



HAL
open science

PLURILINGUISMO E ENSINO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES

Christian Degache

► **To cite this version:**

Christian Degache. PLURILINGUISMO E ENSINO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES. II Encontro do Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH USP 22-23 de setembro de 2016 PLURILINGUISMO E ENSINO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES, FFLCH, 2016, São Paulo, Brazil. halshs-02919230

HAL Id: halshs-02919230

<https://shs.hal.science/halshs-02919230>

Submitted on 21 Aug 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

PLURILINGUISMO E ENSINO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES

Christian DEGACHE

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
e Université Grenoble Alpes-LIDILEM
christian.degache@gmail.com

Resumo: Atualmente as Universidades públicas brasileiras estão engajadas em um intenso processo de internacionalização que apresenta múltiplos desafios para a pesquisa e a formação. Neste contexto, suas políticas linguísticas se tornam essenciais. Por outro lado, numerosas iniciativas a favor de uma didática plurilingue foram inauguradas desde o final do último século. Elas podem encontrar um espaço em uma política linguística universitária? Para abordar a questão, nos apoiaremos em experiências no âmbito internacional, notadamente na experiência da Universidade de Genebra, antes de focalizar o contexto brasileiro e mostrar desse modo um amplo panorama de iniciativas inovadoras capazes de impulsionar em um futuro próximo verdadeiras políticas universitárias plurilíngues.

Résumé: Les Universités publiques brésiliennes sont aujourd’hui engagées dans un processus d’internationalisation intensif qui présente des enjeux multiples pour la recherche et la formation. Dans ce contexte, leur politique linguistique devient essentielle. D’autre part, de nombreuses initiatives en faveur d’une didactique plurilingue ont été lancées depuis la fin du siècle dernier. Peuvent-elles trouver leur place dans une politique linguistique universitaire ? Pour aborder la question, nous prendrons appui sur des expériences au niveau international, en particulier sur l’expérience de l’Université de Genève, avant de nous centrer sur le contexte brésilien et donner à voir ainsi un large panorama d’initiatives novatrices susceptibles d’impulser dans un avenir proche de véritables politiques universitaires plurilingues.

Palavras-chave: política linguística universitária, plurilinguismo, abordagens plurais, intercompreensão.

Mots-clés: política linguística universitária, plurilinguismo, abordagens plurais, intercompreensão.

A partir do início deste século, a didática das línguas estrangeiras tem divulgado numerosas iniciativas em favor do plurilinguismo. Em certos casos, têm-se inclusive várias línguas alvo em uma mesma aula. Pode se tratar de propostas plurilingues, tal como as abordagens plurais (Andrade *et al.*, 2010), mas também pode ser uma disciplina de uma língua estrangeira específica aberta a outras línguas com o propósito de procurar diferentes tipos de efeitos benéficos, como, por exemplo, favorecer as transferências de saberes e do saber fazer, facilitar uma transição ou ainda questionar as atitudes no que diz respeito as línguas e sua aprendizagem para incentivar a vontade de aprender. Essa abordagem é, às vezes, chamada de ensino «repercutido» (Carrasco *et al.*, 2008) de uma língua estrangeira já que as repercussões linguísticas correspondem à realidade dos contatos no contexto da internacionalização.

Entretanto, como estas propostas, tanto as abordagens plurais quanto o ensino «repercutido», se inserem em uma política linguística universitária? E, sobretudo, quais as diretrizes de uma política universitária plurilingue?

1. Preâmbulo : duas experiências plurilingues

Antes de abordar as questões teóricas e com o intuito de introduzir a questão do plurilinguismo e do ensino de línguas nas universidades, nos debruçaremos sobre duas

vivências de interações plurilíngues no âmbito universitário: um relato de experiência e uma representação cinematográfica.

A primeira é uma mensagem recolhida em um MOOC da Plataforma *France Université Numérique* -na qual a língua de uso é o francês- para a capacitação dos professores de línguas com as tecnologias digitais. O convite era de fazer um depoimento de uma vivência bi ou plurilíngue¹:

Bonjour à tous!

Je vais raconter une expérience vécue en France avec une italienne. Pour ça, je vais la raconter en espagnol pour vivre l'intercompréhension. :).

Soy Colombiana y tuve la oportunidad de vivir en Francia durante 8 meses, realizando la asistencia en Español en dos colegios (1). En mi estadía en Francia viví con una italiana durante 8 meses y viví una experiencia muy enriquecedora en lo que concierne a las lenguas con las que tenía contacto, español, francés e italiano.

Sin haber aprendido, ni estudiado el italiano, comencé a escucharlo y a comprenderlo sin intención (2), escuchaba a mi compañera hablar por teléfono, o por skype con sus padres o con sus amigos italianos, escuchaba música y de vez en cuando me hablaba en italiano. Después de varios días, cansadas de estar hablando y pensando en francés, hemos llegado a la casa hablando cada una nuestra lengua, ella me hablaba en italiano y yo le hablaba en español y lo más sorprendente para mí, fue la comprensión que tuve sin haber estudiado nada de italiano (3). Algo parecido pasó cuando fui a la casa de ella en Italia, con sus padres. Ellos no sabían hablar ni francés, ni español, y nuestra comunicación a pesar de no conocer a fondo estas lenguas fue exitosa.

Finalmente puedo decir que IO PARLO UN PO' DE ITALIANO! gracias a la experiencia que viví con ella y a la intercomprensión inherente que me ayudó a comprender y a interesarme por este idioma, el italiano (4).

Nesse depoimento podemos identificar várias questões de importância no que diz respeito à experiência plurilíngue.

- em (1): ela faz referência a uma situação comum, a de assistente na França, talvez com uma bolsa de mobilidade ;
- em (2): ela conta que não aprendeu só a língua do ambiente (em situação homoglota) mas aprendeu outra língua, no caso, o italiano, ou seja que vivenciou uma experiência de aprendizagem plurilíngue ;
- ainda em (2), notamos que essa experiência é uma experiência de intercompreensão inerente e involuntária : “comencé a escucharlo y a comprenderlo sin intención” quer dizer que remete à possibilidade de comunicar e inclusive interagir em duas línguas ou mais, sem ter estudado essas línguas, e até sem ter o sentimento de aprender a língua ;
- em (3) e, em particular no trecho em negrito, um aspecto muito importante que poderia passar despercebido: a troca bi-plurilíngue para superar o cansaço de falar e pensar em língua estrangeira (no caso uma terceira língua, o francês como língua de acolhimento), ou seja quando a imersão pode se tornar afogamento;
- em (4) auto-avaliação e satisfação, balanço (metacognitivo) positivo.

¹ **Consigne** : https://www.fun-mooc.fr/courses/ENSCachan/20006/Trimestre_4_2014

[...] nous vous invitons dans ce forum à partager des exemples d'échanges bi ou plurilingues. Il peut s'agir d'exemples que vous avez vous-même vécus ou auxquels vous avez assisté, en personne, ou bien que d'autres personnes vous ont racontés, ou encore d'échanges repérés dans des livres, des récits, des films, des documentaires ou autres vidéos ou fichiers audio en ligne...

Décrivez et racontez un exemple d'échange avec précision.

Pour cela, écrivez un message où vous pourrez

- dire qui participait à l'échange (personnes, professions, etc.), quand, où, dans quel contexte, parlant de quoi et pour quoi et dans quelles langues, à l'oral et/ou à l'écrit ?
- préciser comment se déroulait l'échange : le choix de telle ou telle langue était-il stable ? Les interlocuteurs faisaient-ils appel selon vous à des compétences acquises ou inhérentes ?

O segundo exemplo procede do famoso filme *L'auberge espagnole* (*O Albergue Espanhol* no Brasil) de Cédric Klapisch (fr, 2002). Na sequência seguinte de pouco mais de um minuto², duas línguas são utilizadas, o espanhol (ou castelhano) e o catalão (legendado). Antes desta sequência, o filme mostra os estudantes Erasmus conversando fora do auditório, concordando que não conseguem compreender a aula de economia em catalão e que uma aluna iria pedir ao professor de mudar para o castelhano.

Começa a aula de economia² :

(Professor, **em catalão**) - Bon dia a thotom, avui parlarem del futuro del sistema capitalista global

[*Bom dia a todos, hoje falaremos do futuro do sistema capitalista global*]

(Aluna belga francófona, **em espanhol**) - Por favor señor.

(Professor, **em catalão ou espanhol**) - Sí?

(Aluna belga francófona, **em espanhol**) - Perdona, pero, podría dar la clase em castellano?

(Outro aluno francófono, amigo da aluna, **em espanhol**) - Sí!

(Professor, **em espanhol**) - Lo siento señorita pero no podrá ser, la mayoría de los estudiantes son catalanes, o sea que no creo que tenga que cambiar de idioma.

[*Sinto muito senhorinha mas não vai ser possível, a maioria dos estudantes são catalães, ou seja que não acho que eu tenha de mudar de língua.*]

(Aluna belga francófona, **em espanhol**) - Somos más de 15 estudiantes de Erasmus que no hablamos catalán y para usted no es un problema hablar español.

[*Somos mais de 15 estudantes Erasmus que não falamos catalão e para o Senhor não é um problema falar em espanhol.*]

(Professor, **em espanhol**) - Y yo la entiendo perfectamente señorita. De verdad, perfectamente!

[*E eu a compreendo perfeitamente senhorinha. Realmente: perfeitamente!*]

(Professor, **em espanhol**) - De verdad, perfectamente!

[*Com certeza, perfeitamente!*]

(Professor, **em espanhol**) - Pero usted me tendría que entender a mi también.

[*Mas você deveria me compreender também*]

(Professor, **em espanhol**) - Estamos em Cataluña y aquí el catalán es idioma oficial. Si usted quiere hablar español se va a Madrid o se va a Sudamérica!

[*Estamos em Catalunha e aqui o catalão é idioma oficial. Se você quiser falar espanhol, pode ir para Madrid ou para a América do Sul!*]

Se ouvem risas na sala.

(Aluno francófono, amigo da aluna, e certos alunos) - Oh!

A aluna se senta, muito decepcionada.

(Professor, retomando a aula **em catalão**) - Avui parlarem del futuro del sistema capitalista global. Que podem dir del sistema capitalista global?

[*Hoje falaremos do futuro do sistema capitalista global. O que podem dizer sobre o sistema capitalista global?*]

O que pode ser dito sobre o que motiva a alternância de línguas nesta sequência? O professor deveria ter aceito de mudar de língua como pedia a aluna?

O professor pede compreensão linguística, com certeza, mas também além do linguístico, uma compreensão sociolinguística, política, identitária. E claramente, a sua proposta é de fazer uma troca bilíngue –“yo la entiendo perfectamente”– : ela pode fazer perguntas em espanhol mas ele continuará ministrando a aula em catalão –“Pero usted me tendría que entender a mi también”–, uma proposta de interação bilíngue conhecida como

² Em 28 de maio de 2019, esta sequência podia ser vista em <https://www.youtube.com/watch?v=07YAaTqb7r0> Ela se encontra entre 26'06" e 27'10" no filme completo.

«intercompreensão» (veja por exemplo Capucho, 2010). A proposta parece atrativa e equitativa, mas a aluna fica decepcionada, provavelmente porque não se sente preparada para compreender uma aula de economia em catalão. Também não parece bem-disposta a fazer esse esforço. E o professor, tanto pelo tom da sua resposta como pelo jeito de falar e de se colocar, ainda menos disposto a facilitar a compreensão dela. Tudo indica que não existe um “contrato” explícito de intercompreensão (Degache, 2006) entre eles. Portanto podemos inferir que também não deve existir uma política linguística nesta universidade, isto é, uma política linguística que houvesse integrado este tipo de situação e as necessidades correlacionadas de treinamento à compreensão dos alunos e de preparação dos professores para serem compreendidos, nos planos tanto linguístico quanto socioafetivo, prosódico, mímico, cognitivo, pragmático, e intercultural.

Ao final, o que nos dizem estes dois exemplos, um exemplo positivo e um exemplo negativo? Certamente, os exemplos deste tipo poderiam se multiplicar, bem-sucedidos ou não, no campo acadêmico e fora dele. Contudo, seja como experiência positiva ou negativa, hoje podemos concordar que o plurilinguismo está presente no nosso entorno e, sem dúvida, ainda mais devido ao uso cotidiano das ferramentas digitais, notadamente das redes sociais. Ora, o que fazem as universidades para dar conta dessas necessidades?

2. As instituições universitárias e as políticas plurilingues

Para a maioria das universidades, a política linguística abrange quatro tipos de ação

1. as aulas de língua estrangeira, em particular para favorecer os intercâmbios ao exterior;
2. a recepção de estudantes estrangeiros e as aulas da língua de ensino da universidade (por exemplo, PLE no Brasil, FLE na França);
3. aulas em inglês de disciplinas não-linguísticas (direito, ciências, matemáticas, engenharia, história, etc.) e apoio aos professores e alunos;
4. apoio para comunicar e publicar pesquisas em inglês.

Poucas universidades vão além disso, nem que sejam as universidades com um projeto oficialmente bilíngue como a UNILA (Degache & Erazo, 2017). Nem todas explicitam sua política linguística em um texto validado pelas autoridades. É, porém, o caso na “Política Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), recém-instituída pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)” (Araújo, 2008) que “prevê acesso democrático ao ensino de idiomas e difusão internacional da produção da comunidade”. A ampliação da oferta de cursos de idioma (ação de tipo 1 como mencionado acima) recolhe a maioria das iniciativas: diversificação das línguas no Centro de línguas (no Centro de Extensão (Cenex) da Faculdade de Letras (Fale) no caso), inclusive em Língua Brasileira de Sinais (Libras), e consolidação da oferta regular para alunos de graduação e de pós-graduação com a “criação de disciplinas com propósitos específicos [...] como Inglês instrumental, Oficina de língua portuguesa: leitura e produção de textos, Inglês para fins acadêmicos, Português como língua adicional, Inglês técnico, Espanhol para turismo e Francês para turismo” como ressalta Climene Arruda, coordenadora de proficiência linguística na Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da UFMG, referendo-se nesta mesma publicação (Araújo, 2008) ao “processo de internacionalização liderado pela DRI”. Ela menciona também o tipo 4 falando em “contribuir para a inserção da produção da comunidade acadêmica em veículos internacionais de relevância, inclusive por meio da tradução, para diferentes línguas, de trabalhos científicos e artísticos”, bem como o tipo 2 uma vez que essa política visa “apoiar ações que favoreçam a mobilidade internacional de estudantes de graduação e de pós-graduação e de servidores docentes e técnico-administrativos da UFMG, bem como a recepção de membros da comunidade externa”.

Não menciona, porém, a ação de tipo 3, ou seja, as aulas em inglês de disciplinas não-linguísticas. Por outro lado, é interessante notar nesta política da UFMG que se trata de uma “iniciativa, baseada em trajetória de quase cinco décadas de capacitação linguística de discentes, servidores docentes e técnico-administrativos realizada pela Universidade”, isto é, a favor de todos os públicos da Universidade e não só os alunos, o que nem todas as políticas linguísticas universitárias ressaltam. Isso corresponde ao primeiro dos quatro princípios dessa política, “o acesso democrático ao ensino de línguas”. Os outros três princípios são “o respeito à diversidade linguística, a convivência harmônica de comunidades plurilíngues e a cooperação equitativa entre instituições para o acesso ao conhecimento linguístico”.

Como se pode ver, o plurilinguismo é presente nestes princípios. Porém, se respeito e harmonia são sem dúvida aspectos importantes, eles não correspondem às ações concretas. Apenas se limita a oferta multilíngue de ensino sem referências às abordagens plurilíngues.

Com efeito, como escreve Laurent Gajo

“Dans les grands pays occidentaux tout au moins, il n’est pas sûr que le plurilinguisme soit considéré comme une norme attendue dans l’enseignement universitaire. De nos jours toutefois, l’internationalisation des études se traduit de plus en plus par la remise en question de la langue officielle, nationale ou locale comme langue de l’enseignement. Remise en question ne signifie pas questionnement en profondeur, et internationalisation rime avec anglicisation. Le plurilinguisme d’une filière se résume ainsi dans bien des cas à l’introduction de l’anglais. On est en droit de se demander si on vise par là une diversification linguistique ou un nouveau monolinguisme. » (Gajo, 2013: 102)

A Universidade de Genebra (Unige), à qual pertence Laurent Gajo, faz parte das universidades que têm uma política linguística das mais ambiciosas, explícita e pública (Rectorat Unige, 2012)³. Apresenta quatro objetivos gerais e um plano de ação com 18 medidas distribuídas em seis áreas. Os quatro objetivos são:

1. **Favoriser**, à terme, chez l’ensemble des étudiants, la maîtrise des langues d’usage dans leur communauté respective. Le plurilinguisme est une condition de plus en plus nécessaire pour l’accès à l’emploi dans une société du savoir mondialisée où la gestion de l’information tient un rôle croissant.⁴
2. **Encourager une recherche d’excellence**, en favorisant la confrontation des idées dans plusieurs langues, en fonction des domaines, et en évitant la concentration de l’expertise scientifique de pointe dans les pays porteurs d’une langue dominante⁵.
3. **Tenir compte des dimensions linguistiques dans la stratégie de positionnement de l’université**, et notamment pour le développement d’un profil qui la démarque d’autres institutions⁶.
4. **Soutenir le développement de masters dans d’autres langues que le français et assurer l’existence d’un encadrement adéquat**⁷.

As 6 áreas do plano de ação com as 18 medidas são as seguintes:

1. Condições linguísticas de admissão aos cursos: provas de proficiência (em francês) para a admissão dos estudantes não-francófonos em cursos: obrigatório na graduação, opcional na pós-graduação (as faculdades decidem).

³ http://www.unige.ch/rectorat/static/politique_langues.pdf (O negrito está no original, o sublinhado e as traduções são nossos)

⁴ Favorecer, a longo prazo, para o conjunto dos estudantes, a proficiência nas línguas em uso nas suas comunidades. O plurilinguismo é uma condição sempre mais necessária para conseguir emprego em uma sociedade do saber mundializado em que a gestão da informação assume um papel crescente.

⁵ Incentivar uma pesquisa de excelência, favorecendo o confronto de ideias em várias línguas, em função das áreas, evitando desse jeito a concentração dos conhecimentos científicos de ponta nos países dotados de uma língua dominante

⁶ Levar em conta as dimensões linguísticas na estratégia de posicionamento da universidade, e notadamente para o desenvolvimento de um perfil que a diferencia das outras instituições.

⁷ Incentivar o desenvolvimento de mestrados em outras línguas além do francês e garantir assistência e orientação por uma equipe docente adequada

2. Ensino de idiomas: esta segunda área prevê 8 medidas entre as quais a possibilidade ou obrigação em cada curso em oferecer créditos de língua(s) frequentando aulas ou validando um intercâmbio no exterior, atribuir certificados, apoiar as aulas alternativas de línguas como o tandem linguístico, oferecer apoio linguístico aos alunos que cursam disciplinas de mestrado em inglês ou alemão, aos doutorandos que preparam apresentações orais e redações científicas nessas línguas, bem como aos professores.
3. Línguas de ensino: o francês é língua de ensino, mas a Unige não proíbe de ofertar um mestrado completamente em inglês - sempre que haja auxílio linguístico - e incentiva os cursos bilíngues (é bilíngue um curso com ao menos 1/3 das disciplinas ministradas em outra língua); o estudante que é aprovado em um curso bilíngue recebe um atestado de língua ou certificado (além do diploma).
4. Línguas das atividades de pesquisa: auxílio linguístico para os pesquisadores (pago), para redigir publicações e apresentar pesquisas em francês, inglês e alemão.
5. Línguas para o funcionamento técnico-administrativo: o francês é a língua da administração, todos os textos para os estudantes, os professores e os servidores existem em essa língua embora alguns setores em contato com um público não-francófono possam utilizar o inglês. Portanto, a política linguística da Unige prevê tradução em inglês (em particular nos quesitos ética e saúde), auxílio aos servidores e aos estudantes não-francófonos.
6. Línguas para a comunicação externa: a Unige comunica e divulga os seus cursos em francês para os países e territórios francófonos e faz traduções “de acordo com os públicos e as necessidades” nas línguas dos destinatários na medida do possível ou em inglês “para favorecer uma ampla comunicação”.

Por ser a Unige uma universidade francófona em um país plurilíngue⁸, ela zela pelo uso efetivo do francês e incentiva o plurilinguismo em quanto “proficiência nas línguas em uso nas suas comunidades” (conforme objetivo 1), isto é, para que os membros da comunidade universitária sejam proficientes de maneira semelhante em várias línguas em todas as habilidades languageiras de recepção, produção e interação. É importante salientar que ao fazer assim, se define mais como poliglota do que plurilíngue.

Preservar o francês e diversificar o ensino e o uso das línguas mantendo a competitividade da Unige no campo internacional pelo viés do uso do inglês “língua de ampla comunicação”, tal parece ser a linha da política linguística da Unige. No entanto ela pode trazer riscos, como teme Gajo (2013: 108) :

« Le travail dans plusieurs langues semble aujourd’hui admis à l’université. En soi, il ne correspond pas à une nouveauté spectaculaire, dans la mesure où la science et les grands savants se sont souvent alimentés à des sources linguistiquement et culturellement diversifiées. La nouveauté tient au fait que les choix linguistiques semblent obéir plus fortement à des contraintes extérieures, notamment économiques. Ainsi, le plurilinguisme prôné par les institutions se résume généralement à un bilinguisme « langue locale + langue à grande diffusion scientifique » et risque de n’être qu’une étape transitoire vers le monolinguisme” (veja também Gajo et Steffen, 2014 : 108)

Em última instância, o plurilinguismo da instituição é mais que nada um “multilinguismo”, ou seja, um meio onde coexistem sistemas linguísticos diferentes em juxtaposição e não em coabitação. Pode-se dizer o mesmo no que diz respeito ao ensino. A política linguística da Unige visa oferecer múltiplas oportunidades para manter e ampliar o repertório linguístico dos membros da sua comunidade, o que pode ser entendido como multilinguismo ao invés de plurilinguismo. São muitos os autores que explicam a diferença entre plurilinguismo e

⁸ A Suíça conta com 4 línguas nacionais: alemão (suiço-alemão), francês, italiano e romanche. As tres primeiras são línguas oficiais.

multilinguismo, geralmente inspirados pelo QECR. Menezes (2013) explica, por exemplo, que o conceito de plurilinguismo “difere do multilinguismo, na medida em que este se refere basicamente à oferta de diferentes línguas estrangeiras para a aprendizagem”, ou ainda Albuquerque Costa *et al.* (2017) para quem o plurilinguismo deve ser entendido como “o conhecimento de várias línguas ou a coexistência de distintas línguas em uma determinada comunidade ou sociedade “. Com efeito, no Quadro fica explicitado assim:

“Assim, distingue-se ‘plurilinguismo’ de ‘multilinguismo’, que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais de uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional. A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva (...)” (Conselho da Europa, 2001: 23)

Assim, conforme o QECR, o plurilinguismo corresponde à oferta de situações e contextos nos quais duas ou mais línguas podem ser usadas “en co-présence et alternées” (Gajo et Steffen, 2014: 112), mas com critério, praticando notadamente o que Gajo e Steffen chamam de “mésio-alternance codique” (*ibid.*: 116, veja infra), e reconhecendo a importância destas oportunidades. Aliás, podemos notar que estas orientações são refletidas em duas ocasiões na política linguística da Unige: a primeira nos objetivos quando almeja favorecer “o confronto de ideias em várias línguas, em função das áreas”, o qual, apesar de dizer respeito à pesquisa, abre uma porta à troca bi-plurilingue que nos interessa aqui; a segunda, quando ressalta a necessidade de apoiar as aulas alternativas de línguas como o “tandem linguístico”, definido como “um programa regular de conversação bilíngue entre dois alunos desejando aprender a língua do outro”.

3. As abordagens intercompreensivas como vetor das políticas plurilíngues das universidades

Nesta parte, pretendemos mostrar de que maneira as “abordagens intercompreensivas” (Degache e Garbarino, 2017) podem responder às necessidades de uma política universitária plurilíngue. Focalizaremos duas das áreas definidas na política linguística da Unige: a segunda (2. *Ensino de idiomas*) e a quinta (5. *Línguas para o funcionamento técnico-administrativo*). Naturalmente, outras das seis áreas poderiam ser envolvidas. Aliás, Gajo (2013: 102), menciona esta eventualidade para a área 3, da língua de ensino quando escreve o seguinte: « On trouve (...), dans certains contextes, des tentatives d’activer le processus d’intercompréhension en proposant des contenus dans une langue voisine (par exemple, portugais pour un public hispanophone) » e quando reconhece também que, « dans certaines activités didactiques, le plurilinguisme est de rigueur depuis longtemps, notamment dans les bibliographies. Bien que touchant essentiellement la compréhension écrite, il s’agit bien là d’un plurilinguisme ». Entretanto, por razões óbvias de espaço, abordaremos somente as duas áreas referidas.

3.1. A abordagem intercompreensiva na área das “Línguas para o funcionamento técnico-administrativo”

Quando eu era coordenador do projeto europeu Galanet, no início dos anos 2000, entre parceiros da Bélgica, da Espanha, da França, da Itália e do Portugal, recebia com frequência cartas administrativas das universidades parceiras em inglês, da parte dos setores de gestão, orçamento, recursos humanos, etc., notadamente de portugueses. Sendo Galanet um projeto sobre intercompreensão, criado após projeto Galatea e com os mesmos parceiros, na maioria, não deixava de me surpreender. Eu pensava: como podem nos dar crédito no exterior se nem conseguimos aplicar as nossas orientações na nossa prática de comunicação interna? Aliás,

isso também valia para as trocas orais entre os participantes durante as reuniões nas quais a língua francesa dominava.

Na verdade, esta constatação facilitou a tomada de consciência de que a intercompreensão entendida como compreensão de textos em línguas aparentadas ou interação entre falantes destas línguas, não é uma “solução milagrosa” que vai ter bom êxito por “geração espontânea”. É necessário preparação, treinamento, como dissemos acima a propósito dos estudantes francófonos em Catalunha no filme “L’auberge espagnole”. Preparação, significa ensino. E no caso do projeto europeu em questão, teria significado formar os técnico-administrativos para que fossem capazes de compreender os textos de diferentes gêneros (cartas de anuência, certificados, atestados, emails com instruções, reclamações, solicitações...) que podiam entrar na comunicação do projeto nas diferentes línguas (catalão, espanhol, francês, italiano, português).

Isso lamentavelmente não foi feito na época. Não se tratava de formar os servidores para que escrevessem cartas ou emails em língua estrangeira, mas para que lessem e compreendessem os textos e documentos escritos pelos seus parceiros e respondessem na própria língua. Trata-se com esta perspectiva de um eixo de trabalho essencial e por sua vez precursor da intercompreensão: o desenvolvimento das competências receptivas em várias línguas de uma mesma família mobilizando e otimizando o repertório linguageiro do sujeito-leitor (tanto sua(s) língua(s) materna(s) como as outras línguas conhecidas), bem como seus outros conhecimentos prévios (sobre os textos, sobre o mundo) e suas estratégias (notadamente transferência, inferência, analogia, associação, reflexão metalinguística, planejamento, control, auto-avaliação).

Muitos trabalhos já foram realizados sobre esta intercompreensão receptiva e para diferentes tipos de público. No Brasil podemos citar entre outros Henriques, 2000 ; Alas Martins, 2010a ; Carola, 2015 ; Albuquerque Costa & Miranda de Paulo, 2012, 2017; Carola & Albuquerque Costa, 2014; Albuquerque Costa *et al.*, 2017. Giovanni Pitillo, docente-pesquisador da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) se interessou pelo público dos técnicos administrativos no âmbito do “processo de internacionalização” (2018) que, como outras Instituições de Ensino Superior (IES) do país, atravessa a UFU. Ele apresenta assim o seu curso:

“Trata-se de uma proposta de curso de línguas estrangeiras focalizado na intercompreensão de textos escritos formais ou não, constituintes do arcabouço linguístico das relações interpessoais e interinstitucionais do processo de mobilidade estudantil entre instituições de ensino superior de diferentes países. Tem como público alvo os técnicos administrativos, envolvidos diretamente com os trâmites da legalização da mobilidade estudantil, responsáveis pela leitura e compreensão de textos escritos institucionais. O material didático empregado nesse curso, fundamenta-se em formulários, demandas e preenchimentos de solicitações formais solicitados pelas universidades internacionais” (Pitillo, 2018).

Além do interesse didático de tal proposta, ela tem como grande vantagem de ser mais econômica por evitar múltiplas despesas de tradução como demonstrou François Grin no que tange as instituições europeas (2008 a et b). Mas a sua grande força reside, sem sombra de dúvida, na afirmação de uma identidade “romanófona” que, sem descartar o uso de uma “língua hiper-central” (Calvet, 2016) para outras necessidades, aproxima - no sentido de reduzir a “distância transacional” (Moore, 2002 ; Jézégou, 2007) - os falantes e atores das instituições de línguas românicas.

Como resume Pitillo:

“Acredita-se, pois, que um curso de leitura e compreensão de textos escritos específicos da área em questão, pode contribuir sobremaneira para a formação desses técnicos e, assim, facilitar o processo de internacionalização de nossa instituição de ensino”.

3.2. A abordagem intercompreensiva na área do “Ensino de idiomas”

Na área do Ensino de idiomas e condizente com o que foi apresentado acima, muito foi feito e ainda pode ser feito para promover/apoiar as aulas alternativas de línguas graças às múltiplas declinações didáticas do conceito de intercompreensão. O que está em jogo é uma democratização do “ensino bi-plurilingue” (Gajo et Steffen, 2014: 112) por oposição às modalidades uni-endolíngue e uni-exolíngue (*ibid.*), ou dito de outro jeito a prática de uma “didática da alternância de línguas” (Degache & Garbarino, 2017: 8), baseado nas “mésos-alternances”. Gajo et Steffen (2014: 116)⁹ as definem assim

“La méso-alternance ou alternance séquentielle [...] réfère à un passage d’une langue à l’autre, dans les interactions didactiques, entre deux séquences consécutives [...] associées à une activité didactique (définition, explication, résumé, etc.) ou une étape de l’élaboration conceptuelle des savoirs disciplinaires [...]. Cette sorte d’alternance peut être « didactisée » [...], dans le sens de « raisonnée, réfléchie [...] et planifiée en amont de l’interaction dans le cadre d’une didactique du plurilinguisme ».

Nas abordagens intercompreensivas, a alternância sequencial também pode ser motivada pelos conteúdos das disciplinas não-linguísticas como no ensino bilíngue aqui em questão, especialmente no caso da intercompreensão integrada como pode ser pela passagem de um texto para outro na intercompreensão instrumental ou pela mudança de fase de realização da tarefa na intercompreensão imersiva. Estes adjetivos (integrada, instrumental, imersiva) associados à intercompreensão dizem respeito, precisamente, às diferentes abordagens intercompreensivas. Todas se referem a uma encenação e um roteiro do uso de diferentes línguas alvo na sala de aula (inclusive a língua de escolarização), para um mesmo público. Em uma tentativa recente de categorização (Degache & Garbarino, *ibid.*: 20), propusemos seis adjetivos para identificar as seis funções essenciais que pode assumir a dimensão intercompreensiva em uma ação pedagógica. Além dos três adjetivos já citados, os outros três são didático, repercussivo e propedêutico (ou mediador). O principal interesse desta categorização é evidenciar melhor a relação entre as práticas e as expectativas linguísticas e culturais. Também serve para mostrar que a intercompreensão não constitui um monolito didático, uma nova doxa, concorrente da organização mais frequente do ensino de línguas nos sistemas educativos nacionais - a língua nacional, geralmente também língua da escola, mais uma língua estrangeira nº1 mais outra LE nº2-, porém constitui um conjunto de estratégias complementares.

1. **Função propedêutica ou mediadora:** neste caso trata-se de introduzir o aprendizagem de uma língua alvo ou facilitar a mediação entre a língua da escola e uma língua alvo. A dimensão intercompreensiva age então como um gatilho, um disparador de interesse, um catalisador de atenção, inclusive para introduzir o aprendizado do inglês (veja Oliveira e Alas Martins 2017 ao respeito). Embora não seja a função mais desenvolvida na universidade e mais adequada ao ensino básico, é importante notar que a maioria dos livros de língua para principantes (de FLE, de ELE, de ILE...), incluem na unidade 0 alguma(s) atividade(s) para localizar a língua alvo entre as línguas do mundo, e, no caso das línguas românicas, para identificar essa família de língua e questionar a semelhança entre elas fazendo referência às que os aprendizes já conhecem.
2. **Função integradora:** para ministrar uma disciplina (ou várias disciplinas), são usadas fontes documentárias em várias línguas da mesma família para divulgar o conteúdo (ciências, história, matemática, tecnologia, teatro...), se fala de intercompreensão integrada (Fonseca 2012, 2017 ; Fonseca & Gajo, 2014). Para o ensino básico, importa ressaltar o método Euro-Mania (para alunos de 8 a 12 anos) e as experiências efetuadas no Rio Grande do Norte (Alas Martins, 2014) e no ensino técnico paulista (Carola, 2015). A

⁹ Les [...] correspondent aux références citées par les auteurs. On invite le lecteur à se reporter à l’article original pour les consulter.

literatura não relata experiências deste tipo na universidade apesar de ser um campo onde certamente esta abordagem pode responder a múltiplas necessidades, por exemplo nos cursos de engenharia, turismo, enfermagem, ciências sociais. Não obstante, as experiências no Brasil que têm como objetivo desenvolver as capacidades de leitura de textos da especialidade e certificar esta proficiência para se matricular em um mestrado ou um doutorado, ou para se formar para a metodologia da pesquisa (Miranda de Paulo, 2018), se aproximam muito disso embora prefiramos categorizá-las como abordagem instrumental.

3. **Função instrumental:** embora a função instrumental seja bastante semelhante à função integradora, neste caso, porém, se focaliza menos o conteúdo do que a habilidade de compreensão leitora e a comparação interlinguística. A prática da intercompreensão se torna uma prática intensiva de leitura-compreensão de textos em diversas línguas, inclusive de textos em línguas nunca estudadas. Todas as línguas têm o mesmo estatuto e não há hierarquização das línguas (nem na ordem nem na importância) porque não se focaliza a produção oral ou escrita em nenhuma das línguas alvo (embora o perfil dos estudantes possa incluir o domínio de certas línguas). No Brasil, é de salientar o trabalho feito nesta perspectiva na Universidade Estadual de São Paulo através uma evolução natural dos trabalhos anteriores sobre o francês instrumental (Albuquerque Costa & Miranda de Paulo, 2012, 2017 ; Miranda de Paulo, 2018). Na América latina, a equipe que mas trabalhou nesta direção é a equipe argentina Inter-Rom da Universidad Nacional de Córdoba (Pérez & Marchiaro, 2010).
4. **Função repercussiva:** neste caso o foco é sustentar e consolidar o ensino/aprendizagem de uma língua-alvo específica, colocando-a junto com outras, num “ramo” de línguas, a fim de procurar efeitos de repercussão, propagação e transferência. Há hierarquização das línguas, por exemplo quando em uma disciplina de língua francesa se usam documentos e recursos (vídeos, filmes, sites..) em outras línguas (italiano, espanhol, português, romeno..) para alimentar uma temática, ampliar uma problemática (Silva, 2018 ; Degache & Silva, no prelo). Nesta abordagem repercutida, há atividade de compreensão escrita e oral das outras línguas, mas as atividades de produção e interação escritas e orais continuam se fazendo na língua alvo, no caso em francês, alternando assim as línguas ao decorrer das atividades/sequências. No Brasil, categorizamos a iniciativa de Belrose (2015) na Universidade Estadual do Amapá em torno da competência discursiva como pertencente a este tipo, e também a de Valente (2015) na Universidade Federal do Paraná, de forma mais explícita ainda uma vez que seu trabalho focaliza as relações de complementaridade e de convergência entre o ensino do FLE e da intercompreensão em línguas românicas.
5. **Função imersiva:** como na abordagem instrumental não há hierarquização das línguas. Todas as línguas do ramo são alvo, sem prioridade nem preferência, ao menos do ponto de vista coletivo e metodológico (no que tange cada indivíduo pode ser diferente). Nesta abordagem, entretanto, se poupa o trabalho preparatório sobre textos, ou se o há, é mais leve e consistindo somente em um treino prévio para a interação. De fato, a interação é o foco principal, geralmente com a perspectiva da ação: é necessário realizar um projeto, produzir algo em colaboração interagindo em diversas línguas. Isso faz com que o aprendiz seja rapidamente imergido em uma interação plurilingue abundante e intensiva (escrita e/ou oral) que favorece a motivação revitalizando a vontade de aprender, de descobrir, devido às necessidades e a autenticidade das trocas online e do incentivo intercultural. Muitas equipes brasileiras participaram de sessões online deste tipo nas plataformas Galanet, Lingalog, Galapro e Miriadi (veja Alas Martins, 2010b; Silva, 2012; Coser, 2014; Franchon, 2017, 2018), praticando a intercompreensão em quanto interação plurilingue, ou seja uma comunicação na qual cada pessoa se esforça para compreender as

línguas dos outros e para ser compreendido na(s) própria(s) língua(s). Geralmente os participantes são pessoas com um perfil e um repertório linguageiro (conhecimento de duas línguas românicas, experiência colaborativa, desejo de participar de uma experiência de aprendizagem alternativo...) que permite este tipo de imersão translinguística. Nota-se que a imersão bilingue na UNILA (Universidade de Integração Latino-Americana), pelo fato de ser uma universidade de fronteira de integração cultural e linguística, como mostra Erazo (2016) na sua tese, é real e autêntica.

6. **Função didática:** enfim, a última função diz respeito às formações de professores ou de futuros professores em didática da intercompreensão e das abordagens plurais, às vezes convidando-lhes a participar de sessões interativas de modo a efetuar uma descoberta crítica dos conceitos, dos materiais e dispositivos, das vantagens e dos limites da intercompreensão, na maioria das vezes praticando a intercompreensão e combinando esta função com outra, notadamente a função imersiva como tem sido feito na plataforma Galapro (Franchon, *op. cit.*). Formar para e pela intercompreensão facilita na verdade a formação à educação democrática graças às práticas plurilíngues ou translinguais (Anwaruddin, 2018). No Brasil, a experiência dirigida na USP por três professoras de espanhol, francês e italiano para formar juntos futuros professores destas três línguas, é pioneira neste campo (Albuquerque Costa *et al.*, 2017).

Como pode ser visto neste panorama, a introdução de um componente intercompreensivo em uma prática de ensino pode corresponder a várias finalidades. Cabe perguntar se todas implicam “meso-alternâncias códicas” no sentido definido por Gajo e Steffen (*op. cit.*) que diz respeito a uma mudança de língua junto com uma mudança deliberada de foco pedagógico e, portanto, de sequência. Ao se desenvolver somente em torno de atividades receptivas nas três primeiras funções (propedêutica, integradora e instrumental), achamos difícil aplicar este termo aqui. Certamente, vai ter “micro-alternância”¹⁰, ou seja, citação ou repetição de palavras da(s) língua(s) lida(s) e/ou ouvida(s) nos textos mas não alternância sequencial, a não ser que possa ser considerado como tal quando se passe por exemplo de um texto em catalão a um texto em italiano e depois em francês e em espanhol, mudando de texto e de língua cada 20 minutos como preconiza o método EuRom5 (Bonvino *et al.*, 2011). Nas funções imersiva e repercussiva, entretanto, provavelmente também na função didática, vai ter “meso-alternâncias” uma vez que existe um contrato, um acordo entre os participantes que rege o uso das línguas. Aliás, uma das principais funções do docente é precisamente de “orquestrar” estas alternâncias.

Consideramos que uma política linguística deve acolher os diferentes tipos de alternâncias, favorecer e organizar as macro-alternâncias, reconhecer e incentivar as meso-alternâncias. Nesta perspectiva, as abordagens intercompreensivas constituem uma ferramenta ideal para desenvolver uma política plurilíngue. Ofertando várias modalidades de exposição, expressão e aprendizado em torno de um “ramo” de línguas, elas transmitem acima de tudo uma mensagem ética e democrática: qualquer comunidade linguística pode ser reconhecida e achar um lugar nesse ambiente. Por isso, elas mantêm afinidades com “Translanguaging as Transformative Pedagogy” (Anwaruddin, 2018) cujo objetivo também é “ensinar política democrática na sala de aulas” (*ibid.*: 301) uma vez que *translanguaging* se refere a “a pedagogical practice where students are asked to alternate languages for the purposes of receptive or productive use” (García e Kano, 2014 apud Anwaruddin, 2018:302).

¹⁰ Definida por Duverger (2007) como «curto trecho em outra língua, não programável, de ordem muito conjuntural”. O mesmo autor define a macro-alternância como uma mudança de língua alvo “na programação geral das aulas”. Isso acontece geralmente quando o sujeito muda de ambiente, por exemplo, quando o aluno falante de português passa da aula de língua chinesa à aula de língua francesa.

4. Considerações finais

Nesta contribuição, tentamos responder a duas perguntas:

- como as abordagens plurais e o ensino «repercutido» se inserem em uma política linguística universitária?
- quais as diretrizes de uma política universitária plurilingue?

Mostramos, com panorama e extensa bibliografia, com foco principalmente sobre o que está sendo feito no Brasil em contexto universitário, que já existe um abundante conjunto de iniciativas, pesquisas e experiências sobre as quais podemos nos apoiar para lançar políticas linguísticas universitárias dinâmicas e originais para uma internacionalização realmente plurilingue em torno de diferentes áreas da vida acadêmica. Certamente há muito a ser feito, é preciso vontade política, mas as diretrizes existem, e também os recursos humanos.

Referências bibliográficas

- Alas Martins, Selma (2010a). L'intercompréhension des langues romanes au service de l'amélioration de l'enseignement des langues au Brésil. In *Synergies Brésil n° spécial 1*, pp. 107-114. [Page web]. Accès: http://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/selam_alas.pdf
- Alas Martins, Selma (2010b). Galanet et Galapro à l'université : comment aider l'individu en formation à garder la motivation et s'impliquer dans son apprentissage de façon responsable et autonome ? In M.H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Ed.) (2010), *Formação de formadores para a intercompreensão : princípios, práticas e reptos* (pp.161-178). Aveiro : Universidade de Aveiro - CIDTFF - LALE
- Alas Martins, Selma (2014). A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilingue. In *MOARA*, Revista do programa de pos-graduação em Letras.Universidade Federal do Pará. N°42, p.117-126, jul./dez. 2014, Estudos Linguísticos. <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2059>
- Albuquerque Costa, Heloisa & Miranda de Paulo, Livia (2012). Français instrumental au Centre de Langues de l'Université de Sao Paulo et intercompréhension : voies possibles pour une refonte de la programmation des cours. In C. Degache et S. Garbarino (Ed.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012. [Page web] : <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/47.pdf>
- Albuquerque Costa, Heloisa & Miranda de Paulo, Livia (2017). Chapitre 8. Etude de cas : des lectures bilingues de genres textuels variés aux lectures plurilingues de genres académiques. In C. Degache & S. Garbarino (Ed.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues : l'intercompréhension. Partie 2. L'intercompréhension réceptive en contexte universitaire*, (pp.149-163). Grenoble : ELLUG, collection Didaskein.
- Albuquerque Costa, Heloisa ; Ferreira Mayrink, Mônica & Santoro, Elisabetta (2017). A Intercompreensão em Línguas Românicas na formação do professor de línguas estrangeiras: a experiência da USP/ The Intercomprehension in Romance Languages in the foreign language teacher training: the experience of USP. *Revista Letras raras*. ISSN: 2317-2347 – v. 6, n. 3 (2017) <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/viewFile/902/548>
- Andrade, Ana Isabel, Lourenço, M. & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão*, 15, 69-89. <https://core.ac.uk/download/pdf/18436479.pdf>
- Anwaruddin, Sardar M. (2018). Translanguaging as Transformative Pedagogy: Towards a Vision of Democratic Education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* [online]. 2018, vol.18, n.2, pp.301-312. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812055>
- Araújo, Ana Rita (2018). Política reforça ações de capacitação linguística desenvolvidas na UFMG. *Boletim UFMG*. N°2020. Ano 44. 20 de junho de 2018. <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/politica-reforca-acoes-de-capacitacao-linguistica-da-ufmg>
- Belrose, Annick (2015). *Des approches plurielles en classe de FLE dans la zone frontalière France-Brésil : une proposition didactique autour de la compétence discursive à l'écrit*. Mémoire de M2

- recherche FLE, soutenu le 18 juin 2015, Université Stendhal-Grenoble3. En ligne sur <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01166356v1>
- Bonvino, Elisabetta, Caddéo, Sandrine, Vilagines Serra, Eulália & Pippa, Salvador (2011). *EuRom5. Lire et comprendre 5 langues romanes*. www.eurom5.com, Editore Ulrico Hoepli, Milano.
- Capucho, Filomena (2010). Intercompreensão – Porquê e como? – Contributos para uma fundamentação teórica da noção. *Redinter-Intercompreensão, n°1, O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições*, 85-102. [Page web]. Accès : <http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publicis/numero-1>
- Carola, Cristina H. (2015). *Práticas de Intercompreensão entre línguas românicas: desenvolvimento da competência de leitura plurilíngue em estudantes do Ensino Médio de uma Escola Técnica (ETEC) de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo (USP). [Online]: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-11092015-123851/?&lang=pt-br>
- Carola, Cristina & Albuquerque Costa, Heloisa (2014). Intercompreensão no ensino de línguas estrangeiras: formação plurilíngue para pré-universitários. In *MOARA*, Revista do programa de pos-graduação em Letras. Universidade Federal do Pará. N°42, p.99-116, jul./dez. 2014, Estudos Linguísticos. <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2058>
- Carrasco, Encarni, Degache, Christian & Pishva, Yasmin (2008). Intégrer l’intercompréhension à l’université. *Les Langues Modernes* 1/2008, Revue de l’APLV, 62-74.
- Conselho da Europa, (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*, Edições ASA, http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf
- Coser, Débora Secolim (2014). *Galanet versus Busuu : um estudo comparativo das mediações tecnológicas e político-pedagógicas em dois ambientes de aprendizagem colaborativa de línguas online*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Orientador: Marcelo El Khouri Buzato. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269453>
- Degache, Christian (2006). Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance. In C. Dejean-Thircuir et François Mangenot (Ed.), *Les échanges en ligne dans l’apprentissage et la formation, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, juillet 2006, CLE international, 58-74, http://flodi.grenet.fr/esprit/formation/f304/activ_13541/txt5_etap3-Degache2006_FDM.pdf
- Degache, Christian & Erazo, Angela (2017). Contact linguistique et communication plurilingue comme moyen d’insertion académique des étudiants étrangers. In S. Gorovitz (Ed.), *Frontières linguistiques en contextes migratoires. Citoyennetés en construction*, (pp. 26-57). Paris : L’Harmattan, Collection Espaces discursifs. ISBN : 978-2-343-12453-7
- Degache, Christian & Garbarino, Sandra (2017). Introduction. Jalons, diffusion et itinéraires des approches intercompréhensives. In C. Degache & S. Garbarino (Ed.), *Itinéraires pédagogiques de l’alternance des langues : l’intercompréhension*, (pp.7-23). Grenoble : UGA Editions, collection Didaskein. ISBN : 978-2-37747-015-0
- Degache, Christian & Silva, Regina Célia da (no prelo). Détours artistiques et pratiques translinguistiques et interculturelles au sein d’un scénario télécollaboratif inspiré par le cinéma.
- Duverger, Jean (2007). Didactiser l’alternance des langues en cours de DNL. *Trema*, 28, [Online] <http://journals.openedition.org/trema/302>
- Erazo Munoz, Angela (2016). *L’intercompréhension dans le contexte plurilingue de l’Université Fédérale de l’intégration Latino-Américaine (UNILA) : expériences, contact et interaction plurilingue*. Thèse de doctorat Université Grenoble Alpes, laboratoire LIDILEM, soutenue le 6 juillet 2016, sous la direction de Christian Degache (UGA) en « cotutoria » avec Francisco Fogaça, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (Brésil). <http://www.theses.fr/2016GREAL001>
- Fonseca, Mariana (2012). Apprendre par le plurilinguisme : exploration du carrefour entre intercompréhension en langues romanes et enseignement bilingue. In C. Degache et S. Garbarino (Ed.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012. [Page web] : <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/45.pdf>
- Fonseca, Mariana (2017). Chapitre 2. L’intercompréhension intégrée : entre intercompréhension et enseignement bilingue. In C. Degache & S. Garbarino (Ed.), *Itinéraires pédagogiques de l’alternance des langues : l’intercompréhension. Partie 1. Des itinéraires pour le primaire et le*

- secondaire : l'intercompréhension en contexte scolaire*, (pp.47-59). Grenoble : UGA Editions, collection Didaskein. ISBN : 978-2-37747-015-0
- Fonseca, Mariana & Gajo, Laurent (2014). Didactics of plurilingualism and integrated intercomprehension: the case of Euromania. In *MOARA*, Revista do programa de pos-graduação em Letras, Universidade Federal do Pará. Nº42, p.83-98, jul./dez. 2014, Estudos Linguísticos. <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2057>
- Franchon, Claudine (2017). Intercompréhension et compétence d'appropriation plurilingue : contacts de langues et marques transcodiques dans un environnement informatisé plurilingue. In S. Gorovitz (Ed.), *Frontières linguistiques en contextes migratoires. Citoyennetés en construction*, (pp. 93-123). Paris : L'Harmattan, Collection Espaces discursifs. ISBN : 978-2-343-12453-7
- Franchon, Claudine (2018). Galapro França-Brasil 2013 : analyse de la construction d'un scénario pour un public d'élèves non-étudiants. In S. Garbarino & C. Degache (Ed.), *Actes du colloque IC2014. Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations*. (pp. 77-99). Travaux du CRTT. Université Lumière Lyon 2, IC2014-Projet Miriadi, 2^{ème} édition. https://www.miriadi.net/sites/default/files/ic2014_definitivo_2018_dic_2018.pdf
- Gajo, Laurent (2013). Le plurilinguisme dans et pour la science : enjeux d'une politique linguistique à l'université. In *Synergies Europe* n°8, p. 97-109, <https://gerflint.fr/Base/Europe8/Gajo.pdf>
- Gajo, Laurent & Steffen, Gabriela (2014). Science et plurilinguisme : savoirs et perspectives en tension. In A.-C. Berthoud & M. Burger (Ed.), *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains*, (pp.107-124). Champs linguistiques, De Boeck Supérieur : Louvain la Neuve.
- Grin, François (2008a). Pourquoi l'intercompréhension ? In V. Conti & F. Grin (Ed.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 17-30.
- Grin, François (2008b). Intercompréhension, efficience et équité. In V. Conti & F. Grin (Ed.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 79-109.
- Jézégou, Annie (2007). La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et savoirs* 2007/3 (Vol. 5), p. 341-366. <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-3-page-341.htm>
- Menezes, Leonarda Jacinto (2013). Plurilinguismo, Multilinguismo e Bilinguismo: Reflexões sobre a Realidade Linguística Moçambicana. *PERcursos Linguísticos*, Vol 3, No 7 <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/4589>
- Miranda de Paulo, Lívia (2018). *A Intercompreensão no curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos acadêmicos em línguas românicas*. Tese (doutorado), orientada por Heloisa Albuquerque Costa, Universidade São Paulo (USP), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, soutenue le 6/11/2018.
- Moore Michael G. (2002). Teoria da Distância Transacional. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, Agosto 2002 (traduzido da versão original em inglês de 1993). http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2002_teorias_distancia_transacional_michael_moore.pdf
- Oliveira, Janaina Michelle França de & Alas Martins, Selma (2017). *Intercompreensão de línguas românicas e língua inglesa*. Natal: IFRN, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. ISBN: 978-85-8333-253-4. [Page Web]. Accès : <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/971>
- Pérez, A. C. & Marchiaro, S. (2010). Formación en intercomprensión para graduados universitarios: la experiencia del equipo InterRom de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. In *Synergies Europe* N°5, 63-74, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/ana.pdf>
- Pitillo, Giovanni (2018). A intercompreensão e o processo de internacionalização no ensino superior: proposta metodológica. Comunicação ao Congresso DIPROling 2018 : *Distância/proximidade e representações sobre a aprendizagem das línguas: facilidades, obstáculos, motivação e intercompreensão*. UFMG – Faculdade de Letras – Belo Horizonte (Brasil) – 3-5/10/2018. Caderno de resumos p.36 http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/diprooling2018/Resumos90p.pdf
- Rectorat Unige (2012). *18 mesures pour une politique des langues à l'Université de Genève*. Document validé par le rectorat le 26 mars 2012. Université de Genève (Unige). http://www.unige.ch/rectorat/static/politique_langues.pdf

- Silva, Regina Célia da (2012). *Plurilinguismo em ambientes virtuais de aprendizagem: potencialidades, entraves, desdobramentos, perspectivas*. Tese (doutorado), orientado por Terezinha Machado Maher, UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem. Enligne sur http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269692/1/Silva_ReginaCeliada_D.pdf
- Silva, Regina Célia da (2018). Intercompreensão e interculturalidade: entre discursos competentes e outras falas. In S. Garbarino & C. Degache (Ed.), *Intercompréhension en réseau : scénarios, médiations, évaluations*, (pp. 141-150). Travaux du CRTT. Université Lumière Lyon 2, IC2014-Projet Miriadi, 2^{ème} édition. https://www.miriadi.net/sites/default/files/ic2014_definitivo_2018_dic_2018.pdf
- Valente, Sara (2015). *Convergences et différences dans l'enseignement de l'Intercompréhension et du Français Langue Étrangère (FLE) : conception du matériel pédagogique et expérience en contexte brésilien (UFPR, Curitiba)*. Mémoire de M2 FLE double diplôme Grenoble (UGR3)-Curitiba (UFPR) [En ligne] <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01160350>