

Algumas reflexões sobre a intercompreensão românica no ensino do PLE

Veronica MANOLE
Universidade Babeş-Bolyai
veronica.manole@ubbcluj.ro
ORCID 0000-0002-1157-7652

Nenhuma língua é uma terra absolutamente incógnita.
(Göttsche *et al* 2003: 17)

Resumo

O objetivo deste trabalho é propor algumas reflexões em torno da intercompreensão (IC) românica e o seu possível uso no ensino do português língua estrangeira (PLE). Num primeiro momento, fazemos uma apresentação da IC, dos projetos e dos materiais mais relevantes da área, bem como dos “mitos” que dificultam a sua integração curricular. Em seguida, fazemos algumas sugestões práticas sobre o uso da IC nas aulas de PLE: a utilização de textos literários de larga difusão, dos géneros textuais com estrutura conhecida, de filmes e de séries com legendagem ou com dobragem, o aproveitamento do inglês como língua-ponte entre o português e as línguas de outras famílias linguística.

Palavras-chave: português língua estrangeira; línguas românicas; intercompreensão românica.

Abstract

The aim of this paper is to suggest a few notes on Romance Intercomprehension (IC) and its possible use in teaching Portuguese as a Foreign Language. In the first part of this paper, we present IC, the most relevant and teaching materials in the field, as well as a few “myths” that make its curricular integration more difficult. Further on, we suggest practical tips on the use of IC in teaching Portuguese: using well known literary texts, textual genres with a known structure, subtitled or dubbed movies or series, the use of English as a bridge between Portuguese and languages belonging to different families.

Keywords: Portuguese as a foreign language; Romance languages; Romance intercomprehension.

Introdução

Numa frase muito conhecida, o filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein afirmou no seu *Tratado Lógico-Filosófico*: “Os limites da linguagem (e, portanto, do pensamento)

são os limites do mundo, os limites do mundo são os limites da linguagem”. A frase expressa de forma peremptória o papel essencial da linguagem na relação que cada falante tem com o mundo em que vive, mas seria interessante fazer uma interrogação sobre os próprios limites da linguagem. Onde começa e onde termina a linguagem ou a língua? Será que a língua é um bloco fechado, que traça de forma rígida as fronteiras ou os “limites” do nosso mundo? Qualquer falante de uma língua românica, por exemplo, pode observar que a sua língua lhe dá acesso a outros mundos considerados estrangeiros. Quem não experimentou a sensação de familiaridade ao ouvir um diálogo ou ao ler um texto numa língua próxima? Um italiano, um espanhol ou um romeno não sente como de todo estrangeiro o mundo delimitado pelo português ou pelo francês. Há sempre uma sensação de familiaridade – por parcial que fosse – no contato direto com uma língua aparentada. Compreende-se “algo” e este “algo” é compreendido pelo menos parcialmente pelos outros. Esta intercompreensão (doravante IC), que funciona sobretudo entre idiomas da mesma família (românica, germânica, eslava etc.) pode ampliar os limites da língua materna, fomentar a comunicação com outros falantes, e melhorar o desempenho na aprendizagem de línguas ditas estrangeiras.

O objetivo do nosso trabalho é de fazer um breve enquadramento teórico da intercompreensão enquanto abordagem plural no ensino das línguas estrangeiras e sugerir algumas possibilidades de integração da IC românica nas aulas de PLE. Num primeiro momento, dedicar-nos-emos à apresentação da IC (definições e aceções, projetos e manuais). Num segundo momento, abordaremos alguns desafios em relação à inclusão curricular da IC, tomando em consideração alguns “mitos” e preconceitos sobre a mesma. Por fim, num terceiro momento, faremos algumas sugestões sobre as possíveis vantagens da utilização da IC nas aulas de PLE.

A IC: mapeamento de uma (nova?) abordagem

Embora considerada uma abordagem recente, pois começou a ser desenvolvida enquanto método didático complementar às abordagens existentes no início dos anos 90, a IC é uma forma de comunicação bastante atinga, como mostra uma série de estudos, entre os quais mencionamos Lodge (2005), Carlucci (2020a; 2020b). É graças ao trabalho de pioneiras e pioneiros como Claire-Blanche Benveniste (idealizadora e coordenadora do projeto *EuRom4*) ou Louise Dabène (que coordenou o projeto *Galatea*), Tilbert E.

Stegmann e Horst G. Klein (criadores do projeto EuroComRom e do método *Die sieben Siebe* [Os sete passadores]), Jørgen Schmitt Jensen (que dirigiu o projeto *Intercommunicabilité romane*) que a IC ganhou visibilidade e que se tornou posteriormente numa área de investigação com redes de especialistas, que organizam colóquios, congressos e que publicam volumes, manuais e revistas.

A IC pode ser definida¹ de maneiras diferentes e complementares, em função da perspetiva adotada: *relação entre línguas*: “relationship between languages in which speakers of different but related languages can readily understand each other without intentional study or extraordinary effort”² (DG Translation 2012: 1); *forma de comunicação*: “forme de communication dans laquelle chaque personne s’exprime dans sa propre langue et comprend celle de l’autre”³ (Doyé 2005 : 7); *capacidade de construir sentido*: “capacidade de co-construir o sentido, no contexto do encontro entre línguas diferentes, e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta” (Capucho, 2004: 86). Do ponto de vista didático, a IC é uma abordagem plural⁴, que visa o desenvolvimento de competências parciais (compreensão da escrita e compreensão oral), para ampliar o leque linguístico dos locutores e assim fomentar a comunicação.

As vantagens da IC são evidentes. Se pensamos nas línguas românicas – o português, o espanhol, o francês, o catalão, o italiano e o romeno – e no espaço pluricontinental e multilingue em que são faladas, os números são encorajadores; segundo as estatísticas publicadas pelo site *Ethnologue*, só o número de falantes de espanhol, francês e português ultrapassa mil milhões. O italiano tem, por sua vez, cerca de 68 milhões de falantes, ao passo que o romeno conta com cerca de 24 milhões. Portanto, o universo de um locutor de idioma românico, treinado para compreender outras línguas românicas, abre-se para dezenas de países e de culturas e para mais de mil milhões de falantes. Instituições como a Comissão Europeia, o Conselho da Europa e a União Latina intuíram os benefícios da

¹ Em Escudé & Calvo del Olmo (2019: 34-42), os autores retomam várias tentativas de definição da IC, começando com o início do século XX.

² Relação entre línguas em que falantes de línguas diferentes, mas aparentadas, podem compreender-se uns aos outros com facilidade sem um estudo intencional ou um esforço extraordinário. (nossa tradução)

³ Forma de comunicação em que cada pessoa se expressa na sua língua e compreende a do outro. (nossa tradução)

⁴ De acordo com os autores do CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*), as abordagens plurais são: “des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d’enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d’une) variétés linguistiques et culturelles” / abordagens didáticas que põem em prática atividades de ensino-aprendizagem que implicam ao mesmo tempo várias (= mais de uma) variedades linguísticas e culturais (nossa tradução).

IC e financiaram uma série de projetos para a criação de redes de especialistas, como a *Redinter* ou *Miriadi*, ou para o desenvolvimento de materiais didáticos (os projetos *Galatea*, *Galanet*, *Galapro*, *Redinter*, *Eu+I*, *Miriadi*, *Intermar*, *Itinéraires romans*, *Limbo*, entre outros) e de avaliação (EVAL-IC, CARAP, REFIC, REFDIC), que apresentamos de forma sucinta⁵.

Nas últimas duas décadas foram publicados também manuais para públicos-alvo diferentes. Talvez um dos mais conhecidos seja o método *Die sieben Siebe* [Os sete passadores], adaptado em vários idiomas, inclusive o português, em que os autores propõem a descoberta gradual das línguas românicas, com base em sete níveis de aproximação, chamados “passadores”: vocabulário internacional, vocabulário panromânico, correspondências fonéticas e gráficas, grafias e as pronúncias, estruturas sintáticas panromânicas, elementos morfossintáticos e de morfologia derivacional (prefixos e sufixos). O método de Teyssier (2004) constitui uma abordagem linguística, em que são apresentados em pormenor elementos de fonética, morfossintaxe e léxico das línguas românicas. *EuRom5*, coordenado por Elisabeta Bonvino, propõe textos jornalísticos em francês, italiano, espanhol, português e catalão, de forma a desenvolver as competências de leitura nos respetivos idiomas⁶. *Euromania* é destinado a crianças⁷ e contém unidades didáticas com textos e atividades em francês, espanhol, italiano, português, romeno, occitano, catalão. Por fim, *PanromanIC*, publicado em 2022, inclui seis línguas românicas principais – português, espanhol, catalão, francês, italiano, romeno – e dez línguas minoritárias: *corsu*, *sardu*, *galego*, *mirandés*, *occitan*, *francoprovensal*, *furlan*, *ladin*, *rumantcsh* e *armâneaști*. Os autores criaram também gravações áudio nestas línguas, disponíveis no *site* da editora Zanichelli.

Foram feitos também avanços na área da avaliação da IC. O projeto *Eval-IC*⁸ produziu várias ferramentas: modelos de competências para a IC recetiva, a IC interativa e a interprodução (IP), descritores de competências, um protocolo de avaliação e uma bibliografia comentada. No âmbito do projeto *Miriadi* foram criados dois referenciais⁹: REFIC (*Référentiel de compétences de communication plurilingue en*

⁵ Para uma apresentação mais detalhada, ver Escudé & Calvo del Olmo (2019).

⁶ O manual *EuRom5* tem também um *site* com informações adicionais e links úteis: <http://www.eurom5.com/>

⁷ Para uma descrição do manual, ver também Couffin (2014).

⁸ Os materiais desenvolvidos no âmbito deste projeto estão disponíveis *online*: <https://evalic.eu/leprojet/>

⁹ Ambos os referenciais se encontram disponíveis *online*: De Carlo & Anquetil (2019), Andrade *et al* (2019).

intercompréhension) e REF DIC (*Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension*). A IC é integrada no CARAP¹⁰ (*Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*) no âmbito das quatro abordagens plurais. Mais recentemente, o *Companion Volume*¹¹, referencial que completa o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*¹², integra e descreve a competência plurilíngue/pluricultural, adaptando alguns dos descritores desenvolvidos no projeto *Miriadi*.

A IC na sala de aula: um “objeto didático não identificado”

No entanto, no que diz respeito à integração curricular da IC, há ainda um longo caminho por percorrer. Estudos recentes mostram as vantagens e as oportunidades da IC a todos os níveis do ensino, primário, secundário e universitário (Araújo e Sá, 2014, 2019; Araújo e Sá & Pinho, 2015; Araújo e Sá & Simões, 2015), mas ainda há preconceitos que bloqueiam a sua integração quer como disciplina autónoma, quer como abordagem complementar nas aulas de línguas estrangeiras. Escudé & Janin (2010) falam da IC como ODNI (“objeto didático não-identificado”), ao passo que Melo-Pfeifer, Araújo e Sá & Santos (2011) identificaram doze “mitos”, que tornam problemática a integração curricular da IC.

Tentaremos desmistificar estes doze preconceitos, destacando, ao mesmo tempo, as vantagens da IC em contexto educacional. Os cinco mitos seguintes estão relacionados com o processo de aprendizagem das línguas. “Línguas conhecidas são as que se aprendem na escola” – Na verdade, em contextos atuais, de migração e de histórias de vida muito variadas, a biografia linguística integra línguas que se aprendem em casa, na rua, na internet, fazendo turismo, etc. A escola não é o único ambiente que oferece acesso a uma língua estrangeira. “LE aprendem-se separadamente e de forma linear” – Talvez seja verdade no contexto educacional, em que uma língua é ensinada no âmbito de uma determinada unidade curricular, mas na prática observamos que é possível aprender várias línguas em simultâneo. Basta pensar em crianças criadas em ambientes bilingues ou plurilíngues. “Aprender uma LE é aprender a manobrar todas as competências em simultâneo” – É verdade, o ideal seria ter uma competência completa numa LE, mas na

¹⁰ Disponível online: <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

¹¹ Disponível online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

¹² Disponível online: <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>

prática os falantes observam que podem compreender muitas vezes sem grande esforço línguas que não falam. Há línguas que carecem de codificação escrita e são usadas apenas na comunicação oral. Ignorar as competências parciais (no caso da IC, a compreensão oral e a compreensão da escrita) não seria benéfico, pois limitaria as possibilidades do falante de ter acesso a informações. “Os falsos amigos são um grande obstáculo durante a aprendizagem de uma LE” – Pelo contrário, consideramos que os falsos amigos são uma excelente oportunidade de treinar a competência metalinguística e de despertar o interesse dos alunos para o léxico e a cultura da língua que aprendem. “Comunicação de sucesso só acontece numa língua comum a todos os interlocutores” – A comunicação entre falantes sem uma língua comum funciona nas zonas fronteiriças ou em comunidades plurilingues. Vejamos abaixo o relato de um contexto comunicacional na fronteira Brasil-Argentina, que mostra como funciona a IC ou o “diálogo bilingue” entre o espanhol e o português:

Outro modelo de comunicação muito comum nas nossas fronteiras é o do diálogo bilíngue, em que cada interlocutor fala a sua própria língua, enquanto entende a língua (diferente) que o parceiro de conversa está usando. Assim, num restaurante em Dionísio Cerqueira, cidade catarinense que faz fronteira seca com a cidade argentina de Bernardo de Irigoyen, em Misiones, um cliente argentino fala tranquilamente em espanhol com o dono do restaurante, que responde em português, sem que nenhum se sinta constrangido a mudar para a língua do outro, ou fazer a concessão de abandonar a comodidade de falar na sua própria língua (Oliveira 2016: 66).

Os próximos quatro mitos relacionam-se com a imagem que os professores têm de si próprios. “O professor de línguas é professor exclusivo de UMA língua” – Nem sempre é assim, pois há em vários países cursos universitários que formam professores de duas LE e que podem ensinar duas línguas. “O professor de línguas deve evitar a intromissão de outras línguas na sua aula” – Não aproveitar a riqueza linguística e cultural presente nas salas de aula seria perder uma excelente oportunidade de educar os alunos para serem mais abertos e mais tolerantes. Aliás, o multilinguismo é uma realidade de várias comunidades e tornar a sala de aula num bloco monolíngue seria contradizer a realidade quotidiana de muitos alunos. “Para abordar a Intercompreensão em sala de aula, o professor tem que ser poliglota” – Para ensinar IC, é suficiente ter conhecimentos sobre as estratégias necessárias para esta forma de comunicação. Nas aulas de IC o professor pode lançar-se, junto com os seus alunos, na descoberta de outras línguas. “A

Intercompreensão é um assunto que só interessa aos professores de línguas” – Sendo uma prática comum em alguns contextos, como já observámos acima, a IC é útil para alunos também.

Os últimos três mitos relacionam-se com o contexto educacional. “Promover outras línguas na minha aula coloca em perigo o futuro da minha disciplina” – Consideramos que a IC desperta a curiosidade e o interesse dos alunos para todas as línguas, uma vez que não propõe hierarquias e dá visibilidade a idiomas que não se ensinam na escola. É uma forma de comunicação democrática, tolerante e ecológica. “O currículo de línguas não abre espaço à Intercompreensão” – Talvez seja difícil a criação de uma disciplina autônoma, mas a IC pode ser utilizada nas aulas de LE para melhorar as estratégias de leitura, fomentar a competência metalinguística e despertar o interesse dos alunos para a diversidade linguística e cultural. “As abordagens intercompreensivas pretendem substituir as abordagens que habitualmente usamos na aula de LE” – A IC é apenas um método complementar, que aproveita as semelhanças entre línguas para diversificar as formas de comunicação dos falantes e não constitui uma ameaça para o ensino “tradicional” das LE.

A grande vantagem da IC é proporcionar aos falantes acesso a um mundo muito mais abrangente do que o da(s) língua(s) considerada(s) conhecida(s). Por exemplo, um falante de português pode descobrir dezenas de culturas que se expressam em espanhol, francês, italiano, romeno ou catalão e assim comunicar com uma parte considerável da população global. Superados os mitos apresentados, a IC pode melhorar a experiência educativa de alunos e professores e preparar novas gerações mais tolerantes e mais abertas em relação à(s) língua(s) do(s) outro(s).

A IC no ensino de PLE: algumas sugestões

Usar a IC no ensino de PLE pode ser produtivo no caso de alunos que têm conhecimentos de outras línguas românicas. Por exemplo, no caso de alunos que têm o espanhol, o italiano, o francês, o catalão ou o romeno como língua materna ou que já estudaram estas línguas como LE, a aprendizagem do português pode ser facilitada se na sala de aula aspetos lexicais, morfossintáticos ou fonéticos são apresentados numa perspectiva comparativa, fomentando assim uma competência plurilingue¹³.

¹³ Ver também Castro & Melo-Pfeifer (2010), que apresentam o ensino de PLE na Alemanha.

Consideramos que o manual de IC *Os sete passadores* pode ser utilizado de forma a estruturar o léxico dos materiais didáticos em função dos graus de transparência e de opacidade. Podemos criar ou adaptar textos de forma a incluir palavras mais transparentes. Na série seguinte de pares, a primeira palavra é menos transparente, ao passo que a segunda integra o vocabulário internacional e pode ser facilmente compreendida por um aluno que já tem conhecimentos de outro idioma românico: *adepto vs. fã, aluno vs. estudante; bolacha vs. biscoito; bolo vs. doce; cachorro vs. cão; caldo vs. sopa; conelho vs. distrito; galão vs. café; mestra vs. professora; moradia vs. casa; pormenor vs. detalhe; pousada vs. hotel; passatempo vs. hobby; remédio vs. medicamento; sobremesa vs. doce; tasca vs. restaurante; vila vs. cidade*. Salientamos que não se trata de sinónimos, mas de palavras do mesmo campo semântico que podem, sobretudo nas primeiras etapas da aprendizagem do português, facilitar a leitura ou a compreensão oral. No que diz respeito à culinária, há uma série de palavras que são conhecidas internacionalmente e que podem, num primeiro momento, ser utilizadas preferencialmente nos textos e nos materiais didáticos: *pizza, capuccino, sushi, kebab, curry, hamburger, cheeseburger*.

Outra estratégia usada na IC, que poderia ser incluída nas aulas de PLE, é aproveitar os conhecimentos enciclopédicos dos alunos e criar materiais didáticos com conteúdos aos quais os alunos já tiveram acesso na(s) língua(s) conhecida(s). Por exemplo, as traduções em português de textos literários de larga difusão, como *Príncipezinho* de Antoine de Saint-Exupéry ou contos de fadas, como *Capuchinho Vermelho, Gata Borralheira, Branca de Neve*, podem ser acessíveis para alunos que já os leram em outra língua. Géneros textuais conhecidos, como a notícia, a previsão meteorológica, o horóscopo, o email, a carta, a receita culinária, etc. já têm uma estrutura semelhante em várias línguas e podem ser utilizados também nas aulas de PLE. Textos sobre assuntos muito conhecidos são também uma opção. Por exemplo, trabalhar o artigo da *Wikipedia* em português sobre a cidade onde os alunos moram ou estudam pode ser útil, na medida em que as informações já são conhecidas e os estudantes podem concentrar-se sobre o léxico e as estruturas morfossintáticas. Os filmes e as séries com legendagem ou dobragem em português – elencamos algumas das plataformas mais conhecidas: Apple TV+, Amazon Prime Vídeo, Disney+, HBO Max, MUBI, Netflix, etc. – podem ser também uma opção.

O inglês pode servir como língua-ponte entre as línguas românicas e línguas de famílias diferentes, uma vez que palavras de uso corrente são emprestadas em várias línguas e já são conhecidas pelos alunos: *blockbuster, business, checkin, checkout, computer, design, fake news, freelance, hotel, job, light, marketing, motel, mouse, password, shopping, stress, trailer, user, workshop*, etc. Há também toda uma série de anglicismos já integrados e adaptados à morfologia portuguesa, que são transparentes para os alunos que dominam a língua inglesa: *andebol, basquete, bife, estresse, fã, iate, iogurte, panqueca, pênalti, piquenique, pudim, revólver, sanduíche, time, uísque*.

Parece-nos evidente que o objetivo não é criar materiais didáticos repletos de anglicismos ou de outros estrangeirismos que não são usados no dia-a-dia ou cujo abuso criaria um português artificial, brilhantemente ironizado por Zeca Pagodinho no seu *Samba do Approach*. Pretendemos com as nossas reflexões despertar o interesse pelas semelhanças linguísticas e mostrar que podemos, com algum esforço, facilitar o acesso ao português através das outras línguas faladas pelos alunos.

À guisa de conclusão

As nossas breves reflexões em torno da IC e do ensino do PLE têm o objetivo de despertar o interesse dos professores do português para as abordagens plurais, que integram na sala de aula diferentes variedades linguísticas e várias culturas.

Neste sentido, o caso do português é exemplar: língua oficial em nove países, falado por mais de 250 milhões de locutores espalhados em cinco continentes, idioma em que se expressam vários povos e culturas. Por um lado, esta realidade sociolinguística obriga o professor, ao nosso ver, a adotar uma perspectiva pluricêntrica. Aliás, há vários trabalhos que se concentram nesta abordagem e mostram as suas vantagens (Costa 2021; Duarte 2016; Duarte 2019; Duarte 2022; Johnen 2019; Meisnitzer 2019; Reimann & Koch 2029; Wilson 2021) e consideramos necessário integrar no ensino do PLE esta riqueza sociolinguística e cultural.

Por outro lado, o português de hoje, com a sua variação e variedade é resultado de uma evolução de alguns séculos, que o integra na família de línguas românicas, com as quais partilha traços fonéticos, morfossintáticos e lexicais. Esta aproximação, que permite a compreensão (por vezes, parcial, aproximativa, incompleta) pode ser observada pelos falantes de línguas românicas e, ao nosso ver, obrigaria o professor de português a adotar

também uma perspetiva românica na sala de aula. O português (e qualquer língua, aliás) não é um monólito fechado em si, impermeável às influências do exterior e indiferente à sua história. Por conseguinte, aproveitar nas aulas de PLE características do português que resultam da sua evolução histórica e da sua realidade sociolinguística atual seria, ao nosso ver, uma mais-valia.

Por fim, numa sociedade em que o multilinguismo é uma realidade quotidiana e em que o acesso a línguas e culturas é facilitado pelo encurtamento das distâncias, pelas migrações e pela tecnologia, as biografias linguísticas dos locutores são dinâmicas, pois podem aprender, usar ou deixar de usar diferentes línguas ao longo da vida. A competência plurilingue, que conta também com o domínio parcial de uma ou várias línguas (como é a compreensão de línguas aparentadas) faz parte da identidade do locutor e ajuda-o a abrir-se para um mundo cada vez mais complexo, mas com menos diversidade cultural e linguística. Citando Umberto Eco, podemos dizer que um mundo de políglotas não é um mundo de “pessoas que falam muitas línguas fluentemente, mas, na melhor das hipóteses, de pessoas que podem se encontrar falando cada uma sua própria língua e entendendo a língua da outra” (Eco 1994: 376-377).

Referências

*** *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf>. Acesso em: 28. 08. 2023. [Tradução de Tradução Maria Joana Pimentel do Rosário; Nuno Verdial Soares.]

ANDRADE, Ana Isabel, MARTINS Filomena, PINHO, Ana Sofia (2019). "Un Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension REF DIC" *ELLE Educazione Linguistica. Language Education*. 8(1): 252-264, Disponível em <<https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2019/1num-monogr/referentiel-de-competences-professionnelles-en-int/>>. Acesso em: 28. 08. 2023. DOI: <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/010>

ARAÚJO E SÁ, Maria Helena, PINHO, Ana Sofia (orgs) (2015). *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*. Aveiro: UA Editora – Universidade de Aveiro. Disponível em <<https://ria.ua.pt/handle/10773/16172>>. Acesso em: 28, 08, 2023.

ARAÚJO E SÁ, Maria Helena, SIMÕES, Ana Raquel (2015). "Integração curricular da Intercompreensão: possibilidades, constrangimentos, recomendações". Disponível em <https://www.miriadi.net/sites/default/files/prestacion_7.3_formatado_portugues.pdf>. Acesso em: 28, 08, 2023.

ARAÚJO E SÁ, Maria Helena (coord) (2014). *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension: Rapport*. MIRIADI. Disponível em <<https://ria.ua.pt/handle/10773/14642>>. Acesso em: 28. 08. 2023.

ARAÚJO E SÁ, Maria Helena (2019). "A intercompreensão nas disciplinas de línguas do ensino secundário: um estudo com duas turmas de espanhol em Portugal". *Revista Iberoamericana de Educación* 81(1): 135-165, Disponível em <<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/197313/Araujo.pdf>>. Acesso em: 28. 08. 2023. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8113605>

BENAVENTE FERRERA, Susana *et al.* (2022). *PanromanIC – Manuale di intercomprensione tra lingue romanze*. Bologna: Zanichelli.

BONVINO, Elisabeta *et al.* (2011). *Ler e compreender 5 línguas românicas – Leer y entender 5 lenguas románicas – Llegir i entendre 5 llengües romàniques – Leggeree capire 5 lingue romanze – Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milano: Hoepli.

CAPUCHO, Filomena; COX, Isa (2004). "Eu & I – Pioneer Experimentation in Intercomprehension Methodology". Em: *Best practices of learning less widely used languages in multicultural and multinational Europe*, pp. 87-91. Vilnius: Lietuviu Kalbos Instituto Leidykla.

CASTRO, Catarina; MELO-PFEIFER, Sofia (2010). "Aprender português depois de (muitas) outras línguas estrangeiras: implicações pedagógico-didáticas no ensino do PLE junto de um público adulto". Em: (Eds.) Maria João MARÇALO *et al.* *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Disponível em <<http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/6722>>. Acesso em: 28. 08. 2023.

CANDELIER, Michel *et al.* (2012). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

COUNCIL OF EUROPE (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>. Acesso em: 28. 08. 2023.

COSTA, Ana Luísa (2021). "Ensinar Português como língua pluricêntrica. Da consciência linguística à consciência da variação linguística". *Palavras. Revista em Linha*. 4: 23-34. Disponível em <<https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/141>>. Acesso em: 28. 08. 2023.

COUFFIN, Gauthier (2014). "L'intercompréhension au cycle 3: quels enjeux pour la maîtrise des langues? L'exemple d'Euro-mania". *Tréma. Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique* 42: 54-65. Disponível em <<https://doi.org/10.4000/trema.3197>>. Acesso em: 28. 08. 2023.

DE CARLO Maddalena; ANQUETIL, Mathilde (2019). "Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. REFIC" *EL.LE Educazione Linguistica. Language Education* 8(1):163-234, Disponível em <<http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/008>>. Acesso em: 28. 08. 2023.

DG TRANSLATION, Comissão Europeia. (2012). *Intercomprehension: Exploring its usefulness for DGT, the Commission and the EU*. Disponível em <<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/893895f6-0c42-4494-95d4-9c81fafdb5a3>>. Acesso em: 28. 08. 2023.

DOYE, Peter (2005). *L'intercompréhension. Etude de référence. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

DUARTE, Isabel Margarida (2016). "Português, Língua Pluricêntrica: Que Português Ensinar Em Aulas De Língua Estrangeira?». Em: *Memoria, Discurso e Tecnologia*. Organizado por Carlos Augusto Baptista de Andrade; Guaraciaba Micheletti e Isabel Roboredo Seara. São Paulo: Terracota Editora, pp. 217-236

DUARTE, Isabel Margarida (2019) «Português, língua pluricêntrica: formação de professores de PLE na Universidade do Porto". Em: *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna*. Editado por Christian Koch e Daniel Reinmann. pp. 47-58. Tübingen: Narr Francke Attempto.

DUARTE, Isabel Margarida (2022). "Formação contínua de professores ensinar português como língua pluricêntrica / Teaching Portuguese pluricentric language Continuous teachers training". *Pensares em Revista* 26: pp. 35-54. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/70693/44448>>.

Acesso em: 28. 08. 2023.

ECO, Umberto (1996). *A procura da língua perfeita*. Lisboa: Presença. [tradução de Miguel Serras Pereira].

ESCODÉ, Pierre; JANIN, Pierre (2010). *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.

ESCODÉ, Pierre; CALVO DEL OLMO, Francisco (2019). *Intercompreensão. A chave para as línguas*. São Paulo: Parábola.

GÖTTSCHE, Katja. *et al.* (2003). *EuroComRom - Os sete passadores: Saber ler todas as línguas românicas ja!* Düren: Shaker Verlag.

JOHNEN, Thomas (2019). "As variedades do português em manuais de Português Língua Estrangeira". Em: *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna* Editado por Christian Koch e Daniel Reinmann, pp. 87-102. Tübingen: Narr Francke Attempto.

MEISNTZER, Benjamin (2019). "O Português como Língua Pluricêntrica. Um desafio para a didática do Português Língua Estrangeira". Em: *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna* Editado por Christian Koch e Daniel Reinmann, pp. 19-45. Tübingen: Narr Francke Attempto.

MELO-PFEIFER, Sophia *et al* (2011). "As “línguas que não sabemos que sabíamos e outros mitos: um olhar sobre o percurso da Didática de Línguas a partir da intercompreensão". *Cadernos do LALE*, pp. 33-56. Disponível em <<https://www.ua.pt/pt/cidttf/lale/page/15982>>. Acesso em: 28. 08. 2023.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (2016). "Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil". *Revista GeoPantanal* 21: 59-

72. Disponível em <<https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2573>>. Acesso em: 28. 08. 2023.

REIMANN, Daniel; KOCH Christian (2019). "O ensino do Português Língua Não Materna com enfoque na competência de variedades. A relevância das variedades na aula". Em: *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna* Editado por Christian Koch e Daniel Reinmann, pp. 9-18. Tübingen: Narr Francke Attempto.

TEYSSIER, Paul (2004). *Comprendre les langues romanes: du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain: méthode d'intercompréhension*. Paris: Chandeigne.

WILSON, Francelino (2021). "Português, língua pluricêntrica: integração de variedades no ensino". *Revista Internacional em Língua Portuguesa* 39: pp. 17-21. Disponível em <<https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/article/view/260>>. Acesso em: 28. 08. 2023. DOI: <https://doi.org/10.31492.2184-2043.RILP2021.39/pp.17-31>.