Cadernos do LALE
Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras
série propostas

L'intercompréhension:

la vivre, la comprendre, l'enseigner…

Maria Helena Araújo e Sá
Maddalena de Carlo
Marie-Noëlle Antoine
(Org.)

universidade de aveiro

Centro de Investigação Didáctica e
Tecnologia na Formação de Formadores
Universidade de Aveiro

Cadernos do LALE
Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras
série propostas

L'intercompréhension:

la vivre, la comprendre, l'enseigner…

Maria Helena Araújo e Sá
Maddalena de Carlo
Marie-Noëlle Antoine
(Org.)

universidade de aveiro

Cadernos do LALE • Série Propostas Nº 6
L'intercompréhension:
la vivre, la comprendre, l'enseigner…

Organização:
Maria Helena Araújo e Sá
Maddalena de Carlo
Marie-Noëlle Antoine

Revisão:
A revisão dos textos é da responsabilidade dos respectivos autores

Edição:
Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores
Universidade de Aveiro

Arranjo gráfico, impressão e acabamento
Officina Digital – Impressão e Artes Gráficas, Lda

Ano:
2011

Tiragem:
200 exemplares

ISBN:
978-989-96794-8-1

Depósito legal:
nº 330365/11

Sommaire | Índice

I. Introducción 5

Maria Helena Araújo e Sá, Maddalena De Carlo, Marie-Noëlle Antoine *5*

II. Intercompréhension et sociétés 19

Immagini e rappresentazioni dell' intercomprensione nello spazio sociale 21
Amélie Margueritte, Antonella Meniconi, Cristina Vela Delfa, Francesca Vitrone, Maddalena De Carlo, Martine Azen, Mathilde Anquetil, Nuria Otero de Juan, Gaidau Raluca-Mihaela, Rudson Gomes, Silvia Vecchi

A gestão das línguas em espaços multilingues: da sobreposição à intercompreensão plurilingue 79
Mariana Fonseca, Julia Frigière, Martine Le Besnerais, Sílvia Melo-Pfeifer

III. Intercomprensione, educazione ed formazione 107

Intercomprensione, interculturalità e educazione alla pace: una sfida etica 109
Ana Isabel Andrade, Laura Diamanti, Marie-Noëlle Antoine, Eduardo Arancibia, Lisa Beckmann, Katia Camargo, Nathalie Enkhardt, Inês Moura, Joseli Maria Piranha

Propuesta para la creación de ejercicios de intercomprensión adaptados a un público adulto que se forma a lo largo de la vida 131
Adrien Lefevre, Silvia Castro, Susana Ambrósio, Teresa Alves

A intercompreensão en las aulas: le développement della capacità de aprender limbi straine 165
Sema Alas Martins, Christian Degache, Maria Santamaria Muñoz, Caroline Candeias do Monte, Dianelys Darna, Benice Resende, Miriam Pereira, Carla Nielfi

Poveştile – drumuri înspre intercomprehensiune: Itinerariile romanice în şcoala primară 187
Ana Sofia Pinho, Laura González, Maria João Jesus, Jessica Lopez, Luzia Moreira, Adina Nedelcu, Marta Marty, Ana Maria Micu

IV. Intercompreensão e estratégias didáctico-linguísticas 221

L'Intercompréhension à l'oral entre langues voisines : des problèmes de compréhension aux stratégies d'accès au sens 223
Eric Martin, Sonia Di Vito

Dicionário interlinguístico de expressões idiomáticas 263
Claudia-Georgiana Bizdiga, Filomena Martins

Introdução

A presente edição dos *Cadernos do LALE* visa, na linha da *Série Propostas*, contribuir para o reforço da vocação interventiva da Didáctica de Línguas (DL), divulgando um conjunto de textos que discutem e operacionalizam, com propostas concretas de actuação em contextos de formação linguística diversificados, um conceito actualmente incontornável neste campo disciplinar, capaz de o reconfigurar numa perspectiva plural e transformadora (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer & Santos, 2009): ***a Intercompreensão***. Estes textos resultam de uma revisão para este fim dos trabalhos realizados no âmbito de uma formação de formadores para a intercompreensão, que teve lugar na plataforma Galapro (www.galapro.eu/sessions) entre Outubro de 2010 e Janeiro de 2011, e que foi frequentada por formandos e formadores de diversas proveniências geográficas e linguísticas. Tratando-se de uma formação *para* a intercompreensão *pela* intercompreensão, conforme à frente se explicita, os participantes utilizaram as suas línguas (românicas) no desenvolvimento dos trabalhos, pelo que esta publicação é plurilingue.

Cenários da formação Galapro[1] *(Maria Helena Araújo e Sá)*

A intercompreensão: do conceito-nuclear da formação

A formação Galapro, da responsabilidade do grupo Gala (www.e-gala.eu), um grupo europeu que trabalha em conjunto desde a década de 90 (ver Araújo e Sá, Degache & Spita, 2010, para um rápido panorama do nosso percurso), gira em torno do conceito de intercompreensão (IC), tomado quer enquanto conteúdo (formação *para* a IC) quer enquanto prática (formação *pel*a IC). Trata-se de uma óptica de "dupla focalização plurilingue" que busca a homologia entre processos e conteúdos de formação, colocando os sujeitos em situações comunicativas análogas àquelas que são observadas e discutidas nas situações de formação.

Antes de descrever os objectivos e estrutura da formação, importa, sucintamente, clarificar o entendimento de IC que lhe está subjacente, sabendo que não se trata, de modo nenhum, de um conceito linear ou unívoco.

Construído a partir do reconhecimento de uma prática verbal comum, a que recorrem os sujeitos, natural e espontaneamente, em situações de contacto de línguas (Capucho, 2008), o conceito de Intercompreensão é hoje "*l'une des idées les plus remarquables et les plus stimulantes dans le domaine de l'éducation plurilingue*" (Doyé, 2005: 5). Apesar da sua juventude em DL (os primeiros estudos focalizados datam do início dos anos 90), o conceito tem feito um percurso seguro no campo, no âmbito das transformações que a disciplina actualmente atravessa e que a orientam para um quadro conceptual organizado em torno do plurilinguismo e pluriculturalismo (Zarate, Lévy & Kramsh, 2008). Concebendo as línguas como objectos de valor não apenas

[1] Para a apresentação dos cenários de formação Galapro, utilizámos textos anteriores que foram elaborados tendo em vista a divulgação desta formação, nomeadamente: Araújo e Sá (2010a e b); Araújo e Sá, Hidalgo Downing, Melo- Pfeifer, Séré & Vela Delfa (2009) (Prefácio).

instrumental e económico, mas também social, cultural, político e identitário, a IC concorre, na verdade, para posicionar o seu ensino/aprendizagem em prol das finalidades da educação (coesão social, cidadania, diálogo intercultural, paz) e, nesta medida, "*pourrait bien être la clé qui permette d'ouvrir tous les espaces de rencontre (…) entre individus et collectivités de toutes tailles, entre personnes et cultures de tous les niveaux de socialisation*" (Tyvaert, 2008: 275). Isto, até porque a IC *"oferece a vantagem de apresentar e tratar todas as línguas em pé de igualdade (…) e abre uma via para a criação de um cidadão plurilingue*", conforme se lê na declaração *L'intercompréhension en langues romanes dans le cadre des Trois Espaces Linguistiques* (Lisboa, 21 de Abril de 2008). Assim, tal como sublinha Patrick Chardenet, "C'est la démocracie, l'intercompréhension" (intervenção no vídeo *Vozes em Intercompreensão*, 2010, http://www.youtube.com/watch?v=4D9kBjUC4JM).

Neste enquadramento de tipo ético-ideológico, comum ao de IC, vários autores reclamam, de um lado ou de outro, a sua vinculação à noção, é possível identificar múltiplos timbres, construídos em polifonia (mais ou menos harmoniosa) ao longo do tempo e em função das pertenças epistemológicas de cada escola didáctica (para uma rápida percepção destes vários timbres, ver os depoimentos no vídeo acima referido). No caso da formação que agora nos ocupa, Galapro, a noção de IC é declinada, no âmbito do percurso específico de investigação-formação-intervenção do nosso grupo, segundo uma perspectiva dialógica, plurilingue e intercultural. Refere-se portanto não apenas à recepção, mas estende-se à interacção plurilingue e ao co-agir dos interlocutores, empenhados em projectos comunicativos conjuntos nos quais todos e cada um encontram espaços de palavra próprios onde as suas línguas se vêem presentificadas e assumem o estatuto de línguas de comunicação. Por outras palavras, inscrevendo-se no percurso específico da "Galasaga" (Araújo e Sá, Degache & Spita, 2010), Galapro explora uma posição heurística ligada a uma acepção interaccionista da IC, que valoriza e promove "*l'effort des interlocuteurs dans un cadre dialogique où le grand enjeu devient la construction d'un territoire de parole partagé*". É nesta medida que, para Degache, a IC seria «*une forme de communication plurilingue où chacun s'efforce de comprendre la langue de l'autre et s'emploie à se faire comprendre*» (2009: 85).

Conforme referimos acima, a IC trilha actualmente um percurso seguro em DL e ocupa um espaço privilegiado no que toca a investigação e produção de materiais destinados à formação linguistico-comunicativa e intercultural de diversos públicos escolares. Já do ponto de vista da formação dos formadores que com estes públicos têm que lidar, o panorama é bastante mais reduzido e raros têm sido os trabalhos centrados sobre a IC como objectivo, prática e/ou instrumento de formação. Ora, reconhecendo-se que a disseminação da IC em contexto educativo passa, necessariamente, pelo reconhecimento e valorização do conceito pelos professores, mas também pela sua integração no seu repertório didáctico, ou, por outras palavras, pela sua competência profissional em lidar com ele num perspectiva de gestão curricular, não poderíamos estar mais de acordo com Castagne e Chartier quando escrevem: «*un obstacle empêche pour l'instant la dissémination de ce concept: la formation d'éducateurs*» (Castagne & Chartier, 2007: 71).

Foi desta constatação e da vontade de contribuir para a criação de contextos favorecedores do desenvolvimento profissional no que diz respeito à IC que surgiu o projecto Galapro[2] ("Formation de formateurs à l'intercompréhension en Langues Romanes"), no âmbito do qual foi realizada uma plataforma de formação disponível publicamente desde Setembro de 2010 (www.galapro.eu/sessions). Procura-se,

[2] *Galapro – Formação de Formadores para a Intercompreensão em Línguas românicas* (2008-2010). Projecto LLP (135470-LLP-2007-1-PT-Ka2-KA2MP), coordenado por Maria Helena Araújo e Sá (Universidade de Aveiro). Para mais informação, ver www.galapro.eu.

com esta plataforma, desenvolver uma rede de formação especializada em redor da IC em línguas românicas (catalão, espanhol, francês, italiano, português e romeno), através de formação híbrida ou a distância. O desafio essencial é dotar os formadores de competências teóricas, metodológicas e práticas (nomeadamente o uso das TIC), que lhes permitirão uma intervenção consciente e reflectida sobre os seus diversos cenários educativos, numa perspectiva de desenvolvimento da IC.

O objectivo de Galapro é, assim, criar e avaliar cenários de formação colaborativa, centrados em tarefas e capazes de responder às necessidades e expectativas (em termos de competências profissionais e de perfis linguísticos e comunicativos) de diferentes públicos-alvo. Os formandos constituem-se em grupos numa instituição (formação híbrida) ou inscrevem-se individualmente (formação a distância, na Europa e fora dela), através de uma ficha depositada em www.e-gala.eu. A formação dirige-se a diferentes categorias de formadores (em formação inicial, avançada e contínua, inseridos ou não em contextos formais de formação), de modo a assegurar uma larga divulgação das abordagens pedagógicas centradas na IC. Os conceitos e realizações desenvolvidos podem, logicamente, ser transferidos a outras famílias de línguas.

Objectivos da formação

Inserido numa lógica de rentabilização, multiplicação e difusão dos conhecimentos, produtos e dispositivos já existentes em DL acerca da IC, Galapro investe, conforme acima referimos, na formação de profissionais envolvidos na educação linguística, de forma a que estes possam integrar, nos seus repertórios pedagógico-didácticos, princípios teóricos e praxiológicos de uma educação para o plurilinguismo. A intenção é fomentar uma reflexão crítica, colectiva e enformada pela experiência/confronto/experimentação, a propósito da IC. Essa reflexão situa-se aos níveis conceptual, praxiológico e formativo: a prática interaccional da intercompreensão pelos profissionais, que comunicam nas suas diferentes línguas, gerando uma atmosfera plurilingue e intercultural de trabalho, conjuga-se com a reflexão acerca da natureza dos processos que lhe subjazem e com a perspectivação da sua transposição didáctica (ver acima perspectiva de "dupla focalização plurilingue" de Galapro).

Assim, são objectivos centrais da formação Galapro:

- desenvolver competências profissionais de educação linguística orientadas para a concepção, implementação e avaliação de actividades de IC, através da participação em práticas comunicativas plurilingues e interculturais, de forma a divulgar e consolidar uma cultura educativa da IC;
- constituir uma comunidade de prática e de aprendizagem da IC, consolidando um sentimento de pertença a uma comunidade profissional alargada, assente na convicção de que os formadores linguísticos são agentes da diversidade linguística e cultural, actuando a um nível global e local;
- desenvolver competências transversais ao nível das TIC, com objectivos comunicativos e profissionais, o que supõe, por um lado, a capacidade de agir com e através desses meios e, por outro, o desenvolvimento de uma consciência crítica a propósito da sua utilização em contextos educativos e de investigação.

Princípios da formação

Tendo em conta que a plataforma Galapro visa a formação de profissionais *para* e *através* da intercompreensão, acredita-se que essa formação só fará sentido e será re-interpretada e re-configurada em práticas reais se os sujeitos em formação forem capazes de lhe atribuir um sentido pessoal, significativo

e transformador. Para tal, as sessões de formação em Galapro visam, por um lado, uma ancoragem no "déjà-là" dos participantes ao nível das suas práticas, problemáticas, convicções e motivações profissionais e, por outro, uma ampliação desses repertórios através da participação nas discussões e da realização das tarefas propostas.

Neste sentido, foi construído um percurso de formação articulado em torno de 5 princípios transversais: conhecimento profissional, plurilinguismo, diversificação, flexibilidade e difusão.

O *conhecimento profissional* pretende desenvolver-se através da realização de actividades metacognitivas e metaprocessuais, como a constituição progressiva de um dossier de formação profissional. A construção deste dossier visa estimular o auto-conhecimento profissional, em torno de temas como a biografia linguística, o perfil linguístico, comunicativo e metodológico e a identificação de necessidades e de expectativas de formação. Para tal, a plataforma inclui instrumentos incentivadores de auto-reflexão, como "O meu perfil", "O meu caderno de reflexões" e "Fichas de Auto-formação". Para além destas actividades de cariz mais individual, as actividades colaborativas previstas pretendem igualmente agir sobre aqueles perfis, de forma a que o (auto)conhecimento profissional desenvolvido resultará simultaneamente das actividades de auto-reflexão e das actividades co-accionais.

A concretização do princípio do *plurilinguismo* realiza-se sobretudo através da participação nas actividades interaccionais em curso na plataforma (chats, e-mails, fóruns de discussão, actividades de escrita colaborativa plurilingue), mobilizadoras das línguas românicas dos formandos (maternas, segundas, estrangeiras,…) e, assim, das suas capacidades efectivas para participar na interacção plurilingue. Além disso, a experimentação do plurilinguismo "em directo" é acompanhada de actividades de observação "em diferido", já que os sujeitos são levados a procurar e a analisar práticas plurilingues fora do contexto da plataforma, enriquecendo o vivido com a reflexão sobre as suas vivências.

Em relação ao terceiro eixo, *diversificação*, os formandos são induzidos a contactar com o "estado da arte" da didáctica da intercompreensão (ela mesma bastante diversificada, como poderão constatar através da consulta da base de dados dos projectos em IC e das publicações acerca desta temática, na Biblioteca da plataforma), de modo a dotarem-se de meios de co-criação de actividades diversificadas de IC e de avaliação fundamentada dos seus resultados e processos em meios educativos caracterizados pela heterogeneidade e complexidade. Trata-se, assim, de criar, gerir e avaliar situações de plurilinguismo, nomeadamente em Línguas Românicas, com objectivos educativos.

Pensar e operacionalizar o eixo *flexibilidade* leva a considerar e observar a diversidade de objectivos e de contextos educativos, sociais, geo-políticos e linguísticos dos sujeitos em formação. Neste sentido, Galapro consubstancia-se num cenário de formação que permite a realização de percursos de formação significativos e adaptados aos diferentes públicos e contextos.

Tendo em conta que Galapro visa criar e expandir uma comunidade de profissionais capazes de actuar de forma consciente e activa em favor da causa do plurilinguismo, a concretização do princípio da *difusão*, indispensável no que concerne a desmultiplicação e transferência de práticas de intercompreensão, torna-se possível através da edição *on-line* dos produtos de cada sessão de formação (artigos escritos pelos formandos, fichas pedagógicas, relatos de experiências,…). Assim, a difusão da formação alia-se à valorização dos percursos de formação, através da publicitação dos resultados e da sua disseminação junto de um público mais alargado. É neste âmbito, aliás, que agora se publicam estes Cadernos.

Estes cinco eixos estruturadores da formação pretendem conduzir os sujeitos a implicarem-se activamente num percurso de formação que articula co-reflexão e co-acção, de forma recursiva. Apresenta-se, de

seguida, esse percurso (para uma informação mais detalhada, ver http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/06/manual_galapro.pdf

Estrutura da formação

O cenário de formação, traduzindo os princípios orientadores acima expostos, visa responder aos objectivos anteriormente mencionados. Na realidade, a dupla focalização do projecto – formar *para* e *através da* intercompreensão, relembramos – materializou-se na concepção de um percurso de formação flexível e, por isso, susceptível de ser actualizado em função dos participantes: heterogeneidade dos seus perfis formativos, das suas localizações geográficas, das suas línguas e culturas (nomeadamente de trabalho), dos seus interesses, contextos e objectivos profissionais.

Neste sentido, foi construído um percurso de formação canónico organizado em 5 fases, brevemente apresentadas na tabela que se segue:

Fases	Descrição breve	Descrição detalhada
Fase preliminar	Preparação da sessão	– Inscrição na formação (num grupo vinculado a uma instituição ou num grupo a distância). – Tomar conhecimento da intercompreensão, enquanto discurso e prática. – Descoberta de Galapro (princípios, objectivos, instrumentos, plataforma,…) e identificação de necessidades e problemáticas de formação. – Preenchimento de perfis (individuais e de grupo) e primeiro contacto com os perfis dos outros grupos.
1. As nossas questões e dilemas	Constituição de Grupos de Trabalho (GT)	– Discussão acerca das problemáticas e necessidades formativas identificadas na fase precedente. – Formação de grupos de trabalho (GT) plurilingues, integrando formandos das várias instituições, em torno das temáticas discutidas.
2. Informar-se para se formar	Definição de um plano de trabalho	– Definição precisa, por parte de cada GT, da problemática a tratar e do produto final a realizar. – Elaboração de um plano de trabalho incluindo aspectos conceptuais, metodológicos, organizacionais e de avaliação.
3. Em formação	Realização do plano de trabalho	Concretização do plano de trabalho com vista à realização do produto final.
4. Avaliação e balanço	Avaliação e balanço do funcionamento e dos produtos dos GT e da formação	– Validação e publicação dos produtos dos diferentes GT. – Auto, hetero e co-avaliação das dinâmicas de funcionamento e dos produtos de cada GT. – Balanço das actividades realizadas.

Este cenário de formação está previsto para uma duração de entre 6 a 12 semanas.

Enquadramento da publicação *(Maria Helena Araújo e Sá)*

Conforme referimos inicialmente, os textos publicados nestes Cadernos foram produzidos no âmbito da sessão de formação Galapro que decorreu entre 05 de Outubro de 2010 e 06 de Janeiro de 2011 (acessível em www.galapro.eu/sessions). Dos 135 formandos inicialmente inscritos, organizados em 9 "Grupos Institucionais"[3], 69 concluíram a formação com sucesso (ou seja, realizaram plenamente os trabalhos propostos, sendo considerados "formandos activos")[4].

No final da Fase 1 (ver acima), foram criados 8 Grupos de Trabalho (GT), com as seguintes temáticas e número de participantes activos:

- Intercompréhension et insertion curriculaire (N. 9)
- Intercomprensione, interculturalità e educazione alla pace (N. 11)
- L'IC dans la formation tout au long de la vie (N. 9)
- A intercompreensão em espaços multilingues (N. 10)
- L'intercompréhension et l'orale (N. 7)
- Immagini e rappresentazioni dell'IC nello spazio sociale (N. 10)
- A intercompreensão e as expressões idiomáticas (N. 7)
- Intercompreensão e aprendizagem de línguas na escola primária (N. 6)

A avaliação realizada no final da formação, através de um questionário online que foi preenchido por 30 (44%) dos formandos activos, revelou que o índice de satisfação global é bastante elevado. Explicitando, e no que diz respeito à *avaliação do seu GI*, os formandos mostram-se muito satisfeitos, tanto relativamente à maneira como o GI funcionou, como relativamente à participação dos vários membros, destacando particularmente o acompanhamento do grupo pelo formador: *"Toujours là pour expliquer et écouter."; "Los formadores realizan un trabajo excelente animando a los formandos y consiguiendo que sea posible conseguir un buen producto final, algo que no sería posible sin ellos, ya que son el espíritu de iniciativa y de motivación del grupo."*

De igual modo, os formandos apreciam positivamente o trabalhado realizado nos GT, no que toca às temáticas, ao ambiente relacional, à participação dos membros e ao trabalho realizado. O GT parece ser, aliás, o espaço que mais motiva os formandos e onde eles mais sentem aprender (sobre IC, sobre o diálogo intercultural, sobre as línguas, sobre o que significa trabalhar colaborativamente,….): *"si crea molta possibilità di confronto e crescita tra i vari «esperti» in materia linguistica."; «Je sens que nous avons vécu l'essence de l'IC entre nous, le respect des apports de chacun, l'écoute attentive de chacun, l'horizontalité du processus de formation, j'ai senti une coformation permanente sans positionnement visible du formateur et du formé. Il y a eu la capacité de chacun à se montrer présent et dynamique dans un partage et non par rapport à une position hiérarchique.»*

---

[3] Os nove GI constituídos são os seguintes: GI tout a distance, GI Madrid, GI Barcelona, GI Aveiro, GI Natal, GI Grenoble, GI Lyon-Toulouse, GI Cassino, Gi Iaşi.

[4] Ao longo da sessão, uma percentagem ainda significativa de formandos vão abandonando a formação. Estes formandos pertencem maioritariamente ao *GI à distance*, o que nos parece de algum modo expectável, por razões que se prendem com a dificuldade em manter motivados e implicados grupos de formandos geograficamente dispersos, que não se conhecem, que funcionam exclusivamente a distância, que não mantêm qualquer vínculo institucional com Galapro e que frequentemente se inscrevem apenas por impulso e curiosidade, sem maiores motivações. Para uma análise mais detalhada, ver última secção desta Introdução.

Destaca-se aqui o valor que os formandos concedem ao produto dos seus trabalhos em Gt, em particular no que diz respeito ao contributo que podem vir a dar à compreensão e difusão do conceito de intercompreensão e da metodologia a ele associada.

Esta atitude de valorização dos produtos realizados durante a formação e de motivação e envolvimento face a uma problemática didáctica inovadora para a maior parte dos formandos não é certamente alheia ao desafio lançado à equipa formadora por alguns, no final da sessão, visando a publicação dos trabalhos. Este desafio foi rapidamente aceite e partilhado com entusiasmo por alguns participantes ainda assíduos nas interacções on-line (sobretudo formadores, mas também ainda alguns formandos), e deu lugar à abertura de uma fase fora da sessão, a que chamámos Phase 5: Publication des produits des GTS sur Cadernos do LALE (de 25/01 a finais de Fevereiro). Nesta fase, já éramos bastante menos, mas encontrávamo-nos profundamente implicados na vontade de rever os trabalhos, em função das avaliações e feedbacks recolhidos durante a fase 4, e de lhes dar um formato que possibilitasse a sua publicação.

É o resultado desta última fase da sessão Galapro que aqui se apresenta, com a finalidade de partilhar, com os leitores dos Cadernos do LALE, as aprendizagens efectuadas pelos participantes ao longo da sessão Galapro, acreditando que elas podem vir a contribuir para dar um maior sentido de realidade a este conceito didáctico que nos anima e no qual acreditamos, até porque, como diria Grin, a intercompreensão poderá ser "*un rêve qui semble à portée de main, si seulement on voulait bien le prendre au sérieux*" (Grin, 2008: 18).

Présentation des articles (*Marie-Noëlle Antoine)*

Avant toute chose, en tant que Comité Editorial nous tenons à faire savoir que, préalablement à la Phase 5: *Publication des produits des GTS sur Cadernos do LALE,* les règles de participation à cette publication ont été clairement définies à tous les participants de la plateforme Galapro. Par conséquent, la décision de participer ou de ne pas participer à cette publication, avec ses conséquences, incombe à chacun d'entre eux. Ainsi, dans tous les articles, il a été fait mention de tous les membres du Groupe de Travail. Néanmoins, les auteurs restent uniquement ceux qui se sont engagés dans la révision et la co-écriture finale, en vue de la présente édition, ceci pour des raisons éthiques et de responsabilité intellectuelle sur les contenus publiés.

Dans la lignée des objectifs présentés ci-dessus, les articles de cette revue ont été architecturés en trois sections, selon une vision entonnoir: Intercompréhension et sociétés – Intercomprensione, educazione e formazione – Intercompreensão e estratégias didactico- lingüísticas.

En la primera sección *Intercompréhension et sociétés*, el artículo *Imagini e rappresentazioni dell' intercomprensione nello spazio sociale,* pone de relieve las imágenes y representaciones mentales que tienen los distintos agentes sociales frente a los procesos de intercomprensión. Siendo profundamente interactiva, la IC figura un concepto dinámico, inmerso en la interacción y por ende, constituído de componentes actitudinales individuales, así como de un juego de representaciones mentales de tipo social. El conocimiento de las representaciones mentales sobre la IC representa un recurso pedagógico innegable para los professores porque les permite abordar de manera más eficaz su tratamiento en el aula

y a la vez, superar los límites didácticos, gracias a una perspectiva intercultural, anclada en una dimensión humana de carácter integrador con importantes repercusiones sociales.

D'ailleurs, n'oublions pas que les langues et l'IC appartiennent aux paysages linguistiques et aux contextes de celles et de ceux qui les pratiquent, une articulation dont nous sommes témoins dans l'article *A gestão das línguas em espaços multilingues: da sobreposição à intercompreensão plurilingue.* En effet*,* au sein des paysages linguistiques où les langues se retrouvent superposées, juxtaposées et intercroisées, il convient de s'interroger sur l'équivalence entre des termes comme «multilinguisme» et «interlinguisme», étant donné que le premier caractérise davantage des actions en faveur du plurilinguisme et de la pluriculturalité et le second met en avant ce que Patrick Chardenet nomme un «entre-les-langues». Dans le domaine du multilinguisme au sein des espaces publics, l'influence des politiques linguistiques reste indéniable, puisqu'elles véhiculent l'ensemble des choix conscients effectués dans les rapports entre les langues et la vie nationale. Toutefois, l'interlinguisme et par ricochet, l'intercompréhension restent des domaines où les langues sont en rapport de contact, d'influence, de domination, de coexistence les unes avec les autres sous le regard croisé de leurs locuteurs, comme le lecteur pourra l'apprécier sur les photographies incluses dans l'article.

Dans la deuxième section, *Intercomprensione, educazione et formazione,* nous prenons conscience à travers l'article *Intercomprensione, interculturalità e educazione alla pace: una sfida etica,* combien la mixité de nos sociétés, de par la mobilité internationale grandissante, peut soit conduire à des tensions sociales ou devenir passerelle d'éducation créative. Face aux réalités contextuelles complexes, il semble urgent que professeurs, formateurs et/ou chercheurs acceptent des principes d'actions, capables de conduire à la paix. En ce sens, l'éducation linguistique intercompréhensive et l'interculturalité, travaillées dans une perspective de recherche-formation/éducation, sauront créer des parcours formatifs et éducatifs où les langues et les cultures prennent la responsabilité d'assumer cette tâche d'éducation à la paix. C'est une urgence, une responsabilité citoyenne, démocratique et planétaire car "por último, es necesario que liberemos todo el potencial que tiene la educación para actuar como fuerza de paz. La Constitución de la UNESCO comienza con esta declaración elocuente*: "Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz*." (Irina Bokova, Directora General de la UNESCO, 2011: 4).

Por otra parte*,* en una época en que un 17% de población adulta del mundo (796 millones de personas)[5] siguen sin poseer competencias básicas en lectura, escritura y aritmética o sea no se pueden integrar a la vida social, el artículo *Propuesta para la creación de ejercicios de intercomprensión adaptados a un público adulto que se forma a lo largo de la vida,* representa un aporte valioso, ya que ofrece una guía para facilitar la creación de ejercicios de intercomprensión dirigidos a un público adulto, teniendo en cuenta su perfil tanto de personas poco escolarizadas como de adultos que trabajan en un entorno empresarial. Además, conviene también resaltar la creación de otro instrumento pertinente para la IC y la formación a lo largo de la vida: una Biografía linguística cuyo propósito es un mejor conocimiento del perfil linguístico del adulto por parte del formador, a fin que éste pueda adaptar las actividades de IC a su público y por ende, lograr éxito en la enseñanza/aprendizaje antes que frustración.

De la même façon, l'article *A intercompreensão en las aulas: le développement della capacità de aprender*

[5] Datos de la Unesco disponibles en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-summary-es.pdf (página 5).

limbi straine[6] constitue de manière certaine un apport attendu pour les acteurs de l'intercompréhension. En effet, la problématique de l'insertion curriculaire contextualisée de l'intercompréhension constituait une dette en attente. Ce travail constitue donc un outil précieux, fiable et viable pour tous ceux et celles qui veulent faire prévaloir l'intercompréhension dans les programmes scolaires. Il s'enracine sur des fondements communicationnels et pédagogiques pour ensuite atterrir des propositions curriculaires pragmatiques, tournées vers des réalités du terrain, des disciplines et des niveaux très divers.

Estes Cadernos sobre intercomprensión presentan una característica de "complétude" con el artículo *Poveştile – drumuri înspre intercomprehensiune: Itinerariile romanice în şcoala primară.* El análisis de modalidades de trabajo de la intercomprensión en los primeros años de escolaridad y luego, las propuestas didácticas concretas desarrolladas allí ofrecen une "pédagogie arlequinée de couleurs, de jeux, d'expressions". Se trata de una verdadera aventura apoyada sobre el recurso didáctico de los cuentos de "Itinerários Românicos". El valor agregado de este trabajo radica en la reflexión sobre la acción pedagógica realizada en aulas de escuelas portuguesa y española. Refleja una experiencia de convivencia interlingüística innegable, "un espace de jeu et d'expression" et "um lugar de escutar e observar".

La troisième section, *Intercompreensão e estratégias didactico-linguísticas* constitue à la fois un objet d'étude et une ressource formative, notamment au niveau linguistique de l'intercompréhension. En effet, avec *L'Intercompréhension à l'oral entre langues voisines: des problèmes de compréhension aux stratégies d'accès au sens,* la dimension de l'oral est abordée à sa juste mesure, avec une réflexion fine sur les caractéristiques fondamentales de la compréhension auditive, les obstacles à l'accès au sens, mais aussi l'aide à la compréhension, grâce à la proximité interlinguistique entre langues romanes. Ce travail a l'avantage de s'appuyer sur des procédures théorico-méthodologiques concernant les difficultés rencontrées, ainsi que les stratégies employées dans l'accomplissement d'une tâche de compréhension d'un message audiovisuel en langue étrangère apparentée à notre langue maternelle. Pour ce faire, il exploite largement l'espace d'autoformation de la plateforme Galanet (www.galanet.eu), en mettant à jour les difficultés d'intercompréhension orale rencontrées par les participants concernant le catalan et le roumain. Les traces écrites de cette investigation ont fait l'objet d'un document-guide qui palliera au manque existant jusqu'à présent dans ce domaine.

El *Dicionário interlinguístico de expressões idiomáticas* es un diccionario bolsillo de 72 expresiones idiomáticas en lenguas romances cuyo campo temático es el del "Cuerpo Humano". El análisis comparativo está subdividido en 1. traducción literal, 2. explicación, 3. equivalencia, 4. análisis contrastivo, 5. origen. El análisis contrastivo propone tres niveles: léxico, morfosintaxis o referencias culturales. En cuanto al origen, se ofrece sea el de la expresión original, sea el de la expresión equivalente. Por ende, este diccionario representa un aporte, sin ningún lugar a duda, muy valioso en el campo de estudios comparativos entre lenguas románicas. Además concluye proponiendo estrategias pedagógicas para enseñar/aprender expresiones idiomáticas en clases de intercomprensión. Por otra parte, este trabajo pone de relieve un aspecto epistemológico interesante: "la (re)contrucción de la IC en la interacción". Es realmente una puerta abierta a la creación de otros diccionarios incluyendo campos semánticos diversos cuya finalidad es facilitar la comprensión de expresiones idiomáticas de un idioma a otro.

---

[6] *L'intercompréhension dans la salle de classe: le développement de la compétence d'apprentissage des langues étrangères.*

Perché una pubblicazione? *(Maddalena De Carlo)*

Una domanda legittima questa, considerato il fatto che Galapro è una piattaforma di formazione prevalentemente a distanza; è esattamente questa sua caratteristica, infatti, che ha permesso, e permetterà ancora, ai partecipanti, appartenenti a diversi ambiti disciplinari e professionali, di collaborare e costituire una comunità allargata, plurilingue e pluriculturale che spazia da almeno 5 paesi europei all'America Latina e alle Isole Mauritius.[7]

La decisione di proporre anche una versione cartacea dei lavori prodotti durante questa ultima sessione è originata da due motivazioni:

- a prima riguarda la comunità di pratiche che si è formata nelle sessioni precedenti e in particolare in quest'ultima;
- le seconda risponde all'esigenza di diffondere verso pubblici più allargati e diversificati i risultati di questa esperienza.

Una motivazione interna

Come indicato già da nella prima parte da Maria Helena Araújo e Sá, Galapro è un progetto recente che ha al suo attivo solo tre sessioni di formazione, di cui quest'ultima rappresenta il risultato più significativo, in quanto ha coinvolto partecipanti meno legati al partenariato del progetto. La quasi totalità dei partecipanti delle sessioni precedenti erano i ricercatori del progetto, a cui si sono aggiunti colleghi, studenti e insegnanti in formazione iniziale o continua, contattati personalmente dai responsabili dei gruppi istituzionali. La terza sessione, invece, ha raccolto adesioni più ampie, anche attraverso il blog Galapro, che pubblica regolarmente le novità riguardanti il progetto. Non possiamo certo affermare che si tratti di un pubblico del tutto estraneo alle tematiche dell'intercomprensione, in quanto il fatto di essersi interessato al progetto, di averne seguito le attività sul blog e di aver richiesto l'iscrizione alla sessione, dimostrano una sensibilità particolare nei confronti di questa modalità didattica; tuttavia molti dei partecipanti non avevano mai avuto esperienza né di insegnamento, né di attività di apprendimento, né di pratica dell'intercomprensione. I risultati ottenuti in termini di soddisfazione nella partecipazione, di empatia fra i partecipanti, di acquisizione di contenuti e di saper fare e, infine, di prospettive future che si possono scorgere, rappresentano una stimolante e promettente conferma delle ipotesi iniziali del progetto.

La pubblicazione che presentiamo vuole allora costituire il prodotto tangibile di questa esperienza, il testimone degli sforzi e dell'impegno di tutti i partecipanti.

Una motivazione rivolta all'esterno

Queste considerazioni incoraggianti non possono però nascondere alcuni dati che richiedono un approfondimento di analisi, in particolare l'abbandono nel corso delle attività della sessione da parte di alcuni iscritti, di coloro che restano «sur le bord du chemin».[8] Per comprendere le cause di questo graduale allontanamento dalla partecipazione attiva alla sessione, sarebbe necessario condurre uno studio mirato,

---

[7] Le sessioni hanno registrato la presenza di messaggi nelle lingue: castigliano, catalano, creolo mauriziano a base francese, italiano, francese, portoghese, rumeno.

[8] Riprendo qui questa bella immagine suggerita da Marie-Noëlle Antoine.

tuttavia possiamo fin d'ora formulare alcune ipotesi. Alcune di queste cause possono essere considerate come fisiologiche: un interesse iniziale, senza però una forte motivazione, e che quindi si affievolisce nel tempo, soprattutto nel momento in cui l'impegno diventa più pressante; la cronica mancanza di tempo di cui gli insegnanti sono affetti, data la grande mole di compiti cui sono quotidianamente sottoposti. Oltre queste prime considerazioni, riteniamo però che le ragioni principali risiedano nella difficoltà a partecipare con piena soddisfazione ad una formazione la cui modalità principale è quella digitale, che presenta, come abbiamo avuto modo di sottolineare in diverse occasioni (Araújo e Sá, De Carlo & Melo-Pfeifer, 2010), caratteristiche e difficoltà specifiche. Tuttavia, se vogliamo restare fedeli al nostro impegno etico, in quanto educatori e formatori, non possiamo accettare il fatto che l'uso delle tecnologie della comunicazione nell'insegnamento rimanga appannaggio di un'élite di docenti che hanno accesso a informazioni e mezzi.

A questo proposito ci sembra pertinente riportare questa presa di posizione del *New London Group*[9] riguardante in generale il ruolo dell'educazione: "*If it were possible to define generally the mission of education, it could be said that its fundamental purpose is to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life*" (Cope & Kalantzis, 2000: 9); ora, questo è possibile a condizione che gli insegnanti, per primi, abbiano accesso a queste forme di partecipazione alla vita sociale, così come si può leggere nel patto formativo di Galapro.

Un altro luogo di resistenza che può rappresentare un ostacolo alla partecipazione convinta e costante a tutte le fasi della sessione è la difficoltà di far proprio un concetto come l'intercomprensione che rappresenta una svolta epistemologica di peso nell'ambito dell'insegnamento linguistico.

Come ha sottolineato J.-C. Beacco[10] (2010), infatti, l'IC è nata troppo presto[11], alla fine degli anni '90 quando ancora una chiara consapevolezza della necessità e delle potenzialità dell'educazione plurilingue non era ancora emersa. Per anni l'IC è rimasta un "affare da ricercatori", un concetto seducente ma irrealistico sul piano della pratica didattica. Circa quindici anni dopo, i progetti internazionali[12], i testi di riferimento e i materiali didattici si sono moltiplicati e le numerose esperienze stanno dimostrando che l'IC può rappresentare un interessante approccio per lo sviluppo di un'educazione linguistica democratica e rispettosa della diversità.

Le resistenze a questa nuova prospettiva non possono essere sottovalutate, esse provengono da più parti: dal mercato mondiale delle lingue, basato su gerarchie di ordine politico-economico, dai governi che cedono malvolentieri il loro primato linguistico-culturale; dall'editoria di materiali didattici impostati tutti su un approccio globale e monolingue; dalle famiglie che temono una svalutazione del sapere linguistico dei propri figli; ed infine dai docenti stessi, preoccupati di non riuscire a sostenere una didattica che prenda in considerazione i

---

[9] Un'équipe internazionale di studiosi, provenienti da varie università, costituitasi nel 1966, che si occupa di problematiche legate ai cambiamenti educativi necessari per far fronte alla globalizzazione, agli sviluppi tecnologici e alla crescente diversità culturale e sociale delle comunità.

[10] Nella prefazione a *L'Intercompréhension, clé du plurilinguisme* di Escudé e Janin, Paris: Clé International, 2010.

[11] Riprendo in parte le conclusioni al mio articolo "Les approches plurielles dans la formation des professeurs de langues" in *Educazione linguistica e approccio per competenze*, *LEND – Lingua e nuova didattica,* anno XXXIX, n. 5, 2010.

[12] Tra gli altri ricordiamo il progetto Redinter *(Rede Europeia de Intercompreensao*): Programma trasversale di durata triennale (dal 1° novembre 2008 al 31 ottobre 2011) il cui scopo principale è quello di federare tutte le istituzioni europee che operano già nel campo dell'intercomprensione, al fine di incoraggiare e sostenere la diversità linguistica in diversi ambiti di formazione: scuola, università, formazione permanente, formazione professionale, etc. Coordinazione del progetto: Università Cattolica Portoghese di Viseu.

ricchi e vasti repertori linguistici dei propri apprendenti e che rischia di costitutire una minaccia per il ruolo del docente nella sua relazione didattica.

La vocazione della didattica delle lingue è sempre stata quella di mettere a disposizione di tutti una risorsa culturale come la lingua, senza la quale la partecipazione alla vita sociale attiva sarebbe fortemente limitata. Per lungo tempo questa preoccupazione ha riguardato prevalentemente la lingua della scuola e le lingue straniere più prestigiose a livello internazionale; da qualche anno è cresciuta la consapevolezza che le competenze parziali degli apprendenti, acquisite in contesti sia istituzionali che naturali, concorrono tutte, nessuna esclusa, da una parte alla costruzione delle identità individuali, dall'altra all'integrazione dei soggetti nelle reti sociali.

Un altro scopo di questa pubblicazione è allora quello di offrire agli insegnanti la possibilità di accedere attraverso il supporto cartaceo, sicuramente più congeniale alla loro cultura didattica, un testo che racconta, dalla viva voce dei partecipanti come una didattica dell'intercomprensione sia possibile in diversi contesti e con diversi pubblici, con la speranza che esso diventi un trampolino per una futura partecipazione diretta al progetto.

Referências

Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S. & Santos, L. (2009). Intercomprehénsion et plurilinguisme: (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues? *ELA* (*Etudes de Linguistique Appliquée) – Revue de Didactologie des Langues, 153*, pp. 11-24. Disponível em http://www.cairn.info/revue-ela-2009-1.htm

Araújo e Sá, M. H. (2010a). Formation à l'intercompréhension par l'intercompréhension : principes, propositions, défis. In D. Spita & C. Tarnauceanu (Coords.), «*Galapro» sau Despre intercomprehensiune În limbi romanice. Actele seminarului desfăşurat în cadrul proiectului transversal Langues «Formare de formatori pentru intercomprehensiune în limbi romanice»*, pp. 13-43. Iasi, Roménia: Editura Universitatii "Alexandru Ioan Cuza". Disponível em http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/galapro-volum.pdfC

Araújo e Sá, M. H. (Coord.) (2010b). *Manual Galapro – Formação de formadores para a intercompreensão em Línguas Românicas.* Aveiro: Universidade de Aveiro Disponível em http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/06/manual_galapro.pdf

Araújo e Sá, M. H.; De Carlo, M.; Melo-Pfeifer, S. (2010). Pratiques de communication en-ligne des tuteurs dans une formation de formateurs à l'intercompréhension: quelles retombées sur le développement professionnel des sujets en formation?. *Synergies Europe*, 5, pp.135-150. Disponível em http://www.galanet.be/publication/fichiers/SYNERGIES_EUROPE_5_Carrasco.pdf

Araújo e Sá, M. H., Degache, C. & Spita, D. (2010). Viagens em Intercompreensão… quelques repères pour une "Galasaga". In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Orgs.), *Formação de formadores para a intercompreensão. Princípios, práticas e reptos*, pp. 17-40. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Forma%E7%E3o%20de%20Formadores%20para%20a%20Intercompreens%E3o%20-%20princ%EDpios,%20pr%E1ticas%20e%20reptos.pdf

Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2010). L'intercompréhension dans les discours des professeurs de langues. In *Actes du Colloque Acedle 2009*, *Les langues tout au long de la vie,* pp. 22-29. Disponível em http://evenements.univ-lille3.fr/colloque-acedle2009/pdf/actes-colloque.pdf

Araújo e Sá, M. H.; Hidalgo, R.; Melo-Pfeifer, S.; Séré, A.; Vela, C. (org.) (2009). *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/a-intercompreensao-em-linguas-romanicas-conceitos-praticas-formacao.pdf

Capucho, F. (2008). L'intercompréhension est-elle une mode? *Pratiques*, Nº 139-140, pp. 238-250. Disponível em http://www.pratiques-cresef.com/p139_ca1.pdf

Crochot, F. (2008). Les enseignants d'allemand et le plurilinguisme, *Les langues modernes*, 1, pp. 25-33. Disponível em http://archive.ecml.at/documents/relresearch/crochot_summary.pdf

Castagne, E. & Chartier, J.-P. (2007). Former à l'intercompréhension de plusieurs langues. In *Recherches et applications, 41, La formation initiale en français langue étrangère: actualités et perspectives*. Paris: Clé International, pp. 66-75.

Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy and the Design of Social Futures.* New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group.

De Carlo, M. (2010). Les approches plurielles dans la formation des professeurs de langues. In *Educazione linguistica e approccio per competenze*, *LEND – Lingua e nuova didattica,* anno XXXIX, n. 5.

Degache, C. (2009). Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept. In M. H. Araújo e Sá; R. Hidalgo; S. Melo-Pfeifer; A. Séré & C. Vela Delfa (org.). *Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 81-102). Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/a-intercompreensao-em-linguas-romanicas-conceitos-praticas-formacao.pdf

Doyé, P. (2005). *Intercomprehension – Guide for the development of language education policies in Europe : from linguistic diversity to plurilingual education*. *Reference Study*. Strasbourg: Council of Europe.

Escude, P. & Janin, P. (2010). *L'Intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.

Grin, F. (2008). Pourquoi l'intercompréhension?. In V. Conti & F. Grin (dir.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension,* pp. 17-30. Chêne-Bourg: Georg Editeur.

Tyvaert, J.-E. (2008). Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension. In V. Conti & F. Grin (Dir.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension,* pp. 251-276. Chêne-Bourg: Georg Editeur.

Unesco (2011) *Resumen del Informe de Segumiento de la Educación Para Todos en el Mundo – Una crisis encubierta:conflictos armados y educación.* Ediciones UNESCO.

Zarate, G.; Levy, D. & Kramsh, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme.* Paris: Editions des Archives Contemporaines.

II.

Intercompréhension et sociétés

Immagini e rappresentazioni dell' intercomprensione nello spazio sociale [1]

Amélie Margueritte, Antonella Meniconi, Cristina Vela Delfa, Francesca Vitrone, Maddalena De Carlo, Martine Azen, Mathilde Anquetil, Nuria Otero de Juan, Gaidau Raluca-Mihaela, Rudson Gomes, Silvia Vecchi

Riassunto

- El objetivo de este trabajo es el estudio de la representaciones e imágenes mentales que tienen los distintos agentes sociales frente a los procesos de intercomprensión (IC).
- El interés que estos datos pueden tener a la hora de abordar la práctica docente es importante ya que sabemos que el componente afectivo es fundamental para el aprendizaje.
- La IC es un proceso interaccional en el que por lo tanto juega un papel fundamental el componente actitudinal de los sujetos.
- La IC es un fenómeno social que supera los límites didácticos por lo que nos parece fundamental estudiar la dimensión social del fenómenos.
- La IC está relacionada con la Interculturalidad y tiene una dimensión humana de carácter integrador con importantes repercusiones sociales.

Parole Chiave/Mots cles

Rappresentazioni, Intercomprensione.

Introducción

El objetivo de este trabajo es el estudio de la representaciones e imágenes mentales que tienen los distintos agentes sociales frente a los procesos de Intercomprensión (en adelante IC). La IC es un concepto dinámico cuya definición ha ido evolucionando a lo largo de los años. Desde una perspectiva orientada a la comprensión hemos pasado a una concepción de la IC como un proceso inmerso en la interacción. La IC es, por tanto, el resultado de la actividad conjunta de dos o más sujetos que movilizan sus conocimientos lingüísticos y cooperan a fin de lograr resolver con éxito un intercambio comunicativo. Es, por tanto, un fenómeno marcado por el componente actitudinal individual de cada individuo, así como el juego de representaciones mentales de tipo social en que este está inmerso.

Esta es la razón por la que nos parece fundamental el estudio de las imágenes sociales construidas en torno al proceso de IC. Creemos que la manera en que los aprendientes de lenguas se enfrenten a la tarea de la IC, vendrá marcada por las creencias que han sido transmitidas en la construcción de las ideologías sociales.

El componente afectivo asume un papel fundamental en los procesos de enseñanza/aprendizaje y este está profundamente marcado por las actitudes previas de los aprendientes. El estudio de las representaciones mentales sobre la IC, permite a los profesores abordar de forma más eficaz su tratamiento en el aula.

---

[1] Este artigo tem a sua origem num trabalho realizado pelo seguinte grupo: Amélie MARGUERITTE, Antonella MENICONI, Cristina ASTURIAS, Francesca VITRONE, Martine AZEN, Mathilde ANQUETIL, Nuria OTERO DE JUAN, Gaidau RALUCA-MIHAELA, Rudson GOMES, Silvia VECCHI. Este grupo foi coordenado por: Cristina VELA DELFA e Maddalena DE CARLO.

La relación entre la IC y el dominio social es doble, como acabamos de ver, las ideologías sociales determinan los procesos de IC, pero esta también puede ayudar a construir ideología. En este sentido la perspectiva intercultural en la que se inserta la IC permite recorrer un camino hacía el respeto mutuo de las lenguas y las culturas que beneficia el abandono de actitudes etnocéntricas a favor del acercamiento al otro.

Este trabajo se divide en dos partes. La primera de tipo teórico servirá para introducir los conceptos teóricos fundamentales que manejaremos en la segunda parte de carácter aplicado. Comenzaremos definiendo la noción de IC desde una perspectiva social y didáctica. Más adelante abordaremos la idea de representación mental. Por último, en la sección aplicada recogeremos los datos obtenidos en el trabajo de campo.

1. La IC: desde la perspectiva social a la aplicación didáctica

1.1. ¿Qué es la IC?

Como anunciábamos más arriba la definición de un concepto en formación como lo es la IC es una tarea compleja. Son varias las definiciones que pueden encontrarse. Según Blanche-Benveniste (2001: 455) una de las primeras estudiosas del campo la «*intercompréhension est la situation dans laquelle des locuteurs peuvent comprendre la langue des autres, sans que ce soit pour autant la leur. On distingue alors, en ce cas, la compétence active qu'ils ont de leur propre langue et la compétence passive qu'ils ont de celle des autres, ce qui leur permet de la comprendre sans pour autant la parler* ».

Esta posibilidad no se sustenta únicamente en los parecidos lingüísticos, sino en otros elementos que tienen que ver con las actitudes de los sujetos. Asi, añade Degache (citado en Blanchet, 2004) «*ne relève pas que le la proximité typogique, mais aussi d'autres proximités-gestuelles, culturelles, sociales-et de l'implication des locuteurs»*.

Así entendida la IC forma parte de las actitudes comunicativas de los sujetos y debe y puede entenderse como un fenómeno espontáneo, generado en los contextos de contacto de lenguas, susceptible de ser tratado pedagógicamente. En esta línea se posiciona Capucho (2008) «*l'intercompréhension n'est pas une invention artificielle dans le champ de la didactique des langues, mais tout simplement la reconnaissance de processus naturels et spontanés mis en oeuvre par des individus non-savants lors de contacts plurilingues».*

Ahora bien, ¿cómo se produce este fenómeno? Desde la perspectiva de López Alonso & Séré (1996) la IC debe entenderse como un proceso que involucra al sujeto que se enfrenta a una lengua diferente a su lengua materna. Así, por ejemplo, en la lectura de textos, las actividades cognitivas realizadas por un lector frente a un texto escrito en su lengua materna y otro escrito en una lengua extranjera son distintas. En este último caso, junto con la finalidad interpretativa el lector busca ampliar sus saberes lingüísticos y culturales. Se trata, por tanto, de una operación compleja, en la que confluyen el texto como producto lingüístico, el lector, como sujeto interpretativo y las lenguas.

1.2. La IC en el contexto social

A pesar de tal complejidad, la IC asume un valor fundamental en un mundo globalizado como el actual. El contacto con las distintas lenguas se está acrecentando con las nuevas prácticas sociales que incluyen la movilidad ciudadana, por cuestiones laborales, educativas, turísticas. Estos continuos viajes permiten el

permanente contacto de las lenguas. En estos contextos las personas emplean un repertorio lingüístico variado para comunicar, pero a pesar de los esfuerzos, el proceso de comprensión no siempre tiene éxito. Además de problemas derivados estrictamente de las lenguas, debemos tener en cuenta las barreras entre las culturas que veces se alzan por cuestiones como los estereotipos, el rechazo y la desconfianza. Para evitar el conflicto la solución no está en obviar el contacto, sino en dotar de herramientas para organizarlo.

¿Cómo se puede organizar el contacto lingüístico? Hay varias maneras tradicionales de evitar el conflicto entre las lenguas:

- Ceder a aprender la lengua del otro;
- La traducción y la interpretación;
- La opción menos traumática: la INTERCOMPRENSIÓN.

La IC constituye una alternativa que permite mantener las particularidades de las lenguas en contacto, pero facilitando la comunicación. Proporciona una alternativa respetuosa con la diversidad lingüística, ya que fomenta el contacto entre lenguas y culturas y elimina el riesgo de desaparición de las lenguas minoritarias. Una de las grandes ventajas que tiene la intercomprensión es que preserva la pluralidad lingüística ya que no obliga al hablante a tener que dejar de usar su lengua materna.

Su principio regulador sería el siguiente: cada uno de los interlocutores habla su lengua y trata de entender a los otros que hablan la suya. Esta forma de comunicación es altamente rentable entre lenguas emparentadas, las románicas, eslavas o germánicas.

1.3. La didáctica de la IC

Hoy en día, el aprendizaje de segundas lenguas como un objeto de estudio de la lingüística aplicada presenta múltiples enfoques. Entre ellos destacamos el de inmersión, el audiolingual, el método directo, el ecléctico, el gramatical o el oral. Sin embargo, las necesidades de la sociedad actual nos lleva a utilizar una metodología más interactiva, participativa, donde se le dé más importancia a la resolución de tareas comunicativas concretas, de manera que tenga prioridad la utilización de la lengua, por encima del conocimiento de la gramática.

En este contexto, las contribuciones aportadas por la aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación han resultado fundamentales en la enseñanza de lenguas: chats multilingües, cursos virtuales, diccionarios, foros de discusión, gramáticas virtuales, traductores automáticos, blogs, wikis, etc. Estos elementos facilitan la creación colectiva de conocimiento y fomentan la participación de miembros de todo el mundo en proyectos comunes. Son métodos mismo tiempo interactivos y prácticos.

La IC ha encontrado un caldo de cultivo apropiado en estas herramientas comunicativas que permiten poner en contacto a personas de lugares alejados, ya que propicia la creación de contextos en los que llevar a la práctica la capacidad que tienen los hablantes de distintas lenguas para entenderse entre sí.

Desde un punto de vista didáctico, la IC pretende rentabilizar la disociación de competencia que lleve a los sujetos al desarrollo de habilidades receptivas mucho antes de ser capaces de producir en la otra lengua. Estas habilidades, como bien dijimos, se produce de forma espontánea en distintos contextos. Conocido por todos es el proceso de inteligibilidad mútua presentado por los hablantes de lenguas escandinavas o entre los de dialectos del alemán suizo.

Además, el contexto de globalización bajo el que se crean organizaciones plurilingües como la Unión Europea, ha impulsado este planteamiento entre pedagogos que trabajan con lenguas romances. Aunque

las fronteras se han eliminado dentro del territorio europeo, la fragmentación lingüística supone uno de los principales retos que afronta la Unión Europea para conseguir una mayor cohesión. No obstante, la propuesta de intercomprensión entre las lenguas romances buscaría lograr que un hablante entendiese diversas lenguas tales como el español, el catalán, el gallego, el portugués, el italiano, el francés o el rumano con un esfuerzo mucho menor que el que se aplica para el aprendizaje integral de una lengua. Por lo tanto, la fragmentación lingüística europea se reduciría de forma considerable.

Hay que destacar la importancia de la dimensión intercomprensiva en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Dadas las circunstancias en las que vivimos, se hace necesario un método de aprendizaje escolar de las lenguas extranjeras desde una perspectiva amplia diversificada y plural, con un punto de vista ajustado a la dimensión y necesidades europea, centrada en una formación lingüística de los niños y adolescentes como futuros ciudadanos capaces de desenvolverse socialmente a nivel transnacional en el marco de una dimensión comunicativa plural y respetuosa con los valores culturales y los rasgos idiosincráticos de las diversas comunidades y naciones.

Desgraciadamente, la dimensión intercomprensiva del aprendizaje de idiomas sigue sin tener un gran calado en la cultura docente de los europeos. Y ello a pesar de las medidas excepcionales de mayor atención al multilingüismo, como la creación de un Comisariado propio en la estructura política del Consejo de Europa que, como es bien conocido, desde 2007 preside el rumano Leonard Orban.

La literatura especializada, a pesar de seguir siendo bastante escasa y concentrada en ámbitos muy restringidos, reconoce la importancia de la (ínter)comprensión lingüística en lenguas extranjeras como una alternativa a los programas convencionales de enseñanza y aprendizaje de estas lenguas.

Aprender nuevos idiomas extranjeros a través del método de la intercomprensión, no es para muchos profesores o alumnos una alternativa suficiente, debido a sus necesidades específicas, pero incluso para ellos podría convertirse en método complementario imprescindible. Son varios los autores que reconocen y resaltan la necesidad de una fase previa dedicada a la comprensión general de la lengua. Se trata de una aproximación que todavía no está muy extendida, a la que podríamos llamar, fase previa de las estrategias de producción oral y escrita, Desde esta perspectiva, cabe entender el proceso como una aplicación metodológica en el marco de las estrategias de aula, lo que poco tiene que ver con la comprensión e intercomprensión como objetivo en sí mismo. Se tratría de emplearla como un medio y no como un fin.

Como prueba de ello, algunos especialistas se preocupan por el análisis entre el contraste y las consecuencias que suponen el mayor énfasis en la dimensión lingüística en los enfoques comunicativos actuales en Europa, y una mayor atención a los aspectos didácticos y a los aspectos psicológicos del aprendizaje en los enfoques comprensivos en Estados Unidos, llegando a concluir *que tal como se ha demostrado en los enfoques comprensivos, el desarrollo de la producción oral en los primeros estadios de la enseñanza de una lengua viva requiere un esfuerzo y un tiempo innecesarios; es más, nos lleva a resultados relativamente pobres.*

Resulta obvio que la intercomprensión en todavía un camino poco explorado, debido a las reticencias en la adopción de un método que rompe con los esquemas diarios de aprendizaje de una nueva lengua. Pero es un método necesario, mejor dicho imprescindible, ya que apoya un aprendizaje global, más adaptado a las necesidades comunicativas del alumno como agente social. Vivimos en un mundo globalizado en el que nos enfrentamos con muchas culturas y lenguas diariamente. Resulta imposible hablar todos estos idiomas, pero es fundamental comprender y hacernos comprender y para ello deben dotarnos de los recursos necesarios.

2. Strategie cognitive nell'attività di lettura in IC

Y dicho esto, entramos en detallar cuáles son esos recursos cognitivos de los que disponemos para poder entender una nueva lengua o los procesos cognitivos que el lector activa ante una lengua cercana.

Un planteamiento científico sobre la intercomprensión supone dos tipos de reflexiones: una primera, de carácter teórico, se centra en las invariantes estructurales generales que son comunes a las lenguas y, una segunda, de lingüística aplicada, atañe a la relación entre el sujeto que aprende, el objeto de estudio – lengua/cultura – y los medios que se ponen en funcionamiento.

La comunicación lingüística es una actividad cooperativa dinámica, compleja y abierta en la que intervienen un gran número de factores determinantes a la hora de enfrentarse a la comprensión de una lengua y cultura diferentes.

Un estudio sobre la comprensión escrita exige una toma de postura sobre la noción de lectura y las operaciones que se realizan en esta actividad.

Leer es un proceso de reconocimiento de formas y de activación de sentidos, operación interpretativa que realiza el sujeto ante un texto y que supone no sólo una competencia lingúistica sino una serie de saberes culturales, sociales y psicológicos que controlan el uso contextual de la lengua y su interpretación.

En esta actividad se da una interrelación continua entre los universos verbal y extraverbal, relación que es fundamental ante una lengua extranjera porque las competencias lingüísticas y los modos de lectura son determinantes en la comprensión. Hemos observado que el lector utiliza de manera distinta sus conocimientos lingüísticos y procesos cognitivos en un texto en lengua materna y en lengua extranjera, ya que en esta última, su finalidad no es únicamente la de interpretar el sentido del texto sino que, ante otro sistema de lengua, trata de ampliar sus saberes lingüísticos y culturales.

A partir de esta definición, la lectura en lengua extranjera se presenta como una compleja operación en la que confluyen, por una parte, el texto como producto lingüístico y por otra, la capacidad interpretativa del lector con sus condiciones psicológicas, sociales e históricas. Teniendo en cuenta estos factores, no puede existir un trayecto único ni modélico de lectura sino uno variable en función de cuatro elementos:

1) los conocimientos del lector
2) la lengua del texto
3) los procesos que se activan en el acto de lectura
4) y el texto como unidad.

Los saberes del lector, tanto los generales como los de la lengua extranjera, son los primeros que se ponen en funcionamiento y modifican los modos de aprehensión del texto. Para observar las estrategias seguidas en el proceso interpretativo agrupamos a los lectores en tres categorías:

1) nivel principiante, es decir, sujetos sin conocimientos previos en la lengua extranjera o muy poco estructurados;
2) nivel medio, o sujetos con nociones básicas del sistema de la lengua;
3) nivel avanzado, o lectores con buenos conocimientos lingüísticos.

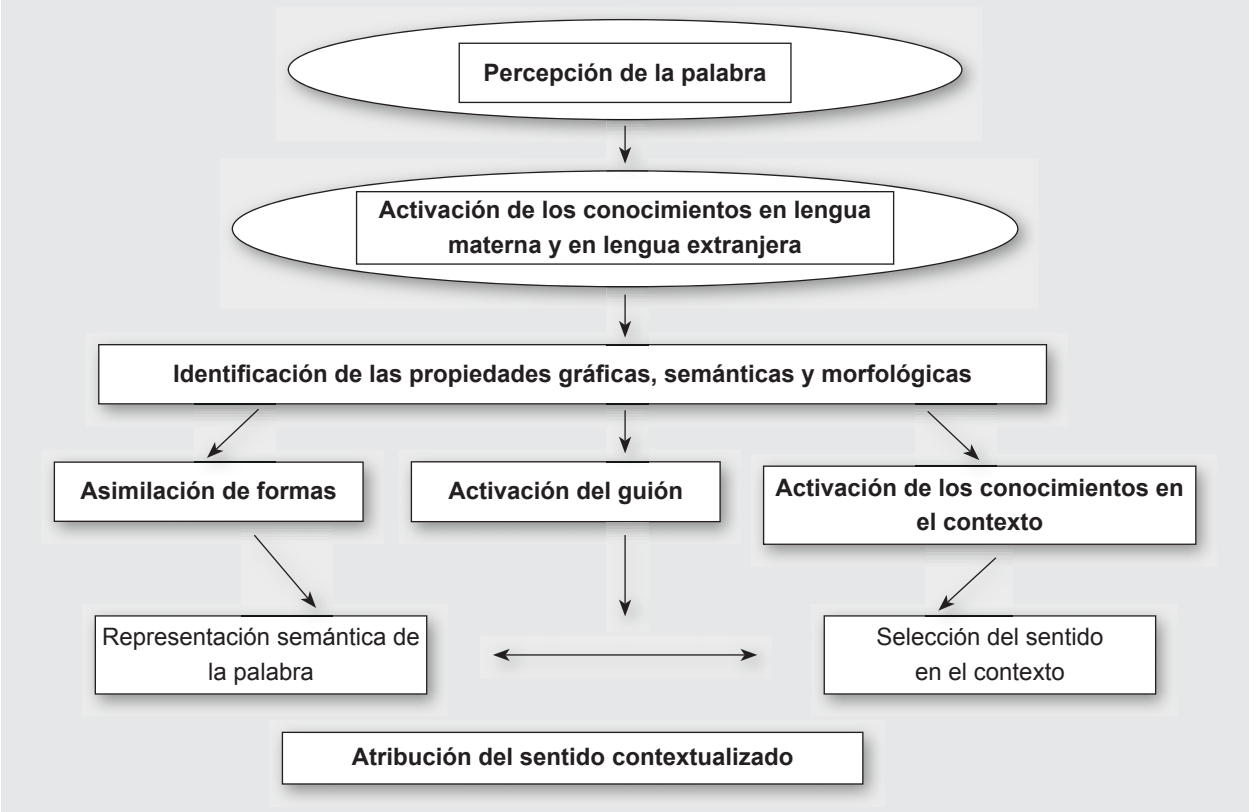
La lengua es la segunda variable. Partimos de la hipótesis de que si la estructura subyacente en las lenguas materna y extranjera es cercana y se puede identificar una parte del léxico por semejanza formal, el lector transferirá la competencia adquirida en su lengua a la del texto, creándose, así, grandes zonas de intercomprensión.

El proceso de intercomprensión en cuanto a la lectura en lengua extranjera se construye desde lo más genérico – intertextual – hasta lo específico – intratextual, es decir, de lo abstracto y general a lo particular, en un trayecto interactivo que va del universo global al local y del local al global.

La información circula en un flujo que va del texto a la palabra y de la palabra al texto (Eschema 1). Los dos primeros niveles son de naturaleza cognitiva y permiten que el lector establezca una conjetura sobre el posible sentido global del texto. Los dos últimos conjugan las hipótesis de tipo cognitivo con los saberes lingüísticos.

El estudio de las estrategias de intercomprensión entre lenguas vecinas nos ha permitido observar detalladamente la diversidad lingüística y la riqueza cultural que encierran estas lenguas y, a su vez, apoyándonos en las relaciones que existen entre ellas, describir los procedimientos de intercomprensión a partir de un primer nivel de comunicación en el que desaparecen las fronteras.

La proximidad lingüística se instaura así como un poderoso eje de aprendizaje y se defiende que los sujetos de hablas romances, apoyándose en todas las afinidades lingüísticas y en sus saberes generales y culturales, pueden elaborar el sentido de los textos por ***inferencias*** y ***transparencias*** que se construyen en la comparación translingüística del universo románico.



Esquema 1: Proceso de comprensión de una nueva lengua.

3. IC e rappresentazioni

"Parlo spagnolo a Dio, italiano alle donne, francese agli uomini e tedesco al mio cavallo"

(Carlo V d'Asburgo)

Prima di presentare i risultati dell'inchiesta, riteniamo ora utile definire l'ambito specifico sul quale abbiamo concentrato la nostra attenzione.

El concepto de actitudes lingüísticas se define como el conjunto de las valoraciones subjetivas que los hablantes poseen de las variedades lingüísticas. Su organización esta directamente relacionada con las creencias del individuo y las representaciones sociales. Las actitudes lingüísticas también interesan en al ámbito de la enseñanza de lengua extranjeras como un filtro afectivo que mediatiza la relación de los aprendientes con la nueva lengua, a partir de las representaciones mentales que asocian tanto a su lengua de origen como a la lengua meta como al propio proceso de aprendizaje. En el ámbito de la IC estas actitudes son fundamentales en el acercamiento a las lenguas de los otros.

3.1. ¿Qué se entiende por representaciones e imágenes mentales? ¿Cómo influyen nuestras actitudes y creencias?

Las imágenes son el conjunto de representaciones sociales, actitudes, creencias, valores y actitudes que tenemos frente a algo que consideramos diferente. Son una realidad socialmente construída, generalizaciones de fenómenos sociales para entender el mundo más fácilmente. El concepto de imagen se ha utilizado frecuentemente como representación o estereotipo.

De esto se obtiene que respecto a las lenguas existen también una serie de imágenes mentales que configuramos desde las representaciones de las diferentes sociedades y culturas. Y esto influye, tanto en nuestras creencias y actitudes, como en nuestro comportamiento general y el proceso didáctico del aprendizaje de lenguas o de la intercompresión.

Debido a que estas imágenes afectan a las capacidades perceptivas de los individuos, existen lenguas y culturas sobre las que tenemos ciertas representaciones, que generan imágenes más o menos positivas en función de las relaciones que los sujetos mantienen con ellas.

Así, hay lenguas que para los hablantes de una determinada comunidad se consideran fáciles, útiles y bonitas, y por oposición aquellas que se ven como feas, menos últiles o más difíciles. Esto, además de en muchos otros aspectos, influye por ejemplo y de modo muy concreto sobre el aprendizaje de lenguas y sobre la práctica de la intercomprension.

3.2. Rappresentazioni sociali e discorso

Tutti gli studiosi concordano nel denunciare la difficoltà di definire il concetto di *rappresentazione*, pur riconoscendone la produttività, prova ne è il fatto che più discipline lo hanno fatto proprio, dandone però ciascuna una diversa accezione.

Partiamo allora da questa definizione di base che ne dà il filosofo Fernando Gil nell'Enciclopedia Einaudi[2]:

"*In ogni forma di rappresentazione qualche cosa si trova al posto di un'altra: rappresentare significa esser*

[2] Vol. 11, pp. 546-582.

l'altro di un altro, che viene insieme evocato e cancellato dalla rappresentazione, la quale si configura in tal modo come il tessuto stesso del pensiero" (1980: 547).

Si tratterà di capire in ambito linguistico[3] *al posto di cosa* stanno le rappresentazioni e come vengono espresse; ricordiamo però che nonostante la scelta della citazione, le riflessioni cui faremo qui riferimento sono state elaborate dalla sociologia e dalla psicologia sociale piuttosto che dalla filosofia.

La nozione di rappresentazione in sociologia appare in Durkheim (1898) col termine di *rappresentazione collettiva*, poi rielaborata da Moscovici (2005) in *rappresentazioni sociali*. Si tratta di definire una nozione che spiega e giustifica le pratiche sociali, le loro norme e regole. Durkheim pone infatti in risalto la correlazione fra le strutture sociali e i sistemi di rappresentazioni collettive esaminando come queste forniscono un'istanza che assicura, se non la coesione sociale, il consenso.

Per arrivare a spiegare perché il concetto di rappresentazione ha un interesse in ambito linguistico, bisogna partire dagli sviluppi che la linguistica e la filosofia del linguaggio hanno avuto dagli anni '50 -'60, anni in Europa e negli Stati Uniti, a partire dagli studi sugli atti linguistici, sulle norme della conversazione e sull'enunciazione[4] e che hanno dato luogo all'analisi del discorso. Si tratta di una tradizione di studi linguistici che hanno come fondamento comune la critica ad una linguistica della *langue* (come sistema astratto) e una volontà di studiare i fatti di *parole* (come realizzazione concreta) e che considera il discorso e l'interazione verbale all'interno della situazione di enunciazione condivisa dagli interlocutori, i cui parametri sono, oltre alle persone, i tempi e i luoghi della comunicazione.

In particolare in Francia, sulla base di questa critica si sviluppano, fin dagli anni '70, tre direzioni di ricerca: la linguistica dell'enunciazione che studia i modi in cui il codice si manifesta nel discorso; la linguistica testuale che supera il livello della frase come livello minimo di analisi per occuparsi del testo nella sua complessità e la linguistica del discorso che analizza le produzioni verbali nell'ambito delle loro condizioni sociali di produzione.

Tutti e tre questi sviluppi si occupano della "*manifestation de la langue dans la communication réelle*" (Benveniste 1966 : 130) ed esigono necessariamente un approccio interdisciplinare.

Gli studi sociologici di Bourdieu, poi, all'interno di una critica ai rapporti tra sapere e potere, sviluppano un'elaborazione del concetto di *capitale* che investe non solo l'ambito economico, ma anche simbolico, culturale, e quindi linguistico:

a) Capitale economico (denaro, mezzi di produzione);

b) Capitale sociale (reti sociali);

c) Capitale culturale (lingue, gusto, stile di vita, ecc.);

d) Capitale simbolico (simboli di legittimazione).

Questi quattro tipi di capitale si nutrono l'uno l'altro, nel senso che chi possiede la capacità di produrre discorsi riconosciuti come prestigiosi o autorevoli (capitale culturale) aumenta di conseguenza anche il proprio capitale simbolico, che a sua volta può tradursi in potere o denaro (capitale economico), e così via.

---

[3] Cfr. H. Boyer, (2003). *De l'autre côté du discours*, Paris: L'Harmattan.

[4] Ricordiamo qui tra gli altri: Austin, 1962; Benveniste, 1966,1974; Searle, 1969; Grice,1969; Ducrot, 1972, 1980; Goffman, 1976/79; Sacks, Schegloff & Jefferson,1974; Coulthard, 1977; Brown & Yule, 1983; Kerbrat-Orecchioni, 1980; Maingueneau 1984; 2000; Culioli, 1990.

Rappresentazioni e analisi del discorso

In ambito strettamente linguistico, l'analisi del discorso si propone di indagare il ruolo che il linguaggio può assumere nel creare, veicolare, consolidare visioni di sé, degli altri e del mondo in generale[5]. Possiamo considerare come punto di partenza la definizione di enunciazione da parte di Benveniste, come la messa in opera della lingua attraverso un atto individuale: "*En tant que réalisation individuelle, elle peut se définir, par rapport à la langue, comme un acte d'appropriation. Le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur"* (1974: 80). Ogni volta che comunichiamo linguisticamente, quindi, da una parte selezioniamo alcuni elementi disponibili nel sistema della lingua che stiamo usando e li combiniamo secondo le regole che lo governano, dall'altra ci poniamo come legittimi utilizzatori di questo sistema, implicando in questo modo anche la legittimità del nostro interlocutore.

Nel momento in cui un soggetto parlante esplicita la sua posizione rispetto al suo interlocutore, in un certo senso agisce su di lui, gli assegna un ruolo e lo chiama a reagire; ma oltre a situarsi nei confronti del proprio interlocutore, egli prende nello stesso tempo una posizione anche nei confronti di ciò che dice sul mondo attraverso un processo di modalizzazione soggettiva, che rivela appunto il suo punto di vista, (se ad esempio usiamo il condizionale al posto del presente in un enunciato del tipo: *non è più venuto: avrebbe perso il treno* vogliamo prendere una certa distanza da ciò che diciamo, lasciando intendere che non ne siamo affatti convinti).

A questa assunzione e attribuzione di ruoli e posizioni contribuiscono le rappresentazioni sociali che i parlanti si sono costruiti relativamente a ciascun partecipante allo scambio comunicativo, loro stessi inclusi.

Secondo un'accezione sociologica, infatti, la rappresentazione costituisce l'elemento di unione tra tre diversi ordini di cose:

– il mondo delle cose, persone, eventi ed esperienze;
– il mondo concettuale;
– i segni rappresentati nel linguaggio.

Rispetto a questi ultimi e al loro ruolo i sociolinguisti[6] sottolineano la specificità del segno linguistico con la sua doppia faccia di significante e significato e che si caratterizza per la sua tripla dimensione:

– referenziale: rinvia a qualcosa del mondo
– simbolica: costruisce un senso a partire da questo mondo
– contestuale: acquista senso all'interno di una combinazione testuale.

Il significato dunque non è la realtà ma una costruzione significante della realtà, ecco che torniamo alla nostra definizione iniziale: *qualche cosa si trova al posto di un'altra*. Charaudeau chiama questa costruzione il *reale significante*, che è altra cosa dalla realtà.

La realtà infatti corrisponde al mondo empirico nella sua fenomenolgia, in opposizione il reale è costruito e strutturato dall'attività significante dell'uomo attraverso l'esercizio del linguaggio nei suoi diversi modi di

– nominare gli esseri del mondo
– caratterizzare le loro proprietà

---

[5] Vedere a questo proposito: M. De Carlo e L. Lopriore (2006).

[6] I propositi espressi in questi paragrafi sono ampiamente ispirati a P. Charaudeau, (2007). "Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux" in *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnement ordinaires et mises en scène*, tome 4, "Langue(s), Discours", Paris: L'Harmattan.

– descrivere le loro azioni nel tempo e nello spazio
– spiegarne la causalità.

Con un'immagine molto efficace, Charaudeau afferma che la realtà allora deve sempre essere "formattata" per divenire reale, il discorso costruisce *questo* reale e le rappresentazioni sociali concorrono a *queste* costruzioni.

Nel processo di costruzione del significato in generale e nelle attività di intercomprensione in particolare, le rappresentazioni possono allora svolgere un ruolo molto importante.

Eccone un esempio[7] interessante (e divertente).

Nel corso di una ricerca sulle strategie di costruzione del significato, ad alcuni parlanti spagnoli viene sottoposto un testo francese, lingua mai studiata in precedenza. Si tratta di un fatto di cronaca, un testo essenzialmente narrativo che racconta di un incendio divampato in un appartamento a causa di una candela spenta male. Le parole *incendio*, *famiglia*, *vittime* sono state immediatamente individuate dai lettori[8], la parola *pompieri* (*pompier* in francese – *bombero* in spagnolo) è stata inferita dal contesto, la causa dell'incendio non è stata capita, perché la parola *candela* (*bougie* in francese – *vela* in spagnolo) era sconosciuta, i lettori hanno allora ipotizzato altre possibili cause coerenti con il contesto (gas, lampada, corto-circuito, ecc.), questo a riprova del fatto che una buona parte della comprensione è legata alle aspettative che un certo scenario stimola nei soggetti. In fondo, queste aspettative sono delle rappresentazioni di quel particolare contesto, elaborate a partire dalla conoscenza del mondo e dalle proprie convinzioni. L'accostamento *mezzogiorno-pigiama*[9]*,* pur non ponendo problemi da un punto di vista strettamente lessicale, (*midi e pyjama* in francese – *medio día e pijama* in spagnolo) invece, sembra far nascere delle confusioni nella ricostruzione degli eventi. Parole del tutto trasparenti e note ai lettori diventano un ostacolo e non un aiuto, questo accade perché è il sistema di credenze dei soggetti intervistati a entrare in conflitto con le informazioni fornite dal testo. Le rappresentazioni degli Spagnoli sulle abitudini dei Francesi, considerati come un popolo che si alza presto la mattina per correre nelle metropolitane ad affrontare una giornata di frenetico lavoro, contraddice il fatto che a mezzogiorno le persone descritte nel testo fossero ancora in pigiama, nonostante la data indicata dal giornale fosse il 26 dicembre, quindi un giorno di festa.

Insomma, l'idea pre-costruita sulla realtà ci impedisce a volte di guardare alla realtà come in effetti è.

Le *rappresentazioni sociali* sono dunque un modo di conoscenza del mondo socialmente condiviso.

Per riprendere Charaudeau queste rappresentazioni, attraverso la produzione di discorsi, generano dei saperi che si strutturano in *saperi di conoscenza e saperi di credenza*.

I *saperi di conoscenza* sono ad esempio i *saperi scientifici*, dei saperi cioè che tendono a stabilire una verità sul mondo indipendentemente dalla soggettività degli individui e che generano delle *teorie*. Possono anche essere *saperi di esperienza*, empirici: non c'è ad esempio bisogno di conoscere le teorie gravitazionali per sapere che se lascio nel vuoto un oggetto cadrà.

I *saperi di credenza* riguardano le valutazioni e i giudizi a proposito di fenomeni, di eventi e di esseri del mondo espressi dai soggetti. Aspetti affettivi, prese di posizione individuali e fattori identitari sono dunque

---

[7] Questo esempio è portato da Covadonga López Alonso e Arlette Séré de Olmos in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104: "Comprendre les langues voisines".

[8] Rispettivamente *incendie, appartement, famille, victimes* in francese – *incendio, familia, víctimas* in spagnolo; per *appartamento, appartement* in francese, probabilmente ha funzionato il passaggio dall'inglese *apartment*, più che lo spagnolo *piso*.

[9] Nel testo si faceva riferimento al fatto che le persone "à midi", "ont été trouvés habillés en pyjama".

caratteristici di questo tipo di saperi. Possono essere distinti in *saperi di rivelazione* che producono dottrine e esigono dal soggetto una adesione totale e *saperi di opinione* che nascono da un processo di valutazione individuale al termine del quale un soggetto prende posizione a proposito dei fatti del mondo. Non si tratta però di un sapere unicamente individuale: è anche un sapere condiviso, una voce collettiva che il soggetto fa propria.

Questi tipi di saperi alimentano gli immaginari e le rappresentazioni, in genere giocando con le diverse categorie, confondendo le cose, facendo spesso passare un sapere di credenza come un sapere di conoscenza, uno di opinione come uno di rivelazione.

3.3. Percezioni di plurilinguismo, IC e TIC

Per quel che concerne le rappresentazioni e le percezioni riguardo a plurilinguismo, IC e TICE, riteniamo utile citare queste considerazioni di Ch. Degache (2006)[10]:

"Comment celui-ci [*le locuteur romanophone*] perçoit-il *a priori* une initiative comme celle de la communication basée sur l'interaction plurilingue? Comment cette perception est-elle susceptible d'évoluer au fil d'une expérience particulière?

Les hypothèses émises à ce sujet peuvent se résumer ainsi :

– les différentes représentations agissent sur la représentation de la finalité et sur la motivation ;
– les représentations de la finalité sont dominées par les atouts interculturels de ce type d'apprentissage plurilingue ;
– la représentation interculturelle est-elle même portée par une finalité identitaire et alternative, d'inspiration sociopolitique, qui peut être mise à mal par les obstacles rencontrés lors de l'expérience et par la confrontation avec des représentations sociocognitives contradictoires, nourries par les même sujets, sur l'apprentissage des langues et leur mélange.

L'enjeu de l'étude des représentations est bien entendu la conception de stratégies et démarches adaptées, pour l'insertion curriculaire de cette approche didactique, aussi bien à l'attention des publics d'apprenants que des formateurs.

Cet article de synthèse met à profit un corpus de données qui, outre les interactions archivées sur la plateforme, prend également appui sur plusieurs enquêtes conduites autour de la question des représentations :

• une enquête sur les représentations d'un public témoin d'une centaine d'étudiants francophones de différentes filières sans connaissance préalable de Galanet ;
• une enquête conduite auprès d'un groupe d'étudiants ayant suivi une formation à l'intercompréhension ;
• des données recueillies auprès d'un groupe d'adultes découvrant une formation de ce type (Deransart, 2006).

L'analyse de ces données confirme l'hypothèse que les représentations préalables sont dominées par les atouts communicatifs et interculturels. Leur orientation sociopolitique conditionne fortement la motivation et a un effet direct sur l'implication dans le processus collaboratif et interactionnel. Cependant, lorsque l'intercompréhension devient effective, des considérations sociocognitives liées à la situation

[10] Christian DEGACHE – *Université Stendhal Grenoble 3 – Dossier synthèse HDR – Partie 4. Représentations sur l'apprentissage plurilingue, l'intercompréhension et l'utilisation des TICE*
http://www.galanet.eu/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf

d'apprentissage peuvent prendre le pas sur l'intérêt sociopolitique de cette approche plurilingue. Peuvent apparaître « des doutes sur l'efficacité pédagogique d'une telle approche plurilingue », sur l'efficacité de la dissociation des habiletés et sur les risques de confusion générés par le plurilinguisme. Une façon de lever ces craintes peut être amenée par la scénarisation de la session et les modalités du tutorat, par exemple en facilitant et organisant des interactions synchrones structurées et finalisées.

Assurément, l'enjeu de l'étude des représentations associées, d'une manière ou d'une autre, à l'intercompréhension et à son enseignement/apprentissage, n'est pas seulement une question de communication et de diffusion. Certes, parce qu'il ne faut pas négliger l' «effet d'affichage» (Candelier, 1996: 24) que peut constituer l'apparition de telles formations dans les contextes institutionnels, il convient d'informer les publics des objectifs et des démarches et de faciliter l'accessibilité du plus grand nombre à la plateforme et à la mise en oeuvre de sessions. Mais il s'agit surtout de définir les solutions didactiques optimales pour gérer ces représentations au fil des sessions et pour former des formateurs aptes à les mettre en oeuvre".

3.4. ¿Cómo determinan nuestro comportamiento general y los procesos didácticos en particular? ¿Qué importancia tienen en los procesos de IC?

La enseñanza tiene un papel fundamental en la construcción de imágenes sobre las lenguas, como se puede extraer de este fragmento del Caderno LALE (2007)[11]:

> "Assim traçado, compreende-se a relevância deste conceito na educação linguística, nomeadamente no quadro de estudos que pretendem compreender a influência das imagens na comunicação intercultural e nos processos que ela envolve (abertura às línguas, esforço dispendido na sua aprendizagem e ensino, motivação, disponibilidade para o contacto interlinguístico, etc)."

Considera-se igualmente que as imagens assumem funções fundamentais nas situações de contacto de línguas: elas são suporte das trocas interpessoais e intergrupais, utensílios cognitivos e semióticos e marcadores de identidade (Castellotti, Coste & Moore, 2001).

Ora se, conforme se assume, é no discurso que as imagens se constroem e circulam e se é através dele que se re-avaliam, então elas estão no centro das actividades discursivas, em particular em situações de educação e formação linguística, onde, mais do que em qualquer outro lugar, se fala *nas* línguas, *das* línguas e *sobre as* línguas, e onde as representações de si e do outro se jogam continuamente, consciente ou inconscientemente. Observar estas imagens torna-se, assim, uma forma de perceber como são construídas quotidianamente pelos discursos educativos, ou seja, como estes discursos as encenam e as tornam objecto de reflexão."

Todo lo dicho anteriormente influye de manera clara a la hora de situarse frente a cualquier situación – ya sea social o didáctica – de intercomprensión, pues altera el estado (incluyendo éste motivación, predisposición) en el que el lector se coloca frente al texto.

Per la diffusione di un concetto e di una pratica è dunque importante capire quali rappresentazioni di questo concetto e di questa pratica circolano nello spazio sociale e di quale capitale simbolico godono. È quello che ci siamo proposti di fare con la la nostra inchiesta, che presentiamo ora nel dettaglio.

---

[11] ANDRADE, Ana Isabel, SIMÕES, Ana Raquel, MOREIRA, Gillian, SANTOS, Leonor, ARAÚJO e SÁ, Helena & PINTO, Susana (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE, Série Propostas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

4. L'inchiesta

El objetivo de nuestro trabajo es indagar sobre las representaciones e imágenes mentales sobre las lenguas románicas, su aprendizaje y los procesos de IC. Para ello diseñamos una serie de cuestionarios basados en preguntas abiertas con las que recoger las actitudes y creencias de los sujetos participantes. Cada uno de los cuestionarios ha sido diseñado adaptándose a las características específicas del entorno en el que se recogerían los datos. A continuación, recogemos una panorámica general de cada uno de ellos, en la que recogeremos, siempre que sea posible la información siguiente: público meta, objetivos y condiciones metodológicas particulares.

I dati sono stati raccolti nel novembre 2010. Data l'autonomia di ciascun partecipante, le indagini si presentano diverse sia per le domande poste, sia per presentazione di risultati; consideriamo questa eterogeneità una ulteriore ricchezza e non un limite.

Infatti, indipendentemente dai diversi pubblici intervistati, un procedimento e un tronco comune di domande ci permettono di comparare in seguito i dati raccolti, si tratta in particolare di:

– sottoporre alla lettura del campione individuato, di cui si traccia un profilo, alcuni testi[12] in lingue romanze, al fine di verificarne la comprensione;
– sottoporre un questionario di base, modificato in funzione dei diversi pubblici, che indaga sul riconoscimento delle diverse lingue presenti, sulla trasparenza lessicale, sulle strategie di comprensione, sui fattori di facilitazione/ostacolo nella comprensione;
– porre domande riguardanti la loro conoscenza dell'IC, la loro opinione sulla sua spendibilità nella comunicazione sociale internazionale e sulla possibilità di svilupparla in istituzioni educative nell'ambito della promozione del plurilinguismo.

4.1. Metodologia

Este capítulo trata do tipo de metodologia e abordagem selecionadas para a realização deste estudo, além dos instrumentos de pesquisa utilizados com o objetivo de coletar informações que possam apresentar caminhos que respondam às questões da pesquisa. Verificaremos, também, o contexto geral de cada pesquisa e o perfil dos entrevistados.

A presente pesquisa qualitativa de tipo estudo de caso utilizou a entrevista e o questionário como recursos para coleta de dados. Esses instrumentos de avaliação foram concebidos de modo a respeitarem os princípios da qualidade e praticabilidade, ou seja, obter as informações desejadas do ponto de vista da investigação e sendo prático tanto para o entrevistador quanto para o participante, principalmente quanto ao ambiente investigativo.

O instrumento de entrevista[13] pode ser a princípio uma fonte de informação sobre aspectos não observáveis, o que nos permite ter uma percepção mais profunda de uma situação. Recorremos a uma entrevista mais estruturada por ser uma boa maneira de obter dados sobre aspectos mais particulares. Além de o questionário também possibilitar a informação de aspectos não observáveis, é um instrumento indicado

[12] I brevi testi proposti sono stati selezionati da siti plurilingui, uno stesso tema è presentato in differenti lingue romanze, sull'esempio dei testi di Eurocom; per il campione dei bambini i testi sono stati selezionati da: *chain stories*: http://www.chainstories.eu/.

[13] Specifichiamo che lo strumento dell'intervista, affiancato al questionario, è stato utilizzato soltanto con il campione brasiliano; tutti gli altri partecipanti si sono avvalsi unicamente del questionario.

quando se pretende ter como informantes um conjunto numeroso de pessoas e as condicionantes de tempo inviabilizam somente o recurso à entrevista. Foram utilizadas perguntas de tipo abertas, pois têm a vantagem de permitir mais espontaneidade nas respostas. (Bogdan & Biklen, 1994).

Ludke & André (1986:13) afirmam que a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, destacando-se a pesquisa de tipo estudo de caso que tem grande aceitação na área da educação devido ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola. Segundo Ruiz (1982), é importante na pesquisa qualitativa que haja uma observação dos fatos através de coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises, além do estudo bibliográfico sobre o tema. É muito usada em Sociologia, Psicologia, Política, Economia, Antropologia, Educação, pelo contato com o campo em boa parte de suas etapas, desde o planejamento até a elaboração e análise de documentos através da observação, participante ou não, por meio de entrevista ou outros instrumentos comuns nesse tipo de estudo.

A metodologia de estudo de caso é um dos tipos de pesquisa qualitativa que mais cresce entre os pesquisadores da área de educação. Segundo Stake (1988: 254), um estudo de caso que retrate um problema educacional em toda a sua complexidade individual e social é uma descoberta preciosa, e esse tipo de metodologia responde bem a estudos que buscam conhecer problemas para tentar compreender a dinâmica da prática educativa.

Para Merriam (1988), as características que definem o estudo de caso podem servir de critério para o uso dessa metodologia. Segundo ela, o pesquisador está preocupado com a compreensão e descrição do processo muito mais do que com resultados comportamentais. Os estudos de caso também podem ser valiosos pela sua capacidade heurística, conforme sugere André,

> […] por oferecer insights e conhecimentos que clarifiquem ao leitor os vários sentidos do fenômeno estudado, levando-o a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações, ampliando suas experiências. Esses insights podem vir a se tornar hipóteses que sirvam para estruturar futuras pesquisas, o que torna o estudo de caso especialmente relevante na construção de novas teorias e no avanço do conhecimento na área. (2000: 53).

Ponte (1994: 3) faz uma boa reflexão acerca «do que é um estudo de caso» e caracteriza-o «como um estudo de uma identidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social». Como investigação o estudo de caso é essencialmente adequado quando «as questões de **como** e **por que** são fundamentais" (Yin, 1989: 13). É também um processo analítico, pois procura problematizar o seu objeto, construindo, desenvolvendo e confrontando-o com teorias já existentes.

De acordo com Horn, são vários os princípios e as características associados ao estudo de caso dentre os quais:

> […] os estudos de caso objetivam uma descoberta: o investigador buscará novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho.
>
> […] enfatizam a interpretação contextual: relaciona as ações e comportamentos das pessoas envolvidas com a problemática da situação a que estão ligadas. Tenta retratar a realidade de forma completa: o pesquisador enfatiza a complexidade da situação procurando revelar a multiplicidade de fatos que a envolvem e a determinam.
>
> […] os estudos de casos usam vários tipos de informações e recorrem a uma variedade de dados.
>
> […] a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a verdadeira. Assim, o pesquisador vai procurar trazer essas diferentes visões e opiniões a respeito

> da situação em questão e colocar também a sua posição. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa, ou seja, os resultados de um estudo de caso podem ser conhecidos por diversas maneiras: a escrita, a comunicação oral, registros em vídeo, fotografias, desenhos, slides, discussões etc. Os relatos escritos apresentam, em geral, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições. (2005: 84-85).

Assim, nesta investigação, as pesquisas foram produzidas por meio da utilização de alguns dos seguintes procedimentos metodológicos: 1) análise de fundamentação teórica quanto à IC, além de algumas pesquisas da mesma área de interesse; 2) desenvolvimento e aplicação de questionários por meio de entrevista dirigida; 3) formatação de quadros e gráficos a partir dos dados coletados.

4.2. I risultati

4.2.1. Questionario *Rudson Gomes*[14]

Pubblico

Se trata de um cuestionario dirigido a um público adulto em um contexto de recogida de datos caracterizado por el contecto de lenguas, um restaurante internacional, com el objetivo principal de indagar sobre las representaciones mentales sobre La IC manejadas por um público sin formación específica em el âmbito, **8 trabajadores del ámbito de la hostelería** acostumbrados a tratar don turistas que hablan lenguas distintas.

O primeiro contato para darmos início à pesquisa de campo foi realizado junto ao gerente do restaurante, onde solicitamos informações sobre o número de funcionários e perfil dos clientes. Posteriormente, foi feito o agendamento com cada funcionário selecionado para a entrega dos questionários e marcação da data de coleta dos dados. Vale salientar que os entrevistados foram orientados a responderem às questões em sua língua materna. Os participantes foram selecionados através da lista de funcionários da empresa, sem critério de escolha por sexo, mas com preferência para funcionários mais jovens, pois esta pesquisa objetiva ver a percepção quanto a IC em Natal principalmente para esse tipo de público.

Metodologia

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi o estudo de caso através de questionário com perguntas do tipo abertas, por meio de entrevista dirigida, onde os participantes responderam às questões diretamente no questionário durante essa entrevista. O questionário contendo 22 perguntas foi elaborado por membros do GT, com adaptações próprias ao campo de pesquisa. Procuramos escolher um local com grande circulação social de pessoas de várias nacionalidades para que se pudesse viabilizar a percepção nesse espaço social quanto a IC. Todos os questionários foram respondidos mediante entrevista do pesquisador juntamente com o pesquisado no seu respectivo ambiente de trabalho. A entrevista dirigida não teve, em nenhum momento, a intenção de induzir os pesquisados a responderem às questões de maneira intencional, mas teve como principal objetivo esclarecer cada tópico abordado na pesquisa através dessas questões. Essa imparcialidade tão importante num estudo de caso pode ser observada, por exemplo, em alguns questionários com respostas em branco.

---

[14] Hemos bautizado cada cuestionario con el pseudónimo empleado por el investigador que lo ha diseñado.

Presentiamo qui di seguito alcune foto che illustrano il contesto in cui è stata svolta l'indagine a Natal, in Brasile.

Foto 1. Restaurante Internacional – Espaço social de coleta de dados – Natal/Brasil

Foto 2. Alguns participantes – Espaço social Natal/Brasil

Foto 3. Material de coleta e participante – Espaço social Natal/Brasil

Risultati e conclusioni

Os dados obtidos com a amostra coletada em restaurante pesquisado em Natal/Brasil apresentam várias possibilidades de leitura e análise. Todavia, devido as minhas limitações quanto a este curso de formação, principalmente por ser a primeira participação como formando em um curso sobre IC e quanto ao tempo disponibilizado para a realização das atividades do curso, decidimos por observar três tópicos em especial, pois estão diretamente relacionados com a temática do GT qual seja: *Analisar quais as percepções da noção que circulam à nossa volta, com o objectivo de contribuir para a sua difusão e para a construção de uma cultura alargada em IC.*

Para uma melhor visualização e delimitação do que podemos configurar como respostas dos participantes às perguntas feitas no questionário e às observações dessas respostas, os participantes serão identificados por P (participante) acrescido da numeração que lhes distingue, através de quadros ou fragmentos. Ao lado da identificação de cada sujeito no quadro transcreveremos as respostas da mesma maneira que foram escritas nos questionários. Após cada fragmento contendo a transcrição do que respondeu cada um desses participantes, se necessário, discutiremos algumas possibilidades sobre como essas respostas estão ou não conectadas com o tema do GT.

Também utilizaremos para os tópicos a apresentação de alguns resultados por meio de gráficos com a finalidade de possibilitarmos uma melhor visualização quantitativa dos dados coletados na pesquisa.

O questionário respondido pelos oito funcionários do restaurante em Natal/Brasil apresenta as sete primeiras questões escritas em italiano, idioma diferente da língua materna dos entrevistados – o português. Nenhum dos participantes respondeu ter estudado o idoma italiano anteriormente, como poderemos verificar, a seguir, na transcrição dos seus respectivos depoimentos.

Fonte: Elaboração do autor.

PARTICIPANTE	DEPOIMENTOS
P1	*3 anni. (Inglês)*
P2	*Não*
P3	*Inglês por 6 meses e Libras por um ano.*
P4	*Não estudei.*
P5	*Inglês. 6 meses.*
P6	*Não estudei.*
P7	*Não estudei.*
P8	*Não estudei.*

Quadro 1. Questão 05 – Se hai studiato delle lingue per quanto tempo?

Segundo Doyé (2005), a IC surge como uma abordagem que possibilita inter-relacionar dados linguísticos e culturais em situações de comunicação intercultural, ou seja, *quando o sujeito está em contato com línguas não dominadas.* Neste caso, essas respostas no Quadro 01 comprovam o componente de IC desta pesquisa quando apontam para a falta de domínio do idioma italiano por parte de todos os participantes do estudo. A observação desses dados se faz necessária justamente para comprovar que realmente estivemos diante de um processo de IC.

Além das sete primeiras questões em italiano, respondidas por 100% dos entrevistados (embora três tenham assinalado dificuldade no entendimento das questões), o questionário possui outras sete questões nos idiomas italiano, francês e espanhol. Utilizamos, também, um pequeno texto em espanhol. É possível verificarmos de forma mais clara, através do gráfico a seguir, a percentagem dos participantes que conseguiram compreender as perguntas nessas três línguas. As questões

de números 12 (b) e 19 foram compreendidas por 100% dos participantes; quanto às questões 12 (c), 14 e 16, o percentual de participantes que conseguiu entender os enunciados foi de 87%; a questão 12 (a) e o pequeno texto escrito em espanhol sobre a Copa do Mundo de Futebol foram compreendidos por 57% dos entrevistados. É possível verificar melhor esses dados no gráfico 1.

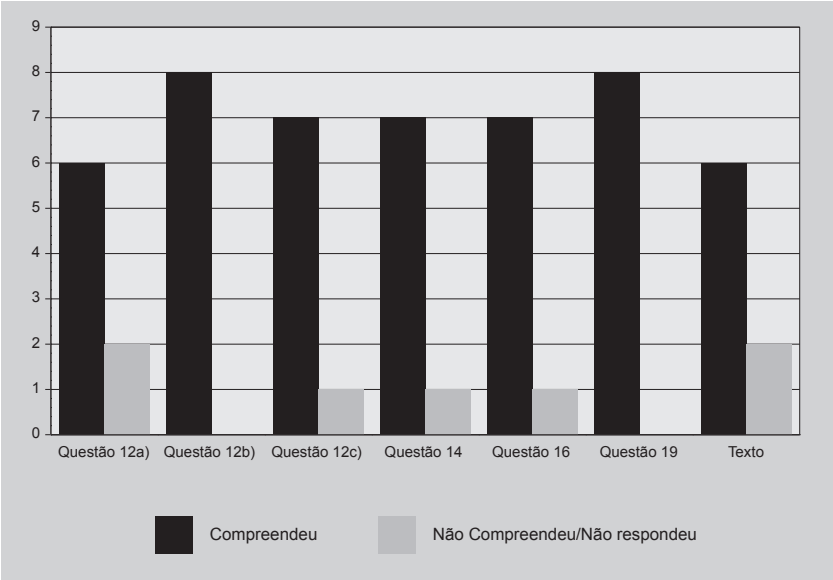


Gráfico 1. Percentual de compreensão para as questões em francês, italiano e espanhol (Questões 12 [a], 12 [b], 12[c], 14, 16, 19 e Texto)

Esse alto grau de capacidade de compreensão de outras línguas românicas observado no gráfico anterior nos participantes desta pesquisa pode ser explicado, em parte, a partir de algumas respostas dos próprios entrevistados à pergunta de número 15 do questionário, conforme depoimentos transcritos no quadro a seguir.

PARTICIPANTE	DEPOIMENTOS
P1	*Não respondeu.*
P2	*Complicado. Muito difícil.*
P3	*Conhecimento de mundo.*
P4	*A semelhança do vocabulário e as expressões que nos são apresentadas.*
P5	*Música e internet.*
P6	*Por exemplo, o espanhol é semelhante à minha língua.*
P7	*É a similaridade com a minha língua.*
P8	*Palavras similares.*

Fonte: Elaboração do autor

Quadro 2. Questão 15. O que o ajuda a entender uma língua que você nunca estudou antes?

Percebe-se que, para a maior parte dos participantes entrevistados, um fator facilitador no processo de compreensão entre línguas românicas é a similaridade que essas línguas apresentam, umas com as outras. Pesquisa de Andrade, Melo-Pfeifer & Santos (2009) aponta, entre outras coisas, para a capacidade de crianças em identificar várias línguas românicas através do contato com uma estória escrita em diferentes idiomas, descobrindo algumas semelhanças e diferenças entre elas, exatamente como aconteceu com a nossa pesquisa com jovens-adultos de Natal/Brasil.

Como último tópico a ser analizado nesse questionário destacamos a forte existência de traços de sensibilização dos participantes à IC em Natal/Brasil. Os dados coletados mostram que a IC, a partir das percepções dos oito participantes do estudo de caso dessa pesquisa, pode estar de alguma forma, perceptível ou não, presente em nosso espaço social, principalmente junto àqueles que trabalham no segmento de turismo. Podemos vizualisar melhor esses resultados destacando alguns fragmentos e gráficos.

PARTICIPANTE	DEPOIMENTOS
P1	*Percebi pela semelhança. (entre as línguas)*
P2	*Não tem como não reparar. Nem tudo na vida é "no chute" (questão de sorte).*
P3	*A língua brasileira, o português, como essas outras, é derivada do Latin. O nosso país foi colonizado por estrangeiros e tem uma língua mesclada.*
P4	*Sim, é possível uma comparação, pois tem uma grande semelhança entre ambas.*
P5	*Sim. É mais fácil de compreender quando há semelhanças.*
P6	*Sim. É mais fácil quando tem semelhanças.*
P7	*Sim, consigo perceber.*
P8	*Sim, é mais fácil compreender quando a língua é similar.*

Fonte: Elaboração do autor

Quadro 3. Questão 17. Você já reparou que quando lemos um texto em uma língua estrangeira, que tem muita similaridade com a nossa, mas que nunca estudamos antes, podemos dizer que é uma experiência clara em intercompreensão (appunto la possibilità di comprendere una lingua senza averla studiata)?

De acordo com as transcrições no quadro 4 é possível observarmos quanto a traços de conhecimento do que é o conceito de Intercompreensão que alguns participantes (50% da amostra) demonstram algumas ideias que estão bem próximas ao sentido real desse conceito, mesmo sem ter ouvido falar anteriormente sobre o assunto.

PARTICIPANTE	DEPOIMENTOS
P1	*Não. **Várias línguas diferentes porém semelhantes linguisticamente, possibilitando pessoas de diferentes línguas se comunicar.***
P2	*Interpretar e compreender.*
P3	*É uma espécie de similaridade das línguas.*
P4	*Não. **Quando cada um consegue se comunicar em sua própria língua mesmo nunca tendo estudado antes a outra.***
P5	*Nunca ouvi falar.*
P6	*Não.*
P7	*Não. **Quando me comunico em minha língua com outra que nunca estudei antes.***
P8	*Sim. **Quando entendo algo de outra língua que é parecida com a minha.***

Fonte: Elaboração do autor

Quadro 4. Questão 18. Você já ouviu falar anteriormente em Intercompreensão? Seria capaz de nos dar uma definição?

A partir do gráfico 2, referente às respostas das questões de 19 a 22, poderemos observar o pensamento dos entevistados quanto a alguns tópicos sobre a IC no espaço social – Natal/Brasil.

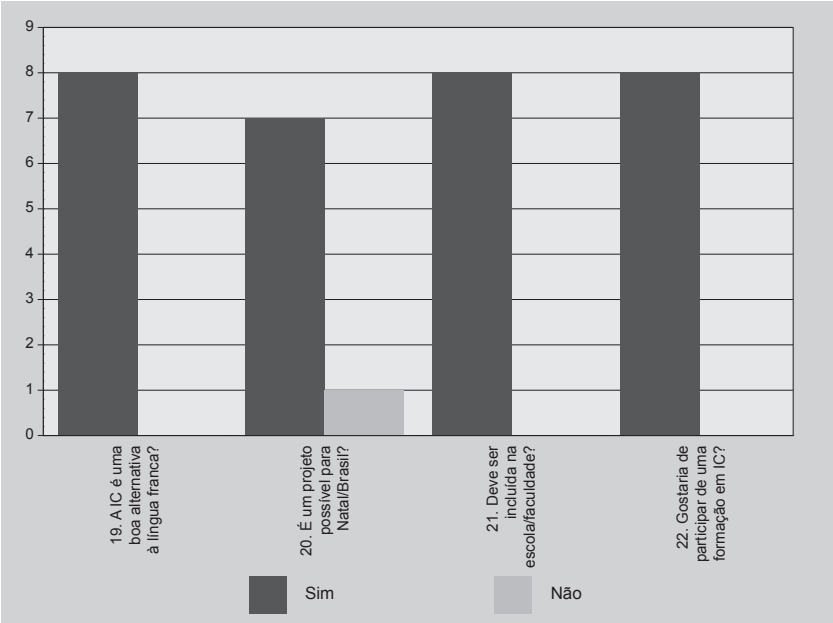


Gráfico 2. Percentual de percepção quanto a IC no espaço social – Natal/Brasil (Questões 19, 20, 21, 22)

Concluimos que devido à existência da percepção quanto ao conceito (quadro 4) e importância da IC no contexto social de Natal/Brasil através da análise de algumas questões dos entrevistados desta pesquisa, essa abordagem é possivelmente aplicável ao nosso espaço social haja vista que, entre outros fatores, é uma boa alternativa para a língua franca, deve ser incluída na escola e há motivação para a participação de cursos nessa área (segundo 100% da amostra). Finalmente, a IC também é considerada como um projeto viável para 88% dos entrevistados.

4.2.2. Questionario *Antonella Meniconi*

Pubblico

Si tratta di un sondaggio diretto ad un pubblico generale (adulti ed adolescenti), reperito nel contesto di Internet, in uno spazio di accesso libero. Non si è configurato, pertanto, un contatto diretto, ma una adesione spontanea al tema posto; non si dispone, di conseguenza, di molte informazioni sociolinguistiche dei soggetti, ma di «tratti» di vita e di una primissima percezione di quale sia la consapevolezza e l'atteggiamento verso l'Intercomprensione presso l'uomo «comune»: interlocutore sconosciuto, forse già con studi linguistici alle spalle, forse no. Dalla mancanza di «reazione» in alcuni forum ho potuto rilevare come l'argomento non sia stato affatto recepito; dal pubblico dei più «giovani» (adolescenti) ho potuto cogliere che vi è una certa sensibilità, quantomeno una certa predisposizione, forse dovuta alla più agevole «apertura» mentale, grazie agli studi ed all'esperienza scolastica attuale, nonchè alla «velocità» mentale che, probabilmente porta i ragazzi a maggior propensione e consapevolezza (vedasi le numerose transazioni quotidiane che, giornalmente, i ragazzi effettuano, ad esempio su e-Bay, nel quale, sicuramente, un'inserzione in altra lingua non costituisce ostacolo ma, anzi, viene senza difficoltà compresa).

Metodologia

Il quesito, generale, il cui testo riporto, è stato posto su tre Forum: 1) "***Yahoo! Answers***"; 2) "***Forum al femminile***"; 3) "***Ciaopeople***", con il rimando a due articoli di facile comprensione, quale approccio.

"*Vi siete mai resi conto che, quando leggiamo inserzioni o segnaletiche in una lingua appartenente alla nostra area linguistica ma che non abbiamo mai studiato, naturalmente sperimentiamo l'intercomprensione (appunto la possibilità di comprendere una lingua senza averla studiata)? Trovandomi a partecipare ad un gruppo di lavoro ("Galapro") relativo all'intercomprensione tra lingue romanze, Vi prego di dare un'occhiata ai due brevi articoli presentati nelle lingue Portoghese, Spagnolo, Italiano, Francese, e da me proposti a lezione all'Università. Il secondo non vuole essere un monito sugli effetti nocivi del tabacco (peraltro riguarderebbe anche me…), e nessuno dei due un invito alla traduzione (non necessaria, data la facile comprensibilità nei vari codici linguistici). Entrambi potrebbero soltanto costituire una riflessione sulle potenzialità naturalmente presenti in ognuno di noi nei confronti di altre lingue somiglianti alla nostra lingua madre in quanto appartenenti alla stessa area linguistica (nel caso specifico, in riferimento alle lingue romanze, proprio perché tutte derivanti dal Latino), pur senza averle studiate.*

Riscontri da parte di chi sta leggendo sarebbero davvero importanti, per i nostri studi. Grazie."

***Profilo**:*

1) *Qual è la Vostra lingua madre e quali lingue avete studiato (a scuola o altrove)?*
2) *In che fascia di età Vi collocate? 10/20; 20/30; 30/40; 40/50; 60/70; 70/80…*
3) *Vi dispiacerebbe indicare se siete uomo o donna?*

***Esperienza e percezione**:*

4) *Avete mai sentito parlare di intercomprensione?*
5) *Cosa ne pensate di questa esperienza di lettura? Avete fatto ricorso alla Vostra lingua madre per comprendere?*
6) *Credete che l'intercomprensione potrebbe contribuire ad una maggior vicinanza europea e mondiale (ad esempio per le lingue Francese e Spagnolo, che sono "parlate" anche in altri continenti)?*
7) *Pensate che la comprensione reciproca sia una potenzialità che varrebbe la pena di sviluppare?*
8) *Considerate questo un progetto realizzabile o piuttosto utopico?*

***Rappresentazione ed interesse a proseguire…**:*

9) *Reputate che l'intercomprensione dovrebbe essere inclusa nella scuola / università?*
10) *Partecipereste ad iniziative formative all'intercomprensione (corsi, offerte scolastiche, ecc.)?*

Se desiderate saperne qualcosa di più… di seguito il link di "Galanet": http://www.galanet.eu/

Rif. articolo 1 originale da "T.J. Expresso", 9/11/1991 – Portogallo

Rif. articolo 2 originale da "Público", 27/11/1992 – Portogallo, entrambi riportati in Eurom4[15] (rispettivamente pagg. 106 e 115).

[15] Blanche-Benveniste Cl. (1997). *Eurom4: metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze*. Firenze: La Nuova Italia.

Washington rejeita eutanásia

O estado de Washington promoveu um referendo sobre o direito de pôr termo à vida, em caso de doença incurável. As opiniões dividiram-se: uma corrente defendia esse direito, avançando ser inútil sofrer e gastar fortunas, sem esperança de cura; outra corrente chamava a atenção para a dificuldade em legislar nesse sentido e para eventuais arbitrariedades que poderia encobrir.

Washington rechaza la eutanasia

El estado de Washington promovió un referendum sobre el derecho de poner fin a la vida, en caso de dolencia incurable. Las opiniones estaban divididas: una corriente defendía este derecho, considerando inútil sufrir y gastar fortunas sin esperanza de cura; otra corriente llamaba la atención sobre la dificultad para legislar en ese sentido y sobre las eventuales arbitrariedades que podría encubrir.

Washington rifiuta l'eutanasia

Lo stato di Washington ha promosso un referendum per il diritto a porre fine alla vita in caso di malattia incurabile. L'opinione pubblica si è divisa in due: chi è a favore di questo diritto e che è inutile soffrire e spendere cifre esorbitanti, quando non c'è speranza di guarigione; chi invece fa notare che è molto difficile trovare delle leggi adeguate e soprattutto evitare eventuali decisioni arbitrarie.

Washington rejette l'euthanasie

L'Etat de Washington a proposé un referendum sur le droit de mettre fin à la vie en cas de maladie incurable. Une partie du public est favorable, jugeant qu'il est inutile de laisser souffrir et de dépenser des fortunes sans espoir de guérison. Une autre partie est inquiète de la difficulté à légiférer et des risque de décisions arbitraires. Le résultat du referendum est le rejet de l'euthanasie.

Tabaco afecta fertilidade feminina

Um estudo médico constata os efeitos nocivos do tabaco na mulher – afecta a produção hormonal e reduz em 2/3 a possibilidade de fertilização.

El tabaco afecta la fertilidad femenina

Un estudio médico constata los efectos negativos del tabaco en la mujer – afecta a la producción hormonal y reduce en 2/3 la capacidad de fertilización.

Il tabacco riduce la fertilità femminile

Uno studio medico constata gli effetti nocivi del tabacco sulle donne: questa sostanza infatti influenza la produzione ormonale e riduce di 2/3 la fertilità.

Le tabac affecte la fertilité feminine

Une étude médicale constate les effets négatifs du tabac chez la femme: il affecte la production hormonale et réduit la fertilité des 2/3.

Risultati e conclusioni

1) In "***Yahoo! Answers***" 7 risposte, di cui 3 salvate e 4 cancellate dal sistema.
2) In "***Forum al femminile***" non c'è stata alcuna risposta, e non è stato possibile avere il numero delle visite.
3) In "***Ciaopeople***" 18 visite (al 25 novembre 2010), ma nessuna risposta.

In "***Yahoo! Answers***" il tema è stato posto dapprima «per prova» al fine di verificare i tempi di reazione, (verso la metà di novembre), ricevendo tre risposte; è stato reinserito alla partenza ufficiale, ma il sistema ha cancellato i quattro interventi che ne sono conseguiti, in quanto trattavasi di tema recentemente posto (nel primo inserimento «per prova»).

Sono pertanto conservate soltanto le tre risposte iniziali.

A) Breve riassunto dei 4 interventi al quesito posto, per la seconda volta, in "*Yahoo! Answers*" (risposte cancellate dal sistema):

1) reazione molto originale (quasi una poesia), sottolineava la facilità di comprensione tra Italiano e Spagnolo e la maggior difficoltà verso Francese e Rumeno.

2) una sola riga di espressione: il progetto era giudicato dall'Utente interessante.
3) il terzo Utente del Forum diceva di non ritenere attuabile l'Intercomprensione.
4) l'ultimo concordava con i primi due: progetto stimolante ma con limitazioni per la maggior complessità di alcune lingue (Francese e Rumeno).

Da segnalare che, di tutti i commenti ricevuti, soltanto due hanno rispettato lo schema delle domande poste (uno decisamente favorevole all'IC, l'altro un po' più scettico), in quanto gli altri hanno fornito il loro pensiero liberamente.

Yahoo! Answers	***Forum al femminile***	***Ciaopeople***
7	***N. visite*** **0**	**18**
7	***N. risposte*** **0**	**0**
Favorevoli all'IC **5**		***Non favorevoli all'IC*** **2**

In conclusione, è emerso che gli utenti (adolescenti) che spontaneamente hanno "reagito" hanno conoscenze in varie lingue e sono consapevoli della loro importanza oggi; il loro interesse è pertanto una buona base di partenza: da un intervento è del resto venuto alla luce il tema del nostro prodotto finale: "***Praticando si promuove!".***

La mancata reazione di utenti di altre fasce d'età credo sia indicativa della **necessità di promuovere azioni**, da proporre nei contesti quotidiani, per stimolare una maggior consapevolezza dell'intercomprensione e delle sue potenzialità.

4.2.3. Questionario *Mathilde Anquetil* e *Silvia Vecchi*

Il concetto di rappresentazione, ampiamente diffuso dalla psicologia sociale (Moscovici, 2005) ed entrato a pieno titolo nel campo della didattica delle lingue-culture (Zarate, 1993; Castellotti, Moore 2002), confrontato all'intercomprensione fra lingue romanze integra una riflessione significativa sull'idea del plurilinguismo in contesto di formazione. L'importanza assunta del concetto fa sì che ogni percezione, ogni immagine, in quanto filtri siano determinanti nel confronto alle lingue degli altri nei contatti quotidiani sociali ed educativi, considerato che, come sottolineava Geneviève Zarate, « Les représentations sociales constituent un mode à part entière de connaissance de la réalité (1996, p.29).

Nell'interesse degli obiettivi formulati per l'attività del gruppo di lavoro GALAPRO di Cassino – analisi delle percezioni e delle rappresensetazioni dell'IC diffuse nello spazio sociale – si è trattato di far emergere uno studio di esordio sulle rappresentazioni delle lingue prossime con lo scopo di capire in che modo l'intercomprensione possa costituire un approccio per imparare le lingue e una modalità di comunicazione.

Nell'ambito del gruppo di lavoro GALAPRO sulle rappresentazioni dell'IC abbiamo effettuato una ricerca presso i nostri studenti alla facoltà di Scienze Politiche.

L'inchiesta si è avvalsa dello strumento del questionario chiuso per facilitare il trattamento di un gran numero di studenti e anche tenendo conto del tempo limitato a disposizione sia per la raccolta dei dati che per la successiva analisi.

L'indagine si concentra su 3 gruppi di dati:

— **il profilo linguistico** stilato dal soggetto per quanto riguarda le competenze di lettura in lingue straniere;

— **le competenze in intercomprensione con un test pratico** di riconoscimento di 5 brani (francese, spagnolo, portoghese, romeno, catalano) tratti dal sito

http://www.hgklein.de/europainternational/Europint/BIN/start.htm

completo di una valutazione della comprensione;

— **le rappresentazioni sull'IC** sotto due aspetti:

– come modalità di comunicazione

– come modo per imparare le lingue

Il pubblico

E' stato distribuito un totale di 62 *questionari compilati da studenti di Macerata nel novembre 2010* di cui:

- 60 di Scienze Politiche e 2 di Scienze Formazione;
- 9 studenti di SP sono frequentanti del corso di IC;
- 5 studenti di SP frequentano il corso di Lingua Francese non principianti;
- 44 studenti di SP frequentano il corso base di Lingua Inglese.

Metodologia

Dopo aver sperimentato brevemente l'IC, abbiamo proposto una breve definizione di cosa fosse l'IC e chiesto agli studenti la loro opinione in merito con un sondaggio. Questo sondaggio si basa sulla tecnica delle asserzioni provocatrici alle quali si chiede di reagire con una scala quantitativa: ++: si, sono proprio d'accordo; + : così mi sembra; = : no lo so; – : non credo; **– -**: non sono d'accordo.

L'INTERCOMPRENSIONE

(inchiesta di ricerca-formazione nel programma europeo GALAPRO)

Ti invitiamo a partecipare ad una piccola esperienza di intercomprensione tra lingue latine e ad esprimere la tua opinione circa questa modalità di comunicazione e di apprendimento delle lingue.

I. Qualche domanda preliminare…

- Qual è la tua professione?_____
- Qual è la tua lingua materna/quali sono le tue lingue materne?_____
- Quali altre lingue conosci, anche solo un po'? (scarso, discreto, buono, avanzato, ottimo…)

lingua (anche regionale)	il tuo livello per capire chi la parla	il tuo livello per leggerla	l'ho imparata (a scuola, in famiglia, in viaggio…)

II. Ti proponiamo ora di leggere questi brevi testi scritti in varie lingue latine, indica per ciascun brano se

riconosci la lingua ed evidenzia (sottolineando o con evidenziatore) le frasi che pensi di aver capito, sbarra quello che non riesci proprio a capire.

http://www.hgklein.de/europainternational/Europint/BIN/start.htm

(sul sito si possono anche sentire)

1. lingua:…… Come l'hai capito? ……

Mesdames, Messieurs, Je m´appelle Doris Labelle et en tant que chef de cabine, je vous souhaite la bienvenue à bord du vol Lufthansa à destination de …… Nous vous prions maintenant d´attacher et de serrer votre ceinture. Nous vous conseillons de la garder attachée pendant toute la durée du vol. Ce vol est un vol non-fumeur. Nous vous souhaitons un agréable voyage.

2. lingua:…… Come l'hai capito?:…….

Senyores i senyors, Em dic Maribel Labella i com a hostessa els dono cordialment la benvinguda en el nostre vol de Lufthansa/Star Alliance amb destinació …… Si us plau, posin-se el cinturó de seguretat i ajustin-lo bé al cos. Els recomanem de deixar-lo posat durant tot el vol. Aquest vol és un vol no-fumador. Els desitgem un viatge agradable a bord d'aquest avió.

3. lingua:…… Come l'hai capito?:……..

Stimaţi pasageri! Bună ziua. Mă numesc Mariana Frumoasa şi în numele meu şi al echipajului de zbor vă urez bun sosit la bordul avionului TAROM cu destinaţia …….. Vă rugăm să vă ataşaţi centura de siguranţă şi să vă asiguraţi că este bine închisă. Vă recomandăm să o lăsaţi ataşată pentru toată durata zborului. Ţinem să vă informăm că acest zbor este un zbor nefumător pe care fumatul este strict interzis. Vă dorim un zbor agreabil la bordul avionului nostru.

4. lingua:…… Come l'hai capito?:…….

Senhoras e senhores, O meu nome é Amália Labella e tenho muito prazer em cumprimentálos como comissário a bordo deste vôo Lufthansa/Star Alliance para …….. Por favor, queiram apertar o cinto e ajustá-lo bem. Recomendamos que deixem o cinto apertado também durante o vôo. Lembramos que este é um vôo para não-fumantes. Os meus colegas e eu desejamos-lhes uma agradável estada a bordo.

5. lingua:…… Come l'hai capito?:……..

Señoras y señores, Mi nombre es Maribel Labella y como sobrecargo les saludo muy cordialmente en nuestro vuelo de Lufthansa/Star Alliance con destino a ……. Por favor, abróchense el cinturón de seguridad y ajústenlo bien al cuerpo. Les recomendamos dejarlo abrochado durante todo el vuelo. Éste es un vuelo, en el cual no está permitido fumar. Nosotros les deseamos un vuelo agradable a bordo de este avión.

III. L'intercomprensione si basa proprio su quello che hai ora sperimentato: la possibilità di capire testi in lingue latine grazie alla vicinanza tra queste lingue. L'obiettivo della formazione all'intercomprensione è di permettere ai locutori di lingue latine di comunicare fra di loro esprimendosi ciascuno nella propria lingua.

Ora ti chiediamo di reagire brevemente a queste opinioni: a parole tue e/o con questa scala: ++: si, sono proprio d'accordo; + : così mi sembra; = : no lo so; - : non credo; - -: non sono d'accordo.

A. L'intercomprensione come modalità di comunicazione

1.	Avevo già sentito parlare di intercomprensione.	
2.	Mi sembra utopico.	
3.	Per i testi scritti ok, ma all'orale?	
4.	Si capisce qualcosa, ma rimane approssimativo.	
5.	Potrebbe essere un'alternativa all'uso dell'inglese.	

6.	E' un pò ridicolo che Italiani e Spagnoli parlino tra loro in inglese.	
7.	Al fondo facciamo già la stessa cosa tra italiano e dialetto.	
8.	Capirsi, comunicare, superare le barriere linguistiche aiuta a costruire l'Europa.	
9.	Si potrebbe risparmiare sulle traduzioni.	
10.	E' una via per salvare il nostro diritto a parlare e scrivere nella nostra lingua materna.	

B. L'intercomprensione come nuovo modo di imparare le lingue.

11.	Magari si può imparare a leggere senza studiare la grammatica.	
12.	Mi piacerebbe sapere di più come funziona linguisticamente.	
13.	Bisogna sapere il latino.	
14.	Passando da una lingua all'altra c'è il rischio di confondersi.	
15.	Con l'intercomprensione si toglie la paura di sbagliare, perché ciascuno usa la propria lingua.	
16.	Ci vuole tanta pratica.	
17.	E' più facile di quanto pensavo.	
18.	Mi piacerebbe seguire un corso di intercomprensione.	
19.	Non c'è bisogno di formazione, è una pratica spontanea.	
20.	Interessante ma non si sostituisce con la pratica approfondita delle lingua straniera	

Se vuoi saperne di più sull'Intercomprensione,

- visita il sito: www.galanet.eu

Risultati e conclusioni

I. Profilo linguistico

Lingua materna: italiana (58), francese (1), albanese (1), croato (1), italiano-croato-serbo (1)

Lingue straniere:

arabo	francese	greco	latino	inglese	italiano	polacco	russo	spagnolo	tedesco	Lingue regionali
1	43	1	1	60	4	1	4	26	9	abruzzese: 1 friulano:1 marchigiano: 3 piemontese: 1 pugliese, siciliano: 1 veneto:1

150 pratiche linguistiche per 62 locutori: media di 2,4 lingue praticate a studente (da 1 a 6 lingue).

Il pubblico è plurilingue, con soli 4 studenti stranieri per i quali l'italiano è lingua straniera. Le conoscenze in lingue straniere (tutti i livelli) mostrano una netta dominante per l' inglese, seguito da francese e spagnolo come seconda lingua straniera.

II. Competenze in intercomprensione

Riconoscimento delle lingue:

Numero di studenti che hanno riconosciuto queste lingue:

francese	Catalano	rumeno	portoghese	spagnolo
62	9	34	30	50

Risultato paradossale per il catalano: capito ma non riconosciuto (o non conosciuto), mentre si riconosce il rumeno che non si capisce. Frequenti confusioni tra spagnolo, portoghese e catalano, ma lo spagnolo è riconosciuto dal doppio delle persone che lo hanno studiato (50 risposte giuste, 26 studenti di spagnolo). Il francese assume una forma esterna facilmente riconoscibile (60 risultati giusti per 42 persone che hanno studiato il francese)

La prova di evidenziazione delle parti di discorso capite per ogni lingua era troppa lunga (o difficile) per le condizioni della sperimentazione; i pochi risultati non sono attendibili.

III. Rappresentazioni

Frase n°	- -	-	=	+	++
1	17	29	3	9	4
2	13	23	19	2	4
3	5	11	13	21	9
4	3	9	4	34	13
5	14	18	8	11	10
6	12	20	7	3	19
7	8	15	7	21	11
8	1	2	1	14	45
9	9	19	11	15	7
10	3	14	12	17	14
11	13	15	10	18	6
12	4	7	15	24	13
13	14	23	3	15	6
14	8	7	12	28	7
15	8	12	12	19	11
16	3	6	5	23	25
17	13	16	14	15	4
18	5	7	14	23	15
19	13	19	10	16	2
20	5	10	2	30	14

Le risposte ottenute mettono a volte in evidenza un chiaro orientamento delle rappresentazioni che si concentrano verso il polo + o il polo – della tabella (evidenziato in giallo).

In altri casi c'è una dispersione delle risposte che mette in evidenza una differenziazione delle rappresentazioni (evidenziato in blu). Quest'ultimo risultato sarebbe da incrociare con il profilo e le competenze degli studenti, ma questo sarà oggetto di ulteriori approfondimenti.

Di seguito sintetizziamo le rappresentazioni dominanti nel gruppo.

A. L'intercomprensione come modalità di comunicazione

Frase 1. L'intercomprensione è largamente sconosciuta. Le poche risposte positive sono da imputare agli studenti frequentanti del corso di IC.

Frase 2. L'IC non è utopica ma pone ancora dubbi di efficacia.

Frase 3. L'orale rimane un punto interrogativo.

Frase 4. L'IC rimane un approccio approssimativo al senso.

Frase 5. L'IC non offre realmente una valida alternativa all'inglese.

Frase 6. Se 22 studenti considerano l'inglese lingua franca tra Italiani e Spagnoli come un po' ridicolo, la maggioranza lo considera una pratica accettabile.

Frase 7. La maggior parte degli studenti aderisce all'analogia tra IC tra lingue latine e IC tra italiano e dialetti, ma una buona parte rifiuta questa analogia.

Frase 8. Superare le barriere linguistiche aiuta alla costruzione dell'Europa, questo appare come una evidenza condivisa.

Frase 9. Anche se 22 studenti riescono a rappresentarsi un vantaggio pratico in termini di risparmi sulle traduzioni, la maggioranza non lo considera praticabile.

Frase 10. La maggior parte degli studenti vede un collegamento tra IC e promozione dei propri diritti linguistici in lingua materna, ma c'è comunque anche chi non crede in questo rapporto.

B. L'intercomprensione come nuovo modo di imparare le lingue

Frase 11. Non c'è accordo sull'utilità della grammatica per capire i testi in intercomprensione: 28 studenti pensano che l'approccio IC può evitare di passare per le vie tradizionali dell'apprendimento, ma 24 pensano che rimanga necessaria. 10 non si pronunciano…

Frase 12. C'è una decisa richiesta di approfondimento sul funzionamento linguistico dell'IC.

Frase 13. 37 studenti pensano che la conoscenza del latino non sia una mediazione utile, ma comunque 21 pensano che sia utile.

Frase 14. E' decisamente presente la paura di confondersi nel trattamento simultaneo di varie lingue.

Frase 15. Una buona parte di studenti vede nell'IC un modo per toglier l'inibizione della paura di sbagliare, ma non tutti ne sono convinti.

Frase 16. C'è un accordo totale per chiedere tanta pratica.

Frase 17. Non appare facile l'IC, anzi la maggioranza non ha trovato facile l'esercizio proposto.

Frase 18. L'interesse per seguire un corso di intercomprensione è largamente condiviso.

Frase 19. Sebbene qualcuno veda l'IC come una pratica spontanea, la maggioranza vede la formazione come necessaria.

Frase 20. L'IC è una pratica interessante ma non sostituisce la pratica approfondita delle lingue straniere.

Per il carattere di esordio della nostra indagine, presentiamo una sintesi non definitiva con lo scopo di mettere in evidenza i punti di forza utili ad approfondire prossimamente la riflessione considerato che essa si orienta in modo particolare alla formazione dei docenti in intercomprensione.

Il questionario sulle rappresentazioni dell'intercomprensione fra lingue romanze ha interessato 62 studenti dell'Università di Macerata, iscritti alla facoltà di Scienze politiche, frequentanti i corsi di Lingua francese (I semestre), locutori prevalentemente italofoni e 4 locutori la cui lingua materna risulta essere il francese, l'albanese, il croato e in un caso, un locutore di più lingue materne italiano-croato-serbo.

Dalle 150 pratiche linguistiche, si evince una media di 2,4 lingue praticate a studente (da 1 a 6 lingue); il pubblico di studenti fa emergere un plurilinguismo orientato all'inglese, al francese e allo spagnolo dove queste due ultime lingue costituiscono una seconda lingua straniera.

Tra le lingue riconosciute a partire dai brevi testi scritti proposti in varie lingue latine, si evidenziano alcuni aspetti:

a) una situazione contrapposta: il catalano è capito ma non riconosciuto (o non conosciuto), mentre si riconosce il rumeno che non si capisce: si ipotizza che i segni diacritici del rumeno nella grafia delle parole siano un segnale-chiave di distinzione per lo studente;
b) lo spagnolo, il portoghese e il catalano sono lingue confuse tra loro, ma tra queste, lo spagnolo è la lingua riconosciuta dal doppio delle persone che lo hanno studiato (50 risposte giuste, 26 studenti di spagnolo);
c) il francese è riconosciuto per la forma esterna facilmente individuabile (60 risultati giusti per 42 persone che hanno studiato il francese).

Per quello che riguarda l'IC come modalità di comunicazione e come un nuovo modo di imparare le lingue, le risposte ottenute mettono a volte in evidenza un chiaro orientamento delle rappresentazioni che si concentrano su un atteggiamento riflessivo degli studenti rivolto sia in senso positivo ("così mi sembra") che in senso negativo ("non credo") rispetto ad altre posizioni che designerebbero un'incertezza nei confronti dell'IC ("non lo so") oppure posizioni che delimitano risposte tra un massimo accordo (sì, sono proprio d'accordo") e/o un massimo disaccordo ("non sono d'accordo"). In altri casi, c'è una dispersione delle risposte che mette in evidenza una differenziazione delle rappresentazioni; quest'ultimo risultato sarebbe da incrociare con il profilo e le competenze degli studenti, ma questo sarà oggetto di ulteriori approfondimenti.

Come modalità di comunicazione, l'IC L'intercomprensione è largamente sconosciuta. Le poche risposte positive sono da imputare agli studenti frequentanti del corso di IC. L'IC non è utopica ma pone ancora dubbi di efficacia; l'orale rimane un punto interrogativo. L'IC risulterebbe un approccio approssimativo al senso e sembra non offrire realmente una valida alternativa all'inglese; se 22 studenti considerano l'inglese lingua franca tra Italiani e Spagnoli come un po' ridicolo, la maggioranza lo considera una pratica accettabile. La maggior parte degli studenti aderisce all'analogia tra IC tra lingue latine e IC tra italiano e dialetti, ma una buona parte rifiuta questa analogia. Superare le barriere linguistiche aiuta alla costruzione dell'Europa, questo appare come una evidenza condivisa. Anche se 22 studenti riescono a rappresentarsi un vantaggio pratico in termini di risparmi sulle traduzioni, la maggioranza non lo considera praticabile. La maggioranza

degli studenti vede un collegamento tra IC e promozione dei propri diritti linguistici in lingua materna, ma c'è comunque anche chi non crede in questo rapporto.

Per quello che riguarda gli aspetti didattici dell'IC (nuovo modo per imparare le lingue), notiamo che l'IC non appare affatto come una pratica spontanea ma come una pratica che va approfondita con una vera formazione, anche metodologica (come funziona linguisticamente). Al momento non appare come il "toccasana" che ci toglierà la paura di sbagliare, la fatica di imparare la grammatica e le singole lingue, anzi aggiunge il rischio di confondersi passando da una lingua all'altra. Vige dunque nelle rappresentazioni una visione abbastanza normativa dell'apprendimento linguistico, ma l'interesse per una didattica dell'IC è forte. La richiesta c'è. Si apre dunque veramente un potenziale campo pedagogico.

Questi primi risultati – benché del tutto superficiali perché sarebbero da incrociare i dati – sono incoraggianti per l'IC e lanciano una sfida per raccogliere la richiesta di formazione.

Rimane tuttavia da studiare quanto la frequenza del corso (per 9 studenti) ha influito sulle rappresentazioni.[16]

4.2.4. Questionario Martine Azen

Pubblico

26 bambini della Scuola elementare "Carlo Pisacane" a Roma (Italia), La scuola è conosciuta per avere circa 290 bambini figli di immigrati e 3 bambini italiani. Sono stati interrogati solo bambini di lingua romanza.

Metodologia

Ai bambini sono state sottoposte delle domande allo scopo di tracciare il loro profilo linguistico, poi sono stati distribuiti i testi, corredati di disegni, della favola *Il Principe delle Stelle* in 5 lingue diverse, di cui una non romanza (spagnolo, rumeno, francese, italiano, portoghese, polacco), rispetto ai quali sono state poste domande relative alla comprensione. Infine, sono state poste domande per indagare cosa pensavano i bambini dell'intercomprensione.

Risultati e conclusioni

Profilo

1 – Quanti anni hai?
7 ans: 5 enfants
8 ans: 4 enfants
9 ans: 7 enfants
10 ans: 7 enfants
11 ans: 3 enfants

2 – Dove sei nato?
- Italie (autres régions que Rome): 2
- Rome (Italie): 12
- Colombie: 1
- Moldavie: 2
- Roumanie: 2
- Ecuador: 1
- Espagne: 1

3 – Se non sei nato in Italia, da quanto tempo ci abiti?
Depuis:
- 1 an: 1 enfant
- 3 ans: 3 enfants
- 4 ans: 2 enfants
- 7 ans: 1 enfant
- Les autres n'ont pas su répondre

[16] L'inchiesta è stata ideata ed analizzata in un lavoro di collaborazione tra le due autrici. Nel testo finale si possono attribuire l'introduzione all'inchiesta e la sintesi finale a Silvia Vecchi e la presentazione e discussione dei risultati a Mathilde Anquetil. Ringraziamo particolarmente Federico Gaspari per la sua participazione attiva nella somministrazione del questionario.

4 – In quale lingua parli a casa con la tua famiglia?
- italien: 6
- roumain: 4
- espagnol: 1
- moldave: 1 (les enfants ont bien utilisé le mot “moldave”)
- espagnol + italien: 2
- roumain + italien: 5
- moldave + italien: 1
- italien + portugais + polonais: 1

5 – Se non parli l’italiano in casa? Come l’hai imparato ?
- école ou crèche: 8
- famille: 8
- ne sait pas: 5
  - Quando sei a scuola qual è la cosa più difficile per te?
  - Scrivere in italiano Seulement pour 6 enfants sur 21
  - Leggere in italiano pas difficile
  - Parlare in italiano pas difficile
  - Capire quando gli altri parlano 3
  - Trovi che parlare l’italiano ti permette di avere degli amici?
- oui pour 9 enfants
- 12 enfants ne voient pas de différence.

6 – ti piacerebbe conoscere un’altra lingua? Quale? Perché?
- Aucune: 6 enfants (ne veulent pas faire d’effort)
- Espagnol: 3 (langue facile)
- Anglais: 4 (belle langue et très utile)
- Français: 8 (belle langue; 2 de ces 8 enfants disent que c’est une belle langue même si elle est difficile)

Ora guarda questi testi prima di cercare di leggerli rispondi a queste domande:

1. Sai dire che tipo di testo è?

Tous les enfants ont répondu correctement et ont reconnu qu’il s’agit d’une histoire.

2. Come lo hai capito?

Grâce aux dessins.

3. Guarda bene ora il testo. Capisci in quale lingua è scritto?

- les 5 langues: 6 enfants
- espagnol, roumain, français, italien: 11 enfants
- espagnol, italien, roumain: 1
- italien, français, roumain: 1
- roumain, portugais polonais: 1
- espagnol, portugais, italien, roumain: 1

4. Come hai indovinato?

- lecture, écriture: 15
- reconnu le polonais: 1 (“je suis polonaise”)
- reconnu le portugais et l’italien: 1
- reconnu le roumain: 4 («je suis roumain/e»)
- reconnu l’espagnol: («je suis espagnol»)

5. Riesci a capire di che cosa parla?

- oui grâce au dessin et à la lecture: 15
- oui grâce au dessin: 4
- non: 2

6. Trovi delle cose uguali alla lingua che parli a casa o a scuola?

- oui: 19
- ?: 2

Testi[17]

Printul stelelor

Este o seară frumoasă de primăvară. Pe cerul de un albastru întunecat mii de stele strălucesc ca nişte licurici. Între ele luna pare un balansoar părăsit. Îmbrăcat în pijamaua cu iepuraşi şi morcovi, Cristian stă în pat. Răsfoieşte o carte cu ilustraţii.

Deodată o stea pare că se desprinde de la locul ei şi se îndreaptă spre pământ, luminând din ce în ce mai puternic. Băiatul se trezeşte în mijlocul camerei cu un copil straniu. Este de aceeaşi înălţime cu el, are ochii albaştri, mari şi inteligenţi şi părul lung, auriu. Poartă o mantie argintie cu stele şi pantofii parcă sunt două jumătăţi din secera lunii. Surâzându-i amical el i se adresează lui Cristian cu o voce caldă:

– Bună seara! Nu te speria fiindcă nu vreau să-ţi fac niciun rău.

O Rapto do Príncipe das Estrelas

… ouviu-se um barulho assustador e, de repente, apareceu um feiticeiro no meio de nuvens de fumo e de trovões. Era um homem muito feio, alto e magro, com uns arrepiantes olhos vermelhos que pareciam os de uma cobra. Era um velho muito estranho, com um longo cabelo branco, que trazia vestido um manto azul escuro salpicado de estrelas brancas e calçava botas bicudas.

– Olá! Eu sou Maltazar… sou muito mau e dou azar! – disse o feiticeiro.

– Cristian, estamos em perigo! – avisa o Príncipe das Estrelas. Cristian ao ouvir estas palavras ficou paralisado de medo.

– O Príncipe das Estrelas vem comigo! – disse o malvado feiticeiro.

Nella casa di Maltazar

… Improvvisamente la porta si aprì, Cristian e Dumbledore entrarono e si trovarono in un labirinto con tanti corridoi e porte e non sapevano dove andare.

“Dove siamo?” disse Cristian.

“Forse siamo in una trappola! Ma dobbiamo cercare il Principe delle Stelle, andiamo avanti” rispose Dumbledore.

Destra, sinistra, avanti, indietro… i due amici girarono per i corridoi per un pò di tempo, poi, sotto i loro piedi si aprì una botola.

Scivolarono verso il basso e caddero in una stanza. La stanza era buia e piena di ragnatele. (…)

[17] Tratti da *chain stories*: http://www.chainstories.eu

(…) Por fin, Cristian consiguió encontrar la fórmula que permitiría desencantar al Príncipe de las Estrellas. Aunque la recitó con cuidado, la fórmula no funcionó. El chico se dio cuenta entonces que al final de la pagina unas extrañas letras avisaban: “a menos de 300 metros del propietario del libro, la fórmula no hace efecto”.

Mientras Cristian pensaba y pensaba cómo podría sacar de allí al Príncipe de las Estrellas, Dumbledore y Maltazar luchaban utilizando sus más terroríficos poderes.

En un momento de la pelea a Dumbledore se la cayó la brújula mágica que había guardado en uno de sus muchos bolsillos y Cristian la recogió. Pero de nuevo, Cristian comprobó cómo el poder de Maltazar hacía que la brújula no funcionase en su presencia.

Le prince des étoiles

Pendant ce temps, dans la cave de la maison de Maltazar, le combat continue. Brujilda essaie désespérément d’arrêter la bagarre. Tout à coup Maltazar envoie une boule de feu qui touche Dumbledore. Celui-ci enlève alors sa chemise en feu et Maltazar voit une cicatrice sur le ventrede Dumbledore. A son tour il enlève sa chemise et dit

– Tu as la même cicatrice que moi. Pourquoi ?

Maltazar et Dumbledore se regardent et regardent Brujilda, qui leur dit :

– Vous êtes frères !

– Arrête de dire n’importe quoi, maman, dit Maltazar

Figura 1. Disegno di accompagnamento dei testi delle favole

***Ora cerca di leggere i testi, poi rispondi a queste domande*:**

1. Hai capito di che cosa parlano?

	Sì, tutto	Sì , un po’	Abbastanza	No, per niente
TESTO 1	**9**	**6**	**5**	**1**
TESTO 2	**3**	**10**	**2**	**4**
TESTO 3	**20**	**1**		
TESTO 4	**7**	**4**	**5**	**6**

Les enfants ont tous très bien compris qu'ils ne remplissaient ce deuxième tableau que s'ils avaient répondu si, un pò o si, tutto, au premier tableau.

2. Se hai risposto si, un pò o si, tutto, come hai fatto a capire?

	Conosco la lingua	Conoscevo la storia	Ho guardato il disegno	Ci sono delle parole che ho riconosciuto	Alcune parole sono simili nella mia lingua
TESTO 1	**8**	**1**	**1**	**5**	**4**
TESTO 2	**5**		**4**	**3**	**5**
TESTO 3	**19**		**1**		**1**
TESTO 4	**6**			**10**	**1**

3. La lingua che parli a casa ti aiuta a parlare l'italiano a scuola o con gli amici?

– oui: 15
– ?: 6

4. Hai l'impressione che è possibile capire una lingua senza averla imparata a scuola?

– quelquefois: 1
– oui car les mots ressemblent à l'italien: 1
– oui car il y a des langues qui se ressemblent: 12
– non: 6
– ne sait pas: 1

5. Ti piacerebbe imparare a farlo?

– **A casa :** 3 enfants
– **A scuola:** 10 enfants
– **In una scuola diversa dalla tua**
– **Quando sarai più grande:** 10 enfants

Dans cette question, 2 enfants ont répondu à 2 options:

– a scuola
– quando sarai più grande

È evidente come nel contesto analizzato le somiglianze con la propria lingua siano fondamentali per la comprensione; si nota comunque che tale somiglianza non è rappresentata in modo statico, e neppure generico. Si evidenzia infatti che i bambini interpellati sono consapevoli del ruolo del lessico, e che tendono in larga maggioranza a non privilegiare il ruolo dell'immagine (cfr. domanda 2), nonostante l'età. Una percentuale inferiore, poi, afferma di riconoscere parole anche se nella propria lingua non ve ne sono di simili; ciò potrebbe essere messo anche in relazione con la familiarità con apprendimenti linguistici formalizzati nella scuola (in cui appunto il codice verbale è preminente di solito).

A conferma della relazione che si instaura potenzialmente tra prima familiarizzazione all'apprendimento linguistico a scuola (almeno, in Italia) e rappresentazioni dell'apprendimento di lingue in quanto tale, la maggioranza assoluta attribuisce un ruolo molto chiaro all'apprendimento formalizzato (possibile imparare

IC; a scuola, cfr. risposta 5). Interessante, e sintomatico in certo senso, è che questo apprendimento è rappresentato come legato a un'età più adulta, in certo modo 'rimandato'.

Non solo, quindi, si può intravedere un'area di possibile intervento in ambito scolastico (che sarebbe bene accetta, secondo tale ottica) ma si ha una conferma di come sia pedagogicamente ed eticamente importante agire a livello di scuole primarie, nel nostro Paese, per costituire una più generale prospettiva di approccio al plurilinguismo, che sia poi anche attiva ed efficace nel promuoverne gli effetti più positivi (sarebbe anche interessante, a questo proposito, condurre ricerche in modo comparativo tra scuole di diverse aree e di diversi Paesi con lingue romanze); così come pure si aprono interessanti spazi di approfondimento di questa stessa ricerca. Non si può dimenticare, cioè, che tra i soggetti di questa indagine vi sono diversi bambini plurilingui, e che il rapporto che essi instaurano con l'IC e con la comunicazione plurilingue corrisponde alla loro esperienza personale.

4.2.5. Questionario *Francesca Vitrone*

Le osservazioni che seguono, tratte da un'inchiesta su un campione ristretto di studenti Erasmus dell'Università di Macerata, vanno anzitutto inquadrate nell'insieme del progetto portato avanti con le colleghe Mathilde Anquetil e Silvia Vecchi nell'Ateneo. La partecipazione comune al progetto ha permesso di collegare le ricerche legate all'attivazione nella Facoltà di Scienze Politiche dell'insegnamento sperimentale di IC – tra i cui studenti si contano molti dei destinatari del questionario Anquetil-Vecchi – e quelle relative alla percezione dell'IC stessa tra studenti stranieri in mobilità.

In particolare, l'obiettivo del mio questionario era proprio indagare su studenti Erasmus per avere dati che fossero al tempo stesso interessanti in sé ed utili come riscontro agli studenti analizzati dalle colleghe. In sintesi, si intende indagare:

– la rappresentazione del *ruolo* e del *peso* dell'intercomprensione nei soggetti;
– la rappresentazione del *ruolo reciproco* di alcune lingue nel repertorio linguistico;
– la rappresentazione di alcuni meccanismi di apprendimento linguistico.

Inoltre si cerca di osservare per quanto possibile come giocano alcune variabili socio-culturali nel formarsi della rappresentazione sull'IC nei soggetti-entro-il gruppo, considerando che le 'rappresentazioni' non sono neutre o meramente 'individuali', quanto piuttosto iscritte nelle esperienze e negli avvenimenti vissuti dagli individui e scambiati nelle collettività (Moscovici 1994).

Appare utile così concentrare l'attenzione su una collettività (universitaria) e al tempo stesso suddividere l'analisi individuando al suo interno varie componenti (in questo caso, italiani/stanziali vs stranieri/in mobilità) per osservare le aree di contatto e distanza della rappresentazione dell'oggetto (IC), e anche alcuni spunti possibili di ulteriore indagine al riguardo.

La tipologia di indagine, in particolare per ciò che concerne il questionario degli studenti stranieri, ha voluto anche mettere in luce eventuali punti di interesse nel modo in cui gli studenti si rappresentano i rapporti tra vari tipi di capitale posseduto, in particolare culturale (riferito soprattutto alle lingue).

I risultati sono quindi illustrati partendo dai dati emersi unicamente dal campione degli studenti Erasmus; nella conclusione si accenna ai punti di interesse nel raffronto con gli studenti universitari del corso di IC delle colleghe Anquetil e Vecchi.

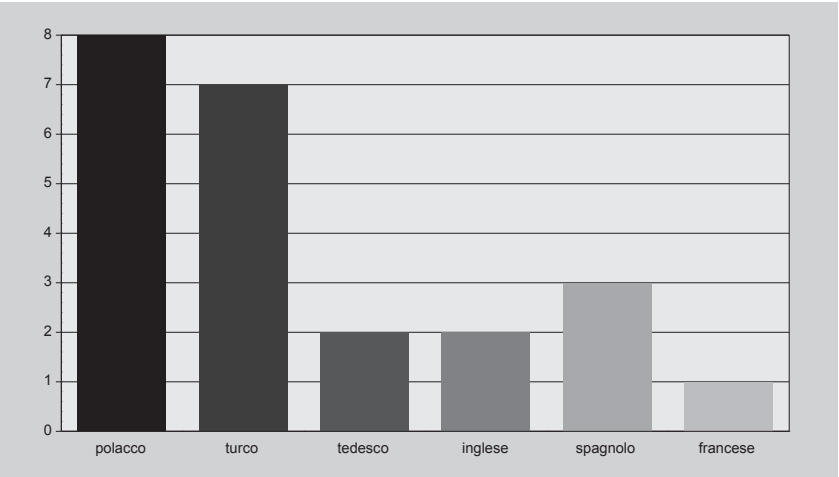
Pubblico[18]

Gli studenti Erasmus intervistati seguivano tutti il corso di *Italian Language and Culture for International Students*, della Facoltà di Scienze della Formazione. Il corso è insegnato in lingua inglese e richiede come prerequisito una conoscenza di inglese pari almeno a B1; il livello di competenza in italiano è invece molto vario, da A1 a C1. Tutti gli studenti sono soggetti plurilingui, (vedi tabella di seguito, par. 1.2) e tutti hanno un'età compresa tra 20 e 28 anni, una sola studentessa supera il limite (31 anni) .

Gli studenti intervistati sono stati in prima fase 18, a cui si sono aggiunti altri 5 dello stesso gruppo classe, assenti in quella data.

Totale informanti: 23 (18 in primo campione + 5 successivi, stessa età e parte del medesimo corso di italiano).

A) madrelingue dei destinatari



B) lingue conosciute, indicate come 'altre lingue'

Arabo	cinese	Francese	gaelico	inglese	italiano	russo	spagnolo	tedesco
1	2	6	1[19]	18	18	4	3	2

Metodologia

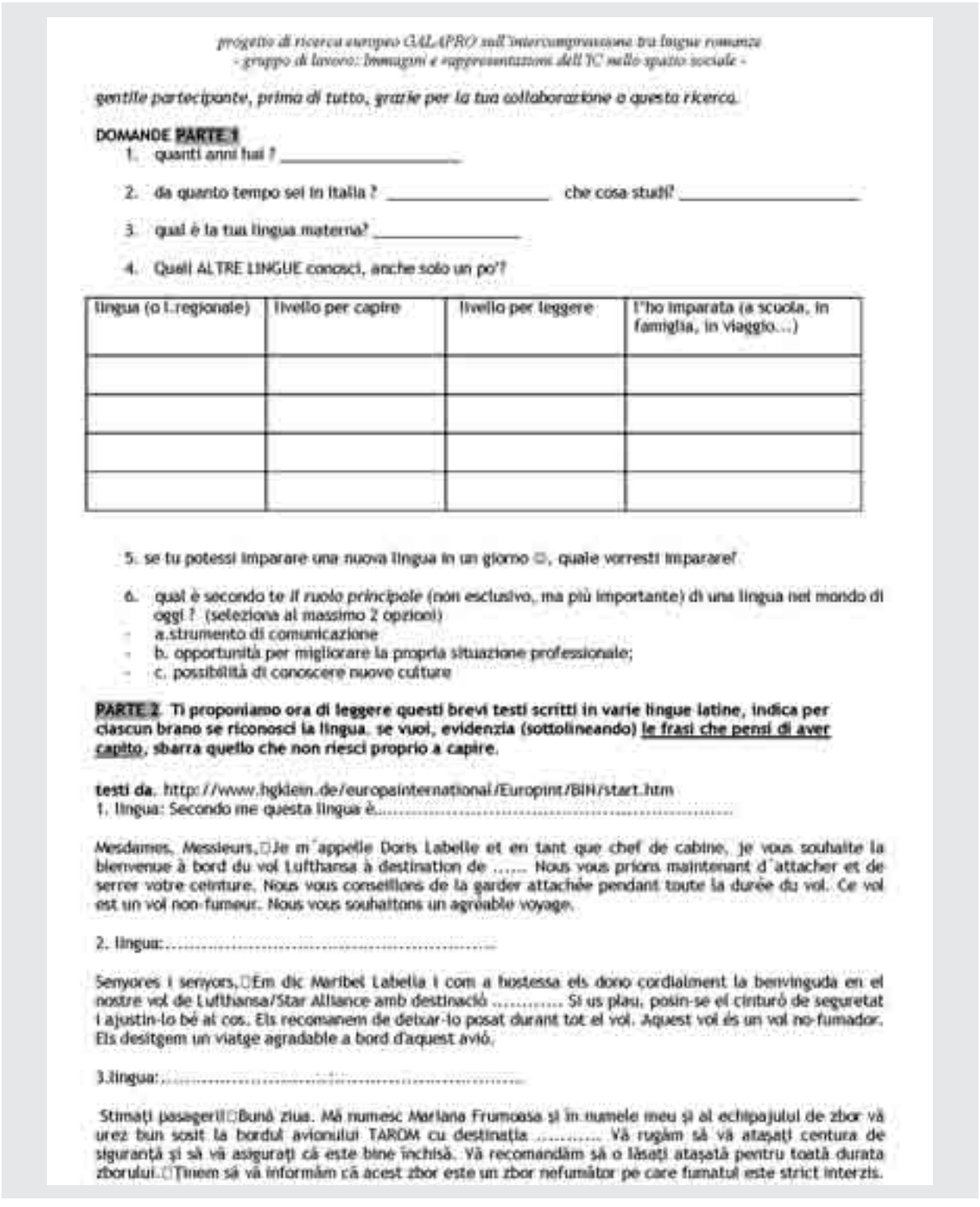
Per quanto premesso, si è scelto con le colleghe Anquetil e Vecchi di somministrare un questionario comune per italiani e stranieri – al fine di confrontare i risultati in modo coerente. La struttura quindi è identica e l'inchiesta si concentra

- sul **profilo linguistico**, (diverse lingue del repertorio linguistico e modalità di apprendimento);
- **sulle competenze in intercomprensione** con il test di riconoscimento di 5 brani (francese, spagnolo, portoghese, romeno, catalano) tratti da http://www.hgklein.de/europainternational/Europint/BIN/start.htm e relativa autovalutazione;
- **sulle rappresentazioni sull'IC,** sia come modalità di comunicazione che di apprendimento linguistico.

[18] Precisiamo che le risposte sono state riportate nella forma originale, si possono quindi riscontrare delle imprecisioni nella lingua italiana o la presenza di parole straniere.

[19] Uno degli studenti, irlandese di nazionalità, iscrive la lingua inglese come 'materna' e il gaelico come 'straniera', secondo un atteggiamento comprensibile, ma da approfondire. (Vedere a questo proposito anche Cognigni, E., Vitrone, F., 2008).

Tuttavia, nel questionario agli stranieri sono state inserite ulteriori domande, per sondare aspetti suscettibili di approfondimento specifico legato alla condizione di studenti plurilingui in mobilità, residenti a Macerata solo da poco tempo. Poiché la seconda pagina del questionario è identica a quella dell'altra parte della ricerca (Anquetil-Vecchi), riporto qui solo la prima pagina.



progetto di ricerca europeo GALAPRO sull'intercomprensione tra lingue romanze
- gruppo di lavoro: Immagini e rappresentazioni dell'IC nello spazio sociale -

gentile partecipante, prima di tutto, grazie per la tua collaborazione a questa ricerca.

DOMANDE **PARTE 1**

1. quanti anni hai ? _____

2. da quanto tempo sei in Italia ? _____ che cosa studi? _____

3. qual è la tua lingua materna? _____

4. Quali ALTRE LINGUE conosci, anche solo un po'?

lingua (o l.regionale)	livello per capire	livello per leggere	l'ho imparata (a scuola, in famiglia, in viaggio...)

5. se tu potessi imparare una nuova lingua in un giorno ☺, quale vorresti imparare?

6. qual è secondo te *il ruolo principale* (non esclusivo, ma più importante) di una lingua nel mondo di oggi ? (seleziona al massimo 2 opzioni)
- a.strumento di comunicazione
- b. opportunità per migliorare la propria situazione professionale;
- c. possibilità di conoscere nuove culture

PARTE 2. Ti proponiamo ora di leggere questi brevi testi scritti in varie lingue latine, indica per ciascun brano se riconosci la lingua. se vuoi, evidenzia (sottolineando) le frasi che pensi di aver capito, sbarra quello che non riesci proprio a capire.

testi da. http://www.hgklein.de/europainternational/Europint/BIN/start.htm
1. lingua: Secondo me questa lingua è.....

Mesdames, Messieurs,☐Je m´appelle Doris Labelle et en tant que chef de cabine, je vous souhaite la bienvenue à bord du vol Lufthansa à destination de ..... Nous vous prions maintenant d´attacher et de serrer votre ceinture. Nous vous conseillons de la garder attachée pendant toute la durée du vol. Ce vol est un vol non-fumeur. Nous vous souhaitons un agréable voyage.

2. lingua:.....

Senyores i senyors,☐Em dic Maribel Labella i com a hostessa els dono cordialment la benvinguda en el nostre vol de Lufthansa/Star Alliance amb destinació ..... Si us plau, posin-se el cinturó de seguretat i ajustin-lo bé al cos. Els recomanem de deixar-lo posat durant tot el vol. Aquest vol és un vol no-fumador. Els desitgem un viatge agradable a bord d'aquest avió.

3.lingua:.....

Stimaţi pasageri!☐Bună ziua. Mă numesc Mariana Frumoasa şi în numele meu şi al echipajului de zbor vă urez bun sosit la bordul avionului TAROM cu destinaţia ..... Vă rugăm să vă ataşaţi centura de siguranţă şi să vă asiguraţi că este bine închisă. Vă recomandăm să o lăsaţi ataşată pentru toată durata zborului.☐Ţinem să vă informăm că acest zbor este un zbor nefumător pe care fumatul este strict interzis.

Figura 2. Questionario somministrato, 1ª pagina.

Le domande aggiunte sono, quindi, le seguenti:

5. se tu potessi imparare una nuova lingua in un giorno ☺, quale vorresti imparare?
6. qual è secondo te *il ruolo principale* (non esclusivo, ma più importante) di una lingua nel mondo di oggi? (seleziona al massimo 2 opzioni):
   a. strumento di comunicazione;
   b. opportunità per migliorare la propria situazione professionale;
   c. possibilità di conoscere nuove culture.

Come si vede si è deciso di porre all'interno di un questionario strutturato una domanda del tutto aperta ed una che permetteva di scegliere due delle tre alternative fornite; in sostanza, si è preferito lasciare un certo spazio di mediazione che rendesse il questionario stesso semi-strutturato, almeno potenzialmente, e ciò in base a considerazioni sui destinatari. Gli studenti Erasmus del gruppo citato erano infatti un insieme molto eterogeneo sotto il profilo delle provenienze ma si comportavano in modo molto vivace e reattivo nelle lezioni, ed almeno apparentemente tenevano buoni rapporti interpersonali. Ciò ha autorizzato a considerarli come un 'gruppo' (cosa che costituiva di per sé una variabile dell'indagine e poteva influire sulle rappresentazioni) ed ha condotto a voler inserire nel questionario alcune domande di 'rottura' che mirassero in modo molto forte alla dimensione individuale. Il risultato è stato positivo e si sono potuti raccogliere dati abbastanza interessanti. Soprattutto, però, si nota che la possibilità di 'esprimersi' individualmente sembra essersi riflessa in modo abbastanza forte anche sul resto del questionario. Infatti spesso gli studenti non si sono limitati a selezionare un'alternativa fissa (*molto d'accordo, poco* ecc.), ma hanno voluto assolutamente inserire delle annotazioni personali. [20]

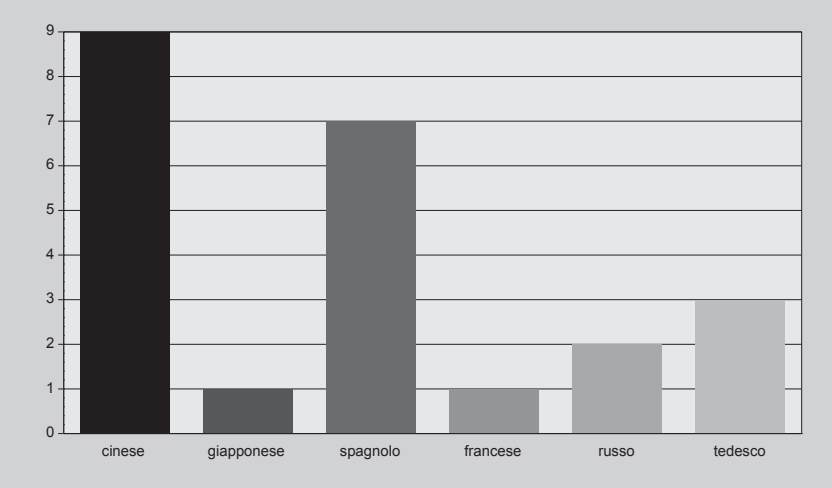
Le domande aggiunte chiamano entrambe direttamente in causa la sfera dell'iniziativa individuale: prima con una proiezione del soggetto nel suo futuro (5) poi con uno sguardo complessivo sul presente (6): ciò completa la sollecitazione rivolta al passato in senso autodescrittivo e narrativo richiesta dalle domande precedenti (in particolare 4). Lo scarto tra domanda 4 e 5 è volutamente brusco, per sollecitare nel soggetto una presa in conto del questionario in modo più diretto e globale.

Risultati

1. Quale lingua vorresti imparare in un giorno?

Nelle lingue che desidererebbero "imparare in un giorno" (richiamo inteso in modo differente, è chiaro, in base alle diverse personalità e interpretazioni, ma sempre legato a un apprendimento non formale, in quanto 'magico'), è evidente la predominanza parallela delle due lingue a grande diffusione, cinese e spagnolo.

[20] L'intervista sarebbe stata certo utile, ma date le finalità del questionario, e la necessità di confronto di dati, questa modalità di indagine è stata ritenuta più opportuna. Si potrebbe considerare questo primo questionario come la possibile chiave per impostare una ricerca più ampia che comprenda le interviste in fase immediatamente successiva al questionario.



2. Lingue e motivazione

Alcuni studenti hanno voluto aggiungere motivazioni per quanto avevano espresso al punto C, specificando la scelta, anche se non era obbligatorio indicarlo. Ciò in qualche modo rende ancora più interessanti le risposte.

cinese	francese	giapponese	russo	spagnolo	tedesco
9 scelte/ ne indicano la motivazione 5 persone	1 scelta, non indicato motivo	1 scelta, indica motivo	2 scelte, indica motivo 1	7 scelte. ne indicano motivo 4	3 scelte, non indicato motivo
1. (madrelingua: turco) “perché è internazionale lingua”		1.(madrelingua: polacco) giapponese, è difficile altrimenti	1. (madrelingua: turco) “russo because I	1. (madrelingua: turco) “spagnolo perché è comune lingua”	
2. (madrelingua: turco) perché è nearly impossibile per me, anyway it is very valuable language				2. (madrelingua: polacco; altre lingue, inglese, francese, italiano, tedesco) ‘you need it, and it sounds nice’	
3. (madrelingua: francese) perché è lingua internazionale fondamentale				3.(madrelingua: polacco; altre lingue: inglese, italiano) ‘easy, mi piace’	
4. (madrelingua: polacco) “cinese prima sicuro è utile, poi qualcosa come chissà russo o…”				4. (madrelingua: turco) spanish because I want to live and work in Spain!	
5. (madrelingua: spagnolo) cinese per carriera					

3. Il ruolo delle lingue

Alla domanda “qual è il ruolo più importante (non esclusivo) di una lingua nel mondo di oggi?” che lasciava la possibilità di 2 opzioni, le risposte portano in larga parte verso una visione pragmatica delle lingue. Le risposte si sono concentrate – ed è significativo – sulla lingua come “strumento di comunicazione” associato a “opportunità di migliorare la vita professionale” (due terzi); mentre poco meno di un terzo degli intervistati associa “strumento di comunicazione” a “conoscenza di nuove culture”.

4. Competenze di intercomprensione – riconoscimento delle lingue:

Numero di studenti che hanno riconosciuto queste lingue:

francese	catalano	rumeno	portoghese	spagnolo
23	0	5	7	13

confondono catalano con spagnolo : 8

confondono catalano con francese: 2

confondono portoghese con spagnolo: 2

riconoscono esplicitamente di non poter distinguere tra catalano e spagnolo: (uno studente cancella diverse volte e poi annota: 2 e 4???; l’altro studente scrive ‘spagnolo’ su entrambi e poi cancella tutto, rinunciando a rispondere.

riconoscono di non poter riconoscere il catalano: 2 (uno: ‘I don’t know!’; l’altro: “che cosa?!’

attribuisce la denominazione di ‘polacco’ al rumeno: 1

confonde portoghese e rumeno, invertendo l’attribuzione: 1

attribuisce la denominazione di ‘lituano’ al rumeno: 1

attribuisce la denominazione di ‘ungherese’ al rumeno: 1

Le risposte agli input in tabella sono spesso molto articolate e ciò corrisponde all’atteggiamento mostrato durante la somministrazione, di interesse genuino.

Ad un primo livello di rilevazione i destinatari mostrano con una certa evidenza la comune difficoltà di riconoscere la lingua catalana, sebbene le parole sottolineate siano molte (quindi, le riconoscono o credono di riconoscerle; tuttavia non identificano la lingua). Molto chiara anche la difficoltà di riconoscere il rumeno, seppure alcune parole sono riconosciute, e la tendenza ad attribuirlo in modo vago ad una sorta di area slava. L’ipotesi – da verificare – potrebbe essere che sia un atteggiamento legato alla sfera fonetica: chi lo considera ‘polacco’ o ungherese’, sottolinea parole dense di consonanti e/o parole in cui manca la vocale finale; considerando che il campione comprendeva diversi polacchi, e che NON sono loro a fare questa confusione, sembra probabile che gli altri abbiano orientato la scelta in base all’affinità *presunta* con il suono della lingua di questi compagni.

Lo spagnolo viene riconosciuto molto bene, anche in considerazione del fatto che tra le lingue conosciute (studiate o apprese anche parzialmente) era presente in modo molto limitato. Sembra ipotizzabile un’influenza positiva sul riconoscimento legata a una conoscenza passiva che gli studenti hanno ma non indicano come apprendimento nella tabella. Nello spazio che concerne l’apprendimento delle lingue (vedi domanda 4, ultima colonna), infatti, le risposte tendono quasi tutte a registrare una predominanza netta dell’apprendimento formale (80%) e lo spagnolo (solo 3 soggetti) è indicato, rispettivamente, 2 volte come appreso a scuola e una per soggiorno in vacanza.

5. Conoscenza precedente sull'IC vs volontà di formarsi

Alla domanda 1 del questionario, 'avevo già sentito parlare di IC', gli intervistati rispondono come segue:

Sì: 13 NO: 8 NON RISPONDE: 2

La percentuale di chi non ne aveva mai avuto nozione prima è quindi un buon terzo, ma anche dai loro questionari emerge un grande interesse per l'IC, sia come pratica di comunicazione che di apprendimento.

Infatti, alle domande 18 e 19, rispondono come segue:

– domanda 18 (mi piacerebbe seguire un corso di IC):

Sì: 16 NO: 2 FORSE: 2 NON LO SO: 1 NON RISPONDE: 2

Nessuno di questi due corrisponde ai 2 che non rispondono alla domanda 1; chi non aveva mai sentito parlare di IC, qui segna (6 su 8) di essere interessato a formarsi; gli altri due scrivono non lo so. Qui solo due soggetti annotano osservazioni extra: uno studente che scrive in italiano: "Sì, anche se non saprei cosa si insegna, però sono da accordo" e uno studente che annota "Sì mi piace idea". Nessuno annota qualcosa a sostegno di "NO".

6. Validità dell'IC per l'orale o per lo scritto o entrambi (domanda 3)

Per la domanda 3 (per i testi scritti ok, ma all'orale?), abbiamo un evidente aumento di risposte 'con annotazione', che potrebbe essere messo in relazione con la volontà di spiegare meglio la risposta. Infatti tra Sì e NO si apre un'area di FORSE abbastanza chiara.

Ecco l'esito:

VA BENE PER SCRITTO E PER ORALE (con un semplice "Sì o YES"): 10

VA BENE PER SCRITTO E PER ORALE (con annotazioni: 6)

VA BENE PER SCRITTO, PER ORALE NO, (con un semplice NO): 3

VA BENE PER SCRITTO, PER ORALE FORSE (con annotazioni): 4

Si nota anche che qui nessuno degli intervistati rifiuta di prendere una posizione. Si vede anche chiaramente che sono gli studenti con buona padronanza di italiano a intervenire qui in modo esteso, mentre in altre domande sono equamente distribuite le risposte in italiano o inglese le annotazioni a sostegno del Sì:

– mi pare che tutto sia possibile anche per orale
– scritto e orale tutto è OK
– yes – All
– anche per parlare, per ascoltare, no solo leggere
– certo ascoltare e parlare anche
– è uguale!

annotazioni dubbiose: forse

– forse però sara più facile con testi scritti
– possibile, ma sempre più difficile ascoltare e parlare
– testi scritti è più facile, ma orale forse possibile
– possibile, no facile

7. Natura dell'IC, utopica o realistica

A quanto sopra fanno chiaro riscontro le risposte all'input 2 'Mi sembra utopico, impossibile'. La maggioranza netta (18 su 23) ritiene l'IC realistica, una pratica realizzabile a certe condizioni. Considerando che solo 13 ammettono di averne sentito parlare prima, è evidente l'interesse della risposta se si parla di rappresentazione.

8. Approssimazione e comprensione

All'input 'si capisce qualcosa ma rimane approssimativo'

la maggioranza (15) risponde Sì (cioè resta approssimativo)

3 soggetti dicono NO

5 soggetti non rispondono

9. Dialetto e intercomprensione

All'input 'al fondo facciamo la stessa cosa con il dialetto'

– Sì: 9
– Sì, con note: 2 (yes certamente; verissimo)
– NO:5
– NO (con note): 7 (varie; esempio: è qualcosa diverso!).

L'esito vede quindi un'interessante spaccatura del campione (mentre nelle altre domande era apparso abbastanza omogeneo), ed evidenzia come non sia affatto scontato il parallelismo provocatoriamente proposto.

10. Lingua inglese e Intercomprensione

All'input 5 'in qualche caso potrebbe essere un'alternativa all'uso dell'inglese' la reazione è quasi concordemente orientata in senso a) negativo (IC non alternativa) e per di più quasi sempre incurante della sfumatura possibilista dell'input stesso. Infatti si diceva 'in qualche caso', e 'potrebbe' ma le reazioni sono invece in genere molto decise. Per la precisione:

– NO (semplicemente): 14
– Sì (semplicemente): 5
– Sì, ma solo qualche volta: 1
– sono d'accordo ma voglio inglese:1
– forse ma è meglio imparare inglese: 1
– sempre c'è alternativa ma inglese è utile: 1

11. Inglese vs IC come lingua di comunicazione tra lingue vicine

La reazione all'input 6 'è un po' ridicolo che inglesi e spagnoli parlino tra loro in inglese' appare coerente con quanto visto per il n° 5. Infatti, la maggioranza assoluta reagisce negando, in modo più o meno deciso, che vi sia alcunché di 'ridicolo' e spesso annota e aggiunge per spiegare cosa sia, semmai, cos'è che 'non

va' in quell'input dato: il fatto che parlino inglese non appare ridicolo ma piuttosto poco probabile, in termini realistici, però non viene escluso.

NO: (cioè, non è ridicolo) : 13

Sì: 3

NON RISPONDE: 2

– spagnoli non parlano inglese:1
– they don't like English in their talk! 1
– Perché? (probabilmente significa: 'perché ridicolo?): 1
– io parlo inglese con loro: 1 (studente irlandese)

Questo può essere un esempio di come la condizione di studenti in mobilità e per giunta di membri di un gruppo classe di un corso in inglese rappresenti un elemento chiave nel formarsi delle rappresentazioni e vada presa in conto.

12. Capirsi e comunicare…

A questo input reagiscono in modo concorde: all'idea che capirsi con le lingue sia un modo per costruire l'Europa, abbiamo 21 Sì e un solo NO (studente o studentessa) polacco, che annota nello spazio: io non sono d'accordo! (va notato che questo studente è lo stesso che nello spazio 'quale lingua vorresti imparare in un giorno' aveva marcato la differenza dagli altri, scegliendo 'giapponese').

13. Risparmiare sulle traduzioni…

La reazione a questo input è interessante se si incrocia con quella appena precedente sulle barriere linguistiche, e sull'inglese. Se quasi all'unisono considerano che superare le barriere linguistiche sia un modo per costruire entità sovranazionali come l'Europa, sulle traduzioni si dividono, e infatti,

si potrebbe risparmiare sulle traduzioni:

NO (semplice): 11

Sì (semplice): 5

NON LO SO: 1

NON RISPONDE: 3

– ma la bellezza è proprio questa: 1 (probabilmente, intende, le traduzioni, che implicano la diversità)
– non concordo!: 1
– non penso che questo sia un buon argomento: 1 (stesso studente polacco che negava al punto precedente la costruzione europea attraverso le lingue).

14. Lingua materna e IC

All'input 'è una via per salvare il nostro diritto a parlare e scrivere nella nostra lingua materna', la maggioranza si mostra contraria e qualcuno sente anche il bisogno di specificare, ma vi sono diversi che si astengono o approvano:

NO (semplice): 10

Sì: 5

NON RISPONDE: 5

– no! quando uno viva in un paese, si deve parlare e scrivere quella lingua: 1
– non è vero: 1
– assolutamente no!: 1
– qualche volta…: 1

15. Mi piace, permette di leggere senza studiare la grammatica

Qui si nota una tendenza evidente a negare questo tipo di atteggiamento contrario alla riflessione sulla lingua:

NO: 9

NO, con note: 8 = 'no anzi grammatica è molto importante'; "no assolutamente"; "impossibile!" "non concordo!"; "si ma grammatica serve"; "forse ma finalmente non è molto buono"; "No!! mi piace grammatica!"; "no, perché penso che la grammatica è molto molto importante"

Sì: 4

NON LO SO o NON RISPONDE: 2

e si nota anche come sia larga la percentuale di studenti che hanno dedicato tempo ad esprimere un'opinione a questo riguardo, con una certa enfasi.

16. Vorrei sapere di più come funziona:

Quasi tutti dicono di sì (14), solo 5 no, e 4 non rispondono.

17. Passando da una lingua all'altra c'è rischio di confondersi

Qui il timore di confusione è alto (12 Sì semplici), ma anche moltissime le sfumature:

1 'maybe'; 1 'dipende da come fai; 1 si ma è anche divertente!; 1 ma sempre sono delle differenze, le lingue non sono uguali; 1 'se concentri bene e rifletti non confondi'

e anche: 2 non rispondono, 3 NO secco, 1 'non è vero'.

18. Mi piace perché non c'è più paura di sbagliare, ognuno usa la sua lingua

Qui la maggioranza evidenzia la reazione positiva (cioè l'IC diminuisce il filtro affettivo e lo stress di prestazione linguistica): 19 Sì, 2 soli NO, 2 non rispondono.

19. Buono, ma è necessaria tanta pratica

16 Sì

1 sì tantissima!

1 probably

1 Sì, la prattica è tutto importante;

4 non rispondono

20. È più facile di quanto pensavo.

quasi tutti Sì (15, di cui uno aggiunge 'con la intelligenza linguistica è facile; uno 'really', 5 non rispondono, 3 NO).

21. Mi piacerebbe seguire un corso di intercomprensione:

Sì : 16

Sì, anche se non lo so cosa ci si insegna ma sono d'accordo! 1

Sì, forse: 2

non lo so: 2

no: 1

non rispondono: 1

22. Non c'è bisogno di formazione, è una pratica spontanea

NO: 14

non sono del tutto d'accordo: 1

non lo so: 2

sì, è vero: 1 (è lo stesso studente che aveva annotato al 4.8, 'con la intelligenza linguistica è facile')

Sì (semplice): 4

non risponde: 1

23. Interessante ma non sostituisce del tutto la pratica approfondita

Di fronte a questo input, generico e complessivo, si dividono di nuovo, nonostante nelle altre risposte fosse confermato spesso un medesimo trend di percentuali, e diversi non rispondono:

Sì (cioè non sostituisce…): 10

NO (cioè può sostituire…) 7

non risponde: 4

– non sono del tutto d'accordo 1
– questo di sicuro ma per la comunicazione di base è abbastanza! (1)

Conclusioni

Sapere di non sapere

Prima di tutto, emerge chiaramente che l'IC è rappresentata come possibile/augurabile oggetto di conoscenza: 1/3 del totale dicono di non averne mai sentito parlare, ma anche loro si dicono curiosi di saperne di più, il che è di per se stesso un segnale interessante. In qualche modo, questo gruppo di giovani studenti che si spostano per l'Europa, e che condividono la conoscenza dell'inglese di comunicazione e di studio, che ha quasi solo studiato le lingue a scuola o in brevi periodi di vacanza, non solo non esclude altre pratiche di comunicazione e di studio, ma è avido di notizie in merito. Ciò sembra confortante, considerando gli obiettivi del plurilinguismo europeo che vede le lingue come 'punti di vista' prima ancora che oggetti (Byram e Béacco, 2007): l'approccio alle lingue sembra essere ancora flessibile in questi soggetti. L'intercomprensione appare uno spazio attivo di mediazione possibile, e si vede bene come gli studenti siano consapevoli di poter essere *informati e formati,* al tempo stesso. Nel pur ristretto campione – ben definito però come si diceva per età, caratteri socio-culturali e finalità del soggiorno – si trova una

maggioranza assoluta di risposte che abbinano l'apprezzamento dell'intercomprensione alla necessità di formazione al riguardo, negandone la natura spontanea o spontaneistica. Un'attitudine aperta e interessata, genericamente, ma anche e soprattutto una considerazione dell'IC come parte di un più generale processo educativo e formativo. Se si sa di non sapere, socraticamente, si è già sulla buona via. Sono le istituzioni a dover cogliere questi segnali e attualizzarne le potenzialità

Diversa, non alternativa: tra reale e potenziale

La concettualizzazione dell'IC come *capacità potenziale* (suscettibile perciò di formazione) piuttosto che *abilità spontanea* sembra essere presente, esplicita o implicita, in gran parte delle risposte date.

Inoltre, alcuni soggetti anche quando ammettono che l'esperimento fatto era più facile del previsto, o lo legano a processi innati o ad attitudini ('con l'intelligenza linguistica è facile…') accettano cioè consapevolmente che questa abilità possa essere sviluppata e concordano che sia un mezzo di comunicazione positivo.

Tuttavia, nelle risposte si nota come la valutazione divenga più difficile se si passa a vedere l'IC come 'alternativa' allo studio tradizionale delle lingue. A quel punto gli studenti si dividono in modo più netto. Questo può apparire non del tutto coerente ma è anche abbastanza comprensibile.

Del resto, un'altra alternativa netta viene ugualmente negata nei questionari: la maggioranza assoluta del campione non vede l'IC come alternativa alla grammatica ed anzi ne rivendica la necessità e perfino il piacere. Questo può essere visto come manifestazione di insicurezza, del non volersi separare da una ricerca di certezza, ma è anche sintomo di una forte autoconsapevolezza e della capacità di rivendicare il ruolo di competenze avanzate come quelle metalinguistiche. Se la diffidenza a considerare l'IC come possibile sostituto di un apprendimento linguistico formale è comprensibile, la diffidenza a 'fare del tutto a meno' della grammatica non è necessariamente un elemento di rigidità. Può esserlo, cioè, in singoli soggetti, ma in via generale può anche mostrare come il progresso in una lingua straniera sia rappresentato in modo intrecciato allo sviluppo di capacità complesse di analisi e riflessione; queste non sono lontane dai principi dell'IC, dalla costruzione di "una grammatica di ipotesi necessaria a decodificare un testo in una lingua sconosciuta sulla base delle grammatiche di cui già il locutore dispone" (De Carlo, 2010) e potrebbero essere un buon terreno di formazione. Infatti, anche la possibilità di confondersi tra una lingua e l'altra nell'IC, data come input provocatorio, viene spesso negata collegandola a competenze metalinguistiche (concentrarsi, distaccarsi dalla lingua che si ascolta osservandola, la capacità di fare confronti formali di più lingue, e così via). In qualche modo, si direbbe che questi studenti siano soggetti interessanti da considerare per avere ulteriori spunti. La comunanza del dato con quello che emerge dai questionari di italiani conferma che questo aspetto andrebbe indagato più approfonditamente per osservarne le componenti e dividere gli aspetti produttivi e più promettenti da quelli invece più rigidi.

Appartenere o tenere da parte?

Altrettanto interessante sembra la sostanziale discordanza nelle reazioni all'input che chiedeva agli studenti di collegare il concetto di IC alla tutela della propria lingua materna. La presenza di reazioni nette potrebbe essere a prima vista legato anche alla condizione di studenti di scambio; lo studente secondo il quale "quando si viva in un paese si deve parlare e scrivere la lingua di quel Paese!", contestualizza con energia la sua risposta in base al concetto di mobilità. Proprio per questo, però, è particolarmente importante il confronto con i questionari somministrati dalle colleghe ad italiani in Italia, che mostrano un parallelismo, e confermano che si può trattare di una tendenza generale a non legare l'IC a difese di

principio delle proprie appartenenze linguistiche. Anche l'atteggiamento verso il dialetto, conferma tale tendenza. La diversità linguistica viene vista come positiva ma non difesa in quanto tale; e si sottolinea che tra fenomeni di intercomprensione linguistica e di comprensione tra dialetti o tra lingua standard e dialetto vi sono differenze di natura. In qualche modo, si ha come la rappresentazione di due 'livelli' che vadano tenuti da parte, separati.

Globale, locale, personale

In via generale è ben condivisibile che "l'intercomprensione è un metodo di comunicazione che si fa interprete di un approccio nuovo all' apprendimento delle lingue; permette di evitare il ricorso a una lingua terza tra due persone che parlano lingue vicine" (Proserpi, 2010)[21]. Tuttavia questa prospettiva lascia aperto, come si vede bene nel pur ristretto campione del questionario, il problema di come la terza lingua entri nelle rappresentazioni legate al fenomeno in oggetto. Ovvero, essa può essere 'non usata', ma non necessariamente i soggetti non riflettono sul suo ruolo. Anzi, alcune risposte di questi studenti, potenziali 'utenti' dell'IC dato il loro interesse, suggeriscono di dedicare più attenzione a questo versante.

All'input "potrebbe essere un'alternativa all'uso dell'inglese" la reazione è spostata decisamente in senso negativo: la maggioranza assoluta del campione non considera l'IC "alternativa" e consapevolmente si colloca in modo tale da evitare risposte secche e nette; aggiungendo considerazioni come "forse ma è meglio sapere l'inglese" o "sempre c'è un'alternativa ma inglese è utile": la 'rappresentazione' dell'IC sembra quindi fortemente intrecciata in questo caso alla rappresentazione del ruolo della lingua globale, specie in questo tipo di campione.

Anche la congruenza tra diverse parti del questionario colpisce. Nella parte che chiede cosa rappresenta per loro una lingua nel mondo di oggi, *tutti* usano due opzioni, e *nessuno* mescola le due 'strutture', le due diadi che in qualche modo si creano: da un lato comunicazione+carriera, dall'altro comunicazione+cultura (ovvero contatto e conoscenza del diverso). Ovviamente, le scelte date erano un po' provocatorie, secondo lo spirito generale del questionario, ma la provocazione poteva non essere raccolta, ed invece lo è stata. Caratteristico è anche che la parola 'comunicazione' risulta così svuotata di molto senso, piegata a inserirsi in due fronti diversi o potenzialmente tali. A questo corrisponde bene la risposta alla domanda iniziale provocatoria e suggestiva "quale lingua vorresti imparare in un solo giorno?" Lo spagnolo e il cinese dominano, in una domanda che implicitamente portava a considerare la possibilità di apprendimento senza sforzo massimizzando il risultato. Considerando che tutti gli intervistati sono parlanti di inglese a livello medio-avanzato o perfino madrelingua, e che erano in un corso insegnato in inglese, seppure di cultura italiana, sembra difficile evitare l'impressione che si tratti sempre di lingue di grande portata mondiale e/o legate a contesti socio-economici rappresentati dalle istituzioni e dai media come emergenti.

Insomma, sebbene gli intervistati in larga maggioranza reagiscano positivamente (maggioranza di 'sì') all'idea che l'IC sia un modo per superare le barriere linguistiche e costruire l'Europa, tuttavia non rinunciano alla considerazione fortemente pragmatica dell'apprendimento linguistico. Vi è come un'opposizione tra due prospettive, delle quali una domina, ma non 'serenamente', anzi, sopra una serie di interrogativi che scorrono sotto le risposte stesse. Una caratteristica che coincide con quello che emerge dai questionari degli italiani, e dovrebbe indurre a riflessioni più profonde. Se esse non vengono fatte, sostenere quel che tutti

[21] Proserpi, P. (2010). "Intercomprensione: la strada del dialogo interculturale attraverso l'analisi di Itineraires romans", *Italiano LinguaDue,* Vol.2, n. 1, 324-354. http://riviste,unimi.it/index.php/promiotale/issue/view/61

vediamo con argomenti altrettanto pragmatici (“Non basta il solo inglese oggi, non basta a livello scolare né è sufficiente per la specializzazione, la ricerca e la mobilità futura” non sarà sufficiente a combattere quella tendenza alla gerarchica delle lingue). Questi giovani in mobilità, che possono pensare a nuove strategie di apprendimento e le desiderano, hanno a disposizione ora come ora tutti gli strumenti e le possibilità? La domanda è più ampia di quanto questa sintesi permetta, ma merita probabilmente risposte.

Infine, si può dire che la rappresentazione dell’IC come strumento di comunicazione non viene ristretta al testo scritto, ma anzi si nota una certa apertura alla rappresentazione dell’IC sul versante dell’orale. Anche questo trova conferma parziale nei questionari di italiani, ma in quelli degli studenti Erasmus è decisamente evidente e apre orizzonti di sviluppo e di indagine.

4.2.6. Questionario *Amélie Margueritte*

Pubblico

Notre enquête a été réalisée auprès de 10 adolescents (15-17 ans) de l’académie de langues «Idiomes Sabadell» (Barcelone, Espagne). Il s’agit d’une école de langues privée où les adolescents vont suivre des cours de langues après le lycée. 40 % d’entre eux considèrent le catalan comme leur langue première, 40 % considèrent que le castillan est leur langue première, et 20 % d’entre eux se considèrent bilingues. Par ailleurs, ils étudient tous l’anglais, et 3 d’entre eux ont un niveau B1 en Français. Un autre a un niveau B1 en italien. Tous disent souhaiter apprendre une ou plusieurs autres langues dans le futur, soit pour leur travail (5/10), pour voyager (4/10) ou pour communiquer avec des personnes étrangères (4/10), certains ayant donné plusieurs réponses. Il est aussi important de souligner que 50 % d’entre eux se sentent pleinement Européens, 30 % d’entre eux se sentent plus Espagnols ou catalans qu’Européens et seulement 10 % d’entre eux ne se sentent pas du tout Européens (une personne ne se prononce pas).

Il est important d’avoir ces informations à l’esprit en termes de variables, car ce sont des personnes ayant déjà des connaissances en langues, ouvertes sur le monde et qui savent qu’apprendre des langues est important pour leur futur.

Il est vrai qu’ils ont des connaissances en langues, mais que pensent-ils de l’intercompréhension ? En ont-ils entendu parler ?

Nos objectifs dans cette enquête seront donc de répondre à ces questions, car leurs impressions pourront servir à la diffusion de l’intercompréhension.

Metodologia e risultati

Nous présentons ci-dessous les résultats de notre enquête, sous forme de tableaux ou de pourcentages, ou bien de résumé. Chaque participant reste anonyme, on utilisera donc le mot «participant» suivi du numéro correspondant.

REPONSES:

1. La vision des langues

Les deux premières questions concernent les langues en général. Voyons les résultats:

1 – Cuál es, en tu opinión, el papel esencial de una lengua hoy en día?

Relacionarse/comunicar con la gente: 80 %

Viajar: 10%

No contesta a la pregunta: 20 %

Remarque: La personne qui a répondu «viajar» a également répondu «Relacionarse/comunicar».

2 – *En tu opinión, qué es lo más dificil cuándo se apprende una lengua extranjera?*

	Pourcentage
Gramática	40 %
Vocabulario	10 %
Expresión escrita	10 %
Expresión oral	30 %
Pronunciación	10%

Il est intéressant de voir que, même si les réponses à la question 2 sont très partagées, aucun des interrogés ne fait référence à la compréhension. Ainsi, ils ont déjà remarqué qu'il leur est plus facile de comprendre que de s'exprimer dans une langue étrangère.

2. Observation des textes (lecture globale)

Après les questions personnelles sur leurs langues et la vision des langues, nous avons distribué une série de textes courts en trois langues différentes (Italien, Français, Portugais). Le texte est le même dans les trois langues, et est disponible sur le portail de l'Union Européenne[22]. Avant de leur demander de lire attentivement les textes, nous avons posé des questions préliminaires. À partir des réponses, nous avons pu déterminer que **tous** les interrogés ont pu reconnaître les 3 langues, alors que dans le meilleur des cas ils n'en connaissaient qu'une. 90 % d'entre eux ont même compris à partir du titre le thème général. Quant aux stratégies utilisées pour reconnaître les langues, ils font référence «*a las palabras que se parecen al catalán o al español*», et «*a la forma de escritura*» (acentos, dobles consonantes, vocales ão). Ceux qui avaient déjà étudié le français ou l'italien avouent avoir utilisé leurs connaissances dans ces langues. Ils ont également tous répondu oui à la question «*Hay alguna similitud con tu lengua materna*?» et ils citent les mots en question, comme *découvrir, viaggiare, Unione*…

3. Lecture des textes (détaillée)

La première question de cette partie de l'enquête était «*Qué has entendido*?». Comme chaque réponse était différente, nous les avons toutes regroupées dans le tableau suivant.

[22] http://europa.eu/travel/index_fr.htm. Lien vérifié le 21/02/2011.

Participant	Réponse correspondante
P1	muy poca cosa
P2	Ho he entès practicament tot, encara que hi hagi alguna paraula que no, amb el context s'entenia. En definitiva el text parla que Europa és el millor destí per viatjar al 2010 (avantatges)
P3	que viajar por Europa hoy en día es más facil. Y que muchos viajamos para disfrutar, por qüestiones de trabajo, etc. Y que podemos encontrar información en su página web.
P4	Que actualment viatjar per la UE és més fàcil sobretot gràcies a l'euro. I que podem trobar informaciò a una web d'Internet.
P5	que esta página web es como un tipo de guía para las personas que quieren viajar por Europa. También te habla de que con el euro es más fácil la compra en otros paises.
P6	más o menos todo, pero el primer párrafo me ha costado más
P7	Viajar en Europa 2010 es una página web donde se exponen los recursos que tienen a su alcance los europeos a la hora de viajar por Europa.
P8	la mayoría lo he entendido por el francés
P9	la mayoría lo he entendido por el francés
P10	casí todo, por el contexto

Ainsi, on peut dire que la majorité d'entre eux ont compris le thème et les idées principales. À la question sur les stratégies utilisées, ils font référence à leurs connaissances dans les autres langues, mais surtout aux mots transparents. Le facteur le plus important pour la compréhension a donc été pour eux la parenté entre les langues de la même famille.

4. L'intercompréhension

Les questions de la dernière partie sont en rapport avec l'intercompréhension. Comme **aucun** d'entre eux n'avait entendu parler de l'intercompréhension, nous avons dû en expliquer les principaux traits. Après cette rapide définition, 90% d'entre eux indiquent penser que l'intercompréhension peut être une bonne alternative à la *lingua franca* et la moitié d'entre eux pensent que c'est un projet réalisable.

Vous trouverez ci-dessous les réponses à la question «*Piensas que es un proyecto que se puede realizar o que es más bien utópico*» car elles montrent clairement l'opinion des adolescents et elles nous sont utiles pour déterminer l'image de l'intercompréhension dans notre société.

Participant	Réponse
P1	Se puede hacer
P2	Es pot realitzar
P3	Se puede realizar
P4	És utòpic però val la pena probar-ho
P5	Se puede realizar

P6	Se puede realizar
P7	Se podría realizar pero no ahora, a lo mejor en el futuro
P8	Es utópico
P9	Se puede realizar en el futuro, ahora la gente no está preparada
P10	Es un poco utópico, pero valdría la pena hacerlo.

La question suivante est également d'importance capitale, car elle vise l'insertion curriculaire de l'intercompréhension dans les programmes du lycée. Voici les réponses des 10 adolescents:

«Crees que la intercomprensión debería enseñarse en el instituto?"

Participant	**Réponse**
P1	Sí
P2	Sí
P3	Sí pero como asignatura optativa
P4	Sí però no sé si funcionaria perquè als adolescents no ens agrada fer coses de manera autònoma.
P5	Sí
P6	Sí
P7	Sí pero no sé de qué serviría
P8	No
P9	Sí
P10	Sí

Finalement, ils ont tous répondu à la dernière question qu'ils aimeraient participer à une formation en intercompréhension. Ainsi, même si certains ne sont pas complètement favorables au projet, ils seraient d'accord pour en savoir plus et vérifier par eux-mêmes leur opinion de départ.

Conclusioni

En conclusion, on peut dire que même si les adolescents interrogés ont des connaissances dans de nombreuses langues, et ont conscience de l'importance des langues de nos jours, ils n'avaient aucune idée de ce qu'est l'IC. Cela est très certainement dû au fait que ce concept est complètement absent des programmes des lycées en Espagne.

Cependant, après une rapide explication de ce qu'est l'IC, ils se sont presque tous montrés enthousiastes, et ils pensent en majorité que c'est une bonne chose.

Leur analyse des textes montre que l'IC est possible, puisqu'en général ils ont bien répondu aux questions.

Conclusioni generali

Questa indagine pur non pretendendo di considerare i risultati come esaustivi e definitivi, può comunque rappresentare, a nostro avviso una pre-inchiesta utile per ulteriori sviluppi, in quanto mette in evidenza delle interessanti tendenze generali.

I campioni intervistati, come abbiamo potuto vedere sono alquanto eterogenei per età (bambini, adolescenti, adulti), per contesto di apprendimento o di uso (scuola elementare, scuola privata di lingue, università, ambito lavorativo), meno vario invece il campione per quanto riguarda i paesi rappresentati: Italia, Spagna, Brasile.

Cercheremo qui di tracciare una sintesi dei risultati ottenuti.

Il numero totale delle persone intervistate è di 136.

Il campione comprende: bambini di età fra i 7 e gli 11 anni, adolescenti fra i 15 e i 17 anni, giovani fra i 20 e i 30 anni.

I contesti in cui i questionari sono stati distribuiti sono:

– una scuola elementare italiana, con forte presenza di alunni plurilingui;
– una scuola privata di lingue in Spagna;
– corsi universitari in Italia;
– corsi per studenti Erasmus in Italia;
– pubblico contattato tramite forum di discussione in accesso libero sulla rete;
– ambito professionale della ristorazione in Brasile.

I dati sono stati raccolti nel novembre 2010. Un tronco comune è presente in tutte le inchieste e riguarda:

– il profilo del pubblico sollecitato;
– la verifica della comprensione di alcuni testi in lingue romanze, sottoposti al campione;
– la conoscenza dell'IC e eventualmente l'opinione da parte del pubblico riguardante la sua proponibilità come strumento di comunicazione e oggetto di apprendimento.

Pur nell'eterogeneità dei pubblici e dei tipi di inchieste proposti, è possibile trarre alcune considerazioni generali riguardo queste tematiche.

1. Quanto è conosciuta l'IC?

Risulta dalla maggior parte delle risposte, quasi la totalità, che l'IC non era conosciuta prima dell'indagine (escluso un piccolo gruppo di studenti universitari (9) che ha ricevuto una breve formazione in IC).

2. IC come capacità

Nonostante la varietà dei pubblici intervistati, i risultati riguardanti la percentuale di comprensione dei testi proposti è molto alta: la maggior parte (in media più dei 2/3) è in grado di riconoscere le lingue e di capire il senso generale dei testi, grazie al fatto che "alcune parole si assomigliano". La somiglianza fra le lingue e la loro origine comune è stata infatti citata da tutti come guida e facilitazione alla comprensione. Anche il pubblico infantile, pur sottolineando il ruolo dell'immagine, dimostra di mettere in atto mature strategie di comprensione sfruttando le conoscenze linguistiche in altre lingue romanze e non.

Allo stesso modo, la percentuale riguardante il riconoscimento delle lingue è alquanto alta, anche se il catalano e il rumeno risultano essere le meno riconoscibili e vengono spesso confusi con altre lingue.

3. La possibilità di utilizzarla e il desiderio di praticarla

Da tutte le risposte si evidenzia una forte motivazione, se non un vero e proprio entusiasmo a praticare l'IC e a seguire delle formazioni specifiche, a qualsiasi livello di età e di istruzione (alcuni bambini della scuola elementare hanno affermato di volerlo fare a scuola, altri hanno rimandato a quando saranno più grandi). Alcune perplessità sono però espresse per quanto riguarda l'orale, che appare più difficile dello scritto nella comprensione; e l'IC non viene considerata, dalla gran parte degli intervistati come una reale alternativa all'inglese (cfr. Punto 6).

Si tratterebbe allora di approfondire la contraddizione fra questi due risultati. Infatti, se da una parte l'IC sembrerebbe riscuotere un certo successo, dall'altra sembra difficile individuare i contesti di comunicazione in cui sarebbe utilizzata: contesti informali, di sopravvivenza quotidiana? Sarebbe allora considerata una scelta di serie B, rispetto ad uno studio tradizionale delle lingue?

4. Il rapporto con l'apprendimento linguistico formalizzato

In coerenza con le riflessioni precedenti, rispetto a questo tema il pubblico sembra seguire un continuum che va da una richiesta esplicita di un vero e proprio insegnamento dell'IC a considerazioni che non escludono la possibilità di praticarla in contesti meno formali, pur conservando un interesse per il suo inserimento in ambito istituzionale, che viene in ogni caso evocato.

Gli studenti universitari (italiani e stranieri dei corsi di lingua e dei corsi Erasmus), pur esprimendo una generica volontà di sperimentare l'IC come nuovo modo per imparare le lingue, dimostra l'esigenza che questo progetto si realizzi attraverso uno studio formalizzato. L'allusione alle potenzialità dell'IC come possibilità di comunicare senza necessariamente conoscere le regole grammaticali, non ottiene consensi. La paura di confondersi studiando lingue simili e la riserva nei confronti di una conoscenza approssimativa sono le ragioni principali che spingono questi studenti a esigere un insegnamento vero e proprio dell'IC.

È difficile dire se questo atteggiamento sia legato al contesto in cui è stata condotta l'inchiesta: studenti universitari si rappresentano probabilmente uno studio teorico, come più serio e fruttuoso di una semplice pratica.

Un secondo gruppo che comprende individui più giovani (bambini o adolescenti), dunque meno propensi a riflessioni troppo formalizzate sulle lingue, si posiziona in modi più variegati: i bambini della scuola elementare conferiscono indirettamente all'istituzione il compito di "insegnare" l'IC, nel momento in cui affermano per la maggior parte di volerla sperimentare "da grandi, a scuola"; gli adolescenti, la considerano al 50% una reale alternativa ad una lingua franca e vedrebbero con favore il suo inserimento nei programmi scolastici, anche se alcuni si mostrano dubbiosi sulla sua reale utilità.

Infine, i giovani adulti appartenenti ad un ambito lavorativo e non accademico (Brasile), quindi più interessato ad un uso pratico della conoscenza linguistica, accettano unanimemente l'IC come una pratica possibile per risparmiare tempo e risorse in formazioni linguistiche multiple, ma auspicano che il suo insegnamento sia iniziato nel corso degli studi scolastici.

5. La valenza culturale dell'IC

Il pubblico Erasmus ha in grande misura risposto positivamente all'idea che l'IC sia un modo per superare le barriere linguistiche e costruire l'Europa. Questo dato sembra confermare da una parte l'importanza dell'esperienza Erasmus, dall'altra suggerisce l'idea di organizzare corsi in IC comuni per studenti Erasmus e studenti del paese di accoglienza, allo scopo di potenziare le competenze linguistiche e interculturali di ciascun partecipante.

Non tutti gli studenti, però, vedono un collegamento diretto fra l'IC e la difesa dei propri diritti linguistici in lingua materna.

Un altro elemento interessante, da approfondire, è la contraddizione che si è evidenziata fra un generico discorso di democrazia linguistica e di incontro interculturale e la concezione riguardante il ruolo delle lingue nella società odierna. Di nuovo, il tipo di pubblico, la sua età e i contesti di apprendimento possono determinare la differenza nelle risposte.

Le risposte alla domanda seguente, posta al pubblico degli studenti Erasmus, richiederebbero infatti un maggiore approfondimento:

"Qual è secondo te *il ruolo principale* (non esclusivo, ma più importante) di una lingua nel mondo di oggi? (seleziona al massimo 2 opzioni):

– a. strumento di comunicazione;
– b. opportunità per migliorare la propria situazione professionale;
– c. possibilità di conoscere nuove culture[23].

La coppia più votata all'interno delle tre opzioni possibili si è rivelata quella che unisce la comunicazione alle opportunità professionali, lasciando in ultima posizione e con una certa distanza il valore culturale della lingua. Insomma, le risposte sembrerebbero denunciare uno iato tra una certa retorica riguardo il ruolo delle lingue come luogo di incontro fra popoli e l'idea più concreta delle lingue come strumenti per aumentare il proprio capitale sociale ed economico.

In fin dei conti, però, non si tratta di esclusione, ma solo di priorità.

Da parte loro, gli adolescenti, alla domanda simile:

– *Cuál es, en tu opinión, el papel esencial de una lengua hoy en día?*[24]

hanno risposto all'80% : entrare in contatto e comunicare con le persone e per il10%: viaggiare.

Il mondo del lavoro è forse ancora troppo lontano per loro, per doversi già preoccupare della loro formazione professionale?

6. L'IC come alternativa all'inglese

Anche in questo caso il campione degli studenti universitari si dimostra alquanto legato all'idea dell'inglese come lingua necessaria e internazionale, mentre il pubblico brasiliano, già inserito in un contesto lavorativo vede di buon occhio la sostituzione dell'IC all'inglese.

---

[23] Cfr. Questionario Francesca Vitrone.

[24] Cfr. Questionario Amélie Margueritte.

I dati quantitativi sono troppo limitati per fare ipotesi, ma ci domandiamo se la presenza degli Stati Uniti nell'America Latina non risulti più oppressiva della presenza culturale anglo-americana in Europa, al punto di spingere questo pubblico a preferire una valorizzazione delle lingue romanze.

Per finire…

Uno sguardo globale a questi primi risultati, ci indica alcune strade da perseguire:

– una maggiore diffusione dell'IC in diversi contesti perché sia almeno conosciuta da un ampio pubblico;
– la necessità di promuovere, insieme alla sua pratica, una riflessione sui principi, sui vantaggi e sulle sue reali possibilità di spendibilità;
– un'azione sovranazionale per l'inserimento dell'IC nei programmi istituzionali a diversi ordini e gradi di istruzione.

Riportiamo, per concludere l'intervento di una nostra collega, Mathilde Anquetil, che commenta "a caldo" i risultati delle diverse indagini, mettendo in evidenza spontanemente alcune delle caratteristiche poi evidenziate ad un vaglio più fine:

"*En somme l'IC est pour notre public un plus pour la communication, pas une straégie d'intervention en politique linguistique, ni une stratégie de défense linguistico-identitaire, c'est un plurilinguisme décomplexé, curieux, gourmand et demandeur de langues qui apparaît…".*[25]

Bibliografia e sitografia di riferimento

Andrade, A.I., Araújo e Sá, M. H., Moreira, G. (coord.). (2007). *Imagens das Línguas e do Plurilinguismo: Princípios e Sugestões de Intervenção Educativa*. Cadernos do LALE . Série Propostas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A.I., Melo-Pfeifer, S., Santos, L. (2009). Que lugar para a intercompreensão em contextos de aprendizagem formal? Propostas de inserção curricular de abordagens plurilingues. In Araújo e Sá, M. H., Hidalgo, R., Melo-Pfeifer, S. Séré, A. & C. Vela (coord.). *A intercompreensão em língua românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro – CIDTFF – LALE.

Baczko, B. (1980). "Immaginazione sociale" in *Enciclopedia Einaudi* 7, 54-92.

Balboni, P.E. (2005). L'intercomprensione tra le lingue romanze: un problema di politica linguistica. In Benucci A. (a cura di) Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprension. Torino : Utet.

Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*. T. 2. Paris: Gallimard.

Besozzi, E., Colombo, M. (1998), *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socioeducativi*, Milano: Guerini Studio.

Blanche-Benveniste Cl. (1997). *Eurom4: metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze*. Firenze: La Nuova Italia.

Blanche-Benveniste Cl., Valli A. (1997). Une grammaire pour lire en quatre langues. In *Le Français dans le monde,* numéro spécial, 33-75.

Blanche-Benveniste, Cl. (2001). L'intercompréhension des langues romanes. In Colles, L.-Dufays, J.L. et Fabry, G. (eds) *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant : actes du colloque de Louvain-la-Neuve*. Bruxelles : De Boeck, 455-463.

[25] Depositato sulla Piattaforma Galapro, Sessione 3, Forum del GT "IC e spazio sociale", tema di discussione "Prodotto del GT", in data 03/12/2010 alle 12:34:25.

Blanchet, P. (2007). Légitimer la pluralité linguistique ? Pour une didactique socialement impliquée. In P. Lambert, A. Millet, M. Rispail & C. Trimaille (Eds.), *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique*. Paris : L'Harmattant, (207-214).

Bogdan, R.C & Biklen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique.* Paris: Fayard.

Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours*. Paris: L'Harmattan.

Byram, M., Béacco, CL. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe.* Conseil de l'Europe.

Capucho, F. (2008). L'intercompréhension est-elle une mode? In *Pratiques,* 39/140, 238-250.

Carrasco, E., Degache, D., Pishva, Y. (2008). Intégrer l'intercompréhension à l'université. In *Les Langues Modernes L'Intercompréhension. Travaux en intercompréhension: conceptions, outils et démarches pour la formation en langues*, 62-74.

Castagne, E. (2006). Pour créer l'intercompréhension en Europe. A propos d'EuRom4 et d'autres programmes destinés à former à la compréhension de langues apparentées : http://www.euromania.eu/docs/autour_euromania/Uppsala_universitet_Eric_Castagne.pdf

Castellotti, V. (2001). *D'une langue à l'autre: pratiques et représentations*. Rouen: Presses de l'Université de Rouen.

Castellotti, V., Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf

Charaudeau, P. (2007). Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux. In *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnement ordinaires et mises en scène*, tome 4, "Langue(s), Discours", Paris: L'Harmattan.

Charaudeau, P., (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, Paris.

Cognigni, E., Vitrone, F., (2008). Langues 'maternelle', 'seconde' et 'nationale': des concepts en mouvement dans la narration de soi. In D.Lévy, K.Kramsch, G.Zarate (coord.), *Précis bricolé du plurilinguisme et du pluriculturalisme en didactique des langues*. Paris: Editions des Archives contemporaines, 87-91.

Consiglio d'Europa, (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, *apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it. di Bertocchi D., Quartapelle F., RCS Scuola, La Nuova Italia-Oxford, Milano-Firenze, (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).

De Adré, M. (2000). *Etnografia da prática escolar.* Campinas: Papirus.

De Carlo, M. (2010). *GALAPRO: un progetto per la formazione dei docenti di lingua all'intercomprensione*. (a cura di Marco Mezzadri). Parma: Guerra Edizioni, 337-348.

Consultabile alla pagina: http://www.galanet.eu/publication/fichiers/De_carlo2010.pdf

De Carlo, M., Lopriore, L. (2006). Analisi del Discorso e *Corpora*: prospettive didattiche. In *Linguistica dei Corpora. Strumenti e Applicazioni*. (a cura di M. Hédiard). Cassino: Edizioni Università di Cassino, 341- 391.

De Singly, F. (2008). *Le questionnaire*. Paris: Armand Colin.

Degache, Ch. (2006). *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues. Synthèse de l'acrivité de recherche*, Université Stendhal de Grenoble.

Consultabile alla pagina: http://www.galanet.eu/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf

Doyé, P. (2005). Towards a methodology for the promotion of intercomprehension. In. A. Martins (coord.). *Building Bridges. Eu + I. European Awareness and Intercomprehension*, 23-36. Viseu, Centro Regional das Beiras, Universidade Católica Portuguesa.

Durkheim, E. (1898). «Représentations individuelles et représentations collectives». In *Revue de Métaphysique et de Morale*, tome VI.

Eco, U. (1993). *La ricerca della lingua perfetta,* Laterza, Bari-Roma.

Gil, F., (1980). Rappresentazione. In *Enciclopedia Einaudi* 11, 546-582.

Horn, G. B. (2005). *Metodologia da pesquisa.* Curitiba: IESDE Brasil.

Jamet, M. C. (2005). Le strategie cognitive nel processo d'intercomprensione. Scritto e orale a confronto. In Benucci A. (a cura di) Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione, Torino: Utet.

Jamet, M. C. (a cura di). (2009). Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche didattiche e implicazioni didattiche, Venezia: Cafoscarina.

Janin, P. (2007). L'intercompréhension entre langues apparentées. In *Références*: http:// www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/intercomprehension.pdf

Kramsch, Cl., Thorne, S. (2002). Foreign language learning as global communicative practice. In D. Block, D. Cameron (a cura di)*, Globalization and Language Teaching*, London: Routledge.

Lopez Alonso, C., Séré de Olmos, A. (1996). Typologie des textes et stratégies de la compréhension en langue étrangère. In *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 441-451.

Lüdke, M., André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU.

Maingueneau, D. (1999). *Analyser les textes de communication.* Paris: Nathan.

Mazière, F. (2005). *L'analyse du discours*. Paris : PUF.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach.* San Francisco: Jossey-Bass.

Moscovici, S. (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.

Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em Educação Matemática. Quadrante, 3 (1), 3-18.

Proserpi, P. (2010). Intercomprensione: la strada del dialogo interculturale attraverso l'analisi di itineraires romans. In Italiano Lingua Due, Rivista online del Master "Promozione e insegnamento della lingua e cultura italiana a stranieri" dell'Università di Milano, 1, vol.2.

http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/645/861

Ruiz, J. A. (1982). *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. São Paulo: Atlas.

Stake, R. E. (1988). "Case study methods in educational research: Making sweet water. In R. M. Jaegar (Ed.), *Complementary methods for research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Yin, R. K. (1989). *Case Study Research – Design and Methods*. USA : Sage Publications Inc.

Zarate G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Zarate, G. (1997). La notion de représentation et ses déclinaisons. *Notions en Question(s),* 2, pp. 5-9.

Zinck J. (1997). L'Union européenne et le multilinguisme. *Le Français dans le monde*, numéro spécial, pp. 10-14.

http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1604 http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Carrasco_et_al_2008long.pdf

A gestão das línguas em espaços multilingues: da sobreposição à intercompreensão plurilingue[1]

Mariana Fonseca, Julia Frigière, Martine Le Besnerais, Silvia Melo-Pfeifer

Resumo

Pretende-se, neste trabalho, articular os conceitos de Paisagem Linguística e de Intercompreensão. Mais especificamente, tentaremos mostrar como os espaços públicos multilingues, sendo espaços em que as línguas vivem sobrepostas, justapostas e com intercepções várias, podem ser contextos de desenvolvimento da Intercompreensão, em geral, e de diversas competências que a favorecem, como a Competência Plurilingue e Intercultural, a *Language Awareness* e a *Critical Cultural Awareness*.

Palavras-chave

intercompreensão, política linguística, paisagem linguística, contacto de línguas, espaços públicos multilingues

Resumen

En este trabajo se pretenden articular los conceptos de Paisaje Lingüístico y de Intercomprensión. Más específicamente, trataremos de mostrar cómo los espacios públicos multilingües siendo espacios en los que las lenguas viven superpuestas, yuxtapuestas y con interacciones varias, pueden ser contextos en los que se desarrolle la Intercomprensión, en general, y las diversas competencias que así se favorecen, como la Competencia Plurilingüe e Intercultural, la *Language Awareness* y la *Critical Cultural Awareness.*

Palabras-Clave

intercomprensión, política lingüística, paisaje lingüístico, contacto de lenguas, espacios públicos multilingües

Résumé

Nous souhaitons, dans ce travail, articuler les concepts de Paysage Linguistique et d'Intercompréhension. Plus particulièrement, nous essayerons de montrer comment les espaces publics multilingues, étant des espaces dans lesquels les langues vivent superposées, juxtaposées et avec différentes intersections, sont susceptibles d'être contextes de développement de l'Intercompréhension, en général, ainsi que de diverses compétences qui la favorisent, comme la Compétence plurilingue et interculturelle, l'*Eveil aux langues* et la *Critical Cultural Awareness*.

Mots-clés

intercompréhension, politique linguistique, paysage linguistique, contact de langues, espaces publics multilingues

Resum

En aquest treball, el nostre objectiu ha estat articular els conceptes de Paisatge Lingüístic i d'Intercomprensió. Més específicament, hem volgut mostrar com en els espais públics, essent aquests espais en els que les llengües venen superposades, juxtaposades i amb interseccions varies, poden convertir-se en contextos en els que es desenvolupi la Intercomprensió, en general, i les diverses competències que així s'afavoreixen, com la Competència Plurilingüe i Intercultural, la *Language Awareness* i la *Critical Cultural Awareness*.

---

[1] Este artigo tem a sua origem num trabalho realizado pelo seguinte grupo: Isabel María ÁLVAREZ BENEDICTO, María Teresa CANTUDO BRAVO, Mariana FONSECA, Barbla ETTER, Julia FRIGIÈRE, Petra HORÁKOVÁ, Artem KOUIDA y Neus MEDINA DOLS. Este grupo foi coordenado por: Silvia MELO-PFEIFER e Martine LE BESNERAIS.

Paraules clau
intercomprensió, política lingüística, paisatge lingüístic, contacte de llengües, espais públics multilingües

Resumaziun
En questa lavur vulain nus descriver ils concepts da cuntradas linguisticas e da l'intercomprehensiun. Pli detagliadamain empruvain nus da mussar, co ch'ils spazis publics multilings, pia spazis en ils quals las linguas vivan ina sper l'autra, sa mettan ina sur l'autra e sa surtaglian, pon esser lieus nua che sa sviluppan l'intercomprehensiun, las differentas cumpetenzas che promovan ella, la cumpetenza plurilingua ed interculturala, la *Language Awareness* e la *Critical Cultural Awareness*.

Pleds-clav
intercomprehensiun, politica linguistica, cuntrada linguistica, contact da linguas, spazis publics multilings

1. Introdução

Language is all around us in textual form as it is displayed on shop windows, commercial signs, posters, official notices, traffic signs, etc. (Gorter, 2006: 1).

Falar de paisagem linguística implica falar da presença das línguas, na sua forma escrita (como é maioritariamente aceite nos estudos teóricos), nos espaços públicos de uma região ou território e da forma como elas se articulam.

O trabalho que apresentamos parte dos seguintes pressupostos:

1. o contacto de línguas nem sempre significa intercompreensão nos espaços públicos;
2. o multilinguismo dos espaços públicos é um sinal de política linguística e não significa necessariamente apenas inclusão ou exclusão de línguas: está relacionada com os estatutos e os papéis dessas línguas e dos seus falantes, num determinado território, região ou país;
3. a política linguística assim promotiva e aplicada conduz as nossas imagens e representações dos povos e das línguas e isso influencia o nosso desejo de compreender o Outro e assim, a intercompreensão e a sua co-construção;
4. una de las reflexiones puede ser si multilingüismo es igual a interlingüismo (o sea intercomprensión) y la influencia de las políticas en ello (discriminación, veto a lenguas, falta de apoyo a ciertas lenguas);
5. a paisagem linguística pode promover: *language awareness* (ou *multilingual language awareness*), *critical cultural awareness*[2], a competência plurilingue e a competência intercultural; todos estes elementos concorrem, de diferentes formas, para o desenvolvimento da intercompreensão, quer

[2] Como esclarece A. Pinho nas reflexões motivadas pela leitura deste trabalho, "*a presença das línguas em espaços públicos é um sinal do estatuto que essas línguas terão nesses mesmos contextos sociais. Ora, nesse sentido, as línguas aí presentes (ex. Metro de Madrid) são também indicadoras dos espaços de exercício de cidadania que a sociedade permite aos seus habitantes-migrantes (por ex. eu não teria qualquer problema em utilizar as máquinas de tickets, pois domino as línguas apresentadas – mas o que acontece àqueles que não dominam as línguas que parecem ter primazia – as línguas hegemónicas – nestes espaços públicos?). É um trabalho que nos permite pensar e olhar a "sociedade linguística" com uma outra consciência linguística, mais crítica, sobretudo pelas paisagens linguísticas diversas que este trabalho nos possibilita visionar"* (mensagem no fórum de discussão de reflexão sobre o trabalho, no dia 11.01.2011).

seja ao nível do desenvolvimento de atitudes e de representações (exclusão ou inclusão, desejo de aproximação, curiosidade…), de repertórios linguísticos (desenvolvimento lexical plurilingue) ou de repertórios cognitivos (por exemplo, estratégias de comparação de línguas em presença, a partir de um *in-put* visual plurilingue);

6. a paisagem linguística em que cada sujeito se move é um dos alementos da sua biografia linguística e uma oportunidade de aprendizagem plurilingue.

Neste sentido, propusemos os seguintes objectivos para o nosso trabalho:

1. descripziun da nossa regiun e citad cun fotografias;
2. analisar la coexistenza da differentas linguas en in spazi. Tge sto esser dà che diversas linguas coexistan en in spazi senza vegnir chatschadas a chantun? Qu'est-ce qu'il faut pour que la coexistence des différentes langues soit garantie sans que les langues minoritaires ou des minorités perdent constamment du terrain ?
3. analyser et ensuite faire une proposition qui favorise vraiment l'intercompréhension entre les langues existantes dans les espaces publics multilingues.

2. *Modus operandi* ou esboço metodológico

De forma a estudar as diferentes paisagens linguísticas dos espaços públicos multilingues que constituem o nosso trabalho, sendo cada uma dessas paisagens um mini estudo de caso a que cada participante (ou mesmo, observador-participante) teve acesso por estar com ele diariamente confrontado, seguimos os seguintes procedimentos:

– cada participante seleccionou um caso particular ou, se quiseremos, uma paisagem linguística;
– cada estudo de caso foi ilustrado por fotografias, de forma a apoiar as análises;
– o único critério comum para a escolha de lugares a fotografar foi o seguinte: "cada um seja livre de escolher os lugares que le pareçam pertinentes, com a condição de que reflitam uma **realidade quotidiana**" (supermercado, sinalética, …);
– cada estudo de caso deveria ser precedido de uma explicação da situação linguística e sociolinguística (local, país, contexto, situações sociolinguística, …).

Cada participante fez a sua leitura das imagens e escreveu a sua análise, na língua em que se sentiu mais capaz.

3. Paisagens linguísticas analisadas

3.1 Madrid e os espaços públicos

3.1.1 Una Biblioteca Pública del Centro de Madrid

Las fotos seleccionadas muestran una Biblioteca Pública del Centro de Madrid. He seleccionado este lugar por ser centro de cultura y público, lugar de encuentro de ideas y de personas por excelencia.

Foto 1. La escalera de la biblioteca.

Esta Biblioteca muestra la co-presencia multilingüe de distintas lenguas: español, árabe, ruso, polaco, hebreo y rumano, lo que demuestra la sensibilidad hacia las distintas lenguas y sus hablantes.

Foto 2. Detalles del interior.

Las indicaciones de Biblioteca están en las distintas lenguas, también muestran distintas citas literarias en lenguas diferentes, colocadas las unas junto a las otras, lo que es una bonita metáfora de la unión y convivencia.

Esta Biblioteca muestra la realidad de la zona, ya que en ciudades como Madrid, la historia y factores como la globalización, los movimientos migratorios, y cambios del dinamismo de la población llevan a que convivan diariamente personas de distintas lenguas, ya que presenta gran número de población árabe, rumana, hebrea, rusa, polaca, y hablantes hispanos españoles y procedentes de América.

Foto 3. Detalles literarios.

Las imágenes multilingües de esta Biblioteca muestran el trabajo necesario en comunidades también multilingües, un trabajo que ha de velar por el reflejo y presencia de las distintas lenguas de las personas que participan de hecho e invitación a otras por verse considerados ya que sus lenguas se consideran públicamente.

Esta Biblioteca, cuya misión ha de ser velar por la Cultura, nos enseña un esfuerzo paralelo a las políticas lingüísticas, no se trata de que si la lengua es oficial entonces si se considera en un espacio público o no, estos lugares de cultura deben velar por la cultura, la convivencia y la difusión del conocimiento, y en estas imágenes se ve con optimismo que al menos algunas iniciativas sí hacen esto, la intercomprensión es posible, se puede caminar hacia ella con la iniciativa de las personas vinculadas a la educación, que es la puerta hacia la mejora de la humanidad, existe esta sensibilidad, al margen de la política lingüística, hemos de adelantarnos a ella, y reflejar la situación real del área, ya que en Madrid, reflejo de ello: árabe, rumano, hebreo, ruso, polaco… se hablan, además del español, y además de las que son cooficiales y oficiales: catalán, mallorquín, valenciano, gallego, euskera…en un espacio conviven hablantes de distintas lenguas, con distinta consideración política, y por tanto distinta presencia oficial, pero la realidad demuestra que los hablantes las usan, estas lenguas no son oficiales políticamente, pero es la realidad de las personas que conviven aquí, por lo que han de ser consideradas en los lugares públicos también, al menos en los lugares que por excelencia son de convivencia y cultura.

Foto 4. Detalles literarios 2.

Como conclusión, el multilingüismo es real, real en unas coordenadas espacio-temporales concretas, no vinculado a cuestiones de política, intereses económicos o de familias lingüísticas, es más dinámico y abierto, puesto que intervienen factores de diversa índole, y es necesario un cambio de mentalidad, la presencia de distintas lenguas no es una amenaza, eso es propio de totalitarismos, necesitamos un espíritu formativo que mueva a convivir, a conocer, a viajar… Las personas se comunican, y el camino sería que todas sean consideradas, pues es la realidad de unos hablantes, y sería lo más justo, 1º la toma de conciencia de de esta realidad y 2º el paso evolutivo hacia la consideración, respeto, familiaridad y sensibilidad hacia las distintas lenguas, que nadie renuncie a la suya, y que esta diversidad sea aliciente para conocer más de otras lenguas y de otras personas que viven con nosotros, día a día, las personas podemos trabajar porque no sea una utopía. El multilingüismo ha de ser valorado, para trabajar por la intercomprensión e interlingüismo, que se base no en lo que nos diferencia, sino en lo que tenemos en

común, esa es la clave, como dice una de las fotos trabajar por que no nos separe la ideología, sino que todos nos comunicamos y los sueños nos unen.

3.1.2 El Metro de Madrid

Estas imágenes han sido tomadas del metro de Madrid, la red de transporte público más grande de España.

Foto 5. Pantalla de compra de billetes en el metro.

He elegido este sitio para hacer las fotos porque creo que es uno de los medios que más utiliza la población madrileña para ir de un sitio a otro. Pensé que podía reflejar bien la manera en la que el sector público acoge la idea de multilingüismo en su país. Desde hace relativamente poco han puesto máquinas en todas las entradas de metro donde se puede comprar el ticket de viaje. Estas máquinas, en principio, están diseñadas para que todo el mundo tenga acceso a ellas sin necesidad de conocer la lengua materna del país en el que está (en este caso en español). En las fotos que se muestran a continuación vemos que sólo podemos acceder a esta información en cuatro lenguas: español, inglés, francés y alemán. No tenemos lenguas como el rumano o el portugués.

Foto 6. Las pantallas multilingües de compra de billetes.

Esto puede tener dos valoraciones, una positiva y otra negativa.

Empecemos por el lado positivo. Creo que con estas lenguas se pretende llegar a todos los hablantes ya que son las lenguas más próximas a nuestro país y las que mayor probabilidad tienen que los usuarios de metro conozcan. En España las lenguas más conocidas son el inglés y el francés; además el inglés es una lengua de acceso universal, de forma que no tendría que haber problemas a la hora de comprar un ticket. Además en defensa de este hecho, podemos decir que poner todas las lenguas que existen en todas las maquinas supondría un gasto económico más grande y posiblemente una maquinaria más compleja.

El punto de vista negativo que podemos encontrar en esto es que se consideran unas lenguas más importantes que otras. Los hablantes de lenguas como el rumano y el portugués, se ven obligados a conocer una segunda lengua para poder acceder a estas maquinas. ¿Cuál es la ventaja que, creo, pueden encontrarse estos hablantes? Al tratarse de lenguas romances, de la misma familia que el español y el francés, pueden entender los mensajes en estas dos lenguas. El problema es, que como ya hemos experimentado muchos en *Galapro*, el rumano es una lengua de difícil acceso por lo que pueden no entender los mensajes en lenguas de su misma familia.

El hecho de que existan diferentes lenguas en estas máquinas de boletos de viaje, demuestra el hecho de que existe multilingüismo en nuestra ciudad. Pero tenemos el inconveniente de que no todos los hablantes tienen las mismas facilidades de acceso a su lengua materna[3].

3.1.3 Multilingüismo en la publicidad: Estación Sur de Autobuses, Madrid

Podemos identificar la compañía y la intención, es decir telefonía barata de España a países de origen, que ofrece Vodafone. En nuestro caso son Sudamérica (izquierda) y Rumanía (derecha).

Foto 7. Los anuncios de Vodafone.

[3] Maria Santamaría, da equipa de Madrid, fez a seguinte interpretação destas imagens do Metro de Madrid nos seguintes termos: "*Está muy bien elegido el metro de Madrid como lugar multilingüe. Por otro lado, es difícil valorar la elección de lenguas para las máquinas expendedoras. 4 lenguas parecen bastantes. El criterio de vecindad e internacionalidad está claro. Nunca se me vienen a la cabeza las lenguas minoritarias en lugares como éste, tan públicos, tan frecuentados. Igual porque no hay vida comunitaria dentro de ellos, como viajeros de metro somos todos tan iguales…*" (reflexões acerca do trabalho, no fórum de discussão aberto para o efeito).

Las lenguas de los anuncios son distintas, pero si leemos este anuncio en español o en nuestra lengua materna (en el caso de que exista el anuncio en nuestra lengua materna), podemos entender más o menos de que tratan las proposiciones.

Si comparamos los dos anuncios, vemos que no todas las palabras corresponden literalmente con las otras. En este caso no es útil aprender otra lengua con estos ejemplos. Pero entendemos la intención. ¿Por qué? Porque el anuncio español tiene la misma estructura que el anuncio rumano. En la parte superior hay mujeres que están felices y hablan por teléfono. En la parte inferior está el texto con el fondo rojo y con el símbolo de Vodafone. Común es también la proposición “Power to you” y la página web.

Este ejemplo nos muestra que podemos entender el propósito de una fuente sinconocer la lengua. La condición es la comparación. Si podemos encontrar algo común, entendemos mejor la proposición. Este método puede aplicarse por ejemplo en un colegio público, donde se enseña más que una lengua extranjera, o la podemos aplicar nosotros mismos, si queremos entender una lengua que no conocemos.

3.2 O Cantão de Grisons na Suíça: *Las trais linguas dal chantun Grischun en la chapitala Cuira, convivenza reala u lingua placativa?*

Il chantun Grischun è uffizialmain triling (foto 8): quai ans vesa per exempel sin la fotografia survart che penda en l’edifizi da la promoziun da cultura da l’administraziun chantunala a la Loestrasse 26 a Cuira, u era sin la pagina d’internet dal chantun scritta en tudestg, talian e rumantsch: www.gr.ch.

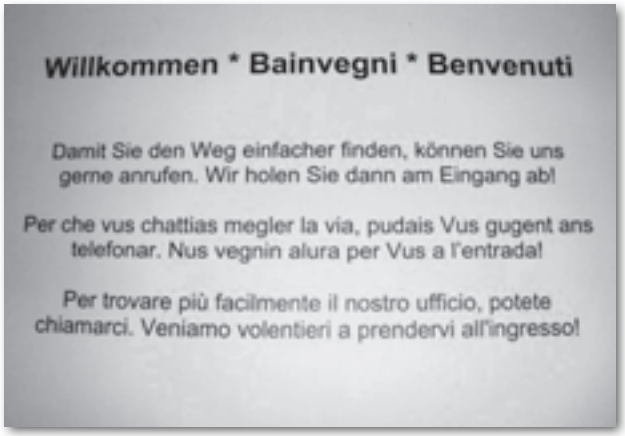


Foto 8. Inscripziun uffiziala trilinga a Cuira la chapitala dal Grischun.

A Cuira, la chapitala dal Grischun, èn las trais linguas chantunalas preschentas almain sin las tavlas. En il contact cun l’administraziun vegn però surtut duvrà il tudestg, mintgatant anc il talian. Las Rumantschas ed ils Rumantschs sa drizzan per la pli gronda part en lingua tudestga a l’administraziun chantunala. Ils Rumantschs ch’èn bunamain tuts bilings pensan che lur dumondas vegnian respundidas pli spert, sch’ellas vegnan directamain formuladas en tudestg. Il chantun n’enconuscha naginas quotas da lingua tar l’occupaziun da las plazzas da l’administraziun (sco quai che la provinza da Bolzano enconuscha quai per exempel); quai vul dir ch’in Rumantsch na po betg spetgar ch’in emploià dal chantun chapeschia rumantsch u talian e che la dumonda stoppia l’emprim vegnir translatada.

Las duas linguas minoritaras, il talian ed il rumantsch, èn a Cuira surtut linguas placativas, en la pratica funcziuna la vita da mintgadi en la lingua maioritara il tudestg.

Er l’intercomprehensiun na funcziuna betg, ils Rumantschs e Talians a Cuira chapeschan tudestg. Viceversa na funcziuna quai betg, uschia ch’ils Rumantschs e Talians discurran tudestg a Cuira. E per il pli emprovan

schizunt ils Rumantsch da discurrer talian cun lur collegas dal Grischun talian, bain che quels chapissan probablamain rumantsch.

Foto 9. Inscripziun trilinga.

Résumé explicatif en français : *La présence des trois langues officielles des Grisons dans la capitale Coire*

Les trois langues officielles du canton des Grisons sont l'allemand («deutsch »), le romanche (« rumantsch ») et l'italien (« italiano »). Coire, sa capitale, (en allemand « Chur », en romanche « Cuira », en italien « Coira ») se trouve dans une région où on parle l'allemand. Dans le sud du canton, on parle l'italien.

Les cinq variétés du « rumantsch » sont le sursivlan, le sutsivlan, le surmiran, le puter et le vallader.

- On voit les trois langues sur des panneaux du canton.
- La vie pratique se passe en allemand, ainsi que les démarches auprès de l'administration cantonale, bien que cette dernière soit obligée de répondre dans la langue des demandes. Mais les *Rumantschs* et les italophones s'adressent le plus souvent à l'administration en allemand, parce qu'ils pensent que la procédure va alors se passer plus vite.
- L'intercompréhension ne fonctionne pas. En effet, les habitants de ce canton utilisent une langue tierce de communication : les *Rumantschs* et les italophones à Coire parlent l'allemand avec les gens de Coire et de même, les *Rumantschs* parlent souvent aussi l'italien avec les italianophones[4].

Foto 10. Il chantun Grischun ed il rumantsch

[4] María Santamaría, de Madrid, escreve a seguinte reflexão acerca deste contexto: "*Muy interesante para mí el ver cómo hacen en el cantón de Grison con las tres lenguas en acción. Hay una percepción subjetiva de las lenguas y se usan una u otras según cuándo y dónde. Hay una jerarquía de poder entre ellas, digamos. ¿Cómo sustraerse a esta realidad de la dominación de unas lenguas sobre otras? Yo, que soy española, no me había percatado tanto de esto aun teniendo como tenemos 4 lenguas oficiales. Necesitaba otro país para verlo más clarito*". Mais um sinal do potencial transformador e conscientizador deste tipo de material na sensibilização à questão sociolinguística de base deste trabalho.

3.3 Une promenade à Genève

La réflexion qui suit n'ambitionne pas de tracer un panorama scientifique de l'espace linguistique genevois : son objectif est d'offrir quelques pistes de réflexion sur ce vaste sujet à partir de quelques photos que nous avons prises durant une promenade d'environ deux heures à travers le centre de Genève (du parc des Bastions à la gare Cornavin, plus exactement). Notre analyse se partage en deux axes : nous nous intéressons, d'un côté, à la présence des langues nationales suisses dans l'espace urbain genevois et, de l'autre côté, à la place occupée par les « autres » langues.

En ce qui concerne le premier aspect, nous avons remarqué que les langues nationales suisses – à l'exception du romanche – bénéficient d'une place privilégiée dans des lieux bien précis de la ville, comme la gare ferroviaire, les bureaux de poste (photo 11), les cabines téléphoniques et les magasins « Migros », où la majorité des produits fabriqués par la marque jouissent d'une désignation trilingue (photo 12). Il est important de remarquer que les entreprises qui gèrent les services mentionnés entretiennent un lien plus ou moins étroit avec la Confédération, raison pour laquelle leur politique linguistique met en avant les langues nationales.

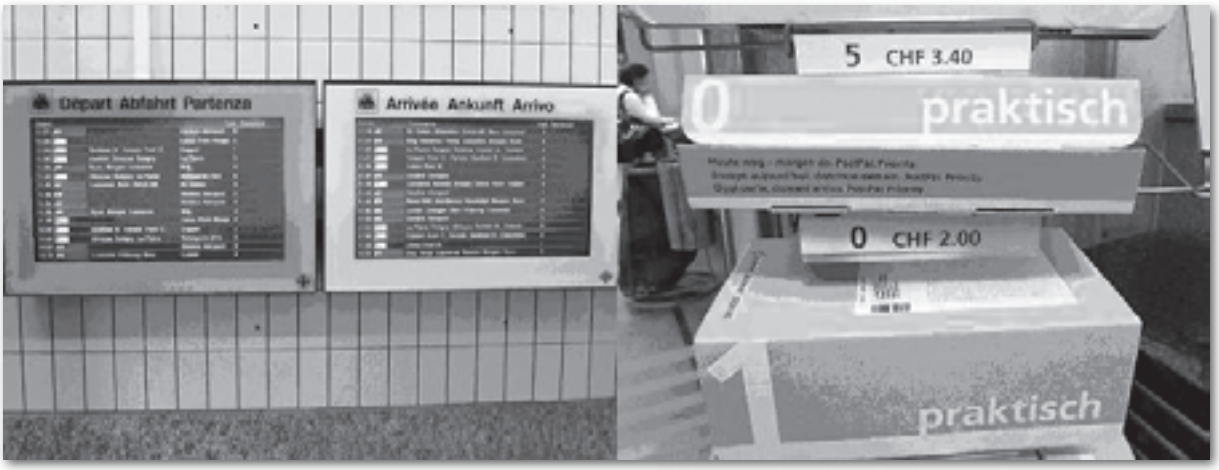


Foto 11. Estação de caminhos de ferro e correios.

Foto 12. Leite MIGROS.

A ce propos, l'absence de la quatrième langue suisse[5] dévoile son caractère minoritaire et suscite des interrogations sur la réalité effective du quadrilinguisme national ainsi que sur l'existence d'une hiérarchie linguistique entre ces mêmes systèmes. En ce sens, nous avons observé que, lorsqu'il y a « cohabitation » linguistique, l'ordre dans laquelle les langues sont présentées varie : certains services l'adaptent selon la zone linguistique où ils se situent (comme par exemple les panneaux qui indiquent l'arrivée et le départ des trains à la gare), tandis que d'autres placent d'office l'allemand[6] en première position (comme par exemple les inscriptions sur les emballages des produits Migros ainsi que celles des colis postaux). Quant à l'italien, il occupe, dans le contexte étudié, systématiquement la troisième place. Par ailleurs, dans certains endroits, comme les cabines téléphoniques et les distributeurs de billets ferroviaires, l'anglais apparaît en quatrième position, après l'italien.

A part la cohabitation des langues nationales, observée dans les contextes indiqués plus haut, nous avons constaté que l'anglais est, après le français, la langue la plus représentée en ville. Son statut est triple : tout d'abord, il s'agit de la langue « unificatrice », dans laquelle l'on s'adresse aux touristes (c'est la seule langue étrangère présente dans les distributeurs de billets des trams ainsi que sur les panneaux informatifs des grands magasins).

L'anglais est aussi la langue choisie par certaines marques suisses - le fabriquant de glaces Mövenpick, les maîtres horlogers Franck Muller et Vacheron Constantin (photos 13) – qui cherchent à attirer un public international et à véhiculer une image prestigieuse, en employant une langue qui est elle-même reconnue comme puissante.

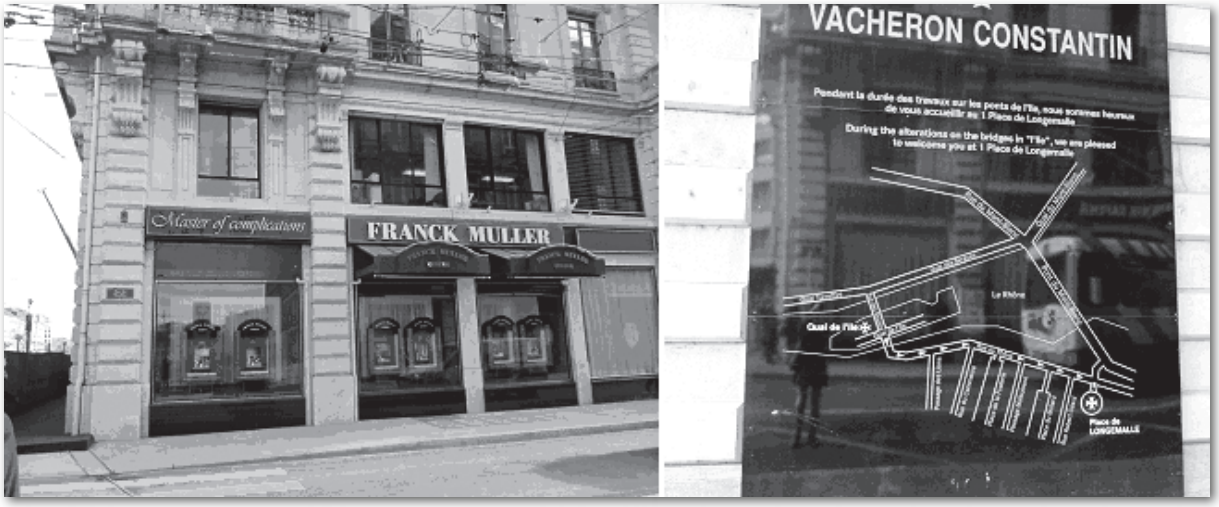


Foto 13. O comércio internacional.

Finalement, c'est la langue à laquelle ont été empruntées un certain nombre de formules, comme « self-service », « cash service », devenues « universelles », utilisées dans la signalétique des distributeurs automatiques de billets des banques suisses ! (photo 14).

[5] Nous n'avons trouvé aucune trace de sa présence dans les endroits où nous avons circulé !

[6] Selon le recensement fédéral de 2001, 63,7% de la population résidant en Suisse, déclarait l'allemand comme langue principale. Ludi & Werlen (2005).

Foto 14. Sinalética bancária.

Des emprunts analogues se retrouvent dans les enseignes des magasins, dans les messages publicitaires, lesquels peuvent être du type monolingues ou multilingues, avec une alternance codique, où l'on voit des mots qui appartiennent au lexique anglais figurer dans des messages écrits en français (photo 15).

Foto 15. Code switching.

Malgré cette tendance à un emploi de plus en plus massif de l'anglais, il existe encore certaines exceptions, comme le prouve une récente publicité de la marque italienne Fiat[7] (photo 16).

[7] Il serait, d'ailleurs, intéressant de savoir si cette campagne publicitaire est également véhiculée dans d'autres pays européens…

Foto 16. O Italiano na Publicidade.

Cette brève description des espaces multilingues genevois nous invite à réfléchir sur la façon dont les individus perçoivent la (co)présence de ces différents systèmes dans le paysage urbain. Ainsi, nous pourrions nous demander si le fait d'être constamment confronté à deux ou plusieurs langues (nous pensons notamment aux langues nationales) fonctionnerait comme une sorte de propédeutique (ou du moins, une sensibilisation) à l'enseignement formel de ces mêmes langues. Ou, au contraire, si la cohabitation linguistique est devenue invisible pour les citoyens, lesquels ne regardent que le système qui les concerne, sans prêter attention aux langues du co(n)texte. Bien qu'on ne puisse répondre à ces questions sans une étude approfondie, nous aurions tendance à penser que la coprésence des langues nationales dans l'espace public fait en sorte que ces langues soient vues comme de moins en moins étrangères, ce qui inciterait la formulation d'inférences[8] et de transferts, constituant, ainsi, un atout pour les futurs apprentissages.

En ce qui concerne l'anglais, il est important de rappeler que la ville de Genève, étant le siège de nombreuses organisations internationales, comporte une signalétique particulièrement marquée par des anglicismes. Là encore, nous pourrions nous demander dans quelle mesure ces formules sont encore visibles par les habitants ou si, de façon opposée, sa banalisation a fini par la rendre transparente.

3.4 Barcelone comme espace plurilingue : ¿*Catalunya* o *Cataluña*[9]?

Sur les 7,5 millions d'habitants de la Catalogne, plus de 62 % sont catalans d'origine, 25 % viennent du reste de l'Etat espagnol et enfin environ 17 % sont étrangers d'origine.

Barcelone, terre d'immigration, est la ville la plus peuplée de Catalogne. Elle compte presque 5 millions d'habitants[10] dont la population est constituée : de plus de 85% d'Espagnols (personnes de nationalité espagnole), de presque 3% de personnes du reste de l'Union Européenne devant les immigrés d'Amérique du Sud (0,5%), d'Afrique (0,03 %) ou d'Asie et Océanie (0,02%).

---

8 Meissner, F.-J. (2008).

9 «Cataluña» est le nom de la Catalogne en castillan alors que «Catalunya» est son nom en catalan.

10 Données démographiques issues du gouvernement de Catalogne pour l'aire métropolitaine et pour la communauté autonome (cf. Sitographie).

La Catalogne est l'une des communautés autonomes de l'Espagne où est reconnu officiellement le statut d'une autre langue que la langue de l'Etat (le castillan) : le catalan – autre langue romane- y est langue officielle au même titre, voire plus[11], que le castillan. Un cas semblable à la Catalogne en Espagne est celui du Pays Basque où, en plus du castillan, l'euskera (le basque) est reconnu comme langue officielle.

Un assez grand nombre de photos, prises dans l'aire métropolitaine de Barcelone entre le l3 et le 26 novembre 2010, ont pour objectif de créer un échantillon représentatif du paysage linguistique de Barcelone.

Les applications de ce bilinguisme autonomique peuvent alors s'observer dans la communication au sein des institutions scolaires, au niveau des messages, des inscriptions ou des panneaux provenant des institutions de la Région (dont la signalétique routière) ainsi qu'à travers les manifestations écrites ou orales des espaces publics et privés. Dans le cas où le message est en double, il est d'usage de faire figurer en premier le catalan, devant le castillan.

Photo 17 : signalétique routière à Barcelone (ici en catalan).

Photo 18: ordre des langues officielles (catalan, puis castillan).

Quelle est la relation entre les langues et les personnes vivant en Catalogne ? Il y a deux langues officielles mais les messages sont-ils vraiment plurilingues ? Le catalan coexiste-t-il seulement avec le castillan ou nouent-ils une relation plus intime ?

L'exemple de ce magasin de cuisines et salles de bain dont la vitrine est entièrement bilingue (photo 19) et celui de la double édition du quotidien « El Periódico de Catalunya », ou toute en castillan ou toute en catalan, (photo 20) nous montrent que le locuteur d'une langue peut facilement ignorer le message écrit dans une langue qui n'est pas la sienne : il a son espace propre, sa propre presse. Les messages sont en « double » et le public peut être alors considéré comme un public monolingue vivant dans un espace plurilingue.

[11] Avant la sentence du tribunal constitutionnel sur le «statut» de la Catalogne en juillet 2010, le catalan était langue « de uso normal y preferente» (législation linguistique en Catalogne, cf. Sitographie).

Photo 19 : vitrine bilingue d'un magasin (messages en double).

Photo 20 : deux éditions pour un même journal (castillan à gauche, catalan à droite).

Mais au-delà de cette simple « convivencia » de langues, il est des témoignages de la vocation première de ces langues : communiquer. Au-delà, en effet, du choix d'un code ou d'un autre, et à la manière de multiples conversations entre locuteurs de la zone étudiée, certains messages sont « interlingues » et

Photo 21 : tract électoral de Ciutadans, alternance du catalan et du castillan

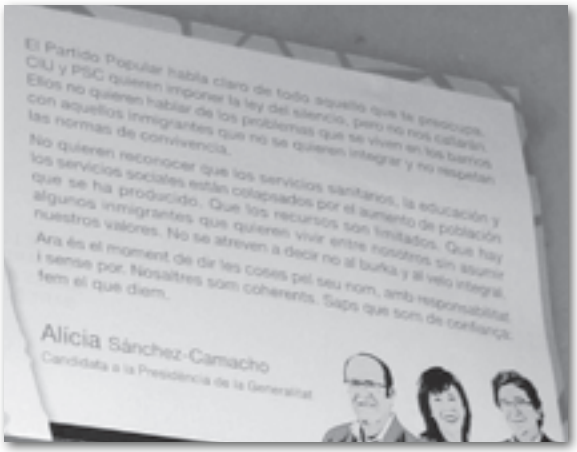


Photo 22 : tract électoral du Partido Popular, alternance du catalan et du castillan.

utilisent successivement une langue puis l'autre[12], etc (public alors considéré multilingue). C'est aussi le cas de nombreux commerces dont les articles sont annoncés dans une ou deux langues, sans qu'il y ait nécessairement une cohérence dans le choix de la langue de plusieurs articles (un article peut être annoncé en catalan, et celui d'à côté en castillan).

Un autre aspect que cette étude souhaite aborder est le rapport entre l'identité des locuteurs et la langue. Il est facile, pour un nouveau venu en Catalogne, d'identifier de manière erronnée la langue (le catalan) avec une culture politique d'indépendance et de détachement vis-à-vis de l'Espagne[13].

Une telle systématisation dans l'association peut être démontée par des communiqués qui prennent en compte les locuteurs catalanophones mais traitent le sujet de l'indépendance de manière critique. Dans le tract suivant (photo 23), on trouve un message à droite, en catalan, et un message juste à côté en castillan qui dénonce le nationalisme et condamne l'indépendance.

Photo 23 : non association du catalan et de l'identité de la Catalogne comme nation.

Le catalan peut même être vécu comme une langue intégratrice et fédératrice, qui réunit les Catalans – vus comme personnes qui vivent en Catalogne, quelle que soit leur origine. « Rapprocher les cultures par la langue » peut être alors l'interprétation de la politique de la Catalogne en matière d'immigration : faire tomber les barrières linguistiques pour que tombent les barrières culturelles. Ainsi, divers organismes[14] s'occupent de promouvoir l'usage du catalan, souvent sur un mode humoristique pour le rendre plus sympathique et accessible (photos 24 et 25).

---

[12] Ce « cross-language » s'observe également entre l'anglais et une des langues officielles, dans des publicités comme celles de Vueling, compagnie aérienne espagnole dont le propre nom est composé de morphèmes espagnol (vuel-) et anglais (-ing). Il reste à observer si, à l'image de nos observations sur l'anglais, une des langues bénéficie d'un statut privilégié : symbole de modernité comme l'anglais ou de qualité comme pourrait l'être le catalan selon nos analyses préliminaires.

[13] La Catalogne est une communauté autonome qui jouit d'un statut particulier, l' « Estatut », voté en 2006 et « atténué » après l'examen du Conseil Constitutionnel en 2010.

[14] Un des organismes officiels soutenus par le gouvernement de Catalogne est le *Consorci per la Normalització de la Llengua,* (CPNL, photo 24). On peut en trouver d'autres, comme l'association *Plataforma per la Llengua* (photo 25), sur le site du gouvernement de Catalogne, « Llengua catalana » (cf. Sitographie).

Photo 24 : le catalan, langue intégratrice – cours de catalans gratuits.

Photo 25 : utilitza la la llengua catalana.

Enfin, pour conclure nous pouvons dire que les autorités de Barcelone prennent en compte les locuteurs d'autre langue, si ce n'est en s'adressant constamment à eux dans leur langue d'origine (chose difficilement faisable en raison de la grande variété de ses habitants), du moins en leur donnant les moyens d'accéder à l'une des langues romanes d'usage : le catalan.

Il est également des espaces où non seulement le plurilinguisme et le pluriculturalisme sont acceptés et pris en compte mais où ils sont recherchés et valorisés, comme dans ce cinéma du quartier de Gracia qui diffuse ses films en version originale sous-titrée -habituellement en castillan- (photo 26) ou ce bar du même quartier qui vit à l'heure de l'Equateur, la Mongolie, la Sicile, etc (photo 27).

Photo 26 : Profiter de la richesse d'une langue… originale.

Photo 27 : Vivre à l'heure de plusieurs cultures.

3.5 Espaços Privados e Espaços Públicos

Crec que abans de començar a analitzar el context general i els espais on es dóna el multilingüisme, primer he d'explicar quina és la meva situació personal, una situació que ha marcat en gran mesura la meva elecció d'aquesta temàtica i que per tant influirà en la meva concepció del multilingüisme. Sóc de Palma

de Mallorca, una illa situada a la part més oriental d'Espanya on es parla el mallorquí. La diferència entre català i mallorquí, el creure que el segon és un dialecte del primer, una variant o una llengua independent és una discussió que s'ha dut a terme des de sempre i que encara no s'ha elucidat, però que tampoc discutirem en aquest moment. Per això, és important determinar que en aquest treball parlaré de català i de mallorquí indiscriminadament, pressuposant que tots entenem i salvem les diferències entre elles.

Espanya és un país ric en termes lingüístics: l'espanyol, el català, el mallorquí, el valencià, el gallec, el basc…tenim la sort de poder conviure i tenir frontera amb persones que tenen llengües maternes diferents a les nostres però amb l'espanyol com a denominador comú. Tots els habitants d'Espanya parlem espanyol, però només una part català o basc, per exemple. Per això, crec que hauríem d'aprofitar els punts comuns per mullar-nos de les cultures i diferents llengües que ens rodegen. Menys en el cas del basc, la resta de llengües d'Espanya són romàniques i per tant, fàcilment comprensibles per la resta de parlants. Tenir la sort de tenir un ampli ventall de llengües a casa nostra i poder entendre-les, almenys parcialment, hauria de ser una cosa de la que ens enorgullíssim, un aspecte que ens unís d'una forma molt íntima i especial; però en lloc de que sigui així, és una font de discussió i d'aïllament.

Personalment, crec que per a sortir d'aquest bucle hem de començar per l'educació. Ensenyar als nens el respecte per les llengües del seu propi país i la sort que tenim de posseir-les faria que, d'aquí uns anys, quan aquests fossin grans, el concepte canviés. De fet, no només seria bo ensenyar respecte per les nostres llengües, sinó intercomprensió. El fet de que tinguin molts punts en comú, com les estructures i una bona part del vocabulari faria possible que, amb pràctica i una bona educació teòrica, totes les persones del país poguéssim entendre'ns entre nosaltres, mantenint cada un la seva llengua materna.

He sortit al carrer, a Palma de Mallorca (on vaig néixer) i a Barcelona (on vaig estudiar) i m'he adonat que el multilingüisme és present a molts punts de la societat.

La primera distinció que jo faria seria la presència d'espais multilingües privats i públics:

Públics: La foto 28 està presa d'una bústia de correus de Palma de Mallorca, per tant un espai públic que té en compte les dues llengües tot i saber que segurament els catalanoparlants entenen el missatge en castellà.

Foto 28. Plurilinguismo nos correios.

De la mateixa forma, en la foto 29 veiem els cartells que reserven la plaça d'aparcament i no deixen que els

cotxes ocupin aquesta part del carrer; és el que en català (o mallorquí) és un “Gual” i en castellà un “Vado”. En aquest cas ens trobem davant dues paraules opaques per una persona que no conegui alguna de les dues llengües, però posant els cartells un sota l’altra ajudem a la intercomprensió.

Foto 29. Plurilinguismo na rua.

El mateix passa amb el cartell 30 (30.1). La foto està extreta de la pantalla informativa del servei de bicicletes públic de Barcelona, “bicing”. Una pantalla que ens dóna la informació tant en castellà com en català. De la mateixa forma, a les fotos 30.2 i 30.3, extretes del metro de Barcelona, veiem com la informació està en català, en castellà i en anglès (en el cas de 30.2), ja que ens trobem en un lloc molt turístic, on els viatgers necessiten tenir la informació en el seu idioma. Una altra forma de familiaritzar-nos i introduir la intercomprensió.

Foto 30. Plurilinguismo Público 30.1 (esquerra), 30.2 i 30.2 (dreta).

Precisament per exemplificar les raons turístiques he posat la foto 31, una foto que ens mostra la típica

“i” d’informació, fàcilment identificable en qualsevol idioma, però que tot i així, té els subtítols en diferents idiomes.

Foto 31. Informação plurilingue?

Passem ara de l’àmbit públic al privat, una demostració de que els espais multilingües no només es limiten als espais públics. Les empreses també poden ajudar a fer l’intercomprensió més fàcil.

Privats: L’imatge 32 està extreta del centre comercial El Corte Inglés de Palma de Mallorca, un exemple d’espai multilingüe privat. Les companyies telefòniques tampoc es queden enrere i veien que en aquest cas és Vodafone qui decideix escriure el mateix missatge en dues llengües.

Foto 32. O Corte Inglês vende em duas línguas.

En el cas dels espais privats i atenent també a la comoditat del turista, veiem com a la foto 33, un bar de Barcelona, les indicacions del que ha de fer el client venen tant en castellà com en anglès, un cas de multilingüisme, tot i que no sigui intercomprensió en llengües romàniques.

Foto 33. Tomar um café em duas línguas.

Fins aquí tot molt bé i molt bonic però, què passa quan sortim d'una comunitat amb una llengua diferent a la majoritària? El multilingüisme s'acaba. És infinitament més complicat trobar casos de multilingüisme a regions on es parla únicament la llengua majoritària. Si bé es veritat que als espais més turístics trobem algun cas, atent sobretot a comoditat pel turista, aquests no estan dirigits a facilitar la intercomprensió als habitants d'un mateix país que parlen distintes llengües. De fet, ara estic vivint a Madrid i no he fet cap foto de la ciutat.

3.6 República Checa: un gran pequeño espacio multicultural

Yo quisiera contribuir a nuestro trabajo con algunas imágenes de la República Checa que me parecen interesantes. Y me permito introduciros un poco en el contexto. La intercomprensión funcionaba perfectamente en la antigua Checoslovaquia en lo que se refiere a las lenguas oficiales, el checo y el eslovaco: además, convivían con otros ciudadanos que históricamente habían compartido el territorio. Dichos ciudadanos obtuvieron status de minorías étnicas y tenían derecho a la conservación de su cultura y su idioma. Estas minorías lógicamente no han desaparecido después de la separación de Checoslovaquia.

Se trata de ciudadanos de la República Checa quienes afirman no tener la nacionalidad checa y desean que se les considere como miembros de las minorías étnicas. Tienen por ley derecho a:

- **enseñanza en su propio idioma** (si se cumple un número mínimo),
- **derecho a utilizar su idioma en ciertos trámites oficiales** (si se cumplen ciertas condiciones)
- **participar en resolución de cuestiones relativas a las minorías étnicas**.

Hay un Consejo de Gobierno que precisamente trata la integración de estas minorías que reciben subvenciones del gobierno. Está formado por representantes del Gobierno y también representantes de dichas minorías. Por iniciativa de la Unión Europea, hay una nueva legislación que indica que si en una ciudad o aldea hay como mínimo 10% de una minoría étnica del total de la población, debe fijarse el nombre de la ciudad en los dos idiomas. Lo mismo ocurre con los nombres de las calles y otras indicaciones (por ejemplo en una estación de trenes.)

En la actualidad se consideran 12 minorías étnicas: eslovaca, polaca, alemana, gitana, rusa, ucraniana, rutena, búlgara, croata, serbia, húngara y griega. Las minorías más representadas son la minoría eslovaca, polaca y alemana, pero también rusa y ucraniana**.**

La minoría polaca se encuentra sobre todo en el Noreste del país, en la frontera con Polonia. Existen por ejemplo escuelas polacas y allí, es donde más adelantados están con los carteles bilingües. Por otro lado, podemos ver casos de vandalismo, donde la gente no está de acuerdo con la nueva normativa.

Foto 34. La minoría polaca y la señalética bilingüe.

Otra minoría que tiene una representación alta es la minoría rusa y ucraniana. En Praga, uno de cada veinte habitantes procede de la antigua URRS. Hay escuelas, tiendas, etc. También he encontrado información sobre el cambio de divisas en ruso.

Foto 35. El ruso en el paísaje lingüístico de la República Checa.

Un fenómeno muy interesante es el caso de un balneario en el Oeste del país, Karlovy Vary. Se trata de una ciudad muy frecuentada por los extranjeros, ya que sus fuentes son muy conocidas. Como se encuentra cerca de la frontera con Alemania, muchos alemanes visitan esta ciudad.

Foto 36. El alemán en el país lingüístico de la República Checa.

Por otro lado, hay muchos hoteles, tiendas, apartamentos y casas que son propiedad de ciudadanos de Rusia. Karlovy Vary ha sido siempre uno de los lugares de veraniego favoritos para este colectivo y hasta se ha convertido en un estatus el tener una propiedad en dicha ciudad. Se pueden ver muchos anuncios de venta de pisos en ruso o carteles que indican nombres de las calles.

Foto 37. El ruso en Karlovy Vary.

Incluso se organizan fiestas para la comunidad rusa, como la de Semana Santa. Hay ofertas de trabajo que exigen el conocimiento del idioma ruso y la mentalidad rusa.

Algo parecido está ocurriendo en otro balneario que se llama Teplice.

Foto 38. El ruso en Teplice. Aquí también el inglés ocupa su (reducido) espacio.

Con la caída del muro de Berlín y la posterior entrada en la Unión Europea, han empezado a entrar cada vez más extranjeros de otros países y aunque no tienen estatus de minoría étnica con los derechos que eso conlleva, presentan una comunidad cada vez más amplia.

Según estas fotos y lo que he comentado, podría parecer que la República Checa es un gran lugar de convivencia entre diferentes culturas, pero el porcentaje de extranjeros no es muy elevado y la República Checa es uno de los países más homogéneos.

Según las encuestas, los checos son bastante reacios a compartir su pequeño país con personas de otras nacionalidades y etnias. ¿A qué se debe? Parece que la sociedad tiene miedo de las diferencias con las que está empezando a confrontarse. Aunque siempre había minorías étnicas, se trataba de casos más focalizados, como si fueran unas islas que no influían mucho en el resto del territorio. Por lo menos eso era mi impresión.

¿Cómo entonces relacionamos el multiculturalismo y la intercomprensión?

- Lo podemos ver como algo personal. Hay personas que pueden vivir en un ambiente donde se mezclan culturas y adquieren así experiencias multiculturales, pueden comunicarse, practicar la intercomprensión.
- También lo podemos entender como una opinión política, o un área de la enseñanza.
- O simplemente verlo como algo práctico. En el mundo en el que vivimos ahora, dónde es muy habitual que viajemos, que migremos de un país a otro, donde cada vez hay más familias mixtas, tenemos empresas multinacionales, la globalización es una realidad. No podemos evitarlo y tenemos que buscar algún modo de convivencia. La intercomprensión podría ser un buen punto de partida.

4. Transversalidades

O nosso estudo colocou em destaque alguns aspectos em comum:

– a co-existência, em paralelo, das línguas, nos espaços multilingues: as línguas estão presentes lado a lado;

– a presença das línguas oficiais daqueles espaços, muitas vezes reforçada com a presença do inglês;
– o "bricolage" linguístico entre as línguas oficiais e o inglês ("language crossing"), o que transmite a ideia de um inglês como repertório colectivo partilhado (caso contrário, as campanhas e os *slogans* não seriam compreendidos pela população);
– a selecção de línguas nos espaços multilingues serve, em alguns casos, para seleccionar o público destinatário (veja-se o caso do romeno na publicidade da Vodafone ou do russo nas estâncias de férias da Polónia), o que se aproxima de uma das regras do "code switching" na interacção plurilingue;
– em alguns casos, a presença de mais do que uma língua não acrescenta qualquer informação, em termos de intercompreensão e de acesso à informação, já que os enunciados são muito parecidos e seriam facialmente compreendidos (ex: "information touristique" e "tourist information", na foto 31);
– naqueles casos, mais do que a Intercompreensão ou a inclusão e o acesso à informação, promove-se uma política linguística, um ideal de sociedade e representações de si mesmo (quanto governo ou estado) e do outro.

5. Perspectivas didácticas e teóricas

O estudo realizado pode ser explorado do ponto de vista didáctico de múltiplas formas, de forma a mostrar que política linguística pode entrar na sala de aula e ser um instrumento ao serviço da educação plurilingue e da critical awareness. Deixamos algumas sugestões:

– discussão das imagens em sala de aula, quer se trate de aulas de Didáctica ou de Língua Estrangeira;
– aquela discussão poderá centrar-se em questões de natureza linguística e translinguística, como identificação de semelhanças e de diferenças entre as línguas ou identificação de palavras, como também em questões de cidadania democrática, globalização, direitos linguísticos, política de línguas, minorias e maiorias linguísticas, papel do Inglês, …
– Pensamos que uma discussão em torno daqueles aspectos pode colocar em destaque o potencial transformador deste tipo de trabalho e de material (cf. nota 2), devido à forma como os próprios autores se sentiram durante a realização do trabalho, e cujo testemunho abaixo deixa vislumbrar:

Oui, c'était très stimulant pour nous et je crois que sans images ce travail resterait très pauvre… Il faut "voir pour croire"!!!!

Além do mais, acho que nunca mais ninguém poderá passar por lugares assim e pensar: "bolas! isto dava uma foto muito interessante" :)

Eu passei a ver as ruas de outras formas!!! E as ruas continuam as mesmas: só eu é que não!!!
Esta é uma das alegrias de ter participado no trabalho: sentir que houve uma mudança em nós próprios!

(Melo-Pfeifer, mensagem do dia 20.12.2010)

Este estudo, que se debruça sobre as paisagens linguísticas, entendidas sempre na sua vertente escrita, leva-nos a questionar a possibilidade de fazer um estudo semelhante em termos de paisagens linguísticas orais, no que poderíamos chamar a "paisagem sonora do plurilinguismo" nos espaços públicos.

Como referiu A. Pinho na discussão deste trabalho no fórum de discussão, "*poderia ser interessante, no futuro e tendo em conta as reais possibilidades de expansão/aprofundamento do trabalho agora*

desenvolvido, a realização de entrevistas aos responsáveis pela política linguística dos espaços analisados (por exemplo, a Biblioteca de Madrid, etc.), no sentido de se perceber as representações que estão pode detrás das medidas de política linguística promovidas nesses contextos e, a partir dessa análise, pensar-se em estratégias contextualizadas de (maior) sensibilização para as questões das línguas em espaços públicos, sejam eles mais ou menos monolingues / multilingues" (Mensagem do dia 11.01.2011).

Como conclusão, poderíamos dizer ainda que a Intercompreensão, no caso do plurilinguismo em espaços públicos, são significa só dar informações em diferentes línguas, nem sempre opacas entre si: trata-se também de passar uma imagem da entidade que promove as diferentes línguas e um ideal de sociedade. Também pode ter fins comerciais e gregários.

Dirigir-se ao Outro na sua língua, em espaços abertos e públicos, mesmo se os enunciados são transparentes, é uma forma de se dizer "ei, reparei que estavas aí". É também, por isso, um lubrificante do ego.

Dito de outra forma: *a Intercompreensão nos espaços públicos multilingues tem eventualmente outras funções*, que não se reduzem às que estudámos, por exemplo, nas interacções plurilingues (Melo, 2006). A dinâmica de circulação das línguas é diferente (às vezes em paralelo, às vezes em "crossing") e até a grafia das mensagens tem um papel a dizer acerca do estatut das línguas (em que ordem aparecem as línguas? todas têm o mesmo espaço de "impressão"? que línguas são impressas em caracteres maiores e mais pequenos??). Neste sentido, uma reflexão mais profunda acerca destas perspectivas deveria ser desenvolvida, de forma a compreender *esta* intercompreensão nos "*écrits urbains plurilingues*" (como lhe chamou C. Degache[15]).

6. Références

6.1 Bibliographie (nem todas as obras foram referidas no corpo do texto)

Backhaus, P. (2007). Linguistic landscapes. A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokio. Clevedon: Multilingual Matters.

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible sur :

http://www.amazon.com/Sociolinguistics-Globalization-Cambridge-Approaches-Language/dp/0521710235/ref=pd_sim_b_4 (lien consulté le 27 février 2011).

Brohy, C. & Py, B. (2007). « Espaces plurilingues. Les discours dans la ville ». In : Zarate, Geneviève ; Lévy, Danielle & Kramsch, Claire (eds), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des archives contemporaines. 293-298.

Bulot, T. (1998). « Langues en ville : une signalisation sociale des territoires ». In *Études Normandes*, 1 (41-45).

Calvet, L.-J. (1994). *Les voix de la ville : introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris : Éditions Payot et Rivages.

Cenoz, & Gorter, D. (2006). "Linguistic Landscape and minority languages". In *International Journal of Multilingualism*,

[15] No fórum de discussão deste trabalho, na sua mensagem do dia 9.12.2010.

3/1 (67-80). Disponible sur http://depot.knaw.nl/2985/1/20871.pdf (lien consulté le 27 février 2011).

Dagenais, D.; Moore, D.; Sabatier, C.; Lamarre, P. & Armand, F. (2009). "Linguistic Landscapes and Language Awareness". In Shohamy, E. G. & Gorter, D. (2009). *Linguistic landscape: expanding the scenery*. London: Routledge. Disponible sur http://lerc.educ.ubc.ca/fac/norton/Dagenais%20et%20al%20LLandscape.pdf (lien consulté le 27 février 2011).

Gorter, D. (2006). "Introduction: the Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism". In *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 1-6. Disponible sur http://depot.knaw.nl/2984/1/20870.pdf (lien consulté le 27 février 2011).

Gorter, D. (ed) (2006). *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Gorter, D. (data). "Further Possibilities for Linguistic Landscape Research". Disponible sur http://depot.knaw.nl/2986/1/20872.pdf (lien consulté le 27 février 2011).

Itagi, N. H. & Singh, S. K. (2002). *Linguistic landscaping in India with particular reference to the new states*. Proceedings. Central Institute of Indian Languages.

Ludi, G. & Werlen, I. (2005). *Recensement fédéral de la population 2000 : le paysage linguistique en Suisse*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.

Melo, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em www.galanet.eu.

Meissner, F.-J., (2008) : « La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage », *in* Conti, V. & Grin, F. (dir), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg : Georg Editeur, pp. 229-250.

Pavlenko, A. (2008) (ed.). *Multilingualism in post-Soviet countries*. Clevedon, Multilingual Matters.

Scollon, R. & Scollon, S. W. (2003). *Discourses in Place: Language in the Material World*. Routledge.

Shohamy, E. G. & Gorter, D. (2009). *Linguistic landscape: expanding the scenery*. London: Routledge.

Spolsk, B. & Cooper, R. (1991). *The Languages of Jerusalem*. Oxford: Clarendon Press.

6.2 Sitographie

http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.8c297de990e791e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextoid=04cbf9465ff61110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnextchannel=04cbf9465ff61110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default (lien consulté le 27 février 2011).

Site du gouvernement de Catalogne, page consacrée à des données démographiques générales sur la Catalogne :

http://www.gencat.cat/gencat_dades/poblacio.html (lien consulté le 27 février 2011).

Site de l'Institut de Statistique de Catalogne, page consacrée à l'origine de la population en fonction de sa localisation en Catalogne (notamment dans l'aire métropolitaine de Barcelone) :

http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=258 (lien consulté le 27 février 2011).

Site du gouvernement de Catalogne, page consacrée à la « Legislació lingüística »

http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.1ab5a94fef60a1e7a129d410b0c0e1a0/?vgnextoid=8647f9465ff61110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnextchannel=8647f9465ff61110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default (lien consulté le 27 février 2011).

III.

Intercomprensione, educazione ed formazione

Intercomprensione, interculturalità e educazione alla pace: una sfida etica [1]

Ana Isabel Andrade, Laura Diamanti [2], Marie-Noëlle Antoine,
Eduardo Arancibia, Lisa Beckmann, Katia Camargo, Nathalie Enkhardt,
Inês Moura, Joseli Maria Piranha.

Résumé

La mixité de nos sociétés, de par la mobilité internationale grandissante, peut soit conduire à des tensions sociales ou devenir passerelle d'éducation créative. Por isso, torna-se hoje fundamental trabalhar para o desenvolvimento da sociedade mundo (na concepção de Morin) e para o diálogo entre povos da sociedade global em que vivemos, povos que, para além de diversidades culturais, trazem e sustentam interesses distintos – vinculados fortemente às suas raízes culturais. Nesta linha, perguntamos: Como educar para o diálogo intercultural e, consequentemente, para a paz? De que necessitamos para promover o diálogo entre os povos? Como pode a intercompreensão contribuir para esse diálogo de modo a construirmos um mundo de maior entendimento? O que significa a intercompreensão? Como pode ser trabalhada em diferentes contextos de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma competência de comunicação intercultural que permita gerir conflitos e construir a paz?

Face aux réalités contextuelles complexes, il semble urgent que professeurs, formateurs et/ou chercheurs acceptent des principes d'actions, capables de conduire à la paix. En ce sens, l'interculturel et l'éducation linguistique, travaillés dans une perspective de recherche-formation/éducation, sauront créer des parcours formatifs et éducatifs où les langues et les cultures prennent la responsabilité d'assumer cette tâche d'éducation à la paix.

Intercomprensione dunque come spazio di ricerca-azione di ricercatori, docenti, formatori e, nel contempo, premessa del dialogo tra popoli, fondamento della consapevolezza interculturale, realizzazione concreta della competenza linguistico-comunicativa. Quali approcci, orientamenti e, in particolare, strategie potrebbero essere messe in atto per migliorare la pacifica convivenza e, nel contempo, garantire il rispetto della diversità e della specificità linguistico-culturale?

Concepts-clés

I*nterculturalité, Intercomprensione, Plurilinguisme, Educazione alla pace, Ética, Innovación, Diálogo intercultural*

1. Introducción

Devises de notre groupe de travail:

« Caminante, no hay camino, se hace el camino al andar ».
Antonio Machado

"La grandeur d'un métier, c'est avant tout d'unir les hommes".
Antoine de Saint Exupéry

Este proyecto fue desarrollado dentro de la plataforma Galapro entre octubre 2010 y diciembre 2010. Se trata de definir los conceptos de la intercomprensión, de la interculturalidad y de la educación para la paz a fin de encontrar después nuevas formas didácticas para la paz.

---

[1] Este artigo tem a sua origem num trabalho realizado pelo seguinte grupo: Marie-Noëlle ANTOINE; Eduardo ARANCIBIA; Lisa BECKMANN; Katia CAMARGO; Nathalie ENKHARDT; Inês MOURA; Joseli Maria PIRANHA. Este grupo foi coordenado por: Ana Isabel ANDRADE e Laura DIAMANTI.

[2] Sebbene il presente lavoro sia stato concepito e condotto cooperativamente dalle stesse autrici. Laura Diamanti redigiu o ponto § 3.1.

Apresenta-se, neste trabalho, um conjunto de actividades de educação e de formação para diferentes contextos, onde se pretende mostrar como é possível trabalhar a intercompreensão numa perspectiva de educação para a paz, incentivando a uma reflexão sobre esta problemática de educação para as línguas e as culturas.

La intercomprensión, es decir la habilidad de entender y hacerse entender entre idiomas y culturas diferentes construyendo el sentido de manera colaborativa, es una calidad cada vez más importante en nuestro mundo globalizado y lleno de conflictos.

La interculturalidad, o sea la interacción respetuosa entre distintas culturas, es otra forma de disminuir conflictos.

L'éducation à la paix reste cependant, trop souvent un *no man's land,* peu visible dans ses pratiques. Il est donc pertinent d'alimenter des stratégies de formation pour donner aux professeurs et à leurs élèves les moyens de comprendre les rouages et les enjeux des traditions culturelles, de résoudre les problèmes dans des contextes multiculturels complexes pour ensuite, s'engager dans des tâches et des projets langues-cultures

L'éducation a une fonction «apaciguadora» à travers l'art des langues, du langage, par conséquent, de l'explication des distinctions qu'elle devrait toujours avoir la responsabilité de transmettre. Elle possède une responsabilité sociale, voire politique dans le sens noble du terme grec *politikè,* «sciences des affaires de la Cité».

L'éducation à la paix doit coexister pacifiquement aux côtés de l'intercompréhension et de l'interculturalité et déployer une attitude qui consiste, pour différents groupes, nations et cultures parfois antagonistes, à se comprendre réciproquement, à dépasser les blocages, les malentendus.

Selon les études du Bureau Régional de l'Éducation de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) de la zone Amérique Latine et Caraïbes, une majorité des pays de cette région géographique signale l'importance de déployer au sein des curricula, des axes transversaux dont la perspective soit l'ouverture aux diversités, au respect de l'altérité, à la vie démocratique, néanmoins, *"(…) peu nombreux sont les programmes d'études ayant progressé dans l'intégration des contenus transversaux avec des propositions concrètes, afin de travailler l'entente commune et le pluralisme culturel dans toutes les zones d'apprentissage. Par conséquent, on court le risque que les objectifs transversaux deviennent invisibles et que les enseignants n'assument pas de façon adéquate la responsabilité de les promouvoir et de les développer"* (UNESCO, 2007: 42, cité dans Innovemos, 2008 : 33).

Autrement dit, comme enseignants de langues et/ou formateurs de professeurs, nous avons aussi la responsabilité de créer un véritable art de l'échange à travers des dispositifs de formation qui lient l'intercompréhension, l'interculturel et l'éducation à la paix.

Con esta propuesta galaproniana, hemos buscado varias formas de actividades para conseguir la educación para la paz en distintos ámbitos de la educación: en la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria y la formación inicial y continua para docentes.

¡Que disfrutéis el descubrimiento de nuestro proyecto!

2. Conceito de intercompreensão

A intercompreensão tem-se vindo a entender como uma competência comunicativa plural, onde os

processos de transferência têm lugar e são considerados como fundamentais para uma disponibilidade comunicativa em relação ao outro, a outros modos de comunicar e de estar. Nesta medida, a intercompreensão compreende-se como um processo de encontro comunicativo entre sujeitos de mundos linguístico-comunicativos e culturais diferentes. A intercompreensão torna-se, assim, uma capacidade, uma competência, um espaço de construção colaborativa de sentido, numa procura do entendimento na diversidade.

A intercompreensão compreende-se como uma noção capaz de consciencializar para a diversidade linguística e cultural dos contextos em que o sujeito se move, numa atitude de valorização e de respeito por todas as formas de comunicação verbal, de ser e de estar, isto é, pressupõe-se que o tratamento didáctico da intercompreensão promove a vontade de compreender o outro (in Andrade, Araújo e Sá, Moreira e Sá, 2007).

Colocando como finalidade última dos encontros interculturais o diálogo, valoriza-se na intercompreensão o atribuir sentido às palavras do Outro, num processo de busca de transparências, encontrando diferenças e semelhanças, mas sobretudo procurando estabelecer pontes entre línguas e saltar barreiras linguístico-comunicativas. Valorizando a dimensão mais política da intercompreensão, estamos perante uma noção, que, trabalhada do ponto de vista didáctico, pode consciencializar para a diversidade linguística e cultural dos contextos em que o sujeito se move, numa atitude de valorização e de respeito por todas as formas de comunicação verbal, de ser e de estar. Numa palavra, pressupõe-se que o tratamento didáctico da intercompreensão promove a vontade de compreender o outro, "*All language teaching should promote a position which acknowledges respect for human dignity and equality of human rights as the democratic basis for social interaction"* (Byram, Gribkova and Starkey, 2002: 13).

Reintroduz-se, com o tratamento educativo da noção de intercompreensão, o sujeito na construção da linguagem, num confronto com a diversidade linguística e cultural (múltiplos códigos, linguagens, culturas, sujeitos), em contextos onde se constroem novos sentidos que dependem de relações de entendimento com o Outro e o seu mundo.

Assim, a intercompreensão torna-se um espaço comunicativo para o qual temos de educar e de formar se queremos um mundo mais aberto ao diálogo e mais respeitador das especificidades linguístico-culturais de cada situação, de cada grupo e de cada sujeito, já que possibilita ultrapassar barreiras e obstáculos de compreensão da diferença num processo de "*tentativa de compreender o Outro ou de se fazer entender pelo Outro*" (Andrade & Moreira et al, 2002: 57).

3. Conceito de interculturalidade

O conceito de "interculturalidade" surge na França, no seio da instituição escolar, e está intimamente ligado ao convívio de nativos com filhos de imigrantes. Estava-se no início dos anos de 1970, época na qual a massificação do ensino tornava a escola mais sensível em relação aos problemas educativos próprios às crianças de origem estrangeira (Cuq, 2003: 136-137).

Com o intuito de oferecer um referencial cultural comum a seus alunos, isto é: saber ler, escrever, contar, a geografia e a história da França, a moral e a educação cívica, a escola torna-se uma instituição, num primeiro momento, multicultural, respeitando, dessa maneira, a identidade de cada um de seus membros. No entanto, havia sempre o risco de se cair numa simples justaposição de culturas, sem que houvesse comunicação entre elas, o que não solucionava a questão da heterogeneidade sócio-cultural existente. Nesse sentido, tem-se vindo a defender que as sociedades multiculturais caminhem para uma compreensão

mútua das suas diferenças culturais, procurando um estabelecimento de relações positivas entre as mais variadas culturas com o intuito de superar a assimilação de umas culturas por outras. Pretende-se, neste sentido, promover a coexistência passiva de uma diversidade de culturas.

Martine Abdallah-Preitcelle (1995: 36-37) define o conceito de intercultural como sendo uma "*contribuição susceptível de beneficiar a compreensão dos problemas sociais e educativos em ligação com a diversidade cultural*", enquanto o multiculturalismo, ainda segundo a autora, apesar de reconhecer a "*pluralidade dos grupos*" e de se preocupar em evitar "*a ruptura da unidade coletiva*" não tem um objetivo propriamente educativo. O intercultural define-se, portanto, como uma escolha pragmática face ao multiculturalismo que caracteriza as sociedades contemporâneas.

No tocante a intercompreensão e a consequente educação para a paz, o intercultural remete ao princípio fundamental de que as culturas se igualam, em dignidade e no plano ético, devendo ser tratadas como tal. Não se trata, em termos didáticos, de dar àquele que aprende uma língua/ cultura estrangeira as competências culturais e lingüísticas do nativo, uma vez que a aprendizagem/ compreensão de outro idioma e a aquisição da competência de comunicação é o resultado de um processo de socialização que deve levar em consideração a aquisição da própria língua e cultura do aprendiz.

3.1. L'approccio interculturale nell'educazione alle lingue-culture: riflessioni

Un ampio ed articolato progetto avviato dal Consiglio d'Europa si occupa da diversi decenni dell'elaborazione di politiche linguistiche educative, affinché queste vengano accolte e condivise dai cittadini dell'Europa: lingua, cultura, politica ed educazione sono i temi cardine che necessitano di fondersi ed amalgamarsi in principi sociali, istituzionali e pedagogici. Nondimeno, la presenza multilingue e multiculturale distribuita nell'intero territorio europeo esige una particolare attenzione alla diversità linguistico-culturale, sia come tutela del pluralismo, sia come promozione sociale, dove identità ed alterità si interrelano attraverso il dialogo interculturale. La salvaguardia della pluralità, di fatto, non implica soltanto la conservazione della varietà etnica. Se comporta, da un lato, il beneficio della valorizzazione della singolarità, poiché restituisce a quest'ultima la propria specificità, dall'altro, offre l'opportunità della garanzia della convivenza solidale all'intera molteplicità, in quanto dette unicità hanno il vantaggio di potersi riunire per dare vita ad un privilegiato complesso di voci : « *Citoyens d'une terre multilingue, les Européens ne peuvent qu'être aux écoutes du cri polyphonique des langues humaines. L'attention à l'autre parlant sa langue, tel est le préalable* […] » (Hagège, 1992 : 273).

Ogni individuo proviene da un *entourage* a cui aderisce rappresentandone il relativo sistema di valori e, avvalendosi di questo, egli manifesta la propria identità sociale e istituzionale. Come essenza della comunità di appartenenza, quando entra in contatto con altri individui, anche di differenti culture, diviene latore di un vissuto che gli è peculiare: partecipa attivamente all'interscambio comunicativo, rispecchiando il personale *habitus* e attingendo dal proprio *capitale culturale* (Bourdieu, 1979: 191; 249). E' dunque l'attore di ciò che è ed incarna rispetto ai suoi interlocutori.

Egli, in realtà, assume atteggiamenti conformi all'ambiente familiare da cui proviene e a quello socioculturale in cui vive, essendo esplicitamente e implicitamente influenzato da entrambi. A tal proposito, si richiamano le teorie di Eric Berne che ha elaborato una definizione di quelle *procedure* e quei *rituali* che possono essere identificati nel comportamento umano. Si tratterebbe di forme semplici dell'attività sociale caratteristiche: alcune di esse "*sono universali, altre locali; ma tutte devono essere apprese. Una procedura è una serie di transazioni complementari semplici dell'Adulto dirette alla manipolazione della realtà* […] *il rituale è*

la serie stereotipa di transazioni complementari semplici, programmate da forze sociali esterne" (Berne, 1967: 39-41). In altri termini, le transazioni rappresenterebbero quelle convenzioni risultanti da schemi parentali e sociali che condizionano il modo di agire umano e talora ne limitano la visione prospettica e la rappresentazione del mondo. Una consapevole decostruzione di tali modelli sembrerebbe perciò la chiave di lettura appropriata nella interpretazione del reale, poiché consentirebbe una più libera scelta e una più conscia assunzione dei propri atteggiamenti nei rapporti con gli altri.

Invero un essere umano, con la propria presenza arricchita dalla personale eredità socioculturale, inevitabilmente interagisce con l'ambiente che lo circonda, con le persone portatrici di altrettanti patrimoni socioculturali: in tal senso, il dialogo assume carattere interculturale e presuppone da parte degli interlocutori un'interazione consapevole che venga regolata da un *principio di cooperazione* (Grice, 1989). Identità e alterità dunque si incontrano e danno luogo ad una combinazione tra pari nel momento in cui la reciproca consapevolezza viene sancita e suggellata da un corrispondente e comune senso di interità. Il concetto di *interity* (Demorgon, 2005), infatti, evidenzia che in ogni atto comunicativo venga a determinarsi "*what precedes (the voluntary choice of communicating across cultures) and what emerges (the co-created meaning) in the act of intercultural communication*" (Wilhelm, 2008).

Lo sviluppo di una coscienza interculturale collettiva diviene pertanto imperativo in un contesto multiculturale come quello europeo : « […] *la thématique de l'interculturel joue tantôt sur le mode du « deux » (relations entre deux cultures ou existence d'une culture mixte ou apparition d'un entre-deux), tantôt sur celui du « plus de deux » (intersection, interpénétration, interférence ou inter-construction et inter-définition de plusieurs cultures)* » (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 11). Il linguaggio, allora, costituisce la forma di comunicazione per eccellenza tra identità e alterità e si esplica in un processo di costruzione cooperativa dei significati, quale caratteristica essenziale di una comunità, che richiama ciò che John Joseph Gumperz osserva e definisce come *speech community*: "*A system of organized diversity held together by common norms and aspirations. Members of such a community typically vary with respect to certain beliefs and other aspects of behavior. Such variation, which seems irregular when observed at the level of the individual, nonetheless shows systematic regularities at the statistical level of social facts*" Gumperz (1982: 24).

Come ricorda Camilla Bettoni «*sia la cultura sia la lingua sono comunicazione*» (Bettoni, 2006: 17) e queste si identificano reciprocamente, sebbene ogni lingua-cultura venga rappresentata mediante differenti forme e modelli di comunicazione. Pertanto, se si considera che «*una componente di relativismo culturale è implicita in qualsiasi discussione di interculturalità*» un ruolo determinante viene ad assumere il contesto linguistico: esso «*è il pezzo di lingua che precede o segue il pezzo in questione e che, da una parte, aiuta il parlante a produrre quest'ultimo così com'è, e, dall'altra, aiuta l'ascoltatore a dargli il significato linguistico*» (Bettoni, 2006: 25). Ad ogni contesto meramente linguistico si coniuga quello «*extralinguistico o socioculturale* [che] *è tutto il resto che incide sul significato di un enunciato*»: quest'ultimo è caratterizzato da un aspetto oggettivo, che concerne quanto espresso dall'emittente rispetto al ricevente. Entrambi gli interlocutori, perciò, non si collocano soltanto in base «*a caratteristiche demografiche quali il sesso, l'età, la classe sociale, l'affiliazione religiosa, il livello di istruzione, ecc.*», ma anche a seconda del loro reciproco ruolo, che in un rapporto può essere «*pari o di dominanza-subordinazione di distanza sociale, ecc.*». Essi riflettono inoltre un aspetto soggettivo fatto «*di credenze, di desideri, scopi timori, pregiudizi, atteggiamenti, conoscenze, ecc., che contribuisce a determinare le* [loro] *intenzioni comunicative*» (Bettoni, 2006: 25). Di conseguenza, il loro obiettivo dovrebbe essere quello di interagire nella consapevolezza delle implicazioni possibili derivanti dal contesto pragmatico interculturale in cui si trovano.

Il concetto di comunicazione interculturale può perciò essere direttamente connesso all'educazione

linguistica: la presenza multiculturale in Europa impone che si conoscano e si parlino almeno due lingue oltre alla propria lingua prima (Commission of the European Communities, White Paper, 1995), nell'intento di facilitare la comunicazione cooperativa tra culture. L'Unione Europea, infatti, ormai da tempo auspica che i cittadini acquisiscano una competenza comunicativa (Hymes, 1972) in più codici e che questa sia correlata ad una consapevolezza interculturale sui sistemi di rappresentazione sociali. Si tratta quindi di conseguire una competenza plurilingue e pluriculturale ovvero quella «[…] *capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture*» (Consiglio d'Europa, QCER, 2002: 205).

Per questo, una pacifica coabitazione tra individui di culture differenti potrebbe essere garantita da un apprendimento plurilingue coadiuvato dallo sviluppo « *d'une "personnalité interculturelle" formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses* » (Conseil de l'Europe, CECR, 2000: 84): l'approccio interculturale, in tal caso, costituirebbe l'argomento esplicito della didattica delle lingue. D'altronde, il possesso della competenza interculturale presuppone il saper interagire con i propri interlocutori. Michael Byram ne fornisce una precisa definizione: "*someone with some degree of intercultural competence is someone who is able to see relationships between different cultures – both internal and external to a society – and is able to mediate, that is interpret each in terms of the other, either for themselves or for other people. It is also someone who has a critical or analytical understanding of (parts of) their own and other cultures – someone who is conscious of their own perspective, of the way in which their thinking is culturally determined, rather than believing that their understanding and perspective is natural*" (Byram, 1997). La competenza interculturale, pertanto, ha il duplice scopo di assicurare quella necessaria abilità di comprendere e interpretare sé stessi in rapporto agli altri e, nel contempo, di far emergere la consapevolezza della soggettività delle proprie opinioni, che sono culturalmente connotate, e non naturalmente caratterizzate (Diamanti, 2009: 245). Un approccio interculturale rappresenta dunque un requisito essenziale nella formazione alle lingue-culture, « *un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines. C'est justement l'impossibilité de maintenir séparés des groupes qui vivent en contact constant qui entraîne la nécessité de construire des modalités de négociation et de médiation des espaces communs. L'approche interculturelle représente aujourd'hui une réponse possible au défi lancé par les nouveaux scénarios socioculturels.* […] *L'objectif n'est donc pas uniquement pragmatique – offrir aux apprenants les moyens pour organiser leur discours de façon cohérente et interagir avec des étrangers -, il est aussi et surtout formatif, à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes »* (De Carlo, 1998 : 40-44).

L'intercomprensione e la coscienza interculturale, allora, possono coniugarsi all'educazione alla pace, in quanto come viene esposto nel Preambolo della Costituzione dell'UNESCO «[…] *since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed* […]» (UNESCO, 1945: 7).

4. Education à la paix

L'une des caractéristiques principales des utopies est qu'elles traversent les siècles en reprenant des thèmes déjà chers à Platon, Socrate, Saint Augustin, Tommaso Campanella, Thomas More, Aldous Huxley, George Orwell. L'utopie de la paix est ainsi souvent associée aux concepts de liberté, de démocratie, de solidarité et de cultures.

La décennie 2000-2010 a été déclarée *Décennie pour la culture de la paix et de la non-violence.* La paix se situe en effet, sur une tension permanente entre violence et non-violence. La mentalidad belicosa y la pacífica no son incompatibles. La lucha por la supervivencia está en la base de la belicidad, y el guerrero cotidiano tiene momentos de paz donde sabe (o ha de saber) vivir de otra manera.

Par ailleurs, la mixité de nos sociétés, de par la mobilité internationale grandissante, peut soit conduire à des tensions sociales ou devenir passerelle d'éducation créative. Face à cette réalité contextuelle, il semble urgent que professeurs, formateurs et/ou chercheurs s'approprient les domaines de l'éducation à la paix et lui donnent non seulement une épistémologie, mais aussi la nourrissent par la recherche-formation-action, afin de créer des parcours formatifs et éducatifs où les langues, les cultures prennent la responsabilité d'assumer cette tâche d'éducation à la paix.

4.1. Historique de l'éducation à la paix

Le hongrois Ferenc Kemény (1860-1944) concevait déjà l'éducation internationale comme un travail culturel. Il estimait qu'une méconnaissance des cultures peut conduire à des conflits. Cependant, les pacifistes et les pédagogues intéressés par cette problématique vont, au cours des années, se heurter à la contradiction entre «*les patries*», «*les cultures nationales*» et la «*culture internationale*». Ces trois entités doivent contribuer à donner une forme «s*pirituelle*» à «*l'éducation à la citoyenneté mondiale*» (Weltbürgerliche Erziehung) (Grossi, 2009).

En 1910, les juristes belges Paul Otlet et Henri La Fontaine créeront à Bruxelles, l'Office Centrale de l'Union des Associations Internationales. Une instance pour concrétiser une « *civilisation mondiale basée sur ce qu'il y a de commun dans les civilisations nationales et réalisant l'esprit de polycivilisations*».

La «*culture de la paix*» a fait son apparition lors du lancement officiel du programme de l'UNESCO en février 1994. Ce programme visait avant tout le rejet de la culture de la guerre : «*Une culture de la paix est un processus caractérisé par le développement social non-violent lié à la justice, aux droits de l'homme, à la démocratie et au développement ; elle ne peut s'édifier que par la participation des individus à tous les niveaux*». Après 1945, c'est davantage vers les droits de l'homme que se tourne l'intérêt des institutions. Donc, les droits de l'homme ont réactualisé l'enseignement de la paix, grâce à la création de l'UNESCO.

C'est ainsi que la culture de la paix est entrée dans l'école et s'est institutionnalisée peu à peu. Inlassablement, des hommes et des femmes, juristes, enseignants ou activistes n'ont cessé de travailler en faveur de la paix. Jacques Mühlethaler (1918-1994) est un de ces esprits pour lesquels, même les idées les plus folles prennent forme, parce qu'aussitôt il s'attelle à les mettre en pratique avec enthousiasme. Selon lui, l'école est «*mobile et dynamique*». Grâce à elle le monde s'est ouvert à l'alphabétisation, puis au développement. C'est vers la solidarité qu'il faut également l'acheminer. En 1987, après de nombreux obstacles, il parvient à fonder le Centre International de Formation à l'Enseignement des Droits de l'Homme et de la Paix (CIFEDHOP) et à donner une consistance visible à l'éducation de la paix (Grossi, 2009).

Em 1986, quando Paulo Freire ganhou o Prêmio UNESCO da Educação para a paz, ele afirmou em seu discurso: « *De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi sobretudo que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas*. » (Freire, 2006: 388).

L'éducation à la paix semble ainsi s'assimiler à une science encyclopédique transdisciplinaire. Elle apparaît

aujourd'hui comme un espace trop substantiel pour le laisser à l'état d'un *no man's land*, elle doit devenir une «*véritable discipline*», enseignée non seulement dans les écoles maternelles, primaires, secondaires, mais aussi dans les universités, en formation initiale et continue des enseignants. Sa spécificité reste la transdisciplinarité, en ce sens, elle a tout intérêt à créer des alliances avec des champs comme la didactique des langues, surtout en ce qui concerne l'intercompréhension des langues et l'interculturalité.

4.2. Intercompréhension, interculturel : passerelles vers l'éducation à la paix

Selon Verdiana Grossi : « *Contrairement aux droits de l'homme dont les contours sont plus précis, la culture de la paix et l'éducation qui en découle ont des contours beaucoup plus flous. Ils touchent indirectement à ce que les États-Nations considèrent, encore aujourd'hui, comme étant de leur ressort : la culture* » (2009).

Peu d'États ont intégré dans leurs programmes scolaires et dans la formation du corps enseignant l'éducation à la paix, voire l'intercompréhension des langues et l'interculturel. Donc, c'est un champ où l'innovation peut entrer et qui appartient finalement aux femmes et aux hommes de bonne volonté. Verdiana Grossi (2009) souligne que « *le grave problème qu'a rencontré l'éducation à la paix et aux droits de l'homme est justement l'environnement social et politique centré sur l'obéissance et l'autorité. (…) La transgression fait aussi partie du monde scolaire. En temps de guerre, tout est permis. Et le respect du droit est superflu. En temps de paix, l'ordre règne. Ordre et désordre viennent se superposer dans cette quête de la paix dont l'équilibre est fragile. Sans cesse l'utopie peut basculer et devenir, par sa définition d'état non-existant, état de désordre qui anéantit l'état de paix recherchée* ».

Edgar Morin insiste par ailleurs, sur le fait que la compréhension s'enseigne, moyennant une méthodologie adéquate. Les ingrédients de cette dernière dépassent l'intellect puisque « (…) *comprendre inclut nécessairement un processus d'empathie, d'identification et de projection. Toujours intersubjective, la compréhension nécessite ouverture, sympathie, générosité. (…) Les obstacles (…) sont énormes; ce sont l'indifférence, l'égocentrisme, l'ethnocentrisme, le sociocentrisme qui ont tous pour trait commun de se situer au centre du monde et de considérer comme secondaire, insignifiant ou hostile tout ce qui est étranger ou éloigné* » (Morin, 2000 : 105-106).

Por isso, subjacente a este tema de trabalho podem encontrar-se aspectos éticos a serem trabalhados, tendo em conta o lado ético da questão. Não nos podemos esquecer que estes assuntos são relativos e subjectivos, logo levantam-se desde já algumas questões: início e fim da ética, onde se encontram os seus limites?

Il est, en effet, pertinent de rappeler que la grande rencontre des peuples et des cultures s'est produite au XVIème siècle : rencontre violente somme toute, mais également positive. Cette rencontre des cultures s'est réalisée selon un modèle qui excluait l'autre pour se transformer peu à peu, en une forme qui s'est métissée avec l'autre. D'ailleurs, le métissage représente un phénomène rejeté au départ puisque l'enfant naissant de celui-ci n'est ni d'un côté, ni de l'autre, il a donc une personnalité dissociée. Comment faire accepter l'autre différent en tant qu'étranger dans sa différence ?

Il s'agit bien d'une exigence de l'éducation, une tâche concrète dans ce monde globalisé aux pays similaires à des pots de peinture où les êtres humains se mixent. Ce mélange est devenu le fondement commun de la modernité, tout en engendrant de multiples combats dus aux différences. C'est dans ces espaces que l'éducation à la paix doit se situer à travers une pédagogie de la vérité, de la lucidité, de la visibilité des coutumes, des cultures, des langues.

Dans un article paru en 2002, au sein de la revue *Langues modernes* de l'Association des Professeurs

de Langues Vivantes (APLV), Christian Puren esquissait les traits de ce qu'il appelle « *perspective co-actionnelle co-culturelle* »: « *C'est qu'en effet, lorsqu'il s'agit non plus seulement de « vivre ensemble » (co-exister ou co-habiter) (…) mais de « faire ensemble » (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences: il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances ».* Il s'agit donc de «*se forger des conceptions identiques, c'est-à-dire des objectifs, principes et modes d'action partagés, parce qu'élaborés en commun par et pour l'action collective*».

L'élaboration de cette perspective intercompréhensive et interculturelle, avec ses modes de mise en œuvre dans des matériels didactiques de classe, relève d'un programme de recherche qui reste à concevoir et à réaliser.

Aujourd'hui, l'école est un espace multiculturel où la violence se niche. Elle se situe ainsi à un carrefour où sa mission est de devenir un lieu d'apprentissage propice au travail de groupe, à la confrontation d'idées, de débats, à l'entraide réciproque, à l'écoute, au respect, à une meilleure connaissance des racines culturelles de l'autre et à l'adaptation du tandem identité/altérité. Le chemin d'une éducation à la paix se parcourt en passant sur les ponts de l'intercompréhension des langues et de l'interculturalité.

5. Actividades

Os trabalhos, abaixo apresentados, para além de permitirem a observação da intercompreensão em acção, permitem compreender as finalidades educativas da abordagem educativa que aqui defendemos: a articulação entre intercompreensão, interculturalidade e paz. Trata-se de mostrar como colocar em prática propostas didácticas não só para a sala de aula, mas também para espaços de passerelle entre a sala de aula e a comunidade, o que parece muito importante em processos e dinâmicas de formação que visem a intercompreensão, a interculturalidade e a paz. Pretendem estes trabalhos mostrar como um desafio ético e uma utopia podem transformar-se em acção educativa.

5.1. Ensino primário *(Inês Moura: Portugal)*

Planificação

Intercompreensão, interculturalidade e educação para a paz: um desafio ético
Primeiros anos de escolaridade

Ano de Escolaridade	Tema	Objectivos	Estratégias / Actividades	Duração	Recursos
Adaptável a qualquer ano do 1º Ciclo de Escolaridade	Educação para a Paz Interculturalidade Intercompreensão	– Sensibilizar as crianças para a riqueza da diversidade e valores de igualdade, paz, compreensão e respeito; – Produzir e interiorizar mensagens de paz para o mundo; – Dar a conhecer à Comunidade o trabalho realizado e divulgar a mensagem de PAZ entre os povos;	**1ª Actividade – Activação de sentidos** – Os alunos encontram-se de olhos vendados, sentados a pares e a ouvir uma música calma. As crianças exploram, através do toque, os pormenores físicos do outro (o cabelo, o nariz, as orelhas, as mãos, os braços, a roupa…); – Diálogo com os alunos acerca das diferenças e semelhanças entre todos; **2ª Actividade – Imaginário da Actividade** – Leitura da história "Os ovos misteriosos" de Luísa Ducla Soares acompanhada de imagens projectadas; – Resumo das principais ideias do texto e da principal mensagem que esta pretende transmitir – 'Somos todos diferentes, mas é na diversidade que está a beleza e a força da amizade!'; **3ª Actividade – Espalhar uma mensagem de paz** - Elaboração de mensagens que envolvam valores de respeito, paz e compreensão para o mundo, e que serão atadas a balões (com hélio). As crianças lêem em voz alta as suas mensagens e soltam o balão para que possam ser lidas por quem as encontrar… **4ª Actividade – O que nos une e o que nos torna divertidamente mais ricos!** – Aprendizagem de algumas danças do mundo simples (danças de roda, mazurca, polka, scottisch…) para serem posteriormente apresentadas numa "Feira de Tradições do Mundo" que poderá ser organizada pela escola. Nesta feira estariam presentes alguns produtos gastronómicos (alguns mais simples como crepes, pizzas, tortilhas…podem ser confeccionados pelos alunos em ateliers didácticos) de todo o mundo. Poderiam também criar-se espaços de conversa com imigrantes, workshops de danças tradicionais, etc.	10' 15' 45' 45' (ensaio) Total 125'	– Livro 'Os ovos misteriosos' de Luísa Ducla Soares; – Datashow e portátil - Balões com hélio, atados por fios; – Músicas tradicionais do mundo e leitor de CD's

5.2. Ensino secundario *(Eduardo Arancibia: España)*

Cuentos mudos para imaginar palabras

Público: jóvenes urbanos de 13-14 años hasta 16-17, que viven en barrios, presencia de población inmigrante.

Esta actividad corresponde a la sesión Nº 2 de 10.

Descripción:

Actividad de dinámica grupal centrada en la participación activa de los formandos con un formativo abierto pero dirigido a conseguir unos resultados concretos en los primeros pasos del aprendizaje intercomprensivo.

Objetivos:

– Desarrollar las habilidades lingüísticas intercomprensivas por medio del aprendizaje cooperativo.
– Conocer al otro por medio de la expresión de sus sentimientos frente a una experiencia.

Actividades:

Se selecciona al azar a tres alumnos hablantes nativos de las tres lenguas representadas en el grupo (en este caso español, francés y portugués). Separados entre sí y del grupo, se les entrega un texto con una narración que deberán representar al resto del grupo con mímica y otros medios de expresión corporal, estando vetado el lenguaje oral.

Al finalizar la representación se forman grupos de 4-6 miembros, cada uno de los cuales escribe su "versión" lo que cree que es el texto de la narración, siguiendo las normas establecidas en un guión, y lo leen al resto de sus compañeros.

Posteriormente se debate sobre el resultado de las lecturas, comenzando por:

- Palabras claves:
  a) Se trabaja sobre 5 ó 6 palabras claves de conceptos equivalentes en todas las lenguas (padre, hijo, esposa, casa, etc.)
  b) Se explica detalladamente el significado de las palabras claves en cada una de las lenguas de los formandos.
  c) Se compara las diferencias y similitudes, intentando descubrir todos los rasgos semánticos diferenciadores. Se vuelca en un documento para retomar en la sesión siguiente.
- Estructura global del texto:

  Se pregunta a los grupos por:
  – Inicio de la acción: ¿Qué situación viven los personajes? ¿Cuál es el conflicto?
  – Desarrollo de la acción: ¿Qué ocurre entre ellos?
  – Final de la acción: ¿Cómo se resuelve el conflicto?
- Mensaje o significación global del texto:

– Se pregunta al grupo por la existencia o no de un mensaje o “moraleja” del cuento y, en su caso, cuál es.
– Debate y redacción en cuaderno de actividades

5.3. Formation initiale *(Marie-Noëlle Antoine : Chili)*

5.3.1 Contextualisation de l’expérience

Au premier semestre 2009, j’ai initié à la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) de Santiago du Chili, un projet regroupant l’intercompréhension, l’interculturel et l’intégration sociale, une voie pour l’éducation à la paix. J’ai choisi le cadre d’une matière nommée *Langue Française Supérieur 1* préparant d’une part, à l’examen pour le Diplôme d’Études en Langue Française (DELF B2) et d’autre part, à la pratique interculturelle. Le public récepteur était conformé de dix étudiants de quatrième année de pédagogie en Français Langue Étrangère (FLE).

En dehors de cette réalité contextuelle, se tissait dans une des périphéries de Santiago, une conjoncture interculturelle, jetant un défi totalement approprié à un tel projet. En effet, comme conséquence de la dégradation de la situation socioéconomique et politique en Haïti, la majorité des ressources humaines de ce pays, plus de 80% de ceux et de celles qui ont un diplôme universitaire, l’abandonnent pour aller s’établir majoritairement aux États-Unis et au Canada qui leur offrent de meilleures opportunités de vie et d’emploi. Or, à partir de 2007, un nombre considérable de Haïtiens, soit en recherche d’études et de travail, soit réfugiés, sont arrivés à Santiago et principalement, dans une de ses périphéries, à Quilicura. Le Chili facilite aux Haïtiens un visa humanitaire, leur permettant d’obtenir assez rapidement un permis de séjour.

La municipalité de Quilicura, dans sa volonté de permettre aux Haïtiens de s’intégrer, a fait appel à l’Instituto Católico para la Migración (INCAMI) pour organiser un cours d’espagnol et de culture chilienne gratuit, destiné à ces immigrants. Une amorce de coopération s’est donc déployée, avec ma proposition de faire intervenir par binômes, les étudiants de quatrième année en pédagogie du français, à l’intérieur de ce projet de cours de langue espagnole et de culture chilienne. Opportunité double pour les étudiants de pédagogie, véhiculant à la fois une expérience pratique d’enseignement d’une langue-culture (espagnol du Chili) et un terrain d’observation expérientiel, afin de se former à la compétence interculturelle.

Après trois sessions de cours auprès des Haïtiens, un problème a émergé furtivement. Avant, pendant ou après le cours d’espagnol, certains Haïtiens faisaient part d’incompréhensions face à des aspects de la culture chilienne, à des difficultés rencontrées dans leur vie quotidienne d’immigrants au Chili et à des expectatives frustrées. Cette difficulté devait donc être confrontée, prise en compte dans les cours d’espagnol afin que les Haïtiens ne tombent pas dans de fausses interprétations et dans certains cas, dans d’irréparables malentendus, voire des ruptures relationnelles. C’est cette activité que j’ai choisi de développer ici car elle a constitué, à mon avis, l’essence de ce projet pilote, surtout dans ses apports tant pour les étudiants en pédagogie du français que pour les Haïtiens apprenants de langue espagnole.

5.3.2. Tableau du déroulement de l'activité

Thème	Objectifs	Stratégies	Durée	Ressources
Résolution d'une situation-problème surgie à l'intérieur d'un cours de langue-culture chiliennes, donné à des immigrants haïtiens	1. Résoudre cette situation-défi, en construisant une efficacité interculturelle dans les interventions pédagogiques futures	– Travail de groupe à l'université avec la grille de résolution de problème ci-dessous.	3h	Grille de résolution de situation-problème (Cf. page suivante)
	2. Placer les étudiants dans des espaces communicatifs où existent de véritables défis d'échanges interculturels contextualisés.	– Application des décisions prises au terme de la session « Résolution de problèmes », dans les cours donnés aux Haïtiens à Quilicura	Cours de 3h 1 fois par semaine	Fiches pédagogiques préparées par les étudiants sur des critères de l'enseignement/ apprentissage de la langue au service de l'intégration sociale des immigrants haïtiens, par exemple : – *Yo me presento para un empleo.* – *Me desplazo en Santiago.* – *Compro en Chile.* – *Busco trabajo etc…*
	3. Réduire les risques d'échec et améliorer les chances de succès des Haïtiens à s'intégrer au Chili.	– Organisation d'une rencontre interculturelle franco-chileno-haïtienne pour conclure le cours d'espagnol et de culture chilienne	4h	Ressources de chaque culture en présence (Haïti, Chili, France) pour se dire, se raconter, se chanter, se danser, se déguster.

Méthodologie de l'analyse didactique et interculturelle entre pairs.	Afin de pratiquer une maïeutique[3] efficace, nous allons utiliser la technique d'analyse et d'étude de cas SOS-RAS.[4] Chaque membre du groupe propose un cas problématique vécu au cours de son expérience interculturelle. Le tuteur fait une synthèse de chaque cas au tableau. Les participants votent et choisissent un cas. **Situation :** le cas choisi est décrit, narré par la personne concernée. Pendant ce temps, les autres n'émettent aucun jugement. **Organisation** des éléments pertinents du cas. Après la narration, les autres membres du groupe posent des questions au narrateur. Les guider vers un questionnement plus clinique que normatif (Cf. Exemples de questions dans la colonne ci-contre).
Exemples de questions cliniques: *Comment observes-tu ?* *Comment parviens-tu à captiver l'attention ?* *À gagner leur confiance ? Etc.*	**Subjectivité :** le narrateur répond aux questions par rapport au cas avec sa sensibilité, ses sentiments, ses souvenirs. **Réflexion :** le tuteur rappelle les compétences-clés d'un enseignant au niveau des savoirs, savoir-faire et savoir-être. **Actions** possibles à entreprendre suggérées par les membres du groupe. **Solutions proposées** par les membres du groupe. Il est possible aussi de rester à un protocole diagnostique précis, sans solutions. Demander au narrateur du cas, la solution la plus intéressante qu'il retiendrait pour l'expérimenter.

Grille de résolution de situation –problème *(Marie-Noëlle Antoine)*

[3] Méthode pédagogique suscitant la réflexion intellectuelle.

[4] Grille méthodologique de résolution de problèmes utilisée par les entreprises pour minimiser les risques d'erreurs.
S.O.S = groupe de lettres du code Morse international qui sert de signal de détresse et de demande d'assistance immédiate.
R.A.S. = Rien À Signaler

5.3.3. Résultats

Voici un aspect et à la fois, un résultat des idées reçues par le public concerné, en vue d'atteindre une intercompréhension possible. Un binôme d'étudiants s'est retrouvé lors du premier cours avec des demandes qu'ils n'avaient pas prévues, concernant les variétés de la langue parlée au Chili, particulièrement, le langage populaire et vulgaire. En effet, les immigrants haïtiens sont souvent employés sur des chantiers de construction ou de manutention et doivent donc s'adapter à une façon de parler l'espagnol du Chili, dans un milieu social populaire. Ce qui est souvent source de nombreux malentendus.

Les Haïtiens ne comprennent pas par exemple, la raison pour laquelle les Chiliens utilisent de façon quasi permanente *huevón* (connard) lorsqu'ils s'expriment. C.O., une des étudiantes chiliennes, leur explique l'importance d'être attentif aux gestes et au regard lorsque les Chiliens emploient ce terme : si deux amis l'échangent en se donnant une tape dans le dos et en riant, c'est une façon de dire « *Mon pote !* ». S'il y a de l'agressivité dans l'attitude, c'est une insulte. Il va sans dire que cette découverte des implicites de la langue et des aspects gestuels représente une prise de conscience fondamentale, pour de futurs enseignants d'une langue étrangère et un éclaircissement indispensable pour les immigrants haïtiens.

Une action suscitée par les membres du groupe d'étudiants de pédagogie au cours de la session de résolution de problèmes fut l'organisation d'une rencontre interculturelle chileno-franco-haïtienne à la fin du cours, un authentique espace de partage des cultures respectives à travers la parole, la poésie, la musique, la danse, etc. Les traces de cette rencontre interculturelle du 21 juin 2009 se trouvent sur un document filmé: *Encuentro intercultural Chile-Haíti.*

En voici quelques photos ci-dessous.

Chilena con bandera haitiana
Youry cantando el himno chileno
Smith bailando cueca

Fracaso de un cortejo intercultural

5.4. Formação contínua *(Ana Isabel Andrade: Portugal)*

A actividade de formação contínua apresentada poderia ter sido desenvolvida no quadro de uma Oficina de Formação[5], abaixo referida e a partir do material do projecto ILTE (Intercomprehension in Language Teacher Education[6]) – Módulo 2 – A Comunicação Intercultural (Araújo e Sá, Canha & Gonçalves, 2003) e adaptada do trabalho de duas professoras em formação, Joana Ferreira e Maria João Santana, desenvolvido em 2008-2009, *Aprende as Línguas da tua Língua*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Para outras actividades:

Reardon, B. A. (1997). *La Tolérance, Porte Ouverte sur la Paix. Unité pour l'Enseignement Primaire*. Paris: Editions UNESCO.

Reardon, B. A. (1997). *La Tolérance, Porte Ouverte sur la Paix. Unité pour les formateurs d'Enseignants*. Paris: Editions UNESCO.

"*Colaborar em práticas de sensibilização e educação plurilingue e intercultural: que possibilidades de desenvolvimento profissional?*"

O programa de formação prevê 75 horas de formação (um ano lectivo), entre Outubro e Julho de 2009, com 7 sessões plenárias como espaços para trabalho em grande grupo e em grupos mais pequenos, versando as temáticas da colaboração, do desenvolvimento profissional, da investigação-acção e de educação em línguas.

A oficina de formação (FOCO) está prevista para funcionar presencialmente e à distância através da plataforma Moodle (http://cc-crie.dte.ua.pt/moodle/).

Na oficina de formação, prevêem-se como actividades as seguintes: caracterização do grupo de trabalho (motivações e expectativas dos participantes), definição de um plano de trabalho conjunto com identificação de tarefas individuais e de grupo, para construção de conhecimento sobre a promoção de uma cultura de plurilinguismo nos diferentes contextos educativos; reflexão sobre práticas de acção educativa e de investigação apresentadas pelos sujeitos que as viveram/construíram; redefinição do plano inicial de trabalho com indicação de propostas de intervenção para a sala de aula ou para a escola, acompanhadas de uma definição de dados a recolher e da construção de instrumentos previstos para tal; intervenção em situação educativa com recolha e tratamento de dados.

Esta oficina pode ter 20 formandos e vários formadores a trabalharem nos diferentes grupos de formandos, sendo aconselhável pelo menos três sub-grupos de trabalho que desenvolvam em contexto escolar projectos de investigação-acção, a apresentar ao grande grupo em poster e oralmente. Todos os formandos devem realizar portefólios individuais com reflexões escritas, no mínimo de três, e com um relatório de desenvolvimento do projecto, bem como caracterizações individuais, materiais didácticos e fichas de leitura.

(in Andrade, A. I, 2010, *Para uma educação plurilingue: que possibilidades supervisivas no quadro da formação contínua de professores?* in R. Bizarro & M. A. Moreira (2010) Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas. Mangualde: Edições Pedago, pp 73-90).

Exemplo de uma actividade de reflexão sobre a especificidade da comunicação intercultural, a

---

[5] Oficina de Formação surgida no quadro do Projecto *Línguas & Educação: construir e partilhar a formação*, financiado pela FCT (PTDC/CED/68813/2006 e FCOMP-01-0124-FEDER-007106). Oficina com o nº CCPFC/ACC-54448/08).

[6] Projecto Sócrates (Nº 56290-CP-3- 2000-LINGUA-LA), coordenado por Ana Isabel Andrade e realizado entre 1998 e 2002.

intercompreensão e cultura de paz – análise e discussão do texto "O Cavaleiro da Dinamarca" (S. de Mello Breyner).

Objectivos:

Reflectir sobre os espaços de comunicação intercultural e importância da intercompreensão nesses espaços.

Desenvolver projectos de educação para a paz, onde a intercompreensão tenha um papel de revelo.

Reflectir sobre os resultados das acções desenvolvidas e propor sugestões de melhoria e desenvolvimento.

Duração prevista: 6 h presenciais + 6h de trabalho autónomo

Tarefas: após leitura de textos sobre competência plurilingue e intercultural, intercompreensão e educação para a paz; leitura individual do excerto do "O Cavaleiro da Dinamarca", seguida de reflexão em grupo sobre a especificidade da situação de comunicação apresentada; identificação de obstáculos à intercompreensão e de consequências para a não superação desses obstáculos; discussão sobre modos de trabalhar a temática em contextos educativos; planificação conjunta de um projecto de educação para a paz e a intercompreensão destinado a crianças até aos 12 anos; reflexão sobre resultados e implicações educativas.

Actividade concebida por um grupo de 2 professoras do 1º CEB (Ensino Primário)

– Audição, pelas crianças, de uma versão dramatizada do excerto da obra "O Cavaleiro da Dinamarca" (ver Anexo);

– Contextualização da situação referida na época das Descobertas;
– Realização de uma biografia linguística da turma com a ajuda de uma caravela (cada vela representa uma língua).
– Realização individual pelas crianças de uma ficha de trabalho com as seguintes questões: Por que razão o navegador e o nativo não se compreendiam? A que conclusão chegam os marinheiros quando

vêem o sangue de ambos? Como achas que podia ser evitada a morte dos dois homens? Achas que hoje também ocorrem situações deste tipo? O que pensas que tem que ser feito para evitarmos que elas se repitam?

– Formação de pequenos grupos (3/4) crianças para partilha das respostas dados por cada um, solicitando às crianças que escrevam em grupo uma mensagem para os marinheiros que vão continuar viagem, mensagem a registar na sala de aula.
– Vídeo-gravação das actividades e análise das respostas dos alunos para identificação das atitudes desenvolvidas em relação à comunicação e às línguas do outro.
– Reflexão final individual sobre o contributo do trabalho para o desenvolvimento profissional.

Anexo – "O Cavaleiro da Dinamarca" – Sophia de Mello Breyner Andersen

Então, a pedido do negociante, o capitão começou a falar das suas viagens. Veio a Lisboa e aí embarcou numa caravela que partia a reconhecer e a explorar as costas de África. (…)

Assim um dia a caravela ancorou em frente duma larga e bela baía rodeada de maravilhosos arvoredos. Na longa praia de areia branca e fina um pequeno grupo de negros espreitava o navio. Então o capitão resolveu mandar a terra dois batéis com homens que tentassem estabelecer contacto com os africanos. Mas logo que os batéis tocaram a areia os negros fugiram e desapareceram no arvoredo.

– Talvez tenham tido medo por ver que nós somos muitos e eles são poucos – disse um português chamado Pero Dias.

E pediu aos seus companheiros que lhe deixassem um batel e embarcassem todos no outro e se afastassem da praia. Mas os companheiros acharam este plano tão arriscado que não o quiseram aceitar. Porém, Pero Dias insistiu tanto que eles acabaram por fazer como ele pedia e remaram para o largo.

O português mal ficou sozinho caminhou até meio da praia e ali colocou panos coloridos que tinham trazido como presente. Depois recuou até à orla do mar, encostou-se ao batel que ficara e esperou. Ao cabo de algum tempo saiu da floresta um homem que trazia na mão uma lança longa e fina e avançava negro e nu na claridade da praia. Avançava passo por passo, lentamente, vigiando os gestos do homem branco que junto do batel continuava imóvel. Quando chegou perto dos panos parou e examinou com alvoroço a oferta. Depois ergueu a cabeça, encarou o português e sorriu. Este sorriu. Este sorriu também e avançou uns passos. Houve uma pequena pausa. Depois, num acordo mútuo, os dois homens, sorrindo, caminharam ao encontro um do outro. Quando entre eles ficaram só a seis passos de distância, pararam.

– Quero paz contigo – disse o branco na sua língua. O negro sorriu e respondeu três palavras desconhecidas.

– Quero paz contigo – disse o branco em árabe.

O negro voltou a sorrir e tornou a repetir as palavras ininteligíveis.

– Quero paz contigo – disse o branco em berbere.

O negro sorriu de novo e mais uma vez respondeu as três palavras exóticas. Então Pero Dias começou a falar por gestos. Fez o gesto de beber e o negro apontou-lhe a floresta. Fez o gesto de comer e o negro apontou-lhe a floresta. Com um gesto de convite o marinheiro apontou o seu batel.

Mas o negro sacudiu a cabeça e recuou um passo. Vendo-o retrair-se o português, para voltar a estabelecer a confiança, começou a cantar e a dançar. O outro, com grandes saltos, cantos e risos, seguiu o seu exemplo.

Em frente um do outro bailaram algum tempo. Mas no ardor do baile e da mímica Pero Dias ergueu no ar a sua espada, que faiscou ao sol. O brilho assustou o nativo, que deu um pulo para trás e estremeceu. Pero Dias fez um gesto para o sossegar. Mas o outro começou a fugir, e o navegador precipitou-se no seu encalce e agarrou-o por um braço. Vendo-se preso, o negro principiou a debater-se, primeiro com o susto, depois com fúria. Com gritos roucos e sílabas guturais respondia às palavras e aos gestos que o tentavam apaziguar. Ao longe, no mar, os companheiros de Pero Dias avistaram a luta e principiaram a remar para a praia.

O negro viu-os aproximarem-se, julgou-se cercado e perdido e apontou a sua lança. Pero Dias com a espada tentou aparar o golpe mas ambos caíram trespassados.

Os portugueses saltaram do batel e correram para os corpos estendidos. Do peito do negro e do branco corriam dois fios de sangue.

– Olhem – disse um moço – o sangue deles é exactamente da mesma cor.

De bordo veio o capitão com mais gente e todos durante uma hora choraram o triste combate.

O sol subia no céu e aproximava-se o calor do meio-dia. Não sabendo quando voltariam a desembarcar, o capitão resolveu não levar para bordo o cadáver de Pero Dias. Os dois corpos foram sepultados ali mesmo, na praia. E com a lança do gentio e a espada do capitão, os marinheiros fizeram uma cruz, que espetaram na areia entre os túmulos dos dois homens mortos por não poderem dialogar.

6. En conclusion

L'urgence est à la réouverture de questions éducatives clés, tout en sachant mettre en relief l'importance interactionnelle des individus et des contextes, afin de construire une épistémologie formative, basée sur les bénéfices du savoir-être avec soi et avec les autres.

Antonia de Vita, dans la description du concept de création sociale, déclare : « *(…) para vivir y mejorar un contexto (en aquel caso la universidad) no basta estar sólo en la espera y en la reivindicación de reformas que vienen de lo alto porque gran parte de nuestro bienestar depende de cómo nos movemos en la base, depende de nosotros. Partir de lo que ya está a disposición antes de lo que nos falta, hacer emerger y valorar lo que ya funciona y no concentrarse en lo que no va bien (…)* » (Antonia de Vita, 2010).

L'intercompréhension et l'interculturel entrelacés avec l'éducation à la paix sont capables de générer cette vision et cette pratique du contexte distinctes, en le transformant en relations sociales créatives. "*En un tiempo como el nuestro tan desencantado y cínico, contar historias de creaciones sociales es un ejercicio de fe en su significado más elemental. Reponer al centro de la narración historias en las que hombres y mujeres creen fuertemente en lo que hacen y lo persiguen con la confianza que precisan para cuidar las condiciones para que algo nuevo pueda suceder*" (Antonia de Vita, 2010).

Como disse Anita Freire (2006) em seu artigo, retomando as idéias de seu marido Paolo Freire, a paz é construída! Temos que lutar por ela! E a educação é o melhor meio, senão o único!

Par ailleurs, la paix est souterraine, c'est pourquoi, les stratégies éducatives pour la développer doivent emprunter celles du nénuphar qui s'enfonce profondément, et dont la fleur s'ouvre pour s'étendre peu à peu.

L'utopie (néologisme de l'écrivain anglais Thomas More), synthèse des mots grecs *oὐ-τοπος* (lieu qui n'est

pas) et *εὖ-τοπος* (lieu de bonheur) est une représentation d'une réalité idéale et sans défaut. Néanmoins, l'éducation à la paix se déploie dans un lieu qui existe, celui de la réalité des contextes, à travers une pédagogie de la persévérance invisible.

Referências bibliográficas

Abdallah-Pretceille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration?* Paris: Hachette.

Andrade, A. I. (2010). Para uma educação plurilingue: que possibilidades supervisivas no quadro da formação contínua de professores? In R. Bizarro & M. A. Moreira (Orgs.). *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp 73-90). Mangualde: Edições Pedago.

Andrade, A. I. (Coord.) et Álvares Pereira, L., Araújo e Sá, H., Bastos, M., Canha, M. B., Cardoso, I., Espinha, A., Gomes, S., Gonçalves, L., Martins, E., Martins, F., Pinho, A. S., Sá, C. & Santos, L. (2008). *Línguas e educação: orientações para um projecto colaborativo.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I., Moreira, G., Alegre, T., Ançã, M. H., Araújo e Sá, M. H., Canha, M.B., Martins, F., Pinho, A. S., Sá, C.M. & Veiga, M. J. (2002). Intercomprehension in language teacher education: propostas para o desenvolvimento da competência plurilingue. *Intercompreensão. Revista de Didáctica de Línguas*, 10, pp 51-64.

Andrade, A. I., Araújo e Sá, M.H., Moreira, G. e Sá, C. (2007) Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (Orgs.). *Diálogos em Intercompreensão. Colóquio Internacional* (pp 21-38). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Andrade, A.I. & Moreira, G. (Eds.) (2002). *Intercomprehension in language teacher education. Intercompreensão na formação de professores de línguas*. Brochura Plurilingue de Divulgação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I. & Pinho, A. S. (2010) (Orgs). *Descobrir a intercompreensão: alguns itinerários de autoformação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. LALE.

Antoine M.N. (2009). Conférence. *Pedagogías, Idiomas, Interculturas.* 1° Jornada de Migración Haitiana: Tendencias, experiencias, propuestas, Instituto Católico Chileno de Migración (INCAMI). Santiago de Chile.

Disponible sur: http://www.incami.cl/muestraInfo.php?idinfo=453 (Consulté le 26.02.2011).

Antoine M.N. (2009) Red Pedagógica de Acciones Lenguas y de Aclimatación a las Culturas (REPALAC) : un camino hacia la cohesión social, la ética ciudadana y la paz. In *Perspectivas Educacionales, Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación* Santiago, N°10, p. 353-365.

Antoine Marie-Noëlle, "Réseau Pédagogique d'Actions Langues et d'Acclimatation aux Cultures (Répalac): passerelle pour passer des îlots vers des archipels de fomation" in Synergies Chili, Revue du GERFLINT, 2010, Nº6, p. 87-105.
http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chili6/marie_noelle_antoine.pdf

Araújo e Sá, M. H., Canha, M. B. & Gonçalves, C. (2003). *Da consciência comunicativa à competência intercultural: um módulo de formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Cadernos do LALE.

Araújo e Sá M.H., De Carlo M., Melo-Pfeifer S. (2008). "Développer la curiosité interculturelle dans les chats multilingues : le rôle du questionnement" in *Année européenne du dialogue interculturel: communiquer avec les langues-cultures,* 83-96. University Studio Press, Salonicco.

Berne, E., (1964) *Games people play*, trad. it. (1967) *A che gioco giochiamo*, Milano, Edizioni Bompiani, pp. 39-41

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Les Editions de Minuit.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de L'Europe.

Bettoni, C. (2006). *Usare un'altra lingua*. Bari: Edizioni Laterza.

Collès, L. (2007). Didactique de l'interculturel : panorama des méthodologies. In *Synergies Chili*, *Revue du groupe d'études et de recherches pour le français langue internationale* (GERFLINT), pp. 65-77.

Commission of the European Communities (1995). *White Paper on Education and Training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society*. Disponible sur: http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_en.htm. (Consulté le 26.02.2011).

Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazion.* La Nuova Italia Oxford.

Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer.* Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.

Conseil de l'Europe (2002). *Repères – Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques Disponible sur : http://www.eycb.coe.int/compasito/fr/contents.html (Consulté le 26.02.2011).

Conseil de l'Europe (2008). *Repères Juniors – Manuel pour l'éducation aux droits de l'homme pour les enfants.* Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques Disponible sur : http://www.eycb.coe.int/compasito/fr/contents.html (Consulté le 26.02.2011).

Conseil de l'Europe (2008). *Compagnon – Guide d'action pédagogique pour la diversité, la participation et les droits de l'Homme*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques, Disponible sur : http://www.eycb.coe.int/compass/fr/pdf/Companion_FR_w%20cover.pdf (Consulté le 26.02.2011).

Conseil de l'Europe (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Cuq, J. P. (dir) (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: Clé International.

De Carlo, M. (1998). *L'interculturel.* Paris : Clé International.

De Vita, A. (2010). La creación social. De los laboratorios de la experiencia a los caminos de una hipótesis teórica. *Rizoma Freireano*, Vol.7. Disponible sur: http://www.rizoma-freireano.org/index.php/la-creacion-social-de-los-laboratorios-de-la-experiencia-a-los-caminos-de-una-hipotesis-teorica--antonia-de-vita (Consulté le 26.02.2011).

Demorgon, J. (2005*). Critique de l'interculturel : L'horizon de la sociologie*. Economica-*Anthropos*.

Diamanti, L. (2009). La Comunicazione tra culture nella didattica delle lingue in presenza e a distanza: segni e corporeità. *Storia. Antropologia e Scienze del Linguaggio*, Anno XXIV, fasc. 1-2, pp. 241- 268, Roma, Domograf.

Ferreira, J. & Santana, Mª J. (2009). *Aprende as línguas da tua língua*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Monografia de Licenciatura.

Freire, A. (2006). Educação para a paz segundo Paulo Freire. *Educação,* XXIX, n. 2 (59), pp. 387 – 393.

Grice, H. P. (1989) *Studies In The Way of Words. Cambridge*, MA: Harvard University Press.

Grossi, V., *Utopie et réalité d'une culture de la paix,* Site original du Centre international de formation pour l'Enseignement des Droits de l'Homme et de la Paix (CIFEDHOP).

Disponible sur : http://www.cledart.com/index.php?2009/03/12/105-utopie-et-realite-dune-culture-de-la-paix-par-verdiana-grossi-cifedhop-2009. (Consulté le 26.02.2011).

Gumperz, J. J. 1982. *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hagège, C., (1992). *Le souffle de la langue*, *Voies et destins des parlers d'Europe*, Paris, Éditions Odile Jacob, p. 273.

Hymes, D. H. (1972). On communicative Competence in Pride, J. B., Holmes, J. (Org.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Innovemos (Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe) (2008). *Educación y diversidad cultural : Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina.* Santiago Chile: Pehuén Editores/UNESCO.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Éditions du Seuil.

Reardon, B. A. (1997). *La tolérance. Porte ouverte sur la paix. Unité pour l'enseignement Primaire*. Paris: Editions UNESCO.

Reardon, B. A. (1997). *La tolérance. Porte ouverte sur la paix. Unité pour les formateurs d'enseignants*. Paris: Editions UNESCO.

Souza, M. I. P. de & Fleuri, M. (2003). Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In R.M. Fleuri (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. 8pp 53-84). Rio de Janeiro: DP&A Editora.

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1945). *Preamble to the Constitution of UNESCO.* Disponible sur: http://typo38.unesco.org/es/unesco-home/organization/about-unesco-srtct/constitution.html (Consulté le 26.02.2011).

Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Disponible sur: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001255/125590e.pdf#constitution (Consulté le 26.02.2011).

Wilhelm, C. (2008). Cultural identities in the flow – a theoretical reflection on the impact of technological globalization on intercultural communication. In *Cultural Attitudes Towards Communication and Technology* (CATAC). Nimes. Disponible sur: http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/25/52/PDF/identity_models_for_cultures_in_the_flow_CARSTEN_WILHELM_Dijon_CATAC2008-Nimes_.pdf (Consulté le 26.02.2011).

Propuesta para la creación de ejercicios de intercomprensión adaptados a un público adulto que se forma a lo largo de la vida [1]

Adrien Lefevre, Silvia Castro, Susana Ambrósio, Teresa Alves

Résumé

Pretende-se com este trabalho apresentar um guião para a criação de exercícios de Intercompreensão (IC) destinados a um público adulto, tendo em conta as suas especificidades de aprendizagem e repertórios linguísticos. Para tal, criou-se um instrumento, a Biografia Linguística, passível de ser aplicado a várias tipologias de adultos, tendo em conta a sua especificidade.

A Biografia Linguística, que foi aplicada a um grupo de adultos "reais" que se encontram actualmente num processo de formação de inglês, possibilitou a recolha de dados referentes ao perfil linguístico desses aprendentes adultos e permitiu a concepção de exercícios de IC direccionados a este público, fomentando o sucesso da aprendizagem de línguas junto do aprendente adulto.

Concepts-clés

Aprendizaje a lo largo de la vida, adultos, intercomprensión, biografía lingüística, palabras transparentes, motivación

1. Introdução

O trabalho que aqui apresentamos vem no decorrer de algumas inquietações sentidas por alguns participantes no Galapro relacionadas com aprendentes adultos, muitas vezes pouco escolarizados, e com as possibilidades de trabalhar a IC junto dessa população.

Assim, nesta sessão Galapro, surgiu o segundo Grupo de Trabalho (GT) dedicado à aprendizagem ao longo da vida e à sua ligação com a IC. À semelhança da sessão anterior, constatamos que ainda há muito pouca informação sobre o papel da IC na aprendizagem de línguas ao longo da vida, mais concretamente a nível de aprendentes adultos, bem como que os materiais existentes não terem em linha de conta, na sua grande maioria, a especificidade do aprendente adulto e das suas dinâmicas de aprendizagem. Posto isto, o GT sentiu necessidade de aprofundar um pouco mais esta temática e tentar contribuir para o seu desenvolvimento.

Partimos de alguns pressupostos, no que diz respeito ao papel da IC na aprendizagem ao longo da vida com aprendentes adultos:

– Ser fundamental conhecer os repertórios plurilingues dos aprendentes adultos e para tal as Biografias Linguísticas surgem como instrumento crucial para lhes aceder;
– A análise das Biografias Linguísticas permite aos formadores um maior conhecimento do perfil linguístico do adulto, suas motivações e frustrações, dinâmicas de aprendizagem e modalidades de aprendizagem privilegiadas;
– Quanto maior o conhecimento do perfil linguístico do aprende adulto por parte do formador, melhor este poderá adequar as actividades de IC e fomentar o sucesso – e não a frustração – no que diz respeito à aprendizagem de uma língua por parte de um adulto;

[1] Este artigo tem a sua origem num trabalho realizado pelo seguinte grupo: Adrien LEFEVRE, Beatriz DE DIEGO LÁZARO, Teresa ALVES, Wen Jun TANG. Este grupo foi coordenado por: Silvia CASTRO e Susana AMBRÓSIO.

– Os exercícios de IC a serem aplicados a aprendentes adultos devem ter em linha de conta, na sua concepção, os seus conhecimentos prévios de línguas, o contexto sócio-profissional, os interesses, enfim, tudo aquilo que poderá motivar o adulto e, consequentemente, contribuir para o sucesso da IC na aprendizagem de línguas ao longo da vida.

No sentido de confirmarmos estes pressupostos, o GT desenvolveu várias actividades, designadamente i. criação uma Biografia Linguística, instrumento que foi aplicado a um conjunto de formandos "reais", que se encontravam a frequentar uma formação modular de Língua Estrangeira (Língua Inglesa) em Portugal, bem como ii. conceptualização de alguns exercícios de IC, tendo em conta a especificidade do aprendente adulto.

Assim, o GT com este trabalho pretende lançar algumas pistas sobre como:

– Fomentar y motivar el aprendizaje a lo largo de la vida tanto de adultos poco escolarizados como adultos que trabajan en un entorno empresarial através de la IC.
– Fomentar y motivar el aprendizaje a lo largo de la vida mostrando la capacidad que todo hablante de lenguas románicas tiene de intercomprender otras lenguas románicas a través de palabras que son transparentes o semitransparentes.
– Permitir que la práctica de la IC permita incluir ciertas competencias en otras lenguas románicas en los curriculum de los adultos.

2. A aprendizagem de línguas ao longo da vida: contributos da IC

Tendo em conta que se entende a aprendizagem ao longo da vida como sendo "toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego" (CEE, 2000), a Educação de Adultos surge como um factor essencial na prossecução deste objectivo.

Num processo de aprendizagem, o adulto procura alcançar principalmente três objectivos, não necessariamente por esta ordem: i. compreender a utilidade da aprendizagem, ii. ver as suas necessidades de aprendizagem satisfeitas e iii. sentir que os seus conhecimentos prévios são reconhecidos e valorizados (Cembalo & Holec, 1973; Lengrand, 1981; Knowles, 1990, Simões, 1995).

Posto isto, as estratégias de formação devem fomentar no adulto um processo de aquisição de autonomia, um *aprender a aprender* e um processo de auto-reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem (Simões, 1995).

Se nos focarmos nos princípios nos quais a IC assenta, vemos que esta implica i. *mobilização* de conhecimentos linguísticos, comunicativos e pragmático-discursivos previamente adquiridos e de atitudes e representações construídas ao longo da biografia linguística, ii. r*entabilização de transferência*s prévias e de pontes interlinguísticas entre línguas em contacto, numa situação precisa e iii. *integração das aprendizagens prévias*, através de processos de reflexão individual de tipo "meta" (linguístico, comunicativo, cognitivo…) a par com o desenvolvimento de processos de autonomização e *aprender a aprender* (Dabène, 2003).

Constatamos, assim, que os princípios de base da Educação de Adultos e da IC são muito similares e que o seu cruzamento poderá contribuir, em larga escala, para o sucesso da aprendizagem de línguas do aprendente adulto.

2.1 A importância da Biografia Linguística para o desenho de exercícios de IC

Ao longo da vida, o aprendente adulto foi construindo o seu repertório plurilingue, que é constituído pelas diferentes línguas que são adquiridas pelo sujeito durante o seu percurso, através de várias modalidades em diferentes momentos (na infância, na escola, autonomamente) e que apresentam distintos níveis de domínio (Andrade & Araújo e Sá, 2003; Beacco & Byram, 2003; Coste, Moore & Zarate, 1997; Mackiewiczv, 1998).

Para aceder a este repertório, formado num processo dinâmico de (re)construção que é moldado consoante a experiência de vida e os percursos de cada sujeito (Castellotti & Moore, 2006; Josso, 2002), o formador poderá fazer uso da Biografia Linguística. Esta é entendida como um instrumento que se inscreve na lógica da aprendizagem ao longo da vida e permite aceder a um conjunto de "traços" de diferentes origens: memórias de contactos linguísticos e culturais, testemunhos da evolução das aprendizagens formais e informais, provas de eventuais certificações. A Biografia Linguística possibilita, assim, compreender, a partir da narrativa linguística particular, como e porque se desenvolve e se modifica a relação com as línguas ao longo da vida, desde a infância à adolescência e até à vida adulta (Molinié, 2006; Perregaux, 2006).

Posto isto, se entendemos a Biografia Linguística como um instrumento privilegiado para aceder aos repertórios plurilingues dos aprendentes adultos, podemos afirmar que a aplicação de exercícios de IC junto desta população específica alcançará um maior impacto se, na sua concepção, tiver em linha de conta, os dados provenientes da análise prévia da Biografia Linguística dos aprendentes adultos.

Seguindo esta lógica, o aprendente adulto ao realizar os exercícios de IC, simultaneamente mobiliza os conhecimentos linguísticos, comunicativos e pragmático-discursivos previamente adquiridos, rentabiliza processos de transferências prévias e de pontes interlinguísticas entre línguas em contacto e integra, na aprendizagem actual, as aprendizagens prévias, através de processos de reflexão individual de tipo "meta" (linguístico, comunicativo, cognitivo). De igual modo, o aprendente adulto, ao realizar os exercícios de IC, compreende a utilidade da aprendizagem, vê as suas necessidades de aprendizagem satisfeitas e, principalmente, sente que os seus conhecimentos prévios são reconhecidos e valorizados pelo formador de línguas.

3. Objectivos do estudo e design metodológico

3.1 Os objectivos do estudo

Tendo em conta os pressupostos que sustentaram o GT "L'IC dans la formation tout au long de la vie", pretendemos com este estudo:

1 –Traçar o perfil lingüístico de adultos em processo de formação

2 –Criar uma biografia lingüística adaptada a um público adulto

3 –Propor exercíciosde IC, tendo por base a análise da biografia linguística

4 –Proponer una serie de ejercicios de IC orientados a un público adulto que se forma a lo largo de la vida.

3.2 Recolha e tratamento de dados

Numa primeira fase, foi criado um instrumento, a Biografia Lingüística, que tivesse em linha de conta as especificidades dos aprendentes adultos.

Para crear una biografía lingüística adaptada a un público adulto que se encuentra en un programa de formación continua o que simplemente se interesa por formarse a lo largo de su vida acudimos a las biografías lingüísticas disponibles en en la página web del Consejo de Europa. En primer lugar, encontramos una que iba dirigida a niños y que se sitúa en el siguiente enlace:

http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp/primaria/castellano/pelbiografiaprimaria.pdf?documentId=0901e72b8000449f

Realizamos un análisis a través de comentarios en los foros y concluimos que no se adaptaba muy bien a nuestro público adulto. No obstante, nos dio una idea de en qué consisten las biografías lingüísticas y de qué tipo de preguntas se componen.

En otras páginas encontramos el Portfolio Europeo de las Lenguas, cuya página principal es: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/welcomef.html

Colgamos versiones de dicho Portfolio para centrarnos más en una de las partes que lo componen y que era la que a nosotros nos interesaba: la Biografía Lingüística. A partir de ella y según nuestro objetivo propusimos una serie de preguntas y pistas de reflexión para construir una Biografía propia que estuviera enfocada a adultos trabajadores (o no). Sobre ella fuimos haciendo cambios y la tradujimos a las lenguas románicas de los participantes de nuestro GT (Ver Anexo 1 – Biografia Linguística).

En una segunda fase, después de crear y traducir nuestra Biografía Lingüística tuvimos la magnífica oportunidad de ponerla a prueba con adultos reales. Gracias a nuestra formanda Teresa Alves que imparte cursos de formación para adultos en Portugal, hemos podido recoger los datos de 8 Biografías de sus alumnos. A partir de sus respuestas queremos crear algún ejercicio que tenga en cuenta sus intereses, preferencias de aprendizaje, etc.

3.3 Análise dos resultados

Deste modo, foram recolhidas oito biografias linguísticas, junto de um grupo de adultos que se encontram a frequentar uma formação modular de Língua Estrangeira (Língua Inglesa), na cidade de Ovar, em Portugal. O grupo é constituído por seis elementos do sexo feminino e dois elementos do sexo masculino de nacionalidade portuguesa, cuja língua materna é o Português, com idades compreendidas entre os 22 e os 52 anos. Quanto às habilitações escolares, um elemento refere que tem o 9º ano, dois elementos o 11º ano incompleto, outros dois elementos o 11º ano completo e três elementos o 12º ano de escolaridade. Neste grupo, apenas três elementos estão no activo, dois destes com o 12º ano e um elemento com o 9º ano; os restantes estão desempregados.

Numa primeira parte, procurámos saber quais os conhecimentos dos formandos sobre as línguas. Assim, apurámos que as línguas que os formandos sabem falar são o Espanhol (5 elementos), o Francês (7 elementos) e o Inglês (8 elementos). Foi-lhes pedido para se avaliarem nas línguas referidas e concluímos os seguintes resultados:

Gráfico n.º 1: Avaliação do domínio (Espanhol)

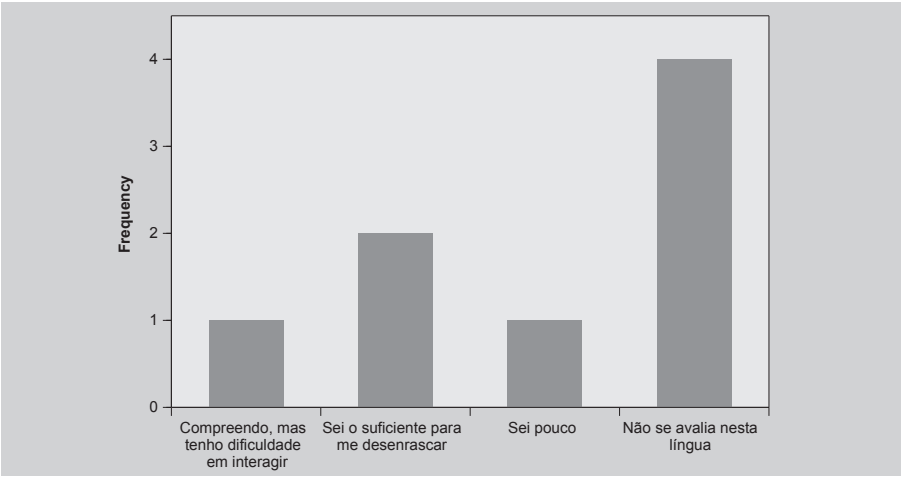


Gráfico n.° 2: Avaliação do domínio (Francês)

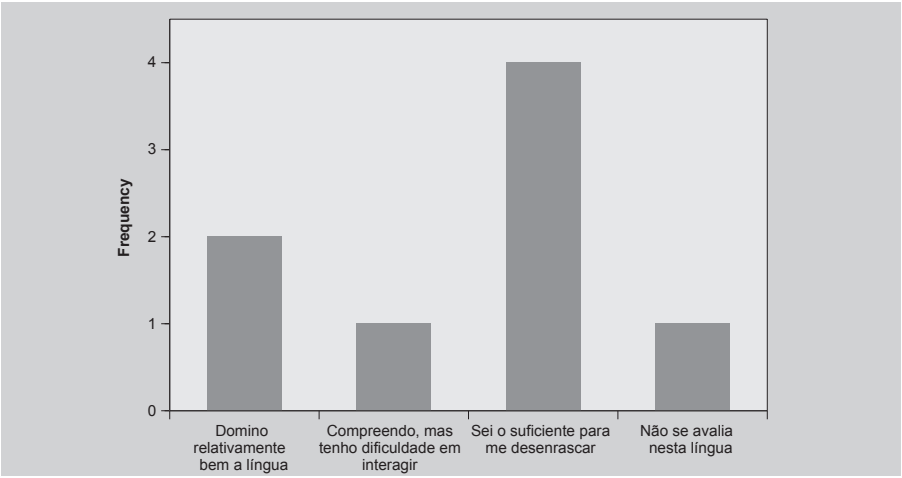
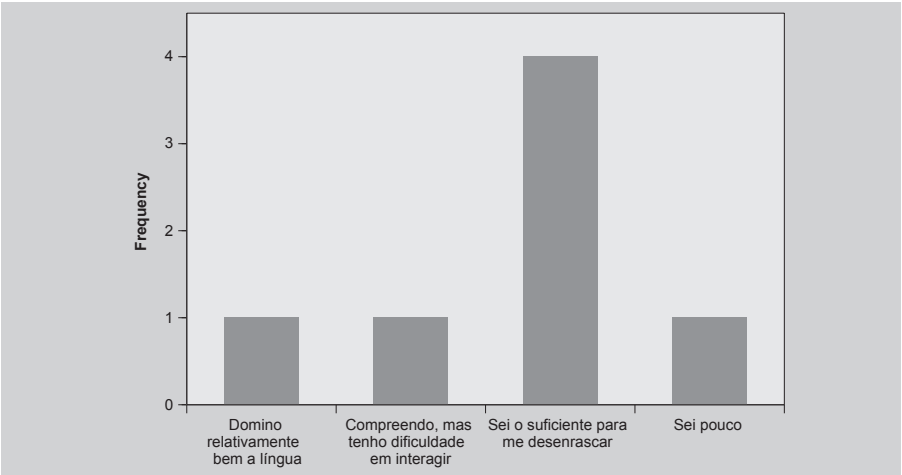


Gráfico n.° 3: Avaliação do domínio (Inglês)

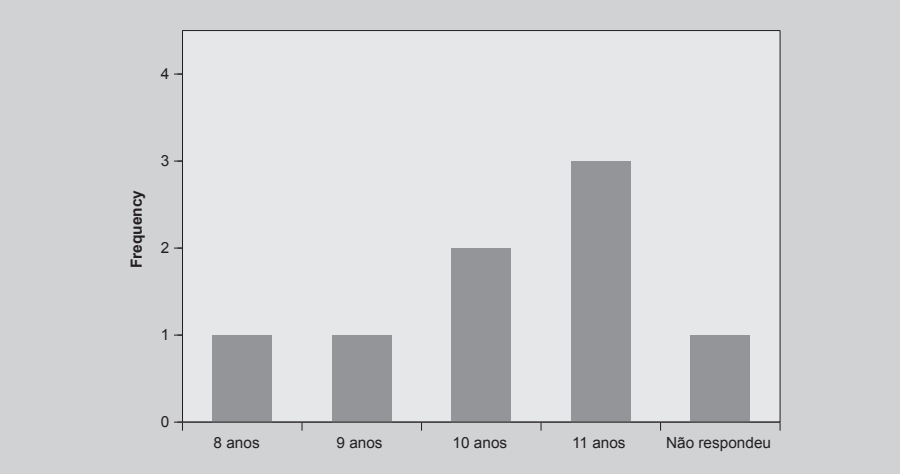


No dia-a-dia os adultos mencionam, sobretudo, o uso do Português (5 elementos), havendo um elemento que refere o Espanhol e o Francês e dois elementos dizem que usam estas línguas às vezes. E, ainda, quatro elementos referem o recurso à língua inglesa, mas dois destes referidos só às vezes.

Quando questionados acerca do local onde começaram a aprendizagem da primeira língua estrangeira, seis referem que foi em contexto escolar, um elemento num instituto de línguas e um elemento responde que iniciou em contexto informal, no seio dos seus amigos.

Segue-se a informação relativamente à idade com que iniciaram este primeiro contacto.

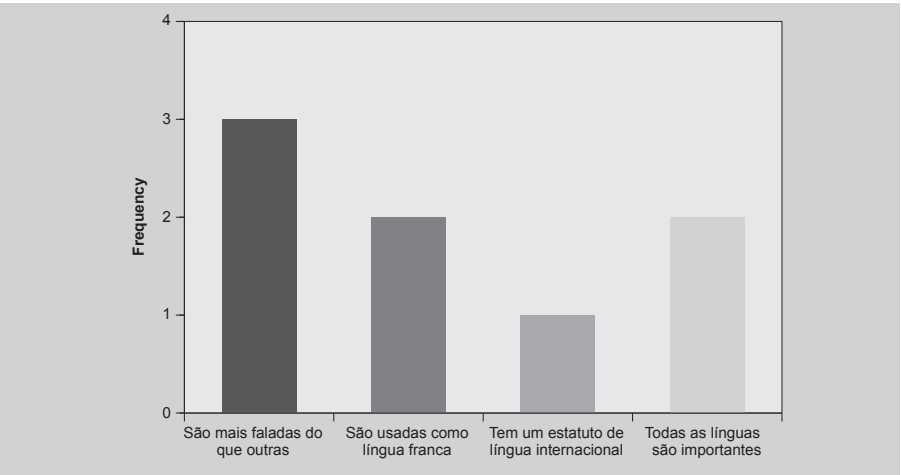
Gráfico n.° 4: A idade da aprendizagem da primeira Língua Estrangeira



A maioria destes adultos (5 elementos) é proveniente de famílias monolingues, falando apenas o Português. No entanto, um adulto refere que na sua família, também, se fala o Alemão, outro refere que se fala o Inglês e dois adultos referem o Francês, para além do Português.

Apesar de todos os elementos valorizarem a aprendizagem de línguas estrangeiras, seis elementos consideram que há línguas mais importantes do que outras, nomeadamente o Inglês (4 elementos) e o Francês (1 elemento), justificando que se deve ao facto de umas serem mais faladas do que outras, ou por serem consideradas línguas francas ou internacionais. Veja-se o Gráfico Nº 5.

Gráfico n.° 5: São mais importantes porque…



Quando questionados sobre as línguas que gostariam de aprender, dois elementos indicam o Alemão, seis elementos o Espanhol, sete elementos o Francês, um elemento indica o Grego, três elementos indicam o Italiano, seis o Inglês e um elemento indica o Russo. Estas poderão ser úteis em viagens (2 elementos), em negócios (2 elementos), no trabalho (2 elementos), ou simplesmente porque são importantes para realização pessoal (sete elementos).

As línguas que os adultos consideram mais fáceis de aprender são Alemão (1 elemento), "Brasileiro" (1 elemento), Espanhol (5 elementos), Francês (4 elementos), Italiano (1 elemento), Inglês (3 elementos) e todas as línguas latinas (1 elemento).

De uma forma geral, os adultos que se referem às línguas latinas como sendo mais fáceis de aprender, indicam que se deve à sua proximidade com a língua portuguesa. Em baixo, apresentamos algumas respostas dos adultos ilustrativas desta afirmação.

Adulto 2: "Francês e Espanhol porque têm palavras semelhantes à nossa língua."

Adulto 5: "Francês. É muito parecido com o Português."

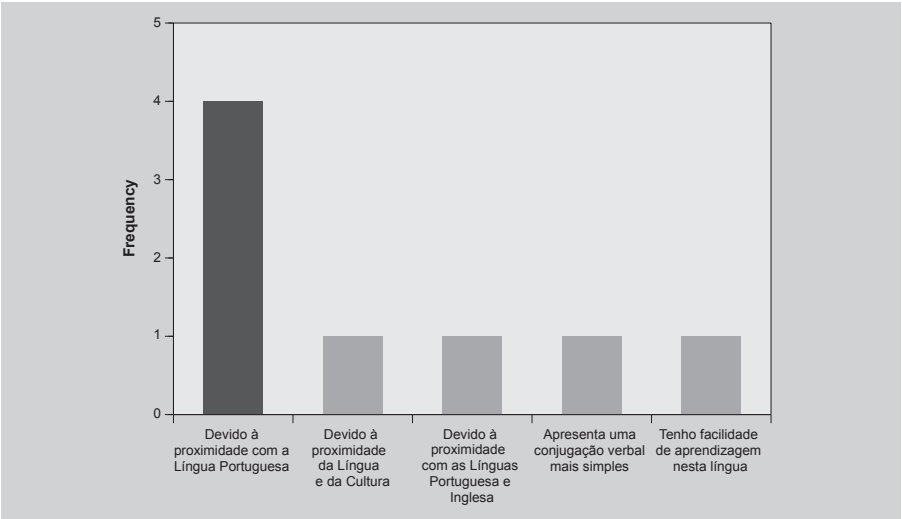
Adulto 7: "Espanhol, Italiano. Talvez devido ao idioma ser semelhante ao nosso."

Um dos adultos refere, ainda, a semelhança da cultura dos povos como sendo um elemento favorável para facilitar a aprendizagem de línguas estrangeiras: "(…) Pela semelhança de caracteres e cultura dos respectivos povos"; outro refere que as línguas mais fáceis são as latinas "(…) devido ao português visto terem a mesma origem" e o Alemão "devido às semelhanças com o Inglês".

Também é importante a afinidade com a(s) língua(s), para facilitar a sua aprendizagem, como se pode constatar na resposta de outro adulto "Inglês. Porque do que já aprendi de várias línguas adaptei-me mais ao Inglês." E, por último, um adulto refere que o Inglês é mais fácil devido à conjugação verbal, segundo este "porque tem menos verbos que o Francês".

No gráfico seguinte, podemos observar a síntese das respostas fornecidas pelo grupo de formandos.

Gráfico n.° 6: São mais fáceis porque…

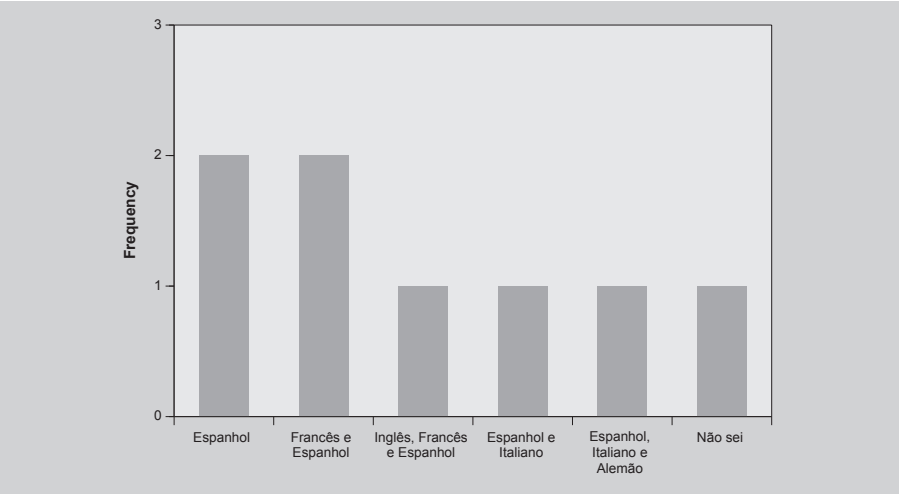


Quando confrontados com a pergunta "Poderia aprender outras línguas apoiando-se nas que conhece?", sete adultos respondem que sim, um diz que não sabe. Dos sete que responderam afirmativamente, quatro justificam que as línguas próximas linguisticamente do Português poderiam ser aprendidas; um adulto não só refere que poderia aprender as línguas próximas do Português, como também próximas do

Inglês; e outro indica que poderia aprender as línguas nas quais já tem conhecimentos.

No gráfico n°7, apresentam-se as línguas que os formandos consideram poder aprender apoiando-se nas que conhecem.

Gráfico n.° 7: As línguas que poderia aprender…



Este grupo de adultos está a frequentar, especificamente, como já referido, uma formação de Inglês, pelos seguintes motivos:

— Aprender a falar Inglês (1 elemento);

— Aprender a falar Inglês e valorizar o seu Curriculum Vitae (1 elemento);

— Valorizar-se pessoalmente (3 elementos);

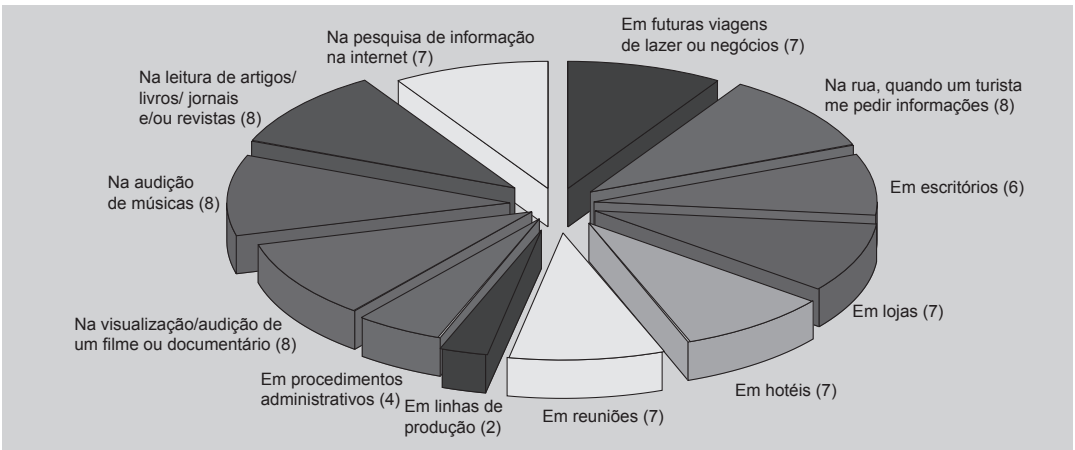
— Enriquecer o léxico e terminar o 12º ano (1 elemento);

— Recuperar conhecimentos da língua estrangeira em causa (2 elementos).

Numa segunda parte, pretendemos que os formandos reflectissem no uso das suas línguas aprendidas. Assim, em primeiro lugar, quisemos saber em que situações podiam utilizar as línguas; em segundo, as línguas que melhor entendiam na rádio, no cinema ou na música; e, em terceiro lugar, com quem podiam utilizar as mesmas línguas.

As situações possíveis para usar as línguas aprendidas são as seguintes, segundo os formandos:

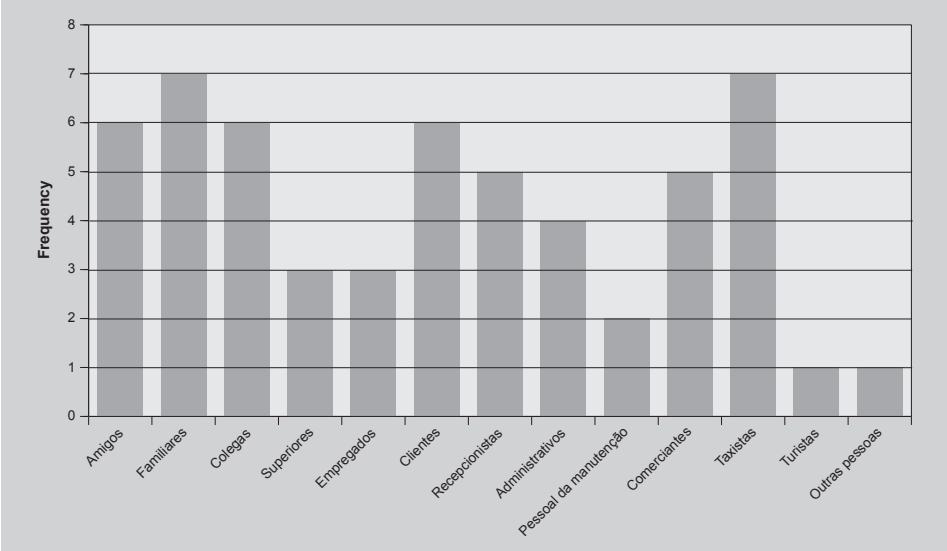
Gráfico n.° 8: Situações possíveis para usar as línguas aprendidas



As línguas que os formandos melhor entendem na rádio, no cinema ou na música são: Inglês e Espanhol (1 elemento); Português e Espanhol (1 elemento); Francês e Espanhol (1 elemento); Inglês (2 elementos); Inglês e Francês (1 elemento); Inglês, Francês, Italiano e Espanhol (1 elemento); havendo um elemento que não respondeu a esta questão.

O gráfico seguinte mostra com quem os formandos podem utilizar as línguas:

Gráfico n.° 9: Com quem posso falar as línguas



Na terceira parte da biografia linguística, são apresentados, em primeiro lugar, os resultados sobre os métodos de aprendizagem de línguas que os formandos preferem. Depois, os resultados sobre a parte da aprendizagem de línguas que estes gostam mais e, por último, a parte que consideram mais importante para a sua aprendizagem.

Numa escala de 1 a 7 (1 – discordo totalmente; 2 – não concordo; 3 – concordo pouco; 4 – é aceitável; 5 – Concordo; 6 – concordo muito; 7 – concordo plenamente), foi pedido aos formandos que classificassem os seguintes métodos de aprendizagem:

– Usar o manual

	Frequência	%
É aceitável	1	12,5
Concordo plenamente	7	87,5
Total	8	100,0

– Utilizar o audiovisual

	Frequência	%
Concordo	2	25,0
Concordo plenamente	6	75,0
Total	8	100,0

– Utilizar ferramentas informáticas

	Frequência	%
É aceitável	1	12,5
Concordo	1	12,5
Concordo plenamente	6	75,0
Total	8	100,0

– Fazer exercícios gramaticais

	Frequência	%
Concordo	1	12,5
Concordo plenamente	7	87,5
Total	8	100,0

– Ler artigos de jornais e de revistas

	Frequência	%
Concordo muito	2	25,0
Concordo plenamente	6	75,0
Total	8	100,0

– Simular diálogos

	Frequência	%
Concordo muito	2	25,0
Concordo plenamente	6	75,0
Total	8	100,0

– Trabalhar em grupo

	Frequência	%
É aceitável	1	12,5
Concordo plenamente	7	87,5
Total	8	100,0

– Realizar tarefas individuais

	Frequência	%
Concordo	1	12,5
Concordo plenamente	7	87,5
Total	8	100,0

– Outro (entendeu-se que o formando poderia acrescentar outro método de aprendizagem, assim os métodos sugeridos foram os seguintes):

• Jogos

	Frequência	%
Concordo plenamente	1	12,5
Não considerei	7	87,5
Total	8	100,0

• Realizar testes

	Frequência	%
Concordo plenamente	1	12,5
Não considerei	7	87,5
Total	8	100,0

• Ver filmes

	Frequência	%
Concordo plenamente	1	12,5
Não considerei	7	87,5
Total	8	100,0

• Visitar o país que fale a língua estrangeira

	Frequência	%
Concordo plenamente	1	12,5
Não considerei	7	87,5
Total	8	100,0

A seguir apresentam-se dois gráficos, um sobre a parte da aprendizagem que os formandos mais gostam e outro sobre a parte que consideram mais importante. Salienta-se que alguns formandos escolheram mais do que uma possibilidade, mas note-se que de uma forma geral os gostos dos adultos estão relacionados com o que consideram mais importante na aprendizagem de uma língua, excepto no caso da “gramática” e dos “textos”.

Os dados indicam que os formados consideram que os tópicos gramaticais são mais importantes na aprendizagem de uma língua, mas este tópico não é o que mais agrada à maioria; já o contrário se verifica com a compreensão e escrita de textos, que a maioria considera ser do seu interesse, mas não tão fundamental para a aprendizagem de uma língua.

Vejamos, então, nos gráficos que se seguem, as afirmações referidas.

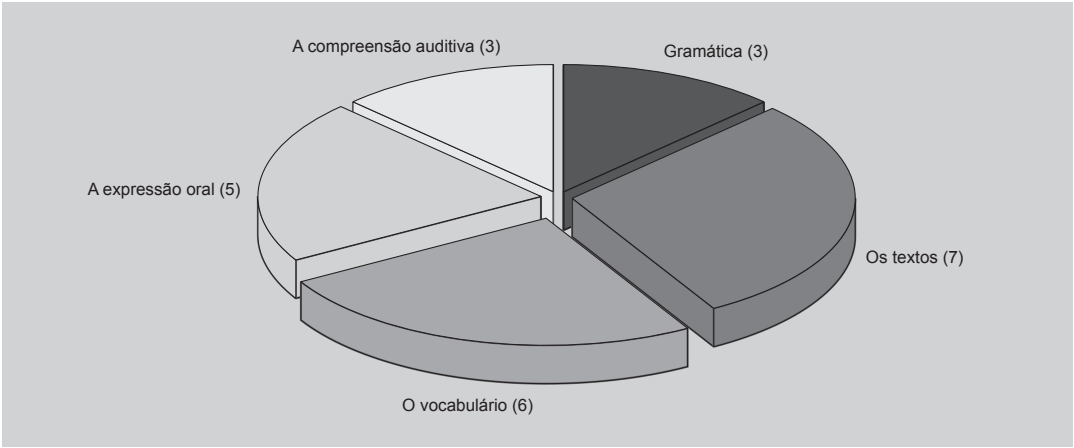


Gráfico n.° 10: A parte da aprendizagem que os formandos mais gostam

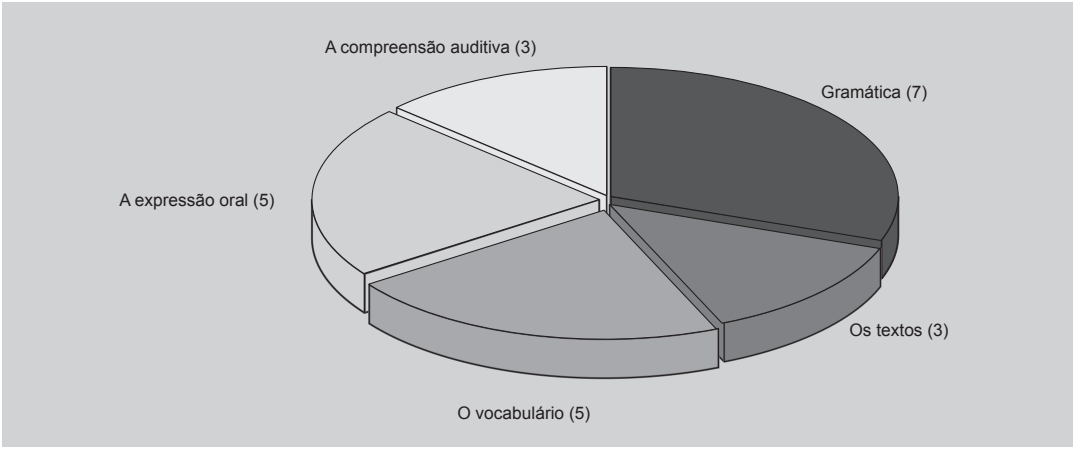


Gráfico n.° 11: A parte da aprendizagem que os formandos consideram mais importante na aprendizagem de uma língua

Na última parte da biografia linguística, pede-se para que os formandos façam uma projecção sobre as vantagens e desvantagens que poderão encontrar depois da formação que estão a frequentar.

Num segundo momento, os adultos apresentam as dificuldades que têm sentido, ao longo da formação e uma pequena reflexão sobre as mesmas.

Depois, fazem uma breve referência às actividades que têm sido mais produtivas na sua aprendizagem e indicam a língua ou línguas em que se apoiaram para a aprendizagem da língua inglesa.

Questiona-se, também, se serão capazes de interagir com uma pessoa nativa no final da formação em causa e o que poderão fazer para manter o conhecimento na língua que estão a aprender ou outra que já aprenderam.

Posto isto, relativamente às vantagens que podem encontrar no final da formação, ao nível pessoal, os adultos manifestam a vontade de se tornarem mais cultos e tirarem partido das aprendizagens realizadas, quando ouvirem ou lerem em Inglês, ou quando estiverem numa situação de interacção com turistas e em viagens. Também, consideram que pode ser uma mais-valia ao nível pessoal, familiar e ao nível da valorização do Curriculum Vitae. Ao nível profissional, esperam poder saber interagir com clientes, parcerias profissionais ou outros que se proporcionem e, também, enriquecer o Curriculum Vitae.

Sobre as dificuldades encontradas ao longo da formação, alguns referem não terem encontrado dificuldades significativas, visto tratar-se de um módulo de iniciação. Ainda assim, as dificuldades apontadas resumem-

se a não dominarem a compreensão oral, quando não existe um suporte de escrita; sentir dificuldades em falar e escrever correctamente em Inglês; acompanhar o ritmo da aprendizagem dos colegas; apresentar dificuldades de concentração.

Contudo, têm tentado ultrapassar estas dificuldades de diversas formas: treinando o registo auditivo com filmes e músicas; praticar, recorrendo a exercícios, e ouvir as explicações da formadora; fazer os trabalhos de casa; recorrer a familiares; e usar o sentido de humor com um método de concentração.

As actividades que têm sido mais produtivas são: a realização de exercícios e respectiva correcção, com auxílio às novas tecnologias; leitura de frases e textos; trabalhos de grupo; exposição teórica e recurso a exemplos práticos pela formadora; a aprendizagem de tópicos gramaticais; os trabalhos de casa; a simulação de diálogos.

A língua na qual a maioria se tem apoiado para a aprendizagem do Inglês é a sua língua materna, ou seja, o Português (5 elementos), pois é através desta que fazem traduções e conferem significado a palavras e expressões adquiridas, permitindo a compreensão dos conteúdos ministrados. Todavia, três elementos consideram que não se apoiaram em nenhuma língua para esta aprendizagem.

No final desta formação, cinco elementos consideram que irão conseguir interagir com uma pessoa nativa, dois elementos não têm bem a certeza, respondem “mais ou menos”, e um elemento não respondeu à questão.

Para concluir, os formandos pensam que se continuarem a realizar exercícios, jogos, leitura de textos e a praticar diálogos; se ouvirem músicas e estiverem atentos aos diálogos dos filmes, ou outros programas de televisão em Inglês, irão manter os seus conhecimentos acerca da língua. Para além disso, consideram que é importante continuarem a ter aulas, recorrer à internet e se possível viajar para países onde seja necessário colocar em prática as competências comunicativas.

4. Propostas de ejercicios de IC propuestos sobre la base de los datos recogidos

Exercício n.º 1

Título: Práctica de la IC a través de un texto intercultural.

Objectivos: deducción del sentido de palabras opacas a través del contexto y la discusión en clase.

Público-Alvo: grupo de estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera que han rellenado la biografía lingüística anterior.

Duração: 45 minutos aprox.

Tipologia: artículo del periódico español El Mundox

1. Lee la siguiente noticia del periódico El Mundo y subraya las palabras que no comprendas:

Uno de cada tres españoles aceptaría formar una federación con Portugal

El casi 40% de los portugueses aceptaría una unión entre los dos países.Sin embargo, un 30% de personas de ambos países rechaza la idea El 39,9% de los portugueses y el 30,3% de los españoles apoyan una unión entre los dos países para formar una Federación, aunque la idea es rechazada por más de un 30% de los ciudadanos en ambas naciones.

El 29,1% de los españoles se muestra indiferente con respecto a esa propuesta, porcentaje que se reduce hasta un 17,7% en el caso de los portugueses, según un barómetro de opinión hispano-luso, cuya primera edición se

ha presentado en la sede de la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) en Madrid.La encuesta, desarrollada por el Centro de Análisis Sociales de la Universidad de Salamanca (CASUS) para tomar el pulso al conocimiento recíproco entre los dos países, revela, por ejemplo, que mientras que el 54,2% de los portugueses sabe el nombre del actual presidente del Gobierno español, sólo el 1,2% de los españoles conoce el del primer ministro luso. Los tres personajes portugueses más famosos para los españoles son, en este orden, los futbolistas Luis Figo y Cristiano Ronaldo y el escritor José Saramago, mientras que para los portugueses son Julio Iglesias, el Rey Juan Carlos I y la princesa Letizia.

La encuesta revela que "el mutuo conocimiento no es mucho", sino más bien "una ignorancia mutua", más destacada en el caso de los españoles, cuyo conocimiento a veces es "trivial y banal", según uno de los responsables del estudio, Mariano Fernández Enguita.

El 53% de los españoles asegura haber estado al menos una vez en Portugal frente al 84% de los portugueses que ha visitado al menos en una ocasión España, según la encuesta, que revela que los ciudadanos lusos tienen mayor relación con los españoles que al revés.

Los portugueses son más partidarios que los españoles a las propuestas de cooperación que se establecen entre ambos países y, en ambos casos, destaca el apoyo a una mayor colaboración policial, judicial y militar, así como a la celebración de una reunión trimestral entre ambos gobiernos.

Los españoles son contrarios a que el portugués sea lengua de estudio obligatoria (un 76,2%) y prefieren que sea optativa (67,7%), mientras que en Portugal un 50% cree que el español debe ser obligatorio y un 85,1%, optativo.

La encuesta, a partir de entrevistas a 876 ciudadanos en ambos países entre abril y mayo pasados, pone de manifiesto que la mayoría de los españoles y los portugueses considera que las relaciones entre ambos países son buenas o, incluso, muy buenas, aunque un 28,9% de los lusos las evalúa como regulares.

Para la mayoría de los españoles, las relaciones bilaterales se han mantenido más o menos igual que en los últimos años, mientras que los portugueses creen que han mejorado, según la encuesta, de carácter anual.

En cuanto a los problemas comunes, el aprovechamiento del agua de los ríos es un asunto especialmente problemático para los portugueses, aunque otras cuestiones, como la delimitación de fronteras o las comunicaciones, no son vistas como especialmente problemáticas en ninguno de los dos países.

Actualizado miércoles 29/07/2009 13:18 horas

URL: http://www.elmundo.es/elmundo/2009/07/28/espana/1248786026.html

2. ¿Cuántas palabras has subrayado?_____

3. Compara esas palabras com tus compañeros (en pequeños grupos) e intentad descubrir su significado entre todos.

4.Pese a esas palabras que desconoces ¿has comprendido el tema o la idea general del texto?

_____

5. Resume el tema en poças palavras

_____

6. Discute com tus compañeros algunas de las opiniones y conocimientos que portugueses y españoles tienen sobre sus vecinos ¿Qué opinaís vosotros sobre esos mismos temas?

_____

Exercício n.º 2

Título: La IC a través de audio y texto.

Objectivos: encontrar las palabras transparentes en un audio y mejorar la comprensión a través de la lectura de la transcripción del audio.

Público-Alvo: grupo de estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera que han rellenado la biografía lingüística anterior.

Duração: 45 minutos, aprox.

Tipologia: Audio y texto.

1. Mira y escucha el siguiente vídeo de Youtube sobre *Wikilengua,* una nueva web de la lengua española: http://www.youtube.com/watch?v=zDSRa5kBuA4

2. Intenta escribir las palabras que has oído pero que no has entendido:

---

3. Ahora lee el siguiente texto (transcripción del audio) al tiempo que ves el vídeo y comprueba si tu comprensión mejora gracias al formato escrito:

Si usted no sabe lo que es un pronombre enclítico o duda sobre el uso de la palabra spa o no entiende exactamente lo que es un solecismo, tal vez le venga bien asomarse a la Wikilengua. Se trata de un nuevo espacio en Internet que pretende reunir todos los conocimentos sobre la lengua española a partir de las aportaciones de los internautas.

La lengua está haciéndose cada día y por tanto, necesita atención cada día. Cada día nos están surgiendo a todos dudas.

Dudas, curiosidades, aportaciones… el nuevo portal aspira a convertirse en el mayor punto de encuentro en la red de lingüistas, periodistas y correctores, pero también de cualquier persona interesada en compartir sus conocimientos sobre el español.

Y la diferencia de la Wikilengua en relación con la Wikipedia, por ejemplo, es que aquí va a existir un comité técnico que va a dar validez a las aportaciones, va a decir esto es correcto, esto se puede tomar como referencia y esto pues está sin comprobar ¿no?.

El proyecto ha sido promovido por la Fundación del Español Urgente, creada por la Agencia EFE, y cuenta con el aval de la Real Academia de la Lengua y el patrocíneo del BBVA.

3.1. ¿Cuántas palabras que no comprendías en el audio se han convertido en transparentes (has comprendido directamente) al leerlas? _____

3.2. ¿Cuántas palabras siguen siendo opacas (no comprendes porque no son parecidas en tu lengua materna)?_____

3.2.1¿Cuáles?

3.3.Busca los verbos del texto y compara su forma de conjugar con la forma portuguesa. ¿Qué diferencias encuentras? ¿Podrías conjugar alguno de ellos en español?

Exercício n.º 3

Título: Estrategias para la Intercomprensión de textos en lenguas románicas.

Objectivos: tomar consciencia de las estrategias cognitivas que pueden ayudarnos a mejorar la Intercomprensión de textos en otras lenguas románicas.

Público-Alvo: cualquier público adulto.

Duração: 30 minutos

Tipologia: artículo del periódico español Público

1. Intenta comprender el siguiente texto en español, tomado del periódico Público, a partir de tu lengua materna.

Decenas de miles de irlandeses salen a la calle contra los recortes

Nov 27, 2010 | Publico

A pesar del frío, calles embarradas y resbaladizas como consecuencia de la primera nevada del año, decenas de miles de irlandeses se han echado a las calles de Dublín para protestar contra el duro plan de austeridad cuatrienal del Gobierno irlandés. El Ejecutivo prevé concluir este fin de semana sus negociaciones con la UE y el FMI sobre el rescate a este país.

Los organizadores de la movilización cifraron en "100.000 ó 150.000" el número de manifestantes. Mientras, según la Policía (Garda), la movilización fue seguida al principio por unas 10.000 personas, aunque subió hasta los 50.000 a medida que ésta se acercaba hasta la emblemática Oficina General de Correos (GPO) en O'Connell Street, en el corazón de la capital.

(fuente: www.noticias.com)

2. En base al título, haz una hipótesis del contenido de esta noticia (ideas generales)

---

3. Lee aquellas palabras transparentes que te van a permitir comprender el texto (palabras transparentes son aquellas que por su forma muy parecida en todas las lenguas románicas se pueden comprender directamente; p.e., trabajo- trabalho-travail).

---

4. Subraya aquellas palabras opacas (que no entiendas) e intenta obtener su significado por contexto.

---

5. Haz una lista con las palabras opacas anteriores.

Exercice n.° 4

Título: Mots en vrac (*misturadas*)

Objectivos: Classer les mots en fonction de langue dans lesquels ils ont été écrits, en donner le sens

Público-Alvo: groupe d'adultes apprenant l'anglais qui ont complété la biographie langagière

Duração: >5 minutes

Tipologia: exercice de classement

Orientações: demander à classer les mots dans le tableau en fonction de la langue dans lesquels ils ont été écrits, en faire donner le sens, provoquer une discussion sur les mots qui se ressemblent.

Estas palavras parecem-lhe francesas, italianas, espanholas ou inglesas?

	Français	Italien	Espagnol	Anglais
Hola				
Hello				
Salut				
Ciao				
Let's go				
Food				
Nourriture				
Comida				
Deux				
Due				
Dos				
Entreprise				
Sociedade				
Company				
Shop				
Boutique				
To play				
Bodega				
Travel Ticket				
Biglietto				
Business				
D'accord				
Friend				

Exercice n.° 5

Título: Dialogues en vrac (*misturados*)

Objectivos: Classer les formules de salutations en fonction de langue dans lesquels ils ont été écrits, reconnaitre les formules les plus proches du portugais

Público-Alvo: groupe d'adultes apprenant l'anglais qui ont complété la biographie langagière

Duração: <5 minutes

Tipologia: exercice de classement

Orientações: demander à classer les mots dans le tableau en fonction de la langue dans lesquels ils ont été écrits, provoquer une discussion sur les formules qui se ressemblent

Com estas palavras comece e acabe uma conversa básica em italiano, em espanhol, em inglês e em francês: Hello / Hola / Salut / Salve / Hasta mañana / See you tomorrow / A demain / A domani.

Português	Italiano	Espanhol	Inglês	Francês
Ola,				
…	…	…	…	…
…	…	…	…	…
…	…	…	…	…
…	…	…	…	…
Até amanhã				

Exercice n.° 6

Título: Au quotidien

Objectivos: reconnaitre en quelle langue sont écrits les dialogues, en comprendre le sens

Público-Alvo: groupe d'adultes apprenant l'anglais qui ont complété la biographie langagière

Duração: >5 minutes

Tipologia: dialogue

Orientações: demander en quelle langue les dialogues ont été rédigés, faire justifier les réponses, demander quels sont les mots ou les expressions qui semblent les plus proches du portugais.

Leia estes diálogos, indique em qual língua estão escritos e responda às perguntas :

Diálogo 1

– A : Perdone, sabe usted dónde está la parada del autobus numero 7?
– B : Creio que sta cerca de aqui, en la calle a la derecha
– A : Muchas gracias
– B : De nada

Perguntas

– O dialogo está escrito em :
– Em que lugar podíamos ouvir este diálogo
– O que procura A?
– Para B, fica perto ou longe?

Diálogo 2

– A : Scusi, a che ora arriva il prossimo treno da Firenze?
– B : Alle 14.15
– C: A que ora parte l'intercity per Milano
– B : Alle 15
– C: Grazie
– B : Prego

Perguntas

– O diálogo esta escrito em :
– Em que lugar podiamos ouvir este diálogo?
– O que querem saber A e C?

Exercice n.° 7

Título: Formulaire européen

Objectivos: répondre à un questionnaire en langues étrangères, indiquer en quelle langue sont écrites chaque question.

Público-Alvo: groupe d'adultes apprenant l'anglais qui ont complété la biographie langagière

Duração: 10 minutes

Tipologia: exercice de compréhension et de production

Orientações: demander à compléter le formulaire, à indiquer la langue choisie pour chacun des items, valoriser la capacité des apprenants à pouvoir y répondre.

Preencha este formulario e indique para cada pergunta a lingua em que lhe parece ser escrita

- First name :
- Nombre:
- Nationalité:
- Data di nascita:
- Luogo di nascita:
- Age :
- Etat civil:
- Direccion :
- Email adress:
- Phone number:

4.1 Justificação da adequação dos exercícios propostos face ao público adulto

Relativamente aos primeiros exercícios (exercícios n.º 1, 2 e 3), os temas de ambas tareas giran en torno a las relaciones obedeciendo a los intereses de los participantes en las toma de resultados facilitados por Teresa Alves, pues una mayoría (6) de ellos manifiestan que el español es una de las lenguas más cercanas y comprensibles para ellos. Por otro lado, un alto número de ellos valoran el aprendizaje de lenguas en relación a la realización personal, por lo que se han elegido temas de interés cultural que muestran visiones y opiniones del pueblo portugués y español, así como, espacios de Internet donde se puede aprender cuestiones lingüísticas sobre el español.

Las tareas son de dos tipos: la primera se basa en un texto periodístico (exercícios n.º 1 e 3). Hemos querido comenzar con algo así, atendiendo a las opiniones de los alumnos de Teresa, que creen que los ejercicios basados en textos son muy interesantes, aunque no tan fundamentales para el aprendizaje. Se trata, por tanto, de una primera tarea para calentar motores, esto es, para captar el interés y la atención de los alumnos. Las preguntas sobre el texto buscan desarrollar actividades tanto individuales como grupales y promover la reflexión conjunta sobre otra lengua pariente, para que deducciones, pensamientos e ideas de otros sirvan para aumentar la comprensión. Finalmente, se busca que haya una comprensión general del texto, que es precisamente lo que permite la IC y que las estrategias asociadas con ésta mejoren. Esta noticia, además de ser actual y relevante por la situación de crisis que sufren sobre todo los adultos europeos (paro, problemas para alimentar a la familia, para pagar las hipotecas, etc.), es interesante para un público adulto porque trata cuestiones políticas y económicas que requieren de conocimientos y experiencias asentados. Si nos encontráramos ante un público infantil o adolescente, aparecerían problemas en torno al léxico y en general, derivados de la falta de conocimientos extralingüísticos involucrados en la comprensión de cualquier texto. Por otro lado, el hecho de ser una noticia de un periódico organiza o esquematiza el texto en un marco cognoscitivo accesible y común para el adulto, que obviamente lee la prensa con más asiduidad que otros públicos.

El ejercicio busca en efecto activar los conocimientos intuitivos que cualquiera posee y pone en marcha ante un texto: primeramente leer el titular y formarse una idea general o macroestructura que luego le permita discriminar entre sentidos más plausibles en el cuerpo del texto. Esta estrategia no sólo se aplica al encontrarnos ante textos en otras lenguas, sino también implícitamente ante los escritos en nuestro idioma. Este ejercicio busca hacer más explícitas estas estrategias para mejorar el índice de intercomprensión. En segundo lugar, el ejercicio introduce un concepto clave para la intercomprensión, las

palabras transparentes. Éstas son palabras que por su gran parecido con las de la propia lengua materna aparecen claramente, es decir, nos son fácilmente comprensibles. Dichas palabras nos van a permitir fijar de manera más exacta el tema y los detalles, así como los argumentos expuestos en el texto. Por último, se introduce el concepto complementario al anterior, es decir, las palabras opacas: aquellas que no son inmediatamente accesibles porque su forma difiere de la que aparecería en nuestra lengua materna o porque siendo parecidas no encajan con las demás y por tanto, pueden constituir algún tipo de falso amigo. Las palabras opacas pueden "aclararse", es decir, su significado puede determinarse o intuirse gracias al contexto. Observar las términos (muchos de ellao, seguramente transparentes) que rodean a las palabras opacas, permite inferir significados que en un principio no comprendíamos. Acudir al contexto en el sentido descrito es otra estrategia para la comprensión de textos que es muy positiva para practicar la IC en todo tipo de público. No obstante, el público adulto es particularmente adecuado para esta meta porque su madurez y experiencia le mueve a aplicar estas técnicas de manera intuitiva y a partir de conocimientos más elaborados y complejos.

El segundo ejercicio (exercício n.º 2), atendiendo a la buena calificación que obtienen los audios, en los resultados de las Biografías, incluye un vídeo con varios personajes hablando sobre una web en Internet para la consulta de dudas y el aprendizaje de la lengua española. Se pretende con esta segunda tarea que se desarrolle tanto la comprensión auditiva como la lectora en relación con la primera, es decir, que la visualización del texto ayude a aumentar la IC que se posee de un mensaje auditivo. Por último, se quiere que el sentido del texto se "negocie" y se comente con los compañeros dando lugar, otra vez, a tareas no sólo individuales sino también colectivas.

En ce qui concerne les exercices n.º 4, 5, 6 e 7, notre montre que la majorité des apprenants a appris les langues étrangères à l'école et qu'elle les utilisait peu au quotidien mais qu'elle était exposée fréquemment à l'anglais, le français, l'espagnol et l'italien à travers différents médias. On peut en déduire que cette population possède majoritairement des connaissances passives des langues mentionnées ci-dessus. Par connaissances passives, il faut entendre celles qu'elle a intériorisées au cours de son apprentissage ou de son exposition sans en avoir toujours conscience et qu'elle ne peut pas mobiliser en situation de communication. Le CECR (Cadre Européen Commun de Références) note que les méthodes d'enseignement prennent en compte les savoirs empiriques et académiques de l'apprenant auxquels elles ajoutent des connaissances nouvelles. Il mentionne également un double phénomène d'interaction entre ces savoirs préexistants et ces connaissances nouvelles : l'acquisition de nouvelles connaissances vient modifier et restructurer les savoirs antérieurs et ces derniers viennent simultanément modifier et structurer les nouveaux acquis. Dans ce cadre, il est donc important d'aider les individus à repérer, formaliser, mettre en valeur les connaissances antérieures. Les quatre exercices ont été construits dans ce sens. Ils ont pour objectifs de:

- de convaincre qu'ils disposent de capacités plurilingues ignorées et inutilisées ;
- de démontrer à ceux qui se déprécient qu'ils comprennent plus de langues qu'ils ne le croient
- de donner confiance à chacun dans sa faculté de comprendre d'autres langues que la sienne.
- de sensibiliser les apprenants à la dimension plurilingue du monde ;
- de leur donner envie de flâner dans les langues

Chaque exercice comprend des mots ou des phrases en plusieurs langues apparentées ou non au portugais. Ils visent à faire prendre conscience aux apprenants de leurs capacités à comprendre des mots isolés (exercice n°4) puis des petits dialogues (exercices n°5 et 6) et à interagir à l'écrit (exercice n°7). Ils

accèdent au sens grâce à la transparence entre le portugais et la langue cible ou grâce à leur expérience de vie et à leur culture.

Posto isto, podemos afirmar que os exercícios propostos vao ao encontro dos objectivos de aprendizagem que o aprendente adulto procura (i. compreender a utilidade da aprendizagem, ii. ver as suas necessidades de aprendizagem satisfeitas e iii. sentir que os seus conhecimentos prévios são reconhecidos e valorizados) pois tratam-se de notícias actuais e diálogos úteis, o que é muito importante para captar a atenção do aprendente adulto, mobilizando os conhecimentos prévios que este possuí sobre os diversos assuntos, fazendo-o sentir motivado para a tarefa e simultaneamente torna-o consciente do seu processo de aprendizagem de línguas. Por outro lado, os enunciados dos exercícios estão claros, mesmo introduzido palavras com significado/contexto desconhecidos para os adultos, tais como “transparente” e “opaca”, uma vez que explica o seu significado, e não leva a que os adultos se “percam” na interpretação do enunciado e se concentrem apenas nas tarefas de IC propostas.

5. Considerações finais

Acreditamos que a IC tem, ainda, uma longa caminhada a percorrer, especialmente no que concerne à aprendizagem ao longo da vida. Esperamos ter contribuído de alguma forma para o incentivo da discussão em torno deste tema. De facto, os adultos, pelas suas características e necessidades, parecem-nos um público relevante para poder explorar as potencialidades da IC e, consequentemente, desenvolver atitudes favoráveis ao plurilinguismo, na sua promoção enquanto valor e enquanto competência (Beacco & Byrem, 2003).

A concepção e aplicação de uma biografia linguística permitiu-nos conhecer o público-alvo e, a partir daí, desenvolver exercícios de IC tendo por base as suas características específicas, que não poderiam ser negligenciadas por serem fulcrais na construção de uma identidade individual e colectiva, que será mais rica, quantos mais contactos linguísticos realizar. Portanto, consideramos importante valorizar as experiências dos adultos e, a partir destas, enriquecer os seus repertórios linguísticos. Assim, os exercícios de IC, desenvolvidos para este público, perspectivaram ter uma aplicação prática no seu quotidiano e corresponder às suas necessidades de aprendizagem.

A comunicação por via da compreensão mútua deverá ser promovida com o intuito de promover a igualdade linguístico-cultural e estimular valores de respeito e concórdia perante o “Outro”. Se a aula de línguas é, por excelência, o local que deve privilegiar o diálogo intercultural e motivar a aproximação entre povos, então a intercompreensão pode “assumir um duplo papel na aula de línguas: será, por um lado, uma competência a desenvolver e poderá, por outro, ser utilizada como estratégia de aprendizagem” (Andrade et. al, 2003, p. 499).

Este trabalho constitui um pequeno passo na caminhada que a Intercompreensão terá de traçar na aprendizagem ao longo da vida, cabendo aos professores/ formadores de línguas o papel fundamental na promoção de partilha de experiências linguísticas com os seus alunos, permitindo (re)descobrir e valorizar os seus contactos linguísticos, assim como transformá-los em factor de motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Bibliografia

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2003). Análise e construção da Competência Plurilingue – Alguns percursos didácticos. *Didácticas e Metodologias da Educação – Percursos e desafios. Universidade de Évora: Departamento de Pedagogia e Educação, I*, 489-506.

Beacco, J. C. & Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe – from linguistic diversity to plurilingual education*. Stasbourg: Language Policy Division.

Castellotti, V., & Moore, D. (2006). Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive. Le portfolio européen des langes pour le collège. *Le français dans le monde*. *Recherches et applications,* 39, 54-69.

Cembalo, M. et Holec, H. (1973). *Les langues aux adultes: pour une pedagogie de l'autonomie*. C.R.A.P.E.L.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida – Documento de trabalho dos serviços da comissão*. Bruxelas: CE.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle – Vers un Cadre Européen de réference pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Concil of Europe.

Dabène, L. (2003). De Galatea à Galanet: un itinéraire de recherche. In C. Degache (dir.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*. Lidil n°28, dec. 2003, Lidilem, Université Stendhal, ELLUG: Grenoble, 23-29.

Knowles, M. (1990). *The Adult Learner*. USA:Gulf Publishing.

Lengrand, P. (1981). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.

Mackiewiczv, W. (1998). *Learning Foreign Languages: Motives and Strategies.* Paper presented at the European Cultural Foundation.

Molinié, M. (2006) (Coord.). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue.* Le français dans le monde. Recherches et applications. N.º 39. Paris: Le français dans le monde.

Perregaux, C. (2006). Autobiographies croisées: la décentration libératrice d'une lectrice bilinge. *Le français dans le monde. Recherces et applications, 39,* 31-41.

Simões, A. (1995). Desenvolvimento e Processos de Aprendizagem do Adulto. *Cadernos de Formação – Um dia, Um Tema*. Lisboa: Núcleo de Educação Recorrente Extra-Escolar.

Matériel / Ressources consulté(e)s

Materiales didácticos:

http://www.galapro.eu/sessions/library/fda/view/id/20

http://galanet.eu/ressource/fichiers/R626/intro%20FR%20nouv%20version.htM

Biografía Lingüística para niños:

http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp/primaria/castellano/pelbiografiaprimaria.pdf?documentId=0901e72b8000449f

Portfolio europeo de las lenguas:

http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/welcomef.html

ANEXO 1

Biografía Linguística traducidas em português, francés y español:

Biografia Linguística (PT)

Nome:_____ Idade:_____

Nacionalidade:_____ Naturalidade:_____

Habilitações:

☐ 9º ano

☐ 12º ano

☐ Licenciatura

☐ Outra.

Qual?_____

Situação profissional:

☐ Empregado.

Profissão? _____

☐ Desempregado.

Duração? _____

I. O meu conhecimento sobre as línguas

1. Qual é a sua língua materna? (Se considerar que tem mais do que uma, indique quais são).

_____

2. Sabe falar uma língua estrangeira? Fala-a com algum domínio ou só sabe o suficiente para se desenrascar? (Indique as línguas que sabe falar e o domínio que possui em cada uma).

_____

3. Quais são as línguas que utiliza e em que situações?

_____

4. Com que idade começou a aprender línguas? Especifique onde foi (na escola, em institutos, com amigos/ familiares).

_____

5. Quais são as línguas que a sua família fala?

_____

6. Valoriza a aprendizagem de uma língua estrangeira? ☐ Sim. ☐ Não.

7. Existem línguas mais importantes do que outras? ☐ Sim. ☐ Não.

7.1. Porquê?

_____

8. Que línguas gostaria de aprender? Porquê?

_____

9. Que línguas considera serem mais fáceis de aprender? Porquê?

_____

10. Poderia aprender outras línguas apoiando-se nas que conhece? ☐ Sim. ☐ Não.

10.1. Se respondeu afirmativamente, indique que línguas e porquê?

_____

11. Qual o motivo principal que o/a levou a frequentar esta formação de língua estrangeira?

_____

II. O uso das línguas aprendidas

12. Em que situações pode usar as línguas aprendidas? Assinale (x) a sua resposta.

- Em escritórios. ☐ Sim. ☐ Não.
- Em lojas. ☐ Sim. ☐ Não.
- Em hotéis. ☐ Sim. ☐ Não.
- Em reuniões. ☐ Sim. ☐ Não.
- Em linhas de produção. ☐ Sim. ☐ Não.
- Em procedimentos administrativos. ☐ Sim. ☐ Não.
- Na visualização/ audição de um filme ou documentário. ☐ Sim. ☐ Não.
- Na audição de músicas. ☐ Sim. ☐ Não.
- Na leitura de artigos/ livros/ jornais e/ ou revistas. ☐ Sim. ☐ Não.
- Na pesquisa de informação na internet. ☐ Sim. ☐ Não.
- Em futuras viagens de lazer ou negócios. ☐ Sim. ☐ Não.
- Na rua, quando um turista me pedir informações. ☐ Sim. ☐ Não.
- Outro. Qual? _____

12.1. Quais são as línguas que melhor entende na rádio, no cinema ou na música?

_____

13. Com quem pode utilizar as línguas aprendidas? Assinale (x) a sua resposta.

- Amigos. ☐ Sim. ☐ Não.
- Familiares. ☐ Sim. ☐ Não.
- Colegas. ☐ Sim. ☐ Não.
- Superiores. ☐ Sim. ☐ Não.
- Empregados. ☐ Sim. ☐ Não.
- Clientes. ☐ Sim. ☐ Não.
- Recepcionistas. ☐ Sim. ☐ Não.
- Administrativos. ☐ Sim. ☐ Não.
- Pessoal da manutenção. ☐ Sim. ☐ Não.
- Comerciantes. ☐ Sim. ☐ Não.
- Taxistas. ☐ Sim. ☐ Não.
- Outro(s)?
- Qual/ Quais? _____

III. Métodos de aprendizagem

14. Quais são os métodos que prefere para aprender uma língua? Classifique-os numa escala de 1 a 7.

14.1. Usar o manual

Discordo totalmente Concordo plenamente

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

14.2. Utilizar o audiovisual

Discordo totalmente Concordo plenamente

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

14.3. Utilizar ferramentas informáticas, como o computador e o leitor de CD's.

Discordo totalmente Concordo plenamente

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

14.4. Fazer exercícios gramaticais

Discordo totalmente Concordo plenamente

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

14.5. Ler artigos de jornais e de revistas

Discordo totalmente Concordo plenamente

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

15.6. Simular diálogos

Discordo totalmente Concordo plenamente

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

14.7. Trabalhar em grupo

Discordo totalmente Concordo plenamente

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

14.8. Realizar tarefas individuais

Discordo totalmente Concordo plenamente

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

14.9. Outro método. Qual? _____

Discordo totalmente Concordo plenamente

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

15. Qual é a parte da aprendizagem de línguas que gosta mais? Assinale (x).

☐ A gramática ☐ Os textos (compreensão e escrita) ☐ O vocabulário

☐ A expressão oral ☐ A compreensão auditiva

16. E a que considera mais importante? Assinale (x).

☐ A gramática ☐ Os textos (compreensão e escrita) ☐ O vocabulário

☐ A expressão oral ☐ A compreensão auditiva

IV. Métodos de aprendizagem

17. Vantagens:

17.1. Vantagens que poderá encontrar depois desta formação:

• No plano pessoal: _____

• No plano profissional:

_____

18. Dificuldades:

18.1. Que dificuldades tem encontrado ao longo da formação?

_____

18.2. Como é que as tem ultrapassado?

_____

19. Que tipo de actividades têm sido mais produtivas na sua aprendizagem?

_____

20. Em que língua ou línguas se apoiou para a aprendizagem desta língua nova? Ou não se apoiou em nenhuma língua?

_____

20.1. No caso de ter respondido afirmativamente à pergunta anterior, refira o que é capaz de fazer nessa(s) língua(s)

• Ler:

• Escrever:

• Escutar:

• Falar:

22. Depois desta formação, será capaz de interagir com uma pessoa nativa desta língua?

☐ Sim? ☐ Não?

23. O que poderá fazer para manter o seu conhecimento nesta língua, ou noutras línguas que tenha aprendido?

_____

Obrigada pela sua colaboração!

Mi Biografía Lingüística – ES

Nombre :_____ Edad:_____

Nacionalidad :_____ Lugar de nacimiento:_____

Estudios:

☐ Primarios

☐ Secundarios

☐ fp1/fp2

☐ Universitarios

Otros:

¿Cuáles?_____

Situación profesional

☐ Empleado.

Profesión_____

☐ Desempleado.

Duración_____

I. Mi conocimiento acerca de las lenguas…

1 – La lengua o lenguas maternas que yo hablo:

_____

2 – ¿Hablas una lengua extranjera? ¿Puedes defenderte en ella o tienes incluso un nivel más alto?

_____

3 – Las lenguas que utilizo y en qué situaciones

_____

4 – ¿En qué momento empezaste a aprender esta lengua ? ¿En qué entorno (colegio, instituto, con amigos, etc.)? ¿con qué edad?

_____

5 – Las lenguas que se hablan en mi familia son:

_____

6 – Valoro o no los aprendizajes de lenguas extranjeras

r Si r No

7 – Para mi hay lenguas / o no más importantes que otras?

_____

7.1 – Porqué?

_____

8 – Las lenguas que me gustaría aprender y porqué?

_____

9 – Las lenguas que me resultarían más fáciles de aprender y porqué?

_____

10 – Podría aprender una lengua o lenguas nuevas apoyándome en otras que conozco y porqué?

_____

11 – El motivo principal que me impulsó a inscribirme en esta formación fue:

_____

II. Uso de las lenguas aprendidas…

12 – ¿En qué situaciones voy a usar la o las nuevas lenguas?

En la oficina ☐ Si ☐ No
En las tiendas ☐ Si ☐ No
En el hotel ☐ Si ☐ No
En reuniones ☐ Si ☐ No
Para trámites administrativos ☐ Si ☐ No
Para ver películas ☐ Si ☐ No
Para oir música ☐ Si ☐ No
Para leer literatura, libros, períodicos, etc ☐ Si ☐ No
Para la búsqueda de información en internet ☐ Si ☐ No
En futuros viajes de placer o negócios ☐ Si ☐ No
En la calle, cuando un turista me pida información sobre algo ☐ Si ☐ No
Otros (s): _____

12.1 – ¿Cúales son las lenguas que pueder comprender mejor en el cine o escuchando música, o en situaciones de este tipo?

_____

13 – ¿Con quién voy a usar la o las nuevas lenguas?

Amigos ☐ Si ☐ No
Familiares ☐ Si ☐ No
Directivos ☐ Si ☐ No
Colegas ☐ Si ☐ No
Empleados ☐ Si ☐ No
Clientes ☐ Si ☐ No
Recepcionistas ☐ Si ☐ No
Secretarios ☐ Si ☐ No
Personal de mantenimiento ☐ Si ☐ No
Comerciantes ☐ Si ☐ No
Taxistas ☐ Si ☐ No
Otro(s): _____

III. Métodos de aprendizaje

14 – ¿Cúal o cuáles son los métodos que prefiero para aprender una lengua ?

_____

14.1 – Usar manuales

Nada de acuerdo						Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

14.2 – Usar videos o audios,

Nada de acuerdo						Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

14.3 – Usar herramientas informáticas cómo el móvil o mp3

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

1 2 3 4 5 6 7

14.4 – Hacer ejercicios de gramática

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

1 2 3 4 5 6 7

14.5 – Leer artículos de revistas, periódicos…

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

1 2 3 4 5 6 7

14.6 – Simular diálogos

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

1 2 3 4 5 6 7

14.7 – Trabajar en grupo

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

1 2 3 4 5 6 7

14.8 – Realizar tareas individuales

Nada de acuerdo Totalmente de acuerdo

1 2 3 4 5 6 7

14.9 – Otros métodos: _____

15 – ¿Qué parte del aprendizaje de lenguas consideras más interesante ? (marca con una cruz)

☐ La gramática ☐ Los textos(comprensión y escritura) ☐ El vocabulario

☐ La expresión oral ☐ La comprensión auditiva

16 –¿Qué parte del aprendizaje de lenguas consideras más importante ?

☐ La gramática ☐ Los textos (comprensión y escritura) ☐ El vocabulario

☐ La expresión oral ☐ La comprensión auditiva

IV. Después de la formación…

17 – Ventajas:

17.1 – Las ventajas que encuentro después de esta formación:

– En lo personal:

_____

– En lo professional:

_____

18 – Dificultades:

18.1 – Las dificultades que he encontrado en la formación:

_____

18.2 – ¿Cómo las he afrontada ?

---

19 – ¿Qué tipo de actividades han sido las más productivas en mi aprendizaje?

---

20 – ¿En qué lengua o lenguas me he apoyado para el aprendizaje de esta lengua nueva?

---

21 – Soy capaz, en otras lenguas, de:

Leer:

Escribir:

Escuchar:

Hablar:

22 – Me siento capaz de interactuar, después de mi formación, con una persona nativa en esta lengua:

---

23 – Qué cosas puedo hacer para seguir manteniendo mis conocimientos de otras lenguas

---

Ma biographie langagière – FR

Nom :_____ âge :_____

Nationalité :_____ Lieu de naissance :_____

Education :

☐ Primaire

☐ Secondaires

☐ Licence

☐ Autre.

Quel? _____

Situation profesionelle :

☐ Employé.

Profession? _____

☐ Chômeur.

Durée? _____

I – Ma connaissance des langues

- Quelle(s) est (sont) ma (mes) langue(s) maternelle(s)?

_____

2 – Je peux me débrouiller dans une (des) langue(s) étrangère(s) ou j'ai un très bon niveau dans cette (ces) langue(s). Précisez les langues que vous utilisez et les situations dans lesquelles vous les utilisez:

_____

3 – Quelles sont les langues que j'utilise et dans quelles situations ?

_____

4 – À quel moment ai-je commencé à apprendre cette (ces) langue(s) étrangère(s)? Et dans quel environnement l'ai-je apprise (es) (à l'école primaire, au collège/lycée, avec des amis, de la famille, etc.)?

_____

5 – Les langues parlées dans ma famille sont :

_____

6 – Je trouve utile d'apprendre des langues étrangères? ☐ OUI. ☐ NON.

7 – Pour moi, il y a des langues qui sont plus importantes que d'autres? ☐ OUI. ☐ NON.

7.1 – Lesquelles et pourquoi?

_____

8 – Les langues que j'aimerais apprendre sont

_____

8.1 – Pourquoi?

_____

9 – Pour moi, les langues qui seraient plus faciles à apprendre sont :

_____

9.1 – Pourquoi?

_____

10 – Je pourrais apprendre une/de nouvelle(s) langue(s) en m'appuyant sur la/les langue(s) que je connais déjà parce que :

_____

11 – Les raisons principales pour lesquelles je voudrais m'inscrire à cette formation sont :

_____

II – Utilisation des langues apprises

12 – Dans quelles situations je vais utiliser cette (ces) nouvelle(s) langue(s)?

- Au bureau
- Dans les magasins
- À l'hôtel
- En réunion
- En opération de production
- Pour des procédures administratives
- Pour regarder des films
- Pour écouter de la musique
- Pour lire de la littérature, journaux, etc
- Pour rechercher des informations en ligne
- Loisirs et voyages
- Dans la rue, quand un touriste me demande quelque chose

Autre(s) : _____

12.1 – Quelles langues je peux mieux comprendre à l'oral par exemple en regardant un film en V.O, en écoutant des radios, de la musique, etc.?

_____

13 – Avec qui vais-je utiliser cette (ces) nouvelle(s) langue(s)?

- Des amis
- Des membres de ma famille
- Des supérieurs de travail
- Des collègues de travail
- Des subordonnés
- Des consommateurs
- Des réceptionnistes
- Des secrétaires
- Des personnels d'entretien
- Des commerçants
- Des chauffeurs de taxis
- Autre (s):

III – Methodes d'apprentissage

14 – Les méthode(s) préférée(s) pour apprendre une langue étrangère ? Cochez ce qui vous convient le mieux.

14.1 – Utiliser des manuels

Pas du tout d'accord						Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5	6	7

14.2 – Utiliser des vidéos, audio

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

1 2 3 4 5 6 7

14.3 – Utiliser des outils informatiques, par ex: le téléphone portable, le mp3

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

1 2 3 4 5 6 7

14.4 – Faire des exercices de grammaire

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

1 2 3 4 5 6 7

14.5 – Lire des articles de journaux, de magazines…

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

1 2 3 4 5 6 7

14.6 – Simuler des dialogues

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

1 2 3 4 5 6 7

14.7 – Travailler en groupe

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

1 2 3 4 5 6 7

14.8 – Réaliser des tâches individuelles

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

1 2 3 4 5 6 7

14.9 – Ou d'autres méthodes: _____

15 – Quelle(s) partie(s) de l'apprentissage des langues est (sont) pour moi la (les) plus intéressante(s)?

- textes de grammaire (lecture et écriture)
- vocabulaire
- l'expression orale
- Compréhension à l'oral

16 – Quelle(s) partie(s) de l'apprentissage des langues est (sont) pour moi la (les) plus importante(s)?

— textes de grammaire (lecture et écriture)
— vocabulaire
— l'expression orale
— Compréhension à l'oral

IV – Après la formation

Benefices

17 – Quels bénéfices je retire de cette formation?

17.1 – sur le plan personnel

_____

17.2 – sur le plan professionnel

Difficultes

18 – Quelles difficultés ai-je rencontrées pendant la formation?

18.1 – Comment ai-je surmonté ces difficultés?

---

19 – Quel(s) genre(s) d'activités a (ont) été le plus productif(s) dans mon apprentissage

---

20 – Sur quelle(s) langue(s) je me suis appuyé pour l'apprentissage de cette (ces) nouvelle(s) langue(s) ? Ou je ne me suis appuyé sur aucune autre langue ?

---

21 – Si oui à la question précédente, alors sur quels éléments me suis-je appuyé parmi ces 4 catégories suivantes ?

Lire:

Écrire:

Écoutez:

Parler:

22 – Après cette formation, suis-je capable d'interagir avec un locuteur natif de cette langue?

☐ OUI.

☐ NON.

23 – Que devrais-je faire pour continuer à maintenir mes compétences dans cette (ces) langue(s) ?

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration!

A intercompreensão en las aulas: le développement della capacità de aprender limbi straine[1]

Sema Alas Martins, Christian Degache, Maria Santamaria Muñoz, Caroline Candeias do Monte, Dianelys Darna, Benice Resende, Miriam Pereira, Carla Nielfi

Résumé

Le travail de ce groupe a porté sur la question de l'insertion curriculaire avec pour finalité de discuter des modalités d'intégration de l'intercompréhension dans le curriculum scolaire, notamment dans les disciplines de langues et cultures étrangères, en fonction des spécificités, ouvertures et contraintes de chaque contexte éducatif (instructions officielles, programmes, etc.)

Autrement dit, il s'agissait d'imaginer des propositions pour introduire « officiellement » l'approche intercompréhensive dans des cours effectifs. Mais s'agissait-il d'imaginer le programme spécifique d'une année scolaire donnée, en termes de contenus et d'objectifs ? Ou un programme sur plusieurs années ? Ou bien, de manière plus ambitieuse encore, les différentes implications sur un système scolaire donné de l'introduction de l'intercompréhension dans l'enseignement des langues voire dans d'autres matières, aux différents stades de scolarité et dans différentes filières ? Ou encore la « valeur » que pourrait acquérir un tel enseignement, son « poids » dans les examens, les certifications, les diplômes, et donc de traiter les questions liées à l'évaluation ?

On le voit, la finalité fixée et les problématiques soulevées touchaient de manière évidente un champ très large qu'il allait être difficile de couvrir. C'est pourquoi nous avons opté pour un choix pragmatique tourné vers les réalités du terrain. Après une introduction présentant les fondements, les présupposés et les enjeux du concept d'intercompréhension plurilingue, tant du point de vue communicationnel qu'au niveau pédagogique, ce dossier présente des propositions curriculaires pour l'insertion de l'intercompréhension, dans différents contextes éducatifs et pour différents niveaux, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues mais aussi d'autres matières, le tout à partir d'une grille commune.

Concepts-clés

Intercomprensión entre lenguas emparentadas, Inserción curricular, Interdisciplinariedad

1. Introdução

L'Intercompréhension entre langues apparentées est une méthode de communication entre locuteurs de langues différentes mais de même racine, à la fois très ancienne – elle a de tout temps été pratiquée naturellement – et très novatrice, en ce sens qu'elle offre un terrain d'apprentissage très différent des méthodes usuelles.

Ce terrain est celui des interactions au sein desquelles chaque personne parle sa langue et s'efforce de comprendre les autres personnes s'exprimant dans leur langue, sans être, à priori, en mesure de les parler aussi. L'effort d'apprentissage se concentre donc sur les compétences de réception de la langue étrangère (lire, écouter) et met en suspens les compétences de production de celle-ci (parler, écrire).

Elle constitue ainsi une nouvelle approche, un point de vue différent sur la didactique des langues et sur les

[1] Este artigo tem a sua origem num trabalho realizado pelo seguinte grupo: Maria SANTAMARIA MUÑOZ, Caroline CANDEIAS DO MONTE, Dianelys DARNA, Benice RESENDE, Miriam PEREIRA, Carla NIELFI. Este grupo foi coordenado por: Sema ALAS MARTINS e Christian DEGACHE.

langues elles-mêmes qui ne vient pas en remplacement de l'enseignement traditionnel mais, au contraire, en complément de ce dernier et ce pour de nombreuses raisons, qui constituent autant d'arguments en faveur de son insertion curriculaire, objectif, à terme, de notre groupe de travail.

L'intercompréhension renvoie l'apprenant à un « capital » de connaissances de départ en revalorisant sa langue maternelle. En d'autres termes, personne ne part de zéro. Parler d'intercompréhension entre langues apparentées c'est donc affirmer qu'une langue étrangère, aussi étrangère qu'elle soit, ne l'est en fait jamais vraiment complètement pour un locuteur d'une langue de la même famille (ressemblances lexicales, syntaxiques, etc.).

L'intercompréhension cherche à donner les moyens – et la confiance – pour entrer dans une langue a priori inconnue et en saisir le sens général de manière approximative. Par la pratique, les inhibitions disparaissent et cette approximation se resserre pour s'approcher de mieux en mieux du sens. L'intercompréhension trouvera donc sa place dans l'enseignement comme un préalable, ou un accompagnement, à l'étude plus classique et plus rigoureuse de telle ou telle autre langue.

En travaillant cette flexibilité cognitive, cette capacité de glissement entre les langues d'une même famille, l'apprenant a alors accès non pas à une langue mais à deux, trois, voire quatre langues « étrangères » presque simultanément. Et, si l'on pense que la découverte d'une langue nouvelle c'est également la découverte d'une culture nouvelle, on se rend rapidement compte que l'intercompréhension constitue une ouverture incroyable sur le monde.

Finalement, en alliant objectif cognitif et objectif de compétence interculturelle, l'intercompréhension contribue de manière réelle à la formation d'attitudes positives envers le plurilinguisme. En nous enseignant à reconnaître et à respecter l'autre dans ce qu'il a de commun et de différent avec nous, l'intercompréhension défend la notion aussi universelle que fondamentale qu'est le respect et, plus largement, oeuvre contre les préjugés pour une culture de paix en tissant et en consolidant des liens de fraternité entre les locuteurs (de langues apparentées surtout mais pas seulement).

Cette « rentabilité », en plus de pouvoir intéresser nos institutions, constitue un moyen intéressant de résistance contre l'uniformisation culturelle à l'œuvre dans notre monde globalisé et contre, sinon le monopole, en tout cas la domination d'une ou plusieurs langues sur toutes les autres. Entretanto, os currículos dos diversos níveis de ensino, mesmo o ensino superior, considera individualmente cada uma das línguas, não promovendo uma abordagem comparativa, que incentive práticas baseadas nesta metodologia. No entanto, só poderemos começar a mudar este quadro começando a viabilizar propostas como estas que ora cogitamos.

Pour cette raison, le devoir de notre travail est de convaincre les autorités publiques et d'éducation afin que l'intercompréhension entre langues apparentées se transforme, à travers sa prochaine insertion curriculaire, en une politique d'Etat dans nos différents pays, offrant ainsi aux citoyens une possibilité d'accès au plurilinguisme et favorisant, à l'échelle universelle, l'intercommunication entre les peuples.

2. Propuestas de inserción curricular por nivel educativo

Proposta A:

Inserción curricular de la Intercomprensión para la lectura o recepción de textos de distintas disciplinas escolares (Interdisciplinariedad)

Contexto:

– España. Comunidad de Madrid. Centro escolar
– 4ª ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria). Alumnos de 15-16 años
– Clase de 15 alumnos.
– Plan de promoción de la lectura.
– Materia de horario escolar: Medidas de Atención Educativa (1 h. por semana)

Presentación de la propuesta: La motivación de mi propuesta está en aplicar uno de los "contenidos comunes" del currículum de Secundaria obligatoria del actual gobierno de España. En el Decreto Real 1631/2006 de 29 de diciembre, se pretende hacer hueco a las enseñanzas transversales, entre las que se encuentra la comprensión escrita, en todas las actividades escolares.

Se insta también a trabajar las materias escolares de forma interdisciplinar. En mi experiencia de 3 años en 4 centros escolares de Madrid, no me ha parecido ver mucho trabajo conjunto entre departamentos didácticos. Quizás lo haya, aunque sutilmente. Cuando éste se hace evidente es en las actividades extraordinarias como excursiones o visitas a museos, salas de exposición, cines, auditorios…

Pero me tentaba imaginar una colaboración más cercana con mis colegas y más ceñida al currículo. Y tratándose de lengua, o lenguas, la cosa no parece difícil, puesto que la lengua es, como hemos visto, una enseñanza transversal, presente en todas las asignaturas. En todas ellas el alumno tiene que leer, y saber leer. Acogiéndonos, además, a otro proyecto prioritario en los centros de enseñanza que es la promoción de la lectura, ¿porqué no diseñar una actividad semanal de lectura de textos con todo tipo de contenido curricular – historia, física, informática, educación física, música…–, que sirva a la vez para trabajar interdisciplinarmente entre el departamento de lengua extranjera románica (departamento de francés, italiano o portugués) y resto de departamentos, y para hacer más horas de lectura?

Existe incluso un hueco en el horario escolar que permitiría realizar este proyecto: se llama M.A.E. – medidas de atención educativa-. Es una asignatura abierta al diseño del profesor que la imparte, y es seguida por alumnos que no desean dar la asignatura optativa de Religión en el centro escolar.

Objetivos:

– Familiarizarse con lenguas parientes (italiano, portugués, francés, catalán y gallego; ocasionalmente rumano)
– Colaborar con el Plan de promoción de la lectura en el centro.
– Apoyar a otras asignaturas con más horas de lectura que sirvan al alumno de repaso de la asignatura.
– Afianzar conocimientos del alumno.
– Aumentar la confianza del alumno mediante el aliciente de comprobar que puede entender lenguas aparentemente difíciles.

Contenido interdisciplinar:

- Textos escritos o auditivos de las siguientes disciplinas escolares (disciplinas y contenidos epistemológicos literales del Decreto 23 / 2007, de 10 de mayo del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOCM, 29 de mayo de 2007).
  - Ciencias Sociales e Historia: (diferenciar hechos de opiniones)
    - (S. XIX) la descolonización
    - (S. XX) la crisis del mundo comunista
  - Educación Física
    - (Expresión corporal) métodos de mejora de la relajación
    - (Juegos y deportes) interés por el material deportivo utilizado en el marco del comercio justo.
  - Educación Plástica y Visual
    - (Arte secuencial) Elementos cinéticos y arte final
    - (Lenguaje visual) El grafiti. Objetivo y consecuencia social.
  - Educación para la ciudadanía:
    - (Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional) Las emociones, su expresión y su control.
    - (Ética y política) Violencia legítima y violencia ilegítima
  - Física y Química
    - (Energía y ondas) Concepto de onda. Tipos y características de las ondas.
    - (Polímeros sintéticos) Fabricación y reciclaje de materiales plásticos
  - Literatura
    - (Educación literaria) Romanticismo en el XIX
    - (Educación literaria) Realismo en el XIX
  - Música:
    - (Patrimonio musical occidental) Audición de canciones rumanas
      - "Rapsodii de primavara" de Tudor Gheorghe http://www.youtube.com/watch?v=FmJPb2I1T1M
      - "Valsul rozelor" de Tudor Gheorghe http://www.youtube.com/watch?v=LdRpDbuyxVQ
      - "Au innebunit salcamii" de Tudor Gheorghe – http://www.youtube.com/watch?v=BW4lt8ZcdZw
      - « Mai frumoasa » de Laura Stoica
        http://www.youtube.com/watch?v=H8p6-VRZ2Bo
  - Historia y cultura de las religiones:
    - Totalitarismo y religión en el S. XX.
    - Ciencia y religión en la sociedad contemporánea.
  - Informática
    - (Sistemas operativos y seguridad informática) *Malware*, virus y *crackers*
    - (Internet y redes sociales virtuales) Película "La red social", de David Fincher (2010). Trailers en distintos idiomas

      "The Social Network" http://www.imdb.com/video/imdb/vi4152690201/

"La red social" http://www.filmaffinity.com/es/evideos.php?movie_id=577699

"Le réseau social"

http://www.cinoche.com/films/le-reseau-social/bandes-annonces/index.html

"The Social Network" http://www.mymovies.it/film/2010/thesocialnetwork/trailer/

A rede social (v.o. subtitulado): http://cinema.sapo.pt/filme/the-social-network/video/o2eYR1sNJewv1T2U3ECj

- Latín:
  - (Historia de las lenguas latinas) La aportación léxica del latín a las lenguas modernas no derivadas de él.
  - (Vías no lingüísticas de transmisión del mundo clásico) Huellas materiales de la romanización
- Eventualmente, también de las siguientes disciplinas: Introducción a la Electricidad, Introducción a la Fotografía, Imagen Personal, Cultura Clásica, Expresión Corporal, Taller de Artesanía.

Metodología, dinámica de las clases

La metodología a seguir, ya presente desde el momento del planteamiento de este curso, es la llamada por el Consejo de Europa "Intercomprensión", que es uno de los Enfoques Plurales que se sugieren para las actividades de educación en el conocimiento de lenguas y culturas.

La dinámica de las clases consta de un primer momento de recepción del texto en lengua románica, y una segunda fase de puesta en común en lengua materna española (producción).

- Los textos escritos se facilitarán en fotocopia al alumno.
- En la selección de textos se vigilará su pertenencia a distintos géneros textuales (narración, ensayo, revista –imagen–, vídeo –sonido–, hipertexto …)
- Los textos orales se presentarán mediante tecnología multimedia (DVD u ordenador), en las aulas correspondientes.
- Habrá variedad de ejercicios lingüísticos propios del Enfoque Plural de la Intercomprensión entre lenguas de la misma familia.
  - Texto único en alguna lengua románica distinta del español: comprensión a través de búsqueda de palabras clave transparentes.
  - El mismo texto en varias lenguas: desentrañar palabras clave opacas ayudados del texto en lengua materna, y trabajando el contexto lingüístico y extralingüístico.
  - Textos en diversas lenguas sobre el mismo tema.
  - Algunas nociones simplificadas de lingüística diacrónica.

Distribución: Un curso escolar entero. Es decir 36 sesiones de 50 minutos (12 sesiones por trimestre). 1 sesión por semana.

Evaluación: Estas actividades no estarán sujetas a evaluación oficial, pero sí a una evaluación formativa por parte del profesor que necesitará tener un feedback constante de la acogida del proyecto (alumnos, profesores, centro, administración…). Se trata también de evaluar el nivel de dificultad de los textos

utilizados, y finalmente si se puede localizar cuál ha sido el valor añadido de la Intercomprensión entre lenguas parientes.

Expectativas:

Primero, se desea contar con la colaboración de profesores y alumnos para lograr ver el interés a largo plazo de este proyecto piloto.

Segundo, estratégicamente, como se trata de centrar las actividades en la lengua comprensible utilizada, o las lenguas románicas comparadas, estamos entrando en contextos cognitivos de especialidad, sin por ello tener que dar demasiada importancia al contenido en ideas del texto, de forma que no parezca la típica clase "tostón" de lectura para estudiar.

Tercero, se espera que en la práctica, la Intercomprensión, aunque planteada en diferido, pueda animar a participar en futuras actividades con interlocutor de lengua romance en tiempo real.

Proposition B:

Textes authentiques et initiation à la grammaire contrastive (une proposition dynamique de "retour aux sour

Contexte

a) France. Lycée.
b) Classes de 2nde et de 1ère (élèves des classes d'âge 15-16 et 16-17ans).

   Rq: les élèves de Terminale (17-18ans) ayant déjà un emploi du temps bien serré (préparation des épreuves du Baccalauréat) nous pourrions imaginer, pour eux, une intégration de l'IC sous la forme d' "option facultative".
c) Séances en demi-groupes (15 élèves)
d) Intégration dans le cadre des programmes nationaux et du CECRL
e) Séances sur toute l'année scolaire: 1h par semaine

Présentation et objectifs

L'intercompréhension entre langues apparentées s'inscrit dans la philosophie linguistique définie par le Conseil de l'Europe à travers le CECRL, notamment autour des termes suivants: « approche plurilingue » ; « développement d'un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » ; « compétence pluriculturelle » ; « volonté de développer les compétences de réception visuelle » ; etc.

C'est bien sur la compétence de réception visuelle et la volonté de mettre en valeur des compétences linguistiques transversales que s'appuie cette proposition d'insertion curriculaire.

Son objectif est de mettre en place une offre multilingue au sein de l'enseignement secondaire français et par là, de valoriser les capacités de transfert des apprenants et de favoriser la reconnaissance des langues de nos voisins européens en revenant à la racine commune. Obligation d'ouverture et de travail collaboratif

pour l'équipe pédagogique de langues vivantes pour moins de "compartimentation" et davantage de fluidité pour nos élèves.

Expérience

Le travail de l'IC sous la forme d'ateliers de travail sur des textes courts, authentiques et normés est un mode de pratique que j'ai pu découvrir au travers du travail développé par l'APIC (Association pour la Promotion de l'InterCompréhension), sur la base de la méthode Eurom5 surtout. Des ateliers grand public auxquels j'ai eu le plaisir d'assister et destinés à faire oublier les réflexes scolaires et à s'ouvrir aux langues dites «étrangères».

Pour un public scolaire, à nous de sélectionner des textes adaptés car nous ne disposerons pas (forcément) de latinistes (de plus en plus rare, hélas…) ou de l'aide précieuse qu'apporte l'expérience de l'âge (rapprochement langue ancienne -par exemple, français ancien- et richesse du vocabulaire…) pour opérer aussi facilement les transferts d'une langue à l'autre.

Méthodologie proposée

Mise en place de séances sur le modèle d'Eurom5. "Les apprenants travaillent donc simultanément sur 5 langues à partir de textes authentiques dont le contenu repose sur un « savoir partagé » (articles de journaux portant sur des sujets de politique internationale, de société) afin qu'ils puissent mieux concentrer leur attention sur l'exercice linguistique. Ils disposent de ressources et aides diverses: résumé des textes dans chacune des quatre autres langues de travail, enregistrement audio des textes avec affichage de la courbe des contours mélodiques de chaque phrase, traduction de certains passages du texte, glossaire, quelques informations sur les pays romanophones."

http://www.dglflf.culture.gouv.fr/publications/Eurom5_4.pdf

"Chaque leçon consiste à écouter un texte, le lire silencieusement et chercher à le traduire à partir des transparences repérées. Les passages ayant « résisté » à une première lecture sont alors décryptés grâce à un dispositif varié dont l'apprenant use en fonction de ses besoins."

Les textes seraient distribués aux élèves sous la forme de polycopiés.

Initiation à la grammaire contrastive: sur des points sélectionnés pour leur représentativité.

Utile d'un point de vue didactique, cela permettrait de ponctuer régulièrement les avancées et progrès fait sur les séances de travail sur textes authentiques fait dans les différentes langues romanes et, par là, de faire le point (Bilan). L'idée étant d'introduire petit à petit de la théorisation (systématisation) au sein des diverses séances de pratique (fil rouge des ateliers).

Distribution: Séances sur toute l'année scolaire

Evaluation: Evaluation formative sous forme de compétences acquises, sur le modèle du "livret personnel de compétences" (du "socle commun" école primaire + collège). Exemples de compétences: "comprendre un texte court et simple" ; "dégager le thème d'un texte" ; "se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple" ; "maîtriser quelques relations de sens entre les mots" ; "identifier la fonction des mots dans la phrase" etc. A nous de les adapter…

http://media.education.gouv.fr/file/27/02/7/livret_personnel_competences_149027.pdf

Démarche collègiale: la validation de chacune des compétences concerne l'ensemble de l'équipe pédagogique.

Remarque: une transformation sous forme d'évaluation chiffrée (notes) pourrait être envisagée pour la présentation de la matière sous forme d' "option facultative" pour le Bac (classes de Terminale).

Attentes générées par cette proposition

- Un vrai travail collaboratif de l'équipe pédagogique des enseignants de langues vivantes auxquels nous pourrions évidemment associer les professeurs de latin et de grec.
- Un décloisonnement des disciplines langues pour plus de naturel, plus de dynamisme mais aussi plus de rentabilité par l'optimisation des compétences linguistiques.
- Une vraie prise de conscience des liens existants entre nos langues romanes par un "retour aux sources" explicité par les éléments de grammaire contrastive: se servir des éléments d'un passé commun pour construire le futur ensembl

Proposta C:

Inserção Curricular da Intercompreensão no ensino fundamental brasileiro.

Contexto

Público-alvo: alunos de 1a a 4a série do ensino fundamental (école) – **6 a 11 anos**

Esses alunos não estudam nenhuma língua estrangeira na escola e normalmente não têm contato com estrangeiros.Eles começam a estudar línguas estrangeiras na série seguinte (5a série) onde eles deverão fazer a escolha entre o espanhol, o francês e o inglês.

O estabelecimento é público: Escola de Ensino Fundamental e Médio da Universidade Federal de Uberlândia (Brasil).

Apresentação

Trata-se de uma proposta plurilingue em um contexto de escola pública brasileira onde os alunos não têm contato com línguas estrangeiras. Essa proposta alia intercompreensão, interdisciplinaridade e interculturalidade.

Consiste em propor atividades, colaborativamente, com escolas de outros países de língua românica

Objetivos

– favorecer o reconhecimento de línguas estrangeiras da mesma família que a língua materna dos alunos;
– fazer com que os alunos se familiarizem com as línguas românicas;
– fazer com que os alunos adquiram confiança em si mesmos e se conscientizem de seu potencial para compreender línguas estrangeiras da mesma família que sua língua materna;
– motivar os alunos a aprender línguas românicas.

Duração

O ano escolar no Brasil é dividido em dois semestres: 1º semestre de fevereiro a junho e 2º semestre de agosto a dezembro.Formação de 30 horas a cada semestre, com carga horária de 2 horas semanais, em um total de 15 semanas por semestre.

Metodologia

O primeiro semestre seria um trabalho somente com textos escritos e o segundo semestre seria a continuação do trabalho com diferentes gêneros textuais e a interação intercompreensiva (utilizando Lingalog) com 4 classes de países diferentes (1 de língua espanhola, 1 de língua francesa, 1 de língua italiana e 1 de língua romena), que tenham os mesmos objetivos intercompreensivos.

***1º semestre (15 semanas, 2 horas por semana):

1ª semana: **parte oral**: Geografia: localização de países de línguas românicas no mapa, informações sobre o estatuto das línguas nesses países (língua oficial, segunda língua,…), hemisfério norte e sul, diferentes continentes, etc.; **parte escrita:** Um mesmo texto (mesma temática do oral) nas 4 línguas.

2ª semana: **parte oral**: História: informações sobre a história de países de línguas românicas (colonizadores /colonizados); **parte escrita**: Um mesmo texto (mesma temática do oral) nas 4 línguas.

3ª semana: Uma mesma música nas 4 línguas. Ex: Frère Jacques. Nesse mesmo dia à partir da canção "Frère Jacques" poderiam ser trabalhados nomes próprios e onomatopéias nas 4 línguas.

4ª semana: Rótulos de produtos alimentares nas 4 línguas (biscoitos, bolachas, caixas de cereais, etc.). Identificação da data de validade, do peso, da origem do produto (países de línguas românicas), dos ingredientes, etc.

5ª semana: Ciências. Um mesmo texto sobre plantas nas 4 línguas. Ex: A fotossíntese.

6ª semana: Preenchimento de formulário de inscrição com informações pessoais nas 4 línguas (nome, sobrenome, nacionalidade, cidade onde nasceu, data de nascimento, endereço, telefone, escola onde estuda).

7ª semana: Matemática (jogos e enigmas matemáticos) nas 4 línguas.

8ª semana: Uma mesma fábula nas 4 línguas. Ex: A cigarra e a formiga.

9ª semana: Um mesmo texto sobre comunicação verbal e não-verbal nas 4 línguas. Apresentação de gestos realizados com as mãos. Explicar que "tal" gesto quer dizer "tal coisa "ou seria o mesmo que utilizar "tal "expressão em determinado país, em outro pode ser a mesma coisa, em outro país pode significar algo totalmente diferente. (Utilizar gestos com as mãos de países de línguas românicas).

10ª semana: Um mesmo poema nas 4 línguas.

11ª semana: Uma mesma receita nas 4 línguas. Ex: Bolo de chocolate

12ª semana: Conto (um conto de fadas). Um mesmo texto nas 4 línguas. Ex: Cinderela

13ª semana: Verbetes de dicionários nas 4 línguas (substantivos e/ou verbos). Nesse primeiro momento o professor levaria os termos selecionados, fotocopiados para os alunos. Em um segundo momento da aula, os alunos em pequenos grupos (de 4, por exemplo) escolheriam (eles mesmos) um termo nos dicionários (dicionários das 4 línguas, levados pelo professor), analisariam as definições (como fizeram na atividade anterior) e cada grupo apresentaria no final da aula o seu termo para o restante do grupo, expondo o que aprenderam com aquela atividade.

14ª semana: Provérbios e expressões idiomáticas (as mesmas nas 4 línguas). Ex:escolher uma só temática, por exemplo provérbios e expressões idiomáticas com animais.

15ª semana: Humor: Histórias engraçadas, piadas e adivinhações nas 4 línguas.

***2º semestre (15 semanas, 2 horas por semana):

1ª semana: **parte oral**: um video com crianças se apresentando nas 4 línguas (informações de nome, sobrenome, nacionalidade, idade, cidade onde mora e onde estuda); **parte escrita**: mensagens de e-mail nas 4 línguas (apresentações pessoais) e glossário de 10 a 20 termos relacionados à informática: de uso cotidiano por usuários de computador (nas 4 línguas).

2ª semana: Texto sobre o "emploi du temps" dos alunos (de países de línguas românicas); na escola, quais as disciplinas que estudam, qual horário, etc. Texto nas 4 línguas.

3ª semana: Anúncios de peças de teatro infantil e de sessões de cinema nas 4 línguas. (Identificar as informações contidas, comparar).

4ª semana: Ciências: um mesmo texto sobre animais nas 4 línguas. Ex: A metamorfose da borboleta.

Nessa 4ª semana os professores das 5 escolas – dos cinco países que participam do projeto- anunciam aos alunos a atividade que irão realizar juntos, qual seja, a **escrita colaborativa de um conto**. Cada escola escreve a sua parte do conto em língua materna e passa (somente) para a escola seguinte até que todos tenham escrito a sua parte e o conto possa ser lido integralmente por todos. Os professores das escolas entram em um acordo para definir qual será a escola A,B,C,D,E. Fiz a suposição de que minha escola seria a escola E,então o Brasil seria o país E, e nós escreveríamos a 5ª parte do conto).

5ª semana: Texto sobre as atividades de lazer de crianças de países de línguas românicas, nas 4 línguas.

6ª semana: Matemática (jogos e enigmas matemáticos) nas 4 línguas. Nessa 6ª semana a escola A, do país A, escreve a 1ª parte do conto.

7ª semana: Histórias em quadrinhos de países de línguas românicas, nas 4 línguas.

8ª semana: História: um mesmo texto nas 4 línguas. Ex: A era dos dinossauros. (Nesta 8ª semana a escola B,do país B,escreve a 2ª parte do conto).

9ª semana: Texto sobre os esportes praticados em cada país representados aqui por uma língua românica e sobre os esportes praticados nas escolas, na aula de Educação Física, nas 4 línguas.

10ª semana: Geografia: um mesmo texto nas 4 línguas. Ex: As mudanças climáticas no planeta. (Nesta 10ª semana a escola C,do país C,escreve a 3ª parte do conto).

11ª semana: Regras de um mesmo jogo nas 4 línguas. Ex: Jogo de damas.

12ª semana: Texto sobre as refeições (café-da-manhã, almoço e jantar) em países de línguas românicas, nas 4 línguas. (Nesta 12ª semana a escola D, do país D, escreve a 4ª parte do conto).

13ª semana: Texto descritivo de 4 cidades de países de línguas românicas.

14ª semana: Leitura das quatro partes do conto (escritas nas 4 línguas) e produção em língua materna da 5ª e última parte do conto.

15ª semana: Textos informativos sobre as principais comemorações, durante o ano, nos países envolvidos no projeto. Nesse momento, na última sessão, as quatro outras escolas (4 outros países) envolvidas no projeto fazem a leitura integral do conto.

Os materiais autênticos a serem utilizados no curso podem ser conseguidos através do envio pelo correio

e pelo uso de scanner, pela internet. Os professores das cinco escolas envolvidas no projeto (dos cinco países) e encarregariam de fazer essa troca de materiais autênticos (rótulos de produtos alimentares, histórias em quadrinhos, anúncios de peças de teatro infantil e sessões de cinema,etc.). Os professores também poderiam se ajudar na escolha dos textos das outras disciplinas (ciências, história, matemática e geografia). Será necessário também a elaboração de textos (ex: texto sobre as principais comemorações do ano nos países, texto com descrição das cidades, texto sobre as refeições em cada país, texto sobre o esporte no país e o esporte nas escolas, texto sobre as atividades de lazer das crianças, texto sobre o "emploi du temps" das crianças na escola, etc.). Poder-se-ia, também, realizar um trabalho colaborativo com a elaboração de textos conjuntamente (com informações dos países) como por exemplo: o texto de geografia e de história da 1ª e 2ª semanas do primeiro semestre, o texto sobre comunicação verbal e não-verbal e o vídeo com as crianças se apresentando nas 5 línguas. Os temas das comemorações durante o ano, das refeições em cada país, das atividades de lazer das crianças, dos esportes em cada país e nas escolas, da geografia e da história de cada país envolvido no projeto e da descrição de cidades. Temas, estes, que podem ser retomados nas interações, en ligne, entre os alunos.

Suporte: Fotocópias de material impresso, computador (internet).

Proposta D:
L'intercomprensione al liceo, con Galanet

Contesto:

– Italia. Liceo Linguistico "Giovanni Falcone" Bergamo
– Classi di triennio superiore ; alunni di 16 – 18 anni
– Gruppo di 13-17 alunni
– Educazione plurilingue
– In orario extrascolastico e a distanza (FAD = Frequenza a distanza)

Presentazione della proposta:

– nozione di intercomprensione, sviluppatasi a partire dagli anni 90 allo scopo di realizzare la politica linguistica dell'Unione Europea volta al plurilinguismo.
– un modello didattico che non si basa sulla separazione tra lingua materna e straniera ma è un vero modello plurilingue che può facilitare la comunicazione tra cittadini del mondo attraverso lo sviluppo di competenze parziali, di comprensione e produzione scritta
– osservazione comparativa tra lingue della stessa famiglia , per trovare le origini latine comuni, i punti di contatto e le differenze di tipo fonetico, lessicale e grammaticale
– lo sviluppo di competenze metacognitive e la costruzione di strategie di comprensione grazie al potenziamento reciproco tra lingue apparentate
– utilizzo delle TIC per l'apprendimento permanente, apprendimento significativo e per competenze
– Cooperative learning in FAD
– educazione al plurilinguismo e all'interculturalità
– Utilizzo di *Galanet*

– l'intercomprensione nella scuola dell'autonomia e come ricerca-azione.

Obiettivi:

- Sperimentare l'intercomprensione tra le lingue romanze (italiano, francese, spagnolo e portoghese) dal punto di vista didattico e come ricerca-azione ;
- sviluppare negli alunni strategie di apprendimento rivolte, in particolare, alla comprensione dello scritto e alla comunicazione tramite forum e chat;
- potenziare le lingue di studio;
- far acquisire conoscenze delle lingue romanze comparate, tra le quali il portoghese, lingua non presente nell'offerta formativa curricolare dell'istituto di riferimento;
- sperimentare un nuovo modello di comunicazione interculturale, nel quale nessuna lingua è egemone
- potenziare le competenze d'uso delle TIC
- avviare alla metodologia della ricerca su internet: raccolta di documenti e loro selezione
- costruzione di un testo multimediale
- favorire la problematizzazione e il dibattito democratico
- sviluppare la riflessione sulla lingua e la metacognizione
- educare all'apprendimento cooperativo on-line
- avvicinare a modalità di apprendimento permanente
- arricchire il proprio vissuto interculturale.
- formare una comunità di apprendimento consapevole
- comunicare con coetanei di tutto il mondo ed essere risorsa linguistica per gli altri
- avvicinarsi ad altre culture
- vivere la diversità come arricchimento

Obiettivi della ricerca–azione:

– sperimentare la didattica dell'intercomprensione;
– gestire un corso in FAD;
– verificare la trasferibilità del progetto nell'istituto come attività curricolare, nell'ambito della quota prevista dell'autonomia scolastica;
– esercitare il cooperative learning a distanza;
– sperimentare l'insegnamento delle lingue e culture comparate;
– sperimentare l'utilizzo e la produzione di testi multimediali

Contenuti interdisciplinari:

L'uso delle TIC, per la comunicazione, lo studio, la ricerca

La comunicazione su forum e chat: nétiquette, autocontrollo, funzione fatica della lingua

Trasferimento di competenze tra lingue

Esercitare l'attività di mediazione

Famiglie di parole

Le origini latine

Riscoprire l'italiano e l'evoluzione storica delle lingue romanze

Scoprire il portoghese e il rumeno

Identità e alterità

La società italiana, l'attualità

Il mondo dei giovani: valori, tempo libero, musica, cinema ….

Competenze sociali e di cittadinanza

Metodología

PRIMI PASSI

1. comprensione luoghi piattaforma con cambio interfaccia
   Trovare come si dice nelle altre lingue: Ufficio? Stampa? Risorsa?
2. Scrivere il proprio profilo
   Nome, notizie sulla scuola frequentata, notizie sulla propria città, hobby;
   Che cosa mi aspetto/mi incuriosisce di questa esperienza su Galanet, altro…
3. Cercare 5 profili e reperire: nome, soprannome, città e nazione, età, attività, notizie sulla famiglia, hobby, altro…

L' ARCHIVIO DELLE CHAT

– Analisi delle chat archiviate e riempimento di una griglia con:
  saluti, ringraziamenti, ecc
– Reperire costrutti per: interrogative, negative
– L'alternanza della presa di parola
– La presa di contatto
– La sollecitazione: chiedere che cosa vuol dire…
– La facilitazione: traduzioni, perifrasi , spiegazioni…
– La riparazione: correzione riprendendo la frase e dandone la forma corretta

LE RISORSE DI GALANET

– Esercizi sullo spazio di autoformazione
– Esercizi nella sale delle risorse
– Riflessione linguistica comparata: gli alunni, individualmente o in gruppo di 3, sceglieranno un argomento tratto dalla Salle des Ressources, Autoformation, o la bibliothèque, collecticiel e lo presenteranno per i scritto ai compagni in italiano (mediazione ling. + riflessione gramm.)
– Scelgono la lingua bersaglio e in quella lingua applicano il contenuto grammaticale analizzato in situazione comunicativa: fumetti, dialogo, foto con legende, breve racconto, ecc

I FORUM

– redigere un elenco di competenze sociali per il forum: nétiquette e:

  Leggere l'insieme dei messaggi

  Scrivere pensando al destinatario

  Essere breve, conciso…

  Dare riscontro a chi ci ha scritto, ecc

– ciascun alunno o gruppo sceglie uno / due argomenti e elabora un dossier plurilingue tematico: alla ricerca del lessico specifico della Musica, del cinema, dello sport…

– lettura de prodotti finali, da altre lingue e resoconto orale in classe.

LA RASSEGNA STAMPA

– Formare gruppi misti tra le équipes presenti in piattaforma per l'elaborazione del dossier comune

– Ciascuno è risorsa linguistica per gli altri partecipanti

Tempi: Una sessione di Galanet: 12 settimane. Interamente in FAD.

Valutazione

La valutazione del progetto verterà sui risultati raggiunti dagli studenti e sull'efficacia della proposta didattica.

La valutazione sarà formativa, nel corso di svolgimento dell'attività ; al termine verrà somministrato agli alunni un questionario di valutazione finale.

Criteri di valutazione degli apprendimenti: grado acquisito di autonomia nella comunicazione, partecipazione e coinvolgimento nelle attività, qualità dei contributi, individuali e di gruppo, al *dossier de presse.* La frequenza del corso, con valutazione positiva, varrà come credito formativo.

Risultati attesi

Sviluppo della competenza linguistica, sviluppo delle strategie di apprendimento, uso delle TIC, apprendimento cooperativo, acquisizione di nozioni di linguistica comparata, partecipazione ai forum e alle chat, ricerche su internet, raccolta di documenti e loro selezione, costruzione di un testo multimediale.

Proposta E:
Inserção Curricular da Intercompreensão na Universidade

Contexto

Público-alvo: Alunos do Curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)- jovens adultos

Esses alunos passaram por um processo seletivo (Vestibular) para ingressarem no curso de graduação em Letras da universidade. A língua estrangeira é uma das disciplinas desse processo seletivo. Eles puderam escolher fazer prova de uma das três línguas: espanhol, francês ou inglês nesse processo

seletivo (Vestibular). O curso de Letras tem duração de cinco anos. No primeiro ano, os alunos cursam obrigatoriamente as três línguas (espanhol, francês e inglês); no segundo ano fazem opção por uma dessas três línguas.

Apresentação

Trata-se de uma proposta plurilingue em um contexto de universidade pública brasileira

Objetivos

– conscientizar os alunos de seu potencial de compreensão de línguas estrangeiras da mesma família que sua língua materna;
– valorizar a capacidade de transferência de uma língua à outra;
– utilizar estratégias de leitura que facilitem essa transferência;
– conscientizar os alunos das relações existentes entre as línguas românicas;
– motivar os alunos para a aprendizagem de línguas românicas.

Duração

O ano escolar no Brasil é dividido em dois semestres: 1° semestre de fevereiro a junho e 2° semestre de agosto a dezembro. Formação de 60 horas a cada semestre, com carga horária de 4 horas semanais, em um total de 15 semanas por semestre.

Metodologia

O primeiro semestre seria um trabalho somente com textos escritos (diferentes gêneros textuais em espanhol, francês, italiano e romeno) e o segundo semestre seria a continuação do trabalho com diferentes gêneros textuais e a interação intercompreensiva (utilizando Galanet ou Lingalog) com 4 classes de países diferentes (1 de língua espanhola, 1 de língua francesa , 1 de língua italiana e 1 de língua romena), que tenham os mesmos objetivos intercompreensivos. Seria um trabalho de identificação de palavras transparentes nas línguas românicas em questão e inferência de prováveis significados, de análises comparativas, e de compreensão das idéias gerais dos textos.

***No primeiro semestre:

1ª semana: Formulários de inscrição (contendo nome e sobrenome, endereço, telefone,estado civil, profissão, data de nascimento, cidade e país onde nasceu, e-mail,etc.) nas 4 línguas.

– Biografia de uma pessoa pública, conhecida de todos (a mesma biografia nas 4 línguas).

2ª semana: Um mesmo texto (nas 4 línguas) sobre a importância de se aprender línguas estrangeiras.

3ª semana: Em um primeiro momento: publicidades de um mesmo carro (nas 4 línguas). Não seria a mesma publicidade. Em um segundo momento: publicidades de carros diferentes (nas 4 línguas).

4ª semana: Verbetes de dicionário:definições de um mesmo substantivo ou de um mesmo verbo (nas 4 línguas). Nesse primeiro momento o professor levaria os termos selecionados fotocopiados para os alunos. Em um segundo momento da aula , os alunos em pequenos grupos (de 4, por exemplo) escolheriam (eles mesmos) um termo nos dicionários (dicionários das 4 línguas, levados pelo professor), analisariam as

definições (como fizeram na atividade anterior) e cada grupo apresentaria no final da aula o seu termo para o restante do grupo, expondo o que aprenderam com aquela atividade.

5ª semana: Anúncios imobiliários (compra, venda e locação de imóveis) nas 4 línguas.

6ª semana: Uma mesma música nas 4 línguas.

7ª semana: Uma mesma receita nas 4 línguas.

8ª semana: Reportagens ou artigos (de jornal, revista ou internet)sobre um mesmo assunto (bem atual, o que estiver acontecendo no mundo no momento e que seja do conhecimento de todos, informação que esteja na mídia).

9ª semana: As regras de um mesmo jogo, por exemplo “jogo de damas” (nas 4 línguas)

10ª semana: Diálogos sobre a localização de alguns lugares (nas 4 línguas), como se fosse “jeux de rôles”. Seria uma pessoa perguntando a uma outra onde fica tal lugar. A pessoa que responde vai dizer por exemplo: “Siga em frente, na segunda rua vire à direita, vá até o sinaleiro e vire à esquerda”. Os diálogos não serão iguais, mas as respostas às perguntas feitas podem ser semelhantes.

11ª semana: Cardápios de restaurantes (nas 4 línguas).

12ª semana: Cartões postais e cartas pessoais (nas 4 línguas)

13ª semana: Anúncios de peças de teatro, espetáculos, concertos, óperas, sessões de cinema (nas 4 línguas)

14ª semana: Poesia (um mesmo poema nas 4 línguas, ou poemas diferentes com um mesmo tema).

15ª semana: Bulas de remédio (o mesmo remédio, um analgésico, por exemplo, nas 4 línguas).

***No segundo semestre:

1ª semana: Mensagens de e-mail (primeiramente uma mesma mensagem nas 4 línguas e depois mensagens diferentes nas 4 línguas).

Apresentar um pequeno glossário de termos (de 10 a 20 termos) da informática (nas 4 línguas) de uso diário dos usuários de computador. Ex: deletar, caixa de mensagem, mouse, e-mail,etc.

2ª semana: Curriculum Vitae (nas 4 línguas).

3ª semana: Publicidades de diferentes produtos (nas 4 línguas) Ex: creme hidratante, relógio, companhia aérea e óculos.

4ª semana: Texto informativo sobre a comemoração do dia do trabalho (1 de maio) em países de línguas românicas (ou comemorações desse dia no mundo). Seria um mesmo texto nas 4 línguas.

5ª semana: Conto (um mesmo conto de fadas conhecido de todos nas 4 línguas).

6ª semana: Histórias em quadrinhos ou charges. Seriam histórias em quadrinhos ou charges de países de línguas românicas (nas 4 línguas), mas histórias que tenham um mesmo tema.

7ª semana: Certidão de nascimento de países de línguas românicas (nas 4 línguas).

Carteira de habilitação (permis de conduire) de países de línguas românicas (nas 4 línguas).

8ª semana: Rótulos de produtos variados (alimentos e materiais de limpeza) nas 4 línguas. Ex:caixas de cereais, detergentes, amaciantes de roupas, biscoitos, bolachas, etc. Atividade de comparação de ingredientes, identificação do peso, da data de validade, da origem do produto (países de línguas românicas) etc.

9ª semana: Fábula (a mesma nas 4 línguas).

10ª semana: Receitas tradicionais (de pratos típicos de 4 países de línguas românicas) nas 4 línguas.

11ª semana: Provérbios e expressões idiomáticas (nas 4 línguas).

12ª semana: Texto informativo sobre comunicação verbal e não-verbal (um mesmo texto nas 4 línguas) mostrando a importância da comunicação não-verbal para a intercompreensão. Exemplificar, por exemplo, com gestos realizados com as mãos em diferentes países de línguas românicas e seus significados. Alguns gestos têm o mesmo significado nos diferentes países e outros gestos têm significados totalmente diferentes. Fazer "tal" gesto seria o mesmo que dizer "tal" expressão em "tal" país, em outro seria a mesma coisa, em outro já seria diferente.

13ª semana: – Humor (pequenas estórias engraçadas, piadas,etc.). Seriam estórias engraçadas diferentes nas 4 línguas.

14ª semana: "Faits divers" com assuntos diferentes (nas 4 línguas).

15ª semana: Cartões de Natal e Ano Novo nas 4 línguas.

Poesia: poemas diferentes sobre o tema da amizade nas 4 línguas.

Depois da atividade deste dia, os alunos fariam também uma atividade de produção: a confecção de um cartão com votos de Feliz Natal e Feliz Ano Novo e a criação de um poema com o tema da amizade utilizando vocabulário das 4 línguas e também da língua portuguesa (seria um poema intercompreensivo). Os alunos enviariam o cartão e o poema aos colegas que realizaram as interações intercompreensivas en ligne via internet (Galanet ou Lingalog) com eles durante os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro.

Sobre a utilização de documentos autênticos (bulas de remédios, cardápio de restaurantes, rótulos de produtos, certidões de nascimento, anúncios de peças de teatro, de sessões de cinema, etc..) nas línguas românicas, professores com os mesmos objetivos intercompreensivos podem fazer essa troca de material através do correio e/ou utilizando o scanner via internet.

Suporte: Fotocópias de material impresso; computador (internet)

Avaliação: formativa ao longo do processo.

Proposta F:

Um projeto plurilinguístico: uma experiência pedagógica no ensino de línguas estrangeiras no Centro de Línguas do Estado da Paraíba – João Pessoa/ Brasil

Público

Adultos , formado por alunos e professores universitários, profissionais liberais, alunos de escolas públicas e privadas, funcionários públicos das mais diversas categorias (ativos e aposentados).

Apresentação

Trata-se de uma proposta plurilingue para um Centro de Línguas (escola pública estadual) de um dos estados da Federação Brasileira (Paraíba – Brasil).

Objetivo geral

Partindo da intercompreensão entre línguas românicas, aprender a língua e cultura alvo (francês) estimulando a aprendizagem de outras línguas e culturas aparentadas (espanhol, português).

Objetivos específicos

– Favorecer o contato entre as línguas, quaisquer que sejam seus estatutos e usos.
– Admitir a utilização alternada das diferentes línguas (francês, espanhol e português)
– Trabalhar simultaneamente colocando em evidência as competências de compreensão oral e escrita nestas três línguas
– Visar uma aprendizagem a um determinado nível de língua, mas sem a exigência de uma competência de locutor nativo.

Duração

O Curso seria oferecido a principio por dois anos, ou seja quatro semestres letivos, com 3 horas aulas semanais , o equivalente a duas horas de aula, podendo ter continuidade, a depender da avaliação dos participantes do processo ensino aprendizagem.

Metodologia

Apresentar atividades e estratégias didáticas que façam aflorar os conhecimentos prévios dos alunos, nas áreas do conhecimento a serem trabalhadas, de forma transversal e interdisciplinar, nos mais diferentes domínios, levando em consideração os anseios e necessidades expressos por estes alunos durante a construção da biografia linguística. Prioorizar documentos autênticos nas três línguas que serão trabalhadas (francês, espanhol e português), bem como os aspectos de conhecimentos gerais, culturais, situacionais, comportamentais, pragmáticos, escriturais, fonológicos, gramaticais e lexicais de cada língua, sempre numa perspectiva de análise dos aspectos semelhantes e dissemelhantes destes sistemas linguísticos.

Vale salientar que muito da metodologia será construída depois da seleção do grupo e da construção da biografia linguística, entretanto, como uma grande parcela deste público se interessa pela leitura e compreensão destas línguas, provavelmente nosso curso terá um enfoque maior nas questões voltadas para a leitura de gêneros textuais, os mais diversos.

Suporte

– Fotocópias
– Computador, internet
– Televisão, vídeos, filmes
– Histórias em quadrinhos
– Publicidades
– Romances, contos das literaturas das línguas em questão (trechos)
– Textos informativos (jornais), etc

Propuesta G :

Concurso: Por la intercomprensión de las lenguas: español e italiano»

Contexto:

- Public: Estudiantes del Liceo general y profesional de Vizille, Grenoble, Francia. Clase de primero: especialidad comercio, 14-15 años.
- Pré-acquis (langues connues: francés, español e italiano).

Presentación de la propuesta:

Contexte scolaire ou universitaire ou autre (Liceo profesional de Vizille). En este contexto tenemos estudiantes de orígenes muy diversos; éstos se forman en la especialidad: comercio. La gran mayoría ha estudiado español e italiano durante 4 años.

El grupo trabaja la segunda lengua extranjera (obligatoria), 2 horas por semana; pero los estudiantes pueden escoger español o italiano. Se supone que estos estudiantes al finalizar este curso escolar alcancen un nivel B1.

Finalité, objectif général :

Contar historias en español y en italiano a partir de imágenes de historietas.

Langues et compétences langagières visées : español e italiano.

Competencias :

- Comprender textos redactados en otra lengua romance.
- Saber enlazar frases de forma sencilla con el fin de contar historias y poder justificar brevemente sus opiniones. Identificar coincidencias o no entre las historias elaboradas en ambas lenguas.
- Ser capaces de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que son conocidos o de interés personal.

Durée de la proposition : 1h

Méthodologie :

Organización del trabajo con la profesora de italiano:

- Creación de equipos (dos a tres por lengua estudiada). Se podría crear un equipo jurado que trabaje con los profesores en la selección del ganador. Para el trabajo tendrán 30 minutos y para la exposición 10 min por equipo aproximadamente. El objetivo es que la producción sea en la lengua que ellos estudian. El equipo ganador será el que haga el trabajo con mayor rapidez y calidad (fidelidad a la idea principal et desarrollo de la intercomprensión, corrección gramatical, originalidad, rapidez, 5 puntos cada aspecto, total 20ptos).

Trabajo a desarrollar:

- Estudio de las imágenes.

- Organización de la historia según las situaciones que se presentan (Cada equipo tendrá la historia desorganizada y con subtítulos en la lengua contraria a la que estudian).
- Presentación oral del trabajo del equipo: escritura en el pizarrón de las ideas fundamentales de la historia.
- Reflexiones colectivas sobre el trabajo desarrollado.
- Como extensión del concurso se puede orientar la entrega de un final para la historia que se ha presentado.

Supports, outils, matériels utilisés: dibujos, diccionarios.

4. Conclusión

Esperamos com este trabalho, poder contribuir com ideias, para a efetiva inserção curricular da intercompreensão, atendendo às particularidades dos diferentes contextos educacionais.

Pretendemos, também, que as interações e laços afetivos criados durante os trabalhos colaborativos durante esta sessão de formação, possam gerar motivação para que outros colegas participem de nossos projetos e continuem a colaborar para além da formação em prol do plurilinguismo e novas perspectivas de ensino-aprendizagem de línguas proporcionadas pela intercompreensão.

5. Referências Bibliográficas

Candelier, M. (coord.). (2008). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas.* Rapport de recherche et développement du Centre Européen pour les langues vivantes -Conseil de l'Europe-.

Chavagne, J.-P. (2006). A intercompreensão para o trabalho comum a distância. Disponible sur www.galanet.eu > Publications

Melo, S. (2006). A utilização das TIC no ensino-aprendizagem de línguas: o projeto GALANET no contexto europeu de promoção da intercompreensão em línguas românicas. O caso do PLE. Disponible sur: http://www.instituto-camoes.pt/CVC/idiomatico/02/galanet_ple.pdf

6. Referências Complementarias

Délégation générale à la langue française et aux langues de France. (2006). *L'intercompréhension entre langues apparentées*. Consultado el 15 de Noviembre, 2010, en www.dglf.cultue.gouv.fr

Alvarez Martinez, S. 2007. L'analyse du discours médié par ordinateur (ADMO): Quel intérêt pour l'étude des interactions synchrones à distance dans un environnement pédagogique en ligne? Actes du colloque international EPAL. Juin 2007. Lidilem: Grenoble. Disponible sur http://ute3.umh.ac.be/galanet/publication/fichiers/alvarez2007_EPAL.pdf

Andrade, A.I. & Araújo et Sá, M.H. (2008). Intercompréhension et formation des enseignants: parcours et possibilités de développement. In: Conti, V. & Grin, F. (dir). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (pp. 277-298). Chêne-Bourg: Georg Editeur.

Araújo et Sá, M.H. *et al* (coord.). (2009). *A Intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Araújo et Sá, M.H. *et al* (coord.). (2010). *Formação de Formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Bajard, É. 2001. Langues rivales. *Le Français Dans le Monde* (pp. 39-40). nº 315, mai-juin.

Blank, C.A. (2009). *A intercompreensão em línguas romanas (Intercomprehension in romance languages)*. Pelotas – RS: Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal de Pelotas. *Revista Hispeci & Lema* on line, ano 1, n°1. http://www.fafibe.br/revistasonline/arquivos/hispecielemaonline/sumario/12/19042010150157.pdf

Beccaria, G.L. (2007). *Tra le pieghe delle parole.* Torino: Einaudi

Benucci, A. (2005). *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, Torino: Utet.

Boerestam, U. (2002). *Interscandinavian comprehension and Scandinavian community: ideal or real?* Caduc & Castagne (eds.). Disponible sur: http://ancilla.unice.fr/~brunet/pub/ulla.html.

Breton, Roland; Ploquin, Françoise; Vigner, Gérard, Dossier, (2008). Le plurilinguisme em action. *Le Français Dans le Monde*, (pp. 37-43). nº 355, janvier-février.

Byram, M. (Ed). (2000). *Routledge Encyclopedia of language teaching and learning*. London and New York: Routledge.

Capucho, F. *L'intercompréhension est-elle une mode ? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue*. Portugal, Centro Regional das Beiras : Universidade Católica Portuguesa.

Castagne, E., Chartier, J.P. (2007). Former à l'intercompréhension de plusieurs langues, *Le Français dans le monde, Recherches et applications*. nº janvier.

Curci, A.M. (2002). Chi non conosce le lingue straniere, non sa nulla della propria, *Lend Lingua e Nuova Didattica* (pp. 12-19). anno XXXI, n. 3, giugno.

Degache C., Tea E., dicembre (2003). Intercompréhension: quelles interactions pour quelles acquisitions? Les potentialités du forum Galanet, *Lidil.* n° 28.

De Mauro, T. (2005). *La fabbrica delle parole.* Torino: Utet.

www.galanet.eu (data último accesso 10/12/10)

http://www.irre-vda.org/nuovairre/gi_erre/gr_2.cfm?menu_id=231000&pagina=2 (data último accesso 10/12/2010)

Poveştile – drumuri înspre intercomprehensiune: Itinerariile romanice în şcoala primară[1]

Ana Sofia Pinho, Laura González, Maria João Jesus, Jessica Lopez, Luzia Moreira, Adina Nedelcu, Marta Marty, Ana Maria Micu

Resumo

Este texto apresenta o trabalho desenvolvido pelo grupo "Intercompreensão e aprendizagem de línguas na escola primária" no âmbito da sessão de formação Galapro realizada entre Outubro de 2010 e Janeiro de 2011. Tendo estabelecido como prioridade de formação identificar e discutir modalidades de abordagem da intercompreensão nos primeiros anos de escolaridade e construir propostas didácticas concretas, o grupo assumiu uma perspectiva de investigação-acção, construindo conhecimento teórico sobre intercompreensão e fazendo propostas de didactização e experimentação contextualizada do recurso "Itinerários Românicos". O trabalho apresentado encontra-se organizado em duas partes: (i) p*arte teórica*, de contextualização, fruto de uma reflexão em torno do conceito de intercompreensão no âmbito de uma educação plurilingue e do recurso Itinerários Românicos nesse contexto; e (ii) p*arte prática*, que narra a experimentação de um dos módulos/contos do recurso didáctico "Itinerários Românicos" e a reflexão sobre a acção.

Palavras-chave

educação plurilingue, escola primária, intercompreensão, investigação-acção, Itinerários Românicos

Introdução

O presente trabalho foi realizado no contexto da sessão de formação Galapro (www.galapro.eu/sessions) que teve lugar entre Outubro de 2010 e Janeiro de 2011, sob a coordenação geral de Maria Helena Araújo e Sá (Universidade de Aveiro) e Jean-Pierre Chavagne (Universidade de Lyon). O Grupo de Trabalho (GT), cujo produto final desenvolvido no âmbito dessa formação aqui se apresenta, denominava-se "Intercompreensão e aprendizagem de línguas na escola primária" e estabeleceu como finalidade "analyser des modalités de travail de l'IC dans les premières années de scolarité et construire des propositions concrètes" ("Identificar e discutir modalidades de abordagem da IC nos primeiros anos de escolaridade, e construir propostas didácticas concretas").

Desde as nossas primeiras discussões em torno do tema a seleccionar para o desenvolvimento do trabalho em GT, a temática dos contos foi aquela que se tornou mais apelativa para todas. Com efeito, a partir de uma "chuva de ideias" no nosso fórum "Début du travail – qu'allons nous faire en GT?" (Fórum 1), o GT chegou à conclusão de que "a sugestão que agrada mais a todos é a de se trabalhar com contos" (Ana Sofia, Fórum 1, 5/11/2010), com particular interesse no recurso didáctico "Itinerários Românicos", da União Latina.

Simultaneamente, uma outra interrogação surgiu:

"Me pregunto si nuestro producto final debe ser uno "práctico" (por ejemplo, un pequeño libro para empezar

[1] Este artigo tem a sua origem num trabalho realizado pelo seguinte grupo: Laura GONZÁLEZ, Maria João JESUS, Jessica LOPEZ, Luzia MOREIRA, Adina NEDELCU, Marta MARTY, Ana Maria MICU. Este grupo foi coordenado por: Ana Sofia PINHO.

el aprendizaje de otras lenguas utilizando el IC, con textos y ejercicios) o teórico (un artículo sobre como se puede aprender un idioma, que elementos de gramática/pronunciación/etc. son esenciales…)" (Adina, Fórum 1, 3/11/2010).

Esta questão foi essencial para se começar a desenhar o plano de trabalho do GT, nomeadamente tendo em conta os diversos contextos de actuação dos membros do grupo e as suas histórias de vida, sobretudo profissionais e de formação:

"penso que seja uma hipótese interessante de trabalhar, dado que tínhamos uma "parte" teórica e por outro lado teríamos também uma "parte" mais prática, onde poderíamos experimentar as actividades com os alunos. Para mim seria difícil realizar a parte prática, visto que de momento não me encontro a trabalhar em nenhuma escola e/ou jardim-de-infância… Mas tentaria contribuir para este trabalho com outros recursos e ideias…" (Maria Jesus, Fórum 1, 5/11/2010).

O GT optou, assim, por organizar o trabalho a desenvolver em duas partes, com diferentes implicações dos seus membros. Neste âmbito, o Produto Final deste GT configura-se numa:

1 – *Parte Teórica*, de contextualização, fruto de uma reflexão breve em torno do conceito de intercompreensão no âmbito de uma educação plurilingue e do recurso Itinerários Românicos, dando assim o mote para a segunda parte do trabalho;

2 – *Parte Prática*, de experimentação de um dos módulos/contos do recurso didáctico "Itinerários Românicos" e de reflexão sobre a acção.

Mais em pormenor, a *Parte I – Teórica*, organiza-se em torno dos seguintes tópicos:

"1) Intercompreensão na escola primária (porquê integrar esta abordagem desde os primeiros anos de escolaridade – esta parte seria mais geral e de contextualização)
2) Las razones para utilizar la IC en el aula (como puede ayudar al profesor en el proceso de enseñanza)
3) Itinerários Românicos (describir las opciones de IR y su funcionalidad)
4) ¿Como puede IR ayudar al alumno fuera del espacio lingüístico (por ejemplo…estimular la creatividad, el interés para la lectura, para dibujar, …)
6) Conclusión" (Fórum 1).

Nesta parte estiveram envolvidas mais directamente Maria João Jesus, Adina Nedelcu, Marta Marty e Ana Sofia Pinho.

A *Parte II – Prática* do trabalho "Os contos – caminhos para a intercompreensão" consiste na experimentação do recurso didáctico "Itinerários Românicos", da União Latina. Para tal, o grupo definiu um projecto de intervenção conjunto, focalizado no conto "O Gato das Botas", com objectivos gerais partilhados e objectivos específicos, em função dos dois subgrupos que se formaram: Subprojecto 1 – Luzia Moreira (Aveiro, Portugal) e Subprojecto 2 – Laura González & Jessica Lopez (Madrid, Espanha). Nesse sentido, cada subgrupo adaptou o conto "O Gato das Botas" ao seu contexto e à turma/classe com que seleccionou trabalhar, tendo dinamizado um número variável de sessões.

Procurando conferir a este trabalho didáctico um carácter de investigação sobre a prática, o GT decidiu fazer uma pequena recolha de dados (através da videogravação das sessões, de uma grelha de observação das aulas, de fotografias, da recolha das fichas de trabalho), a partir da qual procurou desenvolver uma reflexão (crítica) sobre a experimentação do recurso didáctico e a interacção em sala de aula.

A parte II do produto final consiste, assim, nas seguintes secções:

– Planificação das sessões;
– Reflexão sobre a prática – análise das sessões dos subprojectos;
– Síntese da reflexão sobre os subprojectos.

Parte I – Contextualização

1. Breves intróitos conceptuais *(Ana Sofia Pinho)*

« Le concept de l'intercompréhension est l'une des idées les plus remarquables et les plus stimulantes dans le domaine de l'éducation plurilingue » (Doyé, 2005 : 5).

Esta proposição de Doyé justificará a proliferação de projectos diversos de formação e de investigação que se têm debruçado sobre a temática da intercompreensão e que terão contribuído para a amplitude semântica do próprio conceito. Com efeito, como fica explícito em estudos vários, são múltiplos os pontos de observação e, portanto, de teorização do conceito de intercompreensão (veja-se, por exemplo, Degache & Melo, 2008; Capucho *et al*., 2007), o que lhe confere uma maior complexidade ao nível da sua clarificação e compreensão.

As evoluções históricas do termo intercompreensão são visíveis, a título exemplificativo, nas palavras de Andrade *et al*.:

> "Em termos globais, passamos de uma noção de intercompreensão, entendida como a capacidade de compreender os locutores de uma mesma língua, a uma noção de intercompreensão aplicada ao entendimento de locutores de uma mesma família de línguas, para se chegar, nos últimos anos, a uma noção de intercompreensão, encarada como uma capacidade mais lata de tratamento da linguagem verbal (cf. Santos & Andrade, 2001). Assumimos aqui que esta competência de intercompreensão é parte integrante de uma competência comunicativa, plural, complexa, heterogénea e pragmática (cf. Coste, Zarate & Moore, 1997: 12), apenas efectiva se o indivíduo possuir capacidades de transferência inter e intralinguística, intercultural e interdisciplinar" (2002: 52).

Contudo, estas "deslocalizações" e "flutuações" coexistentes no tempo, associadas à própria evolução do pensamento e conhecimento científico sobre intercompreensão, têm vindo a traduzir-se em potencialidades no campo da intervenção didáctica, abrindo portas a outros modos de trabalhar as aprendizagens linguísticas e de valorizar e rentabilizar os conhecimentos prévios dos sujeitos, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade. Neste sentido, procurando explicitar essas mesmas potencialidades, apresentam-se, seguidamente e entre outros tópicos, as perspectivas de alguns dos elementos deste GT sobre o conceito de intercompreensão, nomeadamente sobre a sua pertinência no desenvolvimento de capacidades de linguagem, de comunicação e de compreensão do mundo, no seio de uma sensibilização e educação plurilingue nos primeiros anos de escolaridade.

2. Intercompreensão na escola primária (Maria Jesus)

Definimos como questão orientadora do trabalho a desenvolver, "porquê integrar a abordagem da

intercompreensão nos primeiros anos de escolaridade?", pois é através desta questão que o nosso GT vai tentar reflectir sobre as finalidades de se trabalhar/explorar as línguas nos primeiros anos de escolaridade.

Um trabalho assente na prática da intercompreensão, através de propostas de percursos didácticos plurilingues e interculturais nos primeiros anos de escolaridade, poderá concorrer para que se trabalhe em sala de aula dimensões importantes no âmbito da educação em línguas, nomeadamente:

> "**Dimensão política, social e ética**, que relaciona o conceito [de intercompreensão] não só com o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a sociedade, a comunicação e as relações de (micro) poder linguístico, mas também com um conhecimento sobre o alcance das acções de cada um no contexto social e comunicativo (…). Esta consciencialização, por parte dos sujeitos, do papel que estes desempenham nas interacções de natureza plurilingue e intercultural (…).
>
> **Dimensão técnica, estratégica e negociativa**, que põe em evidência as capacidades do sujeito para lidar com os conteúdos linguísticos como objectos de aprendizagem e de comunicação, com base nos conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem.
>
> **Dimensão pessoal e formativa,** muito ligada à biografia e à identidade linguístico-comunicativa dos sujeitos e às relações que estabelecem com as línguas, as culturas e os povos. Esta capacidade prende-se com capacidades de consciencialização do sujeito sobre si e os outros, sobre as suas representações e atitudes, os seus estereótipos e valores, disposições, sensibilidades e motivações para interagir com outras línguas e povos e com o objectivo do trabalho linguístico-comunicativo a desenvolver." (Andrade, Pinho & Santos, 2010: 174-175).

Numa relação estreita com estas dimensões, as autoras consideram que, quando situado numa esfera **didáctica** (traduzida em percursos, práticas e dispositivos de ensino/aprendizagem e de formação), o conceito de intercompreensão abre espaço para que os sujeitos-falantes se envolvam num diálogo com:

> "**O que pensam e sabem**: as representações sobre as línguas e a sua aprendizagem, sobre a comunicação e sobre si próprios (…);
>
> **O que fazem**: as práticas e os saberes comunicativos e profissionais que vão revelando nas situações em que agem, as transferências que mobilizam ou os conhecimentos prévios que desenvolvem em acção;
>
> **O que são ou em que se vão tornando**: as identidades linguístico-comunicativas e profissionais que vão (re)construindo, bem como os processos em que essa reconstrução ocorre, com os seus constrangimentos e possibilidades de desenvolvimento de novos projectos;
>
> **O que querem descobrir e apreciar**: de/em si, nos outros, em outras línguas e culturas, no mundo local e global, em percursos de maior ou menor apreciação da diversidade linguística e cultural." (Andrade, Pinho & Santos, 2010: 175-176).

Podemos então concluir que,

> *"*o conceito de intercompreensão, enquanto organizador didáctico e formativo, permite trabalhar diversas dimensões do sujeito linguístico-comunicativo e profissional (cognitiva, ética, emocional, volitiva, accional …), dando lugar ao seu tempo de aprender e modo de construção de espaços de aprendizagem plurilingues*."* (Andrade, Pinho & Santos, 2010: 176).

Acreditamos, por isso, que ao realizarmos actividades de intercompreensão desde os primeiros anos de escolaridade, dando a conhecer desde cedo outras línguas românicas (no caso em particular do nosso projecto), e através delas outras culturas, estamos igualmente a desenvolver processos de sensibilização

à diversidade, através dos quais as crianças começam a ter consciência de que não existe só uma língua no mundo, mas várias, e que através delas podem tentar compreendê-las e comunicar uns com os outros. Procura-se, assim, que a escola tenha a função de "desenvolver conhecimentos e capacidades necessários para que a criança se possa abrir ao universal sem renegar a sua identidade" (Antunes, Dias & Sá, 2007: 45 *in* Cadernos do LALE – Séries Propostas 3). Neste sentido, «o papel do/a professor(a) passa por "promover estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos"» (*Decreto-Lei n.º 240/2001,* 30 de Agosto – III alínea g citado por Antunes, Dias & Sá, 2007: 45 *in* Cadernos do Lale – Séries Propostas 3).

Como mencionado na secção anterior, são vários os entendimentos sobre intercompreensão. Doyé apresenta-nos uma das definições mais canónicas, ao afirmar que a intercompreensão pode ser definida como:

> "(…) a form of communication in which each person uses his or her own language and understands that of the other. The advantage of this definition is that it includes both spoken and written communication and excludes using the target language, – qualities that are useful for the sake of clarity" (2005: 7).

Para além desta definição de Doyé, podemos ainda mencionar o conceito de intercompreensão presente no Dicionário de Linguística e de Ciências da Linguagem, que a define como: "la capacité pour des sujets parlants de comprendre des énoncés émis par d'autres sujets parlants appartenant à la même communauté linguistique. L'intercompréhension définit l'aire d'extension d'un dialecte ou d'un parler" (Dubois *et al.*, 1994 : 252, citado por Andrade, 2003 : 15).

Comum aos vários autores parece ser a perspectiva da intercompreensão ser uma capacidade de se comunicar em diferentes línguas e de as compreender, na medida em que "as estratégias de intercompreensão podem servir propósitos de descoberta do plurilinguismo, da capacidade de compreensão existente entre falantes de diferentes línguas, designadamente entre falantes de línguas pertencentes à mesma família." (Barbeiro, 2009: 217). Nesta linha de pensamento, defende-se que,

> "Em termos muito globais, uma abordagem didáctica que parta do conceito de intercompreensão pode definir-se, a nosso ver, como aquela que tenta transmitir uma visão positiva da diversidade linguística e cultural e pretende levar os aprendentes a reorganizar e transferir o seu conhecimento linguístico e cultural e as suas capacidades linguístico-comunicativas, de forma a desenvolver uma competência comunicativa, que se quer plurilingue." (Andrade, 2003: 16).

Podemos então ligar o conceito de intercompreensão aos seguintes princípios didácticos: a curiosidade e o respeito pelo outro e pela diversidade linguístico-cultural; a capacidade de tornar transparentes e de dar sentido a novos dados verbais; e a elasticidade ou flexibilidade linguístico-comunicativa e cognitiva (Andrade, 2003).

Tendo em conta as finalidades educativas, as capacidades e os processos associados ao conceito de intercompreensão, esta abordagem didáctica situa-se no âmbito das abordagens plurais dentro de uma educação plurilingue, entendendo-se que uma abordagem plural "refers to didactic approaches which use teaching/ learning activities involving several varieties of languages or cultures" (Candelier, 2007: 7). Nesta lógica são quatro as abordagens plurais:

- A abordagem intercultural, cuja relação com a pedagogia da linguagem a torna mais conhecida, ainda que nem sempre pareça ser desenvolvida explicitamente em conformidade com os seus princípios fundamentais.

- O despertar para as línguas (sensibilização à diversidade linguística/éveil aux langues), uma abordagem que procura dar a conhecer às crianças línguas que a escola não tem como missão ensinar, sensibilizando-as para as mesmas, nomeadamente integrando todos os tipos de variedades linguísticas (presentes no meio circundante, nas famílias, no mundo alargado). Como esclarecem Candelier *et al*.,

"It was designed principally as a way of welcoming schoolchildren into the idea of linguistic diversity (and the diversity of their own languages) at the beginning of school education, as a vector of fuller recognition of the languages "brought" by children with more than one language available to them and, in this way, as a kind of preparatory course developed for primary schools, but it can also be promoted as a support to language learning throughout the learners' school career" (2007: 8).

- A inter-compreensão entre as línguas de uma mesma família. Nesta abordagem várias línguas de uma mesma família são trabalhadas em simultâneo (desde línguas relacionadas com a língua materna do alunos ou com outra língua já aprendida), havendo uma focalização em capacidades ao nível da recepção (compreensão) e a valorização dos conhecimentos prévios e da língua materna como ponte para facilitar a aquisição de uma segunda língua.
- A didáctica integrada, que consiste numa abordagem direccionada para ajudar os alunos a estabelecer ligações entre diferentes línguas estudadas, nomeadamente aquelas que fazem parte do currículo escolar. O objectivo é fazer da língua materna uma ponte facilitadora para a aprendizagem de línguas estrangeiras (Candelier, 2003).

Em síntese, podemos mencionar que, ao partir de um trabalho didáctico assente na temática da intercompreensão e das abordagens plurais, estamos a ajudar os alunos a conhecer novas culturas e a ter respeito por toda a diversidade existente nas diferentes línguas, na medida em que

> "Em termos didácticos, e de uma forma mais concreta, podemos, com estas preocupações, mostrar aos alunos possibilidades cada vez maiores de contacto com outras línguas (nos meios de informação, nas viagens e na mobilidade cada vez mais frequente e possível), com outros povos e outras culturas, explorando a proximidade do distante." (Andrade, 2003: 18).

Como irá ser mencionado no ponto 3, a intercompreensão surge estreitamente inter-ligada com o plurilinguismo, dado que são dois conceitos que possuem uma relação entre eles, pois, segundo Andrade & Santos (2005), para desenvolvermos o plurilinguismo, em contexto de sala de aula, é importante que as crianças tenham contacto a diversidade linguística e cultural, bem como oportunidades de pensar e organizar toda a informação que vão adquirindo fora da escola.

Com estas finalidades, têm sido desenvolvidos alguns projectos no contexto da escola primária, dos quais destacamos três:

- "Euromania", um projecto europeu Sócrates Língua 2, sendo financiado em 70% pela Comissão Europeia. Este programa articula as diferentes unidades curriculares que são ensinadas na escola com as línguas românicas, apresentando um kit de recursos que consiste em brochuras que se encontram divididas em 20 módulos no âmbito das disciplinas de ciências, matemática, história, geografia e tecnologia. Possui ainda um portfólio com o resumo das línguas constituintes dos 20 módulos.
- "Chain Stories", que «propose aux enfants de 8 à 12 ans un projet d'écriture créative dans un contexte plurilingue très stimulant. Les élèves écrivent dans leur langue maternelle un chapitre d'une histoire qu'ils font suivre à une autre classe pour qu'elle la complète, formant ainsi une chaîne. Les cinq écoles qui forment une chaîne ont toutes une langue d'enseignement différente mais appartenant à la famille linguistique des langues romanes : le français, l'italien, le portugais, le roumain, l'espagnol, le catalan, le galicien, l'occitan.

Les enfants vont d'abord déchiffrer et comprendre le sens global des chapitres qu'ils auront reçus, ensuite ils vont créer leur partie de l'histoire, et pour finir élucideront les chapitres suivants. Le guide du professeur propose des méthodes et des activités pour écrire et déchiffrer les textes. Ce projet motivera les élèves et ils prendront conscience qu'il est facile de comprendre d'autres langues et qu'ils peuvent communiquer avec des écoliers d'autres pays européens ». (*http://www.chainstories.eu/?id=17&L=2*).

- Outro projecto também direccionado para crianças da escola primária são os "Itinerários Românicos", desenvolvido pela União Latina. Este projecto, central no trabalho que desenvolvemos no nosso Grupo de Trabalho, "é composto por vários módulos sobre temas diversos, que têm como objectivo comum incitar os jovens internautas a descobrirem, de uma forma lúdica, os numerosos vínculos linguísticos e culturais existentes entre as línguas neolatinas. O objectivo deste projecto é o de favorecer a criação de uma oferta multilingue no primeiro ciclo do ensino secundário e, especialmente, a identificação das línguas e o desenvolvimento das capacidades da intercompreensão" (http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.pt.asp), através de histórias disponíveis para serem ouvidas em diferentes línguas românicas como o Francês, o Espanhol, o Catalão, o Romeno, o Português e o Italiano (cf. secção 4, da Parte I, para uma descrição mais detalhada).

Terminando esta pequena descrição dos projectos, importa mencionar que estes são bastante interessantes de trabalhar/explorar, uma vez que, através das actividades propostas, as crianças poderão tomar consciência das diferentes línguas e ao mesmo tempo encontrar semelhanças entre algum vocabulário, nomeadamente com base na sonoridade das palavras que, por vezes, poderá permitir às crianças compreender palavras de diferentes línguas não maternas, alargando assim conhecimentos quer ao nível cultural, quer pessoal.

Em síntese, terminamos referindo que,

> "Additionally, we must consider that our pupils have different experiences of plurilingualism. While some children live in multilingual communities or have access to a lifestyle that provides frequent contact and interaction with people of other language communities through travel, other children are still restricted to their original regions. These pupils have limited opportunities to discover the potential of communication that resides in the languages belonging to the same family despite the differences among them, and to use their intercomprehension capability as a basis to develop the sense of belonging, with full citizenship, to a larger community" (Barbeiro, 2009: 227-228).

Com efeito, como refere Barbeiro, nem todas as crianças têm as mesmas vivências, sendo que também aqui existe uma diversidade entre elas. Consideramos, nesta linha de pensamento, ser relevante para um trabalho em educação em línguas que tenha como referência os conceitos de intercompreensão e plurilinguismo, pois acreditamos ser essencial que as crianças comecem desde cedo a ter contacto com uma diversidade cultural e as línguas dessas culturas, como é o caso das línguas românicas.

3. Las razones para utilizar el IC en el aula: puentes con el plurilingüismo *(Marta Marty)*

Antes de describir en detalle todas las posibilidades que brinda la IC a la enseñanza en general y en particular al docente, es necesario dar un marco de orígen para situarnos luego en la noción que nos interesa. Partiremos del concepto de plurilingüismo que engloba la intercomprensión, retomando algumas das ideias já abordadas no ponto anterior.

La noción de “plurilinguisme” no implica simplemente la simple presencia de diversas lenguas que conviven al mismo tiempo en un aprendizaje (multilingüisme) la noción es más compleja y completa. Según J- C Beacco,

«le plurilinguisme est une notion qui comporte à la fois des dimensions psycho- cognitives et didactiques, politiques et éducatives, qui sont toutes en mesure de constituer des finalités communes pour les politiques linguistiques éducatives conformes aux valeurs définies conjointement par les Etats européens» (2003 : 45).

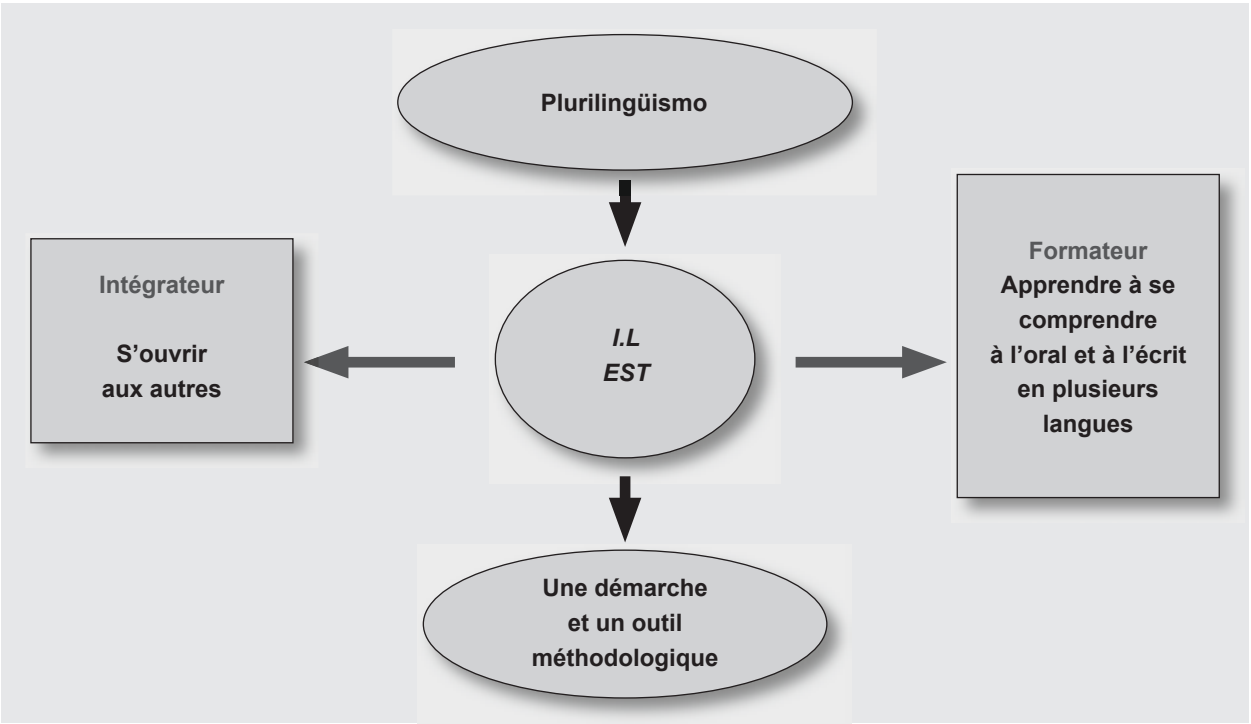
Es decir que podemos considerarlo como un vector de aprendizaje y de valores comunes, europeos en este caso pero que pueden llevarse a otros continentes también, ya que se trata en parte de valores humanos como la tolerancia y la abertura hacia la alteridad.

El plurilinguismo existe como término hace muchos años pero a partir de la creación del Marco Europeo Común de Referencia adquiere difusión y un carácter nuevo. Toma forma de “filosofía” de orientación a seguir. La idea madre es poder comunicar entre los diferentes países europeos para facilitar intercambios comerciales, culturales, de movilidad dentro de continentes.

Dentro de esa filosofía y a la vez como forma de concretar esos intercambios aparece la intercomprensión entre lenguas (romanas, eslavas o germánicas). Para definir este concepto partiremos de una afirmación elaborada a partir de nuestra propia reflexión, que se agrega a las definiciones ya expresadas en el comienzo de nuestro trabajo:

“La IC es una innovadora herramienta metodológica que aporta diversas posibilidades de abordar el proceso de enseñanza/ aprendizaje en el aula para las lenguas y para otras disciplinas”. Forma parte de la nueva “filosofía” del plurilinguismo que propone el Marco Europeo Común de Referencia.

Este esquema resume algunos de los principios de la intercomprensión:



La IC permite abordar en principio el aprendizaje de las lenguas de una forma distinta puede ser enriquecedora y sobre todo motivadora para el estudiante quien padece muchas veces de una gran falta de motivación. Al mismo tiempo que los alumnos manipulan las diferentes lenguas con las que trabajan, están a la vez trabajando e incorporando el aprendizaje de contenidos gramaticales, sintácticos, semánticos etc. La IC también puede ayudarlos a:

- Tomar conciencia de la diversidad lingüística;
- Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre cuestiones lingüísticas a las que no se piensa habitualmente;
- Abrirse a la alteridad;
- Sensibilizarse a la diversidad cultural y lingüística;
- Descubrir su propia capacidad de comprender el sentido de varios elementos de otra lengua sin tener conocimiento previo de la misma. Esto puede ser muy estimulante y puede llevar a estimular el gusto de continuar el aprendizaje de una segunda, tercera o cuarta lengua.

Paralelamente al trabajo con las lenguas en sí brinda la posibilidad de abordar a través de todas esas lenguas, temas de civilización, de geografía o de historia. Esto permitiría al docente una manera diferente de abordar el aprendizaje en general.

En los objetivos del proyecto suizo EOLE ("Eveil et ouverture aux langues à l'école"), encontramos una síntesis clara de las razones para utilizar la intercomprensión en el aula. Como explica Tonnar (2008), les activités d'éducation et d'ouverture aux langues ont pour but de :

- susciter la curiosité des élèves face aux caractéristiques spécifiques des différentes langues, à leurs similitudes et différences ;
- développer leurs capacités d'observation, d'analyse et de réflexion sur les langues ;
- accroître leur motivation à apprendre les langues en mobilisant et valorisant leurs ressources langagières ;
- favoriser une attitude positive vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle.

L'auteur explique qu'il ne s'agit pas d'une branche à part, mais d'une approche globale des phénomènes langagiers pouvant être appliquée dans toutes les matières (langues, mathématiques, histoire, sciences, musique, etc.) et à tous les niveaux d'enseignement, voici son originalité et apport innovant (http://www.men.public.lu/sys_edu/scol_enfants_etrangers/mesures_specifiques/080409_eole_ouverture_langues.pdf).

En suma, según Degache (2006) «Intercomprensión: comprensión mutua de hablantes de lenguas diferentes que se presenta como un modelo alternativo en el ámbito de la didáctica de las lenguas que puede aprovecharse en el caso de las lenguas románicas». É nesta linha de pensamento que se desenvolveu o projecto "Itinerários Românicos".

4. Itinerários Românicos *(Ana Sofia Pinho)*

Os "Itinerários Românicos" (IR) consistem num suporte didáctico concebido e desenvolvido pela União Latina, Direcção Promoção e Ensino de Línguas (DPEL), sob a coordenação geral de Dolores Álvarez (cf. http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.pt.asp). Este projecto apresenta como finalidade a de favorecer a sensibilização e a aprendizagem das línguas românicas nos primeiros anos de escolaridade,

levando os "jovens internautas a descobrirem, de uma forma lúdica, os numerosos vínculos linguísticos e culturais existentes entre as línguas neolatinas", bem como o desenvolvimento das capacidades de intercompreensão. Como explicam Álvarez & Tost,

> « Le projet "Itinéraires romans" s'inscrit dans le cadre des activités de promotion et enseignement des langues de l'UNION LATINE, son objectif général étant de favoriser la reconnaissance des langues et d'aider à mettre au jour les capacités d'intercompréhension d'apprenants d'une tranche d'âge particulière (9 à 12-13 ans), dans les pays qui participent d'une manière ou de l'autre aux activités de l'Union. » (2006 : 69).

Procurando criar oportunidades, em contexto escolar, para que os alunos reflictam sobre questões linguísticas numa perspectiva plural, bem como para que tomem consciência de experiências plurilingues vivenciadas (ou não) no ambiente social circundante, os IR são compostos por seis módulos que se desenrolam em torno de contos maravilhosos e histórias do universo da criança, tais como:

- O Tesoiro da Ilha da Salvação;
- O Gato das Botas;
- A verdadeira e simpática história da pizza Margherita;
- A longa viagem de Tomi;
- A princesa, o embondeiro e os caurins;
- Vozes sem fronteiras.

Os IR apresentam-se como um didacticiel *online*, associado ao sítio da União Latina, mas que, como Álvarez & Tost (2006) esclarecem, podem ser igualmente concebidos como um conjunto de CDroms interactivos com uma função didáctica. Cada um dos módulos referidos acima integra 6 línguas românicas: espanhol, francês, italiano, português, romano e catalão. O facto de os alunos poderem aceder às diferentes línguas sucessivamente e/ou simultaneamente em alguns casos concorre para uma abordagem panromânica dos conteúdos em questão. Com efeito, as actividades propostas permitem a descoberta de ligações linguísticos e culturais existentes entre as línguas neolatinas. Os IR trabalham ainda

> «'champs d'intérêt langagier' […] et renvoyant à des contenus thématiques et situationnels qui, à l'âge des apprenants concernés, prennent un caractère essentiel, tels l'identification, l'alimentation et les repas, les vêtements, les couleurs, les animaux (de compagnie ou autres), etc. Dans tous les cas, le matériau linguistique structurant les modules inclut des segments de narration, de description et surtout de dialogues, qui représentent autant d'échantillons de catégories textuelles dont la fréquentation, la manipulation et l'appropriation figurent au programme de l'institution scolaire, avec laquelle on pourra donc travailler de concert» (Álvarez & Tost, 2006 : 71).

Os módulos funcionam autonomamente e contêm uma série de actividades que podem ser desenvolvidas numa lógica de aprendizagem guiada, bem como numa perspectiva de autonomia e auto-aprendizagem, nomeadamente porque a avaliação interna dos resultados obtidos na realização das tarefas poderá concorrer para fomentar uma dimensão mais autodidacta na aprendizagem de línguas.

Não sendo apresentado como um método de ensino, mas antes como um conjunto de materiais complementares às situações de ensino/aprendizagem de línguas, são várias as funções atribuídas aos IR. São quatro as principais funções, tais como explicitadas no sítio da União Latina:

- *Divertir*. Pretende-se, antes de mais, incentivar os alunos de diferentes sistemas educativos, através da apresentação de uma história, dum conto e duma narrativa (que a maioria deve conhecer), concebidos

como uma versão simplificada e lúdica de uma famosa novela de aventuras, de um conto clássico ou da história de um prato conhecido, ilustrados à maneira de uma banda desenhada. Espera-se que o epílogo destas histórias se constitua num incentivo para se ir mais longe na aprendizagem das línguas românicas;

- *Facilitar* a *identificação das línguas românicas*, tanto ao nível escrito como oral;
- *Definir estratégias para a percepção e identificação de algumas situações comunicativas orais básicas*, em seis línguas românicas (tais como, cumprimentar, apresentar-se, dizer a idade ou indicar a própria origem), que os jovens internautas podem adquirir facilmente de maneira autónoma e que os professores dos diversos sistemas educativos podem, eventualmente, completar, aprofundar ou aperfeiçoar;
- *Incentivar os alunos para a aprendizagem uma segunda, terceira ou mesmo quarta língua*, graças à proximidade dos idiomas em questão e à possibilidade que têm de passar de uma língua para a outra, podendo recorrer, a todo o momento, àquela(s) que melhor conheçam. Deste modo, poderão descobrir que afinal sabem muito mais do que imaginavam.

Com estes propósitos, as actividades propostas assentam numa ideia de "progressão", em particular à medida que se avança nas unidades do conjunto das histórias propostas. Trata-se de, nas palavras de Álvarez & Tost:

> «– Activités de reconnaissance, d'association, d'identification… de langues, de segments textuels, d'expressions plus ou moins figées ;
> – Activités portant sur le lexique, toujours dans l'objet de garantir ce que nous appelons la transversalité, qui se manifeste de diverses manières ;
> – Activités portant sur des points de grammaire élémentaires : comment interroger, comment nier, le genre, le nombre, etc. ;
> – Activités (privilégiées, en l'occurrence) portant sur des actes de parole simples (saluer, se présenter, dire son âge…) qui, en vérité, sont fort proches de ce l'on fait dans les programmes actuels de l'enseignement communicatif des langues vivantes pour cet âge, avec la différence fondamentale que ceux-ci sont circonscrits à une seule langue, alors que dans nos modules la transversalité panromane représente l'objectif à atteindre ;
> − Activités interculturelles et éducatives. Et pour ces dernières, tangentiellement, avec un travail sur la typologie des discours (le récit, le conte, l'histoire…) et les catégories discursives (description, narration, dialogue…) que l'on retrouve également dans les *curricula*, cette fois, de l'enseignement de la langue maternelle. » (2006 : 72-73).

Concluindo, as potencialidades destes recursos residem nas oportunidades que estes proporcionam aos alunos para que percebam o plurilinguismo e a realidade pluricultural circundante, compreendam o funcionamento dos sistemas linguísticos (o seu e outros). Por isso,

> «La méthodologie adoptée s'appuie sur les *stratégies d'apprentissage* que les enfants mobilisent pour apprendre les langues et construire leur langage. Et, en ce sens, les trois idées qui ont été retenues sont : a) que l'enfant apprend par le jeu, par l'expérience concrète et dans les activités de communication ; b) que pour l'enfant, la langue est un outil lui permettant de s'exprimer mais aussi qui l'aide à construire son savoir, donc à apprendre ; c) que c'est en prenant des indices et

> en analysant les informations que l'enfant explore et découvre progressivement les concepts et les notions qui lui permettent de structurer son apprentissage.» (Àlvarez & Tost, 2006 : 73).

A rentabilização didáctica do recurso "Itinerários Românicos" nos primeiros anos de escolaridade poderá potenciar o desenvolvimento de uma maior flexibilidade cognitiva e linguística, apoiada em capacidades mais globais de comparação interlinguística e de reflexão sobre as línguas (na linha da *language awareness*, Hawkins, 1999), capacidades essas que se assumem como essenciais numa capacidade de aprender a aprender línguas ao longo da vida.

5. ¿Como puede IR ayudar al alumno fuera del espacio lingüístico *(Adina Nedelcu)*

Fiind atractive şi uşor de utilizat, modulele din seria *Itinerarii romanice* pot fi folosite pentru a stimula interesul elevului şi în alte arii curriculare decât cea interlingvistică. Deoarece sunt în format electronic, ele pot determina elevul să fie mult mai activ implicat în procesul de învăţare, acesta reţinând informaţii din diverse domenii atât activ, cât şi pasiv. Neste sentido, a rentabilização dos IR em situações educativas poderá concorrer para o desenvolvimento de competências chave para a aprendizagem ao longo da vida e que são importantes trabalhar desde dos primeiros anos de idade (cf. "Competencias clave para el aprendizaje permanente. Um marco de referencia europeo" (http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf).

În primul rând, elevul îşi dezvoltă treptat abilităţi de utilizare a calculatorului, ce încep să aibă o importanţă din ce în ce mai mare în epoca modernă, o que concorrerá para o desenvolvimento da competência digital e de competências em tecnologia. De asemenea, el învaţă să analizeze rapid informaţii din mai multe surse (de exemplu, cei şase piraţi din modulul *Corabia din Insula Salvării*), pentru a realiza sarcini multiple, prin compararea şi sintetizarea acestora (cum ar fi completarea exerciţiilor). Neste sentido, os IR mostram potencialidades para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e de processamento e organização da informação e do conhecimento.

În al doilea rând, cele şase module pot fi folosite pentru a stimula creativitatea şi imaginaţia elevului, capacidades reconhecidas como essenciais no desenvolvimento humano e social dos sujeitos (cf. Ano Europeu da Criatividade – 2009, http://create2009.europa.eu/). Pornind de la poveşti, se pot construi jocuri de rol sau se poate crea o poveste (de exemplu, în cadrul modulului menţionat anterior, elevul ar putea (de)scrie seria întamplărilor petrecute de la întoarcerea pe insulă până la momentul descoperirii comorii). Pe un plan secundar, modulele ar putea contribui la dezvoltarea abilităţilor practice sau muzicale (*Voci fără frontiere*), o que se inscreve numa educação para o desenvilvimento de sensibilidades às várias expressões culturais.

De asemenea, cu ajutorul *Itinerarilor romanice* elevul ar putea fi încurajat să-şi dezvolte o pasiune pentru lectură. Cu ajutorul modulelor *Corabia din Insula Salvării*, *Motanul Încaltat* sau *Prinţesa, baobabul şi ghiocurile* acesta ar putea fi îndreptat către romane de aventuri, basme culte sau populare).

Modulele ar putea fi folosite pentru a aborda /discuta diverse teme, cum ar fi alte culturi si civilizaţii, (*Printesa, baobabul si ghiocurile)*, istorie şi legendă (*Adevărata şi simpatica istorie a pizzei Margherita)*, geografie şi biologie (*Călătoria lui Tomi).* Em suma, os IR, enquanto recursos complementares em situações de aprendizagem concorrem para a construção de espaços de gestão integrado do currículo e dos conteúdos a aprender noutras disciplinas, numa lógica interdisciplinar.

(**Tradução para Espanhol**)

Siendo atractivos y fácil de utilizar, los seis módulos podrían ser usados para estimular el interés del alumno en otras áreas curriculares que la interlingüística. Porque están en un formato electrónico, ellos pueden motivar el alumno para que esté más implicado en el proceso de aprendizaje, reteniendo informaciones, que pertenecen a varios áreas, de un modo activo o pasivo. Neste sentido, a rentabilização dos IR em situações educativas poderá concorrer para o desenvolvimento de competências chave para a aprendizagem ao longo da vida e que são importantes trabalhar desde dos primeiros anos de idade (cf. "Competencias clave para el aprendizaje permanente. Um marco de referencia europeo" (http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf).

Primero, el alumno desarrolla gradualmente las habilidades de utilizar el ordenador, que tienen una importancia cresciente en la época moderna, o que concorrerá para o desenvolvimento da competência digital e de competências em tecnologia. También, él aprende a analizar informaciones desde varias fuentes (por ejemplo, los seis piratas desde el modulo *El tesoro de la isla de la Salvación*). De esta manera, el alumno compara y sintetiza las informaciones recibidas para realizar tareas multiples (como completar los ejercicios). Neste sentido, os IR mostram potencialidades para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e de processamento e organização da informação e do conhecimento.

Segundo, los seis módulos pueden ser utilizados para estimular la creatividad y la imaginación del alumno, capacidades reconhecidas como essenciais no desenvolvimento humano e social dos sujeitos (cf. Ano Europeu da Criatividade – 2009, http://create2009.europa.eu/). Empezando desde los cuentos se puede construir juegos de roles o se puede crear otro cuento (por ejemplo, teniendo en cuenta el módulo mencionado anteriormente, el alumno podría (d)escribir los acontecimientos pasados desde el momento que los personajes volvieron a la isla hasta el descubrimiento del tesoro). En un plan secundario, los módulos podrían ayudar a desarrollar las capacidades prácticas o musicales (Voces sin fronteras), o que se inscreve numa educação para o desenvolvimento de sensibilidades às várias expressões culturais.

Además, con la ayuda del Itinerarios Románicos, el alumno podría ser animado para leer los módulos. Con los módulos *El Gato con botas*, *El largo viaje de Tomi* y *La princesa, el baobab y los cauris* el alumno podría ser orientado para que descubra novelas de aventuras, cuentos de hadas cultos o populares.

Otro uso podría ser utilizar los módulos para empezar una discusión sobre varios temas, como otras culturas y civilizaciones (*La princesa, el baobab y los cauris*), historia y leyenda (*La verdadera y simpática historia de la pizza Margherita*), geografía y biología (*El largo viaje de Tomi*). Em suma, os IR, enquanto recursos complementares em situações de aprendizagem concorrem para a construção de espaços de gestão integrada do currículo e dos conteúdos a aprender noutras disciplinas, numa lógica interdisciplinar.

6. Conclusión *(Ana Sofia Pinho)*

A IC apresenta diferentes facetas e engloba diversas acepções (Degache & Melo, 2008), sendo a sua abordagem didáctica apontada como um dos caminhos para dar cumprimento a finalidades funcionais e humanas de uma educação plurilingue e intercultural, concretizando princípios de uma perspectiva construtivista ao valorizar os conhecimentos prévios dos sujeitos e as suas histórias de vida linguística e cultural, mas também ao possibilitar que esses mesmos repertórios de conhecimento sobre as línguas, as culturas, o mundo e sobre si próprios se expandam e enriqueçam. A sensibilização à diversidade linguística

e cultural (*éveil aux langues/cultures*, em francês) associada à IC mostra ser uma opção a privilegiar nos primeiros anos de escolaridade, como ficou exposto em pontos anteriores.

Nesse sentido, um dos grandes desafios que se colocam aos contextos educativos prende-se com a integração curricular da IC, no âmbito de uma gestão mais integrada do currículo e das aprendizagens em línguas, não só com vista ao desenvolvimento de competências transversais e globais relacionadas com o tratamento da linguagem, mas também ao nível da consciencialização e sensibilização à alteridade, e da capacitação para comunicar em situações pautadas pela diversidade. De um ponto de vista didáctico-investigativo, é, sobretudo, fundamental construir conhecimento sobre os contextos, as suas características e as possibilidades que apresentam a essa educação mais plural e mais amiga da alteridade.

Tendo por base esta ideia, apresenta-se, na segunda parte deste trabalho, a didactização dos Itinerários Românicos, através de propostas concretas de integração curricular da IC em dois contextos nacionais: Aveiro (Portugal) e Madrid (Espanha). O objectivo de investigação é, portanto, compreender as potencialidades da IC, via Itinerários Românicos, para o desenvolvimento da competência plurilingue de alunos da escola primária.

Parte II – Projecto de Intervenção

O projecto de intervenção consistiu na experimentação das actividades de didactização propostas no âmbito dos Itinerários Românicos para o conto "O Gato das Botas". Neste sentido, foram traçados dois subprojectos, desenvolvidos em dois contextos nacionais/locais – Aveiro, Portugal e Madrid, Espanha – e que tinham como objectivos gerais comuns, ao nível da aprendizagem:

- Desenvolver a competência plurilingue e intercultural;
- Sensibilizar para a aprendizagem de línguas estrangeiras e para a diversidade linguística e cultural;
- Desenvolver capacidades de intercompreensão em línguas românicas;
- Tomar conhecimento da existência das diversas famílias de línguas, com escrita e pronúncia diferentes, mas, ao mesmo tempo, com origem comum, a qual lhes imprime semelhanças;
- Reconhecer e mobilizar estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Sendo o processo de intervenção pautado por uma lógica de investigação-acção, cada grupo procedeu a uma recolha de dados para posterior análise e reflexão. Nesse sentido, estes dados foram obtidos a partir de instrumentos vários (de natureza didáctica e investigativa), tais como: fichas de trabalho, questionários aos alunos, grelhas de observação das sessões, videogravações e registos fotográficos. Além disso, a reflexão pós-acção teve o apoio de um guião orientador, adaptado a partir de guiões produzidos no âmbito de projectos de investigação/formação já existentes. Alguns destes instrumentos encontram-se na secção "Anexos" deste trabalho, ao passo que outros surgem ao longo do texto.

1. Subprojecto 1 – Experimentação em contexto português (Aveiro)

Este subprojecto foi desenvolvido por Luzia Moreira.

1.1. Planificação das sessões

Número da sessão	Objectivos específicos	Módulos dos Itinerários Romanos	Actividades / recursos seleccionados
1	– Dar a conhecer a dimensionalidade geográfica das várias línguas Romanas; – Dar também a conhecer breve história da Romanização.	—	– Mapa Mundo com indicação geográfica onde as várias línguas românicas são faladas.
1	– Propiciar uma primeira abordagem à forma escrita e oral das várias línguas Românicas, explorar elementos comuns entre línguas; – Dinamizar a abordagem às várias línguas Românicas através do lúdico (Conto) mobilizando estruturas sonoras e gráficas de reconhecimento e intercompreensão.	Modulo 1 – O Conto	– Conto “O gato das Botas” em várias línguas, à escolha pelos alunos. (Página Internet “Itinerários Românicos”)
1	– Incentivar a identificação sequencial dos vários momentos da história através das imagens e frases, consolidando a compreensão do conto; – Permitir aos alunos a mobilização de estratégias de acesso ao sentido.	—	– Ponto 1 (em papel) – Revisão do conto (Página Internet Modulo 1 – O Conto)
1 e 2	– Desenvolver o sentimento de auto-confiança dos alunos perante o contacto da língua estrangeira e das suas capacidades de intercompreensão.	—	- Tabela de descobertas de palavras noutra língua (Em papel)
2	– Solicitar a identificação das várias línguas; – Proporcionar a comparação o registo escrito e sonoro das várias línguas, desenvolvendo a competência de intercompreensão. – Desenvolver e valorizar reportório linguístico (nomes de animais)	Modulo 2 – Exercício 4	- Ponto 2 (em papel)
2	– Identificar características específicas das línguas românicas, através de processos de comparação e correspondência entre palavras; – Desenvolver e valorizar reportório linguístico (nomes de animais)	Modulo 2 – Exercício 5	- Ponto 3 (Em papel)
2	– Partir dos conhecimentos já adquiridos para identificar objectos em várias línguas. – Desenvolver e valorizar reportório linguístico (vestuário)	Modulo 2 – Exercício 6	- Ponto 4 (Em papel)
2	– Avaliar o desenvolvimento das sessões a partir das opiniões dos alunos (Gostos, dificuldades e aquisições)		Inquérito aos alunos

1.2. Reflexão sobre a prática – análise das sessões

1.2.1. *Caracterização breve da Turma/Classe*

A turma na qual o projecto de intervenção foi desenvolvido era constituída por 12 alunos (7 meninas e 5 meninos) com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, correspondendo ao 4.º ano de escolaridade do1.º Ciclo do Ensino Básico (Escola Primária) em Portugal. A escola, situada em meio urbano, pertence às escolas de rede pública, tem 3 turmas e localiza-se nas imediações da cidade de Aveiro. Todos os alunos da turma frequentam aulas de ensino de Inglês (AEC's = Actividades de Enriquecimento Curricular).

1.2.2. *A minha reflexão crítica*

Esta reflexão foi realizada com base nos instrumentos de apoio à reflexão sobre o desenvolvimento do projecto de intervenção em sala de aula, nomeadamente no Questionário aos Alunos (Anexo 1), na Grelha de Observação da interacção (Anexo 2) e no Guião orientador da reflexão pós-acção (Anexo 5).

- **Relativamente aos alunos**

Os alunos reagiram na generalidade com muito entusiasmo, inicialmente demonstrando curiosidade por contactar com todas as línguas, embora no decorrer das actividades evidenciassem mais interesse para a aprendizagem de umas línguas (Espanhol, Catalão, Italiano) do que de outras (Francês, Romeno). Isto justifica-se pela maior ou menor facilidade com que se depararam na sua compreensão.

Os alunos, quando questionados acerca do que gostaram, deram a entender que gostaram de tudo, mas evidenciaram particular prazer no contacto com algumas línguas, nomeadamente o Espanhol, o Catalão e o Italiano.

Gostaram também do final da história, em que o moleiro casou com a Princesa…

Considero também muito positiva a resposta de um aluno que, além de ter comentado que tinha gostado de tudo, acrescentou também que "Gostei de tudo mas gostava de aprender mais línguas", demonstrando uma franca abertura no sentido de enveredar por novas aprendizagens a nível das línguas e do outro.

Os alunos, no decorrer das actividades propostas, mostraram-se muito confiantes na sua realização. No início da sessão propus que os alunos agissem como se fossem "detectives" e que o objectivo deles era decifrar as "mensagens escondidas". Penso que esta proposta foi muito bem recebida pelos alunos e resultou muito bem, uma vez que nos pudemos aperceber de que os alunos estavam muito motivados no decorrer das actividades.

Relativamente à capacidade de reflexão sobre as línguas, aqui deponho alguns testemunhos dos alunos quando deparados com a questão: o que aprendi/descobri sobre as línguas?

- "Há muitas línguas diferentes";
- "Aprendi que podemos falar em várias línguas"
- "Aprendi tons de várias línguas"
- "Aprendi que as línguas podem ser muito importantes para o futuro"
- "Aprendi muitas línguas e muitas palavras"
- "Aprendi muito sobre Romeno, Italiano, Catalão, Espanhol, Português e Francês".
- "Descobri que posso falar muitas línguas"

- “Descobri que às vezes as línguas são mais fáceis do que pensava”
- “Descobri que as línguas principais são faladas em quase todo o mundo”.

Os alunos foram mais participativos nas actividades em que se aplicaram exercícios em papel.

(No decorrer do Exercício 1 – Colocar imagens e legendas por ordem sequencial da história)

No que respeita à aplicabilidade das actividades, houve apenas uma actividade (1º exercício em papel) em que tiveram mais dificuldade: tinham de ordenar as sequências da história de acordo com as respectivas imagens e legendas de extractos da história, em várias línguas. Julgo que este exercício foi mais complexo, pelo que, considerando que esta foi uma primeira abordagem às línguas românicas e voltando a aplicá-lo iria tentar torná-lo mais simples.

Os alunos na generalidade não necessitaram muito da ajuda do professor. O professor teve de ter um papel maior de apoio apenas na resolução do 1º exercício, uma vez que enfrentaram mais dificuldades. De resto requisitavam a atenção do professor mais para partilhar as suas “descobertas” do que propriamente a pedir ajuda.

Julgo que, como estas actividades não faziam parte da rotina, e estando os alunos muito empenhados para serem bem sucedidos, tinham necessidade de receber reforço positivo da parte do Professor quando tinham acertado e conseguido os objectivos propostos, pelo que no decorrer das actividades fui elogiando os seus progressos. A meu ver, é essencial esta postura para que os alunos estejam à vontade para fazer uso da tentativa e erro e possam, de uma forma tranquila, mobilizar todas as suas potenciais competências, bem como competências e conhecimentos já adquiridos, para serem bem sucedidos e encarem a aprendizagem das línguas de uma forma muito positiva.

No final desta sessão pude concluir que os alunos ficaram mais motivados para a aprendizagem de línguas, tomado consciência das formas e estratégias a aplicar para a compreensão das mesmas.

Eu também como aluna iria com certeza apreciar muito este tipo de abordagem às línguas. Tenho pena de, na idade dos alunos, não ter tido a mesma oportunidade, pois acredito que iria desde logo abrir janelas para a compreensão de mim mesma e do outro.

- **Relativamente à minha acção em sala de aula**

Dei espaço aos alunos para explorarem as actividades, uma vez que após explicar as propostas dei tempo para que estes pudessem chegar às respostas por eles mesmos recorrendo às suas competências e conhecimentos já adquiridos.

(Exercício 2b – Identificação línguas românicas)

Reagi sempre de forma positiva às atitudes e solicitações dos alunos. Todos os alunos adoptaram uma postura de interesse e procura do saber que também servia como factor motivador para mim própria.

Tirei proveito das referências (às línguas, culturas etc.) feitas pelos alunos. Por ex: uma aluna quis partilhar o conhecimento de alguns vocábulos em Francês que ajudaram à compreensão de uma legenda e elogiei-a tomando como exemplo a sua atitude e entusiasmo e partilha para com os outros alunos.

Julgo que a metodologia que adoptei foi a melhor, tendo em consideração o que era proposto e as limitações da sua realização (nº grande de alunos / tecnologias disponíveis).

Inicialmente tinha planeado disponibilizar a história do gato das botas nas várias línguas. No entanto, apercebi-me a certa altura (já estávamos na 3ª vez/língua) que, embora os alunos tivessem curiosidade em ouvir em todas as línguas achavam tudo um pouco repetitivo (em termos visuais). Então sugeri que ouvíssemos metade da história numa língua e depois a outra metade noutra língua. O que foi plenamente aceite pelos alunos e resultou muito bem.

(Sessão I – conto da história "O gato das botas", em várias línguas)

O que mais gostei foi o feedback que fui recebendo, que foi muito positivo, e o facto de os alunos serem muito participativos. Gostei também de me aperceber da rapidez com que os alunos conseguiram efectuar associações e aprenderem vocabulário noutras línguas.

Gostei mais de dinamizar as actividades em que havia os exercícios.

Inicialmente, senti-me um pouco insegura aquando da contextualização das línguas românicas, provavelmente porque não domino os dados históricos da sua evolução territorial.

(Inicio da Sessão I – divulgação da situação geográfica das línguas no mundo)

Como dinamizadora desta sessão senti necessidade de aprofundar e reflectir sobre a aplicabilidade prática da intercompreensão em sala de aula, bem como de estratégias e ferramentas para a aprendizagem e para o ensino de línguas.

Sinto agora que preciso de aprofundar mais os meus conhecimentos noutras línguas românicas até porque tenho curiosidade em conhecer melhor as várias línguas e suas culturas adjacentes.

No geral gostei muito de dinamizar estas acções e os resultados foram francamente positivos. Não me sentia completamente preparada para o fazer (não domino bem algumas línguas), mas o facto é que acabou por resultar muito bem, e considero a experiência tremendamente enriquecedora para mim, quer a nível pessoal, quer profissional.

2. Subprojecto 2 – Experimentação em contexto espanhol (Madrid)

Este sub-projecto foi desenvolvido por Laura González e Jessica Lopez.

2.1. Planificação das sessões

Nuestro trabajo consiste en dividir una clase con 20 niños de 7 años procedentes del colegio público Miguel Delibes de Collado Villalba, Madrid (España), en cuatro grupos:

- Grupo de Francés.
- Grupo de Catalán.
- Grupo de Portugués.
- Grupo de Italiano.

A continuación analizaremos en cada grupo el cuento del “Gato con botas” en los diferentes idiomas (extraído de la página web Itinerarios Romances), por ejemplo, en el grupo de portugués se les muestra el cuento del Gato con botas en lengua Portuguesa, para después completar los ejercicios en dicho idioma.

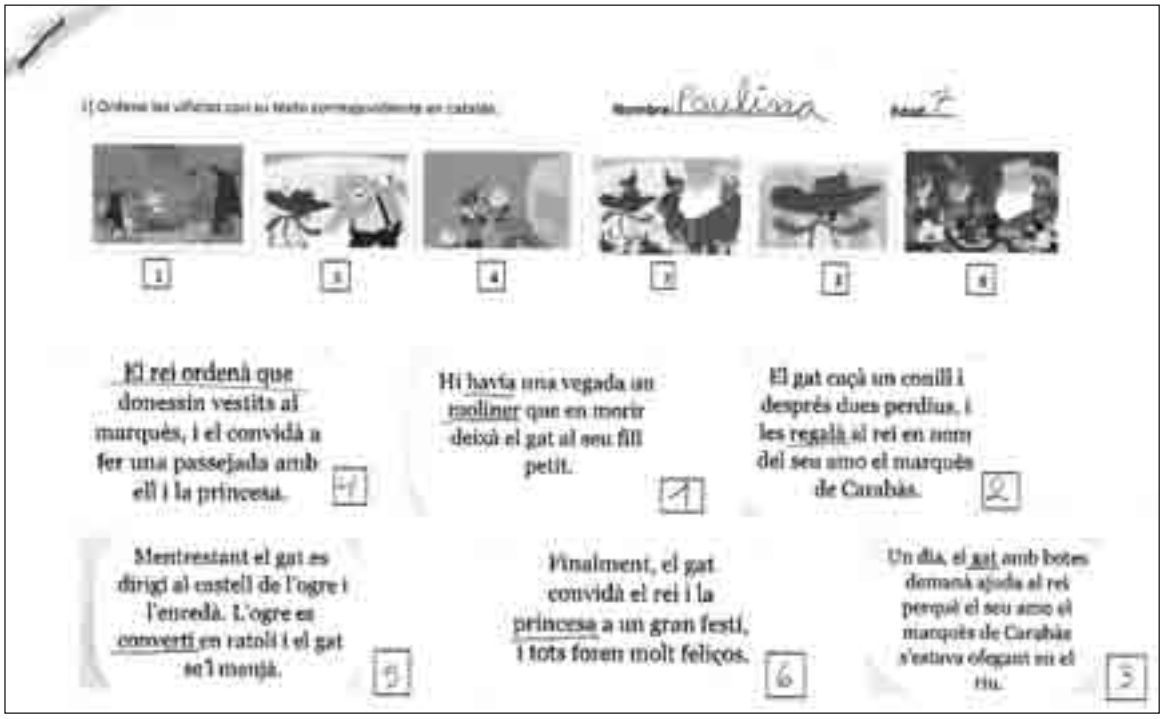
Después se hará un un cuadro contrastivo sobre dificultades y semejanzas entre lenguas de acuerdo a los resultados extraídos de los ejercicios realizados en los cuatro grupos.

➢ **Se practicarán 4 ejercicios:**

(1) Ordena las viñetas con su texto correspondiente en X lengua.

Objetivo: Se pretende averiguar si los niños han realizado una intercomprensión oral y escrita adecuada.

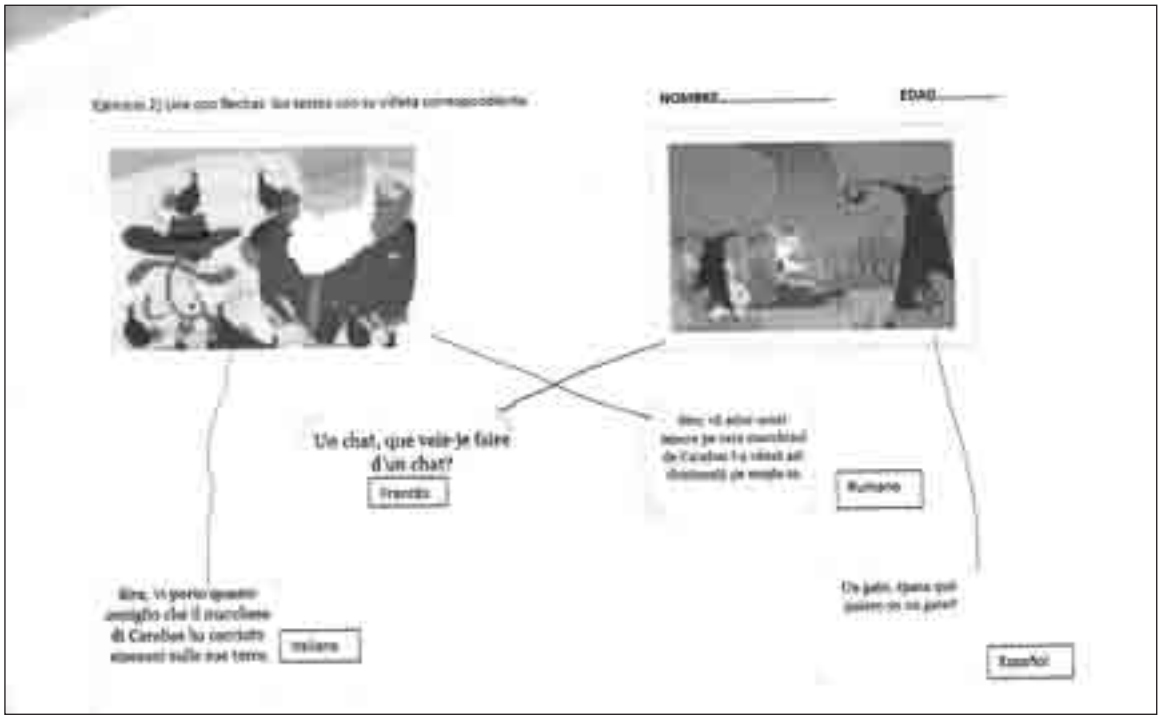
Para ello, se comprueba si ordenan correctamente cada viñeta con su texto correspondiente. Se les pide que subrayen las palabras que les ayudan a hacer la asociación.



(Exemplo da resolução do exercício sobre o catalão)

(2) Une con flechas los textos con su viñeta correspondiente.

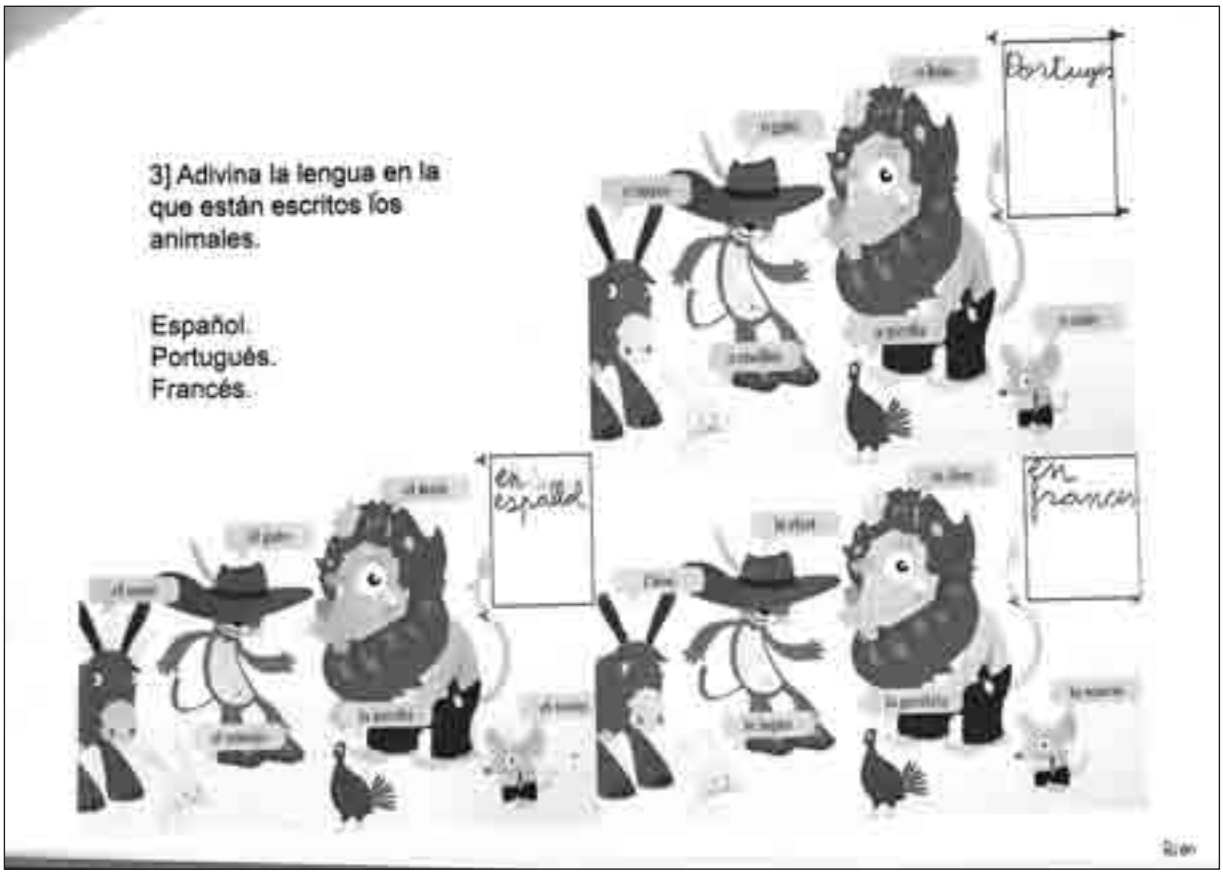
Objetivo: Se pretende averiguar si los niños reconocen el significado y grafa de las cuatro lenguas que aparecen.(Este ejercicio es igual para todos los grupos).



(Exemplo da resolução do exercício)

(3) Adivina la lengua en la que están descritos los animales.

Objetivo: Averiguar que lengua es la más fácil de adivinar, cual reconocen antes.(Este ejercicio es igual para todos los grupos y se divide en dos partes; parte A, [español, portugués, francés], y parte B [italiano, catalán, y rumano].



(Exemplo da resolução do exercício)

(4) Vestir a los personajes.

Objetivo: Aparecen 3 personajes, el gato, el rey, y el Marqués de Carabás. Se trata de observar que prendas se descarta, que vocabulario plantea más problemas, que vocabulario plantea menos dificultades.

2.2. Reflexão sobre a prática – análise das sessões

2.2.1. *Reflexión general sobre los alumnos*

Nesta secção, procedemos a uma reflexão pós-acção com base nos dados obtidos através dos exercícios resolvidos e dos questionários preenchidos pelos alunos (Anexo 3) e das grelhas de observação da interacção em sala de aula (Anexo 4).

La lengua que más satisfacciones produjo fue el italiano, luego el catalán y el portugués. La lengua que más dificultades ha planteado ha sido el francés.

Las palabras que, en general han servido de apoyo para identificar los textos con sus viñetas, han sido (las ponemos en español, pero se entiende, que son de varios idiomas):

- Erase una vez.
- Princesa.
- Gato.
- Ratón.
- Marques de Carabas.
- Convirtió.
- Finalmente.

Estas palabras han sido las más repetidas en los cuatro grupos, y en general, son las más representativas y las que más se apoyan en la imagen.

Las lenguas que más se han adivinado según su grafía han sido:

1) Español.
2) Portugués, francés, y catalán.
3) Italiano, rumano.

El vocabulario que más dificultades ha planteado a la hora de vestir a los personajes:

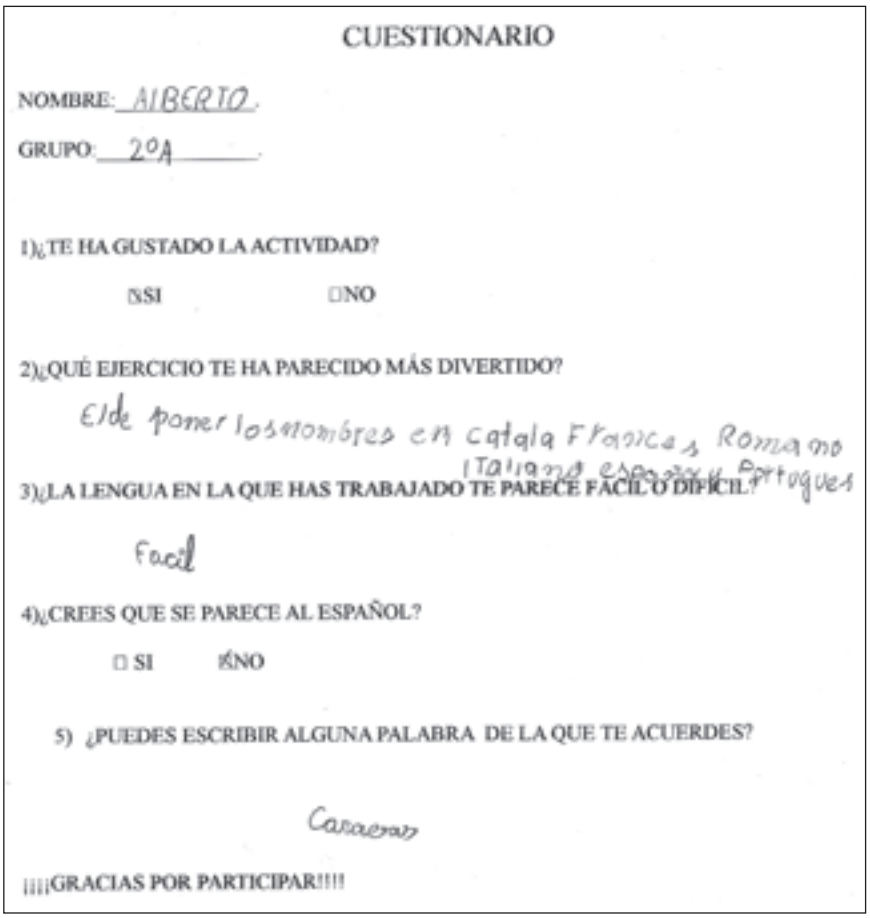
- Chapeau.
- Camasa.
- Une chemise.
- Niste cizme.

El que menos dificultades ha planteado:

- Un sombrero.
- Uns pantalons / un paio di pantaloni
- Una camicia.
- Unas calcas.
- Des bottes / umas botas

Curiosidad: la mayoría comienzan a vestir a los personajes por las botas y después por los pantalones.

➢ **Resultados de los cuestionarios:**



CUESTIONARIO

NOMBRE: ALBERTO

GRUPO: 2ºA

1)¿TE HA GUSTADO LA ACTIVIDAD?

☒SI ☐NO

2)¿QUÉ EJERCICIO TE HA PARECIDO MÁS DIVERTIDO?

El de poner los nombres en catala Frances, Romano Italiano español y portugues

3)¿LA LENGUA EN LA QUE HAS TRABAJADO TE PARECE FÁCIL O DIFÍCIL?

Facil

4)¿CREES QUE SE PARECE AL ESPAÑOL?

☐ SI ☒NO

5) ¿PUEDES ESCRIBIR ALGUNA PALABRA DE LA QUE TE ACUERDES?

Carabas

¡¡¡¡GRACIAS POR PARTICIPAR!!!!

(Exemplo do questionário preenchido)

● *A todos los encuestados les gustó la actividad, lo que quiere decir que disfrutaron con la propuesta de intercomprensión.*

13 alumnos de 24 les ha parecido fácil la lengua en la que les ha tocado trabajar.

5 alumnos les ha parecido difícil la lengua en la que les ha tocado trabajar.

2 no contestan a la pregunta.

17 alumnos han contestado que creen que el español no se parece a la lengua en la que han trabajado.

2 alumnas creen que sí se parece el español a la lengua en la que han trabajado.

● *A Palabras que son capaces de recordar según el idioma trabajado:*

10 niños no son capaces de recordar ninguna palabra en otro idioma.

Dos niños recuerdan la palabra Carabas.

Tres niños recuerdan la palabra el “gat”.

Dos niños recuerdan la palabra gato.

Un niño recuerda la palabra des “bottes”.

Un niño recuerda las palabras en francés, catalán, y español.

Un niño recuerda las palabras que el Gato recogió, se la comió dos niños.

(Alunos a realizar actividades dos Itinerários Românicos)

2.2.2. *Relativamente à nossa acção em sala de aula*

Nuestra experiencia en el aula fue bastante positiva. Primeramente habíamos hablado con la profesora, que fue la que un día de clase les explicó a los alumnos que chicas estudiantes de la universidad iban a ir a hacer una actividad de cuentos e idiomas. Cuando llegamos, todos estaban muy entusiasmados con la idea.

Para poder trabajar con las cuatro lenguas, como nos habíamos propuesto, decidimos dividir la clase en 4 grupos. Disponíamos de dos aulas más, con un ordenador cada una de ellas, donde al mismo tiempo salían dos grupos para escuchar el cuento en el idioma correspondiente.

Les explicamos a los niños que primero iban a ver el cuento de “El gato con botas”, un cuento que ya conocían, pero que lo iban a ver en otro idioma. Tendrían que estar muy atentos, para luego poder hacer unos ejercicios muy fáciles.

Mientras iban escuchando el cuento, cada vez que oían una palabra que reconocían, porque se parecía al castellano, se mostraban contentos y la repetían. A la hora de realizar los ejercicios, siempre les llamó más la atención los dibujos y los ejercicios con menos texto.

Nuestra primera impresión, al terminar el ejercicio con los cuatro grupos, fue bastante positiva, pues los niños habían sido encantadores, así como el personal del colegio. Los niños nos decían que les había gustado mucho y que había sido muy fácil. Una vez que ya nos pusimos a analizar los ejercicios para obtener resultados, no nos pareció igual. Los resultados habían sido menos satisfactorios de lo esperado. Muy pocos alumnos habían resuelto el ejercicio bien al completo, confundían los idiomas, incluso el propio.

Pensamos que puede ser que los ejercicios no estuviesen bien planteados para la edad a la que lo aplicamos, o que realmente, son demasiado pequeños para una intercomprensión, que no sabemos si entre dos idiomas o más. Quizá, sería más fácil trabajar con menos idiomas, para que les sea más fácil discriminar, y a la vez, aprender.

3. Síntese

Tendo em consideração as observações e análise de instrumentos de apoio à reflexão sobre o desenvolvimento dos 2 subprojectos de intervenção em sala de aula, nomeadamente às respostas dadas pelos alunos, podemos concluir que:

- Na generalidade os alunos, no decorrer das actividades, se mantiveram curiosos, atentos e muito interessados em estabelecer contacto e efectuar aprendizagens noutras línguas, recebendo com entusiasmo as propostas de exercícios que lhes foram apresentadas;
- A maioria dos alunos conseguiu identificar com alguma facilidade qual/quais as línguas que estavam a ser apresentadas;
- Conseguiram efectuar comparações e detectar semelhanças e diferenças entre as mesmas;
- Conseguiram também efectuar relações entre imagens e o código escrito em várias línguas;
- Grande parte dos alunos considera ter-lhes parecido fácil a compreensão da/s línguas analisadas, tendo, no entanto, manifestado maior facilidade na compreensão das línguas italiana, catalã e portuguesa (alunos de Madrid) e espanhola (alunos de Aveiro), tendo as línguas francesa e romena apresentado maior grau de dificuldade nesse domínio;
- A maioria dos alunos portugueses tomou também consciência da representatividade das línguas romanas no mundo.

Estes projectos de intervenção exploratórios sinalizam a necessidade de se realizarem, por um lado, projectos de intervenção de modo mais sistemático, que permitam um trabalho mais continuado em torno do desenvolvimento de capacidades de intercompreensão dos alunos e da sua cultura linguística e, por outro lado, estudos investigativos mais aprofundados sobre esse mesmo desenvolvimento, no sentido de se construir um conhecimento mais fundamentado sobre as possibilidades e os constrangimentos de uma educação plurilingue, via intercompreensão.

Referências bibliográficas

Álvarez, D. & Tost, M. (2006). «Itinéraires romans » : une approche ludique et exploratrice de l'intercompréhension. *Synergies Italie*, 2, 69-74. (http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie2/dolores.pdf) (s/ISSN) (06/02/2011).

Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (Coords.) (2005). *Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão.* Cadernos do LALE, Série Reflexões 1. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Andrade, A. I. & Martins, F. (Coord.) (2006). *Abordar as Línguas Integrar a Diversidade nos Primeiros Anos de Escolaridade.* Cadernos do LALE, Série Propostas 3. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Andrade, A. I., Moreira, G., Alegre, T., Ançã, H., Araújo e Sá, M. H., Canha, M. B., Martins, F., Pinho, A. S., Sá, C. & Veiga, M. J. (2002). Intercomprehension in language teacher education: propostas para o desenvolvimento da competência plurilingue. *Intercompreensão* 10, 51-64.

Andrade, A. I. & Sá, C. M. (Orgs.) (2003). *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas.* Cadernos Didácticos, Série Línguas 3. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Andrade, A. I., Pinho, A. S. & Santos, L. (2010). Trajectórias em torno da intercompreensão: possibilidades de formação para a autonomia. In P. Doyé & F.-J. Meissner (Eds.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / Promoting Lerner Autonomy through Intercomprehension: Projects and Perspectives /*

L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives (pp. 173-192). Linden: Narr Verlag.

Barbeiro, L. F. (2009). Intercomprehension in primary school: discovering languages and constructing knowledge. *Language and Intercultural Communications*, 9(4), 217 – 229.

Beacco, J- C. (2003). L'Europe des langues aujourd'hui : de technique en politique. *Synergies Italie*, 1, 42-50 (http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili1/Beacco.pdf).

Candelier, M. (Coord.), Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A. & Molinié, M. (2007). *CARAP – Framework of references for pluralistic approaches to languages and cultures.* Graz : ECML. (http://www.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_E.pdf) (10/12/2010).

Capucho, F., Martins, A., Degache, C. & Tost, M. (org.). *Diálogos em intercompreensão: actas do colóquio*. Lisboa: Universidade Católica.

Degache, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Dossier présenté pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Stendhal. (http://www.galanet.eu/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf).

Degache, C.. & Melo, S. (2008). Introduction du dossier: un concept aux multiples facettes. *Les Langues Modernes* 1, 7-14.

De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives.. *Repères*, 28, 161-185.

Doyé, P. (2004). A methodological framework for the teaching of intercomprehension. *Language Learning Journal*, 30(1), 59 – 68.

Doyé, P. (2005). *Intercomprehension*. Reference study. Strasbourg: Council of Europe (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Doye%20EN.pdf).

Escudé, P. (2007). Programme Euromania: un outil scolaire européen au service de l'intercompréhension. Colloque International de Lisbonne "Diálogos em intercompreensão". (http://www.dialintercom.eu/Post/Painel1/3.pdf).

Hawkins, E. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, 8 (3-4), 124-142.

Prenski, M. (2003). Digital Game-Based Learning. *ACM Computers in Entertainment*, 1(1). (http://210.240.189.212/dctelearning/type_resources/01_papers/9612_digital_papers/2_english/BIT095103/digital%20game-based%20learning.pdf) (10.12.2010).

Tonnar, Ch. (2008). Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE), qu'est-ce que c'est ? (http://www.men.public.lu/sys_edu/scol_enfants_etrangers/mesures_specifiques/080409_eole_ouverture_langues.pdf) (04.02.2011).

Webgrafia (todas as hiperligações foram consultadas em 10/12/2010):

www.dialintercom.eu/Post/En/46.pdf

http://coordination.ecml.at/Portals/3/documents/DM1_CARAP_ProjectDescription_ETem.pdf

http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_E.pdf

http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/03/galapro_programa__livro_de_resumos1.pdf

http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.pt.asp

http://www.chainstories.eu/?id=17&L=2

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário aos alunos (Subprojecto 1)

A minha Auto-Avaliação

As palavras que não compreendia, mas passei a compreender:

	Palavra	Qual Língua?
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

O que aprendi sobre as línguas

Onde tive mais dificuldades

O que mais gostei

O que menos gostei

Algumas sugestões

Obrigada pela tua participação!

Anexo 2 – Grelhas de Observação em Sala de Aula (Subprojecto 1)

Informações Gerais

Nome Professor	Luzia Moreira
Escola (Tipo Instituição, Localidade)	Escola Pública de Ensino 1º Ciclo
Nível / Idades / Nº alunos presentes	4º Ano - 9/11 anos – 12 alunos presentes
Línguas Ensinadas na Escola	Inglês – AEC's
Há Alunos que falam /compreendem outras línguas? Quais?	Todos os alunos frequentam aulas de Inglês (nas AEC's).
Outras Informações	

Informações relativamente ao Objecto de Estudo

Data / Hora	Dia 25/11/2010. 1ª Sessão 9h/10h30 2ª Sessão 10h45/12h
Preparação / Material utilizado	– Preparação: Material pedagógico em ppt adaptado de página na internet "Itinerários românicos"; – Materiais: PC; Data Show; Ficheiro com imagem mapa línguas Românicas; Exercícios em papel; Questionário ao aluno.
Tipo de Observação	Efectuada por Maria João Jesus (Aluna Mestrado), com acompanhamento de gravações de vídeo.
Comentários efectuadas pelo Professor antes da observação	Estariam presentes 4 crianças do 2º ano na sala que não iriam participar, por decisão da Professora titular.
Comentários efectuadas pelo Professor depois da observação.	Que tinha gostado muito de dinamizar as sessões. Que considerava que tinha sido bem-sucedida.
Comentários efectuadas pelo Observador antes da observação	O grupo pareceu-me calmo ao início da aula e com alguma curiosidade em relação ao tipo de aula que iria ter.
Elementos ou acontecimentos que influenciaram o desenvolvimento da aula	Após a introdução da História, o grupo de crianças adquiriu algum vocabulário, em concreto o espanhol, as crianças ficaram curiosas pela língua romena, embora não percebessem quase nada. E uma das línguas que mais gostaram foi do italiano. As respostas dadas nas fichas durante a aula foram interessantes e existiu muito entusiasmo por parte das crianças.
Actividades que sucederão na aula, para a complementar	A Professora titular comprometeu-se a reforçar a contextualização histórica da evolução das línguas românicas (Império romano / época dos descobrimentos)

Grelha de Observação

	Duração	Professor	Alunos	Outros Comentários
Introdução	5 min	Luzia	Penso que foi importante existir uma contextualização sobre as línguas românicas com a introdução do mapa.	
Desenvolvimento das actividades	2 Sessões que duraram cerca de 2h30 no total, com o intervalo de 20m.	Luzia	A visualização da história do "gato das botas", nas diferentes línguas românicas foi bem conseguida pela "discussão" e a chegada de consenso sobre qual as línguas que as crianças queriam ouvir. Penso que existiu muita curiosidade e interesse por parte das crianças, mesmo por parte daquelas que não estavam a participar. As actividades foram bem desenvolvidas, pois as crianças conseguiram resolver todos os exercícios, embora com alguma dificuldade, maioritariamente no exercício n.º1 e nas palavras em Romeno. A única coisa que posso apontar foi o aspecto de a história tornar-se um pouco repetitiva, embora esta fosse falada em diferentes línguas, mas a Prof. Luzia deu conta da situação e começou a resolvê-la mostrando um pouco da história em todas a línguas românicas, não tornando esta cansativa para as crianças.	
Síntese Final	5 min	Luzia	A sessão finalizou com um inquérito aos alunos para o qual a Prof. Luzia solicitou o seu preenchimento solicitando portanto que os alunos partilhassem das suas impressões pessoais acerca das sessões. De uma forma geral, penso que a aula decorreu muito bem e que as crianças gostaram muito desta experiência.	

Anexo 3 – Questionário aos alunos (Subprojecto 2)

CUESTIONARIO

NOMBRE:_____.

GRUPO:_____.

1) ¿TE HA GUSTADO LA ACTIVIDAD?

☐ SI ☐ NO

2) ¿QUÉ EJERCICIO TE HA PARECIDO MÁS DIVERTIDO?

3) ¿LA LENGUA EN LA QUE HAS TRABAJADO TE PARECE FÁCIL O DIFÍCIL?

4) ¿CREES QUE SE PARECE AL ESPAÑOL?

☐ SI ☐ NO

5) ¿PUEDES ESCRIBIR ALGUNA PALABRA DE LA QUE TE ACUERDES?

¡¡¡¡GRACIAS POR PARTICIPAR!!!!

Anexo 4 – Grelha de Observação em Sala de Aula (Subprojecto 2)

(Notas sobre a observação de um dos grupos de alunos, à medida que estes vão realizando as actividades propostas sobre a língua italiana)

GRUPO DE ITALIANO

[Ejercicio 1] Ordena las viñetas con sus respectivos textos por orden de aparición.

Nota: les pediremos que subrayen las palabras clave que les han ayudado para identificar y ordenar los textos.

– ¿Qué problemas o dificultades encuentran?
Lo mismo que en los otros grupos. Algunos no subrayan las palabras, y si lo hacen, parece que son palabras que no tendrían porque ayudarles a relacionarlas con la viñeta.

– ¿Terminan la mayoría el ejercicio?
Si.

– ¿Qué palabras en general les ayudan a identificar los textos?
Havia una; marqués de Carabás; petit; princesa; gran festi; convertí en ratolí, i el gat ,enredá

– Tiempo aproximado de realización por todos los miembros del grupo.
Más de 10 minutos.

– Número en general de fallos.
Hay sólo un niño que falla en dos ocasiones.

– Número en general de aciertos.
Cuatro niños han acertado correctamente todo el ejercicio.

[Ejercicio 2] Une las viñetas con las secuencias en distintos idiomas.

– ¿Qué problemas o dificultades encuentran?
No han subrayado las palabras que les ayudan a identificar las imágenes.

– ¿Terminan la mayoría el ejercicio?
Si.

– ¿Qué palabras en general les ayudan a identificar los textos?
No han subrayado.

– Tiempo aproximado de realización por todos los miembros del grupo.
Entre cinco minutos.

– Número en general de aciertos.
Cuatro niños han completado correctamente el ejercicio.

– Número en general de fallos.
Sólo una niña ha fallado todo el ejercicio.

[Ejercicio 3] Adivina en que lengua están escritos los nombres de los animales.

– ¿Qué lengua aciertan con más facilidad?, ¿y con la qué menos?
Las que más han acertado son el español, rumano, catalán. Y las que menos el francés, italiano y portugués.

– ¿Terminan la mayoría el ejercicio?
Si.

– Tiempo aproximado de realización por todos los miembros del grupo.
Entre cinco minutos.

– Número en general de fallos.
17 Fallos.

– Número en general de aciertos.

13 Aciertos.

[Ejercicio 4] Vestir a los personajes.

– ¿Por qué prendas se decantan para empezar a vestirlos?
Por las botas y los pantalones.

– ¿Terminan la mayoría el ejercicio?
Si.

– Tiempo aproximado de realización por todos los miembros del grupo.
Entre cinco minutos.

– Número en general de fallos.
Vestir al gato: 3 niños han fallado en vestir al gato.
Vestir al rey: 2 niños han fallado en vestir bien al rey.
Vestir al marqués: 2 niños han fallado en vestir al marqués.

– Número en general de aciertos.
Vestir al gato: han acertado 2 niños.
Vestir al rey: han acertado: 3 niños.
Vestir al marqués: han acertado: 3 niños.

Anexo 5 – Guião de apoio à reflexão sobre o desenvolvimento do projecto de intervenção em sala de aula

Fontes para a adaptação:

1. *Projecto Jaling* (http://jaling.ecml.at/french/page_accueil.htm) :

• Journal de bord de l'enseignant

(http://jaling.ecml.at/pdfdocs/evaluationtools/teacherdiary/journal_enseignant.pdf)

• Observation de classe

(http://jaling.ecml.at/pdfdocs/evaluationtools/observationdeclasses/observationdesclasses.pdf)

2. Projecto de investigação/formação "*O Inglês no 1.º CEB – das políticas às práticas*" (financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, Portugal, e dinamizado por Ana Sofia Pinho, Universidade de Aveiro – http://www.ua.pt/cidtff/lale/PageText.aspx?id=9641), do qual originam estas **duas tabelas**.

Alunos

Questões de reflexão/análise	Respostas e Justificações
Como reagiram os alunos no contacto com as línguas e as actividades apresentadas?	
Do que mais gostaram os alunos?	
Os alunos mostraram-se confiantes na realização das actividades?	
Os alunos mostraram-se capazes de reflectir sobre as línguas?	
Em que actividades foram mais participativos?	
Em que actividades os alunos manifestaram maiores dificuldades?	
Que actividades se mostraram mais adequadas (por ex. às características dos alunos)?	
Os alunos solicitaram muito a ajuda do professor? Em que situações?	
Que necessidades mostram os alunos neste tipo de actividades?	
Outros comentários/reflexões sobre esta sessão.	

Eu e a minha acção em sala de aula

Questões	Respostas e Justificações
Dei espaço aos alunos para explorarem as actividades e línguas ou controlei demais?	
Reagi de forma positiva às atitudes e solicitações dos alunos?	
Tirei proveito das referências (às línguas, culturas etc.) feitas pelos alunos?	
A metodologia que adoptei foi a melhor?	
Fiz alterações à planificação da sessão; quais? porquê?	
Que aspectos das actividades valorizei mais?	
Em que actividades me senti melhor e/ou gostei mais de dinamizar?	
Senti dificuldades; quais?	
Que aspectos preciso aprofundar ou melhorar?	
Outros comentários/reflexões sobre esta sessão.	

IV.

Intercompreensão e estratégias didáctico-linguísticas

L'Intercompréhension à l'oral entre langues voisines : des problèmes de compréhension aux stratégies d'accès au sens [1]

Eric Martin, Sonia Di Vito

Résumé

Il nostro Gruppo di Lavoro ha riflettuto sulle difficoltà incontrate e sulle strategie utilizzate quando ci si trova a dover ascoltare e comprendere un messaggio orale in lingua straniera appartenente alla stessa famiglia della propria lingua madre (intercomprensione dell'orale fra lingue romanze).

Il nostro punto di partenza è stato l'analisi e lo studio di alcuni articoli scientifici riguardanti questo tema, in cui vari sottotemi erano affrontati: lo stato della ricerca sull'intercomprensione orale, il concetto di strategie onomasiologiche (*haut/bas* o *top-down*) e semasiologiche *(bas/haut* o *bottom-up*) ; la pertinenza del concetto di trasparenza per l'orale; la realizzazione di strumenti e materiali didattici per la comprensione di una lingua romanza parente (tra gli altri il cd-rom Galatea di comprensione del francese da parte di parlanti ispanofoni; i moduli della piattaforma Galanet volti alla comprensione dell'orale).

In un secondo momento ciascun membro del Gruppo si è impegnato a sperimentare ciò che era stato analizzato nella prima parte del lavoro, ossia esercitarsi alla comprensione orale di una delle lingue romanze presenti nel progetto Galanet, nella sezione della piattaforma riservata all'autoformazione (nel nostro caso i moduli svolti sono stati quello per la comprensione orale del catalano e del rumeno). Ciascuno ha proposto alla fine di questa attività un quadro delle difficoltà incontrate e delle strategie utilizzate per la comprensione di questi moduli. Per fare ciò è stato realizzato un documento guida da riempire con le proprie riflessioni sull'argomento.

Concepts-clés

Compréhension orale, stratégie de compréhension, réception, transparence, transfert

Introduction[2]

Le potentiel pédagogique de la proximité linguistique entre langues affines à l'écrit est depuis une quinzaine d'années l'objet d'études des didacticiens en langues étrangères et il est désormais largement exploité pour favoriser l'acquisition /apprentissage de la compréhension écrite d'une autre langue romane. Mais à l'oral, les études n'ont pas encore été poussées aussi loin et bien que des outils aient été élaborés (tels les modules d'oral de la plateforme Galanet), cette dimension reste encore le parent pauvre de l'intercompréhension entre langues affines.

La question reste donc de savoir si le potentiel relevé à l'écrit peut être mis également à profit à l'oral.

Il est donc indispensable de réfléchir sur les caractéristiques fondamentales de la compréhension auditive. Et de se demander, par exemple, quels sont, à l'oral, les obstacles à l'accès au sens. Et en particulier, ce qui peut rendre plus difficile le recours à la proximité interlinguistique pour accéder au sens. Mais il s'agit aussi de se demander dans quelle mesure l'oral peut apporter une aide à la compréhension. Dans quelles conditions et pour quel type de documents.

---

[1] Este artigo tem a sua origem num trabalho realizado pelo seguinte grupo: Iciar GONZÁLEZ, Diana MAILYN GALINDO, Gaëlle HOURDIN, Laura LARRAGA, Léo FERREIRA. Este grupo foi coordenado por: Sonia DI VITO e Eric MARTIN.

[2] A cura di Sonia Di Vito.

Pour approfondir cette réflexion, nous nous sommes penchés sur l'étude des problèmes et difficultés rencontrées ainsi que sur les stratégies employées dans l'accomplissement d'une tâche de compréhension d'un message audiovisuel en langue étrangère apparentée à notre langue maternelle (en nous situant dans le cadre des langues romanes).

Dans un premier temps, nous nous sommes donné pour objectif de lire et de proposer des résumés de certains des articles scientifiques jugés les plus pertinents portant sur l'intercompréhension orale en langues romanes, du point de vue à la fois théorique et méthodologique. Dans un deuxième temps les membres de notre Groupe de travail se sont engagés dans la pratique de l'intercompréhension de l'oral en expérimentant diverses difficultés et stratégies, dont certaines avaient été mises en évidence dans la phase de l'analyse théorique et méthodologique. Nous avons pour cela exploité les modules de compréhension des langues romanes disponibles sur la plateforme Galanet (www.galanet.eu) dans l'espace d'autoformation (il s'agissait dans ce cas des modules de compréhension de l'oral du catalan et du roumain). Et chaque participant a rempli un questionnaire (en annexe n°2) réalisé *ad hoc* et abordant les difficultés rencontrées et sur les stratégies mises en place pour la compréhension des tâches proposées dans les modules.

I Résumé de quelques articles théorico-pratiques[3]

Notre point de départ a été l'analyse et l'étude de quelques articles scientifiques qui abordaient plusieurs sous-thèmes : l'état de la recherche sur l'intercompréhension à l'oral, la notion de stratégies onomasiologique (*haut/bas* ou *top/down*) et sémasiologique (*bas/haut* ou *bottom/up*) ; la pertinence du concept de transparence pour l'oral ; la création d'instruments et de matériaux didactiques pour la compréhension d'une langue romane parente (entre autres le CD-rom *Galatea* de compréhension du français pour hispanophones et les modules de la plateforme Galanet pour la compréhension de l'oral).

Pour alléger la lecture de ce dossier et permettre au lecteur de se concentrer dans un premier temps sur l'expérimentation personnelle de l'intercompréhension orale par les formés, les résumés des articles théorico-pratiques choisis ont été placés en annexe du dossier. Nous nous contentons d'en faire ici une présentation très succincte.

Signalons d'emblée que tous ces articles relèvent d'équipes de recherche et de programmes très variés (Galatea, Galanet, EuRom4, VRAL, etc), qu'ils présentent des situations d'apprentissage d'une grande diversité (espagnol pour francophones, français pour italophones / propositions plurilingues ; cours en ligne / cours présentiels) et qu'ils s'appuient sur des situations de communication parfois différentes (enregistrements sonores / séquences audiovisuelles). En outre, certains rendent compte de tests de compréhension réalisés dans le cadre d'études préparatoires à la conception de matériels didactiques (par exemple Clerc ; Baqué-Estrada, Jamet) alors que d'autres (Bonvino, Vilaginès, Baqué-Le Besnerais-Martin) décrivent l'appareillage didactique des méthodes élaborées.

Les deux premiers articles se réfèrent à la recherche sur l'intercompréhension orale menée dans le cadre de Galatea, puis de Galanet :

— Clerc, M. (1999). La compréhension de l'oral en langue voisine. Espagnol pour francophones : analyse d'erreurs et conséquences méthodologiques. *Les Langues modernes*, 2/1999, 48-58.

[3] A cura di Eric Martin.

— Baqué, L., Le Besnerais, M., Martin, E. (2007). Le traitement de l'intercompréhension orale sur Galanet. In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.). *Dialogos em Intercompreensão* (pp. 377-392). Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, 6-8 septembre 2007.

Le programme Galatea a conduit à la réalisation de plusieurs Cdrom de compréhension écrite de langues romanes pour romanophones ainsi que d'un Cdrom de compréhension orale du français pour hispanophones. Dans le premier article, M. Clerc décrit le protocole et les résultats des tests de compréhension menés dans la perspective de réalisation d'un Cd-rom de compréhension orale de l'espagnol pour francophones. Bien que ce Cd-rom n'ait pu être développé, les conclusions des tests réalisés dans le cadre de ce programme apportent des informations très précieuses sur les performances et les processus de la compréhension orale en langue voisine.

Le second article présente les situations d'oral prises en compte dans l'espace d'autoformation de Galanet, plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes et montre comment la didactique employée renvoie à la fois à une méthodologie de base de l'enseignement de la compréhension orale et à une approche plus spécifique tirant profit de la proximité linguistique et pour laquelle les auteurs envisagent de nouvelles pistes.

Les deux publications suivantes ont été réalisées par M.-C. Jamet, professeur d'italien pour francophones, dont la recherche porte essentiellement sur la dimension orale de l'intercompréhension en langues romanes :

— M.-C. Jamet (2007). *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes.* Tübingen : Gunter Narr Verlag.

— M.-C. Jamet (2007). La transparence sonore du lexique. In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.). *Dialogos em Intercompreensão* (pp. 333-355). Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, 6-8 septembre 2007.

Le premier résumé de ce panel porte, non pas sur l'ensemble de l'ouvrage cité de M.-C. Jamet, mais sur l'un des chapitres de cette publication, consacré aux processus et aux stratégies de compréhension orale dans le cadre des langues affines. Le second article décrit l'expérimentation menée auprès d'un public italophone confronté à l'écoute de mots français congénères et propose un indice de transparence lexicale calculé à partir des résultats de cette expérience.

Les deux articles suivants ont été rédigés dans le cadre ou dans le sillage du programme Eurom4, consacré essentiellement à l'intercompréhension écrite en langues romanes. Mais la recherche des équipes Eurom4 s'est orientée par la suite sur le versant oral de l'IC. Les deux articles résumés en annexe sont les suivants :

- Bonvino, E., Caddeo, S. (2007). Intercompréhension à l'oral : où en est la recherche ? In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.). *Dialogos em Intercompreensão* (pp. 386-394). Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, 6-8 septembre 2007.
- E. Vilaginés Serra & Serramalera López (2007). Català per a passavolants. In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.). *Dialogos em Intercompreensão* (pp. 369-376). Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, 6-8 septembre 2007.

En dépit de son titre, le premier article fait essentiellement le point sur la recherche développée par l'équipe Eurom4 sur l'IC orale. Il rappelle que la formation Eurom4 prend en partie appui sur les potentialités d'aide à la compréhension offertes par l'oralisation des textes écrits et présente les résultats du programme VRAL consacré quant à lui à l'IC orale dans le contexte de l'enseignement primaire. Le second article décrit la formation en compréhension du catalan proposée aux étudiants étrangers de l'Université de Barcelone,

une formation visant à la fois l'oral et l'écrit et centrée sur les besoins académiques des apprenants.

II Expérimentations personnelles de l'intercompréhension à l'oral[4]

1. Présentation de l'expérimentation

Il s'agissait ici pour les formés d'expérimenter la réalité et le degré de l'intercompréhension entre **langues romanes**, avec des langues totalement inconnues d'eux (en l'occurrence le catalan et le roumain).

L'objectif était d'identifier, d'une part, les difficultés rencontrées lors d'une première approche de ces langues voisines et d'autre part, d'établir les stratégies qui permettaient aux apprenants d'accéder au sens global (et parfois détaillé) des séquences audiovisuelles proposées. Il ne s'agissait donc pas de tester la méthodologie employée dans les modules de compréhension orale de Galanet, même si certaines des réflexions font état des aides apportées par l'appareillage didactique. On notera par ailleurs que les modules d'oral de Galanet utilisés pour cette expérimentation sont ceux de la seconde génération[5].

Signalons également que du point de vue du continuum linguistique formé par l'ensemble des langues romanes, les deux langues cibles étudiées appartiennent à deux pôles opposés : le catalan est très proche de la plupart des langues maternelles ou de référence des formés, tandis que le roumain en est très éloigné. Encore que cette dernière langue présente des points de similitude non négligeables avec l'Italien, langue avec laquelle elle constitue le sous-ensemble de la Romania orientale. La difficulté du roumain explique sans doute pourquoi une seule des formés ait accepté de « se mesurer » à cette langue. Si bien qu'à l'issue de cette expérimentation, il ne nous sera pas possible de tirer de conclusions pertinentes concernant la compréhension du roumain.

Pour mener à bien notre expérience, un **questionnaire** (ou plus exactement un ensemble de thèmes de réflexion) a été mis au point. Il a été proposé par les deux formateurs du groupe, en partant d'une proposition initiale d'une des formées. L'objectif de ce questionnaire était double : d'une part, aider les sujets à mieux formuler et articuler leurs observations ; d'autre part, rendre plus aisées les comparaisons entre les différentes expériences de chacun. De plus, l'intitulé de certains thèmes de réflexion a été illustré par des exemples, de façon à rendre plus compréhensible le sens de ces rubriques.

Ce questionnaire a effectivement aidé le travail d'analyse métalinguistique des sujets impliqués dans la tâche d'intercompréhension orale de ces langues proches inconnues. On notera cependant que certaines observations, pourtant similaires, n'ont pas toujours été placées sous les mêmes rubriques ou sous celles qui leur correspondaient le mieux, par tous les formés. Cela a notamment été le cas dans le domaine de la phonétique segmentale et suprasegmentale, deux champs dont la définition et les frontières sont sans doute moins évidentes. Ce qui prouve qu''il est difficile de rendre compte des difficultés de compréhension orale liées à certains phénomènes phonétiques : l'analyse métalinguistique reste délicate, surtout lorsqu'on la veut réflexive, c'est-à-dire menée par le sujet placé en situation de reconstruction du sens d'un document audiovisuel.

Dans le même ordre d'idée, il est important se signaler que le fait que certaines rubriques soient restées

---

[4] Les sous-paragraphes 1, 2 et 3 ont été synthétisés par le formateur Eric Martin.

[5] C'est-à-dire ceux qui ont été réalisés dans le cadre du programme Galapro.

vides de toute observation ne signifie absolument pas que ces thèmes de réflexion manquent de pertinence.

Signalons enfin que, comme il était prévisible, ce questionnaire, établi a priori, ne pouvait rendre compte de toutes les observations possibles. C'est la raison pour laquelle des espaces ont été réservés pour d'éventuelles observations supplémentaires. Ainsi, nous avons pu rassembler des réflexions très intéressantes portant sur des aspects qui n'avaient pas été prévus et qui permettront d'affiner le questionnaire dans des sessions Galapro ultérieures abordant la même problématique. Enfin, quelques aménagements (regroupement ou déplacement de certaines rubriques) ont été réalisés à l'issue de l'expérience. C'est pourquoi la structure et les intitulés du questionnaire présenté dans cet article et accompagné des réponses des formés ne correspond pas tout à fait à ceux du questionnaire original. Mais ce dernier est publié en annexe de façon à permettre une appréciation des légères modifications apportées.

En tout, **cinq expérimentations** ont été menées, quatre sur le catalan et une sur le roumain.

Notons que chaque formé à rempli le questionnaire de façon indépendante. Les réponses n'ont été réunies que dans un deuxième temps. De plus, en relation avec ce qui a été noté précédemment, les observations faites par les intervenants ont été parfois déplacées d'une rubrique à une autre, à laquelle elles s'avéraient plus adaptées.

Pour le **catalan**, (Interview d'une professeure de français à Barcelone) les intervenants ont été les suivants : Sonia Di Vito (formatrice), de langues de référence italien et français, Icíar González Ballesteros (espagnol), Diana Mailyn Galindo Arias (espagnol et français), Laura Larraga (espagnol). Pour le module de **roumain** (interview d'une étudiante roumaine à Barcelone), l'expérimentation a été réalisée par Gaëlle Hourdin (français, espagnol et notions de portugais). On remarquera que l'espagnol est une langue connue de la majorité des formés, et qu'en raison de l'extrême proximité lexico-grammaticale entre le catalan et la langue de Cervantès, les formés devraient avoir moins de difficultés que d'autres romanophones à comprendre la locutrice catalane.

Il reste à signaler que les observations portent sur différents types de documents du module de CO du catalan:

— les séquences audiovisuelles relatives à l'interview (soit une jeune professeure de français catalane, qui travaille à la fois dans un lycée et à l'université ; soit une étudiante roumaine) ainsi que les réenregistrements sonores à débit plus lent de leurs discours (appelées *versions lentes*)

— les documents sonores facilitateurs présentant une série de 5 personnes (partie introductoire intitulée «pour commencer»).

2. Les obstacles à la compréhension

Il convient de garder à l'esprit le fait que ces thèmes de réflexion sont repris dans la deuxième partie consacrée aux stratégies de compréhension employées. Les observations sont donc parfois en correspondance. A titre d'exemple, il arrive que le même sujet déclare à la fois ne pas avoir eu de difficulté à identifier les référents culturels et que ces éléments l'ont aidé à accéder au sens.

Connaissances préalables (culturelles, thématiques…)

<table>
<tr><td colspan="2">– manque de référents culturels ?</td></tr>
<tr><td>It, Fr > Cat[6] L’intervista si riferiva alle similitudini/differenze del lavoro di insegnante in una scuola superiore e nell’università. Non ho avuto difficoltà da questo punto di vista.</td><td rowspan="2">Es, Fr > Cat Con la palabra instituto, al comenzar la actividad me surgieron dudas sobre el tipo de establecimiento a que se refería Cristina, en mi país instituto es un centro de educación especializado por ejemplo en idiomas o en informática donde se toman cursos particulares. Pude entender lo que ella pensaba del trabajo y el público en el instituto. Supongo que ella se refería au lycée.

En ciertas ocasiones, dependiendo del nombre de la persona se hace una relación con su nacionalidad, por ejemplo en francés: François, Marie, etc. pero en el caso del Catalán como no tengo ninguna referencia de cómo son los nombres comunes catalanes, tuve dificultad a comprender exactamente como se llamaban algunos personajes. (Introducción- Per a començar)</td></tr>
<tr><td>Es > Cat Al principio me extrañó que una profesora de instituto diese también clases en la universidad porque no sabía que podían compatibilizarse ambos trabajos. Durante mi experiencia como alumna en el instituto ninguno de mis profesores trabajaba en la universidad.</td></tr>
<tr><td>Fr > Ro Pas de problème non plus dans ce domaine dans le cas du roumain.</td><td>Es > Cat No he tenido problemas. Y esto ha facilitado la comprensión.</td></tr>
<tr><td colspan="2">– autre (préciser) :</td></tr>
<tr><td colspan="2">It, Fr > Cat Non ho pensato a cercare parole trasparenti in quest’ambito (es. ho avuto difficoltà a capire il termine “adolescente” che ho compreso soltanto leggendo la sequenza).</td></tr>
</table>

Situation de communication[7]

<table>
<tr><td colspan="2">– manque d’informations sur le contexte d’énonciation ? (qui parle ?, à qui ?, où ?, dans quelle situation ?)</td></tr>
<tr><td>Fr > Ro Pas de problème non plus dans ce domaine dans le cas du roumain.</td><td>Es, Fr > Cat No. En realidad la presencia de palabras transparentes permite fácilmente entender el contexto de la enonciación.</td></tr>
<tr><td>Es > Cat No falta información.</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">– mauvaise qualité du son, environnement sonore perturbateur ?</td></tr>
<tr><td>It, Fr > Cat Forse i microfoni erano un po’ lontani dalle due persone e quindi si aveva l’effetto « eco » nella stanza.</td><td>Es > Cat El audio no estaba completamente limpio. Se puede apreciar un pequeño ruido de fondo (ruido de la grabación) que dificultaba en algunas ocasiones la escucha. La «versión lenta» (activa al presionar el icono del altavoz azul) fue más clara porque la emisora hablaba despacio y porque no existía este sonido</td></tr>
<tr><td>Es, Fr > Cat No</td><td>Fr > Ro Roumain J’ai été gênée par la qualité moyenne du son (présence d’un souffle). Par contre, l’enregistrement lent m’a aidée.</td></tr>
</table>

[6] It, Fr >Cat signifie qu’il s’agit d’une personne ayant deux langues romanes de référence, l’italien et le français et apprenant le catalan.

[7] Chacun a su identifier la situation de communication.

Thématique, lexique, lexique-grammaire:[8]

<table>
<tr><td colspan="2">– non identification de la thématique ou de la micro-thématique qui pourrait orienter la construction du sens ?</td></tr>
<tr><td>Es > Cat No se han observado problemas.</td><td>Es > Cat No, la identifiqué facilmente.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Fr > Ro Non, grâce aux questions posées en espagnol dans la deuxième partie de l’interview.</td></tr>
<tr><td colspan="2">– manque d’ancrages lexicaux (n’identifiant aucun des mots, je ne peux reconstituer le sens de l’énoncé par utilisation du co-texte) ?</td></tr>
<tr><td>It, Fr > Cat Non ho pensato a cercare parole trasparenti in quest’ambito (es. ho avuto difficoltà a capire il termine “adolescente” che ho compreso soltanto leggendo la sequenza).</td><td>Es > Cat No, he tenido más dificultad para identificar los adverbios, pero comprendía la frase ayudándome del co-texto.</td></tr>
<tr><td>Es, Fr > Cat No, ha sido fácil entender el tema.</td><td>Fr > Ro Oui, parfois, l’absence de mots transparents dans certaines phrases m’a empêché d’en saisir le sens[9].</td></tr>
<tr><td colspan="2">Es > Cat He tenido problemas para identificar algunas palabras (sobre todo en la Fase «Per a començar») que han dificultado la comprensión del sentido del texto. Por ejemplo:
He interpretado «exposa» como un sustantivo por su semejanza con la palabra española “esposa” (2ª Presentación: Teresa). Solo cuando he accedido al texto escrito he comprendido que se trataba del verbo “exponer”, gracias al cotexto (« Treballa en un restaurant amb el seu germà, que es diu Jaume, on exposa i ven les seves pintures»).
No conseguí identificar la palabra «mobles» (4ª presentación: Joan). El término es transparente en la presentación escrita por su semejanza con el español (“muebles”). En la presentación oral es opaca /moplɛs/ debido al cambio en dos fonemas: /b/ sonora y /ɛ/
No identifiqué el adverbio “menys” en su presentación oral hasta el ejercicio que incluye la clave escrita (“No confundir “més” y “menys”). Al igual que en el ejemplo anterior, la presentación escrita facilita la comprensión pues en español contamos con el adverbio “menos”
Solo gracias al cotexto accedí al sentido del término «empenta» («tenen molta empenta»). La palabra existe también en español con el sentido de “empuje”</td></tr>
<tr><td colspan="2">– inférences lexicales erronées (parfois en raison d’une langue de référence inappropriée) (thème de réflexion non prévu dans le questionnaire initial)</td></tr>
</table>

[8] Chacun a su identifier la thématique.

[9] Ce problème peut venir : de la présence dans le document d’un nombre important de termes-clefs **opaques** ou bien d’une **difficulté à reconnaître des congénères,** en raison d’une évolution phonétique trop divergente de ces congénères (ce point avait été placé au départ dans la partie « phonétique »).

Es, Fr > Cat Cristina utiliza en varias ocasiones los adverbios de cantidad y yo sabía más o menos a que se refería pero no podía dar *precisiones* sobre el sentido exacto entre un adverbio y el otro, por ejemplo con *poc* (poco) y *una mica* (*un poco*). Por otro lado me di cuenta que a veces la similitud con palabras que se pronuncian igual en español o en francés no me permitieron comprender la palabra dentro del contexto. Por ejemplo, *més* es *más* en catalán pero cuando yo la escuché pensé que hablaban de *mes* (mois en francais) sin embargo eran dos frases seguidas donde utilizaban *més* y *menys*, por contexto hubiera podido entender que era *más* y *menos*	It, Fr > Cat Ipotesi sbagliate che hanno fatto travisare il senso de es.*descansar*. In un esercizio lo avevo associato a "mangiare".
– non reconnaissance des connecteurs logiques[10]	
Es > Cat El conector lógico *«llavors*» [alors] fue un término completamente opaco y lo identifico únicamente a partir de la *"clave de respuesta"* (2ª respuesta: *"Entonces y en cambio"*). Es decir, comprendo directamente el significado del conector *«en canvi*» (español: *"en cambio"*) que aparece solo en una opción de respuesta y concluyo que *«llavors*» debe significar *"entonces".* En ese momento se activa en mi memoria el término italiano "allora" que procede de la voz latina *«Ad illa hora»* (nuestro *«llavors»* catalán tiene el mismo origen). De esta forma confirmo la respuesta.	Es, Fr > Cat Caso de *llavors* y *en canvi*, escuchando la grabación no oí *en canvi*, incluso luego de poner la grabación varias veces no sabía exactamente si se encontraba este conector. El ejercicio pedía que ayudándose del contexto o de la transparencia con otras lenguas romanas se dijera el significado del conector. Yo pude decir que significaba pronunciándolo varias veces, y la parte e*ncamvi* me trajo a la cabeza *en cambio* en español y de esta manera pude saber el significado.
Es > Cat No.	Fr > Ro Il m'a semblé qu'il y avait une absence de connecteurs logiques et que les idées se succédaient sans réel lien entre elles.

Phonétique suprasegmentale

– débit verbal trop rapide?
It, Fr > Cat La velocità di locuzione non è stato un ostacolo alla comprensione globale del messaggio. Il débit lento ha favorito la comprensione di parole isolate per esempio "en canvi" ma non la comprensione totale.
– autre (préciser) :
Fr > Ro l'enregistrement lent s'est avéré très utile car j'ai compris très peu de choses à la première écoute de l'interview, particulièrement en raison de la rapidité du débit.
– non identification de l'intonation?
Es > Cat No. Al contrario, la entonación de las palabras me ha ayudado a identificar cuando la profesora hacía una enumeración, o cuando se refiere al otro grupo de alumnos (universitarios/ instituto); a comprender el significado.

[10] Notons que ces observations sont aussi liées à une évolution phonétique différente de mots congénères (entraînant leur non reconnaissance dans la langue cible).

– difficulté à segmenter le discours, à opérer un découpage syntaxique ? Au niveau inférieur (celui d'un syntagme) problèmes d'enchaînement (par exemple, la liaison): je ne réussis pas à segmenter correctement deux mots successifs (les amis /lezami/) ? *(ces deux points ont été réunis finalement en un seul bloc)*

Es > Cat En la segmentación inicial del discurso he encontrado las siguientes dificultades:

– Problema en el continuo *«enlasevafeina»* al no identificar el posesivo *«seva»* y el sustantivo *«feina»*. Al escuchar el texto por tercera vez, identifiqué el término *«feina»* [travail] gracias a su semejanza con la palabra española *"faena"* (procedente del catalán antiguo que evolucionó al término *«feina*»)

– Problema en el continuo *«enquehasapresytal»:* soy capaz de segmentar /en ke asapres i tal/. No reconozco nuevamente la forma verbal (*«has après»)* hasta que no veo el texto escrito. Y por el cotexto identifico el significado de *«après»* ("aprendido")

También he tenido problemas para segmentar correctamente dos palabras por falta de reconocimiento de uno o de los dos términos:

– /andɛ/ en la frase *« **Han – de** – tornar a casa »* he entendido *«¡**Anda !** turna a casa»*. No identifiqué la perífrasis verbal que confundí con una interjección española («¡Anda!») utilizada para animar a alguien a que haga algo.

Caso de una *liaison* :/ake 'tomɛ/ en la frase ***«Aquest – home** ha de dormir»* la fragmentación fue *« **Aque – thome** ha de dormir»*. No fui capaz de separar del continuo el término *«home»* uniéndole a la "t" final del demostrativo "aquest".

En ambas ocasiones pienso que el problema en la segmentación se debe a no identificar correctamente las palabras: "han" (verbo español "haber") y "home" (sustantivo español "hombre") que habrían sido transparentes en un texto escrito y también a la velocidad del discurso.

No logro segmentar *«tumateix»* (Documento 2. Parte 3) y lo considero una palabra única. Gracias al ejercicio específico donde se reflexiona sobre el sentido de *"tu mateix"* y viendo la separación logro inferir el significado gracias al cotexto.

Del mismo modo en *«que etfan preguntes»* no identifico la palabra "et" (español: "te") y me resulta imposible separarla del verbo. Solo el cotexto me proporciona pistas para averiguar el sentido primero del verbo (español: hacer) y después del pronombre "et".

Es, Fr > Cat Uno de los ejercicios de la entrevista era segmentar por escrito una frase *« elshasdetractar » d'une manera.* [tu dois les traiter…/*tu as à les traiter..Il faut les traiter d'une manière…] Al leer la frase a segmentar no logré hacerlo de la manera correcta. Sin embargo luego de ver la respuesta del ejercicio me di cuenta que no había podido hacer el *découpage* en unidades pero que entendía al escuchar la grabación la significación "tratar de una manera diferente"

It, Fr > Cat Sono riuscita subito a segmentare la sequenza / elshasdetractar/ anche se avevo scambiato il pronome *els* per un pronome personale soggetto.

Nel discorso non ho capito la parola « gens » né gli avverbi di quantità, nonostante siano, allo scritto e all'orale molto trasparenti; lo stesso vale per l'aggettivo "cert" che non avevo proprio rilevato nel discorso (solo dopo aver letto le soluzioni dell'esercizio l'ho individuato anche a livello fonico). Queste difficoltà sono state dovute al fatto che cercavo di capire le parole che avessero più senso per la comprensione del messaggio (attenzione incentrata su "adulti" piuttosto che su "più adulti"); questo vale anche per la parola "gens" poiché il senso di "gente" è inserito implicitamente nel discorso a livello semantico ("studenti" iperonimo di "gente"). [Ces dernières réflexions pourraient également être insérées dans le bloc précédent (lexique grammaire)]

Fr > Ro La rapidité du débit a été à l'origine de mes difficultés à découper syntaxiquement les phrases, tandis que la lecture lente m'a permis d'isoler les mots et, ainsi, d'en comprendre quelques-uns. De plus l'absence de pauses entre les mots empêche la segmentation syntaxique du discours et nuit à la reconnaissance des mots.	Es > Cat Dificultad para segmentar cuando había dos palabras seguidas que no entendía (*son encara una mica nens, digués*im).
– ***faible intensité d'une syllabe:***	
	Es > Cat Dificultad para identificar la distinta acentuación de una sílaba, lo que me causa mayor dificultad a la hora de identificar algunas discriminaciones fonológicas. Me di cuenta de esto al realizar algunos ejercicios de asociación de formas verbales (me costaba discriminar las formas verbales e intentaba apoyarme en el esquema tonal de la palabra).

Phonétique segmentale

<table>
<tr><td colspan="3">– non perception de phonèmes inexistants dans la langue source :</td></tr>
<tr><td colspan="3">Es > Cat Aún sabiendo que en catalán la letra "e" en ocasiones se pronuncia /ə/, no he sido capaz de reconocerla y generalmente la he interpretado como una /a/. Unido a otros factores, este hecho ha transformado palabras aparentemente transparentes en semi-opacas.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Es > Cat No.</td><td>Fr > Ro: Je ne crois pas.</td></tr>
<tr><td colspan="3">– faible intensité (amuïssements), assimilations, etc. : le phonème n'est pas perçu ou mal perçu</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Es, Fr > Cat En la fase de introducción del módulo, en la presentación de la primera persona dijeron cuántos hijos y cuantas hijas tenía el personaje pero las dos palabras me sonaban tan parecido que no podía decir si eran 2 hijas (filles) y 7 hijos (fills) o al contrario. Eso afectó lógicamente el acceso al significado correcto del enunciado. Más adelante con la presentación de otro de los personajes me ocurrió lo mismo con las mismas palabras: hijo/hija, no reconocí el fonema que permitía conocer el género y era bastante fácil fill/filla. Yo no esuché la a de filla.</td><td colspan="2">Es > Cat no.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Es > Cat Al principio no podía diferenciar entre las formas del verbo «es» y «ets». En el adverbio "menys" no reconocí los últimos fonemas consonánticos</td></tr>
<tr><td colspan="2">Fr > Ro. Certains phonèmes s'entendent à peine, comme le « i » final, et sont ainsi difficiles à détecter.</td></tr>
<tr><td colspan="3">It, Fr > Cat Sulla parola « adolescenti » non riuscivo proprio a sentire la finale…</td></tr>
<tr><td colspan="3">– non reconnaissance de la correspondance phonème / graphème (alors que celle-ci aurait permis l'identification du mot) :</td></tr>
</table>

Es > Cat No.	Fr > Ro Le « c » prononcé « ts » dans « aici » (ici) par exemple. À l'écrit, la reconnaissance aurait été plus facile.
– l'ignorance des correspondances grapho-phonologiques entre les langues romanes :	
It, Fr > Cat Nella parola « canvi » che non avevo proprio sentito nella sequenza a débit normale, non ho pensato che la « v » può corrispondere in spagnolo a /b/ quindi « canvi » = cambio (IT) in cambio=invece	
– autre (préciser) :	
It, Fr > Cat Somiglianza fonetica che non produce inferenze sul significato: es per esempio la parola "també" ho pensato a "tant bien" ma non sono riuscita a trovare una somiglianza di significato.	Es, Fr > Cat A veces la incertidumbre de no conocer la pronunciación exacta de las palabras provoca que no veamos cosas evidentes y que luego de observarlas detenidamente nos demos cuenta que era obvio, por ejemplo me paso con *és* (en español *es*) y *ets* (en español *eres*). El ejercicio consistía en escuchar las grabaciones y decir qué forma verbal correspondía a cada una. Me sonaba tan parecido y pensando que no sabía cómo pronunciaban la T en ETS en catalán bloqueé el cerebro. La diferencia reside sencillamente en la pronunciación o no pronunciación de la T.

Aspects grammaticaux

– manque de connaissances grammaticales dans la langue cible (structures morpho-syntaxiques opaques, méconnaissance des désinences, des mots de base du lexique-grammaire, des déclinaisons, etc.) :	
Fr > Ro Ceci a été un des principaux obstacles rencontrés pour le roumain, par exemple, l'enclise des articles définis et des possessifs ; les infinitifs qui ressemblent à des substantifs ou à des verbes conjugués (précédés de « a », terminaison en « a ») ; les déclinaisons (la désinence indique par exemple qu'il s'agit d'un complément du nom ou d'un complément d'objet indirect, alors que l'on attendrait une préposition).	Es, Fr > Cat Doy el mismo ejemplo que para el *découpage syntaxique* con la frase *« elshasdetractar » d'une manera.* Al no saber cómo se organizan las frases en catalán, no pude saber exactamente qué era cada una de las unidades: *els*: Se refería a los alumnos; *has de* (verbo *haver de*) significa *tener que; tractar, tratar*. Esa organización de la frase no la conozco (en español no es así) y por eso no pude saber qué es qué en la frase, sin embargo pude entender el sentido de la frase por el contexto.
Es > Cat Me ha ayudado la estructura sintáctica a conocer la categoría gramatical y a partir de esto y el contexto inferir su significado (ejemplo palabra *doncs*). Dificultad para conocer el grado de los adverbios.	Es > Cat No .
– confusion avec des formes existantes dans une des langues sources :	
Fr > Ro L'article féminin « o » (le « o » étant une marque du masculin en espagnol et en portugais).	

Dérivation et composition

– non connaissance ou non reconnaissances des affixes, difficulté à identifier les morphèmes d'un mot, ce qui permettrait d'en déduire le sens
Es > Cat No

3. Les stratégies compréhension employées

Connaissances préalables (culturelles, thématiques, linguistiques …)

– connaissances culturelles et thématiques[11]***:***	
Es, Fr > Cat El tema de esta entrevista tiene una relación directa con mi experiencia profesional, esto me ha permitido comprender fácilmente el vídeo.	
It, Fr > Cat Fare ipotesi sul tipo di discorso e sul suo contenuto mi hanno aiutata a capire il senso globale del messaggio.	Fr > Ro S'agissant d'une présentation, on s'attend à ce que la personne dise son nom, son âge, parle de sa famille, de son activité, explique depuis combien de temps elle vit à Barcelone.
– connaissances linguistiques : Es > Cat – Conocimientos previos del catalán (palabras adquiridas a través de los medios de comunicación) – Estereotipos lingüísticos. La pronunciación del catalán es frecuentemente imitada. Por ejemplo: cuando la última sílaba está formada por «consonante "t" + vocal» tendemos a eliminar la vocal y la "t" se pronuncia con mayor intensidad. Además, la letra "e" se pronuncia /ɛ/ y no /e/ como en español. La "l" también tiene una pronunciación particular.	

[11] Cet aspect a été très judicieusement proposé par l'une des formées. Mais il a pu faire double emploi avec les points suivants (la situation de communication, l'environnement discursif).

Voilà la description qu'en a donné l'auteure:

– vivencias como alumnos a lo largo de la escolaridad. Haber recibido clases en ambos lugares;
– conocimientos previos sobre la educación secundaria y universitaria en España u otros países;
– conocimiento directo o a través de otras personas del contexto universitario e instituto;
– información recibida a través de medios de comunicación del trabajo de los profesores universidad vs instituto y de los alumnos;
– conocimientos sobre la metodología, el nivel de los alumnos, el nivel exigido en ambos contextos, y la necesidad que el profesor se adapte al nivel del alumno.

Ces connaissances préalables permettent d'émettre les hypothèses suivantes:

– sobre el tema: comparación de contextos (diferencia de metodología, instrumentos, desarrollo de las clases y alumnos en ambos contextos);
– preferencias sobre trabajar en el instituto o universidad por la metodología, alumnos, clases, recursos económicos, sistema educativo;
– comportamiento y nivel de los alumnos en el instituto y en la universidad.

Situation de communication : qui, où, comment, à propos de quoi

<table>
<tr><td colspan="2">– contexte d’énonciation, type de discours :</td></tr>
<tr><td>Es > Cat Es una entrevista, por lo que las distintas respuestas tratan sobre un tema común. Además, es una profesora que trabaja en dos ámbitos, por lo que anticipas lo que va a comparar (alumnos, materiales, clases, horarios)</td><td>Es > Cat El tipo de discurso es fácilmente reconocible. Se trata de la entrevista a una profesora.

Además, los contextos de la enunciación son facilitadores. Desde la introducción conocemos los nombres de las enunciadoras (Anne y Cristina), dos profesoras de francés. Cristina responde a las preguntas de Anne. Identificamos los coenunciadores: la destinataria directa del enunciado, es decir, la profesora que escucha e, indirectamente, nosotros, los oyentes de la plataforma. El propósito de la enunciación es dar a conocer la opinión de Cristina sobre su trabajo como profesora en dos ámbitos educativos (instituto y universidad) estableciendo una comparación entre ambos. El espacio en el que se desarrolla parece ser el despacho de las profesoras o una sala de profesorado. Y, finalmente, un tiempo de emisión del discurso limitado (alrededor de 1 minuto) y segmentado para los distintos ejercicios.</td></tr>
<tr><td colspan="2">– identification de la thématique:</td></tr>
<tr><td>Es, Fr > Cat Ha sido muy fácil de identificar, la transparencia de palabras entre el catalán y el español permite identificar las frases del discurso y comprender el sentido global de la entrevista.</td><td rowspan="2">Es > Cat La temática es fácilmente identificable: Cristina expresa su opinión sobre su trabajo como profesora de francés en el instituto y la universidad. Para ello, utiliza su experiencia con los alumnos y el nivel de exigencia que requieren del profesor. También las microtemáticas parecen claramente delimitadas aunque sea necesario repetir el texto oral varias veces para aclarar detalles.</td></tr>
<tr><td>Fr > Ro Comprise grâce à quelques mots transparents : studenta, universitatii, Bar-celona…</td></tr>
<tr><td colspan="2">– environnement visuel et/ou sonore :

Es > Cat El medio visual en combinación con el cambio de idioma (Anne habla en francés y Cristina en catalán) facilitaron el reconocimiento de las enunciadoras y los turnos de palabra. Considero que presentar información a través del canal visual y auditivo en general facilitó mi comprensión</td></tr>
</table>

Environnement discursif :

<table>
<tr><td colspan="2">– aide de la thématique ou de la micro-thématique :[12]</td></tr>
<tr><td colspan="2">It, Fr > Cat Quando Cristina parlava del dover preparare la lezione ha usato la parola “classes”; anche se in IT “classe”= insieme degli alunni (la classe V) oppure il luogo in cui si fa lezione (aula/salle in FR) è stato facile, grazie al contesto capire che si trattava della “lezione” “cours”.</td></tr>
<tr><td colspan="2">– gestuelle, expressions du visage/réactions (verbales, gestuelles) de l’interlocuteur :</td></tr>
<tr><td>Es, Fr > Cat Observar los gestos, los movimientos de las manos me ayudó a entender.

Me pareció interesante ver cómo a partir de la gestualidad una persona dibuja el espacio y demarca sin darse cuenta las diferentes partes del discurso. Por ejemplo, Cristina cuando hablaba del instituto movía las manos señalando un lado y cuando hablaba de la universidad dirigía sus manos hacia el lado contrario. Invisiblemente recreó los dos espacios.</td><td>Es > Cat Los gestos con las manos y también la expresión facial apoyan el mensaje oral. La enunciadora, Cristina, marca el ritmo del discurso a través del movimiento de sus manos: fundamentalmente lo emplea para marcar la independencia de los ámbitos académicos y el nivel que tienen (el nivel básico se marca bajando una mano sobre la otra, que descansa en su pierna; el nivel superior se indica elevando la mano). Y también mantiene contacto visual con la otra profesora y sonríe confirmando que se siente a gusto en ambos contextos educativos. Sin embargo, solo podemos verla de perfil y quizá hubiese sido más apropiado observarla de frente aunque la entrevista habría perdido parte de su naturalidad.</td></tr>
<tr><td>Es > Cat Se apoya en los gestos para añadir ideas. Coloca la mano en posición vertical cuando hace una separación, y luego utiliza un lado u otro para hablar de cada contexto.</td><td>Fr > Ro je n’ai pas su utiliser la gestuelle comme moyen d’appréhender le sens.

Je n’ai pas pu non plus me servir des réactions de l’interlocutrice : invisible à l’image, elle se contentait de poser des questions.</td></tr>
<tr><td colspan="2">– ancrages lexicaux permettant de reconstituer le sens de l’énoncé par utilisation du co-texte, répétitions lexicales, réseaux lexicaux :</td></tr>
</table>

[12] Il s’agissait ici de mesurer dans quelle mesure la thématique avait aidé à comprendre le sens de mots ou d’expressions opaques du discours. Cet aspect n’a pas été compris par les apprenants (car il n’était sans doute pas clairement expliqué) et leurs commentaires ont porté sur l’identification de la thématique. C’est la raison pour laquelle leurs observations ont été déplacées et consignées dans le paragraphe antérieur. Nous n’avons gardé qu’une seule d’entre elles.

It, Fr > Cat in un primo ascolto ho capito la contestualizzazione del discorso (due tipi di insegnamento; due diverse tipologie di pubblico; il lavoro nell'università è più interessante). Dopo il secondo ascolto ho iniziato a individuare delle parole tipo complicato-complesso; adulti-maturi; insegnamento di base nella scuola superiore; si parla di livelli e di domande che gli studenti universitari fanno, per una comprensione più dettagliata. Il passaggio attraverso lo spagnolo per alcune parole (buscar – pregunta – més : parole del lessico generale che conosco grazie alla pratica dell'intercomprensione e non perché ho studiato lo spagnolo) ha facilitato la comprensione. Trasparenza lessicale delle parole : *nivell* è un misto tra "livello" (IT) e "niveau" (FR); "material" "materiale"; come queste, tante altre. Nell'individuazione della sequenza /esadi/ non ho avuto problemi a riferirla a "cioè" in italiano. Sono passata però per il francese "c'est-à-dire"[13].	Es > Cat Muchas palabras del texto resultan transparentes como *«treballar», «agradar», «crec»* etc. o semitransparentes como por ejemplo: *«encara»* (identificada a partir de la palabra italiana *« ancora »,* español: "todavía") o *« vespre »* (remite a la palabra española *"víspera", "crepúsculo")* en *«des de les set del vespre fins a la una»* Son abundantes las repeticiones lexicales: *« diferent », « alumnes », « institut », « universitat », « més », « molt »,* etc. e incluso de estructura. Por ejemplo: « es diu », *« es diferent », « més/molt + adjetivo »* (« mes adulta », « més madura », « més responsables »), etc. Proporcionan tiempo al emisor para organizar el discurso y dan pistas sobre el contenido al receptor Y la perífrasis verbal « haver de + infinitivo » identificada con la perífrasis española "tener que +infinitivo" por el cotexto y también porque el verbo "avere" italiano significa "tener" en español.
Es > Cat He utilizado la transparencia léxica entre el catalán y mi lengua materna, el español. Me ha sido fácil reconocer el significado de nombres, verbos y adjetivos; he tenido mayor dificultad con adverbios, preposiciones y tiempo verbal.	Es, Fr > Cat El recurso a mi lengua maternal me ha permitido encontrar sentido a las palabras que se parecen entre las dos lenguas. Por eso considero que la transparencia ha sido la estrategia que más he utilizado para entender la entrevista. Ya que existen muchas similitudes léxicas entre el catalán y el español.
– prise de conscience que l'identification exhaustive des mots d'un énoncé n'est pas indispensable pour en saisir le sens global	
Es > Cat La identificación exhaustiva de todas las palabras es imposible incluso en los textos de menor dimensión por tres motivos principales: no todas las palabras son transparentes, la velocidad de la enunciación y la limitación de la memoria a corto plazo. Aunque al principio me creó un poco de ansiedad no conocer todos los detalles, después pude concentrarme en acceder al sentido global de los textos propuestos.	Es, Fr > Cat Ha sido muy interesante y provoca satisfacción darse cuenta que incluso si el locutor habla rápido y es la primera vez que escuchas otra lengua puedes llegar a comprender el sentido global del texto. Claro está que luego para dar precisiones o detalles sobre la información no es suficiente la identificación global.
Es > Cat Me he dado cuenta de que entiendo más de lo que creía, y que con pequeñas claves (comentarios de los ejercicios), puedo entender matices muy sutiles. Comprendo el tema general con gran facilidad.	Fr > Ro Oui, mais j'ai parfois été incapable de comprendre des phrases entières, ce qui, je crois, ne se serait pas passé avec le catalan ou le portugais.
– connecteurs logiques :	

[13] On notera que la transparence est parfois établie avec d'autres langues que la langue maternelle, ou avec plusieurs langues à la fois.

Es > Cat Existen conectores transparentes que me permitieron encontrar la relación entre las oraciones. Por ejemplo, « en cambi », « per exemple », « perchè ».	Fr > Ro Cela ne m'a pas aidé.
– place du mot dans la phrase, de la phrase dans le discours :	
Es > Cat Me ha ayudado la semejanza de las estructuras sintácticas entre el español y el catalán.	Es > Cat Tanto el orden de las palabras en la frase como de las frases en el discurso son similares al español y ello facilita el acceso al sentido.
Fr > Ro C'est plutôt une source de confusion à mon avis: par exemple, les possessifs sont placés après le substantif : « fratele meu ».	

Phonétique suprasegmentale

– aide de l'intonation :	
Es > Cat Los contornos entonativos del español y el catalán son similares y, por tanto, no podría distinguir entre ambas lenguas a partir de sus curvas entonativas. En algunas ocasiones debido a esta semejanza y a las palabras transparentes me parecía estar escuchando un texto en mi lengua materna (español). Fue una gran ventaja puesto que no supuso un esfuerzo añadido reconocer el contexto de entonación y me permitió concentrarte en otros aspectos más complejos.	It, Fr > Cat L'intonazione mi ha aiutata nella comprensione di qualche parola isolata, tipo "encara", ancora in IT.
	Es, Fr > Cat En este punto considero que estamos predispuestos a ayudarnos con la entonación, el ritmo, las pausas y todos los elementos prosódicos para comprender la producción oral. En cuanto a la entrevista estos elementos me han permito tener claro el punto de vista de Cristina.
	Fr > Ro cela ne m'a pas aidé.
– aide des rythmes et des pauses :	
Es > Cat El ritmo pausado de la enunciación ayuda a la comprensión del sentido y las pausas señalan la división del discurso en dos partes: instituto y universidad.	Es > Cat Ayudan a preseleccionar si nos van a hablar del tema general, o de algo específico, y dentro de una frase si es información complementaria sobre el mismo tema.
Fr > Ro cela ne m'a pas aidé.	

Phonétique segmentale

<table>
<tr><td colspan="2">– connaissance des correspondances phonologiques entre langue cible et source (Es caja /X/ ; Cat caixa / ʃ / ; Fr / caisse /s/) :</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Es > Cat Me ayudaron las siguientes correspondencias:
– palabras masculinas : español /o/ ; catalán /e/ (ejemplos : Español: alumnos – Catalán: alumnes; Español: preguntas – Catalán: pregunte/s, etc)
– Español /X/ - Catalán /ks/. Ejemplo: Español : complejidad - Cat: complexitat;
– Español /X/ - Catalán /j/. Ejemplo: Español: mejorar - Catalán : millorar.</td><td>Es, Fr > Cat Para mi ha sido la segunda estrategia más utilizada para acceder al sentido y comprender, por ejemplo con palabras como BONA en catalán, BUENA en español, BONNE en francés es posible hacer la relación y deducir el siginificado.</td></tr>
<tr><td>It, Fr > Cat Non avevo delle connaissances préalables ma ho fatto delle inferenze fonetiche passando per il francese, tipo (ipotesi) per il verbo treballeu il dittongo eu=ez francese; l’ascolto delle finali mi ha aiutata ad individuare il plurale dal singolare nell’esercizio sul verbo “essere” e sugli aggettivi possessivi.</td></tr>
<tr><td>– relations phonèmes – graphèmes :</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">Fr > Ro La lecture rétrospective de la transcription permet de relier les graphèmes aux phonèmes entendus dans l’enregistrement et, ainsi, d’identifier plus facilement les mots par la suite.</td></tr>
<tr><td colspan="2">– autre (préciser) :</td></tr>
<tr><td>Es > Cat La fonética del catalán me ha parecido muy similar a la del castellano, por lo que me ha ayudado.</td><td>Es > Cat Cuando catalán y español comparten las primeras sílabas de la palabra, ésta resulta transparente o semitransparente. Por ejemplo: « crec », « clar ».</td></tr>
<tr><td colspan="2">Es, Fr > Cat La identificación de fonemas recurrentes en catalán permite tratar de predecir o adivinar el significado de algunas palabras.</td></tr>
</table>

Aspects grammaticaux

<table>
<tr><td colspan="2">– similitudes grammaticales (structures morpho-syntaxiques, mots de base du lexique-grammaire transparents)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Es > Cat Los pronombres personales del catalán son bastante transparentes y también su colocación en la frase. Por ejemplo, « a preparar-te », « a qüestionar-te » donde el pronombre de segunda persona aparece tras el verbo igual que en español pero separado por un guión.</td><td>Fr > Ro Les formes de pluriel en « i » rappellent l’italien.</td></tr>
<tr><td>It, Fr > Cat La –a della desinenza della terza persona è uguale all’italiano; per “els has de tractar” stessa struttura sintattica dell’inglese “have to”= dover fare qualcosa e quindi “devono essere trattati”.</td></tr>
</table>

Dérivation et composition

– identification des morphèmes d'un mot (affixes, racines), permettant d'en déduire le sens :

Fr > Ro Cette identification peut se faire à partir de la transcription du texte mais s'avère souvent difficile pour moi à l'oral.

4. Réflexions générales sur les difficultés/stratégies dans la compréhension de l'oral[14].

Nous sommes parvenus à la conclusion qu'il est possible de parler d'intercompréhension de l'oral dans le cas de l'apprentissage du catalan et que ce potentiel pourrait être exploité dans l'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère voisine. Il faut néanmoins tenir compte des difficultés rencontrées lors d'une tâche d'intercompréhension de l'oral, qui concernent non seulement les obstacles posés par la compréhension d'un message oral mais aussi des obstacles spécifiques liés à la langue enseignée[15]. En outre, il est nécessaire d'entraîner les étudiants à une écoute efficace et performante en mettant en œuvre des stratégies qui favorisent la compréhension globale et détaillée du message. De ce point de vue, le module de Galanet nous offre quelques pistes.

En analysant leur propre expérience d'écoute d'une langue voisine étrangère, les participants à l'expérimentation ont eux-mêmes donné des pistes de réflexion sur les obstacles-stratégies dans l'intercompréhension de l'oral.

Icíar González Ballesteros **Es > Cat**

Los obstáculos y estrategias dependen en gran medida de las características de la LM y la lengua objetivo. Siendo el catalán y el español dos lenguas romances próximas, la comprensión global ha sido buena. El problema en la comprensión de fragmentos específicos generalmente se ha producido generalmente por problemas en la segmentación y/o por la presencia de palabras (percibidas como) opacas. Cuando he encontrado una palabra opaca la comprensión del fragmento posterior se ha visto comprometida y he intentado centrarme en reinstaurar el sentido (estrategia semasiológica)

Las estrategias más útiles han sido el reconocimiento de palabras transparentes, semejantes en las dos

---

[14] A cura di Sonia Di Vito.

[15] Nous pensons tout d'abord au fait que l'auditeur étranger se heurte avec certaines caractéristiques phoniques de l'autre langue, à savoir le fait qu'il existe des phonèmes qu'il est difficile de reconnaître car ils ne font pas partie du système phonologique de sa propre langue (comme par exemple les voyelles nasales du français : dans l'expérimentation menée par Jamet le mot français *enfance* n'a pas été reconnu par les locuteurs italiens en raison du son nasal initial qui ne correspond au son italien.
La compréhension d'un message oral en langue étrangère (voisine ou non) peut également être gênée par les *a priori* que les locuteurs peuvent avoir sur la base de leurs convictions personnelles, fait qui peut engendrer parfois des hypothèses de départ tout à fait opposées au contenu du message. Par exemple Hédiard a remarqué que, suite à une recherche sur l'oral qu'elle a menée dans le cadre des recherches préalables au projet Galatea, les erreurs de compréhension étaient dues aussi à *une hypothèse de départ formulée a priori suivant laquelle le locuteur est favorable à la construction de l'Europe, hypothèse qui aurait pu être infirmée si les étudiants avaient interprété correctement la valeur restrictive de la construction « ne…que » qui existe, d'ailleurs en italien, sous la forme de « non….che » (Hédiard 1997 : 149)*.

lenguas. En general, el sentido es accesible cuando existe una palabra prácticamente idéntica en español o cuando las dos palabras comparten al menos la/s primera/s sílaba/s. También he utilizado el cotexto, la reformulación de enunciados, algunos conocimientos de léxico italiano y la entonación.

Por último, me gustaría señalar que cuando se combina texto oral y escrito (o al menos instrucciones escritas) mejora significativamente la comprensión del sentido.

Sonia Di Vito (formatrice), **It, Fr > Cat**

Gli ostacoli che ho riscontrato nella mia esperienza personale sono stati:

— l'essere immediatamente catapultati in una **lingua** che non si è **mai ascoltata prima**; **mancanza**/ **ricerca** di **punti di riferimento lessicali** (soprattutto).

— Il fatto che mi concentravo sulla **ricerca delle parole trasparenti** perdendo di vista il senso globale;

— **l'opacità fonetica** di alcuni segmenti del discorso, che sono rimasti tali anche dopo la visualizzazione scritta ("són encara una mica nens, diguéssim")

— **l'impossibilità di ricordare tutto** (a causa della memoria): per prendere degli appunti dovevo mettere in pausa il video;

— **i fenomeni di enchaînement** che non facilitano la comprensione delle singole parole;

— **l'attività troppo lunga** (modulo diviso in 4 parti, alla fine è sopraggiunta un po' di stanchezza).

Per quanto riguarda le strategie, ho riscontrato che la **vicinanza** delle due lingue, dopo almeno due ascolti, facilita la comprensione globale del messaggio. Credo che i due tipi di strategie (haut/bas e bas/haut) vengano utilizzate contemporaneamente poiché la vicinanza delle lingue permette di fare delle ipotesi sul contenuto globale, mentre il fatto di riconoscere parole singole permette di dare una forma più dettagliata a questo contenuto globale.

Naturalmente la **curiosità** di ascoltare una lingua sconosciuta ha costituito un elemento di forte motivazione. Inoltre penso che non si possa pretendere che con un solo ascolto si possa capire o comunque memorizzare tutto il contenuto del messaggio; la possibilità di **ascoltare il messaggio più volte**, e **secondo le proprie esigenze**, è un elemento da prendere in considerazione nell'eventuale elaborazione di materiali didattici a supporto dell'intercomprensione orale.

Anche il **supporto scritto** (non solo la trascrizione della sequenza orale, ma anche i questionari si/no) è stato di importanza rilevante poiché mi ha permesso di capire delle parole che all'orale non ero riuscita a riconoscere contribuendo così alla comprensione dettagliata.

Laura Larraga **Es > Cat**

No he tenido problemas a la hora de entender el tema. Los elementos claves para mi comprensión han sido: la transparencia léxica, el reconocimiento de la estructura sintáctica y de la categoría gramatical, algunos aspectos suprasegmentales y los gestos.

He tenido mayor dificultad a la hora de entender partes determinadas del discurso por la dificultad para segmentar el flujo del discurso o descomponer una palabra. Y al no poder identificar la categoría gramatical de una palabra, no tenía pista para llegar a su significado. En estos casos me ha sido de ayuda intentar escribir lo que entendía para así segmentarlo más fácilmente.

Analizando por categorias he identificado mejor los sustantivos, verbos, adjetivos que las palabras de función (es decir gramaticales), teniendo especial dificultad con los adverbios.

Considero que utilizamos las mismas estrategias a la hora de entender las distintas lenguas, pero es distinta su eficacia en función de la relación entre la lengua materna y la que intentamos entender, por lo que me parecería interesante en el aprendizaje de una segunda lengua, entrenar en el uso de estas estrategias (aumentar la eficacia de las que ya posees y trabajar las que te plantean más dificultad) y además tratar de uno modo específico los aspectos mas diferentes entre tu lengua materna y la que quieres aprender (porque como hemos visto, nosotros de manera automática ya intentamos establecer estos paralelismos).

En mi caso creo que me sería útil adquirir mayor destreza con las estrategias que ya poseo, así como adquirir otras relacionadas, y además trabajar la segmentación del flujo del discurso cuando se unen palabras que no conozco (ya que para mi es un obstáculo que no me permite seguir aplicándolas) y adquirir mayor palabras gramaticales.

Diana Mailyn Galindo Arias **Es, Fr > Cat**

Considero que la mayor dificultad es poder dar información detallada sobre el texto ya que considero que en las primeras etapas de descubrimiento de una lengua se comprende el sentido global de la producción oral pero no los detalles específicos de ciertas frases, ya que en la nueva lengua hay pequeñas unidades que cambian el sentido de la frase sutilmente y si no se reconoce fonéticamente y no se logra ubicar rápidamente dentro de una categoría gramatical no se puede estar seguro de haber entendido completamente al locutor. Pongo el caso de una frase de Cristina donde hablaba del nivel de los estudiantes en la universidad. Yo entendía que comparaba el nivel de los estudiantes de instituto y los de universidad y por deducción pensaba que los de la universidad tenían más nivel pero no podía precisar que decía exactamente sobre el nivel. En un ejercicio del modulo nos preguntaban si ella había dicho que: los estudiantes tenían un nivel extremadamente elevado, qué tenían un nivel menos crítico que otros alumnos o que los estudiantes tenían cierto nivel. La respuesta era la última pero yo no estaba segura porque no había cogido las pistas suficientes para saber exactamente lo qué había dicho.

Por otro lado es evidente que el sistema lingüístico de la lengua materna influye en los procesos de aprendizaje y comprensión de otra lengua. Esto ha sido comprobado ya desde hace mucho desde diferentes disciplinas, por ejemplo desde la fonética, es sabido que los hispanoparlantes no poseen en un su sistema fonológico el sonido /z/ y por ende no lo pronuncian en francés en la liaison o simplemente en palabras que contienen dicho sonido como “zone”. De la misma manera a nivel de la comprensión vemos que si hay fonemas o construcciones desconocidas en nuestra lengua materna tendremos dificultad a reconocerlas.

Es muy interesante ver como el contacto con la lengua permite llegar a niveles de comprensión que no se habían pensado posibles. Cuando empecé el modulo entendía el sentido global pero habían palabras que no conocía, poco a poco fui adquiriendo sin darme cuenta un conjunto lexical y empecé a reconocer más fácilmente los verbos y las conjugaciones.

Gaëlle Hourdin **Fr > Ro**

Deux difficultés majeures rencontrées : la rapidité de l’énonciation d’une part, et les différences de fonctionnement grammatical de la langue, d’autre part. À la rapidité du débit s’est ajoutée l’existence de phonèmes que je percevais sans pouvoir les relier à des graphèmes et donc à des mots connus. D’un point de vue grammatical, même à l’écrit, il est parfois difficile de deviner la catégorie grammaticale d’un mot (contrairement à d’autres langues romanes que je ne connais pas, comme l’italien). Face à ces difficultés, je me suis surtout appuyée sur les quelques mots transparents que je pouvais reconnaître, sur certaines ressemblances phonétiques. Je ne saurais dire quelle est la langue (français, espagnol) qui a le plus

influencé ma compréhension. J'ai l'impression que le roumain a peut-être plus de ressemblances avec l'italien : pluriels en « i », certains mots comme « fratele » (frère) (mais ce n'est qu'une supposition car je ne parle pas italien !).

Conclusion

Quelles conclusions rapides peut-on tirer de cette expérimentation ?

D'abord que les sujets confrontés au catalan ont eu le sentiment d'être parvenus à un certain niveau de compréhension orale de cette langue, ou à tout le moins à comprendre les documents audiovisuels qui leur ont été présentés. Car cela ne signifie pas qu'ils soient dès lors en mesure de comprendre le catalan oral (et à quel niveau ?). Il n'est même pas certain qu'ils pourraient saisir sans difficulté d'autres documents vidéo de la même complexité que ceux qui ont été proposés dans les modules. Il faudrait, pour s'en assurer, leur faire passer de nouveaux tests. D'autant que bien souvent la compréhension des vidéos a été fortement facilitée par la forme et le contenu des activités proposées : l'intitulé des consignes, la structure des exercices et l'ensemble des aides fournies. Il reste que tous les intervenants ont manifesté un sentiment de satisfaction unanime à l'égard de leurs performances en compréhension orale.

Nous n'avons pas assez de données concernant le roumain et le sujet ne s'est pas clairement prononcé sur ce point. Mais il y a tout lieu de penser que l'effort cognitif fourni a été plus lourd et que le degré de compréhension atteint a été inférieur.

En ce qui concerne les obstacles à la compréhension, on signalera que les sujets mentionnent en priorité les problèmes de segmentation du flux sonore, aussi bien au niveau de la phrase que du syntagme ou du mot. Ils indiquent également qu'ils se sont trouvés en butte à l'opacité des mots du lexique-grammaire, dont l'apprentissage est considéré comme prioritaire par l'un des intervenants et ils font presque tous état de la nécessité qu'ils ont de passer par le code écrit, même s'il s'agit parfois de résoudre des problèmes de nature différente.

Du point de vue des stratégies d'accès au sens, l'expérimentation a également montré que les principales stratégies employées (il serait plus juste de dire « mentionnées ») sont le recours à la situation de communication (facilité par le caractère audiovisuel des documents offerts) ; à la micro-gestualité ; à la thématique traitée ; et d'abord et avant tout, comme cela était prévisible, à la présences des mots transparents qui ont représenté pour eux des ancrages essentiels pour la construction du sens, confirmant ainsi les fortes potentialités de la proximité linguistique. Mais on notera que cette dernière est principalement abordée du point de vue lexical, quoiqu'un des intervenants fasse allusion à l'aide apportée par la similitude des structures syntaxiques. Cette faible prise de conscience de l'importance de schémas syntaxiques communs s'explique peut-être d'ailleurs par le sentiment fortement intériorisé, et donc inconscient, que ces analogies vont de soi. Ajoutons également que les rapprochements linguistiques opérés ne concernent pas seulement la langue maternelle et la langue étudiée mais toutes les langues constitutives du profil langagier de l'apprenant (encore que l'anglais ait été peu mentionné). Enfin, il est intéressant de constater que la plupart des formés ont su apprécier à leur juste valeur les potentialités offertes par les passerelles grapho-phonologiques entre les langues romanes, confirmant de ce fait le bien fondé d'un des outils de la méthodologie intercompréhensive.

Il reste, pour terminer, à s'interroger sur la pertinence du questionnaire proposé. Et d'abord sur l'efficacité d'un questionnaire construit et proposé à priori. Il eût été possible, en effet, de laisser les intervenants

émettre leurs commentaires à leur guise, sans les contraindre à passer par une grille qui, de toute évidence, oriente et corsète à la fois leurs réflexions. Mais cette grille présente en revanche l'avantage de susciter des réflexions sur des thèmes qui n'auraient peut-être pas affleuré sans elle. Par ailleurs, elle facilite grandement la collecte et la synthèse des informations à traiter. Pour autant son contenu, sa structure et sa mise en forme ainsi que les intitulés des items proposés à la réflexion ne sont pas sans poser problème. D'abord en raison de la difficulté qu'il y a à compartimenter des obstacles et des stratégies parfois étroitement liées, mais plus encore en raison de la complexité du métalangage (tout particulièrement lorsque l'on aborde le terrain de la phonétique) et de la difficulté à formuler de façon claire des questions de nature métalinguistique. Même pour des sujets avertis tels que les participants de Galapro, pour la plupart formés à la linguistique et à la didactique des langues et souvent même déjà acteurs du monde de l'enseignement, l'interprétation du questionnaire ne va pas de soi. Il s'agit là d'un des défis qu'il faudra relever, mais ce premier questionnaire peut constituer un point de départ pour une proposition plus affinée.

Références bibliographiques

Baqué, L., Le Besnerais, M., Martin, E. (2007). Le traitement de l'intercompréhension orale sur Galanet. In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.). *Dialogos em Intercompreensão* (pp. 377-392). Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, 6-8 septembre 2007.

Bonvino, E., Caddeo, S. (2007). Intercompréhension à l'oral : où en est la recherche ? In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.). *Dialogos em Intercompreensão* (pp. 386-394). Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, 6-8 septembre 2007.

Clerc, M. (1999). La compréhension de l'oral en langue voisine. Espagnol pour francophones : analyse d'erreurs et conséquences méthodologiques. *Les Langues modernes*, 2/1999, 48-58.

Jamet, M.-C. (2007). *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes.* Tübingen : Gunter Narr Verlag.

Jamet, M.-C. (2007). La transparence sonore du lexique. In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.). *Dialogos em Intercompreensão* (pp. 333-355). Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, 6-8 septembre 2007.

Hédiard M. (1997). Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français : expériences menées auprès d'un public italophone. *LIDIL*, *Revue de linguistique et de didactique des langues***,** 14, 145-154, (http://www.galanet.be/publication/fichiers/hediard.pdf)

Martin, E. (2007). Fontdelcat : le catalan pour romanophone, In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.). *Dialogos em Intercompreensão Diálogos em intercompreensão.* Universidade Católica Editora, Lisbonne.

Martin E. (2009). Une nouvelle approche des modules de compréhension *gala*.» In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Vela, H. (Ed.), A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação, Aveiro: Oficina Digital.

Vilaginés Serra E. & Serramalera López M. (2007). Català per a passavolants. In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.). *Dialogos em Intercompreensão* (pp. 369-376). Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, 6-8 septembre 2007.

ANNEXE 1 : FICHES DE LECTURE

(1.) La compréhension de l'oral en langue voisine.

Espagnol pour francophones: analyse d'erreurs et conséquences méthodologiques.[1]

(Iciar Gonzáles)

En la enseñanza de una lengua vecina (ej: español para francófonos) deberían considerarse las semejanzas entre L1 y L2, en lugar de centrarnos en las diferencias existentes.

La comprensión de una L2 suele concebirse de forma maximalista, al menos en su dimensión escrita. Además frecuentemente se sacrifica la comprensión oral (presentándola mediante la escritura).

Calvet sostiene que las lenguas romances poseen características comunes que permiten practicar el *"intercambio multilingüe".* Este tipo de intercomprensión puede desarrollarse mediante un dominio parcial de las lenguas (competencia de comprensión).

El programa de investigación GALATEA

– *Equipo:* en enero de 1992 L. Dabène puso en marcha *GALATEA* en el cual participan investigadores de España, Portugal, Italia y Francia. Además colabora el equipo Linguasur
– *Objetivos:* utilizar la proximidad tipológica de las lenguas en la didáctica. Conseguir un control parcial de la L2 y desarrollar las competencias de comprensión. Proponer un planteamiento metodológico y un material pedagógico multimedia para el aprendizaje mediante competencias disociadas.
– *Investigaciones:*
  – Investigación en Comprensión Escrita (CE): se ha dividido en tres fases. Se está elaborando un material pedagógico multimedia, proponiendo una red hipertexto de ayudas textuales, sonoras e iconográficas (que faciliten el acceso al significado). Eso permite explotar el conocimiento adquirido (en situación formal o informal).
  – Investigación en Comprensión Oral (CO): trabajan los equipos de Grenoble 3 y la UAB y están elaborando un protocolo de recopilación de datos previo, concebido como módulos pedagógicos experimentales.

Algunas consideraciones teóricas sobre la comprensión del oral necesarias en la elaboración del protocolo.

Refiriéndose a una obra de C. Cornaire (*La compréhension orale*, Paris, Clé International, 1998), M. Clerc indica que los didácticos que han trabajado en CO en lengua materna han señalado tres etapas importantes en el proceso de comprensión:

- la decodificación auditiva (percepción de sonidos, segmentación de señal sonora en palabras y enunciados)
- la codificación (asignación de un sentido a las palabras y los enunciados)
- la evaluación del mensaje y análisis crítico a partir de inferencias.

Los principales elementos del proceso de comprensión son: la memoria, la atención, las cualidades del auditorio y sus conocimientos previos. Además, la comprensión también es un proceso interactivo entre el mensaje y el oyente.

Protocolo de recopilación de datos de comprensión oral elaborado por miembros del equipo de Grenoble sobre un documento audio.

Se observó un grupo de sujetos con L1 francés en una situación de escucha y decodificación de un documento auditivo en L2 desconocida (español).

---

[1] Clerc, M. (1999). La compréhension de l'oral en langue voisine. Espagnol pour francophones : analyse d'erreurs et conséquences méthodologiques. *Les Langues modernes*, 2/1999, 48-58.

El desarrollo de la observación:

Fase 1	Tras escuchar el documento completo y en silencio (se pueden tomar notas) el oyente informa al investigador sobre su comprensión global y los elementos que le permitieron construir el significado.
Fase 2	El sujeto escucha el documento completo o fraccionado, tantas veces como desee. Después informa al investigador sobre los cambios en su comprensión y cómo se han producido.
Fase 3	El sujeto debe transcribir dos frases clave impuestas utilizando la grafía que prefiera y después se le pide que intente traducirlas.
Fase 4	El sujeto señala las dificultades encontradas y plantea cuestiones para clarificar sus dudas.
Fase 5	El sujeto tiene la oportunidad de cambiar su versión sobre la grabación.
Fase 6	El sujeto debe rellenar una ficha con información socio-lingüística (nivel de estudios, lenguas que habla y si han sido aprendidas en contexto formal o informal, etc).

La experimentación del protocolo

– El documento es únicamente sonoro y apenas contextualizado. Sus elementos esenciales son los siguientes: *"la noche de San Silvestre una mujer de 45 años que sufre violentos dolores abdominales llega a Urgencias del Hospital de Manresa (afueras de Barcelona). Ya había tenido dolores, tratados como una infección renal. La acompaña su hija pequeña, Elena, que permanecerá en la incubadora esos días. Es la tercera hija de la pareja formada por Esperanza y Antonio."*

– Sujetos: 17 estudiantes inscritos en un curso de español inicial durante dos semestres (en general, universitarios de los primeros cursos). Todos voluntarios y, por tanto, con una actitud favorable hacia el español. Solo 7 conocían el francés como única lengua romance

Resultado de la investigación y análisis de errores

– *Comprensión global satisfactoria.* Identifican los elementos más significativos. En general, han construido el significado basándose en la relación entre español y francés. Se utilizan *"pasarelas lingüísticas" entre lenguas romances (ej: francés-español* pero también italiano y portugués). Ocasionalmente, han utilizado sus contactos informales con la lengua objetivo (viajes, canciones, etc.) y su conocimiento del latín o de otras lenguas no romances estudiadas (inglés, alemán).

– *Dificultades a la hora de construir significados más concretos.* La mitad de los oyentes tienen dificultades para identificar las causas reales de aspectos concretos (ej: dolores abdominales) y explicar el desenlace de los distintos relatos. Se explica recurriendo a la limitada capacidad de atención o a la complejidad sintáctica. También existe dificultad para identificar elementos temporales (sólo la palabra "noche") y confusión en la identificación de los tres nombres propios

– *Análisis de los errores*. Partiendo de los esquemas propuestos por Patricia L. Carrell encontramos dos tipos de procesos interactivos y constructivos en la CE:

  1. *Procesos apoyados en el texto* (esquemas formales y esquemas lingüísticos).
  2. *Procesos apoyados en los conocimientos* (esquemas de contenido y conocimientos o creencias sobre el propio proceso de lectura y los objetivos de lectura).

En la experiencia de comprensión oral llevada a cabo, encontramos que generalmente los sujetos se basan en *"procesos apoyados en los conocimientos"* y tienen dificultades para utilizar los *"procesos apoyados en el texto"* (no emplean su conocimiento previo al respecto) que intervienen de forma secundaria o fragmentaria. Respecto a los esquemas lingüísticos: encontraron dificultad para segmentar el mensaje sonoro y/o percibir algunos fonemas propios de la lengua objetivo (las dificultades suelen combinarse). Al parecer la decodificación se hace a partir de la

segmentación y una mala segmentación es la principal causa de errores. Los oyentes se fijan principalmente en las características fonéticas. Además se ha notado que el acento puede añadir dificultad a la CO restándole transparencia a una palabra. Por último, señalamos que los distintos tipos de procesos no se producen linealmente sino que se solapan cuando uno sólo no permite la construcción del significado.

Algunas propuestas metodológicas para la enseñanza de la comprensión oral, particularmente la comprensión oral del español

En principiantes de L2 debemos:

– Desmontar la evaluación negativa de sus propias capacidades: toma de conciencia de sus conocimientos previos: esquemas formales (tipología de los documentos sonoros); existencia de distintos tipos de escucha y contactos informales con la L2 (con un rastro en su Memoria a Largo Plazo)
– En la fase de percepción y segmentación proporcionar medios para entender L2:
    • Escuchar documentos auténticos con una cadencia razonable, pausas señaladas, entonación muy marcada, un método de organización simple (frases cortas, vocabulario familiar y simple, relaciones espaciales simples, orden cronológico de los acontecimientos), número limitado de personas u objetos y un vínculo con conocimientos previos. Ante una lengua vecina se elegirán preferiblemente documentos con transparencia léxica. Es imprescindible la contextualización (sobre todo en documentos sonoros). Se ha propuesto formular hipótesis a partir de la contextualización antes de escuchar el documento y decidir los objetivos de escucha. Después de la escucha se realizarán ejercicios para evaluar su comprensión.
– En fonética, es necesario implicar al aprendiente en la percepción, familiarizarlo con el paisaje sonoro de la lengua española y sensibilizarlo con los errores debidos a la no discriminación (ej: un francófono escuchará el mismo sonido en las palabras cara [kara] y caja [kaxa]). También el acento tónico puede modificar la transparencia de una palabra si hay un desplazamiento de acento en la L2.
– Proporcionar una compilación de pasarelas interlingüísticas fonéticas, léxicas y gramaticales de la L1 a la L2 para facilitar el acceso al mensaje oral.

Conclusiones:

– GALATEA concibe el aprendizaje de una lengua vecina en términos de semejanzas no de diferencias. Puede utilizarse una lengua vecina para aprender otra y es altamente motivante.
– Valora las competencias de los estudiantes para facilitar el aprendizaje de la L2.
– Insiste en la importancia del aprendizaje de competencias: priman las competencias de comprensión escrita y oral sobre las competencias de producción.
– Los resultados obtenidos son extrapolables a lenguas vecinas de otras familias lingüísticas.

(2.) Le traitement de la compréhension orale sur Galanet[2]

(Sonia Di Vito)

Questo articolo ha lo scopo di descrivere il trattamento dell'orale su Galanet, la piattaforma di formazione all'intercomprensione fra lingue romanze, presentando le situazioni dell'orale disponibili su questo sito e la metodologia adottata. Esso descrive come quest'ultima sia organizzata in due parti principali : una in cui vengono presentati degli strumenti didattici generali indipendenti dalla prossimità linguistica, l'altra in cui sono utilizzati degli strumenti che sfruttano il potenziale offerto da lingue affini. Infine, gli autori propongono nuove piste pedagogiche e tecniche per l'apprendimento della ricezione orale.

1. La diversità delle situazioni dell'orale

Sulla piattaforma Galanet ci sono fondamentalmente due sezioni : l'una dedicata a momenti di comunicazione multiforme, nei quali i locutori di lingue romanze svolgono un lavoro collaborativo, che ha come scopo la costituzione di un *dossier de presse*; l'altra invece costituita da moduli il cui obiettivo è la formazione alla comprensione (scritta e orale) e da risorse linguistiche. È in questa seconda sezione che troviamo i moduli di comprensione orale, articolati per coppie di lingue e contenenti numerosi documenti dai contenuti più diversi.

Tipologie di documenti orali: reportages, interviste con studenti, interazioni monolingui, interazioni plutrilingui

Obiettivo dei moduli: Competenza di ricezione orale

2. La metodologia di fondo

Gli esercizi proposti nei moduli si fondano su metodologie di carattere generale, in parte indipendenti dalla prossimità linguistica tra la lingua di partenza e la lingua di arrivo. Si tratta generalmente della metodologia verbo-tonale: dapprima la comprensione globale del continuum sonoro per lavorare in seguito sulla comprensione dettagliata e sugli esercizi di fonetica.

a. La comprensione attraverso **i parametri dell'orale**:

Il dispositivo didattico proposto (domande, esercizi e attività che riguardano i moduli, strategie generali di accesso al significato) è basato sui seguenti parametri:

– analisi degli indizi concernenti la situazione di comunicazione: lo studente deve osservare la situazione di comunicazione, deve poter fare delle inferenze attraverso il suo back ground cognitivo, e deve poter ricorrere agli elementi iconografici che hanno un rapporto diretto o indiretto con il discorso (soprattutto nei reportages);
– osservazione degli elementi paraverbali: interpretazione della macro e micro gestualità.
– riconoscimento delle unità frastiche e sintagmatiche: lo studente svolgerà esercizi che lo porteranno a percepire quegli elementi prosodici che sono alla base della segmentazione del continuum sonoro, della demarcazione delle unità (pause, frontiere intonative) e di quelli che permettono la loro coesione (liaison, enchaînement vocalique et consonantique);
– interpretazione della funzione semantica dell'intonazione: riconoscere le modalità linguistiche dell'interrogazione, del comando, dell'asserzione, dell'esclamazione, dell'inciso, dell'enumerazione, e le particolarità espressive dei vari sentimenti (gioia, ira-collera, sorpresa…);
– riconoscimento degli accenti: percezione degli accenti tonici o lessicali secondo le caratteristiche della lingua madre

[2] Baqué L., Le Bersnais M., Martin E., Le traitement de la compréhension orale sur Galanet. Capucho F., Alves P., Martins A., Degache Ch., Tost M., (eds.), *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa, Universidade Católica (Actes du Colloque, Lisbone 6-8 septembre 2007) 2007.

(i francesi, la cui lingua è provvista di accenti tonici di gruppo, che vorranno imparare una lingua caratterizzata da accenti lessicali, saranno impegnati con esercizi in cui dovranno posizionare l'accento lessicale sulle varie sillabe; al contrario un italiano che vuole imparare il francese dovrà esercitarsi alla percezione dell'accento tonico di gruppo);

– discriminazione fonetica: attraverso vari esercizi gli studenti si eserciteranno a percepire suoni che hanno funzione discriminante nelle coppie minime (per gli spagnoli che imparano il francese per esempio i fonemi /e/-/ø/-/o/; /f/-/v/).

b. Le **strategie conversazionali di carattere generale**

Nei moduli d'interazione plurilingue lo studente troverà una lista di strategie di intercomprensione di natura pragmatica sottoforma di raccomandazioni. Sono delle strategie che possono essere applicate a un qualsiasi scambio verbale ma esse hanno la peculiarità di essere adattate a quelle interazioni orali i cui codici linguistici sono diversi. Queste strategie riguardano sia il produttore del discorso che l'uditore, perché:

– il **produttore** dovrà facilitare in ogni modo la comprensione del suo interlocutore: dovrà imparare a controllare la sua voce (in modo chiaro, rallentando la velocità di produzione, articolando bene ogni parola), ricorrere a elementi non verbali o para-verbali (l'intonazione, i gesti, la mimica, i movimenti del corpo), ripetere il suo discorso utilizzando sinonimi, iperonimi, prestiti universali, spiegazioni, esempi;
– l'**uditore** dovrà essere capace di un ascolto efficace, evitando di bloccarsi su un elemento del discorso che non ha capito e soprattutto cercando non solo di comprendere il discorso in senso stretto ma di utilizzare tutte le strategie di comprensione messe in evidenza.

Entrambi devono essere attenti o mostrare che non si riesce più a seguire la conversazione, e rimediare a questa rottura o far sapere che la comunicazione è ristabilita.

3. Strumenti didattici basati sulla prossimità linguistica

Gli esercizi inseriti nei moduli di comprensione dell'orale su Galanet si basano sulla prossimità linguistica fra lingue affini. Gli studenti sono chiamati a riconoscere i *congénères* e le similitudini grammaticali.

L'oralità è presente anche nelle tabelle delle corrispondenze lessicali che comprendono le dimensioni grafiche e fonetiche delle parole (per mettere in evidenza le somiglianze fra loro) e per alcune, anche dei *file* audio. È tuttavia da stabilire se le corrispondenze (lessicali e grammaticali) siano più evidenti allo scritto o all'orale. Bisogna considerare infatti che la trasparenza delle parole all'orale deve confrontarsi con i problemi legati alla segmentazione del continuum sonoro e alle modifiche della pronuncia delle parole in un discorso più ampio.

Nella ultima sezione di questa parte dedicata all'*appareillage plus complet pour la compréhension*, gli autori suggeriscono degli esercizi per che aiutino gli studenti a individuare (*répérer*) le parole e i morfemi trasparenti, come esercizi che portano sulla variazione del numero di sillabe dei lessemi, o sulle riduzioni vocaliche (in portoghese alcune vocali diventano mute per esempio), o consonantiche. È inoltre importante che questi esercizi siano concepiti sul livello frastico e non di parole isolate, in modo da abituare l'orecchio dei locutori ai processi di *enchaînement*, assimilazione o ipoarticolazione.

Gli autori sottolineano inoltre l'importanza di sviluppare degli esercizi che riguardano le realizzazioni fonetiche dei morfemi grammaticali presenti in frasi altamente trasparenti come /*ils me donnent deux exemples/-/mi danno due esempi/- /me dan dos ejemplos/ /me dão dois exemplos/* (all'orale il morfema che indica il maschile plurale non esiste in francese o, nel caso di *liaison* è la [s], è [i] in italiano e [s] in spagnolo e portoghese).

L'articolo si conclude con delle proposte molto interessanti che riguardano il ripensamento della posizione dell'orale in Galanet, questa volta non riservato soltanto alla sezione di autoformazione ma sviluppato anche nella sezione della comunicazione multiforme, con l'utilizzo delle nuove tecnologie di comunicazione orale, quali la video-conferenza, la webcam, la telefonia P2P ("*technologie de communication orale poste à poste*").

(3.) À l'écoute du français[3]

(Sonia Di Vito)

Nel suo libro Jamet ha presentato una riflessione teorico-metodologica sul concetto di intercomprensione dell'orale, auspicando che l'utilizzo di metodologie didattiche in intercomprensione per l'apprendimento delle lingue, diventi una prassi all'interno dei percorsi di studio. La sua riflessione è stata accompagnata dalla presentazione dei risultati di una sperimentazione sulla comprensione di messaggi in francese da parte di un variegato pubblico di italofoni.

Partendo da riflessioni sulla forma sonora delle parole e sulle conseguenze che essa comporta in intercomprensione, Jamet ha presentato la sua prima sperimentazione sull'intercomprensione di parole isolate, mettendo a punto un test in cui gli italofoni avevano il compito di riconoscere 200 parole in francese. Questa sperimentazione le ha permesso di perfezionare il concetto di trasparenza sonora e di osservare diversi tipi di strategie utilizzate per riconoscere le parole. Nel terzo capitolo sviluppa i concetti di trasparenza e di opacità del continuum sonoro in una prospettiva comparativa mettendo in evidenza fenomeni legati alla prosodia, all'*enchaînement*, alla velocità di elocuzione, etc., fornendo una lista delle problematiche che potrebbero presentarsi nella comprensione dell'orale in un'ottica di intercomprensione italiano-francese.

Nel 4° capitolo « Comprendre et intercomprendre: une question de stratégies » analizza le strategie di comprensione/ intercomprensione del messaggio orale da un punto di vista teorico e pratico.

Nel primo paragrafo del capitolo (di cui farò un riassunto molto breve, enunciando solo le linee di riflessione) l'autrice descrive il significato della parola "comprensione" e si riferisce alla definizione data da Lothe 1995 (*Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*, Paris, Hachette) secondo cui essa si compone di più attività cognitive complesse: *audition* (ascolto), *perception* (percezione) e *compréhension* (comprensione).

L'autrice parla inoltre degli ostacoli che caratterizzano la comprensione dell'orale:

– il flusso sonoro esteso e continuo (problema della velocità e della quantità di informazioni da percepire);
– la differenza di pronuncia di una parola. Se pronunciata da sola è più facilmente riconoscibile, mentre in un discorso la sua pronuncia dipenderebbe dalla qualità dell'articolazione da parte del produttore, dalla velocità di produzione, dai cambiamenti fonetici che avvengono quando una parola è inserita in un contesto più ampio;
– i fattori esterni (rumori del luogo in cui avviene la conversazione);
– i fattori interni (disattenzione da parte dell'uditore).

Riporta in seguito la differenza fra strategie *bottom up* (o ascendenti o *bas/haut* o semasiologiche) nelle quali la comprensione parte dal riconoscimento da parte dell'uditore, dei suoni, poi delle parole e infine tutto si inquadra nel contenuto globale del discorso (« on part des unités plus petites pour remonter aux unités de rang supérieur », p. 102), e strategie *top down* (o discendenti o *haut-bas* o onomasiologiche) nelle quali si parte da elementi di livello superiore e si recuperano gli elementi di rango inferiore attraverso verifica di ipotesi sul contenuto del messaggio e sulla struttura formale della lingua del messaggio.

Dopo un'analisi dei modelli teorici che hanno contribuito alla riflessione sulla comprensione dell'orale (i modelli linguistici, i modelli "strategici", studi sul ruolo della memoria) fa una lista delle tipologie di "ascolto" rilevate da Gremmo et Holec nel loro articolo "La compréhension orale: un processus et un comportement" , in Gaonach D., (1990) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Le français dans le monde. Recherches et applications, Paris, Hachette, 30-40):

– ascolto selettivo: l'uditore cerca un'informazione precisa nel discorso (esempio gli orari dei film)
– ascolto globale, per capire il senso globale del messaggio che ha udito;
– ascolto dettagliato quando ha bisogno di dettagli e di precisione;

---

[3] M.-C. Jamet (2007). *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes.* Tübingen : Gunter Narr Verlag.

– ascolto di veglia, quando l'uditore sente (*entend*) qualcosa ma non ascolta (*écoute*) anche se riesce a registrare le informazioni che ha sentito.

L'autrice dedica il secondo paragrafo allo studio delle strategie adottate nella comprensione di una lingua straniera.

1. Fa una rassegna degli studi che hanno dimostrato che la comprensione dell'orale è legata a delle variabili: livello di competenza linguistica del locutore, natura del discorso, stile dell'ascolto. In particolare alcuni studi hanno messo in evidenza che gli studenti "migliori" utilizzano le strategie bottom-up mentre quelli meno preparati usano le strategie top-down. Fa notare a questo proposito che non si sa quale sia la causa e quale l'effetto: « *les plus performants savent utiliser les stratégies haut-bas parce qu'ils sont bons et donc ont moins de "trous" dans le tissu textuel, ou bien sont-ils bons parce qu'ils utilisent les bonnes stratégies haut-bas, celles-ci étant considérées par tous les chercheurs cognitivement plus rentables ?* » p. 115.

L'autrice dice anche che ci sono studi che hanno confermato, con dei criteri oggettivi, l'intuizione comune che la comprensione scritta è più facile rispetto a quella orale (Lund 1991 "A comparaison of second language listening and reading comprehension", *the Modern Language*, 75).

Infine l'autrice fa delle considerazioni sulla velocità del discorso (*débit*): essa può ostacolare la comprensione nel caso dei principianti assoluti, ma l'incidenza della non comprensione rispetto a un testo più o meno rapido è quasi nulla o comunque non rilevante (Chaudron 1995 in Cornaire C., *La compréhension orale*, Paris, Clé International, 1998).

2. Gli studi sulle strategie utilizzate per la decodifica dello scritto in una situazione di intercomprensione (in particolare le ricerche anteriori alla creazione del metodo di Galatea, e quelle posteriori osservando le dinamiche nel progetto Eurom4), hanno dimostrato che gli studenti privilegiano la dimensione lessicale piuttosto che la costruzione sintattica, poiché il lavoro di ipotesi sul vocabolario richiede un tale sforzo cognitivo che la sintassi passa in secondo piano.

Tuttavia gli studenti vanno alla ricerca del verbo e degli attanti.

Si riscontrano difficoltà maggiori sulla decodifica delle parole monosillabi con funzione grammaticale.

Infine gli studenti preferiscono ricercare le sequenze di base di tipo SVO. A volte essi hanno bisogno di oralizzare il testo poiché questo permette di ipotizzare il senso delle unità grafiche opache.

Problemi e strategie di decodifica dell'orale:

Hédiard 1997 (« Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français : expériences menées auprès d'un public italophone », *Vers une métalangue sans frontière*, LIDIL, n°14, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble) ha condotto delle sperimentazioni con studenti italiani che dovevano partire per il soggiorno erasmus in Francia i quali dovevano fare una prova di ascolto. Il compito (*tâche*) era di prendere degli appunti (*notes*) seguiti da un resoconto (*compte-rendu*) in italiano.

Risultati: la maggiore difficoltà è stata quella di interpretare il senso globale del messaggio. Uno dei passaggi del discorso che ha presentato maggiori difficoltà era:

L'Europe ne fera que déplacer le chômage. On construira des usines dans les pays où les salaires sont les plus bas et on augmentera le chômage dans les autres pays.

Gli errori di comprensione sono dovuti a:

– un testo con poche ridondanze;
– una concezione aprioristica sul ruolo positivo dell'Europa che ha fatto attivare un meccanismo che non ha funzionato e che non ha permesso loro di riconoscere un costrutto negativo la cui forma esiste anche in italiano (*ne….que*);
– opacità di alcuni termini, in particolare *chômage*, il cui significato non si è dedotto dal testo; non comprensione del termine *déplacer* che è stato percepito come il verbo *declassare* (in italiano è più frequente la sequenza /kl/ che /pl/).

Hédiard fa notare inoltre che molto spesso una zona opaca è seguita da una zona di non comprensione, come se si volesse cercare di ascoltare a tutti i costi quello che non si è capito (strategia semasiologica, bas/haut).

La fugacità del discorso resta il problema principale.

Volendo vedere le specificità dell'orale rispetto allo scritto, Hédiard ha riscontrato che :

lo scritto è di più facile comprensione rispetto all'orale, anche se ci sono le stesse difficoltà sui significanti più difficili da interpretare;

all'orale si aggiunge il problema dei "congénères hétérophones": la parola *incendie* in francese presenta due nasali che non esistono in italiano o anche la parola *accélérer* che presenta la sequenza /ks/ in francese ma non in italiano

Una comprensione ottimale include:

la comprensione, al di là del continuum sonoro, del senso del messaggio e del suo valore pragmatico (capire chi parla, a chi, quando e dove; capire ciò che dice, come lo dice e perché lo dice – l'intenzione del messaggio);

comprendere il messaggio attivando delle strategie appropriate.

L'autrice fa in seguito una lista delle strategie che sono state utilizzate dagli italofoni ai quali è stato chiesto di ascoltare dei documenti in francese, (queste strategie, fa notare Jamet, stimolano un transfert positivo in un processo di intercomprensione dell'orale):

riconoscere les congénères grazie al grado di trasparenza sonora che hanno queste parole;

accedere al senso attraverso altre parole:

- che appartengono alla stessa famiglia (*enfant* è collegato a *infanzia*)
- che sono formate attraverso calchi sulla lingua di arrivo (*mobiliser* è tradotto *mobilizzare* ma è alla fine associato a *mobilitare*)
- che appartengono a un'altra lingua (*magicien* è associato a *mago* attraverso l'inglese *magician*)

utilizzare l'intonazione per interpretare per esempio approvazione o disapprovazione.

(4.) La transparence sonore du lexique : de l'expérimentation au calcul d'indice[4]

(Eric Martin)

Dans cet article paru en 2007 dans les Actes du colloque « Dialogos em intercompreensão », tenu à Lisbonne, Marie-Christine Jamet étudie la pertinence, à l'oral, du concept de « transparence lexicale », principe clef de la didactique de l'intercompréhension à l'écrit. Il est effet permis de douter de sa valeur opératoire à l'oral, en raison des difficultés que présente la perception auditive, moins stable que la perception visuelle.

L'expérimentation

L'auteur a ainsi mis en œuvre une expérience ayant pour but d'identifier « ce qui pose problème dans le décodage acoustique de mots congénères ». Pour ce faire, elle a sélectionné dans des documents authentiques radiophoniques 200 congénères, tout en reconnaissant les limites d'un test portant sur des mots placés hors contexte : il « est sûr qu'un mot reconnu isolément ne le sera pas nécessairement lorsqu'il est intégré dans un discours où l'ensemble des éléments à décoder peut brouiller la reconnaissance du mot singulier. Toutefois, si le mot n'est pas reconnu isolément et associé à un congénère, il sera rare qu'il le soit en contexte même s'il n'est pas exclu que sa compréhension puisse tout de même se faire par extrapolation du sens, sans que le mot ait été associé à un signifiant. »

---

[4] M.-C. Jamet (2007). La transparence sonore du lexique. In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.). *Dialogos em Intercompreensão* (pp. 333-355). Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, 6-8 septembre 2007.

L'expérimentation a été menée auprès de deux groupes de 14 personnes, l'un adulte, l'autre adolescent, à qui il était demandé d' « écrire le mot congénère italien qu'ils associaient au mot entendu » et les 200 mots ont été choisis de façon à permettre une évaluation de l'influence de 5 facteurs sur le degré de compréhension orale du lexique congénère :

- « la longueur des mots : F *cas*/ I *caso*; F *consom-mateur/* I *consumatore*)
- la présence de phonèmes inexistants en LM : F *attention*/ I *attenzione*),
- la quantité de phonèmes identiques ou différents entre les mots : F *chanson*/ I *canzone* (aucun phonème commun) vs F *psychiatre* / I *psichiatra*
- le poids des différences portant sur les voyelles ou sur les consonnes : F *façade*/ I.*facciata* (deux consonnes divergentes sur trois) vs F.*communauté/* I *comunità.*
- la variation sur la première syllabe qui empêcherait d'activer la cohorte des mots stockés en mémoire commençant par une même syllabe : F *impact*/ I *impatto*
- l'influence de l'accentuation différente (F *météo*/ I *meteo,* F *psychique/* I *psichico*). »

Par ailleurs, pour évaluer le degré de transparence d'un mot, M.-C. Jamet a considéré qu'un mot était *transparent* lorsqu'il était reconnu par au moins ¾ des personnes, *semi-transparent* s'il était reconnu par la moitié au moins des auditeurs, *semi-opaque* lorsque au moins ¼ des personnes le reconnaissaient, et *opaque* s'il n'était pas reconnu par plus d' ¼ des personnes. En appliquant ce critère, l'expérience a montré que sur 200 mots congénères, 58,5% étaient des mots transparents ; 12%, semi transparents ; 13%, semi-opaques et 15,5 %, opaques.

Les résultats

Les résultats de l'expérience confirment donc l'existence d'un potentiel d'intercompréhension à l'oral dans la mesure où, calculé en moyenne et par personne, plus des deux tiers des mots congénères ont été reconnus.

On notera que les adultes ont été plus performants que les adolescents : en moyenne 141 ont été reconnus par les premiers et 127 par les seconds.

Une grande partie de ces mots sont donc transparents malgré des différences phonétiques existantes et cette transparence dépend des facteurs suivants :

– Le nombre de phonèmes communs, dont le rôle est fondamental. Mais la non coïncidence de la syllabe finale n'a généralement pas d'influence « sauf dans le cas où le même mot pourrait avoir deux mots associés, comme F *monstre*, l'un avec une finale masculine en -o- (I *mostro)*, et l'autre avec une finale en -a- (I *mostra*). En général, les auditeurs ont privilégié les finales en -a- après avoir intériorisé peut-être le fait qu'un phonème final consonantique en français est le signe le plus fréquent du féminin ».
– La longueur des mots. Elle constitue un facteur déterminant. Moins de 5% des mots de 4 syllabes et plus sont opaques alors qu'un tiers environ des monosyllabiques le sont.
– Les différences vocaliques. Les voyelles divergentes ne constituent une difficulté que dans le cas où le phonème de la langue étrangère et son correspondant dans la LM ne partagent pas de traits phonétiques. On comprend ainsi pourquoi le mot F *simple* est rapproché de I *semplice*, la voyelle orale sous-jacente à la nasale française étant identique à la voyelle orale de l'italien et pourquoi, en revanche, le mot F *enfance* (I *infanzia*) reste opaque, les voyelles initiales étant trop éloignées d'une de l'autre.
– Les différences consonantiques. Après avoir rappelé l'importance des consonnes dans la reconnaissance des mots, M.-C. Jamet signale que la variation consonantique en tête de syllabe peut être source de difficultés. Mais ce n'est pas le cas des groupes /kt/, /ks/ et /gz/, lesquels ont été généralement rapprochés des groupes consonantiques italiens correspondants. Le phonème /Z/ et l'affriquée italienne correspondante /dZ/ (*génial*) ont été aisément associés, mais le rapprochement F /s/ - I /tS/ n'a pas toujours été opéré. Les mots *cinéma* et *société* ont été identifiés mais *incidence* et *façade* se sont avérés *semi-opaques.* De même, les sujets ont eu des difficultés à « récupérer » le -s- disparu des mots français (F *tête /* I *testa*).
– Le rôle de la première syllabe. Lorsqu'il existe une différence à la fois consonantique et vocalique, la reconnaissance est plus ardue. Ainsi il a été difficile aux informateurs de rapprocher F *chemin* et I *camino* ou F *jour* et I *giorno*. De

plus, le -e- épenthétique français fait obstacle aux rapprochements entre les deux langues lorsque le français a perdu le -s- (F *école, étude* / I *scuola, studio)* mais non lorsque la sifflante est présente (F *espagnol* / I *spagnolo).*

L'auteur conclut donc que les « mots opaques, d'un point de vue auditif, se sont révélés être :

- les monosyllabes formés d'une syllabe ouverte (F *cas* / I *caso* est opaque). Avec une syllabe fermée, la 2e consonne permet souvent le rapprochement, par exemple dans F *hier*/ I *ieri* transparent) ;
- les monosyllabes avec une voyelle nasale (F *temps* / I *tempo*) ;
- les mots commençant par /S/ correspondant à /k/ (F *chose*/ I.*cosa*) ;
- les mots commençant par /e/ correspondant S + consonne en italien (F *école* / I. *scuola*) ;
- les mots qui commencent par une syllabe inexistante en italien (F *degré*/ I *grado*) ;
- les mots où des syllabes médianes ont disparu en français mais non en italien (F *jeune*/ I *giovane*) ;
- les faux amis de l'oral: des mots ayant des équivalents phonétiques plus proches que le mot italien exact correspondant (F *été* ≠ I *età*).

L'indice de transparence sonore

A la suite à cette expérience, M.-C. Jamet se donne pour but de définir un indice de transparence sonore des mots congénères. Pour être pertinent, cet indice, déterminé en fonction des facteurs apparus comme déterminants et de leur poids respectif, doit être en concordance avec les résultats de l'expérience menée, c'est-à-dire avec le degré de reconnaissance obtenu par chacun d'eux. Il permettra ainsi de prédire le potentiel de transparence de n'importe quel mot congénère ou, à tout le moins, d'orienter cette prédiction.

L'indice a donc été défini à partir des facteurs décelés : le degré de ressemblance vocalique entre les deux mots (Iv), le degré de ressemblance consonantique (Ic) et l'ensemble des facteurs restants (le nombre de syllabes du mot français -Q1-, le degré de ressemblance de la première syllabe -Q2-, le nombre de phonèmes identiques -Q3-, la place respective de l'accent tonique -Q4-, la longueur respective des deux mots -Q5-), tous regroupés dans la valeur Qm.

L'indice de transparence proposé[5] pour chaque mot (en fait, pour chaque paire de congénères) est un quotient où les différents facteurs sont pondérés de coefficients rendant compte du poids que l'auteure leur accorde au vu de l'expérience.

Cet indice est ensuite appliqué à chaque mot français congénère, à partir d'une comparaison de sa transcription phonémique avec celle du mot italien correspondant.[6]
Une analyse contrastive entre les indices de transparence calculés et les pourcentages de réponses correctes obtenus lors de l'expérimentation montre que l'indice rend compte dans une assez grande mesure du degré de transparence réel de chaque congénère. Mais sa valeur opératoire demande à être confirmée par de plus amples recherches.

F.*m*/I.*m*	Indice de transparence sonore *Tm*	Pourcentage de personnes ayant reconnu le mot
médecin / medico	17%	04%
conscience / coscenza	42%	46,4%
chanson / canzone	62%	68%
différence / differenza	89%	100%

[5] $Tm = \frac{2Ic + Iv}{3} xQm$

[6] Mais afin de gommer les différences phonémiques qui n'ont pas constitué un obstacle au décodage, ces transcriptions ont été ajustées, c'est-à-dire simplifiées de façon à mieux rendre compte des éléments pertinents. Ainsi certaines nasales du français (par ex. /ã/) sont simplifiées par une voyelle nasale suivie d'un /n/ (dans notre exemple /an/).

M-C. Jamet conclut son article en évoquant les perspectives ouvertes par l'utilisation d'un tel indice. Il permettrait à la fois d' « établir des listes de fréquence/transparence utiles au didacticien qui souhaiterait produire une méthode d'intercompréhension de l'oral et disposer d'un réservoir de mots à utiliser sciemment pour des activités ciblées. » et de décider « dans quel ordre présenter les langues proches inconnues à partir de la langue maternelle. »

(5.) L'intercompréhension à l'oral : où en est la recherche ?

(Diana Mailyn Galindo)

En este artículo Elisabette Bonvino y Sandrine Caddeo nos proponen a partir de sus conocimientos sobre la percepción oral y su participación en diferentes proyectos de intercomprensión de lenguas de la misma familia, una serie de posibles estrategias que permitirían el desarrollo de la capacidad de comprensión oral a partir del conocimiento de una lengua romance como lengua materna. Las autoras nos presentan dos proyectos de investigación en aprendizaje simultáneo de lenguas: Eurom4 (francés, italiano, portugués y francés), un curso de comprensión escrita, que cuenta sin embargo con un componente oral y VRAL (italiano, francés y rumano), una propuesta enfocada hacia la comprensión oral.

Eurom4 (1997)

El objetivo de este método es desarrollar la comprensión escrita de un grupo de locutores de lengua materna romance que desean aprender a leer en otra lengua de la misma familia en un curso de aproximadamente 36 horas. Sin embargo este curso se apoya también en la lengua oral ya que los estudiantes pueden escuchar una versión oral de los documentos escritos analizados. Eso ha llevado las autoras a interrogarse sobre el papel de la lengua oral en la intercomprensión.

Resultados

Los investigadores de este proyecto se dieron cuenta que la **comprensión oral** permite entender más fácilmente un texto escrito y lo hace a distintos niveles:

– *la palabra.* La pronunciación de la misma permite desvelar la transparencia entre dos palabras *congénères* que presentan una gran diferencia de grafía. En algunos casos permite también reconstruir el parentesco de la palabra extranjera con palabras de la lengua materna.
– *La frase.* La entonación permite comprender mejor la estructura de la frase, la organización y la jerarquía de sus componentes, la distribución de la información. Así, facilita la identificación del sujeto. Permite también identificar el tipo de frase (aserción, pregunta, exclamación, etc).
– *El texto.* La lectura oral del mismo ayuda a comprender de una manera global la información importante del texto y su estructura.

VRAL

Se trata de un proyecto SOCRATES Lingua 2 dirigido por el Centro Risorse Territoriale per la Diffusione delle Lingue di Turin (Italie) en colaboración con Francia y Rumania que tiene como objetivo observar las estrategias de intercomprensión oral de lenguas romances (francés, italiano rumano) de un grupo de estudiantes de 8 a 10 años. A través de la utilización de un CDRom de actividades de escucha, un cuadro de clasificación sociolingüística, cuestionarios de evaluación y un protocolo de experimentación llevada a cabo durante 10 semanas de trabajo; una hora por semana durante la cual los estudiantes escuchaban diálogos y monólogos y debían responder a una serie de preguntas sobre lo que habían entendido.

Resultados

– *El comportamiento.* Los estudiantes tuvieron una actitud entusiasta, curiosa y dinámica. El proyecto permitió que confiaran en su propia capacidad de comprensión oral y que se acostumbraran a escuchar y comprender en otras lenguas.
– *Las estrategias de comprensión utilizadas.*

Fueron muy variadas:

– Búsqueda de semejanzas lexicales y melódicas con su lengua materna.
– Búsqueda del significado global de la información presente en diálogos o monólogos.
– Reconstitución del significado del discurso sin preocuparse de la forma.
– Búsqueda de marcas extras lingüísticas (actitud de los personajes, ruidos del entorno, expresión facial).

En la segunda parte del artículo las autoras hacen un análisis breve del proceso de percepción de una lengua de manera en general y del proceso de percepción del francés:

– Todas las personas perciben de manera diferente. Depende de factores diversos como el grupo lingüístico al que pertenecen, su habilidad para aprender una lengua, su nacionalidad, etc.
– La comprensión de un mensaje sonoro se divide en distintas fases: la percepción, la decodificación (identificación de las unidades) y la interpretación (puesta en relación de un elemento con conocimientos extralingüísticos). El orden de las fases puede variar según el nivel de competencia del receptor, el objetivo de la escucha, conocimiento del tema, etc.
– El proceso cognitivo de comprensión puede desarrollarse de dos maneras: *de arriba hacia abajo*: se tiende a hacer una operación creativa de *anticipación* sobre todo en lengua materna o en una lengua extranjera si la persona conoce bien el tema. *De abajo hacia arriba:* se decodifica el mensaje y la persona que escucha conoce menos sobre el tema.
– En las primeras fases de la intercomprensión se nota una tendencia a las estrategias de *abajo hacia arriba.* Aunque pueden presentarse los dos tipos.
– En el proceso de comprensión, los conocimientos lingüísticos sobre la lengua materna y sobre otras lenguas desempeñan un papel fundamental.
– La percepción debe reconstituir la estructura del mensaje partiendo de un continuo lineal para llegar a una reagrupación en segmentos de la información. Esto permite tratar la información sucesivamente.
– Cuando se escucha un mensaje oral solo se comprende el significado global del mismo; sin poder hacer precisiones sobre la forma en la que ha sido pronunciado.

(6.) "Català per a passavolants": catalán oral para romanófonos[7]

(Léo Ferreira)

Este artigo trata da preparação de um curso de intercompreensão oral de catalão realizado na Universidade de Barcelona para alunos estrangeiros. A maioria desses estudantes ficam períodos curtos, têm perfil bastante diversificado e muitas vezes têm conhecimento de espanhol. Também conhecem a temática das classes que assistem.

[7] E. Vilaginés Serra & Serramalera López (2007). Català per a passavolants. In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.). *Dialogos em Intercompreensão* (pp. 369-376). Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, 6-8 septembre 2007.

Consciente do enfoque EuRom4, a equipe organizadora deu um passo a mais ao abordar a formação do catalão através dos principios da intercompreensão a partir da compreensão global.

Os autores afirmam que parecia normal oferecer uma formação concreta a essas novas necessidades tão específicas e prover uma ferramenta que permitisse a estes estudantes assistir a uma aula de sua especialidade sem que necessitassem falar nem escrever em catalão.

Através da solicitação da Vice-reitoria de Política Linguística daquela Universidade, a equipe de formação em intercompreensão elaborou material para ministrar o curso.

- Ponto de Partida

Estudos mostram que quando escutamos em língua materna ou estrangeira usamos estratégias diferentes. Em língua estrangera temos determinadas as seguintes estratégias:

Recalling: reformulação com palavras próprias de fragmentos dos textos.

Speculating: colocação em funcionamento da imaginação, da experiência e dos conhecimentos anteriores.

Probing: análise das idéias apresentadas, procurando fazer juízo crítico.

Introspection: balanço do que se ouviu.

A equipe do programa que se chamou *Català per a passavolants* apresenta algumas ideias que basearam os trabalhos.

– Quando se fala em um tema conhecido, mesmo sendo principiantes, utilizamos estratégias de ouvintes experientes.
– Partir da proximidade entre línguas e explorar o parentesco línguístico.
– Foram escolhidas as áreas de economia de empresas a fim de delimitar os termos específicos que seriam usados na elaboração do material.
– Foi usada a hipótese de trabalho que é possível entender (o verbal) uma língua com certa celeridade (quarenta horas) se aceitarmos uma comprensão global e se nos centrarmos em nossso campo profissional (ou em um centro de interesse pessoal).

- O Material

A experiência demonstrou que o estudante busca entender os textos e também o que ouve em língua estrangeira através do reconhecimento das estruturas mais frequentes e, principalmente, do léxico especializado. Essas duas necesidades nortearam a produção dos materiais. Foram selecionados distintas produções orais e escritas do mundo da economia e da empresa.

La *Corporació Catalana de Ràdio i Televisió* cedeu reportagens e fragmentos de seus informativos.

La *Escola Universitària d'Estudis Empresarials* y de la *Facultat de Ciències Econòmiques i Empresarials* da Universidade de Barcelona, que permitiram gravar suas aulas para serem utilizadas como material didático.

Também foram utilizados materias escritos como ajuda as práticas orais.

O jornal *Avui* y *El Punt* e a revista *Dossier econòmic* cederam o uso de seus artigos para elaboração do material.

Em algumas situações os documentos estavam em espanhol, o que foi coinservado pois os estudantes encaontrariam sempre essa situação em documentos autênticos.

O material final contém um suporte em papel e um suporte em DVD. O aprendiz tem um caderno de trabalho organizado em dez sessões e o profesor tem um Guia também organizado em dez sessões. O DVD contém todo o material audiovisual, mas também permite imprimir o material do caderno e o Guia do Professor.

- Organização

A planificação e a sequenciação didática do material foram feitas com a colaboração de uma pedagoga, Lucía Gil Royuela, que aconpanhou o trabalho para asegurar sua coerência e viabilidade.

As primeiras sessões são destinadas a mostrar aos alunos que podem se atrever a tentar entender uma língua desconhecida. Gradualmente as tarefas se complicam para trazer um grau de autonomía dentro da escuta.

O formato deste curso é destinado a ser intensivo e acontece apenas durante a quinzena anterior ao início do semestre letivo. Tendo contato diário com a língua os estudantes vão começar as aulas totalmente familiarizados com ela e serão capazes de realizar seus cursos com uma ótima compreensão.

O material é organizado para 40 horas em 10 sessões de quatro horas. Cada sessão usa diferentes tipos de documentos: rádio, televisão, uma aula de professor universitário e jornais. Todas as sessões são fechadas com uma atividade lúdica. Os materiais de áudio e audiovisuais, em qualquer caso, não excedem 10 minutos. Cada material terá uma pequena sequência de atividades variadas.

Material	**Atividade**
Televisão	Preencha a lacuna; verdadeiro ou falso; perguntas e respostas; multipla escolha; apontamentos.
Rádio	Discriminação de tema; Preencha a lacuna; verdadeiro ou falso; perguntas e respostas; apontamentos.
Aula Gravada	Apontamentos e resumo em língua materna.
Material Impresso	Artigos curtos – associação de títulos e resumos breves; Artigos longos – verdadeiro ou falso; perguntas e respostas; ordenação de parágrafos
Atividades de Fechamento	Atividades lúdicas usando materiais da Universidade

Outras características do curso:

– As sessões são temáticas (o trabalho, as vida, os países etc).
– O profesor só atua quando necessário.
– Os exercícios reforçam as estruturas gramaticais.
– Alunos e profesor usam sua língua materna.
– Este curso não foca as competências produtivas, mas por serem romanófonos, os alunos podem desenvolver a compreensão em catalão.
– O papel do professor deve ser o de facilitar o reconhecimento das estruturas e do léxico do catalão para que os alunos gradualmente adquiriram a bagagem necessária para serem autônomos na compreensão.
– Finalmente, as atividades são destinadas a levar a uma autonomia individual, mas em todos os momentos incentivando a ajuda dos colegas.

● Acompanhamento da Qualidade

O assessor pedagógico aconpanhará o curso realizando provas de diagnóstico quando achar necessário. Um grupo piloto permitirá validar o conteúdo do material, fazer um análise da sequência e a pertinência das atividades propostas. Será também avaliado o grau de satisfação dos estudantes. Depois disto e das correções necessárias se procederá a edição final do material.

● Conclusão

Como foi o caso com todo o trabalho de intercompreensão escrita, é provável que os alunos reconhecem práticas próprias. Este tipo de formação propõe uma estruturação e um guia de estratégias para chegar a autonomia mas que uma aprendizagem puramente linguística. A linguagem é adquirida por meio de estratégias que permitam aos alunos adquirir muito além das aulas.

Como se vem demonstrando, a intercompreensão seduz. E a idéia de ir mais além na formação na intercompreensão também tem acontecido. Algumas faculdades da Universidade de Barcelona, como Filosofia e Medicina, e pediram para desenvolver o material com a mesma abordagem para as suas áreas de especialização. É evidente que esta abordagem pode ser aplicada a outras línguas.

ANNEXE 2: QUESTIONNAIRE D'ANALYSE DES DIFFICULTES ET DES STRATEGIES DANS L'INTERCOMPREHENSION D'UN MESSAGE ORAL

1) Expérience personnelle de l'intercompréhension à l'oral :

des difficultés rencontrées aux stratégies employées

NOM :

Langue(s) source(s) :

Langue cible :

Type de document :

I. OBSTACLES À LA COMPRÉHENSION

- **Connaissances préalables (culturelles, thématiques,…) :**

– manque de référents culturels :

– autre (préciser) :

- Situation de communication :

– manque d'informations sur le contexte d'énonciation :

– environnement sonore :

- autre (préciser) :

- **Environnement discursif :**

– non identification de la thématique ou de la micro-thématique qui pourrait orienter la construction du sens

---

– manque d'ancrages lexicaux (n'identifiant aucun des mots, je ne peux reconstituer le sens de l'énoncé par utilisation du co-texte)

– non reconnaissance des connecteurs logiques :

– autre (préciser) :

- **Phonétique suprasegmentale**

– débit de parole :

– segmentation du discours, découpage syntaxique :

– problèmes d'enchaînement (par exemple, la liaison): je ne réussis pas à segmenter correctement deux mots successifs (les amis /lezami/)

– faible intensité d'une syllabe:

– autre (préciser) :

- **Phonétique segmentale**

– non perception de phonèmes inexistants dans la langue source :

– faible intensité (amuïssements), assimilations, etc. : le phonème n'est pas perçu ou mal perçu

---

– non reconnaissance de la correspondance phonème / graphème (alors que celle-ci aurait permis l'identification du mot) :

– évolution phonétique différente de mots congénères (entraînant leur non reconnaissance dans la langue cible) :

– autre (préciser) :

- **aspects grammaticaux:**

– manque de connaissance grammaticales dans la langue cible (structures morpho-syntaxiques opaques, méconnaissance des désinences, des mots de base du lexique-grammaire, des déclinaisons, etc.)

- **dérivation et composition :**

– non connaissance ou non reconnaissances des affixes, difficulté à identifier les morphèmes d'un mot, ce qui permettrait d'en déduire le sens

---

– autre (préciser) :

II. STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION

- **Connaissances préalables (culturelles, thématiques…)** :

– préciser :

- **Situation de communication** :

– type de discours, contexte d'énonciation :

– environnement visuel et/ou sonore :

– autre (préciser) :

- **Gestuelle, mimiques:**

– gestuelle, expressions du visage du locuteur **:**

– gestuelle, expressions du visage de l'interlocuteur **:**

- **Environnement discursif :**

– identification d'un mot grâce à la thématique ou de la micro-thématique

---

– ancrages lexicaux permettant de reconstituer le sens de l'énoncé par utilisation du co-texte, répétitions lexicales, réseaux lexicaux :

– prise de conscience que l'identification exhaustive des mots d'un énoncé n'est pas indispensable pour en saisir le sens global

---

– connecteurs logiques :

– place du mot dans la phrase, de la phrase dans le discours :

– autre (préciser) :

- **Phonétique suprasegmentale**

– aide de l'intonation :

– aide des rythmes et des pauses :

– autre (préciser) :

- **Phonétique segmentale**

– connaissance des correspondances phonologiques entre langue cible et source (Es caja /X/ ; Cat caixa / ʃ / ; Fr / caisse /s/)

– autre (préciser) :

- **Aspects grammaticaux**

– similitudes grammaticales (structures morpho-syntaxiques, mots de base du lexique-grammaire transparents.)

- autre (préciser) :

- **dérivation et composition**

– identification des morphèmes d'un mot (affixes, racines), permettant d'en déduire le sens

---

- **REMARQUES, CONCLUSIONS**

Quels sont les principaux obstacles rencontrés, les stratégies les plus efficaces ? Dans quelle mesure ces obstacles et ces stratégies dépendent-ils de la langue source et de la langue cible ? Quelle évolution note-t-on dans la mise en œuvre de ces stratégies ?

Dicionário interlinguístico de expressões idiomáticas [1]

Claudia-Georgiana Bizdiga, Filomena Martins

Resumo

Neste trabalho apresenta-se um pequeno dicionário plurilingue de doze expressões idiomáticas, referentes ao corpo humano, em seis línguas românicas (catalão, espanhol, francês, italiano, português e romeno). A construção deste material resultou da interacção dos formandos e formadoras na plataforma galapro em torno da discussão de diferentes idiomatismos existentes nas línguas românicas, da sua tradução, do seu maior ou menor grau de transparência e sobre a sua origem cultural e evolução/transposição semântica.

Palavras-chave

Intercompreensão, expressões idiomáticas, tradução, somatismos, análise contrastiva

Introducción

El presente *Diccionario Interlingüístico de Expresiones Idiomáticas* pretende ser, en primer lugar, una modesta aportación al panorama de estudios comparativos entre lenguas románicas. En segundo lugar, el trabajo que presentamos a continuación tiene como meta ofrecer algunas estrategias de cómo trabajar las expresiones idiomáticas en clase de Intercomprensión[2] entre Lenguas Románicas o en la enseñanza de dichas lenguas en general. No se desea profundizar, sino que se limita a ser una herramienta fácil de entender y de poner en práctica a la hora de analizar, desde un punto de vista comparativo, algunas expresiones idiomáticas. Por lo tanto, se trata de un producto didáctico que deseamos sirva de contribución en la enseñanza de expresiones idiomáticas. Además del material y los recursos, hemos de mencionar la participación de los formandos en su interacción mutua, mientras que especialistas de su propia lengua y ésos representan también un poderoso recurso: la (re)construcción de la IC en la interacción.

La idea del presente trabajo nació durante el desarrollo de una sesión de "formación de formadores" en la IC de lenguas romances que tuvo lugar en Galapro (**http://www.galapro.eu/sessions/**), una plataforma[3] de enseñanza de IC plurilingüe.

Nuestro propósito ha sido, desde un principio, elegir un solo campo temático, el del "Cuerpo Humano", para luego escoger expresiones con algunas partes del cuerpo más importantes. De esta manera, el presente trabajo reúne 12 expresiones idiomáticas con referencia exclusiva a las partes del cuerpo humano, de la siguiente manera: 2 para cada una de las 6 lenguas románicas presentes en la PF Galapro. Dichos idiomas tienen entrada en el diccionario por orden alfabético: catalán, español, francés, italiano, portugués y rumano, y en forma de catálogo. Para cada lengua se proponen dos expresiones idiomáticas pertenecientes a dicha lengua, y se ofrece una receta de análisis comparativo en las 5 otras lenguas. El análisis comparativo

---

[1] Este artigo tem a sua origem num trabalho realizado pelo seguinte grupo: Alina SARBU, Elena-Irina SAMOILA, Lena HÜTTEMEISTER, Maria Alejandra CASCANTE, Marie-Line CASTANHOLA, Michelle Maria MORA ULATE, Nacho CIORDIA SARASA. Este grupo foi coordenado por: Claudia-Georgiana BIZDIGA e Filomena MARTINS.

[2] Desde ahora en adelante IC.

[3] Desde ahora en adelante PF.

respetará siempre la siguiente estructura: 1. **traducción literal**, 2. **explicación**, 3. **equivalencia**, 4. **análisis contrastivo**, 5. **origen**. El **análisis contrastivo** puede destacar por explicaciones a nivel de léxico, morfosintaxis o referencias culturales. En cuanto al **origen**, se ofrece sea el de la expresión original sea el de la expresión equivalente, siempre y cuando dicho origen sea conocido. Para cada expresión se ofrece una frase a fin de que el sentido de ésa sea más relevante.

El análisis comparativo tratará siempre sólo dos lenguas románicas: la lengua de partida y la lengua de llegada, que es la lengua del participante en la PF Galapro. Toda la información que se ofrece en la lengua de llegada viene pensada por nativos de dicha lengua, con lo que creemos haber alcanzado el propósito de dar mayor credibilidad a nuestro trabajo. No obstante, en lo que al catalán se refiere, y únicamente al catalán, la redacción de las explicaciones se ha hecho en español, ya que no hemos contado, en la PF Galapro, con un nativo de lengua catalana. Es decir que sí hemos beneficiado del apoyo de un nativo de catalán para las equivalencias de las diversas expresiones, mas para el trabajo restante ha sido un nativo de español el que ha finalizado la tarea.

El presente diccionario interlingüístico propone también algunos ejemplos de actividades que se podrían poner en práctica en clase de IC o de enseñanza de lenguas extranjeras. Estas actividades se concretan en propuestas de juegos didácticos a modo de reforzar las expresiones tratadas en el corpus, u otras. Más allá de estas actividades, cuenta también con un **conjunto de reflexiones** hechas por formandos rumanos acerca del trabajo efectuado por ellos mismos y las tareas colaborativas en la PF. Dichas reflexiones hacen referencia a las dificultades sentidas a lo largo de las tareas a cumplir, la importancia del trabajo prestado, su rentabilidad en contexto escolar o educativo en general, las razones por las que eligieron el tema de las expresiones idiomáticas, etc. Como lo afirman nuestros formandos: *El grupo se complementó muy bien, contábamos con personas de distintas lenguas, y se fomentó la intercomprensión ya que las discusiones en el foro permitían y fomentaban la lectura en distintas lenguas romances. El producto final de esta labor (diccionario de bolsillo de 72 expresiones idiomáticas en lenguas romances) refleja un gran esfuerzo y dedicación por parte de cada miembro del grupo* (Maria Cascante); o también: *Con este trabajo he podido practicar mi comprensión lectora en otras lenguas románicas que no había tenido ocasión en otro lugar y de esta manera. […] Cuando tenía una duda en una lengua, acudía a otra y así solventaba el vacío de información que pudiese quedar* (Nacho Ciordia Sarasa).

Cabe destacar que nuestro producto final no pretende sacar conclusiones, sino ofrecer una pista para facilitar la IC a través de un trabajo didáctico con expresiones idiomáticas. Al mismo tiempo, deseamos que el presente diccionario tenga continuidad en el camino dedicado a facilitar la comprensión de expresiones idiomáticas de un idioma a otro. Trabajar el proceso de comprensión de una expresión idiomática en un contexto extendido (por ejemplo un párrafo entero) podría valorar los diferentes grados de transparencia / opacidad de cada una de estas expresiones. Ésta es una de las limitaciones de nuestro diccionario: si para cada expresión hay una frase para ejemplificarla, se trata de una situación fuera de una comunicación real, de modo que las diversas expresiones equivalentes en las diferentes lenguas románicas surgen sin ninguna contextualización.

Para concluir, queremos expresar nuestro más cálido agradecimiento a todos los formandos de nuestro GT y a los demás formadores y formandos de la PF que se implicaron en nuestra tarea y nos ayudaron a finalizarla. Dedicamos este trabajo a todos ellos, acompañado de un gran saludo.

Gràcies! ¡Gracias! Merci!

Grazie! Obrigado/a ! Mulţumesc!

1. O que são expressões idiomáticas?

As expressões idiomáticas são unidades lexicais, sintácticas e semânticas que comportam particularidades específicas relativamente à sua estrutura (constituída por um determinado conjunto de palavras) e significado. Trata-se de construções linguísticas fixas, mais ou menos estabilizadas e codificadas, com um sentido convencionalizado, determinando um conceito geral.

As expressões idiomáticas ocorrem amiúde no discurso, funcionando como uma chave linguística significativa que torna o discurso mais vivo e expressivo. Na medida em que o significado pleno da expressão idiomática se actualiza e desvela no discurso, o seu sentido pleno também só se explicita e define contornos quando a expressão idiomática aparece contextualizada, em/pela situação de comunicação.

Estando ligada a uma determinada língua (*idioma*) ou conjunto de línguas, a expressão idiomática apresenta um desafio à tradução, uma vez que o seu significado literal raramente corresponde ao seu significado real global. Com efeito, a tradução, intralinguística e interlinguística, das expressões idiomáticas obriga o tradutor a um conhecimento aprofundado das línguas/culturas em presença. Assim, traduzir uma expressão idiomática não equivale a uma simples procura de equivalentes linguísticos, mas passa pela tomada de consciência da especificidade de cada e determinada língua, cultura e povo. Assim, as expressões idiomáticas transportam, amiúde, idiossincrasias próprias de cada língua/cultura em particular. Como se poderá, por exemplo, traduzir, plenamente, em francês, em romeno ou em qualquer outra língua, românica ou de outra família linguística, a expressão portuguesa "arranjar um trinta e um"[4]? Como traduzir expressões que se prendem com vivências culturais de um povo em particular? Esta carga cultural das expressões idiomáticas está amiúde perdida no passado e não se recupera com o seu uso, a sua explicitação ou tradução, exigindo um outro tipo de abordagem do âmbito dos estudos culturais.

Trabalhar o processo de compreensão de uma expressão idiomática num contexto frásico alargado, de inserção no real comunicativo-cultural, poderá contribuir para uma mais facilitada identificação de significados e para avaliar os diferentes graus e tipos de transparência/opacidade de cada expressão idiomática; no entanto, trabalhá-la isoladamente, evidencia o facto de cada língua ter procurado uma expressão idiomática com um sentido equivalente, permite compreender como as línguas se relacionam entre si e que há expressões e línguas que permitem um acesso mais rápido a outras na compreensão de outras, encontrando-se frequentemente nas expressões idiomáticas equivalentes linguísticos e/ou referentes culturais muito próximos.

Por fim, importa referir que a intercompreensão (IC) estabelece com as expressões idiomáticas uma relação complexa, uma vez que a IC funciona a um nível que procura a simplificação e a clareza, propiciadoras da comunicação interlinguística e intercultural, estando o idiomatismo associado geralmente a um nível de domínio de língua avançado. Assim, trabalhar as expressões idiomáticas em IC poderá constituir um meio de avançar para níveis mais elaborados de IC, onde as idiossincrasias próprias de cada língua são tomadas em consideração, com as suas particularidades irrepetíveis e a sua identidade própria.

¿Qué son las expresiones idiomáticas?

Son unidades lingüísticas que contienen un elemento abstracto cuyo significado final no es producto de la suma de los significados parciales de sus componentes. Funcionan como un bloque compacto: por

[4] Esta expressão, que se pode traduzir por "arranjar sarilhos", "meter-se em trabalhos", faz alusão à revolta fracassada de 31 de Janeiro de 1891, no Porto, numa primeira tentativa de implementação do regime republicano em Portugal.

lo general, no se puede introducir más elementos léxicos en su interior. Tienen un contenido semántico particular y determinado, y cumplen una función dentro de la oración (verbo, adverbio, etc.).

Las expresiones idiomáticas basadas en partes del cuerpo se denominan expresiones somáticas o somatismos, que son el objeto de nuestro trabajo.

Características:

- Idiomaticidad;
- Fijación;
- Son parte del saber lingüístico de una comunidad: están estandarizadas, convencionalizadas e institucionalizadas;
- Tienen una estructura material;
- Iconicidad;
- Conllevan un componente metalingüístico;
- Su uso se actualiza en el discurso;
- Formalmente son estructuras cortas que poseen un sentido literal (la imagen) y otro metafórico (el idiomático o semiidiomático).

Como resultado de estas características aparece la inequivalencia interlingüística de las expresiones idiomáticas, que es la que nos hace difícil traducirlas o encontrar equivalencias en otras lenguas.

Para la traducción de expresiones idiomáticas utilizamos diferentes estrategias: traducción literal, sustitución cultural o adaptación y paráfrasis o explicación.

La inequivalencia interlingüística se debe a vacíos semánticos, que pueden ser de dos tipos: referenciales o lingüísticos. Los vacíos referenciales representan objetos o conceptos ausentes en la otra lengua, mientras los vacíos lingüísticos representan conceptos no lexicalizados de la misma forma en la otra lengua.

Las inequivalencias generadas por los vacíos semánticos se resuelven mediante el recurso de la adaptación y la paráfrasis. En muchos casos existe una expresión idiomática equivalente en la lengua meta, perteneciente a veces al mismo campo léxico, que conserva la expresividad de la expresión idiomática original.

Nacho CIORDIA SARASA

2. Dictionnaire interlinguistique d'expressions idiomatiques

(1)

CAT

Donar (girar) l'esquena

El secretari general d'ERC i portaveu al Congres Joan Ridao, ha acusat el president del Govern espanyol, Jose Luis Rodríguez Zapatero, de ***donar (girar) l'esquena*** *al catalanisme constantment.*

ES

Traducción literal: dar (girar) la espalda.

Explicación: es cuando alguien se niega a ayudar a alguien, o lo abandona. Indiferencia.

Equivalencia: "dar (volver) la espalda".

Análisis contrastivo: prácticamente iguales, únicamente que en español no se dice "girar la espalda" sino que "volver la espalda".

Origen: expresión popular.

FR

Traduction littérale: donner (tourner) l'épaule.

Explication: ne pas vouloir avoir affaire à quelqu'un.

Équivalent: "tourner le dos à quelqu'un".

Analyse comparative: Ces deux proverbes de même sens mais d'origine différente ne sont pas équivalents. Analysant leur structure interne, on s'aperçoit que la catalane possède un verbe et un groupe nominal (déterminant + nom commun). La française, quant à elle, est identique vu qu'elle a un verbe et un groupe nominal COD (déterminant + nom commun) et un groupe prépositionnel COI. Donc elles sont différentes. Si on regarde les images suggérées, elles aussi sont bien intéressantes et semblables car la langue de départ utilise "esquena" (épaule) et celle d'arrivée «dos».

Origine: Le premier sens de cette expression en tant que "fuir" est apparu dans la *Chanson de Roland*. Par la suite, on a dit "faire tourner le dos de quelqu'un", qui signifiait "le faire fuir" ou "se détourner de lui". C'est depuis le XVIIe siècle que l'on utilise l'expression "tourner le dos à quelque chose ou à quelqu'un". Elle peut, selon le cas, sous-entendre que l'on ne souhaite pas avoir affaire à quelqu'un ou encore que l'on se dirige du côté opposé.

IT

Traduzione letterale: dare (girare) la schiena.

Spiegazione: "voltare le spalle a qualcuno" significa che una persona non è più disposta ad aiutare qualcun altro. C'è anche l'altra espressione che corrisponde alla traduzione letterale "dare le spalle" che significa essere voltati di schiena rispetto a qualcuno.

Equivalente: "voltare le spalle".

Analisi contrastiva: le due espressioni sono quasi simili nelle due lingue. Cambia il predicato "girar" che in italiano è "voltare" (esiste anche "girare" in italiano ma in questo caso non si usa). Anche nel caso del secondo significato "donar" è in italiano "dare", e non "donare". In italiano poi si usa il termine "spalle" che indica solo la parte più alta della schiena.

Origine: forse proprio da questo significato letterale di "essere voltato di schiena a qualcuno" deriva il suo senso figurato di "voltare le spalle a qualcuno" = non volerlo vedere più, non voler avere niente a che fare con i suoi problemi.

PT

Tradução literal: dar (virar) a espalda/o ombro.

Explicação: retirar-se/ afastar-se/ ir-se embora.

Equivalência: “virar (as) costas a alguém”.

Análise comparativa: Ambas são semelhantes tendo em conta as imagens aqui subjacentes.

A expressão de partida utiliza o substantivo “espalda/ombro”, enquanto a de chegada utiliza o nome “costas”.

A expressão de partida tem o seguinte esquema frásico: verbo + grupo nominal (det. + nome). A expressão de chegada tem o seguinte esquema frásico: verbo + grupo nominal OD (det. + nome) + grupo preposicional OI. Por conseguinte, ao nível sintáctico, elas também não são similares.

Origem: A expressão refere-se às tropas que quando se davam conta da impossibilidade de ganhar uma batalha, viravam as costas ao inimigo e iam-se embora.

RO

Traducere literală: a întoarce spatele.

Explicaţie: a nu sprijini pe cineva la nevoie, a nu-i păsa cuiva de cineva într-un anume moment, a arăta dispreţ / dezinteres faţă de cineva / ceva, a părăsi / a abandona pe cineva (în mod ostentativ).

Echivalent: “a întoarce spatele cuiva / la ceva”, “a întoarce / a arăta ceafa cuiva”.

Analiză contrastivă : Atât la nivel formal, cât şi conceptual, cele două expresii sunt similare. Ambele se construiesc cu aceeaşi parte a corpului: “spatele”. Verbele utilizate sunt aproape identice: catalana utilizează verbul “donar” (RO: “a da”) cu sensul de “a arăta” sau “girar” (RO: “a roti”) cu sensul de “a întoarce”. În concluzie, sintaxa şi lexicul sunt aproape identice. Din punct de vedere semantic, atât la nivel literal cât şi metaforic, ambele expresii traduc ideea de dezinteres faţă de cineva sau ceva, ideea de a respinge sau a dispreţui pe cineva.

Origine: expresia făcea referire la trupele militare care, dându-şi seama de imposibilitatea câştigării unei bătălii, întorceau spatele duşmanului şi fugeau.

(2)

CAT

Ficar-se entre cella i cella alguna cosa

*En aquesta ciutat treballa Xavier Claramunt, arquitecte i visionari**: s’ha ficat entre cella i cella** construir un hotel a l’espai.*

ES

Traducción literal: meterse entre ceja y ceja alguna cosa.

Explicación: cuando alguien se empeña en conseguir algo casi de forma obsesiva.

Equivalencia: “meterse (algo) entre ceja y ceja”.

Análisis contrastivo: en ambas lenguas la frase es igual, se refieren a lo mismo.

Origen: expresión popular.

FR

Traduction littérale: rester entre les sourcils (rester entre sourcil et sourcil).

Explication: Ne pas en démordre (avoir une idée fixe, etc).

Équivalent: “être têtu comme une mule”; “avoir les idées bien arrêtées”.

Analyse comparative: Ces deux expressions idiomatiques sont très différentes l'une de l'autre. Les images sont différentes. Toutefois le mot "têtu" fait appel à l'idée de "rester à la tête".

Celle de départ utilise tout d'abord des sourcils, qui sont mis en évidence par les prépositions "entre" et "et". Celle d'arrivée, qui en fait sont deux expressions possibles, mettent clairement en évidence le champ lexical de la tête : "têtu", "idées". Elles possèdent des verbes introducteurs très différents : "être" et "avoir", des auxiliaires.

Origine: expression populaire.

IT

Traduzione letterale: rimanere tra le sopracciglia (tra sopracciglia e sopracciglia).

Spiegazione: si dice di una persona che non è disposta a cambiare idea.

Equivalente: "essere testardo come un mulo".

Analisi contrastiva: le due espressioni sono completamente diverse nelle due lingue. Quella della lingua di partenza, il catalano si riferisce ad una parte del corpo, l'altra in italiano invece stabilisce un paragone fra un uomo e un animale.

Origine: Probabilmente il carattere del mulo che è definito come segue : "Animale frugale, dotato di forza, grande capacità di resistere alle condizioni più difficili, resistenza agli sforzi fisici e con un pizzico di testardaggine […]" sta alla base di questo paragone (cfr. http://www.muli.it/)**.**

PT

Tradução literal: ficar entre as sobrancelhas (ficar entre sobrancelha e sobrancelha).

Explicação: Estar obcecado com alguma coisa.

Equivalência: "meter na mona/na cabeça".

Análise comparativa: A expressão idiomática portuguesa é muito diferente da de partida, apesar das duas fazerem alusão a algumas partes da cabeça: cabeça (PT) / cella (CAT). A nível sintáctico, verifica-se igualmente diferenças. A expressão idiomática de partida acaba por traduzir uma "escolha" tendo em conta o verbo "ficar-se" e a preposição "entre", enquanto a portuguesa utiliza um verbo "meter", uma preposição "em" e um grupo nominal "a cabeça".

Origem: expressão popular.

RO

Traducere literală: a intra ceva între sprâncene.

Explicaţie : a se încăpăţâna / înverşuna cineva să (nu) facă ceva.

Echivalent : "a i se pune pata pe ceva", "a-şi băga / a- şi pune ceva în cap", "a o ţine una şi bună".

Analiză contrastivă : Atât la nivel formal cât şi conceptual, cele două expresii sunt diferite. Singura asemănare o poate constitui faptul că una din expresiile echivalente în română utilizează, de asemenea, o parte a corpului: "capul" (v. "a-şi băga / a-şi pune ceva în cap"), în timp ce expresia catalană foloseşte o parte a feţei: "sprânceana". Observăm, totodată, repetiţia justificată a cuvântului "sprânceană", întrucât, din punct de vedere fizic vorbim de două părţi identice ale feţei. Sintaxa şi lexicul sunt diferite. Din punct de vedere semantic, ambele expresii traduc ideea de încăpăţânare pentru a face sau nu ceva.

Origine: expresie din popor.

(3)

ES

tener narices

*No sé cómo Zapatero puede **tener las narices** de dar lecciones sobre empleo cuando su país está a la cabeza de los países con mayor desempleo.*

CAT (redacción en español)

Traducción literal: tenir nossos.

Explicación: se utiliza cuando una persona es muy descarada.

Equivalencia: a)"tenir (molts) nassos; b)"tenir barra".

Análisis contrastivo: ambas expresiones vienen a ser muy parecidas en ambos idiomas. En los dos casos se hace referencia a la misma parte del cuerpo para expresar lo mismo dentro de un contexto determinado.

Origen: expresión popular.

FR

Traduction littérale: avoir un / des nez.

Explication: Personne à laquelle rien ne fait honte. Imprudence.

Equivalent: "Quel culot !"

Analyse comparative: Les expressions idiomatiques sont très différentes. Elles n'ont aucun point commun, mis à part le sens. L'expression espagnole utilise un verbe et un nom commun ; alors que la française utilise une expression nominale : déterminant et nom commun.

Origine: expression populaire.

IT

Traduzione letterale: avere narici.

Spiegazione: è una persona che non si vergogna di niente; essere spudorato / sfacciato / sfrontato / impudente**.**

Equivalenza: "avere una (bella) faccia tosta", "avere una faccia di bronzo", "avere la faccia come il culo" (volg.).

Analisi comparativa: le due espressioni idiomatiche sono diverse in quanto una usa il termine "narici", quindi "naso" quella italiana invece prende tutto il viso, "faccia".

Origine: l'aggettivo "tosta" significa "dura" quindi una faccia imperturbabile, come quella di una statua di bronzo che non può cambiare espressione. Questa espressione quindi viene adoperata per quelle persone che riescono a rimanere impassibili nelle situazioni più imbarazzanti, senza arrossire quando vengono offese o sbugiardate. Col significato di "audacia svergognata", la locuzione "faccia di bronzo" è attestata già da Niccolò Tommaseo nel suo *Dizionario* (1865).

PT

Tradução literal: ter narices.

Explicação: fazer algo inaceitável, intolerável.

Equivalência: "ter lata".

Análise comparativa: Expressões idiomáticas bastantes diferentes, pois utilizam imagens diferentes "lata" e "narices"; no entanto ambas utilizam o verbo "ter" / "tener".

Origem: expressão popular.

RO

Traducere literală: “a avea nasuri”.

Explicaţie : a avea curajul de a face ceva, a avea îndrăzneala / cutezanţa de a face ceva şi care întrece limita cuvenită, a avea obrăznicia şi impertinenţa de a face ceva.

Echivalent : “a avea tupeu”.

Analiză contrastivă : La nivel conceptual, cele două expresii sunt diferite, gradul de transparenţă fiind foarte scăzut. La nivel formal, expresia se construieşte în spaniolă cu verbul “tener” (RO: “a avea”) şi substantivul “nas” la plural. În română se păstrează acelaşi verb, “a avea”, însă se foloseşte substantivul “tupeu”, preluat din franceză (v. fr.: “toupet”).

Origine: Explicaţia construcţiei spaniole ar fi că, odinioară, un nas expresiv făcea trimitere la o persoană cu un caracter ferm şi cu o voinţă de fier. Un nas proeminent sau rotund îi conferea chipului un aer nobil şi onorabil.

(4)

ES

Poner alguien el dedo en la llaga

*La comedia trata de **poner el dedo en la llaga** sobre algunos puntos morales de la sociedad norteamericana en particular y de cualquier lugar del mundo en general.*

CAT (redacción en español)

Traducción literal: posar a algú el dit a la nafra.

Explicación: se emplea para dar a entender que alguien está insistiendo constantemente en algo que a otra persona le molesta o le duele.

Equivalencia: “posar el dit a la ferida”.

Análisis contrastivo: la expresión y su equivalencia son muy parecidas, la principal diferencia es el uso de diferentes palabras para expresar lo mismo; por ejemplo en el lugar de utilizar el verbo “poner”, en catalán se utiliza el verbo “posar” o bien, en lugar de hacer referencia a la “llaga” en catalán se habla de “ferida” (herida). Sin embargo, en ambos casos la parte del cuerpo utilizada es el dedo.

Origen: expresión popular.

FR

Traduction littérale: Mettre le doigt dans la plaie / blessure de quelqu’un.

Explication: Raviver une souffrance.

Équivalent: “remuer / (re)tourner / enfoncer le couteau dans la plaie”.

Analyse comparative: Expressions idiomatiques équivalentes, même si l’image “couteau” est différente de “dedo”.

Origine: expression populaire.

IT

Traduzione letterale: mettere il dito nella piaga.

Spiegazione: quando si mette il dito nella piaga, si evoca una situazione dolorosa o scottante, di per sé già difficile.

Equivalenza: “mettere il dito nella piaga”, “rigirare il coltello nella piaga”.

Analisi comparativa: le due espressioni idiomatiche sono praticamente identiche. Nella seconda espressione italiana, “rigirare il coltello nella piaga” l’idea che evoca è quella di un fastidio, quasi dolore (quello che provoca la lama di un coltello quando si appoggia su una ferita.

Origine: popolare.

PT

Tradução literal: Pôr o dedo na ferida.

Explicação: Falar de um assunto que irrita ou que ofende uma pessoa.

Equivalência: "Pôr o dedo na ferida".

Análise comparativa: Ambas são idênticas. A estrutura sintáctica é exactamente a mesma e utilizam os mesmos referentes.

Origem: expressão popular.

RO

Traducere literală: a pune degetul pe rană.

Explicaţie: a indica precis esenţa sau aspectul principal al unei probleme.

Echivalent : "a pune degetul pe rană ", "a pune punctul pe i".

Analiză contrastivă : Atât la nivel formal, cât şi conceptual, cele două expresii sunt identice. La nivel formal, ambele limbi (spaniolă şi română) respectă aceeaşi sintaxă: verbul "poner", respectiv "a pune"; substantivul "el dedo", respectiv "degetul", prepoziţia "en", respectiv "pe" şi substantivul "la llaga", respectiv "rană". Este important de menţionat faptul că, spre deosebire de limba spaniolă unde articolul hotărât precede substativul (adică este **proclitic,** v. „**el** dedo", „**la** llaga"), în limba română articolul hotărât îi urmează acestuia (adică este **enclitic,** v. „degetu**l**"). Totodată, remarcăm nearticularea substantivului românesc „rană". În ceea ce priveşte genul substantivelor, el diferă de la un idiom la altul: „**el** dedo" - gen **masculin**; „**la** llaga" - gen **feminin**; „degetul" - gen **neutru**; „rană" - gen **feminin**. Reamintim, de asemenea, că, spre deosebire de celelalte limbi romanice în care genul este indicat de articol, în limba română, acesta este reliefat prin trecerea la plural a substantivului. Astfel, un substantiv este feminin dacă respectă structura „o – două", masculin pentru „un – doi" şi neutru pentru „un – două". De exemplu: „**o** carte – **două** cărţi" (gen **feminin**); „**un** elev – **doi** elevi" (gen **masculin**); „**un** dicţionar – **două** dicţionare" (gen **neutru**). Din punct de vedere semantic, cele două expresii traduc aceeaşi idee: a vorbi despre realitate, chiar dacă aceasta este dură sau nefavorabilă; a atinge un subiect delicat al unei chestiuni.

Origine: Explicaţia expresiei este de sorginte religioasă. In Evanghelie se spune că, după Inviere, Hristos s-a prezentat ucenicilor săi. Toma, însă, se îndoia (=nu credea) că ar fi chiar Învăţătorul (Iisus Hristos) şi, pentru a se convinge, şi-a înfipt degetele în coasta Acestuia. Plecând de la acest episod biblic a luat naştere expresia „a pune degetul pe rană". Tot de la această întâmplare a luat naştere, probabil, şi sintagma ce-l defineşte pe acest ucenic, şi anume: „Toma necredinciosul". Necredinţa sa, îndoiala sa, a dus la utilizarea acestei sintagme în expresia „a fi Toma necredinciosul", adică a nu crede în ceva sau cineva când totul este evident sau transparent.

(5)

FR

être à se taper le cul par terre

Hélène t'a raconté ce qui lui est arrivé? C'est à ***se taper le cul par terre****.*

CAT (redacción en español)

Traducción literal: a colpejar el cul a terra.

Explicación: esta expresión se utiliza con un sentido metafórico cuando algo es realmente gracioso.

Equivalencia a)"morir-se de riure"
b)"tronjar-se de riure"
c)*"descollonar-se de riure"

Análisis contrastivo: la expresión en francés no es muy transparente, sin embargo sí es posible captar el significado

de algunas palabras como “cul” y “terre”. En catalán la expresión que se utiliza no es muy parecida con la expresión en francés. Cabe destacar que no se hace referencia a ninguna parte del cuerpo humano en la equivalencia, aunque el uso de las expresiones en un contexto determinado sea válido en ambos casos y su significado parecido. La expresión c) está marcada con un asterisco (*) ya que ésta es una expresión un poco vulgar utilizada más que todo por los jóvenes.

Origen: expresión popular.

ES

Traducción literal: golpearse el culo por tierra.

Explicación: significa reírse muchísimo de algo.

Equivalencia:

Coloquial: “morirse (o caerse, o desternillarse, o mondarse, o partirse, o retorcerse, o reventar, o revolcarse, o troncharse) de risa”.

Vulgar: “mearse (o descojonarse, etc.) de risa”; “partirse el culo (de risa)”.

Análisis contrastivo:

Primero quiero señalar las diferentes maneras que tenemos en español para decir esa expresión. Casi todas siguen la misma sintaxis: verbo(se) + de risa; he subrayado “partirse el culo de risa” porque es la que tiene una sintáxis más parecida a la expresión francesa: FR: (se)verbo + OD (le cul) + C de lugar; ES: partir(se) + OD (el culo) + CPrep. de régimen.

El léxico utilizado en la expresión francesa es diferente al de la expresión española, por lo que en una traducción literal no tendría el mismo significado (no hay correspondencia semántica entre las expresiones). Pero si consideramos mi última expresión propuesta (partirse el culo de risa), tenemos una unidad léxica en común: el culo. Si además pensamos en tener (o golpear) el culo por tierra (par terre), la expresión va tomando su sentido también en español y no dista mucho de la francesa. Al fin y al cabo, cuando algo te hace mucha gracia, puedes llegar a caerte y dar con el culo en el suelo (o la tierra).

Estrategia de traducción: adaptación.

Origen: expresión popular.

IT

Traduzione letterale: sbattersi con il culo a terra

Spiegazione: vuol dire morire dal ridere, ridere così tanto da accasciarsi al suolo privo di forze. In particolare la seconda serie “pisciarsi sotto/scompisciarsi dalle risate indica il fatto che a causa del troppo ridere non si riescono nemmeno a trattenere le urine.

Equivalente: sbellicarsi/sbracarsi dalle risate; scompisciarsi/pisciarsi sotto dalle risate.

Analisi Contrastiva: le due espressioni sono completamente diverse nelle due lingue. Non c’è nessuna parte del corpo evocata nell’espressione in italiano.

Origine: popolare.

PT

Tradução literal: estar a bater o traseiro no chão.

Explicação: rir frenéticamente.

Equivalência: partir a moca a rir; morrer a rir; mijar-se a rir (calão).

Análise comparativa:

As duas estruturas frásicas são completamente diferentes. Morfologicamente, também são diferentes. Se atendermos à expressão “mijar-se a rir”, ambas remetem para aspectos escatológicos.

Origem: expressão popular.

RO

Traducere literală: a se da cu fundul de pământ.

Explicaţie : a râde foarte mult şi intens, a nu se putea opri din râs.

Echivalent : „a se tăvăli pe jos de râs", „a se prăpădi de râs", „a muri de râs, nu alta", „a se strica de râs", „a-l durea fălcile, burta de râs", „a cădea pe spate de râs", „a se ţine cu mâinile de burtă de râs", „a-i veni rău de atâta râs".

Analiză contrastivă : În traducere literală, « se taper le cul par terre » înseamnă « a se bate/a se da cu fundul de pământ », expresie idiomatică existentă în limba română, dar cu alt sens : « a vrea cu ardoare ceva », « a dori nespus de mult ceva » (FR : vouloir/désirer énormément quelque chose »). Echivalenţa corectă a expresiei « se taper le cul par terre" este în română „a se tăvăli pe jos de râs" şi sinonimele ei deja menţionate. Două expresii similare din punct de vedere conceptual, însă mult diferite la nivel formal. Limba franceză introduce verbul „se taper", adică „a se bate reciproc", în timp ce româna foloseşte verbul „a se tăvăli" adică „a se rostogoli", „a se suci pe o parte şi de alta de pământ"; (FR: „se rouler par terre"). Totodată, ambele limbi lucrează cu substantive diferite: „cul" (FR) = „dos" (RO), respectiv „râs" precedat de prepoziţia „de". În franceză, simpla utilizare a substativului „cul" în contextul dat traduce un atac sau o criză de râs, substantivul fiind înlocuit prin simpla acţiune de a se trânti la pâmânt pentru a denota un râs în hohote. La nivel conceptual, ambele limbi se referă la poziţia corpului: corpul este evident îndoit sau chiar la pâmânt în ambele cazuri. Altfel spus, atât în franceză cât şi în română, expresia idiomatică face referire la o reacţie fiziologică: când râdem intens sau în hohote ne dor muşchii burţii sau ai pântecului, ceea ce ne determină să ne aplecăm sau să ne prăbuşim la pământ dând la propriu cu dosul/fundul de sol sau tăvălindu-ne ori rostogolindu-ne pe jos.

Origine: expresie din popor.

(6)

FR

avoir la tête dans les nuages

*Il a du mal à se concentrer. Il **a la tête dans les nuages.***

CAT (redacción en español)

Traducción literal: tenir el cap als núvols.

Explicación: esta expresión se utiliza cuando una persona anda muy distraída, tiene problemas para concentrarse o bien, cuando parece que está pensando en otra cosa.

Equivalencia: a)"estar als núvols"

b)"estar empanat"

c)*"tenir el cap als núvols"

Análisis contrastivo: esta expresión viene a ser un poco más transparente que la anterior. De nuevo se presenta el caso de que en las equivalencias a) y b) no se emplea una parte del cuerpo humano. Sin embargo, la expresión c) hace referencia a la cabeza, no obstante ésta no es muy común en el contexto cotidiano.

Origen: expresión popular

ES

Traducción literal: tener la cabeza en las nubes.

Explicación: es una expresión coloquial que significa estar fuera de la realidad o sin enterarse de lo que sucede,

distraído, no estar atento a algo.

Equivalencia: “estar en las nubes (o en la inopia, o en la luna, o en otra galaxia)”.

Análisis contrastivo: sintácticamente son prácticamente igual.

FR: verbo (avoir) + OD (la tête) + CC de Lugar (dans le nuages)

ES: verbo (estar) + CC de Lugar (en las nubes)

En español, lo que realmente toma sentido metafórico es la locución “en las nubes” que funciona como adverbio, por eso decimos: estar “en las nubes”; aunque también, se puede decir como en francés: tener la cabeza “en las nubes”, donde la correspondencia léxica y semántica es la misma, manteniendo exactamente el mismo significado.

FR: verbo (avoir) + OD (la tête) + CC de Lugar (dans le nuages)

ES : verbo (tener) + OD (la cabeza) + CC de Lugar (en las nubes)

Estrategia de traducción: adaptación o traducción literal.

Origen: expresión popular.

IT

Traduzione letterale: avere la testa nelle nuvole

Spiegazione: essere molto distratto, essere assorbito in pensieri vaghi a tal punto da impedire a qualcuno di concentrarse.

Equivalente: “avere la testa tra le nuvole”.

Analisi contrastiva: le due espressioni sono identiche nelle due lingue. C’è solo l’uso della preposizione “dans” in francese che corrisponde a “in-nel” in italiano e non alla preposizione “tra”. Questa differenza rientra nelle differenze più generali fra le due lingue per le preposizioni spazio-temporali.

Origine: popolare.

PT

Tradução literal: Ter a cabeça nas nuvens

Explicação: 1 – não prestar atenção ao que se passa ou diz à sua volta

2 – pessoa distraída, sonhadora.

Equivalência: “ter a cabeça nas nuvens; andar/estar/viver nas nuvens”.

Análise comparativa:

As duas expressões são completamente equivalentes de um ponto de visto sintáctico e morfológico. Há um paralelismo óbvio.

Mesma estrutura sintáctica: verbo infinitivo + nome + preposição + nome.

Morfologicamente, os mesmos elementos/vocábulos são utilizados: cabeça + nuvem

Nota: Em português podemos ainda utilizar o nome «lua» em vez de «nuvens».

Origem: expressão popular.

RO

Traducere literală: a avea capul în nori.

Explicaţie : a fi zăpăcit, distrat.

Echivalent : « a fi cu capu-n nori »

Analiză contrastivă : Cele două expresii prezintă un grad de transparenţă foarte mare. Cu excepţia verbului, „avoir” în franceză (adică „a avea” în română) şi „a fi” în română (adică „être” în franceză), cele două expresii păstrează aceeaşi structură gramaticală. Aşadar, atât la nivel formal, cât şi conceptual, expresiile sunt similare de la o limbă

la alta. „A fi cu capul în nori” înseamnă a fi distrat sau zăpăcit şi face referire la o persoană care nu se poate concentra într-un anume moment. Ideea de nori trimite la ideea de „înălţime” sau de „culmi”. Această trimitere nu este întâmplătoare, întrucât atunci când suntem undeva sus (atât la propriu, cât şi la figurat) suntem bucuroşi, poate chiar fericiţi şi nu mai acordăm atenţie altor lucruri, ceea ce duce la ideea de dezinteres într-o anume direcţie, deci oarecum distraţi de la alte lucruri, poate chiar zăpăciţi de faptul că ne este bine la un moment dat. Însă expresia nu trebuie întotdeauna asociată cu o stare sau o senzaţie de bine; o persoană poate fi cu „capul în nori” şi atunci când nu se poate concentra tocmai din cauza unei supărări, de exemplu. Cauzele stării de zăpăceală pot fi, deci, diverse. Totodată, expresia se poate folosi atât pentru a caracteriza starea unei persoane la un moment dat, cât şi a unei persoane zăpăcite în general. Există, în română, o altă expresie ANTONIMICĂ pornind tot de la o parte a corpului, şi anume: „a fi cu picioarele pe pământ”, adică „a fi o persoană responsabilă”.

Origine: expresie din popor.

(7)

IT

lavarsene le mani

*Per una volta, **lavarsene le mani** non è una scappatoia di fronte a un problema, ma un modo per risolverlo.*

CAT (redacción en español)

Traducción literal: rentar-se les mans

Explicación: es muy utilizada cuando una persona se desentiende de algo o de alguna situación en específico. Por ejemplo, la persona no se atiene a las consecuencias de alguna acción porque la idea no fue de ella, así que ella se lava las manos si algo sucede.

Equivalencia: “rentar-se les mans”

Análisis contrastivo: en italiano la expresión es sumamente clara y fácil de comprender. Cabe mencionar que en catalán se utiliza la misma expresión, lo cual puede influir a la hora de aplicar la IC, ya que al estar familiarizado con la expresión se hace más sencillo captar la transparencia de las palabras.

Origen: expresión popular que puede remontarse al tiempo de la Cristiandad con la historia de Poncio Pilato.

ES

Traducción literal: “lavarse las manos”

Explicación: no reconocer la propia responsabilidad/ culpa; pretender ser inocente

Equivalencia: “lavarse las manos”, “lavarse las manos como Pilato”.

Análisis contrastivo: la expresión tiene un equivalente literal en español, ambas lenguas se refieren a la misma parte del cuerpo y utilizan la misma imagen; la segunda expresión español se refiere además a la Biblia, en la que Pilato se lava las manos para demostrar que es inocente.

Origen: probablemente las expresiones “lavarsene le mani” y “lavarse las manos” también tienen la Biblia como origen.

FR

Traduction littérale: S’en laver les mains / Se laver les mains de quelque chose.

Explication: Se moquer totalement de quelque chose.

Équivalent: “Se laver les mains de quelque chose”.

Analyse comparative: Expressions idiomatiques complètement équivalentes.

Origine: “S’en laver les mains” est une expression qui fait référence au comportement de Ponce Pilate, Préfet d’une

province romaine au moment de la crucifixion de Jésus et décrit dans la Bible. Ce passage raconte que les Juifs auraient conduit le Christ devant Ponce Pilate en le présentant comme un rebelle très dangereux. Ils lui auraient alors demandé de le juger et de le condamner à mort. Après l'avoir interrogé, Pilate ne vit aucune raison de le condamner. Or, à cette époque, la coutume voulait qu'on libère un prisonnier à l'occasion de Pâques. Pilate pensa alors à Barabbas, un détenu qu'on lui avait présenté comme un meurtrier. Il eut l'idée de demander à la foule qui elle préférait libérer, pensant que celle-ci opterait pour Jésus plutôt que pour un criminel. Pourtant, le peuple choisit de libérer Barabbas, réclamant toujours la condamnation à mort de Jésus. Alors Pilate, voyant qu'il allait provoquer une émeute, abandonna Jésus à la foule, se lava les mains devant celle-ci et déclara : "Je suis innocent du sang de ce juste, vous, vous y aviserez" ; ce qui signifiait que le sort du Christ lui était égal, et qu'il se dégageait de toute responsabilité. Aujourd'hui, l'expression est restée et s'utilise toujours dans le même sens, pour signifier que l'on se moque totalement de quelque chose, qu'on ne s'y intéresse pas.

PT

Tradução literal: lavar as mãos.

Explicação: enjeitar responsabilidades; furtar-se a consequências

Equivalência: "lavar as mãos de alguma coisa".

Análise comparativa: As duas expressões são completamente equivalentes de um ponto de visto sintáctico e morfológico. Há um paralelismo óbvio: a nível sintáctico, a mesma estrutura frásica: verbo + nome; a nível morfológico, utiliza-se os mesmos vocábulos: lavar e mãos.

Origem: origem bíblica, fazendo referência ao acto de Pôncio de lavar as mãos no julgamento de Jesus Cristo, desresponsabilizado-se do veredicto.

RO

Traducere literală: a-şi spăla mâinile.

Explicaţie: a-şi declina orice răspundere, a refuza să-şi asume o răspundere, o sarcină.

Echivalent : „a se spăla pe mâini".

Analiză contrastivă : Atât la nivel formal, cât şi conceptual, cele două expresii sunt aproape identice. La nivel formal, ambele limbi (italiană şi română) respectă aproape aceeaşi sintaxă: verbul reflexiv „lavarse", respectiv „a se spăla"; substantivul la plural „le mani", respectiv „mâini". Observăm prezenţa în limba română a prepoziţiei „pe", absentă în expresia din italiană. În română, substantivul „mâini" nu este este articulat, spre deosebire de limba italiană unde prezenţa articolului hotărât plural „le" este evidentă. Cât despre verbul reflexiv „lavarse", respectiv „ a se spăla", reţinem marca „se"a verbului reflexiv, cu o poziţionare diferită de la un idiom la altul: „se" precede forma infinitivală în română, ca şi în franceză; în italiană „se" este postpus şi ataşat verbului la infinitiv, precum şi în alte limbi romanice. Totodată, forma infinitivală este precedată în română de prepoziţia „a", aspect pe care celelalte limbi romanice nu îl cunosc. Din punct de vedere semantic, cele două expresii traduc aceeaşi idee: a refuza asumarea unei răspunderi.

Origine: Explicaţia expresiei este de sorginte istorică: face referire la atitudinea adoptată de Ponţiu Pilat sau Pilat din Pont, conducător / guvernator roman al provinciei Iudeea. Acesta, în loc să-L ierte sau să-L condamne pe Iisus Hristos, şi-a spălat mâinile în faţa poporului şi a evitat luarea unei decizii întocmai pentru a demonstra că nu dorea vărsare de sânge şi că era nevinovat de posibila crimă. Pilat nu a făcut altceva decât să ducă la bun sfârşit o tradiţie mai veche, întrucât spălarea mâinilor - în semn de purificare - pentru a-şi arăta inocenţa / nevinovăţia era o practică obişnuită la poporul evreu, practică ce a fost adoptată de liturghia creştină. Astfel, la slujba religioasă creştină, preotul, după ofertoriu (la catolici) / proscomidie (la ortodocşi), se spăla pe mâini şi rostea / pronunţa fraza *Lavabo inter innocentes manus meas* (*Mă voi spăla pe mâini între cei nevinovaţi / inocenţi*). Totodată, se spune că în timpul regelui Pilat, la aflarea / găsirea unui cadavru, toţi cei prezenţi trebuiau să se spele pe mâini în semn de nevinovăţie / inocenţă.

(8)

IT

costare un occhio della testa

***Mi costa un occhio della testa**, ma se non mi concedo nemmeno un buon caffè, cos'altro mi rimane?*

CAT (redacción en español)

Traducción literal: costar un ull del cap.

Explicación: esta expresión cabe dentro de un contexto donde se pretende expresar que algo significó un esfuerzo económico para alguien.

Equivalencia: a)"em costa un ull de la cara"

b)"em costa un ronyó"

Análisis contrastivo: la expresión en italiano no presenta una transparencia muy marcada, sin embargo es fácil de comprender. En catalán se hace referencia a un ojo de la cara o bien un riñón, en lugar de la cabeza.

Origen: expresión popular

ES

Traducción literal: costar algo un ojo de la cabeza.

Explicación: costar algo mucho dinero/ un dineral/ una barbaridad, ser algo muy caro.

Equivalencia: "costar algo un ojo de la cara", "costar algo el oro y el moro", "costar un riñón", "estar algo por las nubes".

Análisis contrastivo: en lugar de la cabeza, el español utiliza la imagen de la cara, pero el significativo es el mismo: los ojos son las partes más importantes/valiosas de la cabeza/ de la cara; el riñón también es un órgano importante y sólo tenemos dos (como los ojos) por lo que la pérdida es más grave; las expresiones "costar algo el oro y el moro" y "estar algo por las nubes" no se refieren al cuerpo

Origen : expresión popular.

FR

Traduction littérale: coûter un oeil de la tête.

Explication: Coûter très cher.

Équivalent: Coûter les yeux de la tête / coûter la peau des fesses/ coûter la peau du cul (vulgaire)

Analyse comparative: Si on prend l'expression «coûter les yeux de la tête», celle-ci est équivalente à l'italienne. Si l'on prend les deux autres, elles sont également équivalentes même si l'image utilisée est différente : «fesse / cul» et «occhio».

Origine: expression populaire.

PT

Tradução literal: custar um olho da cabeça

Explicação: algo que tem um valor excessivo, exagerado.

Equivalência: "custar os olhos da cara".

Análise comparativa:

As duas estruturas frásicas são completamente idênticas: verbo + nome + preposição + nome. Morfologicamente, são ligeiramente diferentes: occhio (singular) / olhos (plural); testa (cabeça) / cara.

Origem: A história desta frase começa com um costume bárbaro de tempos muitos antigos, que consistia em

arrancar os olhos de governantes depostos, de prisioneiros de guerra e de indivíduos que, pela influência que detinham, ameaçavam a estabilidade dos novos ocupantes do poder. Cegos, eles seriam inofensivos ou menos perigosos.

RO

Traducere literală: a costa un ochi de pe / din cap.

Explicaţie: a fi foarte scump, a costa o grămadă / groază de bani.

Echivalent: „a fi scump foc."

Analiză contrastivă : Cele două expresii diferă atât la nivel formal, cât şi conceptual. Netransparenţa acestora este evidentă. Sintaxa expresiei italiene este următoarea: verbul „costare" (=a costa) + substantivul masculin singular „occhio" (articulat cu articol nehotărât proclitic masculin singular „un") + „della" (contragerea prepoziţiei „de" în faţa articolului proclitic hotărât feminin „la") + substantivul feminin singular „testa" (=cap). Totalmente diferită, sintaxa expresiei româneşti este: verbul „a fi" (=être) + adjectivul masculin singular „scump" (=cher) + substantivul de gen neutru, număr singular „foc" (=feu). Expresia românească traduce ideea de „scump precum focul" şi face trimitere, cel mai probabil, la originile acestuia, altfel spus la cât de greu s-a obţinut focul prin diversele metode utilizate. Substantivul „foc" are, deci, valoarea gradului superlativ absolut: „foarte scump". Din punct de vedere semantic, cele două expresii traduc aceeaşi idee: ceva cu un preţ foarte mare sau exagerat de mare. Spre deosebire de alte limbi romanice care utilizează cu precădere părţi ale corpului însoţite de verbul „a costa", limba română preferă utilizarea adjectivului „scump" cu trimitere la ideea de „bani" care, adeseori, ori există prea puţin, ori lipsesc cu desăvârşire. Este evidentă, însă, importanţa banului în societatea românească, pentru că ceea ce lipseşte este dorit şi adesea invocat, fără a deveni însă o temă tabu. A vorbi despre bani în societatea românească nu este, prin urmare, o temă tabu, ci un interesant subiect de discuţie care, de cele mai multe ori, nu lipseşte din conversaţiile cotidiene. Există o expresie idiomatică românească care utilizează cele două părţi ale corpului („ochii" şi „capul"), însă care are o cu totul altă semnificaţie, şi anume una spirituală: „a ţine la cineva / ceva ca la ochii din cap" (= „tenir à quelqu'un / à quelque chose comme à la prunelle de ses yeux").

Origine: expresie din popor.

(9)

PT

estar de mãos atadas (BR); **estar atado/a de pés e mãos; estar de pés e mãos atados; estar de mãos atadas** (PT)

*O Ministério da Agricultura **está de pés e mãos atados** para responder aos pedidos dos agricultores, que pedem o apoio governamental para a manutenção dos preços dos produtos agrícolas.*

CAT (redacción en español)

Traducción literal: se les mans lligades.

Explicación: se usa cuando una persona se encuentra en una situación en donde no se puede hacer ya nada por solucionar el problema, ya sea porque no existe una solución o bien, porque la solución depende de otras personas o de factores fuera del control de la persona.

Equivalencia: a)"tenir las mans lligades"

b)"estar lligat de mans"

Análisis contrastivo: en el idioma portugués la expresión es sumamente transparente. En ambos idiomas la expresión es prácticamente la misma y se hace referencia a la misma parte del cuerpo con el mismo fin.

Origen: expresión popular

ES

Traducción literal: estar de manos atadas.

Explicación: sin libertad para actuar.

Equivalencia: estar de manos atadas o con las manos atadas.

Análisis contrastivo: en español, con las manos atadas es una locución que funciona como adverbio. Con el verbo delante (estar) funciona como un verbo. Hay correspondencia total en sintaxis, léxico y semántica.

Estrategia de traducción: traducción literal.

Origen: expresión popular.

FR

Traduction littérale: Etre pieds et mains attachés.

Explication: Ne pas avoir le choix.

Équivalent: « Avoir les pieds et les poings liés ».

Analyse comparative: Les deux expressions idiomatiques sont équivalentes. La seule différence existante est due au fait qu'en portugais on utilise l'image des pieds et des mains attachés alors qu'en français c'est celle des pieds et poings.

Origine: Cette expression apparue au XVIIe siècle est une image très parlante : on s'imagine avoir les pieds et les poings attachés, ce qui signifie que l'on ne pourrait plus rien faire. Le sens en est le même mais il connote plus une incapacité morale qu'une incapacité motrice. "Avoir les pieds et poings liés" signifie que l'on n'a pas de choix.

IT

Traduzione letterale: stare con le mani legate

Spiegazione: Essere impossibilitati a compiere un'azione.

Equivalenza: « avere le mani legate ».

Analisi comparativa: le due espressioni idiomatiche sono praticamente identiche. Solo in portoghese abbiamo il verbo "stare" mentre in italiano il verbo di riferimento è "avere".

Origine: popolare.

RO

Traducere literală: a fi legat de mâini (Brazilia); a fi legat de picioare şi de mâini, a fi de picioare şi de mâini legat, a fi legat de mâini (Portugalia).

Explicaţie : a fi împiedicat cineva să acţioneze.

Echivalent : „a fi legat de mâini şi de picioare".

Analiză contrastivă : Atât la nivel formal, cât şi conceptual, cele două expresii sunt aproape identice, transparenţa dintre cele două limbi (portugheză şi română) fiind evidentă. La nivel formal, ambele limbi respectă aproximativ aceeaşi sintaxă: verbul „estar", respectiv „a fi"; substantivele la plural „mãos" şi „pés", respectiv „mâini" şi „picioare", şi conjuncţia coordonatore copulativă „e", respectiv „şi". Diferenţele există doar la nivel de gen al substantivelor: „mão"→ ♀, „pé"→ ♂, „mână" → ♀, „picior" → ◦ (gen neutru). Din punct de vedere semantic, cele două expresii traduc aceeaşi idee: imposibilitatea îndeplinirii unei sarcini sau acţiuni.

În ceea ce priveşte limba portugheză vorbită pe cele două continente, Europa şi America, diferenţa în cazul acestei expresii este aproape nesemnificativă, constând doar în absenţa substantivului „pés" pentru expresia folosită în Brazilia. In ceea ce priveşte expresia folosită în Portugalia, observăm variabilitatea structurii acesteia.

(10)

PT

dar de cara (BR); **dar de caras com alguém** (PT)

*Há alguma coisa pior do que ir a uma festa e ao chegar lá **dar de caras** com alguém com uma roupa igual à tua?*

CAT (redacción en español)

Traducción literal: topar-se amb algú.

Explicación: se emplea cuando una persona se encuentra con alguien en algún lugar de manera improvista.

Equivalencia: "trobar-se de cara"

Análisis contrastivo: una expresión muy fácil de comprender en el idioma portugués. Sin embargo, considero que en catalán la expresión viene a ser más transparente y fácil de comprender ya que se usa el verbo "trobar" lo cual significa encontrar.

Origen: expresión popular.

ES

Traducción literal: dar cara a cara con alguien.

Explicación: encontrar a alguien, ver a alguien justo delante de ti

Equivalencia: "(encontrarse) cara a cara con alguien"

Análisis contrastivo: ambas lenguas se refieren a la misma parte del cuerpo, mientras que el portugués utiliza la forma del plural, el español utiliza la repetición/ duplicación de la "cara" – que es más específica porque incluye el aspecto que se trata de dos personas

Origen : expresión popular.

FR

Traduction littérale: donner le visage avec quelqu'un.

Explication: Rencontrer quelqu'un au hasard.

Équivalent: Se retrouver nez à nez devant quelqu'un.

Analyse comparative: Les deux expressions idiomatiques possèdent une structure différente, même si elles commencent avec un verbe à l'infinitif. Morphologiquement, elles sont différentes, même si elles utilisent des éléments du visage : cara(s) (visage) / nez.

Origine: Se retrouver nez à nez avec quelqu'un signifie que l'on est face à face. Toutefois dans cette expression, les termes "se retrouver" et "nez à nez" expriment une notion de soudaineté et de surprise.

IT

Traduzione letterale: dare il viso con qualcuno.

Spiegazione: ritrovarsi improvvisamente di fronte a qualcuno.

Equivalenza: "ritrovarsi/essere faccia a faccia".

Analisi comparativa: le due espressioni idiomatiche sono simili ma non identiche: esse non hanno la stessa struttura morfologica poiché in italiano si ha la ripetizione di "faccia" (viso). La similitudine risiede nella parte del corpo implicata, il viso appunto che è evocato nelle due lingue (cara=faccia).

Origine: popolare.

RO

Traducere literală: a da de feţe cu cineva (Portugalia); a da de faţă cu cineva (Brazilia).

Explicaţie : a se întâlni întâmplător cu cineva.

Echivalent : „a se întâlni / da faţă în faţă cu cineva", „a da nas în nas cu cineva", „a da peste cineva".

Analiză contrastivă: La nivel formal cele două expresii suferă transformări de sintaxă de la un idiom la altul. Sintaxa limbii portugheze [verbul „dar" (=a da) + prepoziţia „de" + substantivul „cara(s)" (= faţă/feţe)] este diferită de cea a limbii române [verbul reflexiv „ a se întâlni" / verbul „a da" + substantivul „faţă" + prepoziţia „în" + substantivul „faţă"]. Observăm repetiţia substantivului „faţă" în cazul limbii române şi folosirea substantivului „cara" la plural în cazul portughezei vorbite în Portugalia. În ambele cazuri este redată ideea de plural, expresia făcând referire la două persoane care, involuntar, se intersectează. Alte două expresii echivalente din română folosesc verbul „a da" (=dar): „a da nas în nas cu cineva", „a da peste cineva". Prima dintre ele, foloseşte repetitiv o parte a corpului, redată prin substantivul „nas" (=nariz), de gen neutru în limba română. Această expresie urmează aceeaşi sintaxă ca în cazul „a da faţă în faţă cu cineva". Cea de-a doua utilizează, şi ea, verbul „a da", însă îşi schimbă structura la nivel de sintaxă: verbul „a da" + prepoziţia „peste" + pronumele nehotărât „cineva". Din punct de vedere semantic, cele două expresii traduc aceeaşi idee: a întâlni accidental pe cineva. Din punct de vedere conceptual, ambele expresii utilizează o parte a corpului, şi anume „faţa".

O expresie idiomatică românească, asemănătoare ca formă cu cea din limba portugheză, însă total diferită ca sens, este „a da pe faţă", adică „a demasca" (=desenmascarar) sau „a dezvălui ceva" (=revelar algo).

Origine: expresie din popor.

(11)

RO

A durea în cot

*Nu mă interesează ce faci cu viaţa ta! Înţelege că **mă doare** drept **în cot**!*

CAT (redacción en español)

Traducción literal: doldre en el colze.

Explicación: esta expresión se utiliza cuando a alguna persona no le interesa nada de lo que está pasando o de la persona con la que está hablando o de la situación en general.

Equivalencia: a) *importar un tomaquet*, b) *importar un comino*.

Análisis contrastivo: la expresión en rumano resulta un poco difícil de comprender. La palabra *cot* puede ser entendida como *cap* (cabeza), *cos* (cuerpo) o bien, *coll* (cuello). Resulta claro observar como en catalán no se hace referencia a ninguna parte del cuerpo para expresar la misma idea, al contrario, se hace mención al tomate. La expresión b) es un poco más fuerte que la expresión a).

Origen: expresión popular.

ES

Traducción literal: doler en el codo.

Explicación: no importar nada, ser indiferente ante algo, darle igual algo a alguien.

Equivalencia: Coloquial: *importar un comino* (o *un bledo*, o *un higo*, *o un pimiento*, o *un pito*, o *un rábano*, o *tres narices*), *no irle ni venirle*, *tener o traer sin cuidado*.

Vulgar: *importar tres cojones* (o *un huevo*, o *un carajo*), *meneársela*, *pasarse por debajo del sobaco (algo)*, [o *por debajo del arco del triunfo (algo)*, o *por el culo (algo)*, o *por el forro de los cojones (algo)*, o *por la entrepierna (algo)*, o *por los cojones (algo)*], *sudársela*, *traérsela floja.*

Análisis contrastivo: el referente es diferente, en español no es una parte del cuerpo, pero son cosas que se consideran sin importancia, generalmente vegetales; el dolor en el codo se considera poco frecuente y no muy grave. El léxico utilizado no tiene correspondencia entre las dos lenguas, por lo que el contenido semántico no se puede trasladar de una a otra (la traducción literal no es válida). Estrategia de traducción: adaptación.

Origen: expresión popular.

FR

Traduction littérale : avoir mal au coude.

Explication : ne pas donner d'importance à quelque chose / quelqu'un**.**

Équivalent : s'en ficher, s'en moquer.

Analyse comparative : Les deux expressions idiomatiques sont totalement différentes. Regardons leur syntaxe : alors qu'en roumain on utilise un verbe et un nom commun, en français, on n'utilise qu'un seul verbe, qui est d'ailleurs pronominal. Quant au pronom «en», celui-ci reprend l'idée du contexte d'où est issue l'expression idiomatique.

Origine : expression populaire.

IT

Traduzione letterale: avere male al gomito.

Spiegazione: disinteressarsi, ostentare una beffarda indifferenza nei confronti di qualcuno o di qualcosa; non avere per niente interesse per una situazione, non volersene interessare.

Equivalenza: *fregarsene*, *sbattersene*; *non mi importa un fico secco - non mi importa un accidente - non me ne frega (niente) - non me ne può fregar di meno - e chi se ne frega !*

Analisi comparativa: le due espressioni idiomatiche sono completamente diverse. Non solo in italiano non è evocata nessuna parte del corpo che duole, ma c'è soltanto un verbo nella forma riflessiva per le prime due espressioni. È utilizzato invece il nome di un frutto, il fico.

Origine: popolare; *non mi importa un fico secco*: il fico secco è un frutto lasciato seccare che poteva essere portato con sé nei lunghi viaggi. Non era molto costoso; da qui probabilmente l'espressione idiomatica (non è importante dunque non mi interessa!).

PT

Tradução literal: ter dor no/de cotovelo.

Explicação: não dar importância, não ligar a.

Equivalência: *marimbar-se*; *estar-se nas tintas*

Análise comparativa: As duas expressões idiomáticas são totalmente diferentes. As diferenças sentem-se essencialmente na sintaxe e na semântica, já que em Português a expressão «ter dor de cotovelo» significa «ter inveja de».

Em Romeno, a expressão idiomática utiliza um verbo e um nome, enquanto em Português, utiliza-se um verbo pronominal «marimbar-se» ou, em «estar-se nas tintas», um verbo pronominal e um grupo preposicional.

Origem : expressão popular.

(12)

RO

A nu şti câte urechi are

*Nu poţi să pui în farmacie o domnişoară care **nu ştie câte urechi are**. Este nevoie de o anumită pregătire.*

CAT (redacción en español)

Traducción literal: no saber algú quantes orelles té.

Explicación: se utiliza esta expresión cuando una persona no tiene ni la más mínima idea de lo que está haciendo y de quién es.

Equivalencia: *no té ni idea*.

Análisis contrastivo: La expresión no es transparente ni de fácil comprensión, de hecho la única palabra fácil de entender es *urechi* ya que se parece un poco al catalán. Cabe destacar que en catalán no se utiliza una expresión idiomática para esta frase, simplemente se dice el sentido en sí de lo que se pretende expresar con la expresión en rumano.

Origen: expresión popular.

ES

Traducción literal: no saber alguien cuántas orejas tiene.

Explicación: no tener ni idea de algo, ignorar algo, no saber una persona quién es ni qué hacer.

Equivalencia: *no tener la más leve (o remota) idea*, *estar a oscuras, estar pez (en algo)*, *no saber ni jota (o ni papa, o ni torta).*

Análisis contrastivo: Sintácticamente hay similitud: verbo + OD.

RO: A nu şti câte urechi are

ES: no tener ni idea de algo

Aunque utilizan un léxico diferente, la expresión rumana puede entenderse al traducirla literalmente, ya que se entiende la exageración “no saber cuántas orejas tiene”, puede deducirse el contenido semántico. No obstante, en español no existe esa expresión tal cual, por lo que se adapta. Estrategia de traducción: adaptación.

Origen: expresión popular.

FR

Traduction littérale : ne pas savoir quelqu’un combien d’oreilles il a.

Explication : n’avoir aucune idée de quelque chose, ignorer quelque chose, ne savoir quelqu’un quoi faire dans une situation, parce qu’il ne sait non plus qui il est.

Équivalent : *être complètement ignorant*, *n’y comprendre*, *piger* (familier) *que dalle !*

Analyse comparative : les deux expressions sont complètement différentes. D’abord, l’expression roumaine utilise une partie du corps : les oreilles, plus la négation du verbe *savoir*, plus l’adverbe *combien*. On remarque l’ironie de l’expression roumaine, puisqu’elle fait référence à quelque chose de très banal qu’on apprend dès qu’on est petits : le nombre des parties du corps. Par contre, l’expression française est assez difficile à expliquer car la question qui est soulevée est de savoir qu’est-ce que le mot *dalle* vient faire ici ? L’origine de cette expression est encore un point d’interrogation sans réponse fiable. Les deux expressions idiomatiques sont différentes l’une de l’autre sur tout niveau de comparaison. Le sens de celles-ci est le seule point commun.

Origine : expression populaire.

IT

Traduzione letterale: non sai quante orecchie hai.

Spiegazione: non capire niente.

Equivalenza: *non ci capisco un tubo / un acca / un cavolo.*

Analisi comparativa: le due espressioni idiomatiche completamente differenti. Al posto delle parti del corpo in italiano si evocano oggetti (tubo), lettere dell’alfabeto (acca) e ortaggi (cavolo).

Origine: *non capisco un acca*: *acca* è il nome della lettera *h* che in italiano non ha suono proprio. Da qui il fatto che acca = niente, nulla, per cui è simbolo di assoluta inconsistenza o mancanza. Stessa cosa per la parola *cavolo* poiché si fa riferimento al poco valore di questo ortaggio.

PT

Tradução literal: não saber alguém quantas orelhas tem.

Explicação: não entender nada.

Equivalência: *não entender patavina; não saber a quantas anda*

Análise comparativa: As duas expressões idiomáticas são diferentes, tanto ao nível sintáctico como morfológico, utilizando, no entanto, referentes semânticos idênticos, exprimindo ambas a falta de compreensão oral.

A segunda expressão, «não saber a quantas anda», tal como a expressão romena, aponta para partes do corpo (membros inferiores ou/e superiores), designando a mesma ideia de não entender/compreender nada.

Origem: Os portugueses tinham enorme dificuldade em entender o que falavam os frades italianos patavinos, originários de Pádua, ou Padova.

Quadro-síntese das expressões idiomáticas

CAT	ES	FR	IT	PT	RO
donar (girar) l'esquena	dar (volver) la espalda	tourner le dos	voltare le spalle	virar (as) costas	a întoarce spatele cuiva
ficar-se entre cella i cella alguna cosa	meterse (algo) entre ceja y ceja	être têtu comme une mule	essere testardo come un mulo	meter na mona/na cabeça	a i se pune pata pe ceva
tenir (molts) nassos	**tener narices**	Quel culot	una (bella) faccia tosta	ter lata	a avea tupeu
posar el dit a la ferida	**Poner alguien el dedo en la llaga**	enfoncer le couteau dans la plaie	mettere il dito nella piaga	pôr o dedo na ferida	a pune degetul pe rană
morir-se de riure	morirse de risa	**être à se taper le cul par terre**	sbellicarsi/sbracarsi dalle risate	morrer a rir	a se tăvăli pe jos de râs
tenir el cap als núvols	estar en las nubes	**avoir la tête dans les nuages**	avere la testa tra le nuvole	ter a cabeça nas nuvens/na lua	a fi cu capu-n nori
rentar-se les mans	lavarse las manos	s'en laver les mains	**lavarsene le mani**	lavar as mãos	a se spăla pe mâini
em costa un ull de la cara	costar algo un ojo de la cara	coûter les yeux de la tête	**costare un occhio della testa**	custar os olhos da cara	a costa foarte mult, a costa o groază de bani
tenir las mans lligades	estar de manos atadas	avoir les pieds et les poings liés.	avere le mani legate	**estar de mãos atadas**	a fi legat de mâini şi de picioare
trobar-se de cara	encontrarse) cara a cara con alguien	se retrouver nez à nez	ritrovarsi/essere faccia a faccia	**dar de caras com alguém**	a da nas în nas cu cineva
importar un comino	importar un comino	s'en ficher, s'en moquer	non mi importa un fico secco	estar-se nas tintas	**a durea în cot**
no té ni idea	no tener la más leve (o remota) idea	n'y piger que dalle	non ci capisco un tubo	não entender patavina	**a nu şti câte urechi are**

3 – Actividades – alguns exemplos

I

Alege din coloana B expresia care crezi că se potriveşte cu cea din coloana A:

A	B
avoir la tête dans les nuages	a se spăla pe mâini
tener narices	a fi cu capul în nori
être à se taper la cul par terre	a-şi lua nasul la purtare
poner alguien el dedo en la llaga	a se tăvăli pe jos de râs
lavarsene le mani	a pune sare pe rană

Alina SARBU

II

Alegeţi cuvintele potrivite pentru a completa expresiile idiomatice:

spatele, faţa, ochilor, cap, mâini

- a fi scump ca lumina ……
- a-şi pune ceva în ……
- a întoarce ……
- a fi legat de ……
- a da ..... cu cineva ……

Alina SARBU

III

Intercomprensión

Juego Didáctico

Nombre: Observa y aprende

Público meta: Niños, adolescentes, adultos

Objetivo: Identificar el contexto de uso así como la respetiva equivalencia de distintas frases idiomáticas en lenguas romances.

Descripción:

Se trabajaría con fichas en las cuales en una cara estarían escritas las distintas frases idiomáticas y en la otra, alguna ilustración en donde se logre observar el contexto de uso de cada una de las frases. Se podría jugar ya sea utilizando dos lenguas romances distintas o bien, el número de lenguas que se desee.

La idea sería colocar todas las fichas con la cara de las ilustraciones hacia arriba excepto las de una lengua romance en particular (preferiblemente una distinta a la lengua materna del estudiante). El aprendiente leería las frases y procedería a buscar las equivalencias en otras lenguas romances basándose en las ilustraciones, voltearía las fichas y leería en voz alta las equivalencias de la frase idiomática. Si el estudiante lo hace de manera apropiada se aprecia el nivel de comprensión de cada una de las frases idiomáticas con las que se están trabajando.

Para crear un ambiente más lúdico, se podría decir que si se asocia correctamente las fichas el estudiante las recoge. Al final, el aprendiente con mayor cantidad de fichas sería el ganador.

Michelle MORA

4. Expresii Idiomatice şi GALAPRO

- impresii -

Pentru mine, să fac parte din colectivul acestui proiect a fost ceva nou şi foarte captivant. Înainte de a o cunoaşte personal pe una dintre formatoarele grupului nostru de lucru, pe Claudia, nu ştiam nimic de intercomprehensiune şi legătura dintre aceasta şi limbile romanice.

În cadrul proiectului, încă de la început, înainte de a se forma grupurile de lucru, mi-a plăcut să citesc toate mesajele de pe forum, de fiecare dată surprinzîndu-mă în mod plăcut să constat că cele cinci limbi romanice se aseamănă foarte mult între ele.

Iniţial, am avut chiar unele reţineri în ceea ce priveşte participarea la acest proiect, gândindu-mă ca îmi va fi foarte dificil să corespondez cu ceilalţi colegi, ţinând cont că singurele limbi romanice pe care le cunoşteam la un nivel elementar-intermediar erau spaniola şi franceza. Din primele zile, am realizat că spaniola, catalana şi portugheza au foarte multe cuvinte aproape identice. Singura mică dificultate, în ceea ce mă priveşte, a fost cu portugheza, care, din cauza acelor tilde îmi îngreunează un pic înţelegerea unui text scris în această limbă. Dacă nu aş fi avut cât de cât cunoştinţe de spaniolă, nu cred că aş fi fost

capabilă să înţeleg portugheza şi catalana.

Însă din cele patru limbi romanice, italiana este foarte apropiată de română. Pot afirma cu certitudine că, pentru un român, chiar fără cunoştinţe de italiană (cum este şi cazul meu), citirea şi înţelegerea unui text redactat în această limbă nu va ridica probleme.

Despre limba franceză nu pot spune prea multe, mai ales că în cadrul grupului de lucru nu am avut decât o colegă care să scrie destul de des în această limbă. Totuşi, franceza îmi este familiară, deoarece este una dintre cele două limbi străine ce se predau obligatoriu în anii de şcoală generală şi de liceu în România.

În cadrul grupului de lucru (GT), am reuşit să colaborez mai mult cu ceilalţi colegi şi cu cele două formatoare. Mi-a plăcut foarte mult tema GT-ului din care fac parte, m-a captivat, pur şi simplu, fapt pentru care am lucrat cu multă plăcere pentru definitivarea sarcinilor propuse. De fapt, atât de mult mi-a plăcut să lucrez şi să mă informez despre acest subiect, încât nu m-am putut abţine să nu propun şi nişte joculeţe, primite cu indulgenţă şi amabilitate de drăguţele noastre formatoare.

Am colaborat foarte mult cu cele două formatoare ale grupului, al căror sprijin a fost pe cât de prompt, pe atât de folositor. În ceea ce mă priveşte, am citit cu plăcere toate mesajele colegilor şi analizele făcute de aceştia asupra expresiilor idiomatice.

Mă bucur foarte mult că am avut onoarea şi şansa de a participa la acest proiect şi sper să fie utilă infima mea contribuţie.

Alina SÂRBU

Impresii despre sesiunea 2 Galapro

Munca (=le travail) în Galapro poate fi plăcută, dacă (=si) îţi propui să fie aşa. Nu e uşor să îţi asumi rolul de formator. La început e puţină nebunie, poate inconştienţă, întrucât (=parce que) te întrebi dacă vei putea face faţă (=aboutir à faire qqch). De tine depinde, de structura ta interioară, ca lucrurile să funcţioneze armonios şi plăcut, totodată. Şi (=et) pentru aceasta e nevoie de multă perseverenţă.

Diversele faze ale sesiunii fac ca aceasta să pară puţin greoaie / dificilă la prima vedere. Însă (=mais), din aproape în aproape (=petit à petit), lucrurile încep să fie mai puţin complicate. De aceea (=pour cela) e nevoie ca formatorul să fie la curent cu mersul sesiunii, să înţeleagă el însuşi conceptele acesteia pentru a se face înţeles. Cred că am izbutit (=réussir à) aceasta, întrucât (=parce que) am fost tot timpul acolo când a fost nevoie.

Din punct de vedere tehnic, PF poate pune probleme dacă nu eşti obişnuit cu utilizarea ei. De aceea e nevoie să o accesezi frecvent.

Lucrul în *Bureau GT* nu a fost lipsit de probleme. La început, cei formaţi au accesat mai greu PF pentru această etapă a sesiunii, în ciuda (=a pesar de) explicaţiilor formatorilor. Fără doar şi poate (=seguramente), efortul nu constă doar în munca asiduă / tenace a formatorului; cel format trebuie să facă şi el eforturi: efortul de a înţelege şi de a pune în aplicare ceea ce a înţeles. Per ansamblu, comunicarea cu cei formaţi a fost una foarte bună. Până la definitivarea planului de lucru, părerile au fost împărţite / părerile au fost diverse, însă acest aspect a fost unul constructiv, ducând (=llevar a) la dinamizarea discuţiilor. Într-adevăr (=efectivamente), discuţiile au fost tot timpul dinamice, dar mai ales (=pero sobre todo) motivante. S-a comunicat foarte bine, fiecare participant oferindu-şi ajutorul de fiecare dată când a fost nevoie. Ambientul a fost unul foarte plăcut, nu au lipsit micile glume (=no faltaron las pequeñas bromas) de fundal care au demonstrat că buna dispoziţie (=buen humor) nu lipsea. Alteori (=otras veces) ne-am sprijinit reciproc

atunci când aveam o problemă emoţională.

Produsul final a fost realizat în două etape. Acest aspect, foarte important, a făcut ca munca să nu fie obositoare (=pesada), ba chiar (=sino; todo lo contrario) agreabilă. De asemenea (=al mismo tiempo), pe parcursul lucrului individual s-a comunicat intens şi pe forum, ceea ce (=lo que) a condus la scăderea dificultăţii sarcinii (=tarea). Astfel (=asimismo), orice problemă oricât de mică era lămurită / rezolvată prin discuţiile de pe forum. Aceasta a condus, totodată, la practicarea intercomprehensiunii, întrucât (=porque) fiecare participant scria în limba maternă, însă (=pero, mas) citea (=leer) într-o altă limbă romanică decât a sa.

Este pentru a doua oară când particip în Galapro ca şi formator de sesiune şi, ca şi întâia oară / prima dată, mărturisesc (=confesar) că am dat / am oferit tot ce am avut mai bun. Sper, sincer, că am fost un bun animator! Sper, de asemenea (=al mismo tiempo), ca produsul nostru final să fie unul utilizabil.

Mi-a făcut încă o dată plăcere să lucrez în şi pentru Galapro! (=¡Me dio, nuevamente, mucho gusto trabajar en y para Galapro!).

Claudia BIZDIGA

Falar pelos cotovelos – Hablar por los codos…

As expressões idiomáticas são unidades lexicais que fazem parte de qualquer língua e que estão presentes em diversos formatos textuais, orais e escritos, desde os textos publicitários aos literários, passando pelos textos familiares. Com efeito, as expressões idiomáticas, pela carga imagética que transportam e pelo seu carácter plurissignificativo, permitem, por um lado, uma economia verbal e, por outro, ao remeterem para associações referenciais idiossincrásicas, típicas de uma determinada língua/cultura, ou grupo de línguas/culturas, são evocatórias de factos, costumes e tradições culturais, muitas vezes perdidas nos tempos sem memória. Com efeito, é este carácter metafórico e cultural das expressões idiomáticas que faz com que os falantes de uma determinada língua joguem com os duplos sentidos destas expressões, manipulando ou modificando as suas estruturas idiomáticas e dificultando a participação na comunicação interlingue, o acesso ao sentido e o trabalho de tradução. Mas, por alguma razão, estas expressões são “idiomáticas”: são idiomáticas porque pertencem a determinado idioma, a uma determinada língua/cultura! Assim, se a expressão idiomática é uma espécie de chave de significação, ela fecha a porta a uns e escancara-a a outros: “Ces unités fixes ou défigées deviennent un obstacle à la compréhension des langues étrangères, sauf si la compétence du lecteur se situe à un niveau supérieur” (Duarte, 2008). Daí ser tão importante o trabalho com as expressões idiomáticas no âmbito de uma didáctica da intercompreensão.

Foi pensando nesta singularidade misteriosa das expressões idiomáticas e no seu potencial cultural, que optei por este tema e grupo de trabalho.

Depois de algumas trocas de opinião no fórum do nosso GT e após diversas sugestões, concordámos que iríamos construir um pequeno dicionário de bolso em torno de expressões ligadas ao corpo humano, duas expressões idiomáticas por cada língua românica.

E assim metemos mãos à obra! Quer a fase de concepção conjunta do plano de trabalho, quer a fase da sua execução foram muito participadas e animadas pela discussão, trocas de opinião, achegas no fórum e, ainda, pelas capacidades de liderança, de gestão da informação e da participação da Cláudia que esteve sempre muito presente.

Pessoalmente, foi a primeira vez que fui uma formadora Galaproniana e a primeira vez que participei numa aventura deste género. Foi estupendo! Conheci pessoas fantásticas e consegui comunicar com elas, nas

nossas línguas, que ficaram ainda mais ricas pela amizade plurilingue que se constituiu e que nos uniu (beijinhos, bejos, baci, pupici…)

Para além do nosso dicionário de bolso plurilingue, procurámos conceber algumas actividades lúdicas para aplicação prática do nosso trabalho, tendo em vista a sua didactização. Assim, a IC, enquanto abordagem plurilingue e inter/pluricultural, tornou-se transferencial e transversal, pois com base nos nossos saberes partilhados e nas nossas experiências, fomos alargando e reconstruindo as nossas competências, no próprio fórum.

Também foi muito bom ter outra portuguesa (bilingue) no grupo. A presença da Marie-Line permitiu trocarmos impressões e conhecimentos sobre a nossa própria língua e ficar a conhecê-la melhor, uma vez colocada "em perspectiva", uma vez confrontada, na sua plasticidade própria, com outras línguas.

E porque, geralmente, não sou uma pessoa que fala pelos cotovelos, que não habla por los codos, digo apenas que foi muito importante arregaçar as mangas, dar corda aos sapatos, meter as mãos na massa, atiçar o fogo e dar a mão aos outros compi deste GT.

Filomena MARTINS

Galapro

"O carte face cât un lingou de aur!" – acesta este un proverb chinezesc care poate fi interpretat în foarte multe moduri. Poate că mulţi dintre noi avem tentaţia să ascundem intenţionat sau neintenţionat esenţa acestui proverb, dar viaţa ne duce pe alte drumuri din care înveţi că niciodată

nu ştii cât ar trebui să ştii. Când spun „Galapro" în mintea mea vin nenumărate amintiri plăcute, dar care şi-au pus amprenta asupra viitorului meu. În spatele mesajelor pe care trebuia să le las pe platformă se ascundea şi încă se mai ascunde un gând care poate mângâia sau poate răni sentimentele, cel puţin pe ale mele le mângâie şi le răneşte în acelaşi timp. Ştiam de mult timp că fără cunoaşterea limbilor străine te limitezi să trăieşti într-un univers în care te dezvolţi doar parţial şi nu total. De ce oare?

Cred că o cauză ar fi faptul că fiecare suntem diferiţi şi, deşi învăţăm aceleaşi principii morale la şcoală, felul în care le interpretăm este diferit. Cu toate acestea, în ţara noastră, tradiţiile sunt tradiţii şi indiferent de zonă ele se îndeplinesc. Necunoaşterea limbilor străine cred că produce în sufletul tuturor senzaţia că suntem neputiincioşi şi că din diferite motive când am avut posibilitatea să învăţăm nu am învăţat, iar acum poate unii regretăm amarnic, alţii nu. Citind mesajele de pe platformă îmi zbura gândul la tehnologia avansată care este astăzi, iar acum mă gândesc că, dacă diferiţi oameni nu ar fi cercetat un anumit domeniu, acum nu am avea cunoştinţele pe care le „avem" astăzi. Chiar şi în medicină, psihologie sau literatura din fiecare ţară s-a remarcat câte un scriitor sau cercetător. Oare între aceşti oameni cu interese diferite ce poate fi comun? Cunoaşterea limbilor străine-acesta cred că ar fi punctul lor comun. Mi s-au părut foarte interesante propunerile prezentate pe platformă şi unele dintre ele chiar mi-au „trezit" semne de întrebare gândindu-mă la mine, la felul meu de a-mi organiza activităţile, astfel încât să îmbin corespunzător timpul de lucru disponibil şi activităţile propuse pentru perioada respectivă. Aş putea descrie această experienţă în câteva cuvinte: **DEZAMĂGIRE şi SPERANŢĂ** în acelaşi timp.

Galapro a fost dezamăgire pentru mine atunci când am realizat că încă mai am multe lucruri despre care nu ştiam. Mi-a plăcut foarte mult să lucrez la traducerea expresiilor, deoarece chiar am încercat să fac acea lucrare corespunzător standardelor (deşi nu mi-a ieşit prea mult), dar diversitatea culturală surprinsă a fost într-adevăr deosebită. Cunoşteam această diversitate şi din alte surse, dar când a trebuit să o surprind pe

hârtie parcă nu-mi venea a crede. Mi se părea uluitor să scriu aceeaşi expresie ce există şi în limba mea, dar că îi explic semnificaţia dintr-o altă cultură. Este greu totuşi să încerci să o explici fără să ai tendinţa să strecori informaţii caracteristice pentru limba ta, nu pentru o altă limbă.

Galapro a însemnat şi speranţă, gândindu-mă că încă timpul nu este pierdut pentru mine şi acum ştiu ce trebuie să fac pentru ca în viitor, când mă voi confrunta cu o situaţie asemănătoare, să nu mai fiu la fel de dezamagită. Unele trăiri nu pot fi exprimate cu uşurinţă în cuvinte sau când încercăm să o facem fie spunem că nu avem cuvinte să exprimăm ceea ce simţim, fie folosim cuvinte atât de simple pentru a-l face pe receptor să se gândească la ceea ce noi simţim, dar nu reuşim de fiecare dată.

Irina SAMOILA

¿Qué pienso sobre GALAPRO?

El trabajo en la plataforma GALAPRO fue algo nuevo para mí. He participado en el curso de una clase de “Metodología de enseñanza de lenguas extranjeras”. La participación fue voluntaria, pero como el tema de intercomprensión me ha parecido muy interesante, me he inscrito en la plataforma. Y no me arrepiento de esa decisión.

A pesar de las explicaciones de una persona de contacto en nuestra clase, al principio de la sesión GALAPRO tenía dudas sobre el desarrollo. No sabía muy bien qué tenía que hacer. Pero una vez que había elegido un grupo de trabajo, fue mucho mejor.

El trabajo en el grupo me pareció un poco desordenado al principio porque no teníamos un plan de trabajo y todos hicieron otras propuestas. No sabía como llegar al propósito antes de la fecha indicada. Pero gracias a las coordinadoras hemos conseguido de crear un plan de trabajo muy adecuado.

La fase 3 también se pasó muy bien. Como el trabajo de cada uno se podía entregar en dos partes, no había tanta presión de tiempo. Además podíamos mirar los trabajos de los compañeros para comparar y revisar los nuestros. También podíamos preguntar cosas sobre nuestro trabajo en el foro, así que no nos hemos quedado solos con las expresiones.

En el grupo había un buen ambiente y una buena colaboración. Todos podrían expresar sus dudas y preguntas y también sugerencias o cualquiera cosa. A mis preguntas siempre se contestó de una manera amable y útil. Además nos hemos ayudado mutualmente y así había un verdadero “intercambio de lenguas”.

Lo que fue nuevo también es que he trabajado con gente que no conozco y que, en su mayor parte, nunca he visto. Sin embargo, eso no fue un obstáculo sino que me pareció interesante colaborar con personas de países diferentes.

La plataforma me parece adecuada, pero hay muchas funciones que no necesitaba personalmente, como por ejemplo el chat.

Además supongo que podría ser difícil para las personas que no conozcan las palabras francesas. Sería bueno de ofrecer la plataforma completamente en lenguas distintas.

Mi situación fue un poco particular, porque mi lengua materna no es una lengua románica sino el alemán. Estoy estudiando en España y aprendiendo el español. Por eso, a veces fue difícil encontrar las expresiones españolas. Tenía que consultar varios diccionarios y eso fue bastante trabajo. Pero finalmente fue una experiencia muy buena porque he aprendido expresiones idiomáticas españolas que no conocía antes.

Y también fue muy interesante ver qué puedo entender de las otras lenguas románicas y cómo se dicen las expresiones en otros países.

Por todo eso, la experiencia de GALAPRO fue muy positiva en general.

Lenahut TEMEISTER

Trabajo de IC en plataforma de Galapro

"La lengua es nuestra morada vital […] La lengua nos hace y en ella nos hacemos. Hablamos y en nuestros labios está el temblor de aquellos millones de hombres que vivieron antes que nosotros y cuyo gesto sigue resonando en nuestra entonación o en los sonidos que articulamos"[5].

No cabe duda que la lengua forma parte de nuestro ser, de quienes somos, nos define como personas. La lengua está presente en nuestro diario vivir, con ella interactuamos, nos comunicamos, nos expresamos, nos hacemos sentir. Tal y como lo dice la cita de Alvar (1995) anterior "la lengua nos hace y en ella nos hacemos", la lengua nos permite ser. ¿Pero cómo podemos coexistir con la diversidad lingüística? ¿Cómo reaccionar ante una sociedad multilingüe? ¿Dónde queda el ser, el individuo, y su lengua materna? Es ahí donde la intercomprensión surge como una herramienta clave para fomentar un entendimiento común entre lenguas (en nuestro caso lenguas romances).

La intercomprensión en lenguas romances se basa en la condición de que se es posible comunicar con personas que tengan una lengua materna románica distinta a la nuestra, de forma tal que cada uno se comunique en su propia lengua (tomando en cuenta las interacciones y aspectos de la mediación), y se esfuerce por comprender la del otro. De una forma más simple se trata de una comprensión recíproca de lenguas emparentadas.

Se han desarrollado diversos proyectos de intercomprensión relativos a las lenguas romances, uno de ellos es GalaPro. Esta plataforma está diseñada para formar formadores, es decir, fomenta la Intercomprensión en docentes o educadores de lenguas romances a través de diversas tareas colaborativas y actividades. Una de ellas es un trabajo en equipo (bureau GT) en el cual se trabaja sobre una temática específica en diferentes etapas.

En mi caso, mi GT trabajó en expresiones idiomáticas y su análisis comparativo en lenguas románicas. Nuestro grupo se complementó muy bien, contábamos con personas de distintas lenguas, y se fomentó la intercomprensión ya que las discusiones en el foro permitían y fomentaban la lectura en distintas lenguas romances. El producto final de esta labor (diccionario bolsillo de 72 expresiones idiomáticas en lenguas romances) refleja un gran esfuerzo y dedicación por parte de cada miembro del grupo.

La experiencia de trabajar en GalaPro permite vivir en carne propia la Intercomprensión misma, ponerse en los pies del otro, aprender del otro, y percatarse de que si es posible la intercomprensión entre lenguas romances si se trabaja desde un enfoque pedagógico adecuado donde se tomen en cuenta las necesidades y limitaciones del otro.

Fue un placer trabajar en este GT!!!

María CASCANTE

---

5 Manuel Alvar, "Vivir en la lengua", en Por los caminos de nuestra lengua, Universidad de Alcalá de Henares, 1995, p. 15.

As expressões idiomáticas e a intercompreensão

Partindo do facto que a identidade dos cidadãos de hoje, de um dado estado, foi construída por «pegadas» que cada um dos seus antepassados deixou na sua passagem. A língua é indubitavelmente um traço identitário de um povo, assim como as expressões idiomáticas que abundam nela. Ambas são uma herança, mas as expressões idiomáticas acarretam um legado linguístico e cultural embebendo a língua de experiências e visões do mundo típicas desse grupo identitário. Apesar do número considerável de expressões idiomáticas existentes numa língua, não parece ser complicado utilizá-las na língua materna porém fazê-lo com as de língua estrangeira torna-se mais complexo e complicado. Apreendê-las e utilizá-las devidamente na língua estrangeira resulta de algumas dificuldades inerentes à incompreensão.

Por conseguinte, foi exactamente com este intuito que todo o trabalho do GT 9 foi concebido e tecido. A partir de uma expressão idiomática em línguas estrangeiras (italiana, romena, espanhola, catalã e francesa) era necessário «la décortiquer» de maneira a que se chegasse ao seu equivalente na língua materna, isto é, no meu caso o Português. Todos os membros do grupo tinham que seguir os mesmos passos: a tradução literal, o equivalente, a explicação, a origem (se aplicável e/ou possível) e uma análise comparativa.

A minha parte neste GT consistiu em traduzir as expressões idiomáticas em língua estrangeira para Português e Francês. Confesso que no início parecia algo bastante «fácil», porém quando «pus mãos à obra» deparei-me com algumas dificuldades com a língua romena, espanhola e catalã. Em relação à língua romena, devo dizer que não tinha nenhum dicionário e não conhecia ninguém dessa origem que me pudesse ajudar. Portanto segui uma metodologia que consistia em ir ver o que os meus colegas já tinham feito e/ou dialogar com as supervisoras do grupo. Em contrapartida, em relação com o Espanhol e o Catalão, as minhas dificuldades foram rapidamente superadas visto ter ferramentas e amigos que me apoiaram.

O grupo de trabalho foi supervisionado por duas excelentes professoras: a Prof. Claudia, romena, e a Prof. Filomena, portuguesa. Estiveram sempre ao nosso lado apoiando-nos, ajudando-nos, escutando-nos, orientando-nos, etc. Criaram um ambiente de trabalho sereno, calmo proporcionando deste modo uma boa relação de grupo. Não há dúvida que elas foram a chave do sucesso do nosso GT.

Em suma, foi um trabalho interessante onde a intercompreensão esteve no «rendez-vous», pois era necessário desenvolver algumas estratégias para podermos compreender a língua estrangeira desconhecida, tentando fazer analogias com outras línguas estrangeiras conhecidas. Por fim, verificou-se que todas as línguas presentes não eram assim tão estranhas umas às outras, pois encontrou-se muitas semelhanças/equivalências.

Esta tarefa foi sem dúvida um excelente exercício para a intercompreensão, misturando igualmente a interculturalidade. Tentei dar o meu melhor e espero que todo o meu trabalho esteja correcto, isto é sem falhas na interpretação das expressões idiomáticas de partida!

Marie-Line Castanhola

La intercomprensión

Al hablar del aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera, se hace mención a un método dentro del cual se trabajan aspectos principales de la lengua meta como lo son reglas gramaticales, interacciones y cultura de la lengua en estudio, etc. Del mismo modo, se enfatiza en dejar de lado la lengua

materna y se procura evitar cualquier tipo de interferencia que ésta pueda tener durante el proceso de aprendizaje.

Hoy por hoy se habla de un nuevo paradigma para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Un modelo totalmente innovador que lleva sus cimientos en el ámbito de la intercomprensión, en nuestro caso específico en lenguas romances. Dentro de un mundo plurilingüe y pluricultural, "*se hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina con distinto grado, varias lenguas y posee experiencias en varias culturas".*

Para nadie es un secreto que el aprender una nueva lengua implica conocer más a fondo su historia, su cultura, su gente, entre otros aspectos. Por ello, al aprender varias lenguas se extiende la competencia a un nivel global y por consiguiente, se construye de mejor manera una competencia comunicativa.

Dentro del marco de la intercomprensión no se pretende enseñar una lengua en su totalidad, sino se pretende enseñar a *comprender* esa nueva lengua. Por ende, no se deja de lado la lengua materna del aprendiente; al contrario, la misma se utiliza para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, se hace referencia a la lengua meta así como se toma en cuenta otras lenguas para comprender el mensaje comunicativo.

Las lenguas son un conjunto de sistemas muy similares entre sí y es a partir de la intercomprensión entre lenguas emparentadas que se puede sacar ventaja de esas similitudes para analizar distintos aspectos de las mismas. Al mismo tiempo, las diferencias entre estos conjuntos pueden hacer mucho más claro el contexto de uso de las lenguas, de manera que se facilita la comprensión de éstas.

Por lo tanto, es a partir de la integración entre lenguas que el aprendiente es capaz de utilizar los recursos disponibles en los idiomas que domina o conoce para comprender otras lenguas relacionadas; y es así como poco a poco se logra aprender distintas lenguas sin dejar de utilizar su lengua materna como un recurso ni tener que abandonar su identidad; es decir, se intenta aprovechar al máximo el eje de proximidad de las lenguas emparentadas a través de una metodología apropiada, donde se crea un espacio para la comprensión recíproca de locutores de lenguas vecinas, en este caso en particular las lenguas románicas, a partir de la utilización por cada cual de su propia lengua.

Por medio de la intercomprensión se busca una adaptación más precisa a las necesidades de los estudiantes en función de los contextos y de las situaciones de aprendizaje, creando así un modelo que viene a responder al contexto actual.

En mi caso, la experiencia más cercana que he tenido con la aplicación de la intercomprensión fue durante mi participación en la plataforma GalaPRO. Una plataforma en donde me fue posible trabajar en un proyecto relacionado con la intercomprensión y las frases idiomáticas. Durante mi participación en el fórum me sentí muy a gusto y tuve la gran oportunidad de conocer a personas de distintos contextos. Considero que el trabajo en grupo fue sumamente exitoso, ya que existió un compromiso serio y real por parte de los miembros del grupo. Además, pude aplicar la intercomprensión entre lenguas románicas y así enriquecer mi experiencia en este campo.

Michelle MORA

Reflexión sobre GALAPRO

Mi participación en esta sesión suponía parte de dos asignaturas de mi carrera, lingüística, por lo que desde un principio, quise escoger un grupo de trabajo en el que, aparte de desarrollar la intercomprensión, aprendiera cosas nuevas y me lo pasara bien. Las expresiones idiomáticas ofrecían la posibilidad de practicar esa intercomprensión, y a su vez, nos daban cuenta de aspectos culturales y curiosos de las lenguas hermanas.

Me ha parecido una buena experiencia, hemos aprovechado las nuevas tecnologías y hemos realizado un trabajo bien organizado y ordenado, con un resultado claro y coherente.

El hecho de que la plataforma tuviese ciertos problemas técnicos al comienzo no ha impedido desarrollar nuestro trabajo con fluidez, de todos modos eran eso, simples problemas técnicos, e imagino que serán subsanados en posteriores sesiones y se irán mejorando las prestaciones de GALAPRO.

Con este trabajo he podido practicar mi comprensión lectora en otras lenguas románicas que no había tenido ocasión en otro lugar y de esta manera. He de decir que, excepto el rumano, he podido comprender con facilidad el resto de lenguas, sorprendiéndome gratamente con el portugués, que creía algo más distante. Cuando tenía una duda en una lengua, acudía a otra y así solventaba el vacío de información que pudiese quedar, al fin y al cabo, esto forma parte del proceso interpretativo en todas las lenguas, o también, las deducciones de palabras que no sabía lo que significaban hallando su significado por su contexto. En definitiva, he hecho uso y he aprovechado la ocasión brindada por GALAPRO.

También quiero resaltar la labor realizada por nuestras formadoras, que han sabido guiarnos en todo momento, y que han hecho posible el buen funcionamiento de nuestro grupo de trabajo.

Ha sido un placer trabajar en este equipo, creo que hemos demostrado que se pueden hacer las cosas bien independientemente de nuestras procedencias y orígenes, una pena que sea tan corto este proyecto, pero como decimos en España: “lo bueno si breve, dos veces bueno”.

Nacho CIORDIA SARASA

Bibliografia

BUITRAGO, A. (2006). *Diccionario de dichos y frases hechas*. Madrid: Espasa Calpe.

DUARTE, I.M. (2009). Unités lexicales idiomatiques, lecture et intercompréhension : quelques exemples du portugais. In *L’enseignement du portugais et des cultures d’expression portugaise : contributions à un dialogue interculturel. Travaux et Documents*, nº 45 (49-59). Paris : Université Paris 8.

GALISSON, R. (1984). *Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées*. Paris : CLE International.

GORUNESCU, E. (1981). *Dicţionar frazeologic francez-român şi român-francez*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică.

JORGE, G. (1991). *As expressões idiomáticas. Da língua materna à língua estrangeira. Uma análise comparativa*. Dissertação de Mestrado. FLUL.

JORGE, G. & Jorge, S. (1997). *Dar à Língua – da comunicação às expressões idiomáticas*. Lisboa: Edições Cosmos.

JOUET, J. (1990). *Les mots du corps dans les expressions françaises*. Paris : Larousse.

NEVES, O. (1991). *Dicionário de frases feitas*. Porto : Lello & Irmão Ed.

PISOT, R; MAHALU, L.; TEODOROVICI, C. (2002). *Dicţionar spaniol-român de expresii şi locuţiuni.* Iaşi: Polirom.

TEODOROVICI, C.; PISOT, R. (2005). *Dicţionar român-spaniol de expresii şi locuţiuni.* Iaşi: Polirom.

XATARA, C. *Dictionnaire électronique d'expressions idiomatiques Français-Portugais-Français*. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (http://www.cnrtl.fr/dictionnaires/expr

universidade de aveiro