente obrigatório, aplicam-se princípios. Até para a compreensão, admite-se que não se compreenda tudo, desde que se tem uma compreensão global e que os pormenores não entendidos não dificultem a interação. Essas aproximações e outras podem ser consideradas como uma falta de rigor, e destabilizar o professor como o aluno.

Entre os princípios da intercompreensão, temos ao menos a aprendizagem parcial e simultânea. É parcial por que só se pretende aprender à compreender e é simultânea porque contempla várias línguas ao mesmo tempo.

---

biologicamente, psicologicamente, e socialmente.

19 Blanche-Benveniste, C. et al. (1997). *EuRom4 : méthode d’enseignement simultané des langues romanes*. Firenze : La Nuova Italia Editrice.

20 Katja Götsche / Elke da Silva / Horst G. Klein / Tilbert D. Stegmann. (2003). *EuroComRom -Os sete passadores. Saber ler todas as línguas românicas já*. Aachen: Shaker.

21 Carullo, Ana María. (2007). *Manuel InterRom: Intercomprension en lenguas romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe*.

22 Chavez Tassara, Gilda, Moreno Farias, Patricio & Manual Interlat. (2007). Valparaiso: Ediciones Universitarias de Valparaiso.

Mais tarde, menos tarde, é alcançável dialogar com o nativo, e às vezes desde o início, da mesma maneira que é possível entender un texto numa língua românica que não se estudou quando se é romanófono. Se o interlocutor faz o mesmo, o diálogo é possível, a partir de duas línguas, espanhol e português por exemplo, mas podemos ter mais de dois interlocutores e mais de duas línguas. Naturalmente, o diálogo funciona melhor quando os interlocutores têm alguma preparação e é precisamente esta preparação que propõem os manuais citados anteriormente, bem como os dispositivos interacionistas.

Outro princípio da corrente interacionista é não se preocupar excessivamente com os erros que os próprios nativos dão nas línguas deles como é comum durante a aprendizagem, a qualquer idade, e como acontece sempre na vida. O essencial não deixa de ser a mensagem, o conteúdo da mensagem, e devem entrar também nas competências de receptor duma mensagem errada a capacidade de entender apesar dos erros, o que é o que nós todos fazemos sempre na nossa língua.

Tal conjunto de princípios aparecem como uma rutura em relação ao academismo vigente. Podem criar uma atitude de recusa, ou pelo menos um choque, um stress, mas haverá uma maneira de aprender que não obrigue a reconsiderar velhas ideias, a operar a um deslocamento conceitual?

### **Deslocamento conceitual**

A intercompreensão, a situação de interação em intercompreensão, provoca ou necessita para funcionar um deslocamento conceitual (Blanchet, 2014). Inspirando-nos de Philippe Blanchet podemos analisar assim o deslocamento conceitual, pelo qual vamos passar de um conceito a outro para entrar no reino da intercompreensão:

1. de um culto das diferenças (os falsos amigos) para a exploração sistemática das semelhanças;
2. de línguas distintas para o de continuum, e assim recortar o continuum para distinguir línguas, distinguir a normatividade;
3. de línguas diferentes para o de línguas parentes e vizinhas, embora a noção de parentesco e de vizinhança linguística seja pouco precisa;
4. do plurilinguismo para a pluralidade de cada língua;
5. de certo complexo de não-compreensão para uma aceitabilidade da intercompreensão (certo que uma pessoa convencida de que não vai entender, não vai entender, o primeiro passo será a aceitabilidade);
6. do *intra muros* ao valor da interação *extra muros* e à dimensão intercultural (o conforto da sala de aula, compartilhado por professores e alunos, é um obstáculo à interatividade nativo-não nativo: quer dizer ao encontro intercultural).

São enunciados esses conceitos de um ponto de vista de linguista, mas acontece um deslocamento comparável no campo pedagógico, se se tratar de abrir a porta da aprendizagem. André Giordan já não fala de conceitos mas de concepções.

## As concepções

André Giordan, desde 1987, vai além da ideia de conceito e de representação com outra noção que é a concepção, mais profunda, e mais difícil de mudar.

A concepção é a maneira pessoal de compreender algo. Nem todas as concepções são negativas, mas para aprender é preciso mudar certas concepções que cada um de nós tem, e que se apresentam às vezes como obstáculos à aprendizagem. “A concepção não é o produto do pensamento, ela é o processo da atividade mental. Torna-se uma estratégia, ao mesmo tempo comportamental e mental, com que o aprendente regula o ambiente dele”. (Giordan, 1996)

As concepções não são autónomas, separadas, constituem uma rede mais ou menos coerente, mas que pode evoluir. Crenças, atitudes, valores, conhecimentos, podem ser um filtro que esconde a realidade, e torna difícil ou até impossível o trabalho do mediador, do docente. A rede de concepções age como um filtro redutor.

Uma das concepções frequentemente opostas à intercompreensão é a superioridade da aprendizagem em imersão, esquecendo a própria língua. Outra é a força da imagem da aprendizagem linear e sequencial impondo a ideia de que a aprendizagem tem uma ordem determinada do simples ao complexo. Podemos citar também o mito das bases, conforme o qual não se pode realmente começar sem ter decorado primeiro as bases, mas as bases não se deixam assimilar (exemplo dos verbos irregulares em inglês).

É então lógico que o pedagogo queira criar uma perturbação, para mudar as concepções: propondo por exemplo um ambiente didático novo. É a partir da noção de concepção que André Giordan define o “modelo alostérico do aprender”.

## O modelo alostérico

André Giordan é biólogo. O termo *alosteria* foi emprestado à biologia, e ele o aplicou à didática em geral. Queremos portanto aplicar a teoria do modelo alostérico à didática de línguas, e mais precisamente à intercompreensão.

O significado é mais ou menos o de adaptação libertadora a um ambiente de aprendizagem. A alosteria em biologia é uma forma de regulação da atividade duma molécula chamada enzima, regulação em função das condições exteriores que se modificam. Uma enzima específica permite a produção de uma substância (como a chave permite a abertura da porta). Quando muda o contexto, a enzima transforma-se, adapta-se para permitir a permanência da função biológica. A alosteria<sup>23</sup> pode se chamar também cooperatividade<sup>24</sup>, e é uma noção próxima de enação<sup>25</sup>.

As concepções dos nossos alunos vão assim mudar como a enzima muda em função das mudanças do contexto biológico. Para nós professores, tratar-se-á de determinar o melhor ambiente didático para despertar a mudança esperada.

---

23 Significa “Outra forma” em grego antigo.

24 Ver <http://fr.openclassrooms.com/forum/sujet/allosterie-vs-cooperativite>

25 O termo “enação”, também tirado da biologia, é uma alternativa teórica vizinha da alosteria, pouco usada em didática, e que considera a auto-organização do espírito de um indivíduo em interação com o ambiente.

Não somente a compatibilidade com os antigos modelos existe, mas também o modelo alostérico reconcilia e ultrapassa o empirismo, o construtivismo e o behaviorismo, pelo que nos diz André Giordan. A própria intercompreensão, como se viu pela existência de várias correntes, é compatível com qualquer teoria da aprendizagem, o que a predispõe à integração do modelo alostérico.

O modelo alostérico do aprender (*allosteric learning model*), desenvolvido pelo LDES, Laboratorio de didática da Universidade de l'université de Genebra (Suíça), tem os traços seguintes:

1. está virado para o aprender (e não o ensinar);
2. dá importância ao contexto, e dá um lugar central ao docente, que cria o ambiente;
3. apoia-se na ideia de desconstrução-reconstrução de estruturas do pensamento existentes;
4. precisa da influência do ambiente no qual acontece a aprendizagem;
5. coincide com a aspeto dinâmico e sistémico da elaboração dos saberes: recusa-se a linearidade (a favor da reticularidade);
6. considera diferentes níveis do aprender (agir, aprender, e aprender a aprender).

Diante da coincidência com a pedagogia da intercompreensão interacionista, não podíamos deixar de confortar as nossas opções com a teorização proposta por André Giordan.

## **O portal Miriadi**

A intercompreensão propõe também uma mudança para aprender diferentemente e mais, e as práticas pedagógicas da corrente interacionista se aproximam consideravelmente do modelo alostérico do aprender. Alunos já testemunharam uma facilidade maior frente às línguas depois de alguns meses de intercompreensão. Faltam ainda mais experiências e mais observações científicas mas a hipótese já é quase convicção: a intercompreensão em linha e em rede de grupos responde à necessidade de inovação do sistema no que diz respeito a ensino-aprendizagem de línguas.

O projeto Miriadi tem precisamente por fim criar uma plataforma onde professores e alunos vão encontrar um ambiente didático para a aprendizagem em linha e em intercompreensão. É uma aprendizagem de línguas, sendo possível acrescentar uma matéria não linguística. Será uma plataforma com um espaço de formação polímorfo, onde portanto as ferramentas vão variar, e o cenário pedagógico será adaptado. Cada espaço dedicado a uma formação será particular e resultará de negociações entre os professores de vários países, que para o efeito se tornaram encenadores pedagógicos, e escolherão parâmetros conforme a idade dos alunos e a natureza do projeto pedagógico. Os grupos de alunos participantes constituirão assim uma rede de grupos, e, como já se faz com as plataformas Galanet et Galapro, vão criar durante a formação novos grupos internacionais, para a realização coletiva de um determinado trabalho, geralmente uma publicação plurilíngue em linha.

A complexidade e a adaptabilidade da formação, além das situações de diálogo com nativos de várias línguas, abalam as representações e as concepções dos alunos, e criam assim uma motivação digna do modelo alostérico que acabamos de descrever. O diagnóstico posto sobre ensino-aprendizagem de línguas nas instituições determina as concepções que queremos

mudar ou pelo menos fazer evoluir. As experiências feitas com as outras plataformas, hoje ultrapassadas tecnologicamente, nos levam a pensar que este tipo de formação tem futuro.

Porém, não basta acreditar no futuro para que aconteça, e a grande dificuldade da inovação reside na aceitação institucional, que até hoje nem se anuncia. Por isso, paralelamente às pesquisas e experimentações, os parceiros do projeto Miriadi desempenham tarefas de disseminação e inserção curricular, e reuniram-se em associação<sup>26</sup> para continuar a obra e manter o site, quando o período do projeto acabar.

### **Referências bibliográficas**

Blanche-Benveniste, C. (1991). Le projet d'enseignement simultané des langues romanes à l'Université de Provence, Dialogues et Cultures, n° spécial 91-1 (Enseigner les langues latines. Pour une méthodologie de l'intercompréhension), pp. 9-16.

Blanchet, P. (2014). Regard sociolinguistique sur l'intercompréhension entre langues différentes: fondements théoriques, pratiques sociales et pistes sociodidactiques, Comunicação de 20 de junho, em Lyon.

Chavagne, J.-P. (2007). Aprender línguas através da intercompreensão, Tempo Brasileiro, n°170, pp. 121-134, Julho-Setembro.

Dabene, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones: pour une didactique des langues voisines. Langages, 39, pp. 51-64.

Dabene, L. (2002) Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l'intercompréhension. In Babylonia, n° 2, pp. 14-16.

Giordan, A. (1996). Représentations et conceptions, in Représentations et conceptions en didactique, Regards croisés sur les STAPS sous la dir. de J-P. Clément, CIRID/CRDP d'Alsace, p. 15.

Giordan, A. (1999). Le modèle allostérique in Revue E.P.S, n°. 279, septembre/octobre.

Hawkins, E. (1994). Awareness of language: An introduction, Cambridge University Press.

---

26 A associação é a APICAD (Associação para a promoção da intercompreensão a distância)

## **AULA DE PORTUGUÊS, QUESTÃO DE INTERPRETAÇÃO**

**Lucia Teixeira**

Universidade Federal Fluminense/CNPq

### **Resumo**

A partir do poema Aula de português, de Carlos Drummond de Andrade, o artigo reflete sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas, sob a perspectiva de uma autora de livros didáticos. A escola tem hoje dupla missão: absorver as novas tecnologias e aproveitar seu potencial de produção de sentido e, ao mesmo tempo, insistir sempre na literatura e na arte, porque livros, quadros, esculturas, ao exigirem o silêncio e a contemplação da apreensão estética, representam a resistência e o assombro capazes de ressignificar a vida e dar-lhe nova direção. Para ler e interpretar a literatura, é preciso uma disposição de alma, um estado de ânimo aberto para o sopro inquieto da palavra literária. É preciso mais que isso, no entanto. É necessário um saber, um domínio metodológico e teórico que ofereça os instrumentos pedagógicos para uma leitura crítica e proveitosa. Ser um bom leitor não garante ao professor que seja capaz de ensinar a ler e interpretar. Não há bom ensino sem boa teoria, não há possibilidade de fazer avançar o conhecimento oferecido pela escola se não se faz avançar também a teoria que fornece a base de atuação prática dos docentes. Em suma, não há ensino de boa qualidade sem pesquisa consistente. A partir da base teórica da semiótica francesa, pretende-se apresentar uma proposta metodológica de ensino de leitura e interpretação de textos.

**Palavras-Chave:** ensino de português; leitura e interpretação; teoria semiótica.

### **AULA DE PORTUGUÊS**

A linguagem  
na ponta da língua,  
tão fácil de falar  
e de entender.

A linguagem  
na superfície estrelada de letras,  
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,  
e vai desmatando  
o amazonas de minha ignorância.  
Figuras de gramática, esquipáticas,  
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

Carlos Andrade

O poema de Drummond (1902-1987) recolhe da memória a experiência de um estudante dos anos 1910-1920, num Brasil em que ainda poucos iam à escola. Aluno interno de colégio jesuíta em Nova Friburgo, no estado do Rio de Janeiro, Drummond foi expulso do colégio, em 1919, por *insubordinação mental*, após um incidente com o professor de português. Segundo conta o pesquisador Arnaldo Saraiva, as notas eram lidas em voz alta. O professor de português, após a leitura, teria dito: "Essa nota foi dada por comiseração." E Drummond teria respondido: "Eu não quero nota por comiseração, eu quero uma nota justa." Segundo Pedro Drummond, neto do poeta, os jesuítas mandaram que se retratasse, senão seria expulso. Ele se retratou – e foi expulso. Drummond se sentiu traído.<sup>27</sup>

Ainda que a obra literária não deva ser lida em associação com a biografia do poeta, a anedota serve para compreender uma certa constituição discursiva da escola dos primeiros anos do século XX e ajuda a reconhecer os ecos dessa concepção no ensino da atualidade.

Drummond estabelece uma oposição entre uma língua mais solta, mais coloquial, e a língua ensinada na escola, formal e presa a regras. Carlos Góis foi um gramático que publicou, em 1912, um livro de análise morfológica e sintática, chamado Método de análise, que teve sucessivas reedições e acompanhou gerações de brasileiros nas aulas de português. Essa gramática *esquipática*, que *atropela*, *aturde* e *sequestra* o coração do pobre estudante – ainda que muitos possam desconhecer o sentido isolado de cada uma dessas palavras, certamente compreendem, pela sonoridade áspera, pela sequência de consoantes vibrantes nos verbos e a força dos fonemas plosivos no adjetivo, que não se referem a coisas boas, agradáveis ou suaves – essa gramática que se associa à ideia de normatividade e de um padrão culto, por um lado reduz a língua a duas variações baseadas em critério puro de exclusão – ou se fala certo ou se fala errado – e por outro, reduz a aula de português ao exercício da boa forma, da nomenclatura, classificação e correção purista.

---

<sup>27</sup>Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cultura/o-despertar-de-carlos-drummond-de-andrade-3730135> acesso em: 08 nov 2014. Reportagem de Mauro Ventura, O despertar de Carlos Drummond de Andrade, publicada em 22 jan 2012, no site oglobo.com

Abandonemos ambas as reduções, para pensar que a aula de português hoje – a aula de língua de modo geral – considera não só a variação linguística em sua riqueza de manifestações, que passa por critérios regionais, sociais e de situações de uso, mas também se expande para a expressão oral, a produção textual, os exercícios de interpretação, as relações de intertextualidade e transmidialidade, a variedade de linguagens e formas de manifestação e as articulações dos textos com práticas e situações semióticas.

Se todas essas expansões geradas por concepções de ensino antenadas com as sociedades pós-industriais, marcadas pela fragmentação do conhecimento, o excesso de informação e a multiplicidade de linguagens, servem a um redimensionamento de programas e currículos, como é desejável, parecem, por outro lado, deixar o professor atordoado por ter de se mover em universo tão amplo e diversificado.

Seria razoável desejar que se fizesse menos para fazer melhor. O que se aprende, afinal, na aula de língua portuguesa? O que se deveria aprender? O que se quer com essa aprendizagem?

Fundamentalmente, aprende-se na escola a falar e a escrever na língua materna em variadas situações sociais, adequando o uso às diferentes tipologias e gêneros textuais e aos variados contextos discursivos. Adquire-se também um conhecimento metalinguístico que torna o saber sobre a língua mais consciente e consistente. Aprende-se a ler o que um texto diz, aprende-se também a entender de que modo consegue dizer o que diz, ou seja, de que modo o sentido se produz. Em pouquíssimas palavras, eis aí o mínimo indispensável a qualquer currículo, de qualquer série. Para atingir esses objetivos, escolhe-se uma base teórica, uma metodologia, uma direção, que tanto pode pertencer ao campo estrito da Linguística aplicada, quanto pode se definir como uma teoria cujos subsídios contenham interesse e rendimento para aplicação em situações de ensino e aprendizagem.

Para compreender a relevância da escolha de uma direção teórica de base linguística para o ensino, pensemos que, de modo geral, questões ligadas à relação da língua com a ideologia, a história e a vida social, ou às relações da linguagem verbal com outras formas de linguagem são consideradas exteriores à língua, enquanto questões como gramaticalização, transformações de um estado de língua a outro, geradas por variações no uso, critérios distribucionais e funcionais de organização e funcionamento de formas linguísticas, estas seriam questões internas da língua.

Há, portanto, noções diferentes de língua em circulação, que têm como consequência direta modos diferentes de ensinar e de compreender o funcionamento da linguagem. De um lado, uma abordagem estritamente formal, do tipo, por exemplo, que analisa estruturas causais num texto, por meio dos conectores e das possibilidades de substituí-los; de outro, uma abordagem discursiva, que, para além de identificar a estrutura causal, verifica e descreve as relações que estabelece com a unidade maior que é o texto. Trata-se de compreender que o texto não é uma soma de frases, mas um todo organizado de sentido.

No ensino, esta última concepção tem a vantagem de reconhecer a centralidade da leitura e análise de textos nas aulas de língua portuguesa, o que significa oferecer oportunidades diferenciadas de leitura, que ampliam o universo de conhecimento do aluno, ao mesmo tempo em que lhe oferecem a possibilidade de expressar-se e produzir seus próprios textos, coletiva ou individualmente. Também as estruturas gramaticais são analisadas em sua

funcionalidade no texto e em sua propriedade de produzir sentido. Não se pode, por exemplo, analisar qualquer trecho de Graciliano Ramos sem vincular a rara adjetivação, as frases curtas e secas à temática de que trata, à aridez dos ambientes que descreve.

Filiada a uma concepção discursiva e, particularmente, a uma abordagem semiótica dos textos, minha concepção de ensino contempla o acesso a todos os tipos de textos, de qualquer materialidade ou gênero, a partir de uma metodologia de análise bem definida. Por meio de núcleos temáticos, por exemplo, podem-se explorar textos produzidos em diferentes planos de expressão e com isso não só consolidar uma metodologia de análise, mas também ampliar as possibilidades de leitura, observando a intertextualidade e a interdiscursividade. Sobre isso, mostrarei exemplos mais adiante. Por ora, gostaria ainda de explicitar com mais aprofundamento minha compreensão do que deve ser o ensino da língua, dizendo que, em meio à diversidade de gêneros com que a escola deve trabalhar, considero que é fundamental haver ênfase sobre os textos em que a função estética predomine. Foi Valéry quem estabeleceu a oposição entre função utilitária e função estética, que podemos bem compreender observando as seguintes imagens:



Fig.1: Carretéis



Fig.2: Iberê Camargo, Carretéis, óleo sobre tela, 65x92cm, 1958. Coleção particular.

Na função utilitária da foto de catálogo ou de propaganda, os carretéis valem por sua função prática, por sua relação com o uso, sua finalidade. Na pintura de Iberê, os carretéis são imagens de infância ressignificadas, que não valem pela figura do mundo a que remetem, mas pela textura, cor, volume que adquirem na tela, para produzir determinado efeito sensorial sobre o espectador.

Ainda que a escola ensine a ler propagandas, jornais, programas de televisão, blogs etc, penso que deve haver privilégio da esfera artístico-cultural. E para explicar por quê, conto-lhes uma história, servindo-me para isso de um filme brasileiro de 2007, obra que gira em torno de um conflito muito conhecido no Brasil: o que é mais importante, fazer uma fossa de tratamento de esgoto ou fazer um filme? Esta é a questão de Saneamento básico – o filme (Jorge Furtado). Não simplifico a força do filme ao dizer que gira em torno desse conflito, porque o conflito não é simples e traz, nele mesmo, muitos outros.



Fig.3: Cartaz do filme Saneamento básico. (2007).

Na comunidade de Linha Cristal, na serra gaúcha, um grupo de moradores dirige-se à prefeitura para pleitear a construção de uma fossa de tratamento do esgoto local, despejado diretamente no riacho que banha a pequena vila. Recebidos pela secretária da prefeitura, ouvem a resposta de que *não há verbas* para isso. Em contrapartida, a secretária informa que há uma verba de 10 mil reais do governo federal para a realização de um vídeo. Sugere então aos moradores que façam o filme e usem o dinheiro para abrir a fossa. Eles terão que, no entanto, entregar pronto o roteiro do curta, para o dinheiro ser liberado. Convencidos pela secretária de que *dinheiro de Brasília não se devolve*, os moradores começam a pesquisa sobre o que significam coisas tão distantes de sua realidade como *roteiro*; *custos de edição*; *ficção*, etc. Não vou aqui me alongar no filme, que é ótimo e merece ser visto; o que me interessa nesse momento é estender um pouco a discussão sobre o que é essencial para a vida de todos nós: um filme ou uma fossa?

E por que me aproveito dessa questão? Porque vivemos, em nossas escolas públicas, dilemas muito semelhantes. A professora ameaçada pelo aluno envolvido no tráfico, o menino que dorme durante a aula porque tem fome, a criança cheia de feridas, por causa da vala que corre no fundo do barraco – quem, trabalhando em escola pública, já não viveu situação parecida? E quem já não pensou, diante de tudo isso: para que ensinar arte? Para que ensinar literatura?

No filme, o que acontece é muito significativo e pode nos ajudar a compreender que nos equivocamos se, em algum momento, pensamos no caráter secundário daquilo que ensinamos. Os moradores de Linha Cristalse envolvem de tal modo na realização do vídeo que encontram novo sentido para suas vidas, antes paradas e turvas como as águas do riacho que precisava de saneamento. Mais que isso, no entanto, eles aprendem que seu amadorismo não deveria prejudicar as filmagens e uma frase se repete na boca dos personagens e vira slogan estampado no cartaz do filme: *Se é para fazer, melhor fazer bem feito*.

Mais, portanto, que encontrar um caráter salvador na arte, eles percebem que a tensão do dever pode ser relaxada pela distensão do querer. E compreendem que *fazer bem feito* dá prazer, além de reconhecimento, amor e boas risadas.

Saltemos agora para a famosa e sempre angustiante *realidade da sala de aula*. Começemos então pela constatação de que os alunos, em geral, provavelmente nunca leram um clássico, não conhecem nada de pintura, jamais foram a uma exposição ou a um concerto e talvez a reprodução da Santa Ceia de Da Vinci na parede de casa seja a única referência que tenham à arte, ainda assim sem associá-la ao valor estético, mas à função religiosa. Digamos que o aluno tenha uma situação econômica favorável e disponha em casa de computador conectado à Internet. Nesse caso também nada garante que seu conhecimento de arte vá além da versão açucarada dos clássicos em trilhas sonoras da Disney nem que sua ligação com poemas e narrativas literárias supere a obsessão pelas conversas e as postagens nas redes sociais.

Seria então necessário contar com a possibilidade de que a escola, ao atuar para elevar o nível de aspiração dos alunos, fosse capaz de formar-lhes o gosto, ou o bom gosto, aquele que de distinção vira regra e de privilégio de uns passa a frustração ou rebaixamento de outros.

É preciso considerar que o gosto é também o que se expressa como juízo e o juízo do gosto é tanto terminativo quanto subjetivo (Marsciani, 1997). Um juízo como *É bonito!* delimita o espaço de uma subjetividade, porque rejeita a dúvida que, mais que a recusa do objeto, implica na rejeição do sujeito.

O juízo do gosto é também seletivo e costuma dividir a sociedade em classes em função de seus hábitos e preferências. É mais cultivado o espírito que aprecia João Gilberto que aquele que se delicia com Zezé de Camargo, é mais cult aquele que cita a última obra da última vanguarda que o erudito que conta a história do surgimento do impressionismo, é mais descolado quem curte videoarte que aquele indivíduo pré-histórico que (como eu) prefere telas penduradas nas paredes.

O gosto, em semiótica, vem sendo discutido como um valor que afirma uma diferença, uma descontinuidade em relação a uma continuidade – e me sirvo aqui do artigo de José Luiz Fiorin publicado no livro *O gosto das gentes, o gosto das coisas* (1997). É associando grandezas muitas vezes incompatíveis que age o gosto médio. A preferência é passional e incapaz de perceber o universo discursivo que a envolve. Ainda segundo Fiorin, o gosto é regido pelo princípio da gratuidade e seu sentido radica no corpo.

Ora, se o gosto está naquilo que se afasta do dever, como pode a escola formar o gosto, se tudo nela se volta exatamente para o campo da obrigação, da coerção, da padronização? E se o gosto liga-se à percepção do mundo sensível e ao movimento que faz o corpo girar e pender em certa direção e não em outra, como pode um discurso modalizado pela certeza, como é o da escola, abrir-se para o que é vago ou incerto?

Proponho aqui um pensamento semiótico sobre a escola, determinando um modo de agir semiótico radical: fazer com que a escola *faça sentido*. Para fazer *fazer sentido* será preciso articular o mundo sensível ao inteligível, acolher a disposição do corpo e a diferença de ritmos do pensamento e da ação, estimular a inteligência e sensibilizar os gestos.

Há uma malha discursiva pulsando e sustentando as ações da escola e dos sujeitos que interagem em seu espaço. Nessa malha, os lugares-comuns têm lugar confortável e repelem a dúvida, a polêmica, o desconcerto que pode desestabilizar crenças e regras. Pois é justamente aí, na brecha e na ruptura, que se pode intervir semioticamente: acolhendo o sentido que escapa e incorporando o corpo que adormece nas carteiras duras e aborrecidas da sala de aula.

Susan Sontag, em seu livro *Contra a interpretação*, conclui o artigo de abertura com uma espécie de conclamação: “Em vez de uma hermenêutica, precisamos de uma erótica da arte” (Sontag, 1987, p.23). Temos aqui um bom ponto de partida. Rejeitando a interpretação do conteúdo, que esvazia a obra por preenchê-la do que ela não é – ou não é apenas – a pensadora norte-americana propõe que se revele a superfície sensual da arte, aquilo que chama de *forma*. E alerta: “o que importa agora é recuperarmos nossos sentido. Devemos aprender a *ver* mais, *ouvir* mais, *sentir* mais” (Sontag, 1987, p.23). Paul Valéry, menos incisivo mas não menos insatisfeito com o trabalho acadêmico da interpretação, questiona: “O que é feito do que se observa imediatamente em um texto, das sensações que ele está destinado a produzir?” (Valéry, 1991, p.183)

Volto-me agora para a possibilidade de leitura da poesia e da pintura, pensando-a na relação necessária que a contemplação do que é visível cria com a linguagem verbal. Volto por um instante a Valéry, para me apropriar de alguma coisa que diz ao jovem poeta: ...só compreendemos os outros, (...) só compreendemos a nós mesmos, graças à *velocidade de nossa passagem pelas palavras*. Não se deve de forma alguma oprimi-las, sob risco de ver o discurso mais claro decompor-se em enigmas, em ilusões mais ou menos eruditas. (Valéry, 1991, p.203).

Não se pode passar apressadamente pela palavra poética. Nem pela pintura. Na introdução do livro *Une lecture de Tintin au Tibet*, em que analisa a HQ do famoso personagem belga, o semioticista Jean-Marie Floch explica seu método de leitura, fundamentalmente baseado na observação continuada: “observar e observar mais uma vez, sempre que se dispuser de um momento livre, no táxi, no trem, no avião”. Em todos os lugares, em qualquer situação, enquanto preparava sua análise, ele tinha diante dos olhos o Tintim. Considerava a observação não só um método indispensável, mas um ato de resistência. Fixar-se num objeto, para apreciá-lo e estudá-lo, é uma forma de alhear-se do acessório e da dispersão proposta pela “torrente de imagens” dos apelos visuais do mundo (Floch, 2002, p.4).

É desse ato de resistência que a escola precisa falar aos alunos, é de calma, paciência, minúcia, contemplação e tempo de percepção que os alunos precisam, num primeiro momento. Em seguida, de método. Já dizia Paul Claudel que, para observar um quadro, são necessários todos os recursos da paciência e da sintaxe (Claudel, 2003, p.133).

Vou tentar apresentar aqui um exemplo de como isso pode ser estimulado por certos tipos de exercício propostos num livro didático que escrevi em parceria com Karla Faria e Silvia Maria de Sousa, a coleção *Apoema – língua portuguesa*, da Editora do Brasil, lançada em 2013.

Numa unidade do nono ano, trabalhamos com o tema da natureza-morta. O primeiro texto da unidade é uma pintura de Pedro Alexandrino, pintor acadêmico brasileiro:



Fig.4: Pedro Alexandrino. *Natureza-morta com sopeira*, óleo sobre tela, 52 x 60 cm, s.d.

Aproveitamos a seção de vocabulário, para ensinar termos próprios da análise de pintura, como universo cromático, contraste e gradação, diluição e encorpamento da tinta, perspectiva e proporção. Na interpretação, examinamos os elementos do quadro, as particularidades do gênero natureza-morta, a presença humana na tela (a faca). Tudo isso para que o aluno percebesse que Pedro Alexandrino fala de um mundo em harmonia, ao contrário de Iberê Camargo, que fala de um mundo em conflito, com seus carretéis, apresentados a título de comparação. Na sequência, um debate sobre preferências de estilo, acadêmico, moderno e contemporâneo, ilustrados por Alexandrino, Iberê e Nuno Ramos, permitia ao aluno a expressão de seu gosto pessoal, porém de forma consistente, fundamentada:



Fig. 5. Nuno Ramos. Sem titulo, técnica mista sobre madeira, 321 x 663 x 235 cm, 1994 - 2006.

1. Qual dos três artistas – Pedro Alexandrino, Iberê Camargo e Nuno Ramos – baseia sua obra:

- Numa pesquisa de materiais?
- Na representação fiel dos objetos do mundo?
- No descompromisso com figuras do mundo?
- Na atenção à perspectiva e às proporções?
- Nos elementos da própria pintura?

Na simplificação de formas?

Nos efeitos de excesso e impacto?

2. A obra de Nuno Ramos é uma manifestação de arte contemporânea. Ela fala de um mundo em ordem, harmônico, ou de um mundo em conflito? Por quê?

3. Que obra causou em você maior impacto, mais susto e estranheza? Por quê?

Teixeira, Faria; Sousa. *Apoema português*, 9º ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2013. p.255)

Na sequência da abordagem da pintura, trabalhamos com um poema de Manoel de Barros, *Infância*, em que os exercícios de interpretação levam a encontrar uma oposição fundamental entre conformidade e inconformidade com o mundo.

Infância

Coração preto gravado no muro amarelo.

A chuva fina pingando... pingando das árvores...

Um regador de bruços no canteiro.

Barquinhos de papel na água suja das sarjetas...

Baú de folha-de-flandres da avó no quarto de dormir.

Réstias de luz no capote preto do pai.

Maçã verde no prato.

Um peixe de azebre morrendo... morrendo, em  
dezembro.

E a tarde exibindo os seus

Girassóis, aos bois.

Manoel de Barros. *Gramática expositiva do chão* (poesia quase toda). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990, p.110.

Ambos os trabalhos de interpretação são feitos para produzir uma reflexão a respeito dos objetos do mundo, daquilo que nos cerca e constitui o sentido da existência. Essa relação entre o sujeito e os objetos que o cercam e produzem sua história está dada não só no plano do conteúdo dos textos, nas histórias, sonhos e inquietações que os textos revelam, mas também no plano da expressão, na materialidade mesma das linguagens. Pedro Alexandrino privilegia a correta proporção, a harmonia de formas, o contraste bem controlado de luz e sombra, as cores em gradações e os contrastes bem definidos e, com isso, fala de um mundo com contornos precisos e valores em harmonia. Já Manoel de Barros, em versos que lembram memórias soltas, cada um deles correspondendo a uma lembrança, alterna fonemas constitutivos com oclusivos, como no primeiro e no segundo versos, vogais abertas e fechadas, como no último verso, para falar de um mundo feito de contradições, um mundo que alterna peso e leveza, aspereza e suavidade.

Dessa forma, visões de mundo opostas estão concretizadas em textos que se articulam, se completam e podem provocar a inquietação necessária para oferecer à leitura comparada de poemas e pinturas tanto o deleite de um novo olhar quanto a tentação de examinar redes de sentido que, decorrentes de exacerbações das potencialidades expressivas das linguagens, fazem ressoar o mundo visível em sonoridades, devolvendo à leitura, em nova forma, os sentidos que constituem o corpo ressignificado em seu modo de habitar o espaço e compreender o tempo.

Trabalhar com o plano de expressão das linguagens é deixar-se tomar pela presença de um corpo que mobiliza o meu, de uma presença que me faz presente. “Nunca estamos presentes na insignificância”, diria o semiótico Eric Landowski (2002, p.IX).

Experiências advindas da fricção, da tradução, complementaridade ou conflito entre linguagens configuram tema exemplar para refletir sobre as operações enunciativas que possibilitam e fazem ecoar os movimentos de paradas e continuações do sujeito nas relações que estabelece com o outro e com o mundo. Uma enunciação complexa se estabelece entre sujeitos que, tocados por um texto, respondem a ele com outro texto, que traz de volta o primeiro, mas já é dele diferente.

Gostaria de concluir reafirmando por que considero relevante que a escola ensine a apreciar a pintura e a ler poesia.

É preciso saber admirar a pintura porque estamos todos cercados de imagens e de lembranças de imagens que se colam a nossa imaginação e constroem uma concretude visual para o mundo que tanto pode nos afetar pelo excesso quanto pela indiferença, ambas as possibilidades configurando-se como ausência de sentido. Para que não nos escape essa visibilidade do mundo configurada como sentido é preciso deixar o olho correr solto, o corpo mover-se em muitas direções, o tato perceber diferentes asperezas e suavidades. De modo que seja possível ser tocado por uma cor e permitir que o olho volte à cor, sorva a cor, experimente-a como prazer e absorva-a como experiência que se tornará memória e discurso. O ritmo da contemplação terá de resistir à velocidade da caminhada.

Observar a pintura é aprender um novo modo de habitar o mundo. Aprender a examinar uma forma em sua função num arranjo global ou um contraste entre luz e sombra como um recurso para permitir ou impedir a entrada de meu olho numa cena – eis aí duas formas novas de habitar o mundo, de inquietar-se com o mundo.

A poesia tem também o poder de elevar o rotineiro ao sublime e reter momentos e cenas que, dessemantizados pelo hábito, o exercício, alcançam o estatuto de acontecimento estético. O poeta captura na palavra uma presença que o tocou e que ele transforma, então, em nova presença, que não só retém uma interpretação mas também a devolve ao mundo, para ressignificá-lo.

Trata-se, portanto, de aprender a olhar de muitos modos, mesmo de olhos semicerrados, mesmo com os olhos desviados do mundo visível e voltados para a coleção de sonhos e imagens que, dentro de nós, juntam fragmentos e constroem narrativas para a visibilidade do mundo. Pois se a visão depende do movimento, como queria Merleau-Ponty, a imersão é também um gesto do corpo, um adentrar em mim – reverso e condição da saída de mim.

A pintura, a música, a poesia são essas linguagens do pouco uso, que podem afetar a presença do homem no mundo. Jorge Furtado, em entrevista sobre o filme de que falei no início, respondia à pergunta *Cinema é básico?* com a seguinte verdade: *Cinema é básico total*. Espero ter apresentado um pouco desse “básico total” que é a pintura, que é a poesia e que é a escola, onde se deve aprender não só a juntar letras e enumerar formas, mas a juntar tudo isso numa interpretação do mundo que ofereça uma forma mais humana, desmedida, generosa e bela de habitá-lo.

### Referências bibliográficas:

- Alexandrino, P. Natureza-morta com sopeira, óleo sobre tela, 52 x 60 cm, s.d. Acervo Banco Itaú S.A. (São Paulo, SP) Recuperado em: [http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=artistas\\_obras&cd\\_verbete=3028&cd\\_idioma=28555](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_obras&cd_verbete=3028&cd_idioma=28555)
- Andrade, C. D. de. *Nova Reunião*. Vol.2. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: INL, 1983. p.778.
- Claudel, P. (2003). *L’oeil écoute*. Paris: Gallimard.
- Camargo, I. Carretéis, (1958) óleo sobre tela, 65x92cm. Coleção particular. Recuperado em: [http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=artistas\\_obras&acao=menos&inicio=17&cont\\_acao=3&cd\\_verbete=2083](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_obras&acao=menos&inicio=17&cont_acao=3&cd_verbete=2083)
- Fiorin, J. L. (1997). De gustibus non est disputandum? Para uma definição semiótica do gosto. In: Landowski, E., Fiorin, J. L. (Eds.). *O gosto da gente, o gosto das coisas: abordagem semiótica*. São Paulo: EdUC.
- Floch, J.-M. (1997). *Une lecture de Tintin au Tibet*. Paris: PUF.
- Landowski, E. (1997). Gosto se discute. In: Landowski, E., Fiorin, J. L. (Eds.). *O gosto da gente, o gosto das coisas: abordagem semiótica*. São Paulo: EdUC.
- Marsciani, F. Também é bonito! Sobre o aspecto terminativo do juízo do gosto. In: Landowski, E. Fiorin, J. L. (1997). (Eds.). *O gosto da gente, o gosto das coisas: abordagem semiótica*. São Paulo: EdUC.
- Ramos, N. (1994-2006). *Sem titulo*, técnica mista sobre madeira, 321 x 663 x 235 cm. Recuperado em: <http://www.inhotim.org.br/arte/artista/view/135>. Acesso em: 11 jul 2013.
- Sontag, S. (1987). *Contra a interpretação*. Porto Alegre: L&PM.
- Valéry, P. (1991). *Variedades*. São Paulo: Iluminuras.

## La boca del bárbaro. Tensiones migrantes

Silvia N. Barei

-UNC-

*“La cultura es el camino de hacer habitable el mundo y de entendernos. Un camino que hacemos y que nos hace, nunca hecho del todo, siempre dado en parte y en parte por hacerse, en la historia personal y en la colectiva”*

*“Leer”*

(Gabriel Zaid)

He tomado para iniciar estas reflexiones una cita del escritor mexicano porque en ellas encontramos dos aspectos que hemos de trabajar en esta presentación y que sin dudas inquietan a los hombres desde el principio de los tiempos: cuál es nuestro modo de pertenecer al mundo humano y por ende, cómo hacer de nuestras historias personales encuentros con los otros, encuentros muchas veces dolorosos y que cuestionan hasta la palabra misma que usamos para comunicarnos.

Aún en términos muy diferentes, los caminos del desplazamiento y del quiebre de la propia lengua está en los textos sobre los que reflexionaremos hoy: un libro de poemas de Juan Gelman del año 1980, llamado *Carta Abierta* y escrito cuando la muerte de su hijo Marcelo Ariel Gelman y un video clip de *Calle 13* titulado “Pal’ norte” porque, aun en su extraña vinculación, en ellos encontramos modelizado –es decir construido según una matriz de retórica cultural-, un programa estético, un programa político y un programa libertario. La palabra poética de Gelman (palabra *elevada* en términos de tradición cultural) se encuentra íntimamente ligada a la mal-dicción, a esa dimensión que nos roba el acuerdo con aquello que ha sido dicho: Linda con la ausencia de la patria, con el desierto que hay del otro lado, del lado del dolor y del exilio.

En el texto de *Calle 13*, se hace hincapié en la denuncia de toda identidad oprimida, de quien vive su vida cotidiana como sujeción y subalternidad y sitúa en el cruce de la frontera, del *meridiano*, de la *orilla*, del *borde*, sus esperanzas de vida.

Ambos textos ponen en escena la voz de todos y no solo la de sí mismos. La hipótesis reiterada y casi clandestina de una civilización alternativa, la idea de un mundo en el que se podría vivir de manera distinta. Ambos exhiben un habla agónica. Una palabra en lucha.

Y por ello tienen en común y como vínculo contingente ese lugar del cuerpo sin el cual no sobreviviríamos, material y simbólicamente: la boca. Se come, se degusta, se habla, se

susurra, se balbucea, se argumenta, se grita, se muerde, se canta, se besa, se reza, se ríe y se sonríe, se recita, se escupe, se amenaza, se insulta y se maldice con y por la boca.

### “Lengua padecida que habla”

Al mediar los años 70 Juan Gelman se exilia en Europa, luego en México. Atrás quedan sus años de militancia en *Montoneros*, atrás queda la patria imaginada y la derrota, atrás quedan su hijo y su nuera asesinados y su nieta desaparecida, que habrá de encontrar casi 30 años después<sup>28</sup>. Entre París y Roma, en enero de 1980 escribe *Carta Abierta*, y dedica el libro a su hijo. Al final de los XXV poemas y utilizando el verso que quiebra toda prosa y toda explicación dice: “el 24 de agosto de 1976/mi hijo marcelo ariel y/su mujer claudia, encinta/fueron secuestrados en/buenos aires por un/comando militar./el hijo de ambos nació/en el campo de concentración/ como en decenas de miles/de otros casos, la dictadura/militar nunca reconoció/oficialmente a estos/”desaparecidos”. Hablo de /”los ausentes para siempre”./hasta que no vea sus cadáveres o/a sus asesinos, nunca los/daré por muertos”<sup>29</sup>

La voz que habla en todos los poemas será la de un cuerpo que se sale cada vez más de los límites de una presión que regresa casi a formas preverbiales, a lo que Gelman llama “lengua padecida que habla” (III)

Cito un fragmento del poema que abre el libro: <sup>30</sup>

“hablarte o deshablarte/dolor mío/  
manera de tenerte/destenerte/  
pasión que munda su castigo como  
hijo que vuela por quietudes/como

arrobamientos/voces/sequedades/  
levantamientos de la ser/paredes  
donde tu rostro suave de pavor  
estalla de furor/a dioses/alma

que me penás el mientras/la dulcísima  
recordación donde se aplaca el siendo/  
la todo/la trabajo/alma de mí/  
hijito que el otoño desprendió

---

<sup>28</sup> Es importante recordar la polémica que inicia en Córdoba en la revista *La Intemperie*, el filósofo Oscar del Barco al denunciar a las organizaciones armadas de los años 60-70 y al citar expresamente a Juan Gelman como Comandante montonero, de ser responsables de cometer crímenes por luchar por una sociedad idealmente mejor. “Los otros mataban, pero los nuestros también mataban... La verdad y la justicia deben ser para todos” señala Del Barco (*No matar. Sobre la responsabilidad*. UNC. 2007:34)

<sup>29</sup> cursiva y minúsculas en el original.

<sup>30</sup> En *En el hoy y mañana y ayer. Antología personal*. Universidad Autónoma de México, 2000.

de sus pañales de conciencia como  
dando gritos de vos/hijo o temblor/... (I).

Los textos son bocas que gritan y lloran, cuerpos mutilados en fragmentos y una mano que escribe y se duele. Ni rima ni métrica, solo líneas desperdigadas entre los blancos de la página sin centro. No una operación vanguardista sino una operación bárbara que en tanto bloquea la constitución plena de la identidad sin el otro –el hijo- descuartiza el lenguaje como otros han descuartizado su cuerpo. Habla una lengua que se sale de las reglas del bien decir en desacato violento ante la imposibilidad que anida en el decir del lenguaje mismo.

Entonces la boca que se autonombra emprende una retórica del trauma:

\*enuncia como constante interpelación a lo humano una serie de preguntas sin respuestas: “¿era escrita verdad que nos desfuéramos?”, “¿golpea tu golpiar?, ¿gritás contra el padre doledor?”, “¿dónde estás/mesmo ahorita?” , ¿hablás por las paredes del dolor contra la contra?”;

\* inventa conjugaciones verbales: “hijás, almás, almarás, desrostrás, quietás, llagás, musicás, lunás, descriaturás, tristea, cuerpan; cambia los géneros: “ la sol”, “la padre doledor”, “la todo”, “la pecho”, “la cielo”, “la alma”, “la ser” (interesante observar que el lenguaje para poder decir se vuelve femenino, se vuelve madre: lectura política que ancla en un momento de clivaje fundamental de la historia argentina);

\*también destroza la sintaxis: “qué voy a hacer con mí”, “me sacás del pedazo que llorando”;

\*inventa enunciados ilegibles fuera del contexto del poema: “cuerpo que corazono por veremos”, “esa que llora al pie de mis muereras”, “arbolarás tus desarbolutos?”, ¿me despadrás para despaderme?” “hijo que hijé contra la lloradera”, “¿lloverá tu poco desdecir?”;

\*transforma antiguas citas de poetas amados: “alma a quien todo un hijo pena ha sido” (Quevedo “Amor constante más allá de la muerte”).

La escritura es entonces un tiempo de exilio y un tiempo de vigilia (o de espera), trabajo de producción con trozos de lengua, áspera superficie de textos o lengua de experimentación indócil. Pero no experimentación al modo de la vanguardia; acá no hay espíritu nuevo, no hay invencionismo, no hay ruptura como ensayo, sino intemperie, desamparo, lengua como sustancia corrosiva y corroída, *pedazos del hablar* (XVIII).

Sin sucesión ni simultaneidad , sin signos de puntuación, con barras que quiebran el verso y abren a intersticios de vacío esta retórica evoca el padecer del niño en un ritmo que se estira o se quiebra: final que prepara la caída de un cuerpo muerto en el vacío del espacio.

Una historia (la de Argentina, la personal) que traba con el exilio y con el cuerpo una relación traumática, el efecto que la boca del bárbaro producirá en los centros de la lengua oficial: en la exploración de nuevos territorios, el cruce de fronteras, el desplazamiento, el poeta elige la arena y el viento dismantelador del desierto, “voces/sequedades/.../cielo que abris hijando tu morida”, como dice en el primer poema, porque no hay términos posibles que puedan designar al referente.

*Carta abierta* es un nuevo espacio de exilio, fuerza feroz que necesita pensar otras formas de desubicar el yo y el vos, grieta que se apropia aquí y allá de restos de un cuerpo y

produce un nuevo objeto estratégico, de forma huyente, escamoteada, desaparecida: “era escrita verdad que nos desfuéramos?” (III).

El yo poético habla en el nombre del otro o con el nombre del otro en la boca y la boca se hace bárbara porque no consigue organizar un discurso ordenado, una sintaxis, un trazo recto sino una escritura desviada que elige insertarse a contraluz de un idioma paralelo cuya voluntad es la producción enfática de cambios y la negación de su gramática, “palabra muda/donde procuro andar contra la muerte”(XX).

### **Caminar sin mapa**

Lejos del dolor de la muerte, pero dolor al fin, la experiencia nómada construye su propia lengua latinoamericana, habita en el cruce de los caminos del mundo, mezcla historias y tradiciones; se vuelve lengua plebeya, cuestionadora de la palabra única y hace del movimiento, su lugar y su pertenencia.

“*Pal’norte*” – canción y video del grupo mexicano Calle 13- no es el relato de un viaje porque el viaje requiere de puntos fijos (un lugar de partida y uno de llegada). Es el relato de un movimiento en el que el lugar de llegada no es nunca seguro y en el que el transitar diferentes espacios exige vivir en lenguas, historias y lugares en constante mutación. La boca del bárbaro habla de esta mutación:

“Hoy me voy pal’norte sin pasaporte, sin transporte/ a pie, con las patas...pero no importa, este hombre se hidrata/con lo que retratan mis pupilas/cargo con un par de paisajes en mi mochila/ cargo con vitamina de clorofila/, cargo con un rosario que me vigila...”.

En su libro *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación* (2008) el escritor italiano Alessandro Baricco expone la idea de que la “aldea” de la cultura clásica ha sido invadida por los bárbaros. No lo expone en un sentido elitista ni peyorativo, sino que tomando prestada una metáfora de la bioingeniería sostiene que en nuestros tiempos se ha producido una “mutación genética”. Una mutación que ha hecho que todo lo dicho y escrito en la actualidad constituya “una especie de transmisor nervioso que hace transitar sentido desde zonas limítrofes, colaborando en la construcción de secuencias de experiencias transversales”, experiencias de “una lengua que no siempre conocemos, (de) gestos que podrían ubicarse en una rápida secuencia de otros gestos.” (Baricco, 2008).

En las palabras de Baricco uno encuentra pistas, claves, intuiciones acerca de la dirección de un movimiento cultural donde las fronteras internas del mundo artístico revelan conexiones centrífugas con lo cultural y asumen la estructura conflictiva de la propia sociedad, mundo en movimiento, discursos rebeldes a la gramática y a la lógica. La boca del bárbaro. El límite de la frase, del verso, es fracturado por el exceso del lenguaje.

Una materialidad del significante que no solo pone de manifiesto la cultura y sus conflictos, sino que involucra otras retóricas y otras lógicas, las de la lengua del mundo, en una idea de velocidad, de ritmo y de secuencias subjetivas traducidas a un lenguaje nuevo que conecta con los problemas sociales. “Somos idénticos/pal que llegó sin avisar”, “por los cuentos que la luna relata aprendía a caminar sin mapa”; “mi pueblo todavía reza porque las fucking autoridades y la puta realeza/ todavía se mueven por debajo é la mesa”; “en tu sonrisa

yo veo una guerrilla/una aventura, un movimiento/ un lenguaje, un acento”, “yo soy un intruso con identidad de recluso”, etc.

Lo que pasa es que la identidad, en su construcción retórica, como diría Laclau “se constituye en el interior de la tensión irresoluble entre equivalencia y diferencia ...doble condición de necesidad e imposibilidad (que) dará lugar a una inadecuación constitutiva” (Laclau, 2014, p. 106)

Un lenguaje impuesto, el inglés y una música ajena, el rock, el rap, no pueden traducirse como propios si no es en colisión o al menos en desplazamiento.

La migración, la enunciación de fronteras y cruces culturales, se inscribe profundamente en los itinerarios de un decir contemporáneo, en su necesidad de romper el silencio: algo más se manifiesta allí y el lenguaje nace en el tránsito, en la interpretación, en el uso de la jerga y el argot. Un lenguaje signado por la pérdida, otro texto, otras voces, otro mundo, un lenguaje afectado incluso y poderosamente por un recitado que se usa para provocar: “Aprendí a escribir cabronerías en mi libreta/y con un mismo idioma sacudir todo el planeta”

La lengua del otro como maldición y también como mal-dicción. La brecha entre diferentes regímenes simbólicos y a la vez el uso compartido de los mismos signos en una historia que se descompone y recompone entre el cruce de aquello que heredamos –nuestros ritos, nuestras creencias- y el lugar en el que estamos en la actualidad: “Abuela, no se preocupe,/que en mi cuello cuelga/la Virgen de Guadalupe”

La resistencia ya se halla inscrita en el lenguaje, en la música, en las imágenes que muestra el video, es decir, en las superficies multiplicantes del mundo actual.

Con la inflexión particular de un acento, de un modismo, de un modo de contar la vida cotidiana de ciertos sujetos, se mezclan historias, lenguas y artes creole que se hallan en el núcleo central de la resistencia del bárbaro como *animal mutante*, como sujeto cuyas vías de respiración y de comunicación son instintivas y transversales

La boca del bárbaro nos sorprende con lo imprevisto, lo indeterminado e incluso lo creativo e innovador. Este es un viaje a una cara-otra del mundo, difuminado, imperceptible y casi siempre atravesado por violencias sociales.

El texto pone énfasis en el principio de diferencia, en la concreción de los mundos vitales, en la resistencia a las lógicas de la globalización mostrando identidades múltiples y multisituadas, de sujetos que tienen con las culturas relaciones de tensión, de dislocación y de cruces y no de plenitud de identidades.

“Es como si la humanidad –nos dice Carlo Galli- pulverizada por la potencia de la era global asumiese por primera vez, de modo defensivo y reactivo, nuevas configuraciones de su sentido, o sea las culturas en la búsqueda de nuevos modos para afirmar la voluntad de vida allí donde están más amenazadas y negadas” (Galli, 2010, p.48).

He sostenido en otro lugar (Barei, 2012) que los textos artísticos operan como anamnesis: recuperación de la memoria obturada y creación de una nueva memoria, ampliadora de la memoria cultural que tiende a borrarse con el tiempo y con el paso de las generaciones. Exhiben

una especie de bio-política, que es a la vez una política de la representación artística enunciada de una manera compleja y cuyas características podrían enunciarse sintéticamente del siguiente modo:

\* La productividad de los textos se integra en las condiciones de todo un sistema semiótico que vincula el arte con la esfera extra-artística: el artista desmonta discursos sociales y apuesta a retóricas que, desde un suelo familiar, un orden de los signos, ahora resemantizados, denuncian la violencia constitutiva (no quiero decir originaria) que atraviesa el tejido social.

\* La tentativa de considerar las políticas de la lengua desde una focalización diferente que pasa tanto por las dimensiones ideológicas, sociales o culturales de la época como por la cuestión de la subjetividad, la introspección de la mirada y la voz del creador.

\* La liberación de la autoridad del lenguaje canónico del arte y de las formas genéricas convencionales. Aparece una textualidad que intercala tradiciones diferentes, géneros y retóricas, muchas de ellas provenientes de los medios, la publicidad, el cine, las nuevas tecnologías, estableciendo complejas relaciones intertextuales.

\* Desde su memoria crítica, los textos plantean la revisión de un proyecto social que abarca toda la historia americana: la operación político-ideológica de constitución de la nación ejecutada sobre la exclusión, (muerte, exilio, desplazamiento, migraciones, persecución, desaparición) de una parte de sus miembros.

Tanto las palabras de Gelman, como el texto de Calle 13, actualizan negativamente la estrategia de adhesión al discurso del poder y se proponen minar su aspiración a erigirse en verdad absoluta, mostrando justamente la terrible violencia de las verdades absolutas. Esta es la palabra del bárbaro, la que pone en escena algo difícil pero inexorablemente cierto: durante milenios el desplazamiento y el exilio han sido la circunstancia en la que lo humano se desencadena en toda su potencia. Revela un perfil de civilización en la que los sujetos se muestran en su negatividad divisoria: su deseo por encontrar significados políticos desde las grietas del mundo sensorial, sugiere verdades mucho más amplias y abiertas acerca de nuestra existencia como seres del mundo.

Sabemos que las culturas y sus prácticas concretas no saben de igualdades ya que la lógica desigualitaria es inherente a las relaciones sociales que se basan siempre sobre una tensión: la tensión del otro. Allí opera la boca del bárbaro, del sujeto que remarca el balbuceo y el conflicto. Conflicto de memorias culturales, conflictos políticos o de fronteras, conflictos de géneros o de estéticas se leen en retóricas discursivas que se resuelven en textualidades complejas religando el compromiso ético con la dimensión política.

Entonces, “las diferencias funcionan no necesariamente como barreras, sino más bien como signos de complejidad” nos dice Arturo Islas, novelista chicano. Es decir como territorios donde la cultura de la irreverencia es actitud positiva, fuente de comprensión del otro y ética de los sujetos.

Lugar en el que se juega el modo de vivir juntos.

### **Referencias bibliográficas**

Barei, S. (2012). Culturas en conflicto. Córdoba: Ferreira Ed. UNC.

Baricco, A. (2008). Los bárbaros. Ensayo de una mutación. Barcelona: Ed. Anagrama.

Galli, C. (2010). La humanidad multicultural. Buenos Aires: Katz Editores.

Gelman, J. (2000). En el hoy y mañana y ayer. México: Antología personal. UNAM.

Laclau, E. (2014). Los fundamentos retóricos de la sociedad. BAs-México: Fondo de Cultura Económica.

Video Calle 13. Recuperado en: [www.metrolyrics.com/pal-norte-lyrics-calle-13.html](http://www.metrolyrics.com/pal-norte-lyrics-calle-13.html)