

# A INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS NA FORMAÇÃO PLURILÍNGUE E INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS

## INTERCOMPREHENSION OF ROMANCE LANGUAGES ON PLURILÍNGUE AND INTERCULTURAL EDUCATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO CHILDREN

Mariana de Normando Lira  
Josilene Pinheiro-Mariz  
UFCG

**Resumo:** Esta pesquisa objetivou analisar o papel da Intercompreensão de Línguas Românicas (IC), como metodologia de ensino de línguas estrangeiras no âmbito da Educação Infantil. Buscou-se identificar e descrever fundamentos da IC e sua utilização como metodologia para o ensino de línguas estrangeiras; compreender a proposta metodológica da IC e a sua aplicação desde o Ensino Infantil, identificando caminhos que possibilitem a formação de cidadãos plurilíngues e pluriculturais em nosso meio, analisando em documentos, estratégias de ensino que possibilitariam a presença da IC no ensino infantil. Tomamos por base os estudos de Capucho (2009) e Blank (2009) e encontramos em Kail (2015) e Vanthier (2009) reflexões que dão suporte para se pensar no ensino de línguas estrangeiras desde a infância. Os resultados evidenciaram que a IC pode contribuir significativamente na formação das crianças em seu sentido mais amplo

**Palavras-chave:** Intercompreensão de Línguas Românicas. Ensino; Literatura; Línguas Estrangeiras para crianças.

**Abstract:** This research analyzes the implications of Intercomprehension Romance Languages (IRL) as a methodology in teaching foreign language in childhood education. We aimed to identify and describe the basic elements of IRL upon its contributions as a methodology in teaching foreign languages; comprehend the purpose of IRL methodology and also its operation since childhood education, identifying directions that enable a formation of plurilingual and multicultural citizens in our midst; analyzing in documents teaching strategists which would provide the presence of IRL in childhood education. To this end, we based our assumptions on the researches from Capucho (2009) and Blank (2009). We also relied on reflections from Kail (2015) and Vanthier (2009), that provide support of thinking about foreign language teaching since early age. Our conclusions led us, consequently, to affirm that IRL may contribute considerably for children education in a major way.

**Keywords:** Intercomprehension of Romance Languages. Teaching. Literature. Foreign Languages to children.

## INTRODUÇÃO

A necessidade de se aprender línguas estrangeiras (LE), desde cedo, tem razões que vão desde o desenvolvimento de crianças, no que concerne à sua saúde, até questões mais complexas como as cognitivas e emocionais, citando apenas algumas. Nesse sentido, ensinar LE caracteriza-se como uma atividade que instiga o professor, motivando-o na busca por caminhos metodológicos que o conduzam a encontrar uma forma de ensino que seja eficaz para a formação da criança, considerando que se trata de um ser humano complexo, visto que está no início de sua formação. Por essa ótica, o ensino e/ou a aprendizagem de LE para crianças é uma atividade que necessita constantemente de reflexões e discussões e, nesse âmbito, a Intercompreensão de Línguas Românicas (doravante IC ou ILR) é vista como uma metodologia para o ensino/aprendizagem de LE diversas que tem um importante espaço nas discussões dos especialistas em contexto mundial, uma vez que traz ao debate, o despertar para as línguas, além do respeito ao outro, quando da aprendizagem de uma nova língua.

Por se tratar de reflexões ainda relativamente novas, no contexto brasileiro, consideramos necessário situar historicamente a importância da Intercompreensão. Historicamente, com a expansão territorial e o aumento da população do Império Romano, surgiram as diferenças sociais que estimularam o surgimento das variações da língua latina que, inicialmente, era restrita à Roma e que possuía três normas: o *sermo classicus* ou *litterarius*; o *sermo urbanus* e o *sermo plebeius*. Esta última, mais conhecida como latim vulgar e constituía-se naquela essencialmente falada pela grande massa popular e menos favorecida. Ao ser levada, através do exército Romano, para as diferentes províncias conquistadas, essa norma do latim entra em contato com as diferentes línguas já faladas nas províncias, dando origem às chamadas línguas românicas, a saber: português, galego, castelhano, catalão, provençal, francês, rético, sardo, italiano, dalmático e romeno (BASSETTO, 2001). Têm-se, portanto, a partir desse resgate histórico, embora muito breve, uma noção da origem das línguas românicas, pertencendo elas ao mesmo grupo linguístico; logo, apresentando proximidades.

Nesse contexto, defendendo a diversidade como alternativa a uma só língua de comunicação e buscando aproveitar tal proximidade, percebe-se a Intercompreensão de Línguas Românicas, *grosso modo*, visando a possibilidade de cada um poder expressar-se na sua própria língua e ser compreendido pelo outro. De acordo com Lima (2015), o princípio da IC é “o sujeito ser capaz de comunicar-se desenvolvendo estratégias de compreensão entre as línguas que tiveram sua raiz na mesma família de línguas” (LIMA, 2015, p. 29).

Cabe ressaltar que o foco de nossa pesquisa não nos leva a pensar, e nem é o objetivo da IC, que a criança aprenderá várias línguas estrangeiras e poderá se comunicar oralmente ou por escrito através delas com desenvoltura. Trata-se, tão somente, de proporcionar à criança um contato com línguas de mesma origem, buscando desenvolver nelas as competências plurilíngue e pluricultural, “procurando desenvolver a flexibilidade mental, despertar a curiosidade pelas línguas e culturas, promover a autoconfiança e vontade de participar, bem como, criar o desejo de conhecer e viver com o Outro, através da exposição à sua língua/cultura” (NEVES, 2013, p. 32). Esse pode ser um importante resultado da IC, além de desenvolver estratégias de leitura a partir do vocabulário que a criança já adquiriu em sua língua materna, uma vez que a IC inclui tanto a comunicação oral quanto a escrita.

Refletir sobre essa questão, nos remete às observações de Poslaniec (2002) ao afirmar que o ensino continua como sempre, com meios antigos, mas que as soluções práticas foram conceituadas pelos pesquisadores, então “[...] seria necessário que todos os professores ouvindo falar, fossem ao menos sensibilizados, para engajarem-se em um processo didático de ruptura com a tradição” (POSLANIEC, 2002, p. 174)<sup>1</sup>. O autor faz essa afirmativa em relação ao ensino da literatura em LE, mas trazemo-la para o nosso contexto do ensino de línguas e então surge, dessa necessária ruptura com a tradição, a justificativa e a importância de trabalhos que apresentem novos métodos e novas reflexões a respeito da didática de línguas estrangeiras.

Portanto, o nosso objetivo foi analisar o impacto da Intercompreensão de Línguas Românicas, como metodologia de ensino de línguas estrangeiras no âmbito da Educação Infantil, além de identificar e descrever os fundamentos básicos da IC, assim como a sua utilização enquanto metodologia para o ensino de línguas estrangeiras. Também discutimos a compreensão da proposta metodológica da IC e a sua aplicação desde o Ensino Infantil, identificando caminhos que possibilitem a formação de cidadãos plurilíngues e pluriculturais em nosso meio. Ainda nas nossas reflexões, analisamos as estratégias de ensino que viriam a possibilitar a presença da IC no ensino infantil, averiguando a existência de materiais didáticos que deem suporte para o ensino de línguas estrangeiras pelo viés da ILR no Ensino Infantil. Após tal verificação, pudemos constatar uma significativa ausência de materiais, configurando-se em um importante resultado a nos conduzir à elaboração de um “caderno de intercompreensão para crianças”.

---

<sup>1</sup> Todas as traduções são de nossa autoria, salvo menção contrária [...] *faut-il que tous les enseignants en entendent parler, y soient à tout le moins sensibilisés, pour s'engager dans un processus didactique en rupture avec la tradition* (POSLANIEC, 2002, p. 174)

## **APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA ILR NA INFÂNCIA**

Para a realização de nossa pesquisa, seguimos dois eixos: estudo bibliográfico e pesquisa documental exploratória. No que diz respeito ao estudo bibliográfico, realizamos uma imersão na literatura já existente sobre os fundamentos que dão base à IC, buscando identificar elementos que dão suporte a sua utilização enquanto metodologia para o ensino de línguas estrangeiras e, concomitantemente, investigamos como se daria a sua abordagem desde no Ensino Infantil.

Para tanto, visitamos publicações de importantes pesquisadores da área tais como Capucho (2009; 2010), De Carlo, (2009); Gomes de Souza (2013), Silva (2013) e Alas-Martins (2014), uma vez que tais estudiosos discutem os fundamentos da IC e sua utilização, ressaltando que a ILR vem conquistando seu espaço ao longo dos últimos anos, trazendo para a didática do ensino de línguas uma nova forma de levar o aluno a compreender as línguas de origem latina, através dos próprios conhecimentos da e sobre a língua materna (LM).

Também identificamos em Kail (2015), Vanthier (2009) e Gaonac'h (2006), reflexões que dão suporte para se pensar no ensino de LE desde a infância, repercutindo, dessa forma, estudos que tem como grande área de alicerce a Linguística Aplicada (LA) e que já ganhou um espaço significativo para muitas discussões entre os especialistas da área. Isto porque ao longo dos anos, a LA vem mostrando a importância do contato com as Línguas Estrangeiras desde a primeira infância.

Nesse contexto, desenvolvemos uma pesquisa que está inserida no paradigma de abordagem qualitativa, uma vez que “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 73), haja vista que intentamos analisar a ILR como um instrumento em potencial para formar cidadãos com uma visão plurilíngue e pluricultural no contexto do ensino de línguas estrangeiras para crianças.

Devido à sua característica, a análise será de cunho avaliativo e buscamos ancoragem nos padrões estabelecidos para as pesquisas qualitativas, ajustando-a às técnicas desse tipo de pesquisa. Trata-se também de uma pesquisa documental exploratória, pois investiga as especificidades dessa metodologia de ensino, buscando recursos didáticos para se inserir a IC no ensino Infantil. Dadas essas condições, nossa pesquisa tem ainda caráter explicativo-interpretativista, visto que tanto intentamos compreender a influência e importância da IC durante o processo de aprendizagem LE na educação infantil, bem como na formação das crianças.

## PENSANDO A ILR NA INFÂNCIA

No que diz respeito ao ensino para crianças, muitos estudos vêm mostrando a facilidade que estas têm de aprender línguas estrangeiras, além dos benefícios que tal aprendizagem pode proporcionar-lhes tanto no âmbito de sua formação profissional, como de sua formação cidadã. Nesse sentido, Gaonac'h (2006) refere-se a uma concepção de “virgindade” que beneficia as crianças, uma vez que os seus cérebros estão mais abertos às novas experiências linguísticas, enquanto o do jovem e do adulto estão mais limitados devido às aquisições já realizadas (GAONAC'H, 2006, p. 5).

Considere-se ainda que através da metáfora da fechadura, utilizada por Chomsky (1965), para explicar o processo de aquisição da linguagem na infância, verificamos que elas já nascem com uma capacidade inata para aprender uma ou mais línguas com as quais tiverem contato: “cada criança nasceria com uma fechadura, pronta para receber uma chave; cada chave acionaria a aquisição de uma língua diferente, daí todas nascerem com a mesma capacidade e poderem adquirir as mais diferentes línguas” (DEL RÉ, 2006, p. 20). Essa chave diz respeito ao contato que a criança tem com o outro/falante. Portanto, a partir desse contato, seu conhecimento inato é ativado; daí a importância de expormos as crianças desde cedo ao contato com outras línguas, acionando a aquisição do máximo de línguas possível, as quais, de acordo com Chomsky (1965), todas as crianças são capazes de adquirir.

Ainda nesse sentido, baseando-se em estudos realizados por Reyes (2010), Silva (2014) traz discussões revelando que uma criança possui mais neurônios que uma pessoa na fase adulta e, muito provavelmente por essa razão, este é um momento favorável para se investir no desenvolvimento da aprendizagem da LE. Nesse mesmo trabalho, essa estudiosa conclui que as crianças estão mais propensas a aprender uma LE “por possuírem um competente sistema neuronal que favorece esse aprendizado até a fase da primeira infância. Logo, esse processo se dá a partir de diversos fatores, tais como estímulos ambientais a partir de trocas comunicativas” (SILVA, 2014, p. 67).

Outro motivo para expor a criança ainda na primeira infância ao contato com uma ou mais línguas estrangeiras é o fato de que, de acordo com Hagège (2005), as crianças que começam, nessa fase, a aprendizagem de uma língua estrangeira, se comparada às outras que não têm o mesmo contato, possuem uma capacidade muito maior de aprender outra LE posteriormente. Um exemplo representativo seria: uma criança brasileira, com idade até cinco anos, em contato com a língua francesa, por exemplo, em um momento posterior à aprendizagem de uma primeira LE, possivelmente, teria mais facilidade em aprender o italiano

ou espanhol do que se ela não tivesse obtido nenhum outro contato com qualquer outra LE, sendo unicamente falante de do português do Brasil.

Ressalte-se que quando nos referimos ao ensino e/ ou aprendizagem de línguas estrangeiras, é necessário lembrar que trabalhamos com elementos que estão para além dos fatores linguísticos envolvidos, sobretudo quando se trata de crianças. Isto porque que estão em processo de formação, socialização e descobrimento de si e do outro; pois, “durante esse período de maturação cognitiva, a formação do caráter de um indivíduo está em construção, logo, ele vai adquirindo uma bagagem de experiências e de compreensões do universo a seu redor, a partir dos fatos da linguagem que o cercam” (SILVA, 2014, p. 11). Assim, oferecer às crianças uma formação plurilíngue é oferecer-lhes também uma formação mais completa, posto que ensinar língua é também ensinar a cultura que está a ela ligada, então, é apresentar diferentes culturas às crianças que, assim, aprenderão desde cedo que existem semelhanças e diferenças no mundo sem precisar julgá-las como boas ou ruins. Nesse sentido, Neves (2013) afirma:

É, portanto, na educação pré-escolar que a criança tem a possibilidade de contatar, pela primeira vez, com um contexto educativo mais alargado que vai permitir a interação com outros adultos e outras crianças; esses, possivelmente, podem ter valores diferentes e contribuir, desde logo, para que a criança, aos poucos, vá tomando consciência de si própria e do outro, e das línguas e culturas em geral. No desenvolvimento da sua identidade, importa também referir, como relembram as Orientações Curriculares para esta fase, a importância de se reconhecerem laços de pertença social e cultural, e de se promover o respeito por outras culturas, outro modo de ser e estar, e a abertura à aquisição de novos saberes, também eles culturais (NEVES, 2013, p. 38).

Nesta perspectiva, vemos a IC como um caminho favorável para despertar na criança as habilidades linguísticas e desenvolver o respeito pela pluralidade das culturas, pois “a intercompreensão se apresenta como uma das abordagens que podem ser levadas a cabo na construção de projetos que visem a promoção do contacto com a diversidade linguística e cultural no contexto da educação plurilíngue” (NEVES, 2013, p. 18).

## **QUAL O LUGAR DA ILR NA DIDÁTICA DE LÍNGUAS?**

Mas, como se pode caracterizar a IC? Como compreendê-la? A IC é, portanto, uma metodologia de viés solidário, pois dá um importante suporte à imigração, por exemplo, é o que afirma Lima (2015) ao garantir que a IC surge, em países europeus que recebem muitos

imigrantes e, ao se pensar em uma sociedade plurilíngue onde cada um fala uma língua diferentes respeitando a do outro, cria-se uma “comunicação baseada na tolerância e no respeito mútuos” (LIMA, 2015, p. 11). Ainda no sentido da importância da intercompreensão em uma formação linguística que vai além de conhecer as regras e os sons de uma língua, Andrade *et al* (2007) afirmam:

Na dimensão mais política, a intercompreensão compreende-se como uma noção capaz de consciencializar para a diversidade linguística e cultural dos contextos em que o sujeito se move, numa atitude de valorização e de respeito por todas as formas de comunicação verbal, de ser e de estar, isto é, pressupõe-se que o tratamento didático da intercompreensão promove a vontade de compreender o outro. (ANDRADE *et al.*, 2007, p. 23)

É importante ressaltar ainda que muito embora, como apresentamos no início deste texto, a IC seja uma prática muito antiga, no âmbito da didática de línguas, o conceito de intercompreensão surgiu na Europa, quando da construção do estado Comunidade Europeia, buscando-se se pensar em forma eficaz para se compreender as línguas oficiais e de trabalho dos vinte e cinco estados membros da União Europeia (BLANK, 2009), de modo a não se propor uma língua como superior a outra, posto que é fato que a língua se constitui em uma forma de poder. Ainda de acordo com este autor:

O interesse pelo desenvolvimento da intercompreensão surgiu, dessa forma, no fim dos anos 80, início dos 90, quando a Comunidade Européia (*sic.*) passou a ser chamada de União Européia (*sic.*). Porém, é fato que os europeus já dominavam essa técnica com muita antecedência. Há documentos indicando que, desde as feiras medievais de *Troyes en Champagne*, os clientes e negociantes que vinham de toda a Europa sempre interagiam cada um na sua língua materna, entendendo-se sem maiores dificuldades (BLANK, 2009, p.2).

Neste sentido, por certo, a IC não é nem uma noção, nem uma prática, por assim dizer, nova/ recente. O fato é que só no decorrer dos anos de 1990 é que ela passou a ser percebida sob o ponto de vista teórico e da aplicação no contexto da aprendizagem de línguas. Além disso, trata-se de “uma inovação que tem revolucionado a didática das línguas estrangeiras no decorrer das últimas três décadas” (CAPUCHO, 2009, p. 2), pois, se já era prática desde a Idade Média, ou até antes, somente no final do século XIX, pôde ser entendida como uma possibilidade pedagógica para a sensibilização e aprendizagem de línguas.

Se resgatarmos, no fio da História, a origem dos estudos da IC, veremos pela ótica de Blank (2009) que o primeiro projeto desenvolvido com as línguas romanas no âmbito da intercompreensão foi o projeto *EuRom4*, coordenado por Claire Blanche-Benveniste, na França,

entre os anos 1989 e 1997. A partir desse projeto, acreditava-se que o fato de conhecer uma ou duas línguas românicas, poderia facilitar a aquisição da competência receptiva das outras. Evidentemente, o período de quase dez anos de estudos comprovou que quando há traços similares, os problemas para a aprendizagem da língua podem ter como suporte a língua materna, quando é outra língua românica. Destaque-se que tal pensamento da pesquisadora francesa é nato em um período finissecular que, à espera de um novo século, já se discutia intensamente noções como globalização, por exemplo, contexto no qual, falar mais do que o seu idioma é imprescindível para, dentre outras atividades, as trocas comerciais.

Conforme observamos em Silva (2013), diferentemente de outras fases, - como quando na Itália, durante o fascismo, tinha-se uma política linguística a favor do monolinguismo – a atual fase do capitalismo é veementemente favorável à prática do plurilinguismo. Na esteira dessa estudiosa, “a geopolítica parece estar mais que nunca na sala de aula de línguas e o momento é oportuno para se refletir sobre um cenário que tem sinalizado para uma significativa mudança de paradigmas no âmbito da didática de línguas” (SILVA, 2013, p. 94).

Ora, a IC está para além das fronteiras transnacionais, pois além de estar, de toda forma, ligada às fronteiras geopolíticas, trata-se de uma metodologia que tem sido bastante acolhida pela didática das línguas por constituir-se também em uma prática que se encontra para além dos muros da sala de aula. Tal afirmação encontra ancoragem nas ponderações de Oliveira (2016), ao afirmar que no nosso dia-a-dia, deparamo-nos constantemente com línguas estrangeiras, seja na televisão, embalagens de produtos, propagandas impressas ou digitais, jogos de videogame etc. Certamente, trata-se além de uma prática linguística e didática, de uma prática social.

As línguas estrangeiras já fazem parte do nosso dia a dia de maneira tão natural que não nos damos conta disso. Então, perguntamos quantas vezes você teve a curiosidade de ler as informações em uma língua estrangeira presente em um rótulo? Ou de identificar em quais idiomas esse rótulo veicula suas informações? (SILVA, 2013, p. 101).

A partir dessas considerações, podemos perceber a importância de oferecer uma formação plurilíngue à criança, desde cedo, para proporcionar a ela uma abertura para novos mundos, assim como propiciar-lhes mais acesso à informação e à compreensão. Ao se propor tal formação desde a infância, entendemos que, em um momento posterior, a criança terá acesso às mais diversas informações, sendo capaz de ler em outras línguas, os mais variados textos, desde manuais de produtos ou até mesmo dicas e informações que são passadas para elas enquanto utilizam o videogame ou computador.

## A IC PARA ALÉM DE UMA ÚNICA LÍNGUA NA FORMAÇÃO ESCOLAR

Pensar na necessidade de se formar cidadãos plurilíngues é uma discussão que está na pauta quando se pensa sobre a nova Base Nacional Comum Curricular -BNCC (2016), que prevê o ensino da Língua Inglesa, unicamente. Tal documento está em total desarmonia com um conjunto de outros documentos e fatores que tem visado a uma discussão que entende ser imprescindível estabelecer diálogos interculturais e trocas de vivências no campo do ensino de uma LE. Então, como se pode pensar em uma aprendizagem simultânea das línguas românicas quando no Brasil a BNCC (2016) exclui qualquer outra língua estrangeira? Infelizmente, essa não parece ser uma realidade unicamente brasileira, considerando-se que em Portugal, por exemplo, há circunstâncias muito próximas. Observando atentamente tal situação, por um lado, pode-se dizer que o caminho da aprendizagem de LE, pela IC, é de certa forma, bastante cômoda; entretanto, não parece estar muito próxima do real, uma vez que, como também aponta Capucho (2010):

Olhando para a realidade, há, no entanto, um largo espaço de dúvidas. A IC está ausente nos programas escolares, na maioria das formações em Línguas Estrangeiras das escolas oficiais ou privadas de línguas e na maioria das formações universitárias de professores de línguas. (CAPUCHO, 2010, p. 105)

Um dos motivos apontados por essa pesquisadora para esta afirmação é o fato de que, de um modo geral, cada professor ensina apenas a língua que julga ter domínio e, para além desse fato, para muitos professores de LE, abordar simultaneamente várias línguas pode causar insegurança nos docentes. No entanto, como é registrado por essa pesquisadora portuguesa ainda nesse trabalho, “em práticas de IC os professores não serão ‘detentores de todo o saber’, mas apenas praticantes de um método de descoberta das línguas, que deverão partilhar com os seus alunos”. (CAPUCHO, 2010, p. 106). Essa é, portanto, uma das noções da IC que mais se aproximam de um saber partilhado tanto na aprendizagem e/ou ensino do idioma, quanto no processo delicado que é a aprendizagem de qualquer que seja a LE, pois é importante que não se prescindia do fato de que o processo de aquisição de uma outra língua pode ser moroso e intenso, impactando o aprendiz positivamente ou, em muitos casos, negativamente, quando o próprio aprendiz não identifica o avanço no seu processo. Portanto, o fato de não ser “obrigado” a “dominar” a língua para partilhá-la pode ser um impactante elemento de motivação para que se insira a prática da Intercompreensão de Línguas Românicas nas escolas brasileiras.

Nesse mesmo sentido, como ressalta Neves (2013), baseando-se em Candelier (2005), a intercompreensão visa ao desenvolvimento de competências parciais:

De maneira geral, a intercompreensão tem sido considerada uma abordagem plural, no sentido em que não visa, num primeiro momento, uma aprendizagem formal das línguas em contacto, mas o desenvolvimento de competências parciais com base no potencial das línguas, maternas ou não, dos sujeitos e atitudes positivas face às línguas dos outros falantes” (NEVES, 2013, p. 40).

Faz-se necessário destacar que a ILR não é uma metodologia que resolverá, por assim dizer, o problema do monolinguísmo de LE à brasileira. Por conseguinte, coloque-se em destaque que não é objetivo da IC que os aprendizes desenvolvam completamente as quatro habilidades linguísticas que envolvem o processo de aprendizagem (expressão e compreensão oral e escrita).

Mas, por certo, há diversas outras razões para que a IC não esteja presente nas escolas brasileiras. Segundo Capucho (2010), outra razão para que a IC ainda seja vista longe da realidade é a crença de que o inglês é suficiente para a comunicação internacional e, evidentemente, essa não é uma realidade apenas brasileira. No Brasil, o inglês tornou-se sinônimo de língua estrangeira e agora, com a nova Base Nacional Comum Curricular (2016), em fase de aprovação, o inglês passa a ser a única LE ensinada obrigatoriamente nas escolas de ensino básico, sem ter nem mesmo o espanhol, como segunda língua. O que nos inquieta não é que tal língua seja ensinada em nossas escolas, uma vez que sabemos que esse processo em que há uma língua franca - como já foi o caso do Latim, por exemplo-, é natural, sobretudo devido as relações político-internacionais. O que nos desassossega é, de fato, que a língua inglesa seja apresentada como A ÚNICA, desconsiderando-se todas as outras línguas estrangeiras presentes no Brasil, partilhadas por descendentes de italianos, alemães e, até mesmo, dos indígenas. Além do mais, não se leva em consideração que o aprendiz tem peculiaridades, podendo preferir uma língua à outra. Não se considera a motivações para a aprendizagem. Com uma visão semelhante à nossa, afirma Blank (2009):

[...] pretende-se que o recurso a uma língua franca, além de fortalecer uma polaridade que favorece politicamente numa única direção, acaba reduzindo os horizontes dos aprendizes, que sempre estarão condicionados a receber as informações desejadas através do filtro de uma única língua estrangeira”. (BLANK, 2009, p. 2).

Ressalte-se que com a nova reforma do Ensino Médio<sup>2</sup> a língua inglesa passa a ser obrigatória no ensino de língua estrangeira, a partir do sexto ano do ensino fundamental, impossibilitando-se às crianças sem recursos financeiros suficientes, outras visões de mundo. Até então, as escolas podiam escolher se a língua estrangeira ensinada aos alunos seria o inglês ou o espanhol; no entanto, agora, a escola só deverá oferecer uma língua estrangeira, que deve ser obrigatoriamente o inglês.

Além do mais, outro desafio identificado a partir da abordagem da IC no Brasil é o fato de que, devido ao nosso grande território, apenas alguns estados fazem fronteira, do lado Oeste, com outros países e, ainda assim, são todos países de língua espanhola, uma língua de grande proximidade com o português e que, muito provavelmente por essa estreita proximidade, muitos não veem necessidade de aprendê-la, por puro desconhecimento das estruturas complexas da língua de Cervantes.

Desse modo, a ILR, sobretudo pensada para crianças, pode apresentar-se, em um primeiro momento, como algo muito distante, no entanto, destaque-se que além de as crianças serem motivadas pelo novo, elas podem ser cercadas por um jogo lúdico de descobertas e de estímulo ao imaginário, podendo sim viajar, ainda que sem sair do lugar através do conhecimento de novas línguas e conseqüentemente novos lugares e novas culturas.

Pensar a questão discutida por Berbain, Caujolle e Etévé (2003, p. 91): “como dar de beber a quem não tem sede?” reflete o valor inestimável dessa atividade, em especial, quando é proposta como um viés para conhecer o novo, transformando-se em estímulo às trocas de conhecimentos, proposta pelos estudos interculturais.

Além disso:

A intercompreensão acaba por ser uma noção que, no repertório didático do professor/educador, mobiliza a preocupação de reintroduzir o sujeito na construção da linguagem, num paradigma crítico-reflexivo, onde esse mesmo sujeito é confrontado com a diversidade linguística e cultural (múltiplos códigos, linguagens, culturas, sujeitos), em contextos simultaneamente locais e globais de comunicação, onde a diversidade pode ser apreendida e reconstruída na relação com o outro (ANDRADE *et al* 2007, p.4).

Nessa ótica, a IC oferece ao aprendiz tanto uma abertura para o mundo, quanto abre janelas para a pluralidade, dando ao aprendiz um leque de opções para que, considerando suas individualidades, eles sejam conscientes de que há várias línguas a serem aprendidas por eles. Por esse viés, vemos que a IC vem ganhando espaço enquanto metodologia e seus propósitos:

---

<sup>2</sup> A reforma do ensino médio diz respeito a um conjunto de novas diretrizes para o ensino médio implementadas via Medida Provisória apresentadas pelo governo federal em 22 de setembro de 2016.

[...] parecem estar consolidando-se numa forte tendência no ensino de línguas pelo mundo. Ao permitir um ensino focalizado nas necessidades reais dos alunos e ao romper com concepções infundadas sobre a aprendizagem de línguas, esse projeto, considerado moderno e promissor, acaba chamando a atenção não apenas de profissionais interessados na construção de novas metodologias e tecnologias para o ensino de línguas, mas, inclusive, daqueles comprometidos com as questões políticas e sociais que são inerentes a esse ensino (BLANK, 2009, p. 6).

Outrossim, não podemos deixar de reconhecer, como dito no início deste trabalho, que a IC estaria presente no nosso cotidiano. É uma realidade que muitas vezes passa despercebida por nós, mas que está presente em diversas situações comunicativas, seja quando ouvimos uma música em língua estrangeira e tentamos compreender o máximo de sua letra, seja quando lemos um aviso em algum aparelho eletrônico sobre como devemos realizar seu manuseio, seja quando lemos uma receita escrita na embalagem de algum ingrediente etc. e, a partir do nosso conhecimento da língua materna e do nosso conhecimento de mundo, desenvolvemos estratégias para compreendê-los mesmo sem termos domínio da língua estrangeira.

## **CAMINHOS PARA A IC NA INFÂNCIA**

Na nossa visão de professoras de uma LE, é indispensável que se dê à criança uma formação mais completa e, sob esse prisma, a literatura tem um lugar determinante, uma vez que pode estimular o imaginário. Entendemos que a incorporação de textos literários endereçado às crianças, como fábulas ou poemas, por exemplo, pode ser um caminho profícuo não somente para instigar o imaginário da criança, mas, sobretudo por estimular o lúdico. Além do mais, os textos literários têm uma relação direta com elementos culturais de um povo, podendo ser, facilmente apresentados sob um olhar de ludicidade, dando suporte ao professor para trabalhar diversos outros aspectos inerentes à obra.

Dentro dessa perspectiva, outro caminho é a canção, uma vez que estas são lúdicas e, de uma maneira geral, são reproduzidas (quase) automaticamente pelas crianças, sendo provável que elas retenham o máximo de vocabulário possível em sua memória. Além disso, apresentar aos pequenos, textos que fazem parte do seus dia-a-dia, como os publicitários, desenhos e filmes são imprescindíveis para mostrar aos alunos novos mundos, levando-os a novas descobertas do outro e de si. Ressalte-se que o tema escolhido pode ser uma estratégia para motivar a aprendizagem dos pequenos aprendizes, pois caso seja um assunto que desperte o interesse, eles se sentirão mais atraídos e poderão reter melhor os conteúdos e as discussões

realizadas em torno de alguma questão ética, social ou cultural que é o indicado pensando além da formação linguística.

Pensar em trabalhar com o público infantil pensar em ludicidade e, portanto, é indispensável a utilização de imagens e ilustrações tanto para atrair a atenção da criança, quanto para ajudá-la na compreensão do texto falado ou escrito. Como sugere Vanthier (2009), ao escutar uma história as crianças adquirem experiências com a língua e ao observar as imagens encontram nestas uma fonte de prazer. Neste sentido, ela afirma:

Através das leituras de histórias, tem-se a possibilidade de brincar com a ficção, de armazenar imagens através das quais se constrói uma memória linguística e cultural. A literatura infanto-juvenil constitui-se em um campo no qual a criança se encontra com o outro, em torno do livro, através do compartilhamento de referências ficcionais que se cruzam, tecendo assim uma rede intertextual de uma língua para outra e de uma cultura a outra (VANTHIER, 2009, p. 6)<sup>3</sup>.

A imagem, seja ela imaginária ou pictórica, ainda ajuda as crianças a atribuírem sentido ao texto, facilitando o acesso à língua alvo. A imagem não deve servir apenas como uma ilustração, ela deve ter um propósito, deve ter uma relação direta com o texto, pois caso contrário não ajudará o aluno, podendo inclusive lhe atrapalhar.

A partir desses (e outros) caminhos e estratégias, podemos perceber a importância de oferecer uma formação plurilíngue desde cedo na formação da criança, para proporcionar a elas uma abertura a um novo mundo, desenvolvimento das habilidades linguísticas, possibilitando-lhes maior acesso à informação de um mundo pluralmente linguístico.

Ao longo de nosso percurso, buscamos fontes que pudessem dar suporte ao professor de línguas na abordagem da IC; por isso, buscamos averiguar a existência de materiais didáticos que dessem suporte ao ensino de línguas estrangeiras pelo viés da ILR no Ensino Infantil. Então, realizamos um levantamento em diversas mídias, documentos como catálogos de livrarias e de bibliotecas, livros, internet e em outros materiais impressos, a fim de encontrar materiais didáticos que proporcionassem a execução da ILR no ensino de LE para crianças em contextos diversos, assim constatamos que ainda há uma significativa ausência de um material que dê suporte a esse ensino. Embora poucos, pudemos encontrar alguns trabalhos voltados para a intercompreensão na educação infantil, no entanto não foi possível identificar materiais

---

<sup>3</sup> *À travers les lectures d'histoires, il a la possibilité de jouer avec la fiction, de stocker des images à travers lesquelles il se construit une mémoire linguistique et culturelle. La littérature de jeunesse constitue un terrain où l'enfant rencontre l'autre, autour du livre, à travers le partage de références fictionnelles qui s'encroisent, tissant ainsi un réseau intertextuel d'une langue à l'autre et d'une culture à l'autre* (VANTHIER, 2009, p. 61)

didáticos que pudessem auxiliar professor e aprendiz na abordagem da metodologia da IC. Por essa razão, elaboramos o material didático *Caderno de Intercompreensão e Literatura para Crianças*, cujo objetivo é oferecer aos professores um suporte que os auxilie a pôr em prática a IC.

A seguir trazemos três textos que, juntos a vários outros, compõem o caderno e exemplos de atividades que os acompanham:



- 1) Você consegue identificar em qual idioma o texto está escrito acima? Se a resposta for afirmativa, como você chegou a esta conclusão?
- 2) Qual o título e o autor do poema? Você consegue compreender seu significado? Observe a imagem, ela pode ajudar caso você tenha alguma dificuldade!
- 3) Sublinhe no texto as palavras que você compreendeu porque são parecidas ou iguais ao português. Compartilhe com seus colegas e veja se eles compreenderam as mesmas palavras que você.
- 4) Releia o texto com mais atenção. Qual (is) palavra (s) não parece (m) com o português, mas você conseguiu identificar graças ao contexto?
- 5) Para você como seria uma *Armi dell'allegria*? Use o espaço abaixo para descrevê-la e desenhá-la.

**AGUA, ¿DÓNDE VAS?...**  
(Federico García Lorca.)

Agua, ¿dónde vas?  
 Rivendo voy por el río  
 a las orillas del mar.

Mar, ¿adónde vas?  
 Río arriba voy buscando  
 fuente donde descansar.

Chopo, y tú ¿qué harás?  
 No quiero decirte nada.  
 Yo... ¡temblar!

¡Qué deseo, qué no deseo,  
 por el río y por la mar!

(Cuatro pájaros sin rumbo  
 en el alto chopo están).



- 1) Com a ajuda da professora, recite do poema acima em voz alta. Será que a pronúncia ajudou você a compreender melhor algumas palavras? Quais?
- 2) Para onde a *agua* está indo? E o *mar*?
- 3) Na Espanha existem muitos rios importantes, como o Tejo, (que nasce na Espanha e deságua em Portugal) Ebro, Guadiana e o Genil que podemos ver na foto ao lado, lindo, não é? Você conhece algum rio importante no Brasil? Qual (is)?



**Dans Paris**  
(Paul Eluard)

Dans Paris il y a une rue.  
Dans cette rue il y a une maison.  
Dans cette maison il y a un escalier.  
Dans cette escalier il y a une chambre.  
Dans cette chambre il y a une table.

Sur cette table il y a un tapis.  
Sur ce tapis il y a une cage.  
Dans cette cage il y a un nid.  
Dans ce nid il y a une oeuf.  
Dans cet oeuf il y a un oiseau.

L'oiseau renversa l'oeuf.  
L'oeuf renversa le nid.  
Le nid renversa la cage.  
La cage renversa le tapis.  
Le tapis renversa la table.

La table renversa la chambre.  
La chambre renversa l'escalier.  
L'escalier renversa la maison.  
La maison renversa la rue.  
La rue renversa la ville de Paris.



- 1) Na imagem abaixo está *La Tour Eiffel*, uma torre de ferro do século XIX e até hoje, está localizada no *Champ de Mars*, em Paris. Ela se tornou um símbolo mundial da França e uma das estruturas mais reconhecidas no mundo e é o edifício mais alto da capital francesa. Linda, não é?
- 2) E na sua cidade, tem algum lugar bonito e que as pessoas gostem de visitar? Escreva um pouco sobre esse lugar e depois compartilhe as informações com sua professora e seus colegas.



O caderno pode, portanto, um suporte para a execução da abordagem da Intercompreensão junto às crianças aprendizes de línguas estrangeiras, configurando-se em um caminho que pode conduzir à diversidade linguística, podendo ser, ainda, um impactante espaço para trocas interculturais, como se pode observar os exemplos acima, nos quais se propõe que a criança fale do seu espaço geográfico, a partir de espaços distintos, alargando-se os seus horizontes culturais também.

Evidentemente, o caderno proposto, -estando aqui apenas uma parte sua- é oriundo de uma realidade, constituindo-se tão somente de um exemplo para professores e aprendizes. Ressalte-se que não há um único modelo para se trabalhar a Intercompreensão, mas, a partir das sugestões dadas, o professor pode desenvolver outras atividades, além de poder pesquisar diversos outros textos, pensando nas necessidades e no desempenho específico dos seus aprendizes.

Como pudemos observar ao longo destas reflexões, há mais de uma possibilidade de se trabalhar habilidades de escrita e de oralidade através da IC, como, por exemplo, a IC pode auxiliar, motivar e ampliar o conhecimento dos pequenos aprendizes em outras disciplinas, bem como levar os alunos a refletirem sobre questões éticas e morais.

## CONCLUSÃO

A partir desta pesquisa, identificamos e descrevemos no decorrer destas reflexões, noções que fundamentam a IC e sobre a sua utilização enquanto metodologia para o ensino de línguas estrangeiras; assim, identificamos e descrevemos fundamentos da IC e a sua abordagem enquanto metodologia para o ensino de línguas estrangeiras.

Também pudemos compreender a proposta metodológica da IC e a sua aplicação desde o Ensino Infantil, identificando caminhos que possibilitem a formação de cidadãos plurilíngues e pluriculturais em nosso meio. Como visto, pudemos compreender que se trata de uma metodologia na qual são desenvolvidas estratégias de compreensão das línguas originárias do Latim. Já os caminhos que podem possibilitar a formação de cidadãos plurilíngues e pluriculturais em nosso meio podem ser: primeiramente, mostrar as crianças, de forma breve, o grande número de línguas que existem no mundo, assim como a diversidade cultural. Então, apresentar as línguas românicas, de forma a explorar as semelhanças entre as línguas aparentadas.

No que concerne a examinar e analisar, em documentos/bibliografia, as estratégias de ensino que possibilitariam a presença da IC no ensino infantil, identificamos que o professor pode ainda desenvolver estratégias junto ao pequeno aprendiz, como partir do seu conhecimento prévio para que a intercompreensão não pareça distante dele. Ainda é importante partir sempre das palavras cognatas, fazendo-o enxergar a proximidade entre as línguas e que a partir delas pode-se haver a compreensão da LE. Além disso, buscar entender as palavras que são (muito) diferentes do português através do contexto, é uma estratégia que muito pode ajudar a entender a LE.

À guisa de conclusão, ressaltamos que sob o nosso olhar, é necessário e importante preparar cada vez mais as crianças para um mundo que exige seres humanos com mentes mais abertas para a universalidade da própria vida, o que resulta no fato de ser imprescindível que pensemos em crianças que precisam estar preparadas para conviver em sociedade, sabendo respeitar as diferenças encontradas no mundo, sejam de pensamentos, culturais, linguísticas, sociais, físicas etc.

Verificamos, desse modo, que a IC se apresenta como um caminho que possibilita a formação de cidadãos plurilíngues e pluriculturais, uma vez que ela permite colocar os aprendizes em contato com diferentes línguas despertando-os para o mundo da linguagem e, conseqüentemente, coloca-os em contato com diferentes culturas. Podendo-se, portanto, levá-los ao desenvolvimento da competência de intercompreensão, do plurilinguismo, da leitura em

língua estrangeira, além de desenvolver a cultura linguística, levando-os a tomar consciência da existência de diferenças e semelhanças entre as diferentes línguas e culturas de origem românica, fomentar o respeito e valorização pelas línguas etc.

Também podem ser trabalhadas questões para o desenvolvimento pessoal da criança, como a motivação e a autoestima, além de prepará-lo para a diversidade do mundo no qual vivemos. Ainda, é possível despertar no aprendiz habilidades linguísticas como o desenvolvimento de estratégias de leitura, compreensão escrita e oral e habilidades fonéticas concernentes ao desenvolvimento dos sons que só existem na LE e não no português brasileiro.

Outro ponto importante a se considerar é que a IC pode auxiliar também na aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que o professor estará sempre partindo do conhecimento do aprendiz em língua portuguesa e caso ele apresente dificuldades, o professor poderá primeiramente, explicar o conteúdo em LM para poder avançar na LE, assim ele estará sempre revisando os conteúdos da língua portuguesa. Ainda, despertando os pequenos aprendizes para a leitura literária em LE, conseqüentemente esses serão despertados para a leitura literária em LM e cada vez mais ampliando seus horizontes e conhecimentos.

Assim, acreditamos que a IC tem um caminho próspero pelo Brasil, podendo contribuir significativamente na formação de nossos alunos em seu sentido mais amplo. Embora não dando conta de todas as lacunas do ensino/aprendizagem de LE, essa nova metodologia apresenta-se como um caminho possível para ampliarmos a visão dos nossos aprendizes em relação às possibilidades de línguas estrangeiras que eles podem conhecer e do incontável número de culturas com as quais eles podem se identificar, mas reconheçam que é preciso respeitar.

## REFERÊNCIAS

ALBAUT, Corinne. *La mia camera*. Disponível em: < <http://www.cosepercrecere.it/la-mia-camera-poesia/>> Acesso em 16 de agosto de 2017.

ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H., MOREIRA, G.; SÁ, C. (2007). *Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE*. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (org), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 21-38 (ISBN 978-972- 54-0177-4). Textodisponível online em: <<http://www.dialintercom.eu/Post/Painel1/2.pdf>>.

BASSETTO, Bruno Fregni. Origem das línguas românicas. In: \_\_\_\_\_. *Elementos de filologia românica*. São Paulo: EDUSP, 2001, p. 87-109.

BERBAIN, J.-M.; CAUJOLLE, M.; ÉTÉVÉ, C. *Repères pour enseigner aujourd'hui*. Lyon: INRP, 2003.

BLANK, Cíntia Ávila. *A intercompreensão em línguas romanas*. Revista Hispeci&Lema / Organizada pelas Faculdades Integradas Fafibe - Bebedouro, SP; 2009.

CAPUCHO, Maria Filomena. *Ciência, ideologia, intervenção: a Intercompreensão para além das utopias*. Synergies Europe n° 5, 2010 p. 101-113.

CAPUCHO, Maria Filomena. *Intercompreensão: diálogos no presente e para o futuro*. Disponível em: <[http://www.ha.ax/erik/IC/Intermar-files/Dlv\\_21\\_Academic\\_Papers/P1\\_IC-di%E1logos.pdf](http://www.ha.ax/erik/IC/Intermar-files/Dlv_21_Academic_Papers/P1_IC-di%E1logos.pdf)>. Acesso em: 12 de dezembro de 2016. p. 1-11.

DEL RÉ, Alessandra. Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística. In:\_. *A pesquisa em Aquisição da Linguagem: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 13-41

ELUARD, Paul. *Dans Paris*. Disponível em: < <http://lakanal.net/poesie/dansparis.htm>> Acesso em 13 de agosto de 2017.

GAONAC'H, Daniel. *L'apprentissage precoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette Éducation, 2006.

HAGÈGE, Claude. L'apprentissage precoce des langues étrangères. In:\_\_\_\_\_. *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob, 2005, p. 75 – 94.

LIMA, Carmelia Pereira de. *Intercompreensão de línguas românicas: uma proposta para a leitura literária plurilíngue no ensino fundamental*. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

LIRA, M. DE N; PINHEIRO-MARIZ, J. Literatura e infância: sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças. In: PINHEIRO-MARIZ, J.; GONÇALVES, J. P.; ARAÚJO, L. B. *A infância em suas múltiplas faces*. Campina Grande: EDUFCG, 2016.

LORCA, García. *Agua ¿donde vas?* Disponível em < <https://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/poesias/agua-donde-vas-poesias-para-ninos/>> Acesso em 13 de agosto de 2017.

NEVES, Sara Dias. A intercompreensão na promoção da cultura linguística pré- escolar. 2013. 237f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013.

OLIVEIRA, Janaina Michelle França de. *Caderno de Atividades - parte integrante da dissertação de mestrado*. Natal, 2016. p. 1 – 81.

POSLANIEC, Christian. Revenons à nos moutons ou peut-on enseigner littérature ?. In :\_\_\_\_\_. Vouz avez dit « littérature » ?. Paris : Hachette Livre, 2002. p. 173 – 206.

SILVA, Maria Rennally Soares da. *Aspectos neurodidáticos envolvidos na aquisição/aprendizagem da língua francesa para crianças*. Universidade federal de Campina Grande - Campina Grande: PB, 2014.

SILVA, Régina Célia da. *Intercompreensão entre línguas românicas: contextos, perspectivas e desafios*. Revista de Italianística XXVI, 2013, p. 91 – 103.

VANTHIER, Hélène. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris: CLE International, 2009.

**MARIANA DE NORMANDO LIRA**

Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande - PB. Professora de Língua Francesa no Centro de Línguas da UFCG. Trabalha com Intercompreensão de Línguas Românicas desde a Iniciação Científica, com foco no ensino de línguas estrangeiras para crianças. e-mail: [marianalira3@hotmail.com](mailto:marianalira3@hotmail.com)

**JOSILENE PINHEIRO-MARIZ**

Mestre e Doutora em estudos linguísticos literários e tradutológicos pela FFLCH/USP. Pós-doutorado na Université Paris 8.Vincennes-Saint-Denis; professora na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino na Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, PB, trabalhando com literatura em aula de língua para o público adulto e infantil, com enfoque na Intercompreensão de Línguas Românicas e na literatura africana de autoras contemporâneas e e-mail: [jsmariz22@hotmail.com](mailto:jsmariz22@hotmail.com)

Enviado em 30/03/2017.

Aceito em 30/05/2017.