

Língua materna e Plurilinguismo: percursos e resultados da inserção curricular da intercompreensão em uma escola brasileira

*Rudson GOMES SOUZA*¹, *Selma ALAS MARTINS*²

¹SME, Sec. Municipal de Educação de Natal; UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

²UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

rudsongomes@msn.com, selmaalas@gmail.com

RESUMO.

O artigo apresenta o percurso e alguns resultados da inserção curricular da disciplina de intercompreensão de línguas românicas em uma escola de educação básica do município de Natal/Brasil. Inserção, esta, acompanhada pela realização de uma pesquisa, cujos resultados preliminares mostram que o trabalho centrado no desenvolvimento de competências plurilíngues pode tanto objetivar a melhoria da própria língua materna do aprendiz, quanto colaborar para uma melhor percepção de si e do mundo ao seu redor.

RESUME.

Langue maternelle et plurilinguisme: parcours et résultats de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension dans une école brésilienne

Cet article présente le parcours et quelques résultats de l'insertion de la discipline de l'intercompréhension des langues romanes dans une école municipale de Natal au Brésil. L'insertion est accompagnée d'une recherche, dont les résultats préliminaires montrent que le travail, centré sur le développement des stratégies plurilingues, peut améliorer la compréhension de l'apprenant en langue maternelle comme contribuer à une meilleure perception de soi et du monde qui l'entoure.

PALAVRAS-CHAVES : Intercompreensão, Inserção, Educação Básica.

MOTS-CLES : Intercompréhension, Insertion, Éducation de Base.

1. Introdução

Segundo dados do IBGE, de setembro de 2010, um em cada cinco brasileiros de 15 anos ou mais (20,3% do total) são considerados como analfabetos funcionais pela pouca capacidade em utilizarem a leitura e a escrita em atividades da vida diária que requerem tais habilidades. A desmotivação para vencer esta lacuna é grande. Essa problemática nos levou a considerar a possibilidade de se desenvolver uma educação plurilíngue nas escolas de educação básica, como uma nova disciplina na grade curricular, a fim de ajudar no aumento do interesse dos aprendizes, pela leitura, como também, em benefícios para a compreensão da escrita, em língua materna, em alunos da educação básica que se enquadram nesse perfil apontado pelas estatísticas do governo brasileiro.

Considerando que língua é veículo de cultura, uma educação plurilíngue, por meio da intercompreensão, no contexto educacional brasileiro, poderia despertar o interesse do aprendiz para outras línguas-culturas românicas, fato que poderia vir a favorecer o sentimento de alteridade e desenvolver uma melhor percepção de sua identidade.

A identidade produzida na diversidade, ou seja, dependente da diferença para “existir”, pode construir e reconstruir a cultura propiciando “os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados” (SILVA, 2000:41). Com base nessas hipóteses partimos para o estudo e execução, o que será relatado neste texto.

2. Educação plurilíngue: diversidade linguística e cultural

A diversidade linguística e a diversidade cultural são características das sociedades atuais que não podem continuar a ser excluídas nos meios escolares. A escola deve usar as diferenças culturais e linguísticas dos alunos como ponto de referência na construção de um clima de abertura ao outro e de valorização das diferenças individuais, das identidades. Silva (2009, p:73) inicia uma crítica a um possível apelo benevolente e “vago” do multiculturalismo à tolerância para com a diversidade o que acaba, segundo o autor, por neutralizar a identidade e a diferença. No caso de uma interação plurilíngue, com base na intercompreensão, parece apontar para uma visão oposta a universalização quando da busca de uma hegemonia linguística.

A identidade reflete a forma como nos percebemos e nos identificamos com os outros, seja pela ausência de uma consciência da diferença ou da separação, seja como resultado de supostas similaridades (SILVA, 2000). Nesse sentido o conceito de intercompreensão passa a desempenhar um papel fundamental em didática de línguas uma vez que implica o protagonismo do sujeito falante (que pode se apropriar de outra identidade para reconstruir a sua), que procura assimilar e sistematizar conhecimentos linguísticos em contextos interativos. Essa interação com a ausência ou similaridade está diretamente conectada com o processo de intercompreensão e do plurilinguismo.

Em uma aula de língua materna, ou de língua estrangeira, estamos atualmente perante alunos que não podem ser caracterizados como falantes monolíngues. O uso de L1 (Primeira Língua/Língua Materna) pelo aluno durante o processo de ensino e de aprendizagem é quase inevitável já que ele faz uso de sua língua materna para a aprendizagem da LE (Língua Estrangeira). A estratégia de transferência linguística usada pelo aluno, ao aprender a LE, é baseada no conhecimento que ele tem de sua língua materna, ou seja, o aluno já sabe a L1 e sabe como usá-la, e isso lhe permite formular hipóteses, fazer inferências, deduções e comparações com a LE. Mas o percurso contrário também pode ser válido.

O meio escolar, deve constituir o contexto de interação plurilíngue, pluricultural e democrático que integra sujeitos com características próprias e igualdade de direitos. Esse ponto influencia diretamente a língua materna do aluno e toda sua carga cultural, o que faz dela, talvez, a principal caracterizadora da identidade ou identidades desse sujeito. A aprendizagem de várias línguas pode ser um instrumento de enriquecimento cultural. Conhecer outras línguas e outras culturas dá aos cidadãos a possibilidade de participar ativamente na construção de um espaço plurilíngue e pluricultural comum onde a diversidade tem que conviver com a globalização. Hall (1992) levanta a questão da identidade cultural na pós-modernidade caracterizando as sociedades modernas como em constante mudança e até mesmo levantando à questão da interconexão global atual, geograficamente falando. Ele

também enfatiza a extensão quanto à intensidade das transformações envolvidas nessa modernidade e as alterações em características íntimas e pessoais do cotidiano dos indivíduos.

Podemos pensar que apenas o domínio da língua dará ao aluno a possibilidade de ter acesso à cultura. Ensinar e aprender línguas deve implicar uma visão panorâmica desse mundo moderno, de forma a reconhecer e compreender sua diversidade linguística e cultural e que motive os alunos para o desenvolvimento de competências comunicativas e de intercompreensão, partindo dos seus conhecimentos prévios no domínio da língua e da cultura maternas ou vice-versa.

Desenvolver o plurilinguismo parece mais importante do que aprender línguas como entidades estanques e separadas ou como sistemas linguísticos unos e fechados. A promoção da competência plurilíngue deve basear-se em uma reapreciação do papel da língua materna na aprendizagem de outras línguas, assim como na caducidade do modelo de locutor nativo no contexto de aprendizagem duma língua estrangeira.

Os professores de línguas devem procurar estabelecer pontes entre línguas, culturas e aprendizagens, de forma a promover abertura e sensibilidade em relação ao outro, de forma a promover conhecimentos e atitudes interlinguísticas e interculturais.

2.1. A intercompreensão e aprendizagem de línguas

Tratar do desenvolvimento de competências interlinguística e interculturais remete-nos à noção de intercompreensão na sua dimensão prática, quando procura estimular a compreensão do outro e levar os aprendizes a construir a sua linguagem num contexto paradigmático crítico reflexivo.

O primeiro ciclo do ensino básico, como o seu nome mesmo já indica, está na base do nosso sistema educativo e deve proporcionar aos alunos alicerces firmes a partir dos quais se torne possível construir um percurso educativo variado e enriquecedor. Deve ainda estimular a aquisição de competências, atitudes e conhecimentos básicos que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos (em uma constante e provável tempestade de identidades).

A aprendizagem de línguas, quando se dá no âmbito desse ciclo de ensino, deve ser adequada ao estado de desenvolvimento dos alunos e deve ser baseada nos conhecimentos e competências que possuem, tendo a sua língua materna, não apenas como ponto de partida, mas como objetivo final. Deve ainda favorecer atitudes de aceitação e respeito pelo outro e privilegiar a construção de competências de comunicação intercultural.

No domínio da intercompreensão, a construção de sentidos é um processo social que se desenvolve em contextos interativos com o trabalho colaborativo dos interlocutores. A intercompreensão pode construir-se a partir do reconhecimento e da valorização da diversidade linguística e cultural que nos rodeia, o que seria a reconstrução constante das nossas próprias identidades. Inicialmente, a intercompreensão pode ser apenas a compreensão de outras línguas, expressando-se cada um dos locutores, oralmente ou por escrito na sua

língua materna. Em uma fase posterior, os locutores podem desenvolver a sua capacidade nas línguas que compreendem e podem expandir assim as suas competências plurilíngues.

A intercompreensão implica a operacionalização de competências linguísticas e não linguísticas, constrói-se a partir do conhecimento que o sujeito tem e baseia-se na sua capacidade de mobilizar aquilo que sabe (a partir também do conhecimento de outras identidades) para procurar compreender o que lhe é desconhecido. Apoia-se em um conjunto de estratégias e de competências comunicativas que podem estar ao alcance de muitos. Implica ainda uma panóplia de atitudes e valores que necessariamente incluem o respeito e a curiosidade por outras línguas.

3. Intercompreensão em línguas românicas: metodologia da inserção curricular

Ao percebermos a relevância de um projeto de ensino centrado na intercompreensão de línguas românicas para a educação básica, pensamos na possibilidade de aplicá-la em nosso contexto profissional. A primeira dúvida que surgiu foi: Como fazer? Incluir a intercompreensão em disciplinas já existentes no currículo do ensino fundamental ou criar uma nova disciplina? Optamos pela inserção curricular de uma disciplina específica para o desenvolvimento de estratégias de competência plural.

Procuramos buscar inspiração no caminho utilizado, pela UFRN, que tem a disciplina Intercompreensão de Línguas Românicas, na grade curricular do curso de Letras, desde o segundo semestre de 2010. Houve também a preocupação com a formação dos professores da educação básica. Participamos, portanto, da formação de formadores em intercompreensão da Plataforma *Galapro*, como formandos e, posteriormente, formadores até a sessão de 2011.

O projeto político-pedagógico apresentado à Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Natal, do qual também tivemos participação, foi aprovado, incluindo a disciplina com carga horária mínima semestral de 20 aulas em caráter de experimento, em duas turmas de 9º ano (alunos entre 13 e 15 anos) da Escola Municipal Terezinha Paulino, com uma aula semanal de intercompreensão de línguas românicas, durante o semestre do ano letivo de 2011. Uma terceira turma de 9º ano, os que tinham índices mais elevados de aproveitamento, ficou sem aulas de intercompreensão. Este grupo foi chamado de "turma controle" e teve papel fundamental para a percepção dos efeitos do trabalho centrado na intercompreensão.

Uma vez decidida e aprovada a criação de uma disciplina na grade curricular, preparamos um caderno de atividades plurilíngues, com textos em italiano, francês e espanhol, partindo do conteúdo similar àquele trabalhado na disciplina de Língua Portuguesa. Preparamos também, uma plataforma de aprendizagem própria, (<http://www.saladeaula.net>), para o armazenamento de todos os dados do material, como também serviu de recurso para coleta de dados a partir da estrutura oferecida pelo MEC/Proinfo.

A fim de verificar a funcionalidade da intercompreensão em nosso contexto, propusemos a preparar uma pesquisa para acompanharmos os efeitos dessa inserção na educação básica.

4. Metodologia da investigação

O estudo que elaboramos é do tipo pesquisa-ação, qualitativa-quantitativa. O tipo de metodologia e abordagem selecionadas para a realização do estudo, além dos instrumentos de pesquisa que foram utilizados a fim de juntar informações que pudessem apresentar caminhos para responder as questões sugeridas, esteve diretamente relacionado ao contexto geral da pesquisa e ao perfil dos seus sujeitos.

Basicamente, quatro etapas foram marcadas no estudo: a investigação preliminar, as hipóteses a intervenção e o acompanhamento.

Até 2012, nosso estudo encontrava-se na etapa de análise e observação em duas turmas de 9º ano (alunos entre 13 e 15 anos) da Escola Municipal Terezinha Paulino, ficando um terceiro grupo, denominado “turma controle”, sem aulas de intercompreensão, como explicado acima.

A turma de controle foi selecionada de acordo com o critério de melhor rendimento escolar e melhor regularidade de notas. As duas turmas de pesquisa foram selecionadas pelo baixo rendimento e irregularidade de notas. A intenção foi verificar os efeitos da nova disciplina nessas últimas turmas. O grupo de controle contou com cinco aulas semanais de língua portuguesa, enquanto os grupos observados sob o efeito da nova abordagem tiveram a carga horária da disciplina de língua materna reduzida para quatro aulas semanais durante todo o semestre da intervenção principal e coleta de dados.

A investigação preliminar constituiu, num primeiro momento, da sensibilização das turmas por meio de vídeos nas três línguas românicas citadas. Essa sensibilização foi precedida por diagnóstico sociocultural das turmas para uma investigação da participação ou não em experiências semelhantes, representações e crenças quanto ao problema em destaque, qual seja a deficiência na compreensão de textos escritos em português, além do rendimento escolar geral, possíveis soluções, dentre inúmeras perguntas, por meio de questionário que nos proporcionou explorar melhor os problemas dos potenciais interessados, os aprendizes.

Com a identificação do problema citado, a teoria sobre essa problemática entrou já no plano de organização prática da pesquisa para a geração de ideias e diretrizes, pois não bastaria o nosso conhecimento e a evidência sabidamente conhecida até mesmo pelos próprios participantes para uma identificação mais concreta entre o caminho a ser percorrido do problema à solução.

O segundo passo foi o da discussão quanto à hipótese de intervenção. Essa hipótese não foi simplesmente definida como suposição, por isso pretendemos chamar de diretrizes que nortearam a ação, que, por sua vez, foi orientada por um plano normativo, com base em aspectos estratégicos e táticos, tentando alcançar objetivos mais eficientes entre duas hipóteses excludentes, quais sejam: de que há interferência na aprendizagem e pretendemos verificar como acontece; ou não há interferência na aprendizagem. Esse esquema pode ser explicitamente entendido em trabalhos com a metodologia de pesquisa-ação como em Humbert (1978) e Merlo (1982) onde as diretrizes do “objeto-problema” dependem de possibilidades de comprovação e pertinência com relação à ação. Para tal, utilizamos

continuamente o caderno de atividades plurilíngue e resultado de avaliações da disciplina de língua portuguesa, servindo como indicadores de elementos que puderam ser observados e mensurados em função de sua capacidade de verificação.

A fase de intervenção ocorreu de maneira mais efetiva entre os meses de agosto e dezembro de 2011, cumprindo a carga horária estabelecida para a disciplina pelo projeto político-pedagógico do município, com o desenvolvimento das atividades já mencionadas. Escolhemos a posição de valorização de critérios de representatividade qualitativa por amostragem quantitativa estaticamente controlada, o que significa que trabalhamos um grupo menor de sujeitos escolhidos intencionalmente em função da sua representatividade em relação ao assunto pelo conjunto de características e parâmetros observados na investigação preliminar que indicava que a importância social desse grupo seria mais representativa do que seu peso numérico no conjunto geral da população.

Com essa metodologia, nossa intenção era a de chegar a uma representação de ordem cognitiva, sociológica e politicamente fundamentada: crianças na idade escolar representada na estatística geral da população brasileira; meio sócio-econômico-cultural característico da representatividade de uma população maior com as mesmas características e peso significativo com relação à frequência observacional da mesma problemática.

Em nossa pesquisa-ação, o processo de investigação, desde a abordagem preliminar até a intervenção principal para a coleta de dados, está associado à capacidade de aprendizagem do aprendiz. A fase atual da pesquisa envolve ações investigativas ainda planejadas para mensurar a “continuidade” da aprendizagem após a intervenção; produção e circulação de informações e observação de atividades do cotidiano dos alunos em nova fase do processo escolar.

De modo geral, é a fase de fechamento da pesquisa de campo que, segundo Jobim Filho (1979), pressupõe a etapa de colaboração participativa entre pesquisadores e participantes do meio observado na busca de soluções apropriadas. Nossa investigação apresenta resultados que oferecem novos ensinamentos e estão sendo facilitados pelas contribuições de outros pesquisadores em grupos de estudos e na divulgação do material, principalmente para a etapa de análise qualitativa, até o momento, em fase inicial.

5. Amostras quantitativas

Embora ainda na fase de acompanhamento, podemos observar efeitos macros quantitativos que nos dão um retorno da informação quanto aos resultados que vão surgindo. O retorno é importante dentro da pesquisa-ação para estender, compartilhar e fortalecer o conhecimento, mas sugere todo um trabalho de investigação e de interpretação, principalmente qualitativa, o que ainda não foi analisado, dentro da problemática adotada de acordo com os elementos e a discussão sobre possíveis soluções.

Para exercermos um efeito de síntese de rendimento dos alunos antes, durante e após a intervenção, recorreremos ao Departamento de Estatística da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para o tratamento dos primeiros dados coletados, analisados e avaliados.

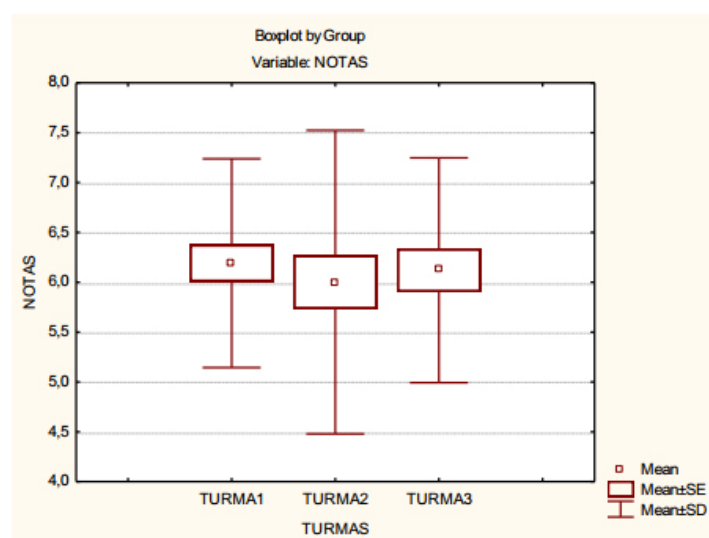
A análise foi realizada de acordo com o teste não paramétrico de KRUSKAL-WALLS. Esse teste não paramétrico é geralmente utilizado para comparar três ou mais amostras. Ele

testa a hipótese nula, de que todas as populações possuem funções de distribuição iguais, contra a hipótese alternativa de que ao menos duas das populações possuem funções de distribuição diferentes. Enquanto algumas análises de variância de outros testes dependem da hipótese de que todas as populações em confronto são independentes e normalmente distribuídas, o teste de Kruskal-Wallis não coloca nenhuma restrição sobre a comparação. A seguir, apresentamos alguns resultados quantitativos.

5.1. Resultados: Equilíbrio no rendimento das turmas

O gráfico 01 nos apresenta uma visão geral das populações em confronto e o rendimento de cada uma delas.

Gráfico 01: variabilidade de notas



O centro do gráfico para cada turma não mostra diferenças significativas entre elas o que comprova que, mesmo com uma aula a mais de língua materna por semana durante todo um semestre, a turma 01, que representa o grupo de controle, não obteve resultados muito superiores às demais.

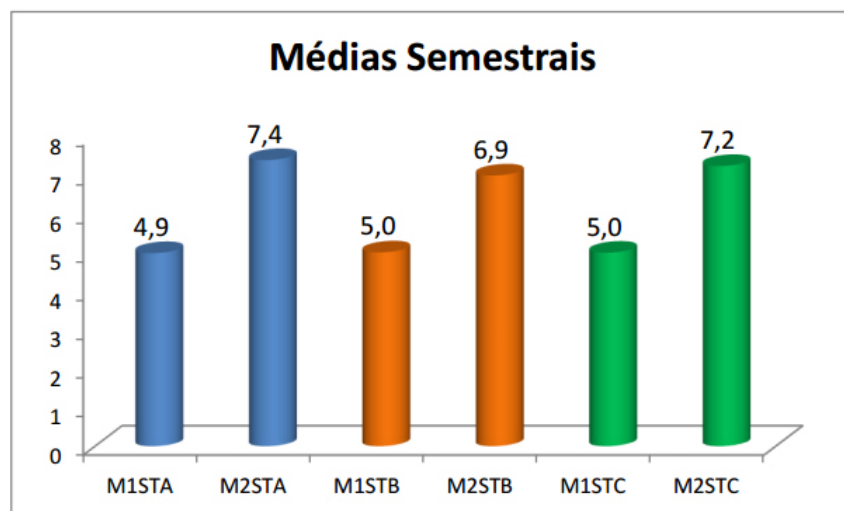
O gráfico 02, a seguir, nos apresenta uma visão detalhada das médias semestrais das turmas, o que deixa mais evidente o equilíbrio entre o grupo de controle e as turmas que receberam a intervenção da intercompreensão. Apresentamos a média comparativas das turmas A, B e C nos primeiros e segundos semestres. A fim de facilitar a leituras do gráfico o2, elucidaremos as siglas que utilizaremos a seguir:

M1STA/M2STB- médias do primeiro e segundo semestre Turma A

M1STB/M2STB- médias do primeiro e segundo semestre Turma B

M1STC/M2STC- médias do primeiro e segundo semestre Turma C

Gráfico 02: médias semestrais



Neste sentido, o gráfico 02 mostra que os testes estatísticos não apresentaram diferenças significativas entre as turmas, seja com as notas bimestrais ou semestrais, o que demonstra a eficácia da inserção da disciplina de intercompreensão de línguas românicas no desempenho das turmas B e C. Apesar das diferenças no aproveitamento da disciplina nas turmas por bimestre, onde os efeitos da aplicação do método surtiu uma visualização mais impactante na turma C, que teve um desempenho uniforme como a turma A, quando se observa o rendimento bimestral essas diferenças desaparecem, tornando os resultados semelhantes.

6. Considerações preliminares

O resultado da inserção curricular da intercompreensão em uma escola brasileira de educação básica, acompanhada por estudo investigativo, pode contribuir para a credibilidade dos benefícios de um trabalho centrado na intercompreensão de línguas tipologicamente aparentadas.

O fato de ter havido melhoria no desempenho na disciplina de língua portuguesa, entre os sujeitos que tiveram aulas de intercompreensão, nos leva a supor que o trabalho com estratégias plurilíngues pode, também, facilitar a compreensão da própria língua materna e favorecer a percepção de sua própria identidade. Não se pode afirmar que se trata de novo método de ensino, mas de nova ferramenta e instrumento de ensino. A prática educativa necessita entender o discurso como prática social.

Essa mesma prática educativa de ensino de línguas, segundo Byram (1994), apresenta tanto uma dimensão cultural quanto política. Entre os seus argumentos, ele nos apresenta a socialização caracterizada também pelo fator educacional e não apenas instrucional, que pode ter efeito direto na identidade social dos aprendizes.

A educação plurilíngue pode fornecer ajuda prática na interação com os outros em uma grande sociedade, permitindo a comunicação, além de ser condição para a aquisição de um sentido de “cidadania internacional” (BYRAM, 1994:29).

Esse potencial político do ensino de línguas é o diferencial que pode contribuir para mudanças sociais. Ele pode estar explícito a partir de reflexões que o aprendiz tem sobre o seu próprio país e as várias identidades presentes nessa cultura, combinadas com o resultado de uma dimensão comparativa onde esse mesmo aprendiz pode se perceber mais amplamente, ao ter contato com a cultura do outro.

Referências bibliográficas

- Andrade, Ana Isabel; Araújo e Sá, Maria Helena; Moreira, Gillian & Sá, Cristina (2007). *Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE*.
<http://www.dialintercom.eu/Post/Painell/2.pdf>
- Andrade, I.; Melo-Pfeifer, S.; Santos, L. (2009). *Que lugar para a intercompreensão em contextos de aprendizagem formal? Propostas de inserção curricular de abordagens plurilíngues*. In Araújo e Sá, M. H.; Hidalgo, R.; Melo-Pfeifer, S.; Séré, A. & C. Vela (Ed.). *A intercompreensão em língua românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE.
- Ajzen, I.; Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice, Hall.
- Brasil. Presidência da República. IBGE. Pesquisa social de domicílios brasileiros.
http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708
- Byram, M. & G. Zarate. (1994). *Definitions, Objectives and Assessments of Socio-Cultural Competence*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Carrasco Perea, E. (2003). *Les futurs professeurs du primaire et l'intercompréhension en langues romanes. Quelle insertion curriculaire?*, Lidil, 28, Grenoble, Lidilem, 185-200.
- Centro de estudos sobre as tecnologias da informação e da comunicação. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2008*. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR - Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2009.
<http://www.nic.br/index.shtml>
- Hall, S. (1992) *A identidade cultural da pós-modernidade – 10ª edição*. Rio de Janeiro, DP&A Editora.
- Humbert, C. E Merlo, J. (1978). *L'enquête conscientisante*. Paris, L'Harmattan.
- Hutchinson, T.; Waters, A. (1996). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jobim Filho, P. (1979). *Uma metodologia para o planejamento e o desenvolvimento de sistemas de informação*. São Paulo, E. Blücher.
- Merlo, j. (1982). *Une expérience de conscientisation par enquête en milieu populaire*. Paris, L'harmattan.
- Santos, A. L. A. (2009). *Estudo de um caso com plataformas de aprendizagem*.
<http://www.scribd.com/doc/23233913/Estudo-de-um-caso-com-uso-de-plataformas-de-aprendizagem>
- Silva, T. T. (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Thiollent, Michel. (1994). *Metodologia da pesquisa-ação / Michel Thiollent – 6. Ed. – São Paulo: Cortez*.