

Leitura e tradução de textos poéticos em aulas de italiano LA

Cláudia Tavares Alves
Universidade Federal de Santa Catarina
clautalves@gmail.com

RESUMO: Apesar de ser uma tipologia textual de inegável importância, tanto pela perspectiva da educação literária, quanto pela da educação linguística, a poesia ocupa, nos dias de hoje, uma posição bastante tímida em reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais (LAs), bem como em documentos de referência, utilizados para pautar as práticas pedagógicas em sala de aula. Partindo de tal constatação, este artigo se dedica a retomar a discussão sobre a presença da literatura em contexto de ensino de LAs, buscando lançar algumas reflexões sobre a pertinência desse tipo de texto em relação às competências linguísticas e socioculturais. O objetivo principal é refletir sobre as potencialidades do uso de textos literários, em específico, de textos poéticos, em aulas de italiano LA. Por isso, em seguida, tais potencialidades serão abordadas especificamente a partir das habilidades de leitura e tradução, dois pontos de apoio para o uso de textos poéticos nesse contexto.

Palavras-chave: Ensino de italiano LA. Poesia. Literatura. Leitura. Tradução.

ABSTRACT: Pur essendo una tipologia testuale di innegabile importanza, sia dal punto di vista dell'educazione letteraria che dell'educazione linguistica, la poesia occupa attualmente una posizione piuttosto timida nelle riflessioni sull'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere/seconde lingue (LS/L2), oltre che nei documenti di riferimento, utilizzati per guidare le pratiche pedagogiche. Sulla base di questi risultati, quest'articolo è dedicato a riprendere la presenza della letteratura nel contesto dell'insegnamento di LS/L2, cercando di avviare alcune riflessioni sulla rilevanza di questo tipo testuale in relazione alle competenze linguistiche e socioculturali. L'obiettivo principale è riflettere sulle potenzialità dell'utilizzo dei testi letterari, in particolare dei testi poetici, nelle lezioni di italiano LS/L2. Tali potenzialità saranno affrontate in modo specifico a partire dalle capacità di lettura e traduzione, due punti di supporto per l'utilizzo dei testi poetici in questo contesto.

Parole chiave: Insegnamento di italiano LS/L2. Poesia. Letteratura. Lettura. Traduzione.

ABSTRACT: Despite being a textual typology of undeniable importance, from the perspective of literary and linguistic education, poetry currently occupies a rather timid position in reflections on teaching and learning additional languages, as well as in reference documents, used to guide pedagogical practices. Based on this finding, this article is dedicated to resuming the

discussion about the presence of literature in the context of teaching additional languages, seeking to present some reflections on the relevance of this type of text in relation to linguistic and sociocultural competences. The main objective is to analyze potential uses of literary texts, in particular poetic texts, in Italian classes. Such potentialities will be addressed specifically from the reading and translation skills, two points of support for the use of poetic texts in this context.

Keywords: Teaching of Italian as Additional Language. Poetry. Literature. Reading. Translation.

Introdução

*Chega mais perto e contempla as palavras
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?*

Carlos Drummond de Andrade

Pelos versos de "Procura da poesia", Carlos Drummond de Andrade tece considerações sobre o processo criativo envolvido na composição de um poema, revelando a secreta aventura de *adentrar no reino das palavras*, explorando as *mil faces* que se escondem sob a suposta *face neutra* de cada uma delas. Assim, diante de um poema, leitores e leitoras se perceberiam de pronto em um terreno polissêmico, ora mais, ora menos de caráter conotativo; terreno em que o trabalho do poeta com as palavras permitiria que cada uma dessas unidades se desdobrasse em incontáveis significações e possibilidades de leituras. A *chave*, portanto, que nos permite adentrar tal reino seria instrumento fundamental para a escrita de poesia – mas ela certamente se apresenta também como uma ferramenta essencial para a leitura de textos poéticos.

Esse espaço da poesia, em que contornos indefinidos não se permitem ser categorizados com facilidade (ainda que há séculos a humanidade tente explicar como se escrever e ler um poema), ocupou lugar de prestígio por muitos séculos

no âmbito da história do ensino de línguas adicionais¹ (LAs). Basta lembrarmos como a leitura e a tradução de textos literários clássicos formaram a base do que hoje chamamos de método da gramática e tradução. Já bastante obsoleto atualmente, esse método evidenciava em sua concepção a importância da língua escrita e literária para se aprender outra língua que não a materna.

Com o passar dos anos, e o consequente surgimento de diversas abordagens e métodos variados elaborados para se pensar o ensino e a aprendizagem de LAs, a literatura passou a ocupar uma posição cada vez menos prestigiosa, aparecendo geralmente restrita a poucas atividades específicas e muitas vezes utilizada como pretexto para exercícios gramaticais ou lexicais. Para ilustrar esse problema, podemos recuperar brevemente dois documentos em voga que funcionam como referências para professores e professoras de línguas no Brasil: o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER) e a Base Nacional Comum Curricular Brasileira (BNCC).

No primeiro caso, é significativo observar como, para orientar as habilidades referentes à leitura e à compreensão de textos escritos, os textos literários apareçam como descritores apenas nos níveis C1 e C2. Eles figuram timidamente entre as atividades de compreensão escrita geral. No nível C1, o aprendiz "è in grado di comprendere una grande varietà di testi tra cui testi letterari" (QCER 2020, p. 57); já no nível C2, o aprendiz "è in grado di comprendere praticamente tutte le forme di linguaggio scritto, compresi testi letterari" (QCER 2020, p. 57). Descritores semelhantes aparecem ainda nas atividades relacionadas a "Ler pelo prazer de ler", mantendo, no entanto, as indicações restritas aos níveis C1 e C2.

No segundo caso, observando especificamente as orientações atuais voltadas ao ensino de língua inglesa (isto é, a única língua adicional explicitamente considerada e descrita na BNCC, pois se trata de uma língua franca²), nota-se que os textos literários são mencionados de maneira direta, como objetos de conhecimento, exclusivamente no eixo de leitura do oitavo

ano do ensino fundamental. Nota-se que, dentre as práticas de leitura e fruição em língua inglesa, sugere-se a "leitura de textos de cunho artístico/literário" (BRASIL, 2018, p. 256).

Outro dado que não poderia ser ignorado é a escassa presença de textos literários em materiais didáticos voltados ao ensino de LAs. Como já apontado em outros artigos relacionados ao tema (FIGLIOLO, 2016; SANTOS, 2015; MOTA, 2010), geralmente os textos literários assumem um caráter muito pontual quando aparecem nesses livros, figurando em grande parte das vezes como mero apoio para trabalhar algum aspecto gramatical ou cultural interligado à situação comunicacional abordada na unidade. Segundo Ana Cristina dos Santos, quando há propostas que se utilizam de textos literários, elas em geral

aparecem para ensinar um aspecto da cultura da língua meta aprendida ou para fixar e aplicar um ponto gramatical ou lexical determinado. Inclusive nas atividades que enfocam a compreensão leitora, as perguntas propostas não englobam as especificidades do gênero. Com isso, subutiliza-se o texto literário ao esvaziá-lo de seu significado literário (2015, p. 41).

Ou seja, isso significa que, nas poucas ocasiões em que a literatura é conjugada ao ensino da língua meta, o texto literário acaba sendo subutilizado, funcionando como simples amostragem de algum elemento cultural que se pretende apresentar ou como apoio para desenvolver algum conteúdo linguístico. Nesse sentido, a literatura raramente é considerada como uma possibilidade de observar e explorar as especificidades do próprio texto em questão, obscurecendo dessa forma as potencialidades linguísticas e literárias intrínsecas a um texto desse tipo.

O sequestro da literatura nos livros didáticos voltados ao ensino de LAs se explicaria, nas últimas décadas, pela hegemonia da abordagem comunicativa nas salas de aula (BRUN, 2004; BALBONI, 2002). Assim, o apelo às competências comunicativas seria responsável por afastar os textos literários de

uma perspectiva de uso real da língua, ou melhor, da língua como sendo o código que possibilitaria à pessoa se comunicar em situações cotidianas mediadas pelo uso da linguagem.

Contudo, Paolo Balboni defende que essa postura evidenciaria um contrassenso, afinal, na relação entre literatura e estudos sobre o ensino de línguas, em específico aqueles ligados às competências comunicativas, haveria duas premissas que deveriam ser levadas em consideração:

- a. in ogni tassonomia testuale il "testo letterario" è individuato come diverso dagli altri tipi testuali: ignorare questo tipo di testo, dunque, rende incompleta la competenza linguistica, componente essenziale della competenza comunicativa;
- b. in ogni modello funzionale compare, con diversi nomi, la "funzione poetica": ignorare questa funzione rende incompleta la competenza pragmatica, funzionale – elemento essenziale della competenza comunicativa (2002, p. 138).

À esteira dessa discussão, Fabio Caon e Camilla Spaliviero (2015), ao pensar sobre formas de interseccionar educação linguística e educação literária, propõem o desenvolvimento da competência comunicativa literária. Seria assim somada às componentes linguísticas, extralinguísticas e interculturais, ligadas tradicionalmente à abordagem comunicativa e modelares quando pensamos em educação linguística, uma componente focada especialmente nos aspectos específicos dos textos literários. Isso implicaria um novo modelo de educação literária aplicado ao ensino de línguas, no qual: 1) seria levada em consideração uma componente dedicada à variedade literária da língua, destacando-a da competência sociolinguística já presente no modelo comunicativo; 2) haveria ainda 2 competências adicionais, a histórico-cultural e a filosófica, para dar conta das particularidades envolvidas na leitura e interpretação de textos literários.

A intenção deste artigo não é esgotar essa discussão, mas sim chamar a atenção para o fato de que, diante desse cenário em que predominam abordagens e métodos comunicativos, seria necessário reavaliarmos a presença

de textos literários no contexto de ensino de italiano LA, em especial, a presença de textos poéticos. Por isso, nossa análise focará a partir de agora os usos potenciais da poesia em sala de aula, sobretudo aqueles ligados às habilidades de leitura e de tradução, dois possíveis pontos de apoio para o uso de textos poéticos nesse contexto. A expectativa é que, para além das discussões teóricas, seja possível também vislumbrar possibilidades efetivas de uso de poemas em sala de aula, estimulando assim mais professores e professoras a se aventurarem nesse universo fascinante de potencialidades da língua literário-poética e suas múltiplas significações.

Leitura e tradução de poesia: processos

Como vimos anteriormente, ao observar as habilidades de leitura referenciadas pelo QCER, os textos literários são considerados um tipo de texto pertinente apenas para os níveis C1 e C2, isto é, para os níveis mais avançados, em que os aprendizes já dominam diversas habilidades de recepção e produção de textos. Essa reduzida presença da literatura em contexto de ensino de línguas se intensifica ainda mais quando pensamos em textos poéticos, os quais naturalmente carregam uma série de estigmas. Quem nunca ouviu que "poesia é muito difícil" ou que "não é possível entender nada quando se lê poesia"? Esse tipo de senso comum se deve a certas dificuldades geralmente inerentes ao tipo de texto, o qual pode exigir habilidades de leitura e interpretação em graus elevados das competências linguísticas. Soma-se à linguagem por vezes hermética da poesia o fato de que, pela literatura, é possível viajar no tempo e no espaço, o que causa muitas vezes desconfortos e estranhamentos diante de produções literárias de outras épocas e de outros lugares.

Porém, a partir de um olhar cuidadoso para a variedade de textos poéticos existentes, seria possível encontrar exemplos de poemas que caberiam perfeitamente em aulas de níveis básicos e intermediários, sobretudo se vasculharmos a intensa produção poética contemporânea, expressa muitas

vezes em uma língua comum, que recupera elementos da oralidade cotidiana. Nossa proposta de prática pedagógica, nesse sentido, é repensar a postura de aversão ao texto poético em contexto de ensino e aprendizagem de italiano LA e superar uma primeira barreira de resistência à leitura de poesia. É fundamental para tanto que consideremos a escolha de textos adequados ao contexto e ao nível linguístico dos aprendizes, conjugada a uma forma leve e pessoalizada de abordá-los em aula.

Desse modo, o primeiro passo seria sensibilizar alunos e alunas para o texto poético, não impondo um valor *a priori* ao poema e, consequentemente, uma espécie de obrigatoriedade em apreciar algo que não lhes afeta. Uma maneira mais interessante seria, inicialmente, envolvê-los no processo de leitura, mobilizando seus próprios conhecimentos de mundo e suas próprias capacidades de imaginar e conjecturar interpretações. Igualmente relevante seria desmistificar o texto poético, nuançando a pretensão de uma compreensão total e absoluta da *mensagem* do poema – afinal, não entender tudo faz parte da experiência poética até mesmo quando lemos poesia em língua materna.

Conforme aponta Fabio Delucchi,

I valori del testo letterario e specificamente di quello poetico, devono “emergere” gradualmente, farsi strada nell'apprendente per via, oserei dire, empirica, pratica, sensoriale, attraverso attività guidate, input mirati ma non troppo rigidi, che lascino spazio anche alla sua operatività e immaginazione. Il piacere deve risultare, insomma, dall'incontro non solo con il testo in quanto tale, ma con la realtà concreta e linguistica che esso veicola o può suscitare nell'apprendente-individuo sociale, il quale – sul testo e tramite le attività didattiche ad esso correlate – deve innanzitutto trovare se stesso, sperimentarsi nella nuova realtà sociale, culturale e comunicativa che il testo gli presenta e in cui egli deve “sentirsi” immerso (2015, p. 363).

A imersão no texto poético poderia, então, ocorrer gradualmente e a partir de elementos que mobilizassem a identificação pessoal dos aprendizes, sem que fosse preciso sufocá-los com leituras densas e conteúdos gramaticais rigorosos. Parece ser essencial, nesse sentido, deixar espaço para que processos por vezes

até imprevisíveis possam ocorrer, já que a leitura de poesia nos remete a um salto em queda livre, em que seria impossível prever todas as experiências individuais envolvidas nesse processo.

Dessa forma, o envolvimento preliminar possibilitaria tratar do texto poético não como um pretexto para explicar conteúdos gramaticais ou lexicais, mas como um tesouro de potencialidades criativas em que o resultado da leitura não se limitaria a apenas *comunicar* ou a *fazer algo* pragmaticamente com a língua. Ainda que isso também pudesse ocorrer, a leitura de textos poéticos poderia ser encarada mais como uma experiência estética e linguística, a qual, por um lado, não precisaria estar apartada das funções da língua em uso, mas, por outro, ela também não seria igualada e colocada em prática da mesma maneira que fazer um pedido em um restaurante ou chamar um ônibus, por exemplo. A sala de aula seria um contexto ideal para então explorar coletiva e individualmente esse tesouro.

Nessa perspectiva, Delucchi completa ainda:

Le attività di pre-lettura, lettura e post-lettura dovranno quindi essere mirate al coinvolgimento dell'apprendente, all'attualizzazione del testo e ad una lettura in chiave “personalizzata” e non strumentale, per mezzo dell'ascolto attento e creativo, associazione di immagini, acquisizione di lessico e anche conoscenza dell'autore quale possibile “maestro di lingua” oltreché scrittore: sentirsi, insomma, i destinatari e fruitori del testo-messaggio, godere dei propri risultati, fosse anche solo l'acquisizione di un'immagine o di una parola “polisemica”, i cui significati si aprano alle analogie e all'interpretazione personale.

In questo modo, l'apprendente può confrontarsi con un messaggio polivalente, dal significato non univoco, e sviluppare quello “spirito critico” che gli permetterà anche di affrontare con più sicurezza tipologie testuali e anche situazioni quotidiane più complesse, per le quali le “strategie comunicative routinarie” non possono essere sufficienti (2015, p. 363-364).

O que fica evidente é que a leitura de um texto poético em ambiente de ensino e aprendizagem de língua seria um processo desenvolvido em etapas, isto é, compartilhado entre as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura, de forma que a aproximação e a identificação das características próprias da língua

literária se dessem de maneira menos automatizada e mais estimulante para os próprios estudantes. Desse modo, as possíveis complexidades do texto, que muitas vezes não podem ser aplainadas pelas competências comunicativas tradicionais, serviriam como um estímulo para a fruição, ao invés de uma dissuasão da experiência de leitura.

Complementando essa estratégia de ensino de italiano LA, uma maneira eficiente de aproximar alunos e alunas a textos poéticos seria através de atividades envolvendo, para além da leitura, a tradução de poemas como técnica glotodidática. Segundo Balboni, a tradução é, ao mesmo tempo, instrumento de metacompetência linguística, instrumento de reflexão intercultural e instrumento hermenêutico, de descoberta indutiva da língua aprendida (2008, p. 179-180). Isso porque, além da mediação cultural e da aprendizagem por contraste, ela possibilita o desenvolvimento da autonomia e da autoconsciência linguística.

Mais uma vez, a intenção deste artigo não é aprofundar o tema, mas apenas dar destaque a possíveis resultados de atividades que atrelem as potencialidades da tradução pedagógica às potencialidades dos textos poéticos. Assim, além de ser uma ferramenta bastante eficaz na mediação e na evidenciação de contrastes linguísticos e culturais existentes entre a língua materna e a língua adicional, a prática tradutória pedagógica potencializa a imersão na leitura de poesia, podendo revelar suas múltiplas camadas de significação e possibilidades diversas de uso da língua. Em outras palavras: mesmo que interpretar não seja equivalente a traduzir, como disse certa vez Umberto Eco, uma tradução pode ser entendida como uma interpretação, pois, para lembrar Italo Calvino, traduzir seria a melhor maneira de ler um texto.

Elisabetta Santoro afirma que, "para traduzir, é indispensável uma leitura profunda com o objetivo de entender o valor de cada elemento não só pelo que significa em si, mas também em sua relação com os outros elementos contidos no texto" (2011, p. 153). E prossegue:

não é possível se limitar à utilização de regras gramaticais, pois o processo tradutório impõe questionamentos efetivos sobre os efeitos de sentido gerados e sobre como eles influenciam a leitura e a interpretação do texto para que se possa encontrar, na outra língua, uma maneira adequada de *dizer o mesmo* de forma diferente e de recriar efeitos de sentido na língua de chegada (2011, p. 156).

Estamos diante de um entendimento de tradução que pouco tem a ver com o reconhecimento da língua como sistema gramatical imutável ou do texto como uma lista de palavras a serem memorizadas. Com a tradução pedagógica de poesia, os aspectos linguísticos e socioculturais do texto ficariam mais latentes, o que poderia abrir novas frentes de aprofundamento do texto. Além disso, a leitura que antecede a tradução seria um mergulho na tessitura do texto, desvendando tanto quanto possível sua trama de sentidos. Só assim seria possível recriar, em outra língua, aquilo que foi concebido originalmente. A riqueza dessa experiência, entendida mais uma vez como um processo de fruições e movimentos, é tamanha que, a partir de um único texto de partida seria possível produzir diversos outros textos na língua de chegada – os alunos e as alunas, sendo indivíduos munidos de suas próprias subjetividades e, portanto, sendo também leitores únicos, teriam experiências hermenêuticas individuais e produziriam por sua vez traduções únicas a partir de um mesmo texto.

Nesse percurso, partimos das habilidades de leitura e passamos às de tradução, mas na verdade nunca chegamos a abandonar a leitura, se entendermos que uma atividade didática envolvendo tradução de poesia se baseia no aprofundamento da leitura e na interpretação do texto. A tradução, enfim, como processo, e não como produto (BALBONI, 2008), parece assim complementar a leitura do texto poético, ela mesma um processo que desafia e perpassa as subjetividades dos estudantes.

Considerações finais

Caon e Spaliviero observam que, segundo as novas perspectivas relacionadas à educação literária, seria possível reconhecer aspectos literários na língua cotidiana, ainda que a língua literária e a língua de uso não sejam exatamente coincidentes. Isso implicaria reconhecer que "anche la letteratura (soprattutto quella contemporanea) può esprimere il linguaggio comune" (2015, p. 31). Pautando-se nessa constatação, é possível dizer que a literatura contemporânea pode ser um ponto de intersecção rico em possibilidades para abordar a língua comum desde níveis iniciais. A ausência de textos literários, mais especificamente, de textos poéticos, nos primeiros níveis de aprendizagem de uma LA vai assim se tornando injustificada à medida que uma curadoria atenciosa de conteúdos poderia encontrar vários textos poéticos adequados à sala de aula. Além disso, sugere-se que o trabalho com o texto poético no ensino de italiano LA seja beneficiado por atividades que envolvam a tradução pedagógica, por ela representar uma possibilidade de aprofundamento da leitura do poema.

Assim, de acordo com as discussões expostas, é possível pensar em atividades que conjuguem a leitura e a tradução de textos poéticos se baseando nos seguintes argumentos:

1) é possível utilizar textos poéticos no ensino de italiano LA, mesmo em níveis iniciais, desde que haja uma escolha apropriada de poemas a serem levados à sala de aula;

2) a leitura de poesia pode ser estimulada a partir de atividades que contemplem as etapas de pré e pós-leitura, possibilitando assim uma imersão pessoal e sensível na experiência;

3) a tradução é uma técnica glotodidática que pode contribuir para a utilização de textos poéticos em contexto de ensino e aprendizagem de italiano LA, sobretudo pela perspectiva de que ela se conjuga às habilidades de leitura e interpretação;

4) a leitura e a tradução de textos poéticos em aulas de italiano LA podem possibilitar o desenvolvimento de competências comunicativas literárias e metalinguísticas, não devendo o texto poético ficar submetido a mero pretexto para ensinar conteúdos gramaticais e lexicais.

Referências

BALBONI, P. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Turim: Utet Libreria, 2002.

_____. *Fare educazione linguistica*. Novara: UTET Università, 2008.

_____. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. In: *Traduções*, v. 3, n. 4, 2011, 101-120.

_____. Tradução na aprendizagem de línguas: uma abordagem ‘para quê’. *Revista X*, v. 14, n. 2, 2019, 177-198.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRUN, Milenna. (Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004, 73-104.

CAON, Fabio; SPALIVIERO, Camilla Spaliviero. *Educazione linguistica, letteraria, interculturale: intersezioni*. Turim: Loescher/Bonacci, 2015.

DELUCCHI, Fabio. Il testo poetico nell'insegnamento dell'italiano L2/LS. *Italiano LinguaDue*, n. 1, 2012, 352-394.

FIGLIOLO, Gustavo. Ensino de línguas estrangeiras: a poesia como recurso didático. *EntreLínguas*, v. 2, n. 1, jan./jun. 2016, 125-142.

LEFFA, Vilson; IRALA, Vanessa. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson; IRALA, Vanessa (org.). *Uma Espiadinha na Sala de Aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: EDUCAT, 2014, 21-48.

LÔPO RAMOS, Ana Adelina. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, 13 (01), 2021, 233–267.

MOTA, F. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. *Fólio - Revista de Letras*, v. 2, n. 1, 2010, 101-111.

QCER. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. Trad. Monica Barsi, Edoardo Lugarini e Anna Cardinaletti, Consiglio d’Europa, 2020.

ROMANELLI, Sergio. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, 2009, 200-219.

SANTORO, Elisabetta. Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências. *Cadernos de Tradução*, v. 1, n. 17, 2011, 147-160.

SANTOS, Ana Cristina dos. A literatura no ensino de línguas estrangeiras. *Revista Línguas & Ensino*, v. 1, n. 1, 2015, 40-58.

Notas

1. O termo língua adicional (LA) está sendo utilizado neste artigo como um hiperônimo, em substituição aos termos língua estrangeira, segunda língua, língua internacional etc. Apesar dessa escolha, valem duas ressalvas: até onde foi possível verificar, ele não encontra correspondência nos estudos italianos de glotodidática; além disso, as siglas L2 e LS (*lingua straniera* e *seconda lingua*), com suas específicas distinções, parecem ser ainda as mais utilizadas no contexto de estudos sobre ensino e aprendizagem de Italiano como língua não nativa. Sobre recentes discussões sobre o termo língua adicional, ver Lôpo Ramos (2021) e Leffa e Irala (2014).

2. De acordo com a definição apresentada pela própria BNCC, inglês seria considerado uma língua franca por possuir "falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais", o que o "desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas" (BRASIL 2018, p. 241-242).