



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**LITERATURA AFRICANA PARA CRIANÇAS PELOS CAMINHOS
DA INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS**

Mariana de Normando Lira

Campina Grande – PB
2020

Mariana de Normando Lira

**LITERATURA AFRICANA PARA CRIANÇAS PELOS CAMINHOS
DA INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Josilene Pinheiro-Mariz

Campina Grande – PB
2020

L7681

Lira, Mariana de Normando.

Literatura africana para crianças pelos caminhos da intercompreensão de línguas românicas / Mariana de Normando Lira. - Campina Grande, 2020.

139 f. : il. Color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz.

Referências.

1. Literatura Africana. 2. Plurilinguismo. 3. Formação Integral. I. Pinheiro-Mariz, Josilene. II. Título.

CDU 821(6)(043)

Mariana de Normanda Lira

**LITERATURA AFRICANA PARA CRIANÇAS PELOS CAMINHOS
DA INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS**

Disertação de Mestrado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da
Universidade Federal de Campina Grande como
requisito para obtenção do título de Mestre em
Linguagem e Ensino.

Aprovada em 28 de julho de 2020

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Josilene Pinheiro-Mota – PPGLE/UFG
(Orientadora)



Prof. Dr. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega – PPGLE/UFG
(Examinadora)



Prof. Dr. Claudene Aragão – PosLa/UECE
(Examinadora)



Prof. Dr. Christian Jean-Marie Régis Depache
(Suplente /LGA ; UPMG)

Campina Grande - PB
2020

A Deus, meu refúgio e fortaleza, socorro bem presente na hora
da angustia. (Salmos 46:1).

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, amigo sempre presente, me deu forças nos momentos de angústia e me capacitou para que chegasse até aqui.

Aos meus pais, *Ruth e Firmino*, por nunca medirem esforços para dar o melhor para minha educação. Serei eternamente grata.

A *Leonardo*, pelas vezes que foi comigo até a escola onde a pesquisa foi realizada, pela ajuda fundamental no dia da culminância do projeto, por dividir comigo as alegrias e as angústias dessa fase e por todas as palavras de apoio e encorajamento. Também por ser sinônimo de amor e cuidado, obrigada.

À *Josilene*, orientadora e amiga querida que me acolheu e acreditou em mim desde os meus primeiros passos na academia. Gratidão pelas palavras de apoio e de incentivo, pela paciência, por me passar segurança sempre que está por perto e por todos ensinamentos acadêmicos e pessoais. Merci d'être toujours là pour moi. Je suis là pour toi aussi.

Aos meu colegas de mestrado, especialmente a *Jéssica Florêncio* que me acolheu ainda quando eu era aluna especial do programa e cuja parceria foi fundamental nas duas disciplinas que cursamos juntas; a *Emerson Patrício* pelas conversas sobre a IC e demais contribuições com minha pesquisa; e a *Diana Barbosa* que esteve sempre presente compartilhando as conquistas, as angústias e as dúvidas dessa caminhada.

Aos meus amigos *Emily, Fabrício, Beatriz e Tatianna*. Obrigada por tornarem a vida mais leve, por se fazerem sempre presentes, pela torcida e apoio. Sou grata pela vida de vocês ter cruzado com a minha.

À professora *Maria Rennally*, por ter me acolhido como estagiária na disciplina Francês V. Obrigada pelos gestos de incentivo e apoio e por estar sempre disposta a me ajudar.

À professora e aos alunos que se dispuseram a participar dessa pesquisa. Obrigada pelo acolhimento e por embarcarem comigo nessa experiência um tanto desafiadora e, ao mesmo tempo, prazerosa.

Às professoras *Cleudene Aragão e Marta Nóbrega* que prontamente aceitaram ler e avaliar meu trabalho e contribuíram com seu desenvolvimento desde que ele ainda era um projeto.

Aos professores do PPGLE, pelas discussões partilhadas nas aulas e que certamente contribuíram na construção desse trabalho.

Ao secretário do PPGLE, Júnior, pela ajuda nas questões burocráticas.

À CAPES, pelo apoio financeiro desde o início dessa pesquisa.

RESUMO

No meio acadêmico e escolar, sobretudo no âmbito das Letras, há sempre uma discussão sobre a necessidade de formar cidadãos com uma visão plurilíngue e pluricultural, na contemporaneidade. Além disso, uma discussão que caminha em paralelo a esta é a necessidade de se formar leitores conscientes e com uma visão mais ampla do mundo que os cerca. Nessa perspectiva, não há como desconsiderar o fenômeno literário no âmbito do ensino de LE; pois, o texto literário pode em muito contribuir com o ensino de LE, especialmente no que se refere à ampliação da visão cultural dos alunos e à sua formação leitora. Nesse cenário, identificamos a metodologia conhecida como Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR ou IC) como um espaço particular para se fomentar uma educação que instigue à reflexão concernente à sensibilização e à formação cidadã. Dessa forma, estabelecemos como objetivo geral para essa pesquisa analisar o impacto de textos literários infantis de origem africana na perspectiva da intercompreensão de línguas românicas, de modo a contribuir para a formação leitora e cidadã das crianças. Especificamente, nossos objetivos são: refletir sobre as propostas e desafios da IC, enquanto (recente) metodologia, em diálogo com o texto literário para o ensino de LE na infância; investigar possíveis caminhos para que a literatura africana seja levada até as crianças através de uma abordagem plurilíngue e pluricultural; e, por fim, identificar elementos que apontem para a contribuição do texto literário e da IC no processo de formação leitora, bem como a sua importância para uma formação integral da criança, conforme sugere a LDB (1996). Para alcançarmos nossos objetivos e respondermos à pergunta que norteia esta pesquisa, a saber: em que medida a leitura literária de textos da literatura africana, pelos caminhos da IC, pode ser uma experiência importante para contribuir na formação integral, plurilíngue e pluricultural de pequenos aprendizes de línguas? Analisamos nosso *corpus* à luz de estudos já anteriormente realizados sobre a IC, visitando pesquisadores da área como Capucho (2010), Lima (2015) e Alas-Martins (2014); além de reflexões acerca do ensino de LE desde a infância e, em uma perspectiva *sui generis*, pelos caminhos da literatura, baseando-nos nas reflexões de autores como Vanthier (2009), Souza (2004) e Zilberman (2003); e, ainda, reflexões à respeito das representações da África pelos brasileiros e sobre as literaturas e culturas africanas, através de pesquisadores como Alves e Timbane (2016), Madanêlo (2010) e Oliva (2009). Os *Corpus* de nossa análise são constituídos por questionários que foram dirigidos à crianças participantes de uma experiência na qual foi aplicada a metodologia da IC junto à leitura de textos literários, bem como aos seus pais e à professora. Ademais, utilizamos notas de campo oriundas da observação das aulas, além de atividades propostas a partir de leituras literárias dirigidas às crianças. Logo, através desse estudo, pudemos perceber que a junção do texto literário e da IC proporcionaram às crianças uma aprendizagem para além da linguística, contribuindo na formação integral dos mesmos, despertando o interesse pela leitura e ampliando o conhecimento das mesmas sobre o continente africano.

Palavras-Chave: Intercompreensão. Literatura Africana. Plurilinguismo. Formação Integral.

RÉSUMÉ

Dans le milieu universitaire et scolaire, surtout dans le domaine des Lettres, il y a toujours une discussion sur la nécessité de former des citoyens avec une vision plurilingue et pluriculturelle, à l'époque contemporaine. En plus, une discussion qui marche en parallèle avec celle-là est la nécessité de former des lecteurs conscients avec une vision plus large du monde qui les entoure. Dans cette perspective, il n'est pas possible d'ignorer le phénomène littéraire dans le domaine de l'enseignement de LE, car le texte littéraire peut grandement contribuer à l'enseignement de LE, en particulier en ce qui concerne l'élargissement de la vision culturelle des étudiants et leur formation à la lecture. Dans ce scénario, nous identifions la méthodologie connue sous le nom d'Intercompréhension des Langues Romanes (ILR ou IC) comme un espace particulier pour favoriser une éducation qui incite à la réflexion sur la sensibilisation et la formation des citoyens. Ainsi, nous avons fixé comme objectif général à cette recherche d'analyser l'impact des textes littéraires d'origine africaine pour enfants dans la perspective de l'intercompréhension des langues romanes, afin de contribuer à la formation à la lecture et à la formation citoyenne des enfants. Plus précisément, nos objectifs sont les suivants: réfléchir aux propositions et aux défis de l'IC, en tant que (récente) méthodologie, en dialogue avec le texte littéraire pour l'enseignement de LE dans l'enfance; étudier les moyens possibles d'apporter la littérature africaine aux enfants par une approche plurilingue et pluriculturelle; et, enfin, identifier les éléments qui mettent en évidence la contribution du texte littéraire et de l'IC dans le processus de formation à la lecture, ainsi que son importance pour une formation intégrale de l'enfant, comme le suggère la LDB (1996). Afin d'atteindre nos objectifs et de répondre à la question qui guide cette recherche, à savoir: dans quelle mesure la lecture littéraire des textes de la littérature africaine, par les chemins de l'IC, peut être une expérience importante pour contribuer à la formation intégrale, plurilingue et pluriculturelle des petits apprenants de langues? Nous avons analysé notre corpus à la lumière des études précédemment réalisées sur l'IC, en consultant des chercheurs de ce domaine tels que Capucho (2010), Lima (2015) et Alas-Martins (2014); en plus des réflexions sur l'enseignement de LE depuis l'enfance et, dans une perspective *sui generis*, par les chemins de la littérature, à partir des réflexions d'auteurs tels que Vanthier (2009), Souza (2004) et Zilberman (2003); et, encore, des réflexions sur les représentations de l'Afrique par les Brésiliens et sur les littératures et cultures africaines, à travers des chercheurs tels que Alves et Timbane (2016), Madanêlo (2010) et Oliva (2009). Les corpus de notre analyse sont constitués de questionnaires qui ont été adressés aux enfants participants à une expérience dans laquelle la méthodologie de l'IC et la lecture de textes littéraires ont été appliquées, ainsi qu'à leurs parents et à leur enseignante. En outre, nous avons utilisé des notes issues de l'observation des classes, ainsi que des activités proposées à partir de lectures littéraires destinées aux enfants. De cette manière, à travers cette étude, nous avons pu nous rendre compte que l'union du texte littéraire et de l'IC a fourni aux enfants un apprentissage au-delà de la linguistique, contribuant à leur formation intégrale, en éveillant l'intérêt pour la lecture et en élargissant leurs connaissances sur le continent africain.

Mots-clés: Intercompréhension. Littérature africaine. Plurilinguisme. Formation intégrale.

ABSTRACT

In the academic and school-based community, mainly in terms of Modern Languages, there is always a discussion about the necessity of forming citizens with a multilingual and multicultural vision nowadays. Besides that, one discussion that concomitant follows this one is the necessity to form aware readers with a broad vision about the world that surrounds them. From this perspective, there is no way on how to disregard the literature phenomenon in terms of ML teaching; since the literary text can contribute a lot with the ML teaching, especially concerning the students' cultural vision expansion and their reading background. With this in mind, the methodology known as the Inner comprehension of the Romanic tongues (IRT or IC) is identified as a private space to foster an education that incites the reflection associated with sensitization and citizenship education. In this matter, this research's general objective is established to analyze the children's literary texts from African origin in the perspective of the inner comprehension of the Romanic tongues, in such a way as contributing to the children's reading and citizenship formation. Specifically, our objectives are: reflecting about IC's proposals and challenges insofar as a (recent) methodology on a dialogue with a literary text for ML teaching during childhood; investigating likely paths to lead the African literature to the children through a multilingual and multicultural approach; and finally identifying elements that point out to the literary text and IC contribution in the process of the reading formation, as well as its importance to a child's full formation per LDB (1996). To accomplish those aforesaid objectives and to answer the question that guides this research, namely to what extent the reading of literary texts from the African literature through the IC path can be an important experience and contribute to the full, multilingual, and multicultural formation of the young learners? Analyzing our corpus in the light of studies previously carried out on IC, visiting researchers in the field such as Capucho (2010), Lima (2015) and Alas-Martins (2014); aside from the reflections concerning the ML teaching since childhood and from a *sui generis* perspective through the literature paths, based on thoughts of authors such as Vanthier (2009), Souza (2004) and Zilberman (2003); and still reflections regarding the African representations by Brazilian people and on the African literature and culture through researchers such as Alves and Timbane (2016), Madanêlo (2010) and Oliva (2009). The Corpus of this analysis are constituted of questionnaires that were directed towards children who were members of an experience in which the IC methodology was applied alongside the reading of the literary text as well as the teachers and parents. Moreover, field notes backed from class observation were used, not only the proposed activities as of literature readings directed towards the children. Therefore, through this study, the literary text and IC junction can be noticed for providing the children learning apart from linguistic, contributing to their full formation, awaking an interest for the reading, and expanding their knowledge about the African continent.

Keyword: Inner comprehension. African literature. Multilingualism. Full formation.

RIASSUNTO

Nell'ambiente accademico e scolastico, soprattutto nell'ambito delle lettere, c'è sempre una discussione sopra la necessità di formare cittadini con una visione multilingue e multiculturale nella contemporaneità. Inoltre, una discussione che viaggia in parallelo a questa è la necessità di formare lettori coscienti e con una visione più ampia del mondo che li circonda. In questa prospettiva, non si può non considerare il fenomeno letterario nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere; infatti, il testo letterario può contribuire molto con l'insegnamento delle lingue straniere, specialmente in riferimento all'ampliamento della visione culturale degli alunni e allo sviluppo della loro lettura. In questo scenario, identifichiamo la metodologia conosciuta come Intercomprensione delle Lingue Romaniche (ILR o IC) come uno spazio particolare per fomentare una educazione che istiga alla riflessione a riguardo della sensibilizzazione e della formazione cittadina. In questo modo, stabiliamo come obiettivo generale per questa ricerca, analizzare l'impatto dei testi letterari infantili di origine africana nella prospettiva dell'intercomprensione delle lingue romaniche, in modo da contribuire allo sviluppo della lettura e alla formazione cittadina dei bambini. Specificamente, i nostri obiettivi sono: riflettere sopra le proposte e le sfide della IC, come recente metodologia, in dialogo con il testo letterario per l'insegnamento delle lingue straniere nell'infanzia; investigare possibili percorsi affinché la letteratura africana sia condotta fino ai bambini attraverso un approccio multilingue e multiculturale; e, infine, identificare elementi che indicano il contributo del testo letterario e della IC nel processo di formazione della lettura, così come la loro importanza per una formazione integrale del bambino, secondo quanto suggerito dalla Legge sulle Diretrici e Basi dell'Educazione (LDB) (1996). Al fine di raggiungere i nostri obiettivi e rispondere alla domanda che guida questa ricerca, vale a dire: in che misura la lettura letteraria dei testi della letteratura africana, attraverso i percorsi della IC, può essere un'esperienza importante per contribuire alla formazione integrale, multilingue e multiculturale dei piccoli apprendisti delle lingue. Analizziamo il nostro corpus alla luce degli studi realizzati anteriormente sopra la IC, visitando ricercatori dell'area come Capucho (2010), Lima (2015) e Alas-Martins (2014); oltre a riflessioni circa l'insegnamento delle lingue straniere fin dall'infanzia e, in una prospettiva *sui generis*, attraverso i percorsi della letteratura, basandoci sulle riflessioni di autori come Vanthier (2009), Souza (2004) e Zilberman (2003); e, ancora, riflessioni circa le rappresentazioni dell'Africa fatte dai brasiliani e sopra le letterature e culture africane, attraverso ricercatori come Alves e Timbane (2016), Madanêlo (2010) e Oliva (2009). I Corpus della nostra analisi sono costituiti da questionari che sono stati indirizzati a bambini che hanno partecipato ad una esperienza nella quale è stata applicata la metodologia della IC insieme alla lettura dei testi letterari, così come ai loro genitori e alla professoressa. Inoltre, abbiamo utilizzato annotazioni di campo oriunde dall'osservazione delle lezioni, oltre ad attività proposte a partire da letture letterarie indirizzate ai bambini. In questo modo, attraverso questo studio, possiamo percepire che la giunzione del testo letterario e della IC conferiscono ai bambini un apprendimento che va oltre la linguistica, contribuendo nella formazione integrale degli stessi, svegliando l'interesse per la letteratura e ampliando la conoscenza degli stessi circa il continente africano.

Parole-chiave: Intercomprensione. Letteratura africana. Multilinguismo. Formazione integrale.

RESUMEN

En el medio académico y educativo, sobre todo en el campo de la Filología, existe un debate sobre la necesidad de formar ciudadanos con una visión plurilingüe y pluricultural, en nuestra actualidad. Además de eso, un debate que camina en paralelo a este es la necesidad de formar lectores conscientes con una visión mas amplia del mundo que los rodea. De esta perspectiva, no podemos ignorar el fenómeno literario en el área educativa de LE; pues, el texto literario puede contribuir considerablemente a la enseñanza de LE, especialmente cuando se pretende ampliar la visión cultural de los alumnos y su formación lectora. En este panorama, identificamos la metodología conocida como Intercomprensión de Lenguas Romances (ILR ó IC) como un espacio particular para fomentar una educación que estimule a la reflexión con respecto a la sensibilización y a la formación ciudadana. De esta forma, establecemos como objetivo general para esta investigación analizar el impacto de textos literarios infantiles de origen africano desde el punto de vista de la intercomprensión de lenguas romances, de forma que colabore con la formación lectora y ciudadana de los niños. Específicamente, nuestros objetivos son: reflexionar sobre las propuestas y desafíos de la IC, en cuanto (reciente) a metodología, en dialogo con el texto literario para la enseñanza de LE en la infancia; investigar posibles estrategias para que la literatura africana sea llevada hasta los niños a través de un método plurilingüe y pluricultural; y, de esta forma, identificar elementos que lleven a la colaboración del texto literario y de la IC en el proceso de formación lectora, así como la importancia para la formación integral del niño, de acuerdo a lo que propone LDB (1996). Para alcanzar nuestros objetivos y responder a la pregunta que encabeza esta investigación, a saber: ¿En que medida la lectura literaria de textos de la literatura africana, por los caminos de la IC, puede ser una experiencia importante para contribuir en la formación integral, plurilingüe y pluricultural de pequeños principiantes de lenguas? Analizamos nuestro corpus a la luz de estudios anteriormente realizados sobre la IC, visitando investigadores del área como Capucho (2010), Lima (2015) y Alas-Martins (2014); además de reflexiones sobre la enseñanza de LE desde la infancia y, en una perspectiva *sui generis*, por los caminos de la literatura, basándonos en reflexiones de autores como Vanthier (2009), Souza (2004) y Zilberman (2003); e, incluso, reflexiones al respecto de las representaciones en África por los brasileños y sobre las literaturas y culturas africanas, a través de investigadores como Alves y Timbane (2016), Madanêlo (2010) y Oliva (2009). Los Corpus de nuestro análisis son constituidos por cuestionarios que fueron dirigidos a niños participantes de una experiencia en la cual fue aplicada la metodología de la IC junto a la lectura de textos literarios, así como a sus padres y a la profesora. Además, utilizamos notas de campo oriundas de la observación de clases, además de actividades propuestas a partir de lecturas literarias dirigidas a los niños. Por lo tanto, a través de este estudio, percibimos que la asociación del texto literario y la IC proporcionan a los niños un aprendizaje que vá más allá de la lingüística, contribuyendo en la formación integral de los mismos, despertando el interés por la lectura y ampliando el conocimiento de las mismas sobre el continente africano.

Palabras-clave: Intercomprensión. Literatura africana. Plurilingüismo. Formación integral.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do livro El viaje de Ilombe (2017)	38
Figura 2: Os colonizadores da África	51
Figura 3: Capa do Caderno de Intercompreensão para Crianças	67
Figura 4: Capa do Caderno de Intercompreensão para Crianças: África e literatura....	68
Figura 5: Conhecimento sobre a África.....	74
Figura 6: Atividade do caderno de IC	88
Figura 7: Alunos participando da dinâmica.....	89
Figura 8: Atividade do caderno de IC	89
Figura 9: Estudantes colorindo o mapa político da África	93
Figura 10: Atividade do caderno de IC	95
Figura 11: Depoimento da professora sobre o projeto	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Importância do contato com línguas estrangeiras	71
Quadro 2: Visão dos participantes sobre a África.....	74
Quadro 3: Primeira parte da ação	75
Quadro 4: Segunda parte da ação	77
Quadro 5: Terceira parte da ação	80
Quadro 6: Visão dos alunos sobre a África.....	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução no ensino de línguas estrangeiras no Brasil entre 1849 e 1929....	45
Gráfico 2: Número estimado de francófonos por continente	52
Gráfico 3: Distribuição mundial dos francófonos por região	52
Gráfico 4: Distribuição dos falantes diários de francês	53
Gráfico 5: Tipos de textos que os alunos costumam ler, de acordo com os mesmos....	70
Gráfico 6: Línguas que os participantes gostariam de conhecer	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Produção da literatura infanto-juvenil na África Subsaariana de língua francesa	36
Tabela 2: Aumento de editoras e obras endereçadas à literatura infanto-juvenil na África Subsaariana de língua francesa.....	36

LISTA DE SIGLAS

IBGE	Instituto brasileiro de geografia e estatística.
IsF	Idiomas sem fronteiras.
CsF	Ciências sem fronteiras.
LI	Língua inglesa.
LE	Língua(s) estrangeira(s).
LM	Língua materna.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação.
IC ou ILR	Intercompreensão de línguas românicas.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
CAPÍTULO I: LITERATURA AFRICANA NA INFÂNCIA: DA FORMAÇÃO LEITORA À FORMAÇÃO CIDADÃ	19
1.1 O PAPEL E A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR	20
1.2 FORMAÇÃO DE LEITORES E A IMPORTÂNCIA DO CONTATO COM A LITERATURA NA INFÂNCIA	25
1.3 LITERATURA AFRICANA E REPRESENTAÇÕES SOBRE AS ÁFRICAS	29
1.4 LITERATURAS AFRICANAS NO ENSINO DE LÍNGUAS EUROPEIAS	33
CAPÍTULO II: A INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS: POR UM ENSINO PLURILÍNGUE E PLURICULTURAL	41
2.1 ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: UMA BREVE DISCUSSÃO	42
2.2 ENTRE LÍNGUAS, DIALETOS E CULTURAS: UMA ÁFRICA PLURILÍNGUE E PLURICULTURAL	48
2.3 A INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS COMO POSSIBILIDADE NA EXPANSÃO DO CONHECIMENTO DESDE A INFÂNCIA	54
CAPÍTULO III: PERCURSO METODOLÓGICO	64
3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA	65
3.2 ETAPAS DA PESQUISA	66
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	66
3.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	69
3.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: AÇÃO E TEXTOS ABORDADOS	75
3.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE	82
CAPÍTULO IV: LITERATURA, ÁFRICA, INTERCOMPREENSÃO E CRIANÇAS: ENTRELACANDO CAMINHOS	84
4.1 INTERCOMPREENSÃO E LITERATURA INFANTIL NO ENSINO DE LE PARA CRIANÇAS	85
4.2 LITERATURAS AFRICANAS EM PLURILINGUISTO: DESCORTINANDO HORIZONTES LINGUÍSTICOS, GEOGRÁFICOS E CULTURAIS	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	121
ANEXOS	136

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No meio acadêmico e escolar, sobretudo no âmbito das Letras, há sempre uma discussão sobre a necessidade de formar cidadãos com uma visão plurilíngue e pluricultural, na contemporaneidade; bem como de contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura e, assim, formar leitores conscientes. Nessa perspectiva, não há como desconsiderar o fenômeno literário no âmbito do ensino de língua estrangeira (LE); pois, o texto literário pode em muito contribuir para o ensino de LE, especialmente no que se refere à ampliação da visão cultural dos aprendizes e à sua formação leitora.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao tratar da educação infantil, em seu artigo 29º da seção II, afirma que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade **o desenvolvimento integral da criança** até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Assim, tendo a escola a finalidade de contribuir para a formação integral da criança, acreditamos que a aprendizagem de LE, especialmente pelo viés da leitura literária, é um caminho especial para ajudá-la a alcançar tal objetivo; levando em conta também, para além do que está definido na lei, o desenvolvimento da criança desde a mais tenra idade.

Essa perspectiva se confirma pelo fato, já comprovado através de estudos realizados nessa área, que aprender uma LE ainda na infância pode proporcionar uma formação mais completa à criança pensando na sua integralidade e complexidade, oferecendo base para aprendizagens futuras e sem confundir-se a aprendizagem da LM, mas sim uma servindo como auxílio da outra (VANTHIER, 2009; BLANK, 2009).

O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras vem tendo o suporte de abordagens e metodologias que visam um melhor desempenho do aprendiz de acordo com o seu objetivo, a exemplo das abordagens comunicativa e cognitiva e dos métodos situacional e áudio-lingual, só para citar algumas. Outrossim, lembremos que com o advento da globalização e com o avanço das tecnologias, vivemos em um cenário no qual estamos sempre em contato com outras línguas/culturas, desenvolvendo estratégias para podermos compreender a “língua do outro”. Nesse viés, muitas vezes, acabamos nos deparando com textos em outras línguas e os compreendendo sem nem nos darmos conta do processo de (inter)compreensão pelo qual nos submetemos constantemente.

É, então, nesse cenário, que identificamos a metodologia conhecida como Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR ou IC), cujos primeiros trabalhos foram desenvolvidos na Europa, como um método particular para se fomentar uma educação que instigue a reflexão concernente à sensibilização e à formação cidadã.

Ao ser levado, através do exército Romano, para as diferentes províncias conquistadas, o Latim “vulgar” 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); logo, essas línguas são consideradas línguas aparentadas ou línguas irmãs por pertencerem a uma mesma família de línguas, as Romanas.

É justamente esse parentesco que dá base à Intercompreensão de Línguas Românicas, já que a *priori* assegura um máximo de similaridades linguísticas, facilitando o acesso à(s) língua(s) desconhecida(s). Assim, em práticas de IC, o estudante é encorajado a encontrar muito mais as semelhanças que as diferenças das línguas (CADDÉO; JAMET, 2013). A IC vem ganhando espaço no cenário de didáticas de línguas desde os anos de 1990, muito embora, como prática comunicativa, não se trate de uma noção recente, pois como afirma Blank (2009):

O interesse pelo desenvolvimento da intercompreensão surgiu, dessa forma, no fim dos anos 80, início dos 90, quando a Comunidade Européia 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 em 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).

Trata-se, portanto, de uma metodologia baseada na intercompreensão de línguas de mesma origem que leva o aprendiz ao desenvolvimento de habilidades linguísticas exercitando, assim, o plurilinguismo. De um modo geral, essa metodologia tem como princípio “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). Assim, através da IC, os falantes de línguas românicas desenvolvem estratégias para se compreenderem enquanto cada um fala ou escreve na sua língua.

Ressaltamos ainda que o foco de nossa investigação 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 e com desenvoltura. Trata-se de um despertar para as línguas, de proporcionar à criança um contato com línguas de mesma origem, buscando desenvolver competências plurilíngues e pluriculturais, “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).

Através de um estudo anteriormente¹ realizado por nós, identificamos certa escassez de material didático para colocar em prática a IC de um modo geral, mas, sobretudo, para o público infantil e, de modo muito especial, com uma abordagem voltada para a literatura. Nesse mesmo trabalho, desenvolvemos um caderno de IC para crianças² feito com diferentes textos literários em francês, italiano e espanhol. A partir da criação desse material didático, inquietamo-nos sobre qual poderia ser a sua contribuição, bem como do texto literário através da IC, para favorecer o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, despertando o pequeno aprendiz para a leitura do texto literário e contribuindo na formação integral, plurilíngue e pluricultural dos mesmos.

Junto a essa inquietação, refletimos sobre a Lei nº 10.639/2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* (BRASIL, 2008), por acreditarmos na sua importância e vermos a literatura como uma forma de colocá-la em prática nas nossas escolas. Enxergarmos essa Lei como um avanço em nossa educação -uma vez que antes dela essas culturas só eram lembradas nas aulas de História para falar do tema da escravidão negra africana-, no entanto não podemos esquecer que não se trata apenas de cumprir a lei dando continuidade a uma visão eurocêntrica da história, mas, como afirma Neves e Santomauro (2018), cabe abrir espaço para o debate e permitir que a história africana se expresse por aqueles que melhor saberão contá-la: os próprios africanos.

Logo, nesta pesquisa, em nível de pós-graduação, buscamos aprofundar as discussões antes iniciadas, a fim de contribuirmos para o desenvolvimento dessa prática metodológica, no nosso meio, em especial para o ensino de crianças, sensibilizando-as para a leitura literária. Dessa forma, estabelecemos como *objetivo geral* para essa pesquisa analisar o impacto de textos literários infantis de origem africana na perspectiva da intercompreensão de línguas românicas, de modo a contribuir para a formação leitora e cidadã das crianças. *Especificamente, nossos objetivos* são: refletir sobre as propostas e desafios da IC, enquanto (recente) metodologia, em diálogo com o texto literário para o

¹ Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação): *A Intercompreensão de Línguas Românicas no ensino de línguas estrangeiras para crianças através da leitura literária*. (LIRA, 2017).

² Catalogado na Biblioteca Central da Universidade Federal de Campina Grande como material didático.

ensino de LE na infância; investigar possíveis caminhos para que a literatura africana seja levada até as crianças através de uma abordagem plurilíngue e pluricultural; e, por fim, identificar elementos que apontem para a contribuição do texto literário e da IC no processo de formação leitora, bem como a sua importância para uma formação integral³ da criança, conforme sugere a LDB (1996).

Para alcançarmos nossos objetivos e respondermos à pergunta que norteia esta pesquisa, a saber: em que medida a leitura literária de textos da literatura africana, pelos caminhos da IC, pode ser uma experiência importante para contribuir na formação integral, plurilíngue e pluricultural de pequenos aprendizes de línguas?, analisamos o *corpus* da pesquisa à luz de estudos já anteriormente realizados sobre a IC, visitando pesquisadores da área como Degache (2006), Capucho (2010), De Carlo (2009), Gomes de Souza (2013) e Alas-Martins (2014); além de reflexões acerca do ensino de LE desde a infância e, em uma perspectiva *sui generis*, pelos caminhos da literatura, baseando-nos nas reflexões de autores como Vanthier (2009), Souza (2004) e Zilberman (2003); e, ainda, reflexões à respeito das representações da África pelos brasileiros e sobre as literaturas e culturas africanas, através de pesquisadores como Alves e Timbane (2016), Madanêlo (2010) e Oliva (2009).

Dado seu caráter interpretativo, essa pesquisa está inserida no paradigma das pesquisas de abordagem qualitativa e foi realizada em uma escola de ensino fundamental da rede pública estadual localizada na cidade de Alagoa Nova – PB. Os sujeitos participantes são crianças matriculadas no 5º ano do ensino fundamental II dessa escola, que participaram de uma experiência na qual foi aplicada a metodologia da IC junto à leitura de textos literários.

O *Corpus* de nossa análise é constituído por questionários que foram respondidos pelas crianças, pelos pais/responsáveis e pela professora das mesmas⁴. Ademais, utilizamos notas de campo oriundas da observação das aulas e da própria ação, além de atividades propostas a partir de leituras literárias dirigidas às crianças. Cabe ressaltar ainda que esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo comitê de ética

³ Entendemos por formação integral aquela que contribui com o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo.

⁴ Todas as atividades e questionários respondidos pelos participantes, bem como os cadernos de Intercompreensão, encontram-se disponíveis no *site* do PET Letras UFCG: <https://petletrasufcg.wixsite.com/pet-letras/mediateca-do-pet>

em pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro, da Universidade Federal de Campina Grande.

Este trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos, para além destas considerações iniciais e das considerações finais. Inicialmente, temos o capítulo intitulado *Literatura africana na infância: da formação leitora à formação cidadã*, no qual abordamos a literatura infantil, especialmente de origem africana, ao discorrer sobre sua contribuição na formação leitora e cidadã dos pequenos aprendizes, bem como para a quebra de estereótipos⁵ relacionados ao continente africano e, ainda, buscamos acentuar a importância do professor e da escola nesse processo. No segundo capítulo, *A intercompreensão de línguas românicas: por um ensino plurilíngue e pluricultural*, discorreremos sobre a diversidade linguística presente na África, em seguida trazemos uma breve discussão a respeito do percurso do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, bem como sobre a metodologia da Intercompreensão de Línguas Românicas e sobre a importância do contato com línguas estrangeiras desde a infância.

Já no terceiro capítulo, trazemos o *Percurso metodológico* do nosso trabalho, no qual explanamos a tipologia da pesquisa, descrevemos detalhadamente as etapas, os procedimentos de coleta de dados, o corpus, o perfil dos participantes e os procedimentos metodológicos, além de expormos as categorias de análise. Já nesse capítulo, apresentamos alguns dados obtidos, ampliando e aprofundando a discussão no capítulo seguinte, *Literatura, África, Intercompreensão e crianças: entrelaçando caminhos*, no qual discorreremos sobre os dados coletados na pesquisa, analisando-os à luz da teoria em vistas a alcançar os objetivos traçados e respondermos à pergunta que norteou esse trabalho.

⁵ Cientes das discussões sobre o(s) sentido(s) da palavra “estereótipo”, esclarecemos que nesse trabalho chamamos de estereótipo um padrão estabelecido pelo senso comum e baseado na ausência de conhecimento sobre o assunto em questão, geralmente de cunho preconceituoso ou repleto de afirmações gerais e inverdades.

CAPÍTULO I:
**LITERATURA AFRICANA NA INFÂNCIA: DA FORMAÇÃO LEITORA
À FORMAÇÃO CIDADÃ**

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. (Antônio Candido, 1995, p.186).

Neste capítulo, trazemos considerações acerca da Literatura infantil e sua contribuição para a formação leitora e cidadã dos pequenos aprendizes. Logo, apresentamos reflexões acerca da importância de proporcionar às crianças o contato com textos literários, bem como sobre a formação de leitores e o papel da escola e do professor nesse contexto. Além disso, tratamos ainda das representações sobre as Áfricas — que perpassam gerações de brasileiros — e das literaturas desse continente, sobretudo, ao buscar refletir sobre como elas podem contribuir com a construção do conhecimento sobre esse continente de maneira não estereotipada, além de abordarmos a produção dessas literaturas nas línguas europeias, a saber: o francês, o português, o espanhol e o italiano, nesse mesmo continente.

1.1 O PAPEL E A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR

Antes de iniciarmos, de fato, a discussão sobre o papel e a importância da escola e do professor na formação do pequeno leitor, trazemos algumas questões a título de reflexão: Quantas pessoas ao nosso redor possuem uma biblioteca em casa? Quantas pessoas imaginamos que, para poder comprar livros, precisariam abrir mão de elementos básicas, como alimentos? Quantas vezes já nos deparamos com uma biblioteca de escola pública fechada? Ou, ainda, sem que os funcionários responsáveis permitam que os alunos levem os livros para leitura em casa, a fim de preservar a boa aparência dos mesmos? Muito provavelmente, as respostas para essas perguntas não são muito animadoras e, a partir delas, podemos constatar a importância da escola e do professor na formação do pequeno leitor, uma vez que:

[...] Nem todos os juvenzinhos têm em casa livros para escolher, nem acesso a uma biblioteca que possa estimulá-los, nem recebem das mãos de um parente ou amigo um livro que será marcante na vida deles. O acaso não surge como aliado para todos. Para a maioria, o único lugar onde o encontro com o livro pode acontecer é a escola, e pela intermediação do professor (CADEMARTORI, 2009, p. 90).

Muitas vezes a única oportunidade que a criança tem de ter contato com o livro é na escola; no entanto, vez ou outra ainda ouvimos relatos de colegas professores, ou até mesmo reportagens nos mais diversos meios de comunicação, sobre escolas que não

possuem bibliotecas e, dentre as que possuem, não é raro encontrar as que ficam, na maior parte do tempo, fechadas; muitas vezes, os livros nem saem das caixas em que chegam; os profissionais não encorajam os alunos à leitura e até os proibem de tocar nos livros para que mantenha o “ideal bom estado”.

Quando incentivada, a leitura na escola traz consigo um caráter pragmático que, muitas vezes, ocupa o lugar do enfoque estético das obras, visto que frequentemente são utilizadas apenas, ou sobretudo, pela perspectiva educativa no sentido de dizer às crianças como elas devem ou não agir, o que é certo e errado etc., sendo portanto uma espécie de recurso moralizante. Nesse sentido, em muitos casos, a literatura infantil é um dos instrumentos que têm servido à multiplicação da norma em vigor que, normalmente, transmite um ensinamento de acordo com a visão dos adultos e em desacordo com os interesses do jovem (ZILBERMAN, 2003). Assim, ao discutir sobre a obra de ficção e a natureza formativa da escola, Souza (2004) aponta para a diferença entre ambas:

O caráter formador da literatura é diferente da função pedagógica. Enquanto o pedagogismo empenha-se em ensinar, num sentido positivista, transmitindo conceitos definidos, a ficção estimula o desenvolvimento da individualidade. A criança (ou o leitor em formação) terá mais estímulo imaginativo com a ficção do que na recepção de postulados que devam ser decorados. (SOUZA, 2004, p. 64).

É preciso considerar ainda que “[...] trazer textos literários para a sala de aula não é tarefa fácil, em um momento em que as pessoas dão pouco valor ao livro, por causa das novas tecnologias (telefone, computador, *tablet*, *smarthphone* etc)” (ALVES; TIMBANE, 2016, p. 83). Logo, buscando superar essas e outras dificuldades encontradas no cenário educacional brasileiro, em relação à leitura, muito se tem discutido, no âmbito das Letras e da Pedagogia, sobre a formação de leitores e muitas dessas discussões defendem a importância de adultos que não apenas recomendem que as crianças leiam, mas que também sejam leitores e se interessem pela literatura.

Não muito raro, encontramos pais e professores que buscam incentivar as crianças à leitura e para isso têm sempre discursos prontos e quase sempre rasos de que ler é importante, mágico etc., o que, de acordo com Azevedo (2004), não tem contribuído para a formação de novos leitores; uma vez que esses “pseudoleitores” costumam descrever a literatura de forma bastante idealizada, mas raramente possuem experiências de leituras para compartilhar com as crianças. Por essa ótica, Santos e Souza (2004)

afirmam que é necessário que o próprio professor se veja como sujeito-leitor, embora, no Brasil, identifiquemos uma situação na qual “[...] por um lado, professores cada vez mais ameaçados em sua condição de sujeitos-leitores e de mediadores qualificados para o ensino de leitura; por outro, alunos que não leem ou vivem a possibilidade de leitura em sua dimensão mais restrita.” (SANTOS; SOUZA, 2004, p. 81).

Outro problema, ainda abordado por essas pesquisadoras, é que a escola prioriza com maior frequência a prática de uma leitura de perspectiva *behaviorista-skinneriana* que não leva em consideração “a profundidade da experiência do contato do indivíduo com os elementos da comunicação humana [...] [uma vez que] denota uma decodificação de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta” (SANTOS; SOUZA, 2004, p. 80). Ainda nesse sentido, elas afirmam que, em sala de aula, a criança raramente é estimulada à leitura por prazer, aquela na qual sua dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos além de culturais, econômicos e políticos. Por consequência:

Precisamos discutir o papel da escola que constitui-se em ambiente privilegiado para a formação do leitor. Nela é imprescindível que a criança conheça livros de caráter estético, diferentes dos pedagógicos e utilitaristas, usados na maioria das escolas. O livro estético (ficção ou poesia) proporciona ao pequeno leitor a oportunidade de vivenciar a história e as emoções, colocando-se em ação por meio da imaginação, permitindo-lhe uma visão mais crítica do mundo. (SANTOS; SOUZA, 2004, p. 81).

Sob essa perspectiva, também é Souza (2004) quem afirma que a maioria das crianças têm no ambiente escolar o primeiro e, às vezes, o único contato com a literatura. Logo, para essa pesquisadora, dada sua função de alfabetizar e seu caráter formativo, a escola constitui-se num ambiente privilegiado para a formação do leitor. O que nos lembra Zilberman (2003) quando afirma que:

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmedida sua utilidade. Revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações, de modo que eventualmente transforme a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim. (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Essa constatação nos leva a inferir sobre a importância de professores mediadores que enxerguem a leitura literária para além de um suporte que colabora com uma função, por vezes, instrumental da linguagem, mas sim que incentivem seus alunos a ler por prazer, sem estabelecer uma lista pronta para que todos realizem a mesma leitura como se estes tivessem os mesmos gostos e as mesmas experiências de vida enquanto leitores.

Uma pesquisa realizada por Michèle Petit (2008) mostra que, muitas vezes, o que afasta os jovens da leitura é justamente a obrigação de ler e que as leituras impostas causaram até mesmo certa repulsa, sobretudo as dos grandes clássicos. Portanto, não podemos ser puritanos no sentido de só apresentar aos jovens os grandes clássicos e nem de apenas oferecer-lhes *best-sellers*, não devemos limitá-los a uma lista de leitura aplicáveis a todo mundo, mas dar a cada leitor a oportunidade de encontros singulares com textos que possam lhe dizer algo em particular (PETIT, 2008).

Ainda nesse sentido, Cademartori (2009, p. 84) afirma que “[...] a leitura obrigatória, tristemente burocrática, feita sob pressão, compromete o desfrute de algumas de nossas melhores obras”. Também, por esse mesmo ângulo, Souza (2004, p. 63) afirma que “[...] se os professores oferecem às crianças em fase de iniciação à leitura livros inadequados ou desinteressantes, acabam desestimulando a leitura, e corre-se o risco de perder-se para sempre um leitor em formação”. A partir dessas afirmações, vemos a importância de considerar o gosto dos aprendizes, sempre que possível, durante a escolha dos textos a serem lidos/estudados, para que haja uma maior probabilidade de que a criança seja conduzida ao caminho da fruição.

Ao discorrer sobre o ensino de literatura e a escolha das obras, que é feita pelo professor, Annie Rouxel (2013) apresenta três reflexões que são capazes de orientar essa escolha: a primeira diz respeito a apresentar aos aprendizes a diversidade dos gêneros, considerando os clássicos e os contemporâneos; a segunda reflexão refere-se ao fato de propor textos que não apenas desenvolvam o gosto pela leitura, mas também proporcionem a construção identitária do leitor e o enriquecimento de sua personalidade; por fim, a última reflexão quanto à essa escolha se trata de observar o grau de dificuldade da obra proposta. É importante que o nível de leitura/compreensão aumente gradativamente, fazendo com que o leitor se sinta desafiado a descobrir o novo e a avançar no conhecimento de novas leituras.

Ainda a respeito da seleção dos textos, conforme Zilberman (2003), é necessário que o valor por excelência a guiá-la esteja relacionado à qualidade estética, pois só se distanciando de sua origem comprometida com a pedagogia ela atinge o estatuto de arte literária. Outro ponto importante em relação ao trabalho com o texto literário é, como nos aponta Pinheiro-Mariz (2007), que o ideal é trabalhá-los na íntegra, uma vez que utilizar apenas uma parte, como é bastante feito em livros didáticos para o ensino de línguas estrangeiras — e que também não é raro no caso de língua materna — pode desviar a obra do seu contexto e esvaziá-los dos seus sentidos. Logo, uma boa alternativa para o professor de LE em aulas para crianças é utilizar textos curtos, como fábulas, poemas e contos.

Diante dos problemas supracitados, podemos apontar quatro motivos para que não haja mudanças significativas na qualidade da leitura literária na escola, vejamos:

- a. a precariedade da formação dos professores, muitas vezes eles mesmos não leitores ou “leitores de trilhas” (Batista, 1998);
- b. a concorrência do livro com outros meios de comunicação mais apelativos, como a televisão;
- c. a falta de política sistemática de incentivo à leitura literária — as próprias diretrizes nacionais observam a literatura de maneira esquemática (Suassuna, 1998);
- d. a falta de espaço e de recursos, incluindo os próprios livros, para tornar atraente o trabalho com a literatura. (ZANCHETTA, 2004, p. 92).

Para Santos e Souza (2004, p. 84), “[...] uma alternativa possível seria formar o professor, inicialmente, como leitor de literatura infantil, instrumentalizá-lo para estabelecer relações dialógicas entre texto e leitor”. Sob esse mesmo ponto de vista, Faria (2004) afirma que é preciso investir na formação inicial e continuada dos professores se quisermos formar leitores em nosso país, destinando recursos, tempo e espaços para tanto.

Ao analisar o lugar do Brasil no Ranking internacional do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), por exemplo, constatamos que o “Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação”⁶ (INEP, 2020). A mesma pesquisa informa que o mínimo

⁶PISA (2018), publicado em 4 de dezembro de 2019. Acesso em 10 de junho de 2020. Segundo a pesquisa. “O Pisa 2018 revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura.”

esperado em relação à proficiência em leitura não foi alcançado por aproximadamente 50% dos jovens brasileiros já no final do ensino médio.

Ao enxergarmos o Brasil como ainda não sendo um país de leitores, situação determinada por fatores de natureza social, econômica, política, histórica e cultural — não podemos esquecer que “[...] muitos professores não tiveram as condições necessárias para se desenvolverem devidamente como leitores e, às vezes, pensam ser deficiência pessoal o que, na verdade, provém de âmbito muito mais amplo, como a dívida social do país com seu povo.” (CADEMARTORI, 2009, p. 25).

Logo, quando pensamos em formação de leitores, é preciso ter consciência de que esse é um processo que não se dá de um dia para o outro, em um espaço curto de tempo. Formar leitores requer um acompanhamento a longo prazo e, ainda assim, nada garante, por melhor que seja o trabalho do professor, que alguém se tornará, de fato, leitor, uma vez que isso também envolve fatores que fogem ao domínio do mesmo. Esse trabalho começa a ser cultivado nos primeiros anos escolares, mas é preciso que haja sua continuação nas séries seguintes, pois, como nos mostra Petit (2008), se somente a criança for sensibilizada, ela poderá perder esse prazer mais adiante, assim nada estará definitivamente conquistado. Cabe, portanto, ao professor buscar estar sempre bem preparado e à escola e ao estado oferecerem recursos e meios para contribuir com a formação leitora de seus estudantes, embora o impacto desse trabalho nem sempre possa ser medido de forma imediata.

Após essa discussão sobre o papel fundamental que a escola e o professor têm de apresentar os livros literários às crianças, inserindo-as no universo da leitura, pensemos mais especificamente, a seguir, sobre a importância desse contato ainda nos primeiros anos de vida.

1.2 FORMAÇÃO DE LEITORES E A IMPORTÂNCIA DO CONTATO COM A LITERATURA NA INFÂNCIA

Embora a formação de um leitor não dependa unicamente do professor — pois “[...] tornar-se leitor é processo que ocorre ao longo do tempo e de distintas maneiras para diferentes pessoas” (CADEMARTORI, 2009, p. 24) —, esse profissional tem um papel

fundamental de proporcionar aos aprendizes o encontro com o texto literário e compartilhar experiências nesse sentido, visto que “[...] ainda que alguns professores desencorajem as crianças a abrir um livro, há outros que, ao contrário, apoiam com afincos seu desejo de se aventurar na leitura” (PETIT, 2008, p. 169). Assim, é preciso considerar que quanto mais cedo a escola, através do professor, inserir a leitura no mundo do aprendiz, mais chances ele terá de se tornar um leitor. Sob essa ótica, Souza (2004, p. 62) afirma que “[...] a infância é o melhor momento para o indivíduo iniciar sua emancipação por meio da função liberatória da palavra”.

Pensemos, pois, sobre a afirmação de Vanthier (2009, p. 61) de que “[...] as histórias agradam as crianças, elas as ajudam a crescer⁷”. Nesse mesmo sentido, Petit (2008) afirma que desde os primeiros anos, os bebês sentem uma grande atração pelas histórias e pelos livros. Sendo, portanto, uma característica própria das crianças gostar de ouvir histórias, quanto mais cedo elas tiverem contato com textos literários, mais provável é a chance desse gosto não ser substituído, - ao longo dos anos -, por outros meios que vêm concorrendo com os livros, como a televisão e o computador.

Petit (2008) revela que, na França, a proporção de leitores entre os jovens diminuiu, embora a escolarização tenha aumentado; e, de acordo com esses jovens, o motivo é a preferência pelo cinema ou televisão, a música ou o esporte. Além disso, essa autora expõe que, nos EUA, 80% das crianças não sabiam o que significava ler em silêncio, tinham sempre um aparelho de som ligado ou estavam próximos à televisão.

Ainda de acordo com essa pesquisadora, várias investigações confirmaram a importância da familiaridade precoce com os livros, de sua presença física na casa e de sua manipulação, para que a criança se tornasse um leitor; além da importância dos adultos lerem e das trocas de experiências relacionadas aos livros. Por esse viés, ela ainda aponta que “[...] na França, a criança cuja mãe lhe contou uma história toda noite tem duas vezes mais chances de se tornar um leitor do que aquela que praticamente nunca escutou uma” (PETIT, 2008, p. 165).

No mesmo sentido, Souza (2004, p. 62) afirma que “[...] na leitura, por meio dos sentidos, a criança é atraída pela curiosidade, pelo formato, pelo manuseio fácil e pelas possibilidades emotivas que o livro pode conter”. Logo, como nos revela Faria (2004), a

⁷ “*Les histoires plaisent aux enfants, elles les aident à grandir*”. (VANTHIER, 2009, p. 61. Todas as traduções feitas neste trabalho são de nossa autoria, salvo menção contrária).

literatura pode ser um espaço privilegiado para que a criança vivencie a sua forma primordial de ser e estar no mundo, ou seja, brincar.

Além desses fatores, não podemos esquecer do compromisso da escola com a formação cidadã dos estudantes e que a leitura pode, em muito, contribuir nesse processo, visto que:

Há a necessidade de uma reeducação social para o convívio com as diferenças, e a escola, instituição legitimada para atuar na formação de crianças e jovens, deve trabalhar desde os anos iniciais para contribuir para a construção de uma postura de aceitação da diversidade étnico-cultural pelos alunos-cidadãos. (SOUZA; PEREIRA; SALDANHA, 2014, p. 4)

É preciso deixar claro que, embora concordemos com Cademartori (2009) quando ela afirma que a literatura não tem compromisso com a transmissão de antídotos a males sociais variados, seja sexismo, racismo, desigualdade social, poluição ambiental e outros, tampouco lhe cabe a difusão de noções de saúde, higiene, religião, ecologia e história, pois ou o texto é pragmático ou é literário; ou é doutrinário ou é estético; nossas experiências e leituras feitas na área mostram que, mesmo que não seja sua finalidade e para além do prazer literário, a literatura pode desempenhar um papel importante na construção do caráter de uma pessoa e no seu modo de enxergar a si mesmo, o outro e suas diferenças, especialmente quando trata-se de uma criança, pois é “nessa etapa da vida que começa a formação dos valores e dos princípios” (BRANDÃO, 2016, s/p). Além disso, é preciso levar em conta que “[...] os textos literários podem influenciar na formação da personalidade e no caráter do indivíduo infantil” (PINHEIRO-MARIZ; OLIVEIRA, 2014, p. 3).

Através do texto literário é possível estimular o imaginário da criança, apresentando a ela histórias fictícias — que lhes permitam fazer representações simbólicas da realidade — passadas em diferentes épocas e países, permitindo o encontro desta com diferentes culturas, situações, pessoas e modos de pensar, além do encontro com si mesma em que a criança passa a se descobrir e construir sua identidade a partir da identificação ou não com os personagens (LIRA, 2017).

Vejamos pois, algumas contribuições da leitura para a formação cidadã, encontradas em Petit (2008): primeiramente, o fato de que, embora a leitura não possa reparar o mundo das desigualdades ou da violência, algumas vezes ela contribui para que os leitores encaminhem-se mais no sentido do pensamento do que da violência. Além

disso, os jovens podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização por meio da leitura, uma vez que esta os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar, a encontrar um sentido, a encontrar mobilidade no tabuleiro social etc. No mesmo sentido, essa autora afirma que é a partir da infância que a leitura começa a contribuir para a formação do espírito crítico e que “[...] desde a infância a leitura desempenha um papel na construção de si mesmo.” (PETIT, 2008, p. 83).

Igualmente, destacamos a afirmação de Petit (2008) de que o fato de ler possibilita abrir-se para o outro e transformar a relação com o próximo, uma vez que pensar em formação cidadã/integral, especialmente nos dias atuais, requer pensar na importância de preparar 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. Ademais, ela ainda afirma que a leitura nos ensina que antes de pertencer a este ou aquele território, somos seres humanos.

Não podemos esquecer que “[...] a escola é a responsável pela primeira formação da criança, uma vez que é nela que o indivíduo começa a se ver como um cidadão e essa cidadania é fator primordial para que esse pequeno se sinta participante da sociedade.” (PINHEIRO-MARIZ; OLIVEIRA, 2014, p. 4). Com esse olhar, acreditamos que a literatura pode, em muito, contribuir com a escola nesse processo, uma vez que, de acordo com Lagache (2006), a leitura é essencial na formação do indivíduo e é o conhecimento adquirido através dela que permite o acesso à liberdade de pensar e, portanto, à humanidade.

Além de permitir uma visão diferente sobre o outro e suas diferenças, ao discutir o papel da literatura na escola, Zilberman (2008) afirma que o mundo representado no texto, mesmo que seja distante do mundo do leitor, produz uma modalidade de reconhecimento nesse, suscitando, desse modo, um posicionamento intelectual. Nesse sentido, essa mesma autora continua:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas **expande fronteiras do conhecido**, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. (ZILBERMAN, 2008, p. 17, grifo nosso).

A partir da leitura literária, a criança pode entrar em contato com novos mundos, diferentes culturas e formas de pensar, além de ter sua predisposição imaginativa despertada; e, para que possamos contribuir na formação leitora das crianças dando a elas mais oportunidade de desfrutar dos benefícios do encontro com o texto, de acordo com Faria (2004), não podemos realizar a leitura como um trabalho esporádico, ela “deve ser trabalhada diariamente, sempre na perspectiva de que uma leitura puxa outra e uma conversa sobre um livro sempre estimula a leitura de outro” (FARIA, 2004, p. 58).

Discutimos até aqui a importância do professor e da escola na formação de leitores e de como o contato com a literatura, desde cedo, é importante tanto na formação leitora quanto integral das crianças. Passemos agora à reflexão sobre a importância do professor, da escola e, especialmente, do texto literário em contribuir para a abertura do estudante à cultura africana e na mudança de representações que estes possuem desse velho continente e de seu povo.

1.3 LITERATURA AFRICANA E REPRESENTAÇÕES SOBRE AS ÁFRICAS

Na maioria das culturas, a escola é o espaço essencial para a formação dos futuros membros da comunidade. As ações educativas criadas nesse ambiente têm um papel fundamental com vista a criar novas formas de percepção do mundo e a literatura tem tido grande importância na formação de ideias e de pensamentos, na educação e na preservação dos valores culturais e étnicos. (ALVES; TIMBANE, 2016).

Nesse contexto, com a criação da Lei nº 10.639, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, algumas iniciativas foram tomadas em relação à ampliação de conhecimento e valorização do continente africano nas escolas. No entanto, acreditamos que ainda há muito a ser feito para que possamos apresentar, de fato, aos nossos aprendizes, sua diversidade cultural, contribuindo com o rompimento de preconceitos e estereótipos, uma vez que, de acordo com Oliva (2003), o ensino de História no Brasil passou por uma profunda transformação nos últimos vinte anos, mas não parece ter atingido de forma significativa o estudo da História da África.

Sob a ótica de Madanêlo (2010), não é raro encontrar no Brasil quem confunda o continente com um país ou não conceba o Egito e sua riqueza cultural como integrante da África. Ainda de acordo com essa especialista, a desqualificação sofrida pelos povos

africanos tem origem no imaginário europeu. Tal representação de inferioridade vem sendo construída e perpassada até os dias atuais. Um exemplo, apresentado ainda por essa autora, é o do Iluminismo que “[...] negou aos africanos esse estatuto de racionalidade. Intelectuais da época, como Voltaire, Hume, Kant e Jefferson, não reconheciam nos povos africanos capacidades intelectuais equivalentes às dos povos ‘civilizados’” (MADANÊLO, 2010, p. 87).

Madanêlo (2010) afirma ainda que o cenário africano é quase sempre retratado por meio de animais selvagens e terras de vegetação, enquanto a população é representada através de imagens de miséria, fome, doenças e guerras. Nesse sentido, Oliva (2003) faz a seguinte pergunta: O que sabemos sobre a África? e em seguida faz a seguinte reflexão:

Talvez as respostas sofram algumas variações, na densidade e na substância de conteúdo, dependendo para quem ou onde a pergunta seja proferida. Acredito, no entanto, que o silêncio ou as lembranças e imagens marcadas por estereótipos preconceituosos vão se tornar ponto comum na fala daqueles que se atreverem a tentar formular alguma resposta. Atrevimento sim! Quantos de nós estudamos a África quando transitávamos pelos bancos das escolas? Quantos tiveram a disciplina História da África nos cursos de História? Quantos livros, ou textos, lemos sobre a questão? Tirando as breves incursões pelos programas do *National Geographic* ou *Discovery Channel*, ou ainda pelas imagens chocantes de um mundo africano em agonia, da AIDS que se alastra, da fome que esmaga, das etnias que se enfrentam com grande violência ou dos safáris e animais exóticos, o que sabemos sobre a África? (OLIVA, 2003, p. 423).

Em outro trabalho, realizado em 2009, o mesmo pesquisador mostra que a imagem dos africanos que prevaleceu no imaginário brasileiro, até o último quartel do século XIX, foi a que fundia os elementos importados do continente com a condição escrava. Já nas décadas finais daquele século, o autor aponta para um segundo grupo de imagens criadas sobre o povo africano, as mais impactantes geradas sobre a questão racial de inferioridade e incapacidade da “raça negra”; e, ainda, até a primeira metade do século XX, o argumento da inferioridade cultural e civilizacional dos africanos perante os europeus era o principal elemento em uso na construção da ideia de África. A partir dessas constatações, vemos que a visão negativa dos brasileiros sobre a África e os estereótipos criados em torno desse povo não são recentes, muito pelo contrário, vêm de longas datas e estão enraizados até os dias atuais.

De acordo com Oliva (2009) os componentes que participaram/participam da formação do imaginário coletivo brasileiro são a imprensa, que contribuiu de forma

decisiva para a veiculação e vinculação da África às imagens das tragédias e conflitos; e a escola que, em um sentido oposto pouco tem feito para desarticular ou desconstruir esse imaginário. Atualmente, podemos ainda incluir os maiores *sites* de pesquisas da internet como outro componente que corrobora para esse imaginário, uma vez que ao pesquisar sobre a África encontramos, em sua grande parte, imagens e informações que em nada colaboram para a desconstrução de tal visão.

Apesar da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, não é raro lermos, vemos ou ouvirmos atitudes racistas em nosso dia a dia, como nos mostra Brandão (2016):

Embora 51% da população [brasileira] seja negra, ainda hoje ocorrem casos de discriminação racial, e a desigualdade étnica entre brancos e negros é marcante, é cada vez maior a preocupação em adotar medidas para reverter essa situação. Por isso, há uma tendência de utilizar recursos pedagógicos para educar na perspectiva de valorização da identidade racial. (BRANDÃO, 2016, s/p).

A questão do racismo tomou proporções mundiais, através de uma onda de protestos após a morte de George Floyd por um policial de Mineápolis – EUA, dando visibilidade ao movimento antirracista *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam). Ao mesmo tempo a pandemia ocasionada pela crise sanitária provocada pela Covid-19 surgiu; o que é simbólico, haja vista que ambos (Covid-19 e racista) são males que destroem vidas físicas e psicológicas. Por esse prisma, faz-se necessário considerar os dados trazidos acima por Brandão (2016, s/p), pois também diante desse cenário, questiona-se o papel da literatura em contribuir ou não na formação de tais estereótipos, uma vez que ela é uma arte que carrega consigo a cultura e história de um povo. Logo, Madanêlo (2010, p. 88) faz o seguinte questionamento: “Que imagem de África estamos criando no imaginário das crianças através da literatura brasileira?”. Nesse sentido, Alves e Timbane (2016) afirmam que o texto literário pode ser um instrumento fundamental na divulgação de aspectos que unem os brasileiros e os povos africanos e, ainda, conforme Brandão (2016), essa literatura pode instigar a defesa de relações sociais mais justas, contribuindo, portanto, no combate ao preconceito racial.

Diante desse contexto, não podemos esquecer a rica produção literária de origem Africana que, conseqüentemente, carrega consigo uma considerável variedade cultural e linguística. Ainda assim, Florêncio e Pinheiro-Mariz (2015) baseando-se em Attikpoé

(2008), afirmam que há uma marginalização sofrida pela literatura infanto-juvenil da África, mas que, apesar dessa marginalização, “[...] é ilógico não reconhecer sua importância histórica e cultural, haja vista que ela possui informações relevantes, de forma implícita e/ou explícita, acerca de seu povo, da colonização etc.” (FLORÊNCIO; PINHEIRO-MARIZ, 2015, p. 6-7). Além disso, Silva e Silva (2014) mostram que:

[...] dentre os meios de composição artística a literatura foi e é um dos locais no qual o negro afirma sua identidade, revisitando o seu passado com o objetivo de, partindo dele, modificar o presente e o futuro, fazendo-se protagonista de sua própria história. Por meio dela, o personagem negro reivindica seu espaço – social e literário-, apresenta anseios, angústias, a vida e outras situações próprias de seu povo. (SILVA; SILVA, 2014, p. 2).

Acreditamos, portanto, que essa literatura em especial, pode contribuir com uma visão sobre a África que vai além da eurocêntrica e dos estereótipos criados acerca desse continente, normalmente relacionado à fome e à pobreza; além de que:

[...] ao trazer informações e representações para nossas crianças, influencia não só na formação leitora, mas também na formação identitária dos pequenos leitores. Assim, podem contribuir para a afirmação positiva e não estereotipada do legado sociocultural brasileiro de matriz africana. (SOUZA; PEREIRA; SALDANHA, 2014, p. 3).

É preciso considerar o continente africano e sua literatura como um importante meio para que os leitores enxerguem a África e a população negra longe dos estereótipos que já estão muitas vezes tão bem firmados em seus discursos, discursos estes que externam uma visão muito restrita desse continente sem conhecer mais profundamente seu povo e as culturas de seus países.

Muitas vezes, isso ocorre porque as pessoas ficam reféns do que veem na televisão, jornais e outros meios de comunicação que, de um modo geral, acabam reforçando essa visão. Até mesmo em livros podemos encontrar elementos que contribuam com essa estereotipação, pois, como afirma Brandão (2016, s/p), “cabe destacar que os livros infantis predominantes, geralmente exaltam os valores dominantes, a exemplo do ‘embranquecimento’ da sociedade e das supostas ‘virtudes’ femininas que condicionam a um comportamento de submissão”. Nesse mesmo sentido Souza e Oliveira (2015) afirmam:

A literatura infantil afro-brasileira abre um caminho para um novo olhar em direção às questões da diversidade presente em nosso país, priorizando as relações étnico-raciais, abrindo possibilidades para a criança negra se ver representada e valorizada, além disso, essa literatura vem romper com um modelo literário com valores eurocêntricos demarcados e que imperou durante séculos o imaginário de crianças e adultos. (SOUZA; OLIVEIRA. 2015, p. 13).

Assim, retomamos a importância do professor de literatura ao escolher os livros que serão apresentados aos seus aprendizes para que, através das leituras realizadas, eles não venham a perpetuar esses “valores dominantes”, mas que possam ter uma visão crítica diante dos textos, podendo se posicionar de forma ativa diante daquilo que ele ouve ou lê sobre a África, percebendo que todo discurso é carregado de intenções e, assim, eles possam se tornar “um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros.” (PETIT, 2008, p. 116).

Ainda nesse sentido, acrescentando, desta feita um novo elemento, o da literatura oral, Florêncio e Pinheiro-Mariz (2015, p. 3) afirmam: “[...] o que acontece é que por se originar da oralidade, a literatura africana tem, em suas histórias, a cultura de seu povo que foi passada de geração em geração de forma oral e, agora, também escrita.” Logo, também pode colaborar com a quebra de estereótipos e preconceitos existentes até hoje. Destacada a importância da literatura na desconstrução do preconceito e do estereótipo de tudo que está relacionado ao continente africano, vamos agora discutir sobre essa literatura, especialmente, em línguas diversas, dado o caráter plurilíngue e pluricultural ao qual nosso trabalho está diretamente relacionado.

1.4 LITERATURAS AFRICANAS NO ENSINO DE LÍNGUAS EUROPEIAS

Entre pesquisadores e profissionais das Letras é comum a discussão sobre a relação entre o ensino de língua e de literatura em sala de aula e como estas vêm sendo abordadas, dando-nos, por vezes, a impressão de que não podem dialogar entre si. Embora se saiba muito bem, faz-se necessário lembrar que “língua e literatura permanecem ainda, na maior parte dos casos, dois campos separados do saber e, tanto nas escolas, quanto nas universidades, uma efetiva integração até hoje não se realizou.” (SANTORO, 2007, p.11). Não se sabe exatamente a razão dessa dicotomia, mas, é fato que uma questão didática está na base dessa separação, causando, historicamente, um forte distanciamento entre as duas áreas que se constituem em base para a formação e atuação do profissional de Letras.

No que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, muitas vezes essa separação é ainda mais nítida, uma vez que ainda carrega-se, apesar dos avanços, uma visão antiga de que o importante nesse contexto é aprender a gramática e o léxico para manter uma boa comunicação na língua alvo. De acordo com Santoro (2007), sobretudo a partir do momento em que a abordagem comunicativa foi se afirmando, “o texto literário foi, cada vez mais, substituído por textos que se acreditava [que] pudessem refletir de forma mais *fiel* a língua falada e cotidiana, isto é, a língua da ‘verdadeira comunicação’.” (SANTORO, 2007, p. 18, grifos nosso).

Muito embora essa dissociação esteja consolidada nos currículos escolares e universitários, as discussões entre os pesquisadores caminham no sentido da importância em relacionar essas duas áreas do saber, uma vez que sua associação tende a favorecer uma aprendizagem mais completa. Além disso, é notável que a língua está presente no texto literário, isto é, a literatura é construída a partir de uma deliberada seleção lexical por parte do autor, explorando-se todas as potencialidades da linguagem. Com esse olhar, poderíamos afirmar que essa dicotomia só reduz as muitas qualidades do texto literário enquanto elemento essencial, sobretudo, em cursos de formação de professores, enquanto atores de novas formas do fazer docente.

Logo, vê-se a importância de um ensino de línguas que não seja reduzido a uma simples iniciação linguística. Nesse sentido, Pinheiro-Mariz, Silva e Silva (2017, p. 105) afirmam que “[...] um dos caminhos mais propícios para que o professor consiga aproximar a criança da LE é pelas sendas literárias; pois, enquanto obra de arte, a literatura é capaz de promover viagens, instigando o imaginário, levando a criança à invenção, criando os mais diversos seres que habitam no mundo de sua fantasia”.

Além disso,

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.⁸ (VANTHIER, 2009, p. 6).

⁸ *À travers les lectures d'histoires, il y 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. Tradução nossa)

Pensemos, portanto, pelo viés da não dissociação entre a língua e a literatura, uma vez que a leitura literária apresenta-se como caminho que motiva a criança a ler, bem como a aprender uma língua estrangeira; e, portanto, se insere a necessidade de se conhecer culturas de diferentes povos por intermédio da LE (PINHEIRO-MARIZ; OLIVEIRA, 2014).

Nas sociedades tradicionais africanas, embora uma parte significativa do entretenimento de crianças e jovens seja fornecida por histórias transmitidas oralmente, com o desenvolvimento do espaço urbano e da educação em um ambiente institucional, dentre outros fatores, a literatura apoiada em documentos escritos denominados “literatura de infanto-juvenil” entrou em cena (AGUSTÍN, 2012).

Dada a grande quantidade de línguas presentes no continente africano, além do português, a partir de agora, nos detemos a uma breve discussão sobre tal produção literária em francês, espanhol e italiano, pois são as línguas estrangeiras românicas com as quais trabalhamos durante essa pesquisa. Diante das dificuldades de acesso à tais tipos de informação, nos basearemos em trabalhos já publicados nesse âmbito.

Agustín (2012) afirma que a produção bibliográfica na África não está relacionada ao crescimento populacional e que as maiores taxas de publicação estão no Egito, na Nigéria e na África do Sul. Já no que diz respeito à considerada “África Negra” de língua francesa (área estudada pelo autor em sua pesquisa), o mercado editorial só começou a se desenvolver após a independência e permanece até hoje bem abaixo dos níveis desejáveis; o que, para esse autor, explica a desigualdade notável na produção bibliográfica entre o sul e o norte francófono e que também afeta a literatura para o uso dos mais jovens, cujos títulos, em 2004, chegavam à cerca de 400, enquanto na França, por exemplo, chegava à 650.000 em média (AGUSTÍN, 2012, p. 8-9).

Abaixo trazemos uma tabela com informações sobre a produção editorial da literatura infanto-juvenil (da África subsaariana de língua francesa) por país, baseada em um panorama feito por esse mesmo autor, na qual podemos ver quantas editoras dedicam ao menos uma pequena parte de seu catálogo à tal literatura e quantas obras, nesse âmbito, já foram publicadas até 2012:

Tabela 1 - Produção da literatura infanto-juvenil na África Subsaariana de língua francesa

País	Editora(s)	Obras
Costa do Marfim	5	170
Benin	2	117
Guiné	3	56
Mali	3	55
Senegal	5	41
Camarões	3	37
Ruanda	1	32
Togo	3	28
Burkina Faso	5	24
Madagascar	2	23
Djibuti	1	9
Ilhas Maurício	1	8
Congo	1	3
Gabão	1	1

Fonte: Agustín (2012)

Na busca pela atualização dos dados mostrados acima, fizemos um levantamento nas mesmas fontes que Agustín, a fim de encontrar o catálogo atualizado de tais editoras e verificar a possível existência de novas obras. A busca foi realizada principalmente no site da *Anfilivres*, uma associação de editores da África francófona subsaariana; e no site da *Alliance Internationale des Éditeurs Indépendants* que reúne mais de 750 editoras independentes presentes em 55 países do mundo.

Infelizmente, não encontramos os catálogos de todas as editoras utilizadas na pesquisa supracitada, mas identificamos novas obras e novas editoras que não estão inclusas no trabalho de Agustín (2012). Na tabela abaixo podemos verificar o aumento de editoras⁹ e obras encontradas tanto entre as editoras que foram investigadas por Agustín como nas que encontramos recentemente. Vejamos:

Tabela 2 - Aumento de editoras e obras endereçadas à literatura infanto-juvenil na África Subsaariana de língua francesa

País	Nova(s) editora(s)	Novas obras
Costa do Marfim	4	34
Benin	1	27
Guiné	0	4
Mali	1	9
Senegal	0	6

⁹ Em alguns países há a presença de novas editoras que, no entanto, não publicaram nenhuma obra destinada ao público infanto-juvenil e, portanto, não são consideradas para os dados da tabela.

Camarões	1	31
Ruanda	0	0
Togo	2	5
Burkina Faso	0	0
Madagascar	1	30
Djibuti	0	0
Ilhas Maurício	1	12
Congo	0	0
Gabão	0	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para este estudo (2019)

Como podemos ver na tabela anterior, o local onde houve o maior número de novas editoras – um número significativo se considerarmos que não encontramos novas editoras que publicaram obras destinadas às crianças na maioria dos países – foi a Costa do Marfim que, conseqüentemente, obteve também o maior número de novas obras encontradas por nós. Ao todo, conseguimos reunir 11 novas editoras e 158 novas obras.

Os números apresentados, embora possam ser considerados baixos se comparados à outras realidades, como a produção da França citada anteriormente, mostram que há literatura africana sendo produzida em língua francesa e que podem se fazer presentes em aula de francês língua estrangeira para crianças, podendo contribuir na formação do pequeno leitor. Além disso, esses dados podem ser ainda mais relevantes se levarmos em conta que nem toda a produção africana de língua francesa foi considerada nas tabelas acima, por diferentes razões: a primeira é que os dados levam em conta apenas países da África Subsaariana, deixando de lado vários outros países que têm a língua francesa como língua oficial ou segunda língua, tais como a Tunísia e o Marrocos.

A segunda razão é que não encontramos, em nossa atualização, informações sobre todas as editoras e, muito provavelmente, há outras obras publicadas que não entraram para nossa lista. Além disso, não podemos esquecer das produções que não são publicadas diretamente pelas editoras, mas que podem ser encontradas na internet. A título de exemplo, podemos citar o *site Conte-moi la francophonie* que reúne contos de tradição oral de diferentes países de língua francesa, dentre eles os africanos, em francês e nas línguas locais. Cada conto possui sua versão escrita e em áudio e, além do que, são acompanhados por fichas pedagógicas que podem auxiliar o professor no trabalho com os mesmos.

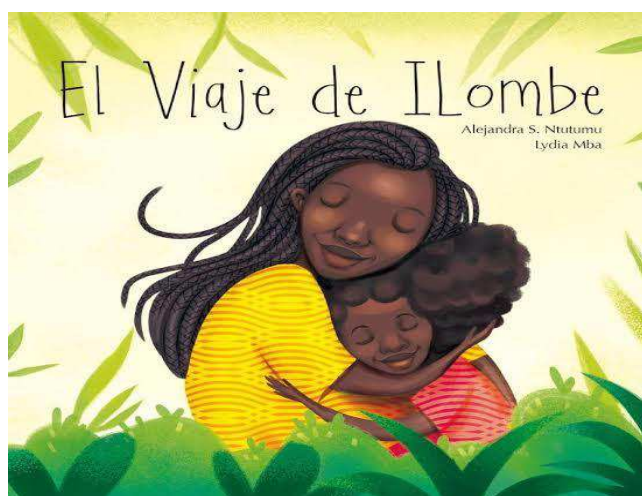
Não podemos esquecer também da literatura em língua francesa produzida fora da África, mas que aborda questões relacionadas a esse continente, como os livros que são produzidos na própria França. A título de exemplo, podemos citar a escritora Nora

Aceval, uma escritora franco-argelina que atualmente mora na França, onde publica suas obras.

Um outro panorama encontrado, feito por Viviana Quiñones¹⁰, considerando o espaço de tempo entre 2010 e 2015, mostram os seguintes dados (considerando números aproximativos e publicações feitas fora da África): A Costa do Marfim fica em primeiro lugar com 190 obras em média; Seguida do Senegal, Benin e de Camarões com uma média de 150 obras cada. O Mali, a República Democrática do Congo, a República do Congo, o Togo e Madagascar entre 90 e 50 obras; A Guiné e Burkina Faso por volta de 40 obras; O Gabão, Ruanda e a República Centro-Africana entre 25 e 12 obras; e, por fim, entre 9 e 1 obras encontramos Djibuti, a Mauritânia, o Chade, a Nigéria e o Burundi.

No que diz respeito à língua espanhola, encontramos poucos trabalhos voltados à produção da literatura africana infanto-juvenil. Os embrionários trabalhos que encontramos tratam especificamente de tal produção na Guiné-Equatorial, provavelmente por ser o único país a ter o espanhol como língua oficial, além da dificuldade de acesso aos textos, especialmente escritos, que é apontada pelos próprios pesquisadores. Logo, os únicos exemplos de obras endereçadas ao público infantil e juvenil, nesse contexto, diz respeito à obra *Leyendas guineanas* (1981) de Raquel Ilonbé, o primeiro livro infantil (SOUZA, 2017) e mais recentemente o livro *El viaje de ILombe* (2017) escrito por Alejandra Ntutumu e ilustrado por Lydia Mba e “repleto de sensibilidade ética e fruição estética.” (CHAVES, 2018).

Figura 1 - Capa do livro *El viaje de ILombe* (2017)



Fonte: Google imagens

¹⁰ Conferir: <http://takamtikou.bnf.fr/dossiers/la-litt-rature-de-jeunesse-un-art-africain-0#note6>

Assim como ocorre com a língua francesa, é possível encontrar muitos textos de origem africana em língua espanhola disponíveis na internet. Podemos citar à título de exemplo o *site* da *Fundación Proclade*¹¹ que disponibiliza vários contos africanos; o *site* *Guiainfantil.com* que selecionou uma série de lendas africanas e, por fim, o *site* *Contafrica* cujo um dos objetivos é “salvaguardar elementos orais do património imaterial de vários países subsaarianos mediante a procura e recolha de contos de tradição oral que correm o risco de desaparecerem.” (CONTAFRICA, 2012).

Esse último diz respeito à um programa realizado sob a égide dos Ministérios da Educação e da Cultura dos seguintes países: Cabo Verde, Guiné-Bissau, Senegal, Angola, Moçambique, Guiné equatorial e República Democrática do Congo. Logo, possui uma proposta plurilíngue e, portanto, apresenta contos de tradição oral africana em espanhol, francês, português e nas línguas locais. Além do que, alguns textos são acompanhados da versão do conto em vídeo – sendo narrada na língua local por um contador do país de origem – e de uma ficha pedagógica.

No mais, cabe ressaltar a importância da tradução, uma vez que muitas obras africanas de outros países além da Guiné-Equatorial foram traduzidas para o espanhol, como *Akissi: ataque gatuno*, de Marguerite About; e *Mis cuentos africanos* uma antologia de Nelson Mandela que inclui contos escritos por 16 autores africanos.

Em relação à língua italiana, não encontramos nenhum trabalho que pudesse nos fornecer dados sobre essa produção, bem como não encontramos escritores africanos que escrevam no idioma, provavelmente um dos motivos é o fato de o italiano não ser língua oficial em nenhum país africano, embora haja sua presença em alguns países como desdobramento da colonização italiana, sobre a qual discorreremos mais adiante do nosso trabalho. Em um panorama da literatura africana traduzida para o italiano feito por Paola Montecorboli, Giorgia Del Monte e Ivana Dama e disponível no *site* *Roma Multiethnica* podemos encontrar uma lista de 334 obras, no entanto, dentre estas, identificamos apenas 6 endereçadas ao público infanto-juvenil.

Em relação aos *sites* que permitem o acesso à tal literatura em língua italiana, embora tenhamos localizado menos opções se compararmos ao francês e ao espanhol, também é possível encontrá-los. Como por exemplo, o *Lefiabe.com* que disponibiliza

¹¹ Conferir: <https://www.fundacionproclade.org/africa-cuestion-vida-cuestion-debida-cuentos-africa>

algumas fábulas nesse âmbito e o *Africa*¹² que dispõe de uma seção intitulada *Racconti africani* na qual são disponibilizados contos de origem africana para leitura.

Embora tenhamos a impressão de que a produção da literatura africana nas línguas românicas ainda tenha muito a se desenvolver e também haja certa dificuldade ao seu acesso, percebemos que é possível que o professor encontre um número significativo de textos, especialmente quando há acesso à internet como um meio facilitador desse afluxo, pois há muitos *sites* que disponibilizam tais textos gratuitamente, alguns inclusive acompanhados de áudio e ficha pedagógica.

A partir do exposto neste capítulo, reiteramos a importância de oferecermos às nossas crianças um contato efetivo com o texto literário, para que possamos ampliar as chances de que elas se tornem leitoras, além de contribuirmos na formação cidadã das mesmas; e, deve-se considerar o quanto a literatura africana pode contribuir nesse processo e ainda ampliar os conhecimentos dos pequenos sobre as ricas culturas e línguas presentes naquele continente, para que os mesmos venham a ter uma visão mais crítica da África, saindo do senso comum em relação ao que é esse continente de fato.

Cientes das contribuições da leitura literária na formação dos pequenos aprendizes, podemos ainda refletir sobre a ampliação desse benefícios, através da literatura em LE, uma vez que a África é, indiscutivelmente, um espaço plurilíngue. Aprofundamos, portanto, essa discussão no capítulo a seguir, apresentando a metodologia da Intercompreensão de Línguas Românicas como uma provável aliada no processo de formação de leitores e expansão de conhecimentos.

¹² Conferir: http://web.tiscali.it/arte_africana/racconti.htm

CAPÍTULO II:
**A INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS: POR UM ENSINO
PLURILÍNGUE E PLURICULTURAL**

*Enseigner une langue à un enfant c'est l'ouvrir sur le monde.*¹³
(Hélène Vanthier)

¹³ Ensinar uma língua a uma criança é abri-la ao mundo. (Hélène Vanthier)

A nossa discussão sobre a leitura literária como elemento que pode, em muito, contribuir com o ensino de LE, estende-se a uma perspectiva que percebe a importância da formação para além de aprendiz de línguas, mas, pensada em formar leitores e cidadãos. Nesta seção, refletimos mais especificamente sobre o ensino de Línguas Estrangeiras para crianças através da metodologia da IC, ressaltando a sua contribuição para um ensino plurilíngue e pluricultural e os desafios que são apresentados para que ela seja posta em prática.

Logo, inicialmente, de um modo mais abrangente, discutimos sobre as transformações sofridas pelo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil e como tais mudanças afetaram diretamente na formação dos professores, ao mesmo tempo em que buscamos problematizar certo discurso de que somente a língua inglesa resolve “tudo” e por meio dela conquistamos futuro, trabalho, sucesso etc. Em seguida, discorreremos sobre o plurilinguismo presente no continente africano, com um olhar especial para a presença das línguas francesa, portuguesa, espanhola e italiana nesse lugar.

Posteriormente, discorreremos acerca da intercompreensão de línguas românicas desde seu surgimento até seus desafios e perspectivas nos dias atuais, apontando esta como um caminho possível para expandir o conhecimento, a cultura e a sensibilidade dos aprendizes, discutindo sobre a importância e os benefícios dessa aprendizagem, especialmente para crianças e como a IC pode favorecer um desenvolvimento plurilíngue e pluricultural. Por fim, passamos às discussões sobre a importância do ensino de línguas estrangeiras ainda na infância.

2.1 ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: UMA BREVE DISCUSSÃO

No Brasil, temos dois idiomas oficiais, o Português e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). No entanto, no que diz respeito a essa última, “apesar das Libras ser considerada a língua materna dos surdos e ter amparo legal [...] depara-se com alguns entraves para seu efetivo desenvolvimento, limitando os direitos sociais e, conseqüentemente o exercício da plena cidadania.” (SANTANA, 2013, s/p). Nesse contexto, é importante destacarmos que a Libras não está presente nos currículos oficiais do Brasil, exceto dos cursos de Letras, nos quais foi incluído recentemente.

De acordo com o um levantamento feito pelo IBGE em 2010, 9,8 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, o que representa 5,2% da população brasileira.

Deste total 2,6 milhões são surdos e 7,2 milhões apresentam grande dificuldade para ouvir. Apesar da força dos números, de acordo com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), aproximadamente 5 milhões de pessoas no país usam a Libras, um número que ainda deixa muito a desejar se pensarmos que o número da população surda certamente cresceu de 2010 até os dias atuais. Na necessidade de que tanto os surdos, como os ouvintes conheçam essa língua para que haja uma melhor comunicação e socialização dos mesmos; bem como, se pensarmos que, por ter status de língua oficial, deveria ocupar um lugar de maior espaço em nossa sociedade, principalmente na educação brasileira.

Além das duas línguas oficiais, o Brasil também conta com uma diversidade de línguas indígenas que, de acordo com um censo do IBGE em 2010, foram identificadas 274. Outrossim, em nosso país, contamos com a presença dos idiomas falados pelas comunidades de descendentes de imigrantes e de municípios que possuem línguas com status de co-oficial.

Deparando-nos com essa quantidade de línguas presentes no Brasil, perguntamos: por que nosso país ainda é considerado por muitos um país monolíngue? A nossa primeira hipótese é de que, considerando o extenso território brasileiro e a grande quantidade de habitantes, o acesso a essas línguas ainda é muito restrito. No caso da Libras, como vimos, são poucas as pessoas que têm acesso à ela, sobretudo por não se fazer presente na maioria das escolas brasileiras¹⁴. Quanto às línguas indígenas, *grosso modo*, seu uso fica restrito às comunidades indígenas uma vez que eles precisam usar o português quando estão em meio “não indígena”. Considere-se pois que, ainda de acordo com o censo do IBGE (2010), dos indígenas com 5 ou mais anos, 37,4% falavam uma língua indígena e 76,9% falavam português.

A nossa segunda hipótese, relacionada à primeira, é que esse (pseudo) monolinguismo se dá devido ao nosso sistema oficial de educação, uma vez que na maior parte de nossas escolas, a única língua estudada, além do português, é a inglesa. Logo, diante do momento delicado, no âmbito da educação, em que vive o nosso país, por um lado, ainda se percebe a necessidade de uma política de internacionalização da Educação, que vinha sendo alimentada no último decênio, a exemplo de ações e Programas como o

¹⁴ O projeto de Lei 2040/11 torna obrigatório que as escolas públicas brasileiras ofereçam o ensino de Libras, sendo a matrícula facultativa para os alunos. No entanto, de acordo com o site da câmara dos deputados, a lei encontra-se arquivada. Informações disponíveis em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=515874>. Acesso em: 14 jun. 2020.

Idiomas sem Fronteiras (IsF), que vinha impactando o ensino de línguas estrangeiras no país (ALMEIDA; ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2017) e que foi gerado por uma demanda urgente, do Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), para dar formação básica de línguas estrangeiras para estudantes universitários que careciam fazer a mobilidade em universidades de países diversos de língua inglesa, francesa, italiana, alemã, só para citar algumas.

Ora, do outro lado dessa necessidade de internacionalização, assistimos ao final do CsF e à atual fragilidade do já estabelecido IsF, levando-nos a constatar que mesmo em pleno século XXI, as políticas linguísticas que dariam conta de reflexões como bilinguismo, plurilinguismo e interculturalidade ainda continuam delicadas e ancoradas em uma única língua, a inglesa.

Logo, há uma considerável discussão a respeito do lugar que a Língua Inglesa (LI) vêm ocupando no mundo e, especialmente, quando pensamos em contexto brasileiro, observamos que ela tornou-se sinônimo de Língua Estrangeira (LE). O discurso que perpassa essa língua – especialmente em comerciais de escolas de idiomas e bilíngues, e que acaba sendo incorporado e reproduzido por nossa população – é que ela é a língua da comunicação mundial, a língua do sucesso profissional e que, portanto, todos devemos aprendê-la. Diante desse contexto, nos questionamos sobre qual o lugar ocupado pelas demais línguas estrangeiras no processo de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil? E, ainda, quais as implicações desse (não) lugar na formação dos professores?

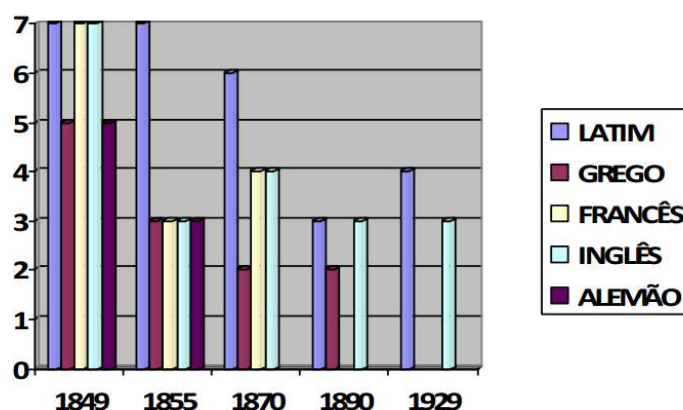
Sabe-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) propõe para o Ensino Fundamental, ‘Competências de língua inglesa’ que buscam, por exemplo: “Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo **plurilíngue** e **multicultural**, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos **no mundo globalizado**, inclusive no que concerne ao mundo do **trabalho**.” (BNCC, 2018, p. 202, grifo nosso). Parece-nos, minimamente, um discurso contraditório, uma vez que noções como plurilinguismo, multiculturalismo e globalização estão muito além de uma só língua. Logo, podemos constatar que o ensino de línguas na escola é, na maioria das vezes, monolíngue e focada em uma língua de ensino, o que limita culturalmente o aprendiz em formação.

Ao fazer um breve histórico do ensino de línguas no Brasil, podemos perceber que nem sempre tivemos esse cenário. O primeiro ponto a destacarmos é que a língua portuguesa já teve seu *status* de língua estrangeira, ao ser ensinada aos indígenas através dos colonizadores. No entanto, com a proibição do uso e do ensino das línguas indígenas

em 1758 “o português deixa de ser língua estrangeira e passa a ocupar o papel de língua nacional e oficial, e as línguas estrangeiras, em consonância com os ideais da época, passam a ser as chamadas línguas de cultura, as línguas clássicas: o latim e o grego” (DAY, 2012, p. 4).

Tempos depois, a partir do Colégio Pedro II, introduziu-se o francês, o inglês e o alemão (línguas estrangeiras modernas) no currículo das escolas. Nesse contexto, Leffa (1999) afirma que, durante o império, os alunos “estudavam no mínimo quatro línguas no ensino secundário, muitas vezes cinco e, às vezes, até seis, quando a língua italiana, facultativamente, era incluída” (LEFFA, 1999, p. 5). No entanto, como nos mostra Day (2012), com o passar dos anos, foi havendo um declínio contínuo nesse ensino, tanto no que diz respeito à carga horária destinada ao ensino de línguas quanto ao número de línguas estudadas. Vejamos detalhadamente no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Evolução no ensino de línguas estrangeiras no Brasil entre 1849 e 1929



Fonte: DAY (2012)

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) de 1961, “o Latim foi praticamente extinto do currículo, o francês, quando não retirado, teve sua carga horária diminuída e o inglês permaneceu sem muitas alterações” (LIRA, 2017, p. 61). Assim, temos um cenário semelhante ao atual, uma vez que atualmente não temos mais o Latim nem o francês em nosso currículo, apenas o inglês permanece sendo obrigatório em nossas escolas.

Já em 1996 a LDB (9394/96) estabeleceu que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro

das possibilidades da instituição.” (BRASIL, 1996). No entanto, em 2017 houve uma alteração dessa lei e ficou estabelecido que “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)” (BRASIL, 2017). Logo, a partir dessa alteração, o ensino de língua estrangeira que até então era de livre escolha pela comunidade escolar, ficou restrita apenas ao inglês, excluindo qualquer possibilidade da oferta de outras línguas.

Em 2005, foi sancionada a lei 11.161 que incluía o ensino da língua espanhola nas escolas, sendo de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno. Contudo, em 2016, foi aprovada a medida provisória nº 746 tornando obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. (BRASIL, 2016). Diante desse fato, constata-se que o ensino de Espanhol que deveria ser ofertado em nossas escolas junto ao inglês, passou a ser facultativo, por conseguinte, foram raras as escolas que mantiveram a oferta dessa língua.

Todas essas mudanças trouxeram também consequências na formação e atuação dos professores, como nos mostra Fernández (2008), ao discutir as transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de professores de línguas. Embora tenha sido feita em 2008, sua discussão é bem pertinente, pois é ainda um retrato dos dias atuais. De acordo com essa autora, em meados de 1988 os professores de espanhol eram formados para atuar no ensino fundamental e médio de escolas regulares, no entanto, como eram poucas as escolas que ofereciam o ensino da língua espanhola, esses alunos não conseguiam trabalhar nesse segmento. Uma realidade que, até os dias atuais, também cabe às demais línguas, com exceção da inglesa.

Com a LDB 9394/96, citada acima, esse cenário mudou, ao menos no caso do ensino de espanhol e as escolas públicas passaram a incluir aulas de língua espanhola. No entanto, como vimos, houve uma alteração dessa Lei em 2017 e com ela podemos enxergar um retrocesso no tocante ao ensino de LE, visto que o cenário atual é semelhante ao que Fernández (2008) afirmou haver por volta de 1988, no qual o mercado de trabalho para esses profissionais era restrito.

Sendo assim, essas reflexões de 12 anos atrás nos levam a refletir sobre o cenário atual do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, bem como suas implicações para a formação dos professores de línguas. O cenário descrito por Fernández, em 2008, mostra um avanço em relação a abertura de uma nova LE, o espanhol, em nossas escolas; no entanto, o cenário atual nos remete ao que ela aborda no início do texto, em meados de

1988, quando os professores de espanhol eram formados para atuarem em escola regular, porém não havia vagas.

A realidade atual do Espanhol, retratada acima, é mesma do francês e do italiano, por exemplo, além de tantas outras línguas que têm sido deixadas de lado em nossa educação. A exceção é a língua inglesa, a única língua de ensino obrigatório de acordo com as leis educacionais brasileiras. Como nos afirma Cibalde (2017), nos dias atuais, a língua inglesa deixa de ser uma opção e passa a ser uma exigência. Logo, “o ensino/aprendizagem de LI acontece de forma normativa e é ideologicamente marcado por um discurso que postula o inglês hegemonicamente como a língua do sucesso em detrimento de outras línguas” (CIBALDE, 2017, p. 14). Nesse mesmo sentido, Paulo (2017) afirma:

O inglês é, atualmente, uma língua de comunicação mundial, privilegiada em diversos espaços e portadora de um certo status para seus falantes. Este lugar a ele atribuído é resultado de uma forte influência política, econômica e cultural e acabou por reduzir o aspecto global da formação em línguas a um valor utilitário, ou seja, em que predomina a ideia de que, sendo a mais usada, sua difusão dispensaria a aprendizagem de outras (PAULO, 2017, p. 14).

O cenário atual nos leva, portanto, a enxergar a necessidade de problematizar um discurso que se coloca como hegemônico, mas que não se sustenta mais, em função da quebra das fronteiras, do mundo digital, da sociedade tecnologizada etc. Nesse sentido, Blank (2009) afirma que:

[...] 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).

Diante do que foi discutido até aqui, podemos perceber que todas as mudanças no percurso do ensino de línguas e as leis criadas em torno delas geram consequências para a formação dos professores e para a atuação dos mesmos no mercado de trabalho. Além disso, vemos que o inglês se tornou a única opção de contato com LE dos alunos de escolas regulares, embora a partir da nossa experiência empírica e das nossas leituras, saibamos que esse ensino ainda deixa muito a desejar, o que se justifica, *grosso modo*, pela mercantilização do ensino de línguas, uma vez que seu fracasso, especialmente nas

escolas públicas, beneficia o crescimento das escolas de idiomas, alimentando a concepção Neoliberal (CIBALDE, 2017). Nesse mesmo sentido, Coracini (2007) afirma que “a educação e o ensino de língua em particular se tornaram uma mercadoria: ‘eu pago pra aprender e, portanto, tenho que aprender e no menor tempo possível’” (CORACINI, 2007, p. 160).

Esse contexto é o motivo pelo qual acreditamos na necessidade de oferecermos aos nossos alunos a possibilidade de expandir seu conhecimento linguístico e cultural, através de abordagens que favoreçam o plurilíngüismo, colocando as línguas em status de igualdade, sem privilegiar uma em detrimento das outras como têm ocorrido na fase monolíngue pela qual passa o ensino de LE em nosso país. Enxergamos essa possibilidade através da Intercompreensão de Línguas Românicas, metodologia sobre a qual discorreremos no capítulo seguinte.

2.2 ENTRE LÍNGUAS, DIALETOS E CULTURAS: UMA ÁFRICA PLURILÍNGUE E PLURICULTURAL

Além de ser berço de uma vasta produção literária, não podemos desconsiderar o fato de a África ser um espaço geográfico especialmente plurilíngue e pluricultural. Ao todo, os 54 países africanos contam com uma média de 2092 línguas faladas, número que corresponde a 30% dos idiomas em todo o planeta de acordo com artigo escrito por Silva (201-) ¹⁵para o Projeto Afreaka¹⁶. Segundo Petter (2015) esse total exclui as línguas europeias dos colonizadores e não é um número fixo, pois há línguas que estão sendo “descobertas” e há outras que estão desaparecendo devido ao número reduzido de falantes. Além dessas línguas, no continente, ainda existem mais oito mil dialetos, o que faz com que possamos afirmar que o multilinguismo é uma característica própria desse continente.

Nesse contexto, já nos direcionando à discussão que será feita sobre a Intercompreensão, Okoudowa (2015, p. 13) afirma que “raramente se encontra africanos monoglotas. O sujeito pode até não falar uma outra língua além da sua língua materna.

¹⁵ Sabemos a década de publicação, mas não o ano exato.

¹⁶ O Afreaka é um projeto de mídia alternativa, educação e produção cultural que traz um lado pouco conhecido do continente africano no Brasil, fugindo dos estereótipos como fome, pobreza e passividade, e cobrindo as expressões coletivas e individuais das culturas locais – tendências, música, literatura, arte, culinária, arquitetura etc. Para mais informações visitar: <<http://www.afreaka.com.br/>>.

Mas, geralmente, entende alguma coisa da língua oficial ou a do vizinho, já que convivem e circulam no mesmo espaço ou território”. Nesse sentido, consideremos ainda que:

[...] algumas línguas africanas são inteligíveis por serem do mesmo grupo ou família linguística. Por exemplo, as línguas zulu (da África do sul), siswati (da Suazilândia), o ronga, xichangana, o xitswa (de Moçambique) são inteligíveis, quer dizer, os falantes se entendem sem problemas. (TIMBANE; QUEBI; ABDULA, 2014, p. 179).

Ademais, não podemos esquecer que a presença de inúmeras variantes nesse espaço faz com que existam diferentes formas de pensar e de interpretar o mundo, o que leva a África a ser considerada um espaço com um amplo leque, não só de línguas, mas também de culturas.

De acordo com Petter (2015), logo após a descoberta progressiva da África, movida por razões mercantilistas, as diversas línguas africanas foram empiricamente descobertas e começaram a atrair atenção dos europeus. Segundo Silva (201-), para que fosse possível um estudo mais aprofundado de tamanha variedade, os pesquisadores R. G. Gordon Jr. e J. Greenberg dividiram as línguas africanas em quatro grandes grupos linguísticos: línguas afro-asiáticas; línguas khoisan; línguas nilo-saarianas; e línguas nigero-congolesas; nos quais as línguas de origem europeia e o árabe, que também estão presentes nos países africanos, não estão inclusas. Este último grupo é considerado o mais diretamente ligado ao Brasil e o maior tanto por conta do número de falantes e de línguas, quanto à área geográfica, pois abrange grande parte da África ao sul do Saara, e têm o bantu entre suas numerosas famílias linguísticas.

Além das línguas africanas, que por si só já fazem da África um espaço rico em diversidade linguística, há os idiomas introduzidos pelos colonizadores e que são utilizados até hoje:

Apesar da fartura linguística, dos 54 países que formam o continente africano, 27 possuem línguas vindas da Europa como oficiais; 18 apresentam pelo menos uma língua dos europeus entre as principais; e poucos países possuem uma presença linguística europeia praticamente nula, são eles: Argélia, Líbia, Egito, Etiópia, Marrocos, Mauritània, Saara Ocidental, Somália e Tunísia. No entanto, com exceção da Etiópia, tais países possuem o árabe como uma das línguas oficiais que não é endógena ao continente africano. Isso aconteceu, pois, desde a chegada a ideia dos colonizadores era ter o controle da África de diferentes formas, uma delas seria a comunicação. Para atingir o objetivo ficou decidido que o inglês, francês, espanhol e português seriam as línguas de base. A ação causou profundas mudanças na

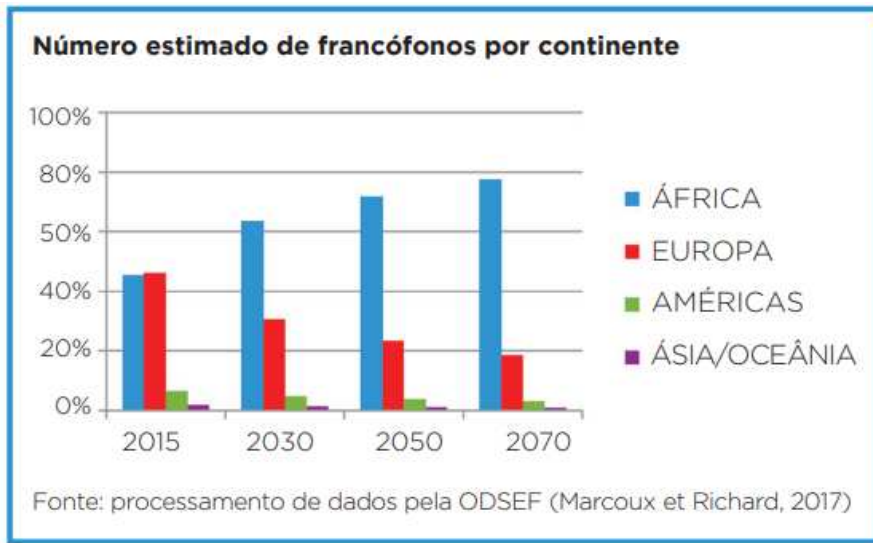
maneira de falar dos africanos nos séculos subsequentes. (SILVA, 201-, s/p).

Atiremos, pois, o olhar sobre as línguas dos colonizadores, sobre as quais discorreremos a partir de agora considerando apenas as de origem românica, a saber: francês, português e espanhol. Além de fazermos algumas ponderações também sobre a presença da língua italiana nesse continente, uma vez que, embora esse idioma não tenha status de oficial em nenhum país africano atualmente, também tem origem românica e se faz presente no continente.

Falar de línguas europeias na África está diretamente relacionado ao período de colonização uma vez que é o fator principal delas se fazerem presentes nesse local até os dias atuais. Nesse sentido, cabe ressaltar que o advento do colonialismo “ao introduzir novos fatores e novas línguas – não africanas –, vai provocar, entre outros efeitos, um rearranjo do relacionamento entre as línguas em presença” (PETTER, 2015, p. 193). Nesse cenário, ainda de acordo com essa pesquisadora, uma nova dinâmica é instaurada, gerando políticas diversas de assimilação linguística, educacional e cultural, resultando na valorização ou não das línguas africanas.

De acordo com Boahen (2010), se até 1880 cerca de 80% do território Africano era governado por seus próprios reis, rainhas, chefes de clãs e de linhagens, em impérios, reinos, comunidades e unidades políticas de porte e natureza variados, em 1914 essa realidade começou a mudar, quando, com exceção da Etiópia e da Libéria, a África vê-se submetida à dominação de potências europeias. Além disso, ainda de acordo com esse autor, nessa época, “a África não é assaltada apenas na sua soberania e na sua independência, mas também em seus valores culturais.” (BOHAEN, 2010, p. 3). Na figura a seguir, podemos visualizar os países africanos e seus colonizadores:

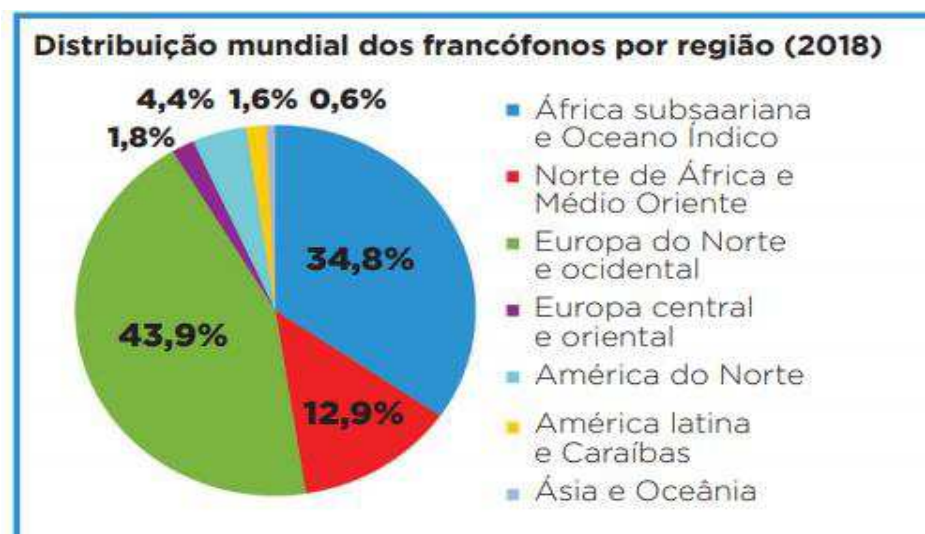
Gráfico 2 - Número estimado de francófonos por continente



Fonte: Relatório da OIF - A língua francesa no mundo (2018)

Cabe ressaltar que de acordo com esse mesmo documento, os francófonos da África são essencialmente plurilíngues. Além disso, em toda parte, às vezes até mesmo antes dos idiomas nacionais, o lugar do francês é incomparável a qualquer outra língua estrangeira porque se situa sempre pelo menos na 2ª posição, independentemente do contexto (em casa, na escola, no trabalho, nos tempos livres...). Logo, podemos perceber a importância da língua francesa na África, o que pode ser ratificado se observarmos, em números, a grande presença dos francófonos nesse continente, sendo que a maior parte se encontra na África subsaariana:

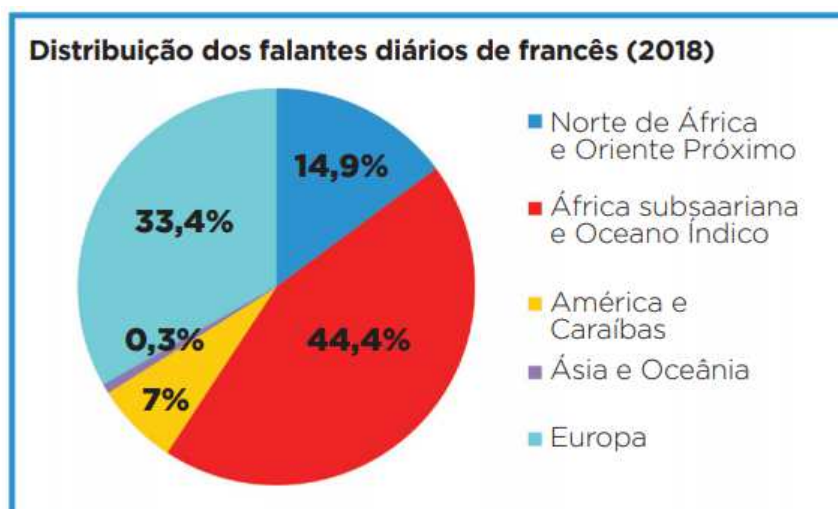
Gráfico 3 - Distribuição mundial dos francófonos por região



Fonte: Relatório da OIF - A língua francesa no mundo (2018)

Ainda que consideremos apenas os francófonos que utilizam-se do francês diariamente, ou seja, aquele que “nascem e vivem também em francês” esse número ainda é bastante expressivo, como podemos ver no gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Distribuição dos falantes diários de francês



Fonte: Relatório da OIF - A língua francesa no mundo (2018)

Com a língua portuguesa ocorre algo semelhante, já que Portugal também foi responsável pela colonização de cinco países Africanos, a saber: Guiné-Bissau, Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Moçambique. Mais recentemente o português passou a ter status de língua oficial também na Guiné-Equatorial, junto ao espanhol e ao francês.

Logo, considerando o número de habitantes desses países, podemos constatar que na África temos a maior quantidade de falantes do português, embora saibamos que em alguns países o português não seja falado por todos, como no caso da Angola onde, de acordo com Okoudowa (2015), o português é falado por cerca de 90% da população. Além disso, não podemos esquecer das línguas locais que são influenciadas pelo português, pois “o contato do português com as línguas africanas gerou crioulos de base portuguesa em Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe.” (OKOUDOWA, 2015).

Já no caso da Espanha, houve a colonização da Guiné Equatorial, do Saara Espanhol e do norte do continente, no atual Marrocos. E, apesar da pequena participação na colonização do continente Africano, a Espanha deixou suas marcas linguísticas e, atualmente, é falada em 6 países/territórios: Canárias, Ceuta, Melilla, que ainda fazem parte do Estado Espanhol, e Guiné Equatorial, Marrocos, e Saara Ocidental. Dentre esses

três países colonizados, a Guiné Equatorial e o Saara Ocidental possuem o espanhol como língua oficial, com uma estimativa de 1.120.000 e 37.132 falantes respectivamente. Já no Marrocos, enquanto língua não-oficial, estima-se 360.706 falantes.

Em se tratando da Itália, esse país foi responsável pela colonização de três países africanos: Eritreia, Etiópia e Líbia; nos quais ainda desempenha um papel importante como língua comercial e educacional, embora não tenha mais status de língua oficial. Além disso, o italiano é compreendido e falado por uma pequena parte da população da Tunísia, no norte da África.

A partir do exposto, pudemos constatar a diversidade linguística presente no continente africano, especialmente, considerando a presença das línguas românicas nesse contexto. Passemos agora a refletir sobre a presença de línguas em nosso contexto, especialmente pensando no ensino de língua estrangeira, já que, diferente do contexto africano, de um modo geral, é apenas através da educação formal que os brasileiros têm contato com outras línguas além do português.

2.3 A INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS COMO POSSIBILIDADE NA EXPANSÃO DO CONHECIMENTO DESDE A INFÂNCIA

É comum observarmos, nas publicidades de cursos de idiomas, o discurso de que estudar uma LE, normalmente o inglês, é um diferencial para o currículo. De fato, saber outra língua pode abrir portas no mercado de trabalho, no entanto, enquanto profissionais e pesquisadores da área, sabemos que os benefícios de aprendê-la vão muito além de questões profissionais e mercadológicas. Em uma visão que vislumbra o outro lado desse discurso de “potencialize seu currículo” e “torne-se bilíngue em x anos”, um estudo adverte sobre a necessidade e a importância da imprescindível formação plurilíngue: “o discurso a respeito do plurilinguismo precisa tomar mais consistência nos diversos âmbitos da sociedade” (PINHEIRO-MARIZ, 2011, p. 204).

Para Alas-Martins (2014, p. 118), “mudanças sociais clamam por mudanças de paradigma educacional e é neste cenário que a intercompreensão surge como proposta inovadora e propulsora de uma educação plurilíngue”. É também pensando nessa perspectiva de um ensino plurilíngue e pluricultural, que identificamos a IC como um caminho que favorece uma formação mais completa ao aprendiz, levando-o a perceber tantas línguas e tantas culturas, quanto possíveis, existentes no mundo, para além da

inglesa que já está presente na escola; cuja importância no mundo atual continua como tema central do discurso de globalização. Discurso esse que, conforme Cibalde (2017, p. 22), é “marcado pela ideologia neoliberal e legitimado pelos interesses econômicos norte-americanos, perpassa todas as esferas sociais chegando até a sala de aula como verdade e, portanto, influenciando nas representações de língua inglesa de alunos e professores”.

Seguindo o caminho da diversidade linguística para fins de internacionalização (também), entende-se que o ensino de outra língua ainda na infância conflui para uma formação integral, em especial, quando a vemos pelas lentes do plurilinguismo:

[...] um caminho para aproximar a criança de outros horizontes, para um mundo diferente do qual ela vive, permitindo que esse ser humano em formação venha a ter, o mais cedo possível, um contato mais abrangente com o mundo que o cerca. Com essa atitude, podemos estimular uma convivência mais harmônica, sobretudo, quanto ao respeito pelo outro que vive ao nosso lado e com quem se compartilha a vida, levando o ser humano, cujo caráter ainda está em construção, às relações interculturais, percebendo o outro a partir de si mesmo (PINHEIRO-MARIZ, 2011, p. 204).

Levando-se em conta essa concepção que vê, na aprendizagem da línguas, um espaço de convivências interculturais, buscando-se relações de proximidades, ratificamos o quanto a IC pode ser benéfica, tendo em vista que ela nos propõe trabalhar com as línguas originárias do Latim; logo, línguas aparentadas. Por essa ótica, ela proporciona ao aprendiz um amplo conhecimento de língua e, principalmente, de culturas se considerarmos o fato de que cada língua é falada em vários países e, por conseguinte, está ligada à cultura de cada um desses países.

Para melhor compreender esta abordagem para o ensino de línguas, destaque-se que um dos pioneiros métodos científicos centrado na Intercompreensão foi o *EuRom4*, coordenado por Claire Blanche Benveniste, integrado ao projeto LINGUA da Comissão Europeia, desenvolvido entre 1989 a 1997, com a colaboração de uma equipe de estudiosos de quatro universidades europeias: André Valli da Universidade de Aix-en-Provence, Isabel Uzcanga de Vivar, da Universidade de Salamanca, Antónia Mota da Universidade de Lisboa, Raffaele Simone e Elisabetta Bonvino da Universidade Roma Tre. O *EuRom4* é um manual que propõe um percurso em direção à intercompreensão a partir do desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita. Dirige-se a falantes de uma das línguas românicas (português, espanhol, italiano e francês), adultos, com um bom nível de escolarização, bons leitores na L1. Atualmente, há uma versão renovada e

ampliada que passou a ser chamada de EuRom5. (ALAS-MARTINS, 2014; EUROM5, 201-).

Em seguida, temos o *Galatea*, projeto do programa Sócrates¹⁷ de 1991 a 1999, coordenado por Louise Dabène e pilotado pelo LIDILEM¹⁸ da Universidade de Grenoble

3. Trata-se de um projeto de desenvolvimento da intercompreensão em Línguas Românicas e que se consubstanciou na produção de diversos CD-ROM, um por cada par de línguas do projeto (Espanhol, Francês, Italiano e Português), destinado ao desenvolvimento da compreensão oral e escrita. Entre 2001 a 2004 a equipe envolveu-se, sob coordenação de Christian Degache, num novo projeto orientado para a Intercompreensão em Línguas Românicas: *Galanet*. Neste projeto, orientado para a realização colaborativa e plurilíngue de uma tarefa de teor geralmente intercultural, através da utilização de vários instrumentos de comunicação electrónica (e-mail, fórum de discussão e chat).

Já de 2008 a 2010, temos o *Galapro*, projeto coordenado por Maria Helena de Araújo e Sá; no qual a equipe alarga-se a dois terrenos linguísticos: o Catalão e o Romeno. Alarga-se ainda a uma área relativamente nova da Didática de Línguas orientada para a Intercompreensão: a formação de formadores. (ALAS-MARTINS, 2014, E-GALA, 201-). Desses grupos seminiais, nasceram as primeiras e principais bases que dão ancoragem para se compreender o que é a intercompreensão de línguas românicas, a exemplo de Degache (2006) que nos apresenta uma importante conceitualização a respeito do que é a ideia dessa metodologia. A partir desses estudos, diversos outros estudos têm atualizado a noção que se ancora em trocas languageiras, expandindo-se por diversos espaços acadêmicos.

No Brasil, por exemplo, os estudos sobre a IC tiveram seu início nos primeiros anos da década de 2000. De acordo com Silva (2017), no Nordeste esses estudos foram introduzidos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte que, inclusive, desde 2010, incluiu a disciplina, de caráter complementar, ‘Intercompreensão de Línguas Românicas’ na grade curricular do curso de Letras – licenciaturas em línguas francesa,

¹⁷ O programa Sócrates foi um programa de ação da União Europeia no domínio da educação que tinha por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade e para o desenvolvimento da dimensão europeia da educação, promovendo a cooperação e a mobilidade entre os 30 países que participavam no programa.

¹⁸ O Laboratório de Linguística e Didática das Línguas Estrangeiras e Maternas (LIDILEM) foi criado em 1987 a partir da federação de cinco centros de pesquisa, sob a liderança de Louise Dabène. Consultar o *site* do laboratório para mais informações: <https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/node/16>.

inglesa, espanhola e portuguesa (ALAS-MARTINS, 2014). Atualmente, encontram-se investigações sobre a IC em diversas universidades de diferentes regiões, como na Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Paraná, Universidade Paulista, Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal da Paraíba etc.

Considere-se ainda o espaço que a IC vem ganhando nos diversos eventos que reúnem estudantes, professores e pesquisadores da área de Letras (congressos, seminários, colóquios etc). Além de eventos que são realizados exclusivamente para discussões sobre a IC, dos quais, à título de exemplo, podemos citar o I e II Colóquios Internacional de Intercompreensão de Línguas Românicas, realizados em 2013, e 2016 em Natal; e a Jornada de Intercompreensão em Línguas Românicas que em 2019 teve sua 4º edição na Universidade de São Paulo.

Como foi pensada inicialmente em contexto Europeu, podemos nos perguntar qual o sentido da IC em contexto brasileiro, uma vez que o português é a língua oficial falada pela grande maioria? Alguns dos motivos que podemos elencar para justificar essa inclusão, baseados em Paulo (2017), é a presença das línguas indígenas e das línguas estrangeiras de herança, faladas nas diferentes comunidades de imigrantes em nosso país. Além disso, 11 dos nossos 26 estados possuem fronteira com outros países, o que revela que uma boa parcela da população vive em contato direto com línguas vizinhas, sendo o espanhol na maior parte, mas também o francês, no norte do país. Por fim, outro motivo é o crescente número de imigrantes e refugiados que chegam ao Brasil, vindos das mais diversas partes do mundo (PAULO, 2017).

Nesse contexto, em momento anterior, afirmamos que a necessidade de formar cidadãos com uma visão plurilíngue e pluricultural, que está sempre em crescente discussão entre os profissionais das Letras, “constitui-se em mais um desafio para o professor, uma vez que é o responsável por pôr em prática métodos que possam favorecer tal formação” (LIRA, 2017, p. 21). Embora possa parecer mais uma tarefa difícil – para quem mal tem tempo para dar conta da língua a qual ensina –, até porque como afirma Capucho (2010), a IC está ausente na maioria das formações universitárias de professores de línguas; para trabalhar com a IC o profissional não precisa dominar todas as línguas românicas:

O objetivo do ensino de línguas encontra-se profundamente modificado. Não se trata mais simplesmente de adquirir o “domínio” de uma, duas, ou até mesmo três línguas, cada uma por sua vez com o “falante nativo ideal” como último modelo. O objetivo é de desenvolver

um repertório linguageiro no qual todas as capacidades linguísticas tenham seu lugar. (QECRL, ano, p. 11).¹⁹

Trata-se, desta forma, de desenvolver estratégias junto aos aprendizes para poderem compreendê-las – sobretudo a partir da proximidade entre essas línguas, já que elas possuem a mesma raiz, ou seja, são consideradas irmãs –. A insegurança dos professores é, inclusive, uma das razões pelas quais Capucho (2010) afirma que a IC não esteja presente nos programas escolares e na formação de professores. Todavia, é importante ressaltar que “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 afirmativa da pesquisadora portuguesa constitui-se em um dos principais pontos positivos da IC, pois, o professor constrói o conhecimento junto aos alunos, o que coloca o aprendiz em um lugar de mais autonomia e o professor em um lugar mais humano, isto porque, de um modo geral, para o aprendiz, o mestre é aquele que detém o saber. Por esse mesmo olhar, a IC ajuda o professor a colocar-se no lugar do aprendiz, conduzindo-o à reflexão que dá espaço para a necessidade de saber aprender.

Em todo caso, já existem projetos que visam oferecer aos docentes uma preparação para o trabalho com a Intercompreensão, à exemplo do projeto ILTE (*Intercomprehension in Language Teacher Education*), coordenado por Ana Isabel Andrade da Universidade de Aveiro/Portugal, que visa a construção de módulos para preparar professores para o tratamento da intercompreensão no processo de ensino de línguas. Andrade et al (2006) discorrem sobre os quatro módulos que foram produzidos para realização desse projeto:

Módulo 1, (...) pretende, essencialmente, trabalhar a intercompreensão associada à competência plurilingue e pluri/intercultural, ou seja, à capacidade de passar de umas línguas para as outras e de lidar com a diversidade linguística e cultural, numa atitude de abertura à diferença e de gosto por novas experiências comunicativas. O Módulo 2 (...) pretende trabalhar a intercompreensão associada à competência comunicativa e à capacidade de construir sentido em situações de comunicação intercultural. O Módulo 3 (...) privilegia a ideia de que os conhecimentos que temos de umas línguas (a nossa língua materna e línguas estrangeiras que tenhamos aprendido) nos permitem a

¹⁹ Le but de l’enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s’agit plus simplement d’acquérir la « maîtrise » d’une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. (*Cadre Européen de Référence pour les Langues*, p. 11).

compreensão estruturada de outras línguas. O último módulo (...) trabalha a intercompreensão associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, partindo do princípio de que é fundamental desenvolver estratégias neste domínio que possam ser transferidas da língua materna para as línguas estrangeiras e vice-versa e também entre línguas estrangeiras, recorrendo à competência de intercompreensão (ANDRADE *et al*, 2006, p. 4-5).

Além desse, há os projetos já citados, *Galanet* e *Galapro*, que são plataformas de formação a distância para a intercompreensão em línguas românicas. Considerada a importância de que projetos como estes estejam cada vez mais presentes nas nossas universidades nos cursos de formação de professores de línguas, inclusive da materna, consideremos também que a abertura do professor para a realização desse trabalho é fundamental.

É preciso reconhecer a necessidade de ampliar o horizonte dos nossos alunos e que, como afirma Coracini (2007), aprender uma língua estrangeira é:

[...] muito mais do que a garantia de um emprego melhor num mercado de trabalho cada vez mais competitivo (...) a língua estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente. (CORACINI, 2007, p. 152).

Acrescentamos aos desafios para o desenvolvimento da IC na educação brasileira, um comportamento percebido a partir de uma experiência em participação de um projeto de extensão no qual pudemos trabalhar a metodologia da IC em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Campina Grande/PB²⁰, diz respeito à dificuldade que as crianças apresentavam em relação à leitura e à escrita na própria língua materna. Tal constatação, por vezes, refletia na baixa autoestima delas, chegando a exprimir pensamentos tais como “a gente não sabe nem português direito, imagina as outras línguas”. Assertivas como esta são recorrentes em pesquisas que abordam o ensino da língua inglesa na escola básica.

Ora, poderia se constituir em uma problemática significativa o fato de que as crianças não aprendem sequer uma língua, como aprenderiam outras? É importante destacar que a nossa proposta pelas vias da IC intenta tão somente sensibilizar as crianças

²⁰ O projeto intitulava-se *Ensino de Línguas Estrangeiras na Infância: a Intercompreensão de Línguas Românicas Como Caminho para a Diversidade Linguística e Cultural* e ocorreu no ano de 2017, atendendo crianças do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental I.

a conhecerem outros mundos, “despertá-las para as línguas”, avançando um pouco mais que o inglês e, considerando-se que as línguas românicas têm a mesma raiz de nossa língua materna, se revela como um espaço de trocas de conhecimentos, aproximando mais o aprendiz de uma sensação de capacidade para aprender línguas.

Visto que a aprendizagem de uma nova língua nem sempre é fácil, especialmente no sistema tradicional que exige do estudante o desenvolvimento das quatro habilidades em LE, a Intercompreensão, por sua vez, permite “adoçar” os primeiros contatos com a LE, uma vez que a competência receptiva é solicitada primeiro: escutar sem falar e compreender permanecendo em sua língua. (CADDÉO; JAMET, 2013).

Outro aspecto interessante de se pensar é que o fato de ter a mesma raiz, dá à criança um pouco mais de conforto também em relação à própria língua portuguesa. Aqui, cabe citar a pesquisa de Silva (2017), na qual discute dados de um estudo em que reafirma que através da aplicação da IC em aulas de Língua Portuguesa foi possível notar avanços por parte dos alunos na aprendizagem da LM, tanto na escrita quanto no despertar do interesse destes por leituras para além das trabalhadas durante a pesquisa.

Assim, diante da necessidade de novas e diferentes metodologias no ensino de LE, bem como do plurilinguismo e do pluriculturalismo, enxergamos na Intercompreensão de Línguas Românicas um caminho para favorecer a aprendizagem dos nossos alunos, a fim de encorajá-los no sentido de perceber que são capazes de compreender uma ou mais línguas estrangeiras sem nunca tê-la(s) estudado antes, aproveitando o que eles sabem da língua materna. Nesse sentido, de acordo com Oliveira e Alas Martins (2017):

Ao estimular a compreensão pela comparação e pela semelhança entre as línguas e fazer o aprendiz perceber que ele pode se valer de todo o conhecimento e de toda experiência que possui das línguas que ele aprendeu, ou das que já teve contato (podendo ser até mesmo a própria língua materna) para compreender o outro, entende-se também que ele é capaz de perceber as línguas para além de compartimentos estanques e isolados. (OLIVEIRA; ALAS MARTINS, 2017, p. 97).

Além disso, a IC oferece uma visão mais ampla no que se refere à quantidade de línguas existentes no mundo uma vez que de um modo geral ela proporciona um contato com, no mínimo, outras três línguas aos aprendizes; como, por exemplo no caso da experiência sobre a qual discorreremos mais adiante desse trabalho, na qual os participantes tiveram contato com o italiano, o francês e o espanhol para além do português que é a língua materna dos mesmos. Além disso, por trabalharmos com literatura africana,

pudemos ainda apresentar-lhes várias outras línguas e dialetos presentes nesse continente, muitos dos quais os mesmos nem imaginavam existir.

Constata-se, com esse procedimento, que a IC amplia o leque de opções das línguas com as quais o aprendiz deseja aprofundar seu conhecimento, sem impor uma única língua com a qual ele possa não ter interesse e/ou identificação. Por esses e outros motivos, a IC vem crescendo e despertando o interesse de professores e pesquisadores da área, sendo considerada inclusive “uma inovação que tem revolucionado a didática das línguas estrangeiras no decorrer das últimas três décadas” (CAPUCHO, 2009, p. 2). Em todo caso, é importante ressaltar que:

A intercompreensão de línguas românicas não pretende substituir ou concorrer com o ensino-aprendizagem convencional de línguas²¹. No contexto brasileiro, pode sensibilizar para descoberta de diferentes línguas, tipologicamente aparentadas à portuguesa, contribuir para a diversificação do ensino de línguas e fortalecimento das potencialidades dos aprendizes enquanto cidadãos. (ALAS-MARTINS, 2014, p. 119).

Portanto, acreditamos que a Intercompreensão de Línguas Românicas é, na verdade, uma alternativa didático-pedagógica, especialmente se pensarmos na restrição da quantidade de línguas com as quais os alunos brasileiros, de um modo geral, terão contato na escola e mesmo ao longo da vida. Logo, temos consciência de que:

[...] nenhuma metodologia sozinha poderia assumir a responsabilidade da constituição heterogênea e, portanto, complexa e conflituosa do sujeito, mas que urge uma tomada de consciência do professor que, juntamente com os outros da escola, possa funcionar como sujeito do suposto saber com o qual o aluno possa se identificar.” (CORACINI, 2007, p. 159).

Ainda de acordo com essa pesquisadora, nenhuma transformação interna depende unicamente da metodologia ou do professor. Por esse prisma, vale salientar que para um adequado ensino de língua e de literatura estrangeira é preciso buscarmos novos caminhos, uma vez que não é possível ensinar hoje com a mesma metodologia que nossos avós, nossos pais – ou até nós mesmos –, aprenderam. É necessário que nossas abordagens não estejam distantes de nossos alunos.

²¹ De acordo com a autora: “por ensino-aprendizagem convencional, entenda-se aquele baseado nas quatro habilidades: compreensão e expressão orais e escritas”.

Quando voltamos nosso foco para Intercompreensão no ensino de línguas para crianças, esses aspectos que vão além dos pragmáticos ganham ainda mais força uma vez que a criança está em processo de formação e socialização, não sendo por acaso que o Estatuto da Criança e do Adolescente garante à criança e ao adolescente os mesmos direitos que uma pessoa adulta e, além disso, alguns direitos especiais, por estarem em desenvolvimento físico, psicológico, moral e social.

Através do contato com a LE, conseqüentemente, a criança terá também o contato com diferentes culturas, fato importante uma vez que “durante esse período de maturação cognitiva, a formação do caráter de um indivíduo está em construção, portanto, 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).

É nesse sentido que, em trabalho anterior, destacamos a importância de apresentar às crianças novas línguas e, conseqüentemente, novas culturas e que a IC (especialmente junto ao texto literário) é um caminho para isso. Nesse mesmo trabalho afirmamos que essa metodologia permite que o aluno tenha contato com outras línguas além do inglês que já é ofertado nas escolas, seguramente, de acordo com os documentos oficiais que regem a educação brasileira, para que assim, elas percebam que existem várias línguas no mundo (e várias culturas ligadas a elas) e que podem fazer escolhas de quais desejam aprender mais profundamente, sejam as de origem germânica ou não. (LIRA, 2017).

Também discutimos sobre a necessidade de uma abordagem que chame a atenção para a literatura o lugar que ela pode ocupar quando do ensino de línguas estrangeiras para crianças. No capítulo *Literatura e infância: sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças* (2016), demos um destaque à literatura de língua francesa, considerando o nosso lugar de formação, enfocando a diversidade dessa língua no mundo, enquanto uma importante porta de entrada para o ensino de línguas desde a infância, enfatizando as Áfricas. Nesse mesmo texto, destacamos, por exemplo, que quanto antes a criança tiver contato com outras línguas/culturas, mais chances teremos de viver em um mundo mais tolerante e igualitário. Isto porque a imensa “disparidade e como consequência, tantas guerras e desrespeito originados pela intolerância ou, simplesmente, por não se aceitar o outro na sua forma de pensar” (LIRA; PINHEIRO-MARIZ, 2016, p.130) são elementos perigosos que podem provocar dissensões, impactando as vidas em sociedade de diversas maneiras.

Portanto, aprender uma ou mais LE na infância pode influenciar não só no futuro profissional da criança, mas também sua vida pessoal enquanto alguém que está

descobrir a si própria e ao outro, bem como sua vida enquanto cidadã que precisa conhecer e respeitar as diferenças existentes no mundo. Nesse sentido acreditamos que o ensino da língua estrangeira:

Não deve ser reduzido a uma simples iniciação linguística. Aprender uma língua estrangeira pode contribuir para a luta contra o etnocentrismo, sociocentrismo e egocentrismo. A criança pode passar a entender que a cultura em que está inserida não é a única maneira de se viver, que não existe uma melhor no mundo e que cada uma tem sua própria história, seus próprios valores, seus princípios. [...]. (SUMIYA, GOTTI; ROCHEBOIS, 2013, p. 344).

Além disso, outros fatores nos mostram que a infância é um momento propício para aprendizagem de LE. Um exemplo voltado ao aspecto mais “linguístico”, comprovado em estudos, é o de que as crianças desenvolvem mais facilmente os sons da LE que não fazem parte da LM. Nessa esteira, Hagège (2005) afirma que “a pronúncia não pode ser adquirida em qualquer idade de maneira aceitável. É isso que atesta o exemplo comum de estrangeiros que, tendo aprendido uma segunda língua em sua vida adulta, não puderam se desfazer de seu sotaque original.” (HAGÈGE, 2005, p. 22 – Tradução nossa)²².

Além desses motivos, poderíamos ainda apresentar vários outros que nos levam a assegurar a importante contribuição do contato com LE desde a infância, razões que, como vimos, vão desde a formação linguística até a formação integral da criança. Deste modo, diante dos benefícios de apresentar tanto literatura quanto línguas estrangeiras desde cedo aos nossos aprendizes, ambas noções que estão sendo discutidas ao longo desta dissertação, podemos afirmar que a união dessas duas áreas multiplicam os benefícios em prol de uma formação mais completa.

Essa constatação, a partir das reflexões ancoradas em bases teóricas e metodológicas, nos levou a realizar, na prática, uma abordagem da leitura literária na formação de crianças a partir da junção do texto literário, especialmente de origem africana, com a metodologia da Intercompreensão de Línguas Românicas no ensino para crianças. Assim, no capítulo a seguir, vemos detalhadamente como se deu esse processo.

²² “*la prononciation ne peut s’acquérir à tout âge de manière acceptable. C’est ce qu’atteste l’exemple courant des étrangers qui, ayant appris une deuxième langue dans leur vie adulte, n’ont pu se défaire de leur accent d’origine.*” (HAGÈGE, 2005, p. 22).

CAPÍTULO III:
PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo é dedicado à explanação do percurso metodológico utilizado para que pudéssemos alcançar os objetivos desta pesquisa. Logo, classificamos a pesquisa quanto a sua tipologia, apresentamos os participantes da ação e descrevemos as etapas que foram percorridas, bem como os instrumentos utilizados para geração de dados. Ao final deste capítulo, expomos detalhamentos dos procedimentos metodológicos e as categorias de análise que identificamos para comporem o capítulo seguinte.

3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa está embasada nas investigações que envolvem três áreas, a saber: o ensino de LE para crianças, a abordagem da literatura no contexto do ensino de línguas e a Intercompreensão de Línguas Românicas. Tendo como grande área de alicerce a leitura literária no ensino de LE para crianças, posto que tal conteúdo tem ganho bastante espaço em muitas discussões entre especialistas da área que vêm, ao longo dos anos, ratificando a importância do contato com as Línguas Estrangeiras desde cedo. Já a IC vem conquistando seu espaço ao longo dos últimos anos, trazendo para a didática do ensino/aprendizagem de LE uma nova forma de levar o aprendiz a compreender as línguas de origem latina através do conhecimento da sua própria Língua Materna (LM).

Desenvolvemos uma pesquisa que está inserida no paradigma das pesquisas de abordagem qualitativa, dado seu caráter interpretativo, uma vez que “[...] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação.” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 73), haja vista que abordamos, em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola da rede pública estadual da Paraíba, a metodologia da IC pelo viés da leitura literária a fim de propor o contato com LE às crianças, acompanhando e observando como se dá a sua evolução no que diz respeito à formação leitora e a sensibilização para as línguas. Portanto, trata-se ainda de uma pesquisa-ação, definida por Moreira e Caleffe (2008, p. 90) como “[...] uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção”.

A escolha da turma se deu pelo fato de que os aprendizes do 5º ano, dentre nosso público alvo, -as crianças-, são as que, supostamente, têm um nível de leitura mais avançado em relação aos outros. Como a leitura seria primordial durante os encontros,

acreditamos que seria uma melhor escolha. Além disso, pensamos no fato de que no ano seguinte eles passariam a ter aulas de inglês, logo, seria uma maneira de iniciar a familiarização dos mesmos com o “universo” das LE. Além disso, cabe ressaltar que os alunos tinham uma única professora para todas as disciplinas, e nossos encontros não fizeram parte de nenhuma disciplina específica. Os dias e horários foram acordados conforme sugestão da professora e a disponibilidade da pesquisadora.

3.2 ETAPAS DA PESQUISA

Quatro etapas foram necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa: a primeira diz respeito ao estudo bibliográfico sobre o tema pesquisado que foi posto em prática durante toda a vigência da investigação; a segunda diz respeito à criação e construção do *Caderno de Intercompreensão para crianças: África e Literatura*, material utilizado como base para as duas etapas seguintes: a ação e a coleta de dados, que foram feitas simultaneamente, a partir dos cadernos de IC para crianças e de questionários (apêndice I).

Além disso, a pesquisa só teve início após alguns importantes consentimentos, o da diretora da escola, o da professora da turma em questão, bem como dos responsáveis pelas crianças, através do termo de consentimento (apêndice II) e de as mesmas aceitarem, através do termo de assentimento (apêndice III), participar da experiência. Contato que só foi realizado após a aprovação do projeto por parte do Comitê de Ética do Hospital Alcides Carneiro, da UFCG, com o parecer de nº 3.323.664 (anexo I), visando garantir a integridade e os direitos dos participantes. Por fim, fizemos a análise e interpretação dos dados coletados durante a ação, buscando alcançar os objetivos traçados.

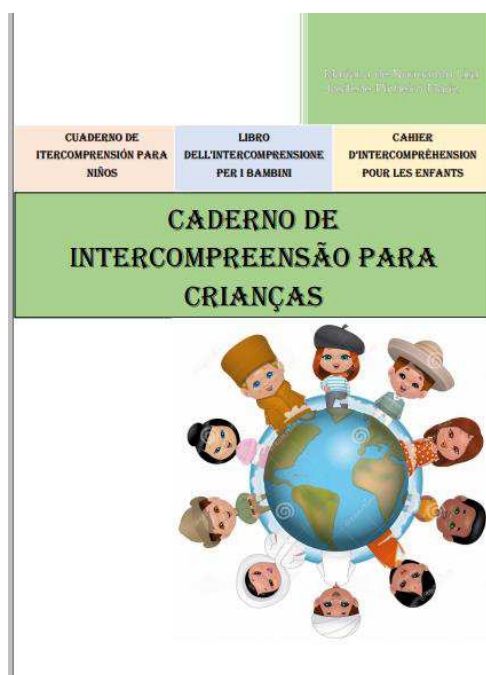
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E *CORPUS* DA PESQUISA

A coleta de dados para realização desta pesquisa-ação se deu a partir de aulas que foram ministradas na turma supracitada. Os dados foram coletados através de anotações de campo, questionários que foram respondidos tanto pelos participantes da pesquisa quanto pelos pais dos mesmos, bem como pela professora, além de atividades respondidas pelos alunos, a fim de obtermos dados que nos levassem à responder a pergunta que norteia esse trabalho: em que medida a leitura literária de textos da literatura africana,

pelos caminhos da IC, pode ser uma experiência importante para contribuir na formação integral, plurilíngue e pluricultural de pequenos aprendizes de línguas?; e, assim, alcançar nossos objetivos.

O *Corpus* da investigação foi composto, em um primeiro momento, pelo *Caderno de Intercompreensão para Crianças*. Trata-se de um material apreciado como um recurso de sensibilização à leitura literária em três línguas latinas, visando apresentar às crianças o que é a Intercompreensão e proporcionar-lhes um primeiro contato com tal experiência. Esse caderno surgiu, sobretudo, após identificarmos a ausência de material didático para o ensino de línguas pelo viés da IC, especialmente pelos caminhos da Literatura e depois de, através de investigações realizadas na área, percebermos a importância do contato com a LE, bem como da familiaridade com os livros, desde cedo. Trata-se, pois, de um material composto por textos literários em espanhol, francês e italiano, acompanhados de imagens que ilustram os textos e de atividades relacionadas a eles.

Figura 3 - Capa do Caderno de Intercompreensão para Crianças

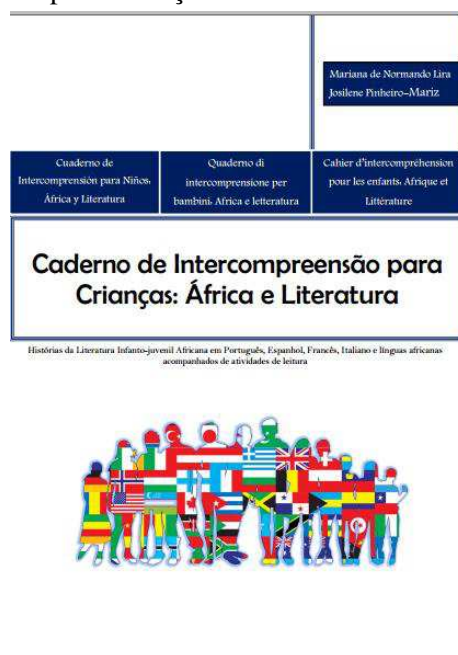


Fonte: Lira e Pinheiro-Mariz (2017)

Em um segundo momento, passamos ao material pensado e elaborado mais especificamente para essa ação e coleta dos dados desta pesquisa, o *Caderno de*

*Intercompreensão para Crianças: África e Literatura*²³. Este é um caderno semelhante ao anterior, mas contendo apenas textos literários de origem africana. Além disso, nosso *Corpus* contou com relatos colhidos tanto por escrito, por meio dos questionários e atividades, quanto oralmente, através das discussões realizadas em sala a partir das leituras realizadas.

Figura 4 - Capa do Caderno de Intercompreensão para Crianças: África e literatura



Fonte: Lira e Pinheiro-Mariz (2019)

Esse material, elaborado para esta pesquisa, possui 17 textos literários, entre contos, poemas e fábulas, em quatro línguas latinas: português, francês, espanhol e italiano, além de alguns textos também terem sua versão em línguas africanas, como o Crioulo da Guiné-Bissau e o Bubi. Ademais, a maior parte dos textos são acompanhados por atividades, seções dedicadas a informações sobre seus países de origem; e, há ainda uma seção com conhecimentos sobre o continente africano e outra sobre o gênero conto.

²³ Ambos cadernos de intercompreensão citados nesse trabalho foram produzidos por Mariana de Normando Lira e Josilene Pinheiro-Mariz e entregues aos participantes da pesquisa.

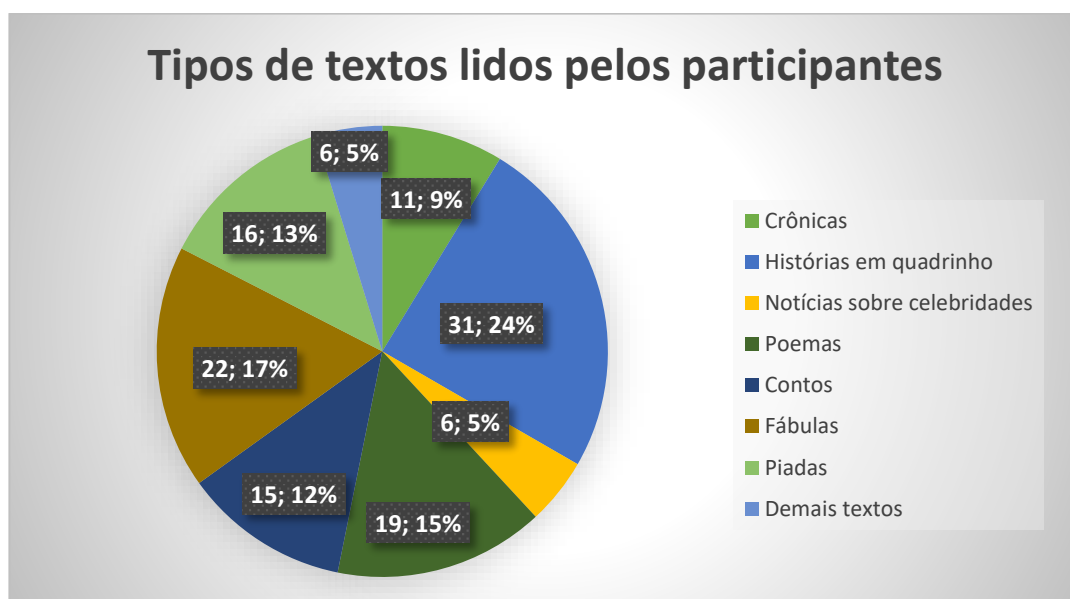
3.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram crianças matriculadas em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública da rede estadual de ensino localizada na cidade de Alagoa Nova no estado da Paraíba. A turma possuía 42 estudantes matriculados, dos quais 37 encontravam-se, de fato, frequentando as aulas e 36 participaram da experiência do início ao fim, pois durante o percurso uma das participantes foi transferida para outra escola. Além de que, havia uma das crianças com diagnósticos e características do espectro do autismo. No que diz respeito à faixa etária, a idade variava entre 10 e 11 anos.

No primeiro encontro, solicitamos que os participantes respondessem a um questionário (*conf.* apêndice I), outra parte que compõe o *Corpus* da pesquisa, para que pudéssemos conhecê-los melhor e traçar o perfil dos mesmos quanto aos hábitos de leitura, conhecimentos de línguas estrangeiras e conhecimento sobre a África.

Em relação aos hábitos de leitura, a maior parte, 92%, afirmou ter o hábito de ler, enquanto um menor número, 8%, afirmou não ter esse hábito. Nesse sentido, quanto ao gosto pela leitura, a maioria dos participantes marcou mais de uma opção ao serem questionados sobre quais tipos de textos costumam ler, inclusive os que afirmaram não ter o hábito da leitura. Das onze opções de tipos de textos apresentadas no questionário, havia seis não considerados literários e cinco considerados literários, além da opção “outros” nas quais os estudantes poderiam acrescentar outro tipo de texto que eles costumavam ler, mas que não estivesse dentre as opções apresentadas. Todos os tipos de textos foram marcados por ao menos um participante, sendo o mais escolhido *História em quadrinho* (31), seguido pela *Fábula* (22), *Poema* (19), *Piada* (16), *Conto* (15), *Crônica* (11), *Notícia sobre celebridades* (6), *Reportagem* (2), *Panfleto e propaganda* (2), *Notícia* (1) e, por fim, *Entrevista* (1). Podemos perceber, a partir das respostas dos alunos, que a maior parte costuma ler textos literários. Vejamos esses dados com mais clareza no gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Tipos de textos que os alunos costumam ler, de acordo com os mesmos



Fonte: Elaborado por Mariana de Normando Lira para esta pesquisa

Nesse sentido, ao questionarmos o local em que os participantes costumavam realizar as leituras, 54% afirmaram que leem em casa, 29% na sala de aula com a professora e 17% afirmaram ler na biblioteca da escola; assim como na questão anterior, vários participantes marcaram mais de uma opção. Além disso, um deles afirmou que costuma ler ao ar livre. No que diz respeito à frequência com que realizam as leituras, 57% afirmaram que leem às vezes, 38% afirmaram que leem sempre e 5% afirmaram ler raramente.

Já em relação aos conhecimentos sobre línguas estrangeiras, 92% dos alunos afirmaram que não estudam e nem têm contato com outra língua além do português, enquanto 8% afirmaram ter contato ou estudar. Desses últimos, um afirmou que a LE em questão é a inglesa, outro espanhol e inglês e o terceiro afirmou que seu contato com a LE se dá porque “*as vezes tem um amigo do meu tio que fala inglês*”.

Ao serem questionados se consideram importante conhecer outras línguas, 87% dos participantes responderam que sim, 8% não opinaram e 5% afirmaram que não. Dentre os dois participantes que afirmaram não considerar importante o conhecimento de outras LE, um justificou que “*é muito trabalhoso*” e outro que é “*porque eu nunca vi*”, demonstrando um certo receio quanto ao desconhecido. Quanto aos que afirmaram considerar importante tal conhecimento, a justificativa mais encontrada, 44%, está ligada ao fato de poderem se comunicar com outras pessoas caso viajem para outro país. Além dessas respostas mais recorrentes, também destacamos as seguintes:

Quadro 1 - Importância do contato com línguas estrangeiras

Resposta do participante 01
4. Você considera importante conhecer línguas estrangeiras? Por quê? <u>Sim por que a gente tem uma oportunidade de aprender mais coisas</u>
Resposta do participante 02
4. Você considera importante conhecer línguas estrangeiras? Por quê? <u>sim para o futuro ser inteligente</u>
Resposta do participante 03
4. Você considera importante conhecer línguas estrangeiras? Por quê? <u>sim porque eu sempre quis aprender outras línguas além de Português</u>
Resposta do participante 04
4. Você considera importante conhecer línguas estrangeiras? Por quê? <u>Sim Por que tudo fica mais interessante</u>
Resposta do participante 05
4. Você considera importante conhecer línguas estrangeiras? Por quê? <u>sim porque é o meu sonho falar línguas estrangeiras</u>
Resposta do participante 06
4. Você considera importante conhecer línguas estrangeiras? Por quê? <u>porque é muito divertido e adoxaria falar mais línguas.</u>
Resposta do participante 07
4. Você considera importante conhecer línguas estrangeiras? Por quê? <u>Sim Para entender outras pessoas</u>

Fonte: Respostas retiradas do questionário elaborado para identificar o perfil dos participantes da pesquisa; Quadro elaborado por Mariana de Normando Lira

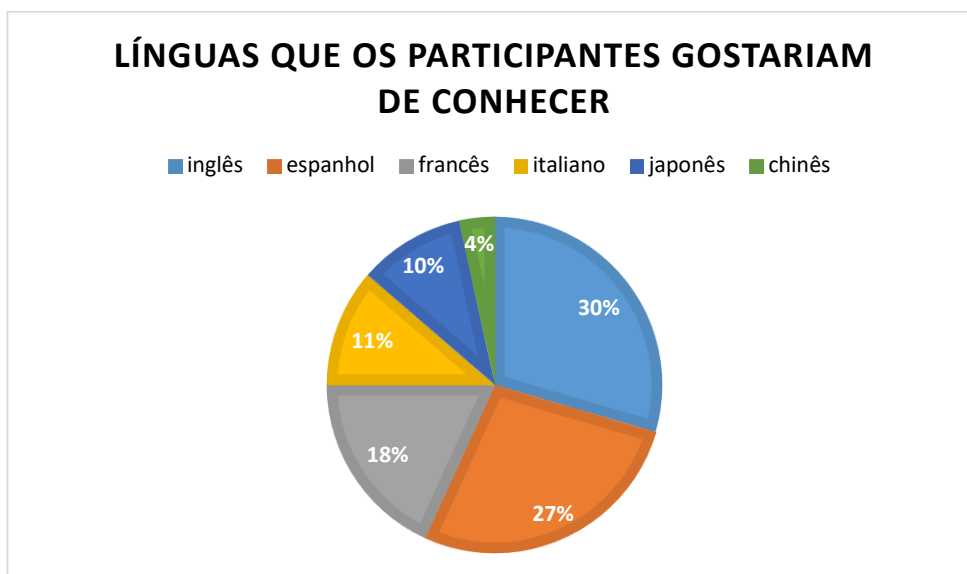
Nas respostas apresentadas acima, vemos claramente o desejo dos estudantes de estudarem LE — *“eu sempre quis apreender outras linguagens além de português”*; *“é o meu sonho fala línguas estrangeiras”* — além de enxergarem este como algo prazeroso — *“é muito divertido”*; *“tudo fica mais interessante”* —, que pode colaborar na construção do conhecimento dos mesmos — *“a gente tei uma oportunidade de apede mais conhece utas coisa”*; *“para o futuro ser inteligente”* —, e enxergarem a importância de compreender o outro, que é a base da IC — *“para entender outras pessoas”*.

Através dessas respostas, percebemos que embora, de um modo geral, as crianças não tivessem contato com outras línguas, elas já sentiam o desejo de aprendê-las. Acreditamos que o fato delas terem respondido o questionário após nosso primeiro encontro, no qual elas tiveram contato com o espanhol, o francês e o italiano, contribuiu com essas respostas; pois, entendemos que a atividade de apresentação das LE realizada gerou um certo impacto na vida delas, fazendo-as relatar o prazer dessa descoberta e intensificando o desejo por adquirir esse novo conhecimento; confirmando o que especialistas da área do ensino de línguas afirmam sobre a importância de apresentar LE às crianças desde cedo (HAGÈGE, 2005; VANTHIER, 2009).

Ao questionarmos quais línguas os participantes gostariam de conhecer caso tivessem oportunidade, a grande maioria deles apresentou mais de uma opção. Logo, dos 35 questionários considerados para essa pergunta, uma vez que dois estavam ilegíveis, a língua mais citada foi o inglês, seguida pelo espanhol, francês, italiano, japonês e chinês. Ademais, um participante afirmou que gostaria de aprender todas as línguas e a “língua indígena” e “língua africana” foram citadas por um participante cada. Ainda, um participante se referiu à língua “americana” e outro à língua “mexicana”, atribuímos essas respostas à língua inglesa e à língua espanhola respectivamente.

Verificamos que as respostas são um retrato do cenário atual do ensino de línguas no país, as línguas mais citadas são justamente o inglês, que é obrigatório a partir do sexto ano, e o espanhol, já que algumas poucas escolas ainda ofertam essa língua de forma optativa. Se tivéssemos uma educação voltada ao plurilinguismo provavelmente outras línguas seriam citadas e as que foram mencionadas teriam mais menções. Vejamos esses dados mais claramente no gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Línguas que os participantes gostariam de conhecer

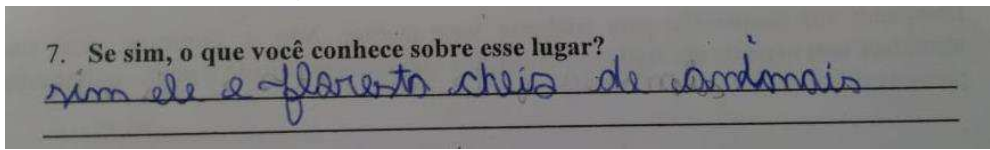


Fonte: Elaborado por Mariana de Normando Lira para esta pesquisa

No que diz respeito ao conhecimento dos participantes sobre o continente africano, dos 36 questionários considerados para essa questão, 31 participantes afirmaram já ter ouvido falar da África e 5 disseram nunca terem ouvido falar. Logo, ao serem questionados sobre o que conhecem da África, dos 31 participantes que informaram já ter ouvido falar desse continente, 5 não souberam dizer o que sabem/ouviram falar do mesmo e um teve a resposta ilegível.

Dos 25 questionários excedentes, apenas três respostas retrataram a África de forma positiva, uma vez que um participante declarou que lá é um lugar bonito; outro que na África “*tem muitos animais e é bom e tem muitas esculturas etc...*”; e, o terceiro participante afirmou que lá “*tem muitos animais e é super legal e tem muitas culturas e línguas diferentes*”, sendo o único que demonstrou ter noção da diversidade linguística presente na África. A resposta mais encontrada, citada pela maioria dos participantes, foi relacionada à presença de animais selvagens — “*lá tem leão*”; “*lá tem muitos animais selvagens*”; “*que tem muitas árvores tem bichos*” —, um deles chegou a afirmar que a África é uma floresta cheia de animais, como podemos conferir na imagem a seguir:

Figura 5 - Conhecimento sobre a África



Fonte: Resposta retirada do questionário elaborado para identificar o perfil dos participantes da pesquisa

Além disso, 5 estudantes se referiram à África como um lugar pobre ou humilde. Destes, um afirmou que os africanos são negros escravizados que vivem da caça e sofrem; outro se referiu ao continente como um país e outro que é um povo que passa fome, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 2 - Visão dos participantes sobre a África

Resposta do participante 01
<p>7. Se sim, o que você conhece sobre esse lugar? que eles são negros escravizados, vivem da caça e sofrem.</p>
Resposta do participante 02
<p>7. Se sim, o que você conhece sobre esse lugar? Que é um País muito humilde</p>
Resposta do participante 03
<p>7. Se sim, o que você conhece sobre esse lugar? que são pobres que trabalham e não fone e em condições</p>

Fonte: Respostas retiradas do questionário elaborado para identificar o perfil dos participantes da pesquisa; Quadro elaborado por Mariana de Normando Lira

Ainda, alguns alunos se referiram à presença de “*muitas pessoas negras*”; outros citaram a dificuldade de encontrar água e que os africanos vivem da caça — “*que lá eles vivem da caça e sofrem para achar água*”; “*que não é rico em água*”. Por fim, dos 37

participantes que responderam ao questionário, apenas 8 afirmaram que já leram algum texto da literatura africana, 12 afirmaram não lembrar se já leram e 17 afirmaram nunca ter lido tal literatura.

Estes dados reforçam a importância de se apresentar a literatura de países do continente africano desde cedo às crianças, pois é possível ajuda-la na formação de imagens distintas das que, a maioria das pessoas, alimenta a respeito daquele continente.

3.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: AÇÃO E TEXTOS ABORDADOS

Nossa ação ocorreu entre os meses de maio e setembro de 2019, sendo dois encontros semanais com duração média de 1h cada, contabilizando 22 encontros. Todas as aulas foram ministradas pela própria pesquisadora. Como suporte didático de base tivemos os dois cadernos, cuja metodologia da IC foi fundamental para construção, pois norteou a escolha de textos diversificados e, especialmente, na elaboração de atividades que pudessem levar os aprendizes a desenvolverem estratégias de (inter)compreensão dos textos partindo do conhecimento de sua língua materna.

No primeiro momento da ação, ao qual chamamos “momento de sensibilização”, abordamos três textos literários do *Caderno de Intercompreensão para crianças*” a saber: a fábula *La gallina de los huevos de oro*, texto integral em espanhol; a fábula *L’uovo piu bello*, texto integral em italiano; e, por fim, a poesia *Dans Paris*, texto integral em francês.

Vejamos uma breve descrição desses encontros no quadro abaixo:

Quadro 3 - Primeira parte da ação

Aula/Data	Objetivos	Descrição	Recursos didáticos
21/05	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a pesquisa; - Ter contato com línguas românicas; - Desenvolver estratégias de leitura em LE; 	<p>Inicialmente foi feita a apresentação da pesquisadora e da pesquisa; em seguida foi lido e explicado para os alunos o termo de assentimento e o TCLE para que eles e seus pais pudessem assinar, bem como foi entregue o questionário de sondagem a ser respondido por eles. Por fim, foi realizada uma dinâmica na qual os alunos, divididos em grupos, receberam embalagens de produtos e capas de livros</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Embalagens de produtos com instruções em LE; - Capas de livros em LE impressas;

		em LE para tentarem compreender o que estava escrito em cada uma delas.	
23/05	- Conhecer a Intercompreensão de Línguas Românicas; - Desenvolver estratégias de leitura em LE (Espanhol);	Inicialmente foi entregue aos alunos o <i>Caderno de intercompreensão para crianças</i> e em seguida foi feita a leitura das informações encontradas no caderno que explicam o que é a IC e, posteriormente, o que é a fábula. Assim, foi realizada a leitura e discussão da fábula <i>La gallina de los huevos de oro</i> e, por fim, os alunos fizeram a atividade relacionada a ela.	- Caderno de Intercompreensão para Crianças;
28/05	- Desenvolver estratégias de leitura em LE (Italiano);	Iniciamos esse encontro com uma dinâmica na qual os alunos, em duplas, receberam um papel contendo palavras em LE para tentarem descobrir o idioma no qual elas estavam escritas e o significado. (Todas as palavras tinham relação com o conto que seria lido em seguida). Em seguida foi feita a leitura e discussão da fábula <i>L'uovo piu bello</i> e, por fim, os alunos responderam a atividade relacionada a ela.	- Caderno de Intercompreensão para Crianças;
30/05	- Desenvolver estratégias de leitura/escuta em LE (Francês);	Iniciamos esse encontro com uma discussão para saber quais os conhecimentos dos alunos a respeito da poesia, para em seguida ler as informações encontradas no <i>Caderno de Intercompreensão para crianças</i> sobre esse gênero. Em seguida, realizamos a leitura e discussão da poesia <i>Dans Paris</i> e, por fim, os alunos responderam a atividade relacionada a ela.	- Caderno de Intercompreensão para Crianças;

Fonte: Elaborado por Mariana de Normando Lira para esta pesquisa

No segundo momento, lemos seis textos literários, contos, de origem africana junto às crianças, todos presentes no *Caderno de intercompreensão para crianças: África*

e *Literatura*. Desses, um conto está escrito integralmente em português (*O fim da amizade entre o corvo e o coelho*) e os outros cinco estão escritos em português majoritariamente, mas com frases e palavras em italiano, francês e espanhol, são eles: *A ambição*; *À procura de um rei*; *O lobo e a princesa*; *O caranguejo e a serpente*; e, por fim, *A Mais-Bela-Menina que recusava todos os pretendentes*. Vejamos no quadro abaixo um breve resumo de como ocorreram os encontros em que esses textos foram abordados:

Quadro 4 - Segunda parte da ação

Aula/Data	Objetivos	Descrição	Recursos didáticos
06/06	- Ampliar os conhecimentos sobre o continente Africano;	Inicialmente foi feita a localização do continente Africano no Mapa-múndi, por parte dos alunos. Em seguida foi feito um levantamento sobre os conhecimentos dos alunos sobre a África, para em seguida ler as informações encontradas no <i>Caderno de Intercompreensão para crianças</i> sobre esse lugar. Então, ouvimos uma música do grupo de música <i>Palavra Cantada</i> , intitulada <i>África</i> e, por fim, os alunos receberam o desenho mapa político da África para colorir.	- Computador - Caixa de som - Mapa-múndi - <i>Caderno de Intercompreensão para Crianças: África e Literatura</i> ;
10/06	- Ampliar os conhecimentos sobre o continente Africano; - Ampliar os conhecimentos sobre a literatura africana;	No início desse encontro foi realizado um levantamento sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero conto e, em seguida, foi realizada a leitura das informações sobre tal gênero encontradas no <i>Caderno de Intercompreensão para crianças</i> . Depois disso, foi feita a leitura e discussão do conto <i>O fim da amizade entre o corvo e o coelho</i> e os alunos responderam a atividade sobre o mesmo. Por fim, lemos as informações do <i>Caderno</i> sobre o país de origem do conto, Moçambique.	- <i>Caderno de Intercompreensão para Crianças: África e Literatura</i> ;

13/06	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar os conhecimentos sobre o continente Africano; - Desenvolver estratégias de Intercompreensão; 	<p>Nesse encontro realizamos a leitura e discussão do conto <i>A ambição</i>. Em seguida, realizamos um jogo de perguntas e respostas sobre o conto. Por fim, os alunos fizeram as atividades relacionadas ao conto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Caderno de Intercompreensão para Crianças: África e Literatura;</i>
08/07	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar os conhecimentos sobre o continente Africano; - Desenvolver estratégias de Intercompreensão; 	<p>Inicialmente os alunos receberam papéis contendo uma palavra em LE (italiano, francês ou espanhol), e a pesquisadora desenhou, no quadro, um quadro contendo as mesmas palavras em português para que cada dupla completasse o quadro colocando a palavra que haviam recebido ao lado do seu correspondente em português e dissessem a qual idioma pertenciam. Todas as palavras estavam relacionadas ao conto que foi lido em seguida: <i>À procura de um rei</i>. Depois da leitura e discussão deste a pesquisadora realizou a brincadeira do “seu rei mandou dizer” com os alunos, na qual eles deviam escrever cartas de agradecimentos aos funcionários da escola, uma vez que a discussão sobre o conto nos levou a reflexão da importância de todas as profissões.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Caderno de Intercompreensão para Crianças: África e Literatura;</i>
11/07	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar os conhecimentos sobre o continente Africano; 	<p>Nesse encontro retomamos as discussões a respeito do conto <i>À procura de um rei</i>, lemos as informações sobre o país de origem do conto, Guiné Bissau, encontradas no <i>Caderno de Intercompreensão para crianças</i> e fizemos um jogo de perguntas e respostas a partir de tais informações. Por fim, os alunos responderam as atividades relacionadas ao conto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Caderno de Intercompreensão para Crianças: África e Literatura;</i>

16/07	Ampliar os conhecimentos sobre o continente Africano; - Desenvolver estratégias de Intercompreensão;	O conto a ser trabalhado durante esse encontro, <i>O lobo e a princesa</i> , foi lido pelos alunos em casa. Assim, iniciamos a aula fazendo uma discussão a respeito do processo de leitura realizado por eles, bem como das dificuldades encontradas e das estratégias utilizadas para compreender as partes que não estavam escritas em português. Além disso, discutimos acerca da história em si. Além disso, foi entregue aos alunos uma atividade de experiência de leitura do texto (Apêndice IV).	- <i>Caderno de Intercompreensão para Crianças: África e Literatura;</i>
18/07	Ampliar os conhecimentos sobre o continente Africano; - Desenvolver estratégias de Intercompreensão;	Nesse encontro, inicialmente, foi feita a leitura e discussão do conto <i>A serpente e o caranguejo</i> . Em seguida foi realizado um jogo de verdadeiro ou falso, em que os alunos responderam questões sobre a África, os contos lidos até o momento e a língua francesa (Apêndice V).	- <i>Caderno de Intercompreensão para Crianças: África e Literatura;</i>
23/07	Ampliar os conhecimentos sobre o continente Africano; - Desenvolver estratégias de Intercompreensão;	Durante esse encontro retomamos a discussão do conto visto na aula anterior e, em seguida, os alunos responderam a atividade sobre o mesmo. Além disso, foi exposto aos alunos a ideia da culminância de encerramento do projeto.	- <i>Caderno de Intercompreensão para Crianças: África e Literatura;</i>
25/07	Ampliar os conhecimentos sobre o continente Africano; - Desenvolver estratégias de Intercompreensão;	Nesse encontro realizamos a leitura e discussão do conto <i>A mais bela menina que recusava todos os pretendentes</i> . Por fim, foi realizada uma atividade na qual os alunos escreveram em uma folha palavras que estavam em LE que eles conseguiram identificar o significado e as que não conseguiram.	- <i>Caderno de Intercompreensão para Crianças: África e Literatura;</i>

Fonte: Elaborado por Mariana de Normando Lira para esta pesquisa

No terceiro momento da ação, lemos seis textos literários, todos escritos integralmente em uma língua estrangeira (francês, italiano ou espanhol). Os textos são: *L'avare* (um conto escrito em francês), *Il grande elefante* (uma fábula escrita em italiano) *La gallina y el elefante* (uma fábula escrita em espanhol); além de três poemas: *Les trois singes* (francês), *Prigione* (italiano) e *La sabana africana* (espanhol). Além disso, houve a culminância de encerramento da ação, na qual os estudantes encenaram dois dos contos lidos em sala, fizeram cartazes com informações dos países de origem dos contos vistos, leram adivinhas africanas para a plateia adivinhar a resposta etc.

Abaixo, fazemos uma breve apresentação do que foi realizado durante esse último momento da ação:

Quadro 5 - Terceira parte da ação

Aula/Data	Objetivos	Descrição	Recursos didáticos
06/08	- Ampliar os conhecimentos sobre o continente Africano; - Desenvolver estratégias de leitura em LE (Francês);	Nesse encontro foi realizada a leitura e discussão do conto <i>l'avare</i> (O avaro) e, por fim, os alunos realizaram a atividade do mesmo.	- <i>Caderno de Intercompreensão para Crianças: África e Literatura;</i>
08/08	- Ampliar os conhecimentos sobre o continente Africano; - Desenvolver estratégias de leitura em LE (Italiano);	Durante esse encontro foi realizada a leitura e discussão da fábula <i>Il grande elefante</i> (O grande elefante).	- <i>Caderno de Intercompreensão para Crianças: África e Literatura;</i>
13/08	- Ampliar os conhecimentos sobre a língua francesa.	Nesse encontro foi retomada a discussão sobre a fábula lida na aula anterior. Além disso, ela seria dedicada à realização da atividade da mesma, no entanto, por conta do tempo, realizamos apenas uma atividade recreativa, na qual os alunos montaram quebra-cabeças com o desenho de animais encontrados majoritariamente na África e o nome dos mesmos em francês.	- Cartolina; - Cola; - Tesoura;
21/08	- Ampliar os conhecimentos sobre o continente Africano;	Durante esse encontro os alunos fizeram a atividade da fábula escrita em italiano <i>Il grande elefante</i> . Em	- <i>Caderno de Intercompreensão para Crianças: África e Literatura;</i>

	- Desenvolver estratégias de leitura em LE (Espanhol);	seguida, foi realizada a leitura e discussão da fábula <i>La gallina y el elefante</i> e a atividade sobre a mesma.	
22/08	- Ampliar os conhecimentos sobre o continente Africano; - Desenvolver estratégias de leitura em LE (Italiano);	Nesse encontro realizamos a leitura e discussão da poesia <i>Prigioni</i> (Prisões) e a atividade da mesma. Além disso, ensaiamos a encenação de um dos contos lidos que foi apresentada pelos alunos no dia da culminância do projeto.	- <i>Caderno de Intercompreensão para Crianças: África e Literatura;</i>
27/08	- Ampliar os conhecimentos sobre o continente Africano; - Desenvolver estratégias de leitura em LE (Francês);	Nesse encontro realizamos a leitura da poesia <i>Les trois singes</i> e fizemos a atividade da mesma. Além disso, ensaiamos a encenação de um dos contos lidos que foi apresentada pelos alunos no dia da culminância do projeto.	- <i>Caderno de Intercompreensão para Crianças: África e Literatura;</i>
29/08	- Ampliar os conhecimentos sobre o continente Africano; - Desenvolver estratégias de leitura em LE (Espanhol);	Nesse encontro realizamos a leitura da poesia <i>La sabana africana</i> e fizemos a atividade da mesma. Além disso, ensaiamos a encenação dos dois contos lidos que foi apresentada pelos alunos no dia da culminância do projeto.	- <i>Caderno de Intercompreensão para Crianças: África e Literatura;</i>
11/09	Culminância: Encerramento do projeto;	Nesse encontro os participantes fizeram a encenação de dois dos contos africanos lidos em sala. Além disso, um dos estudantes leu um poema criado por ele durante o projeto, intitulado <i>Guiné-Bissau</i> . Houve ainda a exposição de cartazes, feitos pelos mesmos, contendo informações acerca de alguns países africanos; e a leitura de adivinhas africanas. Também, na ocasião, os <i>Cadernos de Intercompreensão</i> foram expostos aos convidados. Tal público foi composto por estudantes de uma turma do 3º ano e duas turmas do 4º ano do ensino fundamental I, além de professores e funcionários;	

		ademais, o evento ocorreu no pátio da escola.	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado por Mariana de Normando Lira para esta pesquisa

3.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Conforme os objetivos estabelecidos nessa pesquisa, definimos duas categorias para a análise dos dados gerados. Na primeira, *Intercompreensão e Literatura Infantil no ensino de LE para crianças*, buscamos verificar os desafios encontrados, pela pesquisadora e pelos participantes, para que a IC, em diálogo com o texto literário, seja posta em prática no ensino de LE na infância. Ao mesmo tempo, analisamos os caminhos encontrados para que o diálogo entre a IC, a literatura infantil e o ensino de LE para crianças se torne possível.

A segunda categoria, intitulada *Literaturas Africanas em Línguas Estrangeiras: descortinando horizontes linguísticos, geográficos e culturais*, é dedicada à análise dos benefícios percebidos em relação à abordagem da literatura africana em língua estrangeira para crianças, contribuindo com a formação leitora e integral dos participantes e ampliando a visão de mundo destes em relação a questões linguísticas, geográficas e culturais ligadas, especialmente, ao continente Africano.

A título de exemplo desses benefícios, podemos citar o fato de os participantes terem relatado uma ampliação de suas visões em relação à variedade linguística presente nesse continente, uma vez que muitos deles acreditavam que na África se falava Africano. Além de reconhecerem a diversidade de países existentes na África, que chegou a ser referenciado por alguns participantes, em alguns momentos da pesquisa, como sendo um único país. E, por fim, o benefício de terem tido contato, pelos caminhos da leitura literária, com as culturas do continente, podendo desconstruir estereótipos como de que na África os animais selvagens vagueiam em todos os lugares e os leões caminham pelas ruas e de que os africanos vivem em cabanas.

As definições dessas categorias, que são apresentadas no capítulo a seguir, se deram diante das leituras teóricas e da realização de ações didáticas, mediante os dados coletados, além das discussões com a orientadora. Os relatos e dados oferecidos pelos colaboradores nos questionários, bem como as atividades respondidas por eles são a base de discussão e de análise. Diante disso, entendemos que a partir das categorias estabelecidas, poderemos afirmar em que medida a leitura literária, pelos caminhos da IC,

pode ser uma experiência importante para contribuir na formação integral, plurilíngue e pluricultural de pequenos aprendizes de línguas, que diz respeito à questão norteadora deste estudo.

CAPÍTULO IV:
LITERATURA, ÁFRICA, INTERCOMPREENSÃO E CRIANÇAS:
ENTRELAÇANDO CAMINHOS

Neste último capítulo propomos interpretar e analisar os dados gerados a partir de nossas intervenções, nas quais verificamos que, apesar dos desafios, é totalmente possível unir literatura africana e intercompreensão no ensino para crianças, a fim de proporcionar-lhes uma formação mais completa, ampliando seus conhecimentos de modo geral. A partir das respostas dos participantes da pesquisa e das observações feitas ao longo das aulas, percebemos que pudemos contribuir com a formação leitora e cidadã das crianças, de modo a despertar nas mesmas mais vontade de ler, de conhecer Línguas Estrangeiras e de contribuir em uma mudança de visão sobre a África. Apresentamos, portanto, a visão dos aprendizes, dos seus pais e da professora a respeito de como a IC aliada ao texto literário de origem africana pode servir como ponte para a construção de novos conhecimentos.

4.1 INTERCOMPREENSÃO E LITERATURA INFANTIL NO ENSINO DE LE PARA CRIANÇAS

Embora esteja cada vez mais em discussão no âmbito da didática de línguas, para muitos, a Intercompreensão de Línguas Românicas ainda é vista como algo novo ou até mesmo desconhecido. Se pensarmos nessa metodologia aplicada no ensino para crianças e, ainda, pelos caminhos da literatura africana, podemos considerar que trata-se de algo ainda mais novo e, conseqüentemente, desafiador. De fato, surgiram alguns desafios, que nos fizeram ir encontrando caminhos para que a pesquisa fosse posta em prática, sobre os quais discorreremos a seguir, buscando atender ao primeiro e ao segundo objetivos específicos desse trabalho.

O primeiro desafio foi o fato de que não havia material didático que nos ancorasse para que pudéssemos trabalhar a literatura africana em espanhol, italiano e francês para crianças. Assim, um caminho encontrado foi desenvolver um material próprio que pudesse nos servir de base durante a ação; em todo caso, nos deparamos com algumas dificuldades ao tentar elaborar esse material. A primeira dificuldade que podemos destacar foi a de encontrar e selecionar os textos que pudessem fazer parte do material, especialmente na língua italiana, uma vez que ainda é muito escassa essa produção, especialmente pelo fato da língua italiana não ser oficial em nenhum país africano.

Outra dificuldade, nesse âmbito, foi de achar imagens que pudessem ilustrar nosso material, já que as que encontrávamos na internet eram sempre carregadas de estereótipos.

Por exemplo, ao procurarmos imagens de crianças africanas, a maioria delas traziam nas mãos lanças e flechas, havia apenas pessoas negras.

Em estando pronto o material, ao ir para a escola nos deparamos com o fato de que, segundo a professora da turma, a coordenadora havia ficado preocupada, pois a proposta não faz parte da grade curricular dos alunos. Todavia, ela permitiu que a pesquisa fosse realizada e, apesar desse receio, tanto a coordenadora, quanto a professora e a diretora se mostraram bastante receptivas ao conhecerem nossa proposta. Vale salientar que, em uma das aulas, a coordenadora foi até à sala para dar um recado à professora e foi convidada pela mesma para ficar um pouco na aula. Na ocasião, a pesquisadora ouviu a mesma comentar com a professora que *“isso é um privilégio muito grande para elas”*.

Quanto aos estudantes, -nosso maior receio em relação à recepção da proposta-, também se mostraram bastante empolgados ao conhecerem o projeto. Para a maioria seria o primeiro contato com o italiano, francês e/ou espanhol. Assim, um caminho encontrado, ainda no primeiro encontro, em busca de diminuir o “impacto” desse contato, bem como numa tentativa de aproximar as crianças das LE sem parecer que era algo muito distante da realidade delas, foi realizar uma dinâmica na qual os alunos, em pequenos grupos, receberam embalagens de produtos ou capas de livros com títulos nas “novas” LE. As embalagens foram utilizadas para que eles pudessem perceber que a LE está presente no dia a dia deles, inclusive uma das embalagens é de uma marca de calçados fabricados na cidade onde a pesquisa foi realizada.

Logo, os grupos começaram a tentar compreender o que ali estava escrito e, ao final, depois que expuseram para o restante da turma o que haviam compreendido, ao perguntar se a leitura tinha sido fácil ou difícil, todos responderam que acharam fácil. Ao justificar, alguns estudantes afirmaram que foi fácil porque era parecido com português e outros por causa das imagens, especialmente os que tinham ficado responsáveis por capas de livros. Percebemos, portanto, que os alunos desenvolveram estratégias de leitura — que é a base para poder (inter)compreender a língua “do outro”, especialmente através das palavras cognatas, do contexto e das imagens — embora inconscientemente, e conseguiram compreender informações em italiano, francês e espanhol.

Contrariando nosso receio de que os estudantes poderiam se “assustar” ou acharem a experiência muito difícil, a forma dinâmica e simples como foi proporcionado para eles esse primeiro contato, fez toda diferença para que eles se sentissem capazes e motivados para realizarem as leituras propostas, o que percebemos, inclusive, em uma

das falas dos alunos ao ser questionado do porquê ele achava que a leitura tinha sido fácil, em que ele afirmou: “*Porque somos inteligentes*”. Essa fala retrata a função formadora da IC que atua diretamente na imagem de nós mesmos e na nossa forma de ver o outro, nesse caso, além de expressar uma imagem sobre si, o aluno a estendeu para seus colegas; a autoestima também pode ser colocada em questão, uma vez que a criança se enxerga enquanto alguém inteligente/capaz e deixa de lado crenças comuns do tipo: “eu não sei nem português direito”.

Ainda, no momento de apresentar as informações da embalagem ou da capa de livro que haviam recebido aos colegas, alguns alunos leram em voz alta sem fazer a tradução direta, tentando ler as palavras do jeito que estavam escritas na LE, mesmo sem que isso tivesse sido solicitado, confirmando um dos benefícios de trabalhar LE com crianças que é o fato de que, de um modo geral, elas não possuem medo de errar como os adultos.

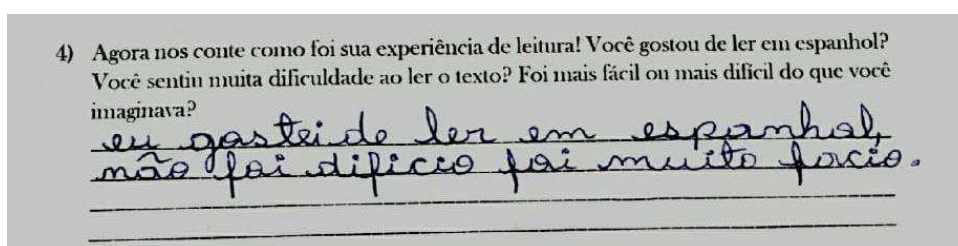
Quanto ao contato com literatura em LE, outro caminho encontrado para que a literatura africana fosse levada até as crianças através de uma abordagem plurilíngue e pluricultural nesse momento inicial, foi de apresentar um texto já bastante conhecido pelas crianças, *A galinha dos ovos de ouro*, em espanhol, língua considerada, em senso comum, a mais próxima ao português. Antes de passarmos para a leitura da fábula, a pesquisadora disse aos alunos que tinha um segredo, que não conhecia muito o espanhol e que precisava da ajuda deles para compreender um texto, em seguida perguntou se eles achavam que conseguiriam ajudá-la e eles, prontamente, afirmaram que sim.

O fato de o professor que trabalha com IC deixar claro aos aprendizes que não é fluente nas LE, pode ser uma estratégia para que ele não sinta obrigação de saber tudo, não sentindo receio de errar ou de não conseguir compreender algo, uma vez que a insegurança dos professores é uma das razões pelas quais Capucho (2010) afirma que a IC não esteja presente nos programas escolares e na formação de professores; fazendo com que os aprendizes entendam desde o início que se trata de um trabalho conjunto, no qual todos estão no mesmo nível e devem se ajudar para atingir o objetivo principal que é compreender.

Um dos caminhos encontrados para que fosse possível a leitura dos textos em LE foi o uso de estratégias de leitura, das quais as mais recorrentes foram: a leitura do título e das imagens para fazer inferências sobre o texto; buscar as palavras semelhantes ao português; bem como, utilizar o contexto para auxiliar na compreensão. Pudemos perceber que todas essas estratégias assumiram um papel fundamental para ajudar os

aprendizes durante a leitura dos textos. Por exemplo, ao ler o título em espanhol, as crianças identificaram rapidamente que se tratava de *A galinha dos ovos de ouro* e mais uma vez alguns participantes afirmaram que a imagem ajudou a identificar qual era a história, bem como algumas palavras parecidas com português, como, por exemplo, *gallina*. No final, explicaram com suas palavras o que haviam compreendido na história, mostrando que puderam entender o texto sem maiores dificuldades. A resposta de uma das participantes sobre outra história lida em espanhol, mostra a facilidade relatada pela maioria dos aprendizes:

Figura 6 - Atividade do caderno de IC



Fonte: Resposta retirada do Caderno de Intercompreensão.

A segunda língua com a qual as crianças tiveram contato através, do texto literário, foi a italiana, por ser uma língua considerada um pouco mais distante do português, se comparado ao espanhol, além de se tratar de uma história totalmente nova para as crianças. Um caminho encontrado foi desenvolvermos uma dinâmica, antes da leitura do texto, na qual os aprendizes pegavam aleatoriamente dentro de um saquinho, chamado de “Saquinho da Intercompreensão”, um papel contendo palavras em italiano, francês ou espanhol e que estariam presentes no conto a ser lido posteriormente. Assim, cada criança ia ao quadro mostrar a palavra que havia recebido e tentar acertar qual era o significado e em qual idioma ele estava escrito.

O que nos chamou atenção durante essa dinâmica, foi perceber que essas crianças tiveram maior dificuldade em diferenciar a língua na qual a palavra estava escrita do que o seu próprio significado, pois segundo eles, todas eram muito parecidas. Como nosso foco, tanto nessa atividade como durante toda a pesquisa, estava em entender o significado das palavras para poder compreender o texto, a dificuldade em diferenciar as línguas não foi um empecilho, pois o objetivo havia sido alcançado. No final, o quadro estava completo de palavras em LE, seus respectivos correspondentes em português e a indicação do idioma no qual estava escrito.

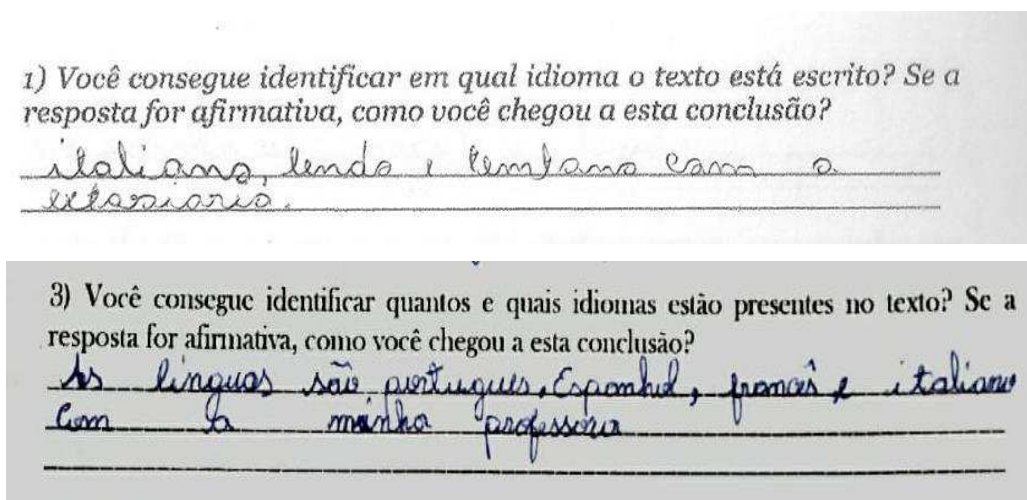
Figura 7 – Participação na dinâmica



Fonte: Mariana de Normando Lira (2019)

As palavras escritas no quadro lhes ajudaram a fazer as interferências sobre a história, bem como na própria compreensão durante a leitura. Além dessas estratégias utilizadas para aproximar as crianças do texto e das LE, a mediação da pesquisadora também se mostrou fundamental em vários momentos, especialmente para guiar os aprendizes a desenvolverem as estratégias e a poderem compreender o texto. Em algumas respostas retiradas das atividades dos colaboradores podemos constatar tal afirmação:

Figura 8 - Atividade do caderno de IC



Fonte: Respostas retiradas do Caderno de Intercompreensão

O primeiro contato com o texto literário em língua francesa, se deu através de um poema. Além de ser, de um modo geral, considerada a língua mais distante do português, dentre os três idiomas aqui trabalhados, o poema era um gênero que ainda não havíamos lido com as crianças; por isso, havia um certo receio tanto sobre a recepção da língua quanto do gênero literário em questão. Assim, ao iniciar a aula, fizemos um levantamento prévio do que eles sabiam sobre poema, lemos as informações do caderno de IC sobre esse gênero e passamos a leitura do poema *Dans Paris*, do francês Paul Éluard que, em um primeiro momento, foi realizada em voz alta pela pesquisadora, para que eles apenas ouvissem. Posteriormente, realizamos, juntos, a leitura e um fator que contribuiu bastante na compreensão desse texto foi que o mesmo tinha muitas palavras repetidas, logo, ao chegar na terceira estrofe os alunos já estavam lendo sem dificuldade, pois já haviam compreendido boa parte do vocabulário presente.

Na ocasião uma das crianças falou a palavra “*bonjour*”, embora ela não estivesse presente no texto e, ao perguntar se ele(s) sabia(m) o significado dessa palavra algumas responderam que era “*bom dia*”. A partir daí, passaram a dizer *bonjour* e *au revoir* entre eles, com a professora, com alguns funcionários da escola e sempre que a pesquisadora chegava e saía da escola. Inclusive, em outros dois encontros, pudemos presenciar que, quando a merendeira da escola chegou à sala, o primeiro cumprimento dela para os estudantes foi o *bonjour* e afirmou que eles tinham dito a ela que agora deveria cumprimentá-los assim. Em seguida, ao informar qual era o lanche do dia, boa parte dos participantes respondeu “*merci!*”. Nesse momento percebemos que nosso projeto estava ultrapassando os muros da sala de aula e que os alunos estavam começando a adquirir um repertório linguageiro em LE.

Ao final desse encontro, foi entregue uma versão do poema em português e questionado se alguém gostaria de realizar a leitura do mesmo; e, para nossa surpresa, quase todos os participantes disseram querer ler. Foi então que um deles sugeriu que cada um lesse um verso e assim o fizemos. Ao final, as crianças se aplaudiram entusiasmados pela leitura: quem sabe alguns deles não viajaram por Paris levados pelos versos do poema? Ou, ainda, puderam se sentir um tanto estrangeiros e se colocar no lugar do outro por alguns instantes? Ou, simplesmente, se sentiram animados por terem conseguido uma tarefa que até pouco tempo atrás parecia tão difícil? O fato é que só aquelas crianças poderiam responder o motivo do entusiasmo, de demonstrarem orgulho de si mesmos e dos colegas, e certamente teríamos respostas diferentes, apesar de ter sido a mesma experiência, já que cada leitor teve um encontro singular com o texto e com a língua.

Ao passarmos para a leitura dos textos especificamente africanos, foco do nosso estudo, fizemos um levantamento do conhecimento prévio deles sobre a África. Assim, foi solicitado que os alunos dissessem o que eles conheciam sobre esse local e as informações foram anotadas em um mapa desse continente que estava em branco. Abaixo, podemos ver as respostas dadas pelos alunos divididas em três categorias, uma relacionada à cultura, outra com palavras que foram acompanhadas pelos adjetivos diferente e estranho(a) e, por fim, a categoria ligada ao estereótipo africano, além de terem citado que “o Brasil era junto da África”, demonstrando conhecimento histórico:

Quadro 6 - Visão dos alunos sobre a África

Cultura	Diferente/Estranho	Estereótipo
Culturas	Pessoas	Animais selvagens
Danças	Comidas	Indígenas
Agricultura familiar	Casas	Tribos
	Estrutura	Pessoas negras
	Casamento	
	Roupas	
	Avião	

Fonte: Elaborado por Mariana de Normando Lira para essa pesquisa

Ao citar a palavra “culturas” (no plural), demonstra-se um provável reconhecimento da extensão do continente, que pela considerável quantidade de países carrega consigo não apenas uma cultura. Além disso, aponta-se para um conhecimento de características importantes do povo africano como a agricultura e as danças, esta última, segundo Aidar (2020), integra a extensa cultura do continente africano e representa uma das muitas maneiras de comunicação cultural. Para essa pesquisadora, a dança é de extrema importância para o seu povo, constituindo parte essencial da vida, sendo uma maneira de estarem sempre conectados com seus antepassados e carrega uma poderosa carga espiritual, emocional e artística, além do entretenimento e diversão.

Ainda no quadro 6, podemos perceber a recorrência às palavras “estranho” e “diferente” mesmo para coisas comuns o que nos levou a buscar através da literatura infantil aliada à IC, ao longo das leituras e discussões, levar as crianças a refletirem sobre a importância de reconhecer as diferenças do outro, no entanto, sem precisar julgá-las como superiores ou inferiores e que muitas coisas na África não são diferentes nem

estranhas, são comuns, como em qualquer outro lugar do mundo; os resultados a respeito desse quesito foram satisfatórios como podemos comprovar através das respostas dadas pelos alunos no questionário final mostradas mais adiante.

Um dos critérios para a seleção dos textos para os cadernos de IC foi justamente a inclusão de histórias que não só transmitissem a cultura africana, mas também que tivessem em seu enredo acontecimentos comuns, não abordando temas como fome, pobreza, guerra ou doenças, pelo contrário, abordando histórias que são/poderiam ser vividas por pessoas de qualquer lugar do mundo.

Sobre a categoria relacionada ao estereótipo africano, tanto nessa atividade, quanto em outras e em falas dos alunos nos questionários e nas dinâmicas – como, por exemplo, de que na visão de alguns participantes os africanos são negros escravizados que vivem da caça e sofrem, que é um povo que passa fome ou, ainda, citar a África como um país etc – vemos que o pensamento das crianças sobre a África nos remete as discussões de Madanêlo (2010), ao mostrar que não é raro encontrar no Brasil quem confunda o continente com um país ou não conceba o Egito e sua riqueza cultural como integrante da África, além de quase sempre ser retratado por meio de animais selvagens e terras de vegetação, enquanto a população é representada através de imagens de miséria, fome, doenças e guerras.

Nessa mesma ocasião tivemos a oportunidade de ouvir a música *África* do grupo *Palavra Cantada*. Foi solicitado que as crianças escrevessem o nome dos países da África que eles ouvissem na letra da canção. Quando terminaram de ouvi-la, ao perguntar o nome dos países da África que eles haviam anotado, o primeiro nome entoado por alguns foi Japão. Logo, ao serem questionados se o Japão realmente fica na África, a sala foi tomada pelo silêncio e expressões de dúvida podiam ser percebidas na face das crianças. Foi aí que vimos a necessidade de escrever no quadro, o nome dos países citados na música, com o lápis de cor vermelha os que fazem parte do continente africano e de cor azul o nome dos países de outros continentes. Alguns países citados na música eles afirmaram que nunca haviam ouvido falar.

Além disso, o estado da Bahia, exposto na letra da música, foi citado pelas crianças como sendo um país e ao explicar que se tratava de um estado do Nordeste do Brasil uma delas afirmou que se tratava da “capital de Salvador”. Logo, nesse encontro, a IC e a Literatura nos permitiram trabalhar a interdisciplinaridade, já que, para além das questões linguísticas ou leitoras, o conteúdo de Geografia foi partilhado, contribuindo na formação dos nossos aprendizes para além do que havíamos pensado inicialmente.

Como alguns países citados na música eram desconhecidos da maioria dos aprendizes, entregamos um mapa político da África com os nomes dos países para que eles pudessem colorir, como estratégia para ampliar esse conhecimento de forma lúdica.

Figura 9 - Estudantes colorindo o mapa político da África



Fonte: Mariana de Normando Lira (2019)

Diante do exposto, podemos citar como um desafio, a ausência de conhecimento dos estudantes acerca do continente africano, ou conhecimentos muito restritos e estereotipados, tanto em relação a questões culturais, quanto linguísticas e geográficas. Fato que, diante das leituras realizadas e do nosso conhecimento empírico, de certa forma, já era esperado, inclusive, considerando a idade e o nível de escolaridade dos participantes.

Em outro encontro, foi realizado um jogo de perguntas e respostas no qual foram feitas 10 perguntas relacionadas à África, 10 aos contos lidos em sala e 10 à língua francesa. Participaram um total de 31 alunos, sendo que dentre estes 5 colocaram como verdadeira a afirmação de que na África só existem pessoas negras, embora em outros encontros anteriores nós já tivéssemos discutido sobre essa informação, evidenciando que o processo da “desconstrução” de estereótipos muitas vezes não é algo simples nem imediato, já que foram construídos ao longo de muitos anos.

Sobre a afirmação de que alguns países africanos têm os diamantes mais valiosos do planeta 19 afirmaram ser falsa. Ora, poderia um lugar que está sempre ligado à fome, guerras, falta de água, escravidão, doenças etc. ter tamanha riqueza? Para a maioria dos

aprendizes, não. 3 participantes colocaram como verdadeira a afirmação de que os animais selvagens vagueiam em todos os lugares e os leões caminham pelas ruas; dentre outras informações que também foram votadas como verdadeiras por uma pequena parcela dos alunos, como a de que os africanos vivem em cabanas e que a língua da África é o africano, embora também já tivéssemos partilhado em sala que a África é um lugar plurilíngue.

Em outros momentos, encontramos também respostas/falas dos alunos em que se ligava os africanos à condição escrava (cf. Quadro 2 – resposta do participante 01), a esse respeito Oliva (2009) afirma:

Até o último quartel do século XIX, a imagem dos africanos que prevaleceu no imaginário brasileiro foi a que fundia os elementos importados do continente com a condição escrava. Nesse caso, as escassas informações que chegavam à América sobre o outro lado do Atlântico associadas ao imaginário multissecular que justificava a escravidão de africanos, podem ser apontados como fatores explicativos da relação imagética que criou a figura híbrida do africano/escravo. (OLIVA, 2009, p. 7).

Como vemos, essa representação dos africanos não é atual, pelo contrário; foi passando de geração em geração e ainda é perpetuada por algumas de nossas crianças. Felizmente, como pode ser melhor observado na seção seguinte, através da experiência com literatura infantil africana junto à intercompreensão os alunos passaram a demonstrar uma visão diferente sobre o continente africano.

Esses dados, portanto, revelam a falta de informação sobre a África que permeia os brasileiros e a representação de inferioridade cercada por estereótipos ligados a esse continente. Embora consideremos a idade das crianças e o nível escolar em que se encontram, acreditamos que essas também seriam a resposta de muitos adultos que não tiveram a mesma oportunidade que eles de, através da literatura e da IC, adquirir mais conhecimentos sobre a África além do que já é passado em senso comum e que vai sendo reproduzido de geração em geração.

Além do desconhecimento geográfico, nos momentos descritos anteriormente e em outros, pudemos perceber que os alunos não tinham conhecimento sobre a diversidade linguística presente na África. Por exemplo, eles demonstraram grande surpresa ao descobrir que em Moçambique se fala Português e fizeram perguntas como “*Ôh professora, quer dizer que na África tem vários países e em cada um se fala uma língua diferente?*”. Nesse mesmo dia, lemos um conto de origem moçambicana e ao perguntar

o que eles sabiam sobre Moçambique todos se calaram e alguns afirmaram “*eu não sabia nem que existia*”. Ao perguntar como eles imaginavam o país, eles responderam: “*Animais selvagens; comidas diferentes; pessoas diferentes*”.

Conhecimentos que, mais uma vez, através da experiência puderam ser ampliados, como podemos ver em uma das respostas de uma atividade realizada após a leitura de um conto de origem moçambicana e da discussão sobre esse mesmo país de acordo com as informações encontradas no caderno de IC, na qual o estudante afirma que antes da aula nunca havia ouvido falar nesse país (resposta dada pela maior parte dos participantes), mas que, após as discussões, ficou sabendo de algumas coisas:

Figura 10 - Atividade do caderno de IC

4) Antes da aula, o que você sabia ou imaginava sobre Moçambique, país de origem do conto?

eu nunca ouvir falar

5) Depois da aula, sua visão sobre Moçambique continuou a mesma? Por quê?

não porque aprendi mais coisas
eu não sabia mais coisa nenhuma

Fonte: Respostas retiradas do Caderno de Intercompreensão

Ao saber que um dos estudantes escreve poemas, perguntamos se ele gostaria de escrever algo sobre a África. Na aula seguinte, ele apresentou o poema que havia feito sobre a Guiné-Bissau. Em um dos versos encontramos a afirmação de que “*lá tem muita pobreza*”; ao conversar com o aluno sobre a importância de mostrarmos também as coisas positivas da África, uma vez que as coisas negativas já são muito divulgadas, ele afirmou que foi o que encontrou quando pesquisou sobre o país na internet, o que ratifica nossa ideia de que os *sites* de buscas são um dos componentes que participaram/participam da formação do imaginário coletivo brasileiro em relação à África.

Esse foi, inclusive, outro desafio nosso, pois em alguns momentos havíamos planejado de pedir que os aprendizes realizassem, em suas casas, pesquisas com informações relacionadas à África, no entanto, não o fizemos justamente por perceber que na internet são muito mais expostas as coisas negativas (fome, pobreza, guerra etc), o que, naquele momento em que buscávamos desconstruir a visão estereotipada dos

alunos, não seria interessante. A estratégia utilizada nesse caso, para eles não ficassem sem esses conhecimentos, foi justamente criar um espaço no caderno de IC com informações sobre cada país dos quais os contos se originavam, informações voltadas à diversidade linguística e cultural, à geografia do país, à literatura etc. Além, da própria pesquisadora levar tais conhecimentos em formas de dinâmicas e brincadeiras, dentre outros.

Através das respostas dos dois questionários respondidos pelos pais das crianças, pudemos constatar, no questionário inicial, o desafio de romper com a ideia de que estudar uma LE, normalmente o inglês, está resumido a um diferencial para o currículo, uma vez que, ao justificar a importância de que seus filhos conheçam outras línguas, muitas respostas estavam relacionadas à obtenção de um bom currículo: *“Sim, espanhol e inglês, porque sempre é bom obter novos conhecimentos para ter um bom currículo futuramente”*.

As respostas desses pais estão diretamente ligadas ao discurso neoliberal que apresenta o inglês enquanto mercadoria do mundo globalizado, um discurso que, de acordo com Cibalde (2017), influencia desde os diálogos cotidianos até os discursos científicos enquanto verdade absoluta; fazendo com que a língua inglesa seja supervalorizada em detrimento das outras LE, sendo o seu aprendizado muitas vezes relacionado à questões econômicas e de status social. Acentuamos, pois, que aprender uma LE é muito mais do que a garantia de um emprego melhor, dada a função formadora da mesma.

Assim como os filhos, seguindo o “discurso da globalização”, a maioria dos pais citou o inglês e/ou o espanhol como as línguas que gostariam que os filhos aprendessem e, além do currículo, uma das justificativas foi voltada ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que oferece aos estudantes essas duas únicas opções de LE: *“Sim, inglês e espanhol. Porque considero de grande relevância para o mundo o qual estamos inseridos. Até porque no ENEM isto é cobrado e imposto pelas universidades e acima de tudo é aprendizado de mundo”*. Sobre esse aspecto, Cibalde (2017) também afirma:

Assim, quando representada como um produto do mundo globalizado, a LI se restringe à ideia de código, o que resulta em um apagamento dos fatores sócio-históricos dessa língua. Um exemplo disso está na cobrança em aprender inglês para passar em vestibulares, no Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, ou em uma entrevista de emprego em que o conhecimento da língua volta-se apenas para as estruturas gramaticais. É importante ressaltar que não podemos negar a

importância de tais propósitos, no entanto, eles se tornam preocupantes, na medida em que representam a língua como um signo monovalente, de forma normatizada e, sobretudo, imperialista. (CIBALDE, 2017, p. 20).

Acreditamos que a Intercompreensão pôde contribuir também em ampliar a visão dos pais nesse sentido, pois através do projeto eles puderam ver seus filhos tendo contato com outras línguas que, muito provavelmente, acreditavam estar distante de sua realidade. Em alguns momentos, alunos relataram que haviam falado palavras em francês com os pais, como *bonjour* e *au revoir*. Além de, no questionário realizado ao final da experiência, um pai ter relatado que “*Minha filha tem interesse em aprender outras línguas. Em casa ela ler para mim frases em espanhol, francês e italiano.*”; e, uma mãe afirmando que a filha pediu para que ela comprasse um livro em francês.

Talvez, para esses pais e crianças, esse tenha sido um primeiro passo (ainda que pequeno) para o conhecimento e a sensibilização ao plurilinguismo, ainda que de maneira inconsciente. Ao analisar os documentos oficiais e ao pensar no ensino de línguas, visando à apresentação de uma visão de mundo plural, em nome do desenvolvimento de uma consciência intercultural, Alas-Martins (2014, p. 118) faz o seguinte questionamento: “Um modelo de ensino-aprendizagem, baseado no desenvolvimento de uma consciência plurilíngue, não estaria mais adaptado às necessidades educacionais brasileiras?”; e em outro trabalho essa mesma autora acrescenta:

O plurilinguismo, se aplicado à realidade brasileira, pode ajudar na formação do sujeito-aprendiz, pode contribuir para a diversificação e a promoção das línguas estrangeiras favorecendo, de um lado, o desenvolvimento de uma competência cultural e intercultural e, de outro, o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos aprendizes. (ALAS-MARTINS, 2011, p. 62).

Ainda nesse sentido, para essa pesquisadora, vale mais, para as escolas brasileiras, uma proposta de ensino plurilíngue que ofereça oportunidades de descoberta de várias línguas e não a supervalorização de uma delas. (ALAS-MARTINS, 2014). Quanto mais nossa sociedade caminhar em direção a essa conscientização e for sensibilizada ao plurilinguismo, mais chances temos de que aos poucos ele deixe de ser utópico e se torne, de fato, parte da nossa educação, como já fez um dia.

Por fim, outro desafio em nossa experiência, foi o fato de que os cadernos ficavam sempre na escola, uma vez que algumas atividades e leituras haviam sido planejadas para

serem feitas em casa. Isso ocorreu porque, segundo a professora, se deixássemos as crianças levarem os cadernos para casa, muitos não o trariam no próximo encontro, poderiam esquecer, perder etc, como normalmente acontecia com outros materiais. Como se tratava de uma fonte de dados para nossa pesquisa, optamos por seguir o conselho da professora. Assim, a maioria das leituras e atividades foram realizadas em sala e ao final recolhíamos os cadernos que permaneciam guardados em um armário da sala de aula. Ao final da experiência, os alunos puderam ficar com seus cadernos e levá-los para casa.

Como vimos nesta seção, ao mesmo tempo em que fomos encontrando desafios, também fomos encontrando caminhos e desenvolvendo estratégias para que a IC e a literatura fossem levadas até as crianças, sem deixar de lado a questão cultural da África, uma vez que ainda é um caminho com muitas descobertas a serem feitas, já que são praticamente inexistentes relatos de experiências como essa.

É incontestável que a opção de se trabalhar com diversas línguas, constitui um grande desafio didático-pedagógico (ALAS-MARTINS, 2014), em todo caso, percebemos que é um caminho possível e que pode em muito contribuir na formação das crianças e até mesmo influenciar as pessoas que as cercam. Embora aqui já seja possível encontrar alguns benefícios de unir a IC e a literatura infantil, no capítulo seguinte trataremos de forma mais aprofundada sobre a contribuição da união dessas duas áreas para a formação leitora e integral dos pequenos aprendizes.

4.2 LITERATURAS AFRICANAS EM PLURILINGUISTO: DESCORTINANDO HORIZONTES LINGÜÍSTICOS, GEOGRÁFICOS E CULTURAIS

Ao conhecer nossa proposta de pesquisa, muitos colegas e professores se/nos perguntavam como seria possível trabalhar com diferentes LE junto a crianças do 5º ano do ensino fundamental e, ainda mais, em diálogo com o texto literário. Havia sempre a indagação de como seria a reação das crianças diante de algo tão novo para elas (e para nós também), mas, apesar do receio, diante das leituras realizadas nessas áreas e cientes das contribuições que a união delas poderia proporcionar, aceitamos correr o “risco”.

E, apesar das dificuldades/desafios supracitados que surgiram antes e durante o trabalho com as crianças, pudemos perceber que muitos foram os benefícios ao trabalhar a literatura africana em línguas estrangeiras para crianças, contribuições que vão desde a formação leitora e sensibilização para as línguas até a ampliação da visão de mundo destes.

Ao responder o segundo questionário, aplicado no final da pesquisa, quando questionados sobre o que especificamente mais teriam gostado durante a experiência, pudemos encontrar respostas variadas: tanto houve alunos que gostaram mais de aprender/conhecer outras línguas, quanto os que gostaram mais das histórias lidas; bem como os que gostaram mais de ler as histórias especificamente em LE, os que afirmaram ter gostado mais de conhecer um país ou uma língua específica ou ainda de uma história ou personagem específico.

Sobre qual história eles mais haviam gostado de ler, houve uma grande diversidade nas respostas e 11 histórias foram citadas, ratificando a importância de não oferecermos uma lista fechada aos nossos alunos como se eles tivessem os mesmos gostos, mas sim de darmos a cada um a oportunidade de ter um encontro singular com o texto. Além disso, no que diz respeito à contribuição do texto literário e da IC no processo de formação leitora, vale salientar o fato de que uma das histórias citadas foi *Los rios tristes*, um poema em espanhol que está presente no caderno, porém sua leitura não foi solicitada pela pesquisadora.

Esse foi um fato que nos chamou atenção, pois, em vários momentos, percebemos que os participantes liam os textos antes mesmo que lhes fosse solicitado ou até, como nesse caso, que a leitura não chegou a ser requerida. Alguns deles ao terminarem a leitura de um texto, enquanto aguardavam os colegas concluírem a sua, já começavam a ler o próximo. Em outros momentos, enquanto a pesquisadora distribuía os cadernos, as crianças que o recebiam primeiro já começavam a ler alguma das histórias presentes no material. Em um dos encontros, quando a pesquisadora começou a fazer perguntas a partir do título do texto que seria lido, um dos participantes começou a dizer o que realmente acontecia na história, mostrando que ele já havia lido antes mesmo de ter sido solicitado.

Essas observações estão diretamente relacionadas à discussão de Petit (2008) e de Cadermatori (2009) de que o que afasta os jovens da leitura é justamente a obrigação de ler e que as leituras impostas causam repulsa. Visto que as leituras não tiveram caráter obrigatório – o que foi deixado claro para as crianças desde o primeiro encontro e lembrado em outros momentos, inclusive sem nenhuma das atividades realizadas ter relação com as notas delas nas disciplinas regulares – entendemos que esse procedimento tenha sido o que, provavelmente, fez com que os participantes se sentissem mais interessados e motivados a efetuarem a leitura dos textos, contribuindo para o progresso no caminho da fruição.

Ademais, 20 crianças afirmaram sentir mais vontade de ler outros textos a partir daqueles vistos em sala, o que também foi confirmado pelos pais; pois, 16 deles disseram ter percebido mais interesse do filho pelo ato da leitura; dentre estes um afirmou que o projeto contribuiu na formação da sua filha, com a seguinte justificativa: *“Porque minha filha passou a ler mais”*, elementos que nos permitem afirmar que a IC e o texto literário contribuíram na formação leitora das crianças, pois, no mínimo, despertou nestas o interesse pela leitura.

No início, os estudantes demonstravam muito interesse/empolgação em ter contato com LE, o que nos deixou com receio de que eles acabassem não dando importância aos textos lidos em detrimento do conhecimento de novas línguas. Entretanto, ao passar dos encontros pudemos perceber cada vez mais o interesse dos alunos pelas histórias, inclusive, lendo os textos antes mesmo de ser solicitado pela pesquisadora, como citado anteriormente. Além disso, nos questionários muitos citaram comentários positivos em relação aos textos lidos, comentando, por exemplo, sobre alguma história ou personagem com os quais se identificaram/gostaram.

Nesse sentido, no espaço aberto do questionário, um dos participantes escreveu: *“Os textos africanos são muito legais, eu gostei tanto dos textos, eu queria que tivesse mais”*. E outro afirmou que *“A intercompreensão foi bem legal, mas eu gostei mesmo dos africanos porque para mim ler uma história é como viajar para um novo mundo. Obrigado pelas suas aulas”*. A literatura ofereceu a essas e a outras crianças uma verdadeira viagem para novos mundos e culturas, conhecendo novos personagens e histórias. Do ponto de vista humano, acreditamos que as narrativas também os ajudaram a se constituir; com um papel muito mais amplo do que apenas ampliar o vocabulário ou fazê-los escrever melhor, através dos textos, as crianças puderam se colocar em diferentes papéis e, muito provavelmente, aprender a apreciar a arte.

Quanto às justificativas sobre a história escolhida como a que mais gostaram, pudemos encontrar respostas baseadas no próprio texto, ou seja, o gosto da leitura pela leitura: *“Porque além de ser um poema, coisa que eu particularmente adoro e também porque eu me identifiquei nele”*; *“Porque eu li e gostei. Porque eu fiz parte da peça”*; *“Porque eu gostei. Não tenho palavras para escrever isso”*; *“Porque eles tiravam partes do seu corpo para se alimentar”*. Nessas respostas vemos também o prazer de ler pela identificação com o texto, fator que consideramos importante, especialmente na infância, pois estabelece uma ligação geralmente mais prazerosa com o texto. Além de uma das crianças citar o fato de ter participado da encenação do seu texto preferido, mostrando

que essa pode ser uma ferramenta especial para permitir que o aluno se aproxime do texto e se sinta parte dele.

Também encontramos, nas respostas, justificativas que perpassam o aprendizado deixado pelo texto literário, colaborando para uma visão de mundo mais sensível e humanizada, confirmando o que aponta Cademartori (2009) de que embora a literatura não tenha a obrigação em ensinar valores morais e éticos, ela pode desempenhar um papel importante na construção do caráter de uma pessoa, contribuindo com sua formação cidadã: *“Porque aprendi que riqueza não compra felicidade”*; *“Porque ensinou sobre ganância”*; *“Porque eu aprendi muito mais sobre ambição pelas coisas”*; *“Porque ajudam uns aos outros”*.

Nesse mesmo sentido, encontramos, no questionário, uma afirmação que ratifica o fato de que a literatura pode instigar a defesa de relações sociais mais justas, contribuindo no combate ao preconceito racial (BRANDÃO, 2016): *“Foi muito legal o texto dos africanos porque aprendi mais com esses textos sobre a África e sobre as pessoas de lá que sofrem racismo e muito mais”* (grifo nosso). Essa resposta nos chamou atenção pelo fato de que, em nenhum momento das aulas, discutimos sobre o tema racismo, no entanto, através das histórias lidas e das discussões sobre a África, o participante pôde refletir sobre esse tema, talvez por já ter presenciado alguma cena de racismo, ter sofrido ou, ainda, o cometido. Podemos inferir, portanto, que o texto literário produziu um efeito prático em relação à conduta e à concepção de mundo desse colaborador em relação aos valores sociais, cooperando com sua formação cidadã e, provavelmente, transformando sua relação com o próximo, contribuindo para que ele esteja preparado para conviver em sociedade, sabendo respeitar as diferenças do outro.

Em relação à pergunta sobre qual língua mais haviam gostado, mais uma vez todas foram citadas pelas crianças, mostrando a importância de uma metodologia como a IC que oferece aos alunos a oportunidade de ao menos saber da variedade existente de línguas para que eles possam, de fato, escolher qual desejam aprender, sem esquecer que, para isso, também é preciso lhes oferecer oportunidades:

Assistimos, atualmente, à defesa do ensino bilíngue precoce, com base na premissa de que as crianças têm mais facilidade para aprender e que possuem maior plasticidade das conexões neurais. Percebe-se, no entanto, que a oportunidade de acesso ao bilinguismo é reservada às crianças de classes socioeconômicas mais elevadas, com condições de pagar por um ensino diferenciado. (ALAS-MARTINS, 2014, p. 117)

Logo, para essa estudiosa, embora perceba-se, no contexto brasileiro, um aumento significativo de escolas com propostas bilíngues, praticamente todas são privadas e centradas no ensino da língua inglesa. Ademais, alguns participantes apontaram o desejo de aprofundarem os conhecimentos em LE futuramente: “*Foi muito bom. Eu amei e quero aprender mais e mais e ficar especialista em línguas estrangeiras igual tia Mariana*” (grifo nosso). Dessa afirmação surge uma inquietação: será que a escola pública dará essa oportunidade a esse e a tantos outros estudantes? Se o cenário continuar como está, certamente não, pois, no máximo, eles “aprenderão” a língua inglesa. Além disso, 21 pais relataram ter percebido mais interesse do filho em aprender línguas estrangeiras; assim como a leitura, acreditamos que o fato de que o contato com as línguas terem se dado de forma “desinteressada”, sem obrigação de aprendê-las, nem de fazer uma prova comprovando seus conhecimentos em seguida, pode ter contribuído para despertar o interesse das crianças.

Um fato que nos chamou atenção foi uma das crianças responder que a língua que mais gostou foi o português, justificando que “*porque é a minha língua*”, pois nos remete à discussão da IC no âmbito de que é necessário conhecer outras línguas até mesmo para poder valorizar a nossa, já que nessa metodologia as línguas são colocadas em nível de igualdade e não uma com status de superioridade em detrimento das outras como ocorre no monolinguismo.

Essa reflexão nos remete a Souza (2019), para quem, na IC a aprendizagem de línguas deve estar adequada ao estado de desenvolvimento dos alunos e se basear nos conhecimentos e competências que possuem, considerando a sua língua materna, o português em nosso caso, e tendo um bom domínio dela não apenas como ponto de partida, mas como objetivo final. Não por acaso, a língua portuguesa esteve presente em nossas aulas tanto em muitos textos quanto servindo de base para o processo de compreensão das demais línguas, uma vez que os alunos sempre faziam assimilações do português com as LE.

Sobre os que afirmaram gostar das demais línguas, encontramos justificativas como, por exemplo, de que porque é o seu sonho ou sempre quis aprender a língua; porque é diferente; porque é parecida; porque gostou de ler os textos nessa LE; ou, ainda, porque é fácil de aprender a ler nessa LE. O fato é que para cada uma dessas crianças houve uma ou mais línguas com a qual elas puderam se identificar; independente do motivo, a forma

como tiveram contato com as línguas fez com que a relação das mesmas se desse de forma positiva, tornando a aprendizagem muitas vezes em algo fácil e divertido.

Para alguns estudiosos da área, como Stephen Krashen (1987, apud SCHUTZ, 2019), fatores de ordem psicológico-afetiva podem influenciar diretamente na capacidade de aprendizado das crianças, tais como desmotivação, perfeccionismo -citamos aqui o fato da busca por imitar o falante nativo ideal, o que não ocorre na IC-, a falta de autoconfiança dentre outros. Nesse sentido, ao serem questionados se antes do projeto achavam que seriam capazes de ler em outros idiomas, 21% dos alunos afirmaram que sim e 79% que não. Desse últimos, algumas justificativas foram: *“Não sabia, mas li os textos”*; *“Eu achava que não era capaz de ler francês e italiano. O espanhol eu já sabia mais ou menos”*; *“Acho que nunca imaginei”*; *“Não, mas agora sim”*; *“Nunca na vida eu pensei que ia ler ou entender outras línguas”*. Essas respostas reafirmam que a experiência fez com que os participantes se sentissem mais capazes, pois conseguiram realizar algo que, segundo os mesmos, jamais imaginaram que fariam; podendo, inclusive, motivá-los em outras situações que exijam autoconfiança dos mesmos, contribuindo com a formação integral e com o bom desenvolvimento dos fatores de ordem psicológico-afetiva.

Em outra resposta que nos dá base para ratificar essa constatação, um dos participantes afirmou: *“Gostei muito da experiência, achei que seria mais difícil, mas foi muito fácil”*, o que nos lembra o receio tanto nosso, como, especialmente, das pessoas que conheciam nossa proposta, de que de os estudantes poderiam se sentir assustados com tanta novidade. No entanto, como vemos nessa resposta e pudemos perceber durante os encontros com as crianças, nossas estratégias de iniciar sempre pelo que estava mais próximo da realidade dos alunos, bem como com a língua mais próxima ao português, fez com que e tudo parecesse mais fácil e, assim, os alunos se sentissem mais encorajados, inteligentes e, conseqüentemente, capazes.

Essas constatações estão diretamente ligadas a nossa discussão em relação aos benefícios da IC para as crianças, quando afirmamos que aprender uma ou mais LE na infância pode influenciar não só a vida profissional da criança, mas também sua vida pessoal, ampliando sua visão de mundo, sua visão si mesma e contribuindo para o pensamento crítico e leitura de mundo, dentre outros. A IC é um caminho para encorajar as crianças no sentido de perceber que são capazes de compreender uma ou mais línguas estrangeiras sem nunca tê-la(s) estudado antes, mostrando-os, como afirma Oliveira e Alas Martins (2017) que elas são capazes de perceber as línguas para além de

compartimentos estanques e isolados. Vemos pois o valor formativo da IC, que nos leva a perceber nossa capacidade de (inter)compreensão.

Vale ressaltar ainda que, como orienta a metodologia da IC, durante as leituras, nós focamos naquilo que estava mais ao nosso alcance, nas palavras mais próximas do português, nas imagens, nos contextos, nos acertos, comemorando cada palavra/texto compreendido; não focamos, como normalmente é feito no ensino tradicional, no que está mais distante, nos falsos cognatos, nos erros, em “penalizar” os estudantes por não conseguirem compreender algo.

Em relação aos conhecimentos sobre o continente Africano, como vimos no tópico anterior, muitos estudantes possuíam uma visão muito restrita/estereotipada do mesmo no início da pesquisa, certamente dada a idade, mas também porque estão inseridos numa sociedade eurocêntrica, que pouco sabe sobre a África e o pouco que sabe carrega muitos preconceitos e estereótipos. Assim, questionamos aos alunos se durante o projeto eles conheceram algo sobre a África que não sabiam antes, 76% afirmaram ter aprendido algo novo sobre esse lugar, por exemplo: *“Que lá também tem muita alegria não só tristeza”*; *“Que lá na África não vivem apenas negros”*; *“Que não existe só pobreza”*; *“Eu aprendi [sobre] Moçambique” (sic.)*; *“Os países que falam português como a gente”*. Observamos, portanto, que até antes da experiência com IC e com a literatura africana, esses aprendizes imaginavam que na África havia apenas tristeza, pessoas negras, (visto de modo negativo, percepção transformada, posteriormente) e pobreza, além de desconhecerem informações sobre Moçambique e que lá existem países de língua portuguesa; mas que depois da experiência essa visão mudou. Vemos pois que:

A leitura de uma obra literária, além de sua ação humanizadora, permite a produção de um conhecimento acerca de determinada cultura ou assunto. Assim como os demais campos da arte – visual, plástica, cênica, musical – a literatura convoca os recursos cognitivos da imaginação, no sentido de buscar conexões entre os recursos simbólicos que fazem parte do repertório do leitor, para então construir uma imagem mental, uma ideia, um conceito. (NEVES; SANTOMAURO, 2018, p. 92).

Logo, podemos afirmar que as leituras realizadas, junto a IC, contribuíram com a desconstrução da visão negativa que está presente no imaginário de uma boa parte dos brasileiros e que não era diferente com os participantes dessa pesquisa. Para ratificar essas assertivas, trazemos outro dado coletado no questionário final, no qual 19 crianças

concordaram que a visão delas sobre a África mudou ou foi ampliada depois que conheceram melhor a cultura desse continente a partir dos textos; o que também foi confirmado por 7 pais em seus questionários, um deles fez o seguinte relato: *“Ele [o filho] demonstrou uma visão diferente sobre a África falou sobre suas qualidades e os tipos de linguagem que se utiliza lá”*. Esse participante, além de ter tido sua visão sobre a África ampliada, compartilhou tais conhecimentos com os pais, fazendo com que, mais uma vez, mais pessoas além dos envolvidos diretamente na pesquisa fossem tocadas por ela.

Ainda, outros estudantes destacaram o fato de terem aprendido mais sobre a África: *“Foi o melhor projeto que já participei. Eu aprendi sobre outras línguas, outras culturas, costumes e sobre a maravilhosa África. Eu amei o projeto de Intercompreensão”*; *“Foi legal conhecer sobre a África, saber mais um pouco sobre lá. Eu gostei da cultura e das diversidades de lá”* (grifo nosso). Confirmamos, portanto, a assertiva de Souza, Pereira e Saldanha (2014), pois confirmamos que o texto literário influenciou não só na formação leitora, mas também na formação identitária dos pequenos leitores, ao trazer informações e representações, contribuindo para a afirmação positiva e não estereotipada desse continente.

De acordo com o questionário final respondido pelos pais dos participantes, todos afirmaram acreditar que o projeto contribuiu de alguma maneira na formação de seus filhos. Nesse sentido, encontramos relatos positivos voltados às línguas aprendidas e até mesmo a vida pessoal: *“Vejo em meu filho um maior interesse com tudo que faz, levando ele a pensar e vejo ele sempre dizendo palavras em outras línguas. Importante para seu futuro”*. Ainda, um relato apresentou um benefício que foi além do que poderíamos imaginar ao propor o projeto: *“Eu só tenho a agradecer porque minha filha aprendeu muito, ela era muito tímida, não gostava de apresentar trabalhos e com você Mariana ela adora e chega muito feliz quando assiste sua aula”*. A partir do momento em que a essa criança é levada a deixar a timidez de lado e passa a gostar de apresentar trabalhos, vemos mais uma vez que o texto literário e a IC foram além de uma simples função pedagógica, contribuindo para sua formação integral, uma vez que, de acordo com profissionais da saúde, a timidez muitas vezes interfere na realização dos objetivos pessoais e profissionais de quem a sofre e pode ser fator de empobrecimento da qualidade de vida.

Assim como essa mãe, nós também percebemos a motivação dos aprendizes em participar da pesquisa, deixando de lado a timidez, durante alguns encontros. Em uma das aulas, a professora comentou que havia alguns alunos que nunca apresentavam trabalho

ou faziam nada em que precisassem se expor, segundo ela, essas crianças chegavam a faltar aula para não precisar passar por tal situação.

Um desses estudantes em especial, sobre o qual a professora também comentou que estava “atrasado” em relação aos outros, pois ainda tinha dificuldades para ler e escrever, nos chamou atenção. Pois, no início da pesquisa, ele não demonstrava muito interesse em participar, sempre pedia para ir ao banheiro, ficava passeando ou simplesmente olhando em direção à janela, como se seu pensamento estivesse longe. Essa criança sempre ficava afastada dos colegas da turma e não gostava de participar das atividades em grupo, no entanto, a pesquisadora buscava sempre o incentivar e fazia com que ele fizesse parte de algum grupo e em nenhum momento deixasse de participar das atividades propostas. Logo, depois de algumas aulas passamos a perceber esse aluno mais interessado, concentrado nos textos e fazendo as atividades, em uma ocasião a professora chegou a comentar que estava surpresa por ele estar tão concentrado e participativo.

Esse mesmo participante, -assim como outros que demonstravam timidez-, se propôs a participar da peça que foi realizada no dia da culminância, o que deixou a professora surpresa. Inclusive, em um dos momentos em que fomos ensaiar para apresentação, ela nos avisou que se ele começasse a bagunçar a pesquisadora poderia mandar ele de volta para sala. Era perceptível que ela estava achando que ele não levaria aquilo a sério e/ou não teria coragem para fazer a apresentação. Para nossa surpresa, esse estudante fez questão de ser o “rei”, personagem central do conto *À procura de um rei*. Nessa história, um sapateiro muito pobre resolveu se candidatar ao posto de rei na cidade onde morava, provocando o riso de todos, pois os homens mais importantes não haviam conseguido, logo não seria ele que iria conseguir; mas, para surpresa de todos, o sapateiro foi declarado rei. O mesmo mostrou dedicação e se apresentou junto aos colegas, sempre demonstrando satisfação em poder ser “o rei”.

O texto literário proporcionou a esse leitor, através da representação do personagem por meio da encenação teatral, a oportunidade de vivenciar a história e as emoções, colocando-se em ação por meio da imaginação. Esse é, por consequência, um exemplo de que a leitura desempenha um papel na construção de si mesmo, como afirma Petit (2008), contribuindo na construção do caráter de um indivíduo que ainda está em processo de formação e que, de alguma maneira, foi tocado pelo texto, ou mais especificamente, por um personagem:

[...] mesmo os menores se identificam ou procuram pontos semelhantes entre as histórias e suas experiências de vida. Tudo isso ajuda essas crianças e nós educadores a alargarmos conhecimentos do mundo, os sentimentos com relação aos outros e as coisas, e facilita a compreensão que teremos de novos textos, novas histórias. (SOUZA; GIROTTO, 2014, p. 36).

A contribuição da leitura na formação cidadã desse estudante também é percebida pelo fato de que ele demonstrou estar mais aberto ao convívio social, uma vez que passou a interagir mais com seus colegas. Aqui cabe lembrar a afirmação de Petit (2008) de que o fato de ler possibilita abrir-se para o outro e transformar a relação com o próximo. Indo além, o texto literário e a IC possibilitaram a essa criança a aventura de tornar-se outro, possivelmente, depois de ser atraído pelas possibilidades emotivas que o texto pode conter.

Vejam os outros dois comentários feitos pelos pais dos alunos: *“O referido projeto foi de grande relevância na vida do meu filho, tanto na questão de aprendizagem quanto na vida social. O mesmo teve a oportunidade de conhecer línguas estrangeiras, acerca da África, o que despertou nele em conhecer e aprender mais do que foi estudado, relatado, trabalhado entre outros. Obrigada!”*; *“Na minha opinião, gostaria que essas aulas continuassem, pois são de extrema importância para nossos filhos e sua aprendizagem”*. Esses relatos nos fazem perceber que a experiência com a leitura literária e o contato com LE provocaram mudanças de comportamento nos aprendizes, para além da vida escolar, como vemos no primeiro relato e que comprova o que afirmamos em outro momento e, ratificamos mais uma vez que aprender uma ou mais LE na infância pode influenciar não só na vida profissional mas também na vida pessoal da criança enquanto alguém que está descobrindo a si e ao outro.

Despertou-se também o desejo de conhecer o novo, buscar novos conhecimentos para além dos vistos em sala de aula, fato que também foi percebido durante as aulas, em especial por um aprendiz que, em alguns momentos, trouxe questionamentos que ultrapassavam as discussões feitas em sala e, em outros, apresentava novas informações que havia pesquisado em sua casa, especialmente sobre a língua espanhola e os países onde a mesma é falada. Diante dessa discussão, reafirmamos o papel essencial da leitura literária na formação do indivíduo, visto que o conhecimento adquirido através dela permite o acesso à liberdade de pensar e, portanto, à humanidade. Além de dar à criança a possibilidade de entrar em contato com novos mundos e culturas, bem como desenvolver a imaginação, brincando e aprendendo através da ficção.

Os depoimentos dos pais e das crianças nos remetem à uma das orientações de Annie Rouxel (2013), sobre a escolha dos textos a serem lidos com as crianças, uma vez que percebemos, através dos dados coletados, que os textos escolhidos proporcionaram não apenas o desenvolvimento do gosto da leitura, mas também a construção identitária do leitor e o enriquecimento de sua personalidade. Além disso, percebemos, como afirmam os especialistas, que tanto o contato com as LE como o texto literário se demonstraram como um espaço privilegiado para que as crianças vivenciassem a sua forma primordial de ser e estar no mundo, ou seja, brincar.

Pudemos ver também a motivação da professora que em todos os momentos se manteve presente nas aulas, sempre se sentava junto aos alunos para participar da experiência e tentava compreender o significado das palavras em LE junto com eles, demonstrando entusiasmo ao conseguir, além de também ler as histórias e participar das discussões. Inicialmente, não havíamos pensado no impacto dessa pesquisa para a professora, pois nosso foco estava voltado especialmente aos alunos, no entanto, como vemos no depoimento a seguir, a experiência modificou também as práticas da mesma. Ao ver os resultados positivos que a IC e a literatura apresentaram na formação dos seus alunos, ela afirmou que pretende utilizar essa metodologia nos anos seguintes com outros alunos, vejamos:

Figura 11 - Depoimento da professora sobre o projeto

3. Utilize o espaço abaixo caso você deseje comentar alguma alternativa assinalada acima e/ou se deseja comentar algo mais sobre nosso projeto:
- Com esse projeto abri as portas de diferentes possibilidades de leitura, com textos que contenha palavras de línguas estrangeiras e de possível interpretação, irei utilizar essa metodologia em minha prática nos anos seguintes, foi um crescimento profissional e pessoal pois aprendi junto com os alunos.*

Fonte: questionário final respondido pela professora

No questionário inicial, a professora afirmou não conhecer nenhuma língua estrangeira, no entanto, ao assegurar que os textos possuem palavras estrangeiras, mas que sua interpretação é possível, ela nos mostra que compreendeu o verdadeiro sentido

da IC, de que não é preciso adquirir o domínio das LE, apenas desenvolver estratégias para poder compreender o texto (seja ele escrito ou falado). É preciso que o professor tenha consciência de que o fato dele não dominar nenhuma LE não é uma barreira para fazer uso de tal metodologia, uma vez que o ponto de partida é sua língua materna. Diante da afirmação de Capucho (2010), de que um dos motivos para que a IC não esteja presente nos programas escolares e na formação de professores é a insegurança dos mesmos, podemos afirmar que quanto mais professores tiverem essa visão, mais chances teremos de que a IC no Brasil ultrapasse dos muros das universidades e passem a fazer, de fato, parte da nossa educação básica.

Nesse mesmo questionário, a professora ainda afirmou que percebeu mais interesse dos seus alunos em ler e em conhecer línguas estrangeiras, bem como percebeu que eles demonstraram uma visão diferente sobre a África e, ainda, que, depois do projeto, os alunos tiveram um melhor desempenho nas disciplinas de modo geral. Ratificando o que foi dito pelas crianças e por seus pais e mostrado por nós ainda nesta seção.

Ao cabo desta ação, no dia da culminância, funcionários, professores e alunos de outras turmas puderam conhecer melhor nosso projeto e, através das histórias encenadas pelos participantes, das adivinhas, cartazes etc, conhecer também um pouco mais da África. Muitos deles inclusive ficaram muito surpresos ao descobrir a variedade linguística africana e um dos alunos pediu um caderno de IC para que pudesse ler as histórias em casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, evidenciamos as contribuições da presença da literatura no contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras, instigando uma reflexão apontando para que a literatura seja vista não como um pretexto, nem como meio, mas como fim em si mesma; e, que o ensino de línguas seja pensado para além das habilidades exigidas no ensino dito tradicional: compreensão e expressão oral e escrita. Também deixamos clara a importância de um ensino de línguas voltado ao plurilinguismo, para que nossos estudantes possam ao menos ter uma noção mais ampla das línguas existentes, inclusive no que diz respeito às culturas a elas relacionadas; e, de que quanto mais cedo for proporcionado o contato com LE e com o texto literário, mais resultados positivos poderão ser percebidos na formação das crianças.

Trouxemos ainda a reflexão sobre o fato de que a escola não é, ou pelo menos não deveria ser, a única responsável pelo contato da criança com os livros, no entanto ainda é, em muitos casos, essa instituição a fonte exclusiva do contato entre as crianças e o texto literário. Assim sendo, pudemos perceber a importância de uma política sistematizada de incentivo à leitura para que a escola proporcione aos professores meios para que esse contato se dê de forma mais efetiva, através de formações continuadas, tempo, recursos e espaços dedicados a leitura etc. Isso contribui para que o professor seja um mediador da leitura por excelência e a criança tenha o gosto pela leitura despertado; Assim, quem sabe, um dia, o livro ocupe um lugar de mais importância dentro dos lares brasileiros e as crianças não apenas se tornem leitores, mas também, as que um dia se tornarão pais, possam ler para seus filhos.

Tanto a partir das discussões teóricas, quanto da nossa experiência em sala de aula, foi possível refletir sobre as propostas e desafios da IC, enquanto (recente) metodologia, em diálogo com o texto literário para o ensino de LE na infância, que diz respeito ao nosso primeiro objetivo específico, nos permitindo afirmar que a IC junto ao texto literário se mostra como um caminho que, apesar das dificuldades encontradas, já vem apresentando resultados profícuos e mostrando que ainda tem muito a crescer no Brasil, chegando quem sabe a fazer parte da realidade de nossa educação básica.

Realidade que já pode ser vista em Natal, uma vez que, em 2011, Natal foi a primeira cidade no mundo a inserir uma disciplina denominada de ILR, com material próprio e aulas semanais, na matriz curricular de uma escola municipal a fim de verificar os efeitos da intercompreensão na compreensão de textos escritos em língua portuguesa. Sobre os resultados desse feito, além de a escola ter elevado o seu IDEB naquele ano, ultrapassando a sua meta, resultados de pesquisa de Rudson Gomes (2013), da rede

municipal, apontou para efeitos positivos significativos na compreensão de textos em português com o auxílio do estudo dessa abordagem. (SOUZA, 2013; PREFEITURA DO NATAL, 2013).

Vemos que a IC tem funcionado em um contexto escolar muito próximo ao nosso, logo acreditamos que haja várias formas da IC ser integrada ao currículo escolar, seja enquanto disciplina complementar, seja nas aulas de LE, seja através de cursos de extensão em parceria com universidades etc. Inclusive, o fato de que as escolas estão cada vez mais aderindo ao ensino em tempo integral pode ser um facilitador para inclusão da IC nas escolas, uma vez que a carga horária é consideravelmente ampliada e há a oferta de disciplinas eletivas, podendo uma delas ser a IC. Aqui, o objetivo principal, ao nosso ver, deve ser a sensibilização a culturas e línguas diversas — já que a IC não é um modelo de aprendizagem de línguas tradicional, mas de despertar para as línguas — promovendo um ensino de línguas para além de regras gramaticais, exercícios estruturais e repetições de palavras ou frases.

A partir disso, também investigamos possíveis caminhos para que a literatura, em especial a africana, seja levada até as crianças através de uma abordagem plurilíngue e pluricultural, dado o caráter inovador da união dessas duas áreas, caminhos esses que foram apresentados na seção *Intercompreensão e literatura infantil no ensino de LE para crianças*, junto às estratégias utilizadas durante à experiência para que fosse possível realizar o planejado, que está relacionado ao nosso segundo objetivo específico. Nesta perspectiva, não há como negar que se trata de um grande desafio didático-pedagógico, no entanto, diante dos benefícios que podem ser trazidos para nossa educação, a IC junto à literatura deve ser vista como um caminho precursor e não como um obstáculo no processo de ensino/aprendizagem.

Quanto ao terceiro objetivo específico, retomado de modo especial na seção *Literaturas africanas em plurilinguismo: descortinando horizontes linguísticos, geográficos e culturais*, a pesquisa ainda nos permitiu apontar elementos que confirmaram a contribuição do texto literário e da IC no processo de formação leitora, bem como a sua importância para uma formação integral da criança. Nesse sentido, podemos afirmar que a educação através da literatura africana e do contato com diferentes línguas e culturas contribui com o desenvolvimento pleno dos aprendizes, colaborando para que o contexto escolar seja um ambiente propício ao exercício da cidadania e ao desenvolvimento de competências socioemocionais; além de abrir espaços para que as diferenças sejam respeitadas, modificando a forma de enxergar a si a ao próximo.

Considere-se ainda o caráter interdisciplinar da experiência na construção do conhecimento, através do qual pudemos trabalhar questões atribuídas às disciplinas de história e geografia.

Vimos, portanto, que esse é um trabalho possível e que pode em muito contribuir com uma formação mais completa dos aprendizes. Além de ter proporcionado também a sensibilização da professora, indo além das nossas expectativas. Nesse âmbito, afirmamos que é preciso que nossos professores ao menos conheçam a proposta da IC e tenham acesso à relatos como esse que mostram que é um trabalho possível e que pode acarretar crescimento na formação de seus alunos para que, desse modo, eles se sintam encorajados a trabalhar com essa nova metodologia em suas aulas. Para tanto, não esqueçamos da importância da produção de materiais que possam auxiliá-los, especialmente pensando que muitos deles trabalham em mais de uma escola e não têm tempo suficiente para montar seu próprio material como foi feito por nós.

A partir das discussões com bases teórico-metodológicas e dos dados apresentados, podemos responder nossa pergunta de pesquisa, afirmando que a leitura literária africana pelos caminhos da IC pode ser uma importante experiência para contribuir na formação integral, plurilíngue e pluricultural de pequenos aprendizes de línguas na medida em que os benefícios em unir essas duas áreas contribuíram para ampliar os conhecimentos linguísticos e culturais das crianças, além de despertar em boa parte deles o gosto pela leitura e, ainda, colaborar com o desenvolvimento integral/pessoal dos mesmos enquanto cidadãos.

Diante do exposto, acreditamos ter alcançado os objetivos propostos e respondido à pergunta de pesquisa - *em que medida a leitura literária de textos da literatura africana, pelos caminhos da IC, pode ser uma experiência importante para contribuir na formação integral, plurilíngue e pluricultural de pequenos aprendizes de línguas?* -, no entanto, ao mesmo tempo em que essa pesquisa nos permitiu responder algumas perguntas, ela fez surgir novos questionamentos e com eles novas possibilidades de investigação. Esperamos, pois, que esse trabalho que une a IC ao texto literário de origem africana em escola pública possa inspirar novas práticas e novas investigações em busca da construção de novos saberes, levando os conhecimentos produzidos na universidade para um público mais amplo, proporcionando um maior diálogo entre universidade, escola e comunidade.

REFERÊNCIAS

- AIDAR, Laura. *Danças Africanas*. Toda matéria, 2020. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/dancas-africanas/>>. Acesso em: 11 mai. 2020.
- ALMEIDA, V. P.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. M. *Impacto do Programa Idiomas sem Fronteiras na formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil*. In: *Revista Letras Raras*. Campina Grande. EDUFCG. v. 6, n. 1. 2017.
- AGUSTÍN, J. *La littérature d'enfance et de jeunesse en francophonie africaine subsaharienne: quelques repères documentaires*. *Anales de Filología Francesa*, n.º 20, 2012. p. 5 – 23.
- ALAS-MARTINS, S. *Aquisição de saberes múltiplo: Galanet na universidade*. REDINTER-Intercompreensão, Chamusca: Edições Cosmos / REDINTER, p. 61-72, 2011.
- ALAS-MARTINS, S. *A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue*. *Revista Moara*, n.42, jul.-dez. 2014.
- ALVES, M. J.; TIMBANE, A. A. *A importância da literatura africana na transmissão da cultura no ensino médio no Brasil*. Guarapuava: *Revista Interfaces*. vol. 7 n. 2. 2016.
- ANDRADE et al. *Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE*. 2006. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/14990604-intercompreensao-e-formacao-de-professores-percursos-de-desenvolvimentodoprojecto-ilte-1-intercompreensao-um-conceito-multidimensional.html>>. Acesso em: 16 nov. 2018.
- AZEVEDO, R. *Formação de leitores e razões para a literatura*. In: SOUZA, R. J. (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. 1. ed. São Paulo: DCL, 2004. p. 37 – 48.
- BASSETTO, Bruno Fregni. *Origem das línguas românicas*. In: _____. *Elementos de filologia românica*. São Paulo: EDUSP, 2001, p. 87-109.
- BLANK, Cíntia Ávila. *A intercompreensão em línguas romanas*. *Revista Hispeci&Lema / Organizada pelas Faculdades Integradas Fafibe - Bebedouro, SP; 2009*.
- BORDINI, M.D.G.; AGUIAR, V.T.D. *A formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRANDÃO, I.D.F. *A importância da literatura afro-brasileira para a valorização da cultura negra*. In: VI Enlije, 2016, Campina Grande. *Anais VI Enlije*, v.1. Campina Grande: UFCG. 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/resumo.php?idtrabalho=342>>. Acesso em: 14 dez. 2018.
- BRASIL. *Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"*. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. *Lei Federal 7.716/89*, alterada pela *Lei Federal 9.459/97*.
- BRASIL. *Lei no 8.069*, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*: parte II: Linguagem, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 2000.

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

BOAHEN, Albert Adu (ed.). 2010. *História geral da África*. vol. VII: África sob dominação colonial, 1880-1935. 2ª edição. Brasília: UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190255POR.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2019.

CADDÉO, S.; JAMET, M. C. *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette FLE, 2013.

CADEMARTORI, L. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. São Paulo: Autêntica, 2009. 3.

Cadre européen commun de référence pour les langues. Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'Éducation. Apprentissage des langues et citoyenneté européenne, 2001. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_FR.asp>. Acesso em 29 set. 2019.

CAPUCHO, Maria Filomena. *Intercompreensão: diálogos no presente e para o futuro*. 2009. Disponível em: <http://www.ha.ax/erik/IC/Intermarfiles/Dlv_21_Academic_Papers/P1_IC-di%E1logos.pdf>. Acesso em: 12 de dezembro de 2016. p. 1-11.

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

CHAVES, L. S. *Literatura infantil em espanhol na guiné equatorial: um olhar memorialístico e intercultural*. Ilhéus: Revista Litterata, vol. 8/2, 2018. p. 70-85.

CIBALDE, M.R.R. *O inglês em tempos de globalização: uma crítica aos efeitos do discurso neoliberal no ensino/aprendizagem de ILE no brasil*. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

CORACINI, M.J. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. In: *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 149-162.

DAY, K. *Ensino de língua estrangeira no brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária*. Revista escrita. n° 15, 2012. p. 1-13.

DEGACHE, C. Didactique du plurilinguisme. *Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues, dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches, deux volumes: I-synthèse ; II-recueil des travaux*, Université Stendhal-Grenoble3. 2006.

E-GALA. *Um pouco de Gala-história*. 201-. Disponível em: <<http://e-gala.eu/osgala.php>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

EUROM5. *A história do EuRom4*. 201-. Disponível em: <<https://www.eurom5.com/p/chisiamo-pt/lastoria>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

- FARIA, V. L. B. Memórias de leitura e educação infantil. In: SOUZA, R. J. (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. 1. ed. São Paulo: DCL, 2004. p. 49-60..
- FERNÁNDEZ, I. G. M. E. As transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de professores de línguas. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas: Os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 275 – 281.
- FLORENCIO, J. R.; PINHEIRO-MARIZ, J. *Literatura infanto-juvenil da África francófona: alguns dados e perspectivas*. Anais IX SELIMEL. Campina Grande: UFCG, 2015.
- GIUFFRIDA, P.; VICHESSE, B. *Quais foram os colonizadores da África?* Nova escola, 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/370/quais-foram-os-colonizadores-da-africa>>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- HAGÈGE, Claude. L'apprentissage precoce des langues étrangères. In: _____. *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob, 2005, p. 75 – 94.
- LAGACHE, F. *La littérature de jeunesse: la connaître, la comprendre, l'enseigner*. Paris: Belin, 2006. 270 p.
- LEFFA, Vilson J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, 1999, p. 13-24.
- 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.N. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). *A Intercompreensão de Línguas Românicas no ensino de línguas estrangeiras para crianças através da leitura literária*. 2017. 70 f. Universidade federal de Campina Grande - Campina Grande: PB, 2017.
- LIRA, M. 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: EDUFCA, 2016. p. 149-164.
- MADANÊLO, C. Mitologia iorubá: odô iyá! In: MARTINS, G.; SANTOS, L. W.; GENS, R. (org.) *Literatura infantil e juvenil na prática docente*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2010. p. 86 – 101.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Classificação da pesquisa. In: _____. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NEVES, Sara Dias. *A intercompreensão na promoção da cultura linguística pré-escolar*. 2013. 237f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013.
- NEVES, L. R.; SANTOMAURO, J. G. *A importância da literatura africana no ensino da história e das culturas da África: a desconstrução da ideia de um continente genérico*. Revista Triang. V. 11, n.3, 2018. p. 87-99. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/viewFile/2554/pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

OKOUDOWA, B. *O português, sua variação e seu ensino na África: exemplos de Angola, Caboverde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe*. Revista Letras & Letras. V. 31, n. 3, 2015. p. 10 – 27. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30389/16703>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

OLIVA, A. R. *A história da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática*. Revista Estudos Afro-Asiáticos. Ano 25, n. 3, 2003. pp. 421-461.

OLIVA, A. R. *A invenção da África no Brasil: Os africanos diante dos imaginários e discursos brasileiros dos séculos XIX e XX*. Revista África e Africanidades. Ano I, n. 4, 2009.

OLIVEIRA, J. M. F.; ALAS MARTINS, S. A intercompreensão de línguas românicas e a compreensão de textos em língua inglesa: uma experiência nos cursos da EJA. In: ARANHA, M.; ARAÚJO, N. S.; ALMEIDA, S. (Org.). *Discursos Linguísticos e Literários: investigações em Letras*. 1ed. São Luís: EDUFMA, 2017, v. 3, p. 95-111.

PAULO, L.M.D. *Novos tempos, novas didáticas: caminhos para a (trans)formação de professores via intercompreensão no Brasil*. Revista Letras Raras, v. 6, n. 3, 2017. p. 8–26.

PETIT, M. *Os Jovens e a leitura*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETTER, M. (org.) *Introdução à Linguística Africana*. São Paulo: Contexto, 2015.

PINHEIRO-MARIZ, J.; SILVA, B. S.; SILVA, J. L. F. Por uma formação plurilíngue e intercultural no desenvolvimento integral da criança. *Revista Letras Raras*. v. 6, p. 96 – 116, 2017.

PINHEIRO-MARIZ, J. *O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas / USP. 2007. 285p.

PINHEIRO-MARIZ, J. Da necessidade do ensino precoce da língua francesa em contexto exolíngue. In: CRUZ, N. C; PINHEIRO-MARIZ, J. *Ensino de línguas estrangeiras: contribuições teóricas e de pesquisa*. Campina Grande: Edufcg, 2011. p. 203 – 231.

PINHEIRO-MARIZ, J.; OLIVEIRA, M. A. *Literatura francófona, cultura e história na formação de jovens leitores em língua francesa*. Anais eletrônicos da 25ª Jornada nacional do GELNE. Natal: UFRN, 2014. Disponível em: <<https://gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/1092.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2019.

PREFEITURA DO NATAL. *CAPES, UFRN e o Departamento de Ensino Fundamental da SME promovem Evento Internacional gratuito em Natal*. 2013. Disponível em: <<http://www.natal.rn.gov.br/noticia/ntc-9954.html>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

RELATÓRIO DA OIF. *A língua francesa no mundo 2018*. Paris: Éditions Gallimard, 2018.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de Literatura na Escola - Série Estratégias de Ensino 39*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33

- SANTANA, E. P. *O direito a comunicação: as Libras e os desafios da educação dos surdos*. Anais eletrônicos da VI Jornada internacional de políticas públicas. São Luís: UFMA, 2013. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo8-direitosepoliticaspUBLICAS/odireitoacomunicacaoaslibraseosdesafiosdaeducacaodosurdo s.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- SANTORO, E. *Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino de italiano como língua estrangeira em cursos de Letras*. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- SANTOS, C. C. S.; SOUZA, R. J. A leitura da literatura infantil na escola. In: SOUZA, R. J. (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. 1. ed. São Paulo: DCL, 2004. p. 37 – 48.
- SCHÜTZ, R. E. *A Idade e o Aprendizado de Línguas*. English Made in Brazil. 2019. Disponível em: <<https://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. Acesso em: 15 mai. 2020.
- SILVA, F.P. *A diversidade linguística africana e suas heranças na formação do português no Brasil*. 201-. Disponível em: <<http://www.afreaka.com.br/notas/diversidade-linguistica-africana-e-suas-herancas-na-formacao-portugues-brasil/>>. Acesso em: 10 nov. 2019
- SILVA, J. A. *Intercompreensão de línguas românicas e literatura na educação de jovens e adultos para a formação humana*. Dissertação (Mestrado em linguagem e ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017. 161f.
- SILVA, M. R. S. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). *Aspectos neurodidáticos envolvidos na aquisição/aprendizagem da língua francesa para crianças*. 2014. 88 f. Universidade federal de Campina Grande - Campina Grande: PB, 2014.
- SOUZA, A. R.; OLIVEIRA, A. L. A. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). *Literatura infantil afro-brasileira? A construção identitária em A cor da ternura* de Geni Guimarães. 2015. 52f. Universidade do Estado da Bahia - Jacobina: BA, 2015.
- SOUZA, I. A. L.; PEREIRA, S. P. P.; SALDANHA, A. F. L. *A literatura infanto-juvenil africana e afro-brasileira: desafios contra estereótipos saturados*. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.3, n. 2, 2014.
- SOUZA, R. E. G. Tese (Doutorado). *Didática do plurilinguismo: efeitos da intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português*. 2013. 180f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal: RN, 2013.
- SOUZA, R. F. *Das teias de Ananse para o mundo – Áfricas e africanidades na literatura infantil e juvenil contemporânea em língua espanhola*. Dissertação (Mestrado em estudos da linguagem). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. 211f.
- SOUZA, R. J.; GIROTTO, C. G. S. Era uma vez... Uma caixa de histórias: prosa no acervo do PNBE 2014. In: BRASIL. Ministério da Educação. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. p. 31-44.

SOUZA, R. J. Leitura e alfabetização: a importância da poesia infantil nesse processo. In: _____ (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. 1. ed. São Paulo: DCL, 2004. p. 61-78.

SUMIYA, A. H.; GOTTI, R. L.; ROCHEBOIS, C. B. *Aprender brincando: o ensino aprendizagem de francês para crianças*. Viçosa: Revista de Ciências Humanas, v. 13, n.2, 2013, p. 342-354.

TIMBANE, A. A.; QUEBI, D. O.; ABDULA, R. A. M. *As políticas linguísticas e o desenvolvimento endógeno em África*. Sociodialecto. v. 5, n. 13, p.178-202, julho 2014.

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

ZANCHETTA, J. Leitura de narrativas juvenis na escola. In: SOUZA, R. J. (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. 1. ed. São Paulo: DCL, 2004. p. 37 – 48.

ZILBERMAN, R. (2008). *O papel da literatura na escola*. Via Atlântica, n. 14, 2008. p. 11-22.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICES

Apêndice I – Questionários destinados aos participantes

Questionário Inicial: Destinado às crianças

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**ORIENTADORA: JOSILENE PINHEIRO-MARIZ
MESTRANDA: MARIANA DE NORMANDO LIRA**

Desejamos sua cooperação para conhecer você melhor. Não se preocupe, pois sua identidade será mantida em sigilo e não esqueça que sua sinceridade é muito importante para nós.

1. Você tem o hábito de ler?

SIM NÃO

2. Se sim, quais tipos de texto você costuma ler?

<input type="checkbox"/> Notícias	<input type="checkbox"/> Notícias sobre	<input type="checkbox"/> Panfletos e propagandas
<input type="checkbox"/> Reportagens	<input type="checkbox"/> celebridades	<input type="checkbox"/> Outros
<input type="checkbox"/> Crônicas	<input type="checkbox"/> Poemas	_____
<input type="checkbox"/> Histórias em quadrinho	<input type="checkbox"/> Contos	_____
<input type="checkbox"/> Entrevistas	<input type="checkbox"/> Fábulas	_____
	<input type="checkbox"/> Piadas	_____

Onde?

Nas aulas (com a professora).
 Na biblioteca da escola.
 Na sala de leitura da escola.
 Em casa.
 Outros _____

Com que frequência?

Sempre. Às vezes. Raramente.

3. Você estuda ou tem contato com outra língua além do português?

SIM NÃO

Se sim, qual (is)?

4. **Você considera importante conhecer línguas estrangeiras? Por quê?**

5. **Se você pudesse conhecer mais línguas, quais você escolheria?**

6. **Você já ouviu falar da África?**

() SIM () NÃO

7. **Se sim, o que você conhece sobre esse lugar?**

8. **Onde você aprendeu essas informações?**

9. **Você já leu algum texto da literatura africana?**

() SIM () NÃO () NÃO LEMBRO

Qual (is)? _____

Você gostou? Por quê?

Questionário inicial: Destinado aos pais

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**ORIENTADORA: JOSILENE PINHEIRO-MARIZ
MESTRANDA: MARIANA DE NORMANDO LIRA**

Desejamos sua cooperação para conhecer melhor seu (sua) filho (a). Não se preocupe, pois a identidade de vocês será mantida em sigilo e não esqueça que sua sinceridade é muito importante para nós.

1. Você costuma ler para seu filho? Se sim, com que frequência?

2. Seu filho tem o hábito de ler? Se sim, quais tipos de texto ele costuma ler e onde? Com que frequência?

3. Seu filho estuda ou tem contato com outra língua além do português? Se sim, qual (is)?

4. Você considera importante que ele conheça línguas estrangeiras? Qual (is)? Por quê?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

ORIENTADORA: JOSILENE PINHEIRO-MARIZ
MESTRANDA: MARIANA DE NORMANDO LIRA

Desejamos sua cooperação para conhecer melhor você e seus alunos. Não se preocupe, pois a identidade de vocês será mantida em sigilo e não esqueça que sua sinceridade é muito importante para nós.

1. Qual a sua formação acadêmica?

2. Você costuma ler textos literários para seus alunos? Se sim, com que frequência?

3. Quais tipos de texto você costuma ler com seus alunos? Quais os critérios utilizados para a escolha dos textos?

4. Você sabe outra(s) língua(s) além do português? Se sim, qual (is)? Esse conhecimento te ajuda nas suas aulas, como? Se não, você acha que ter esse conhecimento te ajudaria nas suas aulas? Por quê?

5. Você já leu textos em outra língua, além do português, com seus alunos? Se sim, como foi a experiência? Se não, você acha que seria possível realizar esta atividade? Por quê?

6. Você considera importante que seus alunos conheçam línguas estrangeiras? Qual (is)? Por quê?

Questionário final: Destinado às crianças

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**ORIENTADORA: JOSILENE PINHEIRO-MARIZ
MESTRANDA: MARIANA DE NORMANDO LIRA**

Desejamos saber sua opinião sobre nosso projeto. Não se preocupe, pois sua identidade será mantida em sigilo e não esqueça que sua sinceridade é muito importante para nós.

1. **Você gostou da experiência com a intercompreensão? O que mais você gostou?**

2. **Qual(is) dos textos lidos em sala você mais gostou? Por quê?**

3. **Qual(is) das línguas você gostou mais de conhecer? Por quê?**

4. **Você imaginava que seria capaz de ler em outras línguas além do português antes de iniciarmos o projeto de intercompreensão?**

5. **Você conheceu alguma coisa sobre a África que você não sabia antes e que lhe chamou atenção? O quê?**

6. **Assinale as alternativas que desejar:**

- Senti mais vontade de ler outros textos a partir dos textos vistos em sala;
 Quero aprender mais línguas estrangeiras;
 Minha visão sobre a África mudou ou foi ampliada depois que conheci melhor a cultura desse continente a partir dos textos;

Questionário final: Destinado aos pais

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**ORIENTADORA: JOSILENE PINHEIRO-MARIZ
MESTRANDA: MARIANA DE NORMANDO LIRA**

Desejamos saber sua opinião sobre nosso projeto. Não se preocupe, pois sua identidade será mantida em sigilo e não esqueça que sua sinceridade é muito importante para nós.

- 1. Você acredita que nosso projeto contribui de alguma maneira na formação do seu filho? Por quê?**

- 2. Assinale as alternativas que desejar:**

- Ouvi comentários positivos do meu filho acerca do projeto;
 Ouvi comentários negativos do meu filho acerca do projeto;
 Percebi mais interesse do meu filho em ler;
 Percebi mais interesse do meu filho em aprender línguas estrangeiras;
 Meu filho demonstrou uma visão diferente acerca da África;

- 3. Utilize o espaço abaixo caso você deseje comentar alguma alternativa assinalada acima e/ou se deseje comentar algo mais sobre nosso projeto:**

Questionário final: Destinado ao professor(a)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**ORIENTADORA: JOSILENE PINHEIRO-MARIZ
MESTRANDA: MARIANA DE NORMANDO LIRA**

Desejamos saber sua opinião sobre nosso projeto. Não se preocupe, pois sua identidade será mantida em sigilo e não esqueça que sua sinceridade é muito importante para nós.

- 1. Você acredita que nosso projeto contribui de alguma maneira na formação dos seus alunos? De que maneira?**

- 2. Assinale as alternativas que desejar:**

- Ouvi comentários positivos dos meus alunos acerca do projeto;
 Ouvi comentários negativos dos meus alunos acerca do projeto;
 Percebi mais interesse dos meus alunos em ler;
 Percebi mais interesse dos meus alunos em conhecer línguas estrangeiras;
 Percebi que meus alunos demonstraram uma visão diferente acerca da África;
 Depois do projeto, meus alunos tiveram um melhor desempenho nas disciplinas de modo geral;
 Pretendo trazer textos em outras línguas que sejam parecidas com o português para ler e tentar compreender junto com meus alunos;

- 3. Utilize o espaço abaixo caso você deseje comentar alguma alternativa assinalada acima e/ou se deseja comentar algo mais sobre nosso projeto:**

Apêndice II – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Literatura africana para crianças pelos caminhos da Intercompreensão de Línguas Românicas

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Natureza da pesquisa: esta pesquisa tem como finalidade analisar o impacto de textos literários infantis de origem africana na perspectiva da intercompreensão de línguas românicas (IRL), de modo a contribuir para a formação leitora e cidadã das crianças.

Sobre os participantes da pesquisa: para a realização dessa pesquisa, teremos como participantes: alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Cardoso, localizada na cidade de Alagoa Nova-PB; Além dos pais e professores destes alunos.

Acerca da coleta dos dados e o corpus da pesquisa: os dados desta pesquisa qualitativa de caráter exploratório serão coletados através de anotações de campo e questionários para serem respondidos tanto pelos alunos como pelos pais e professores. Como *corpus* da nossa pesquisa, utilizaremos dois cadernos de IC e as atividades neles contidas, além de relatos colhidos, tanto por escrito, através dos questionários, quanto oral, através das discussões realizadas em sala a partir das leituras realizadas.

Riscos: Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Considerando que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, temos consciência de que os participantes podem se sentir constrangidos em algum momento da intervenção, portanto, a pesquisadora procurará estabelecer o melhor diálogo possível durante as intervenções, bem como deixará claro

que aos participantes que eles poderão desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum dano a sua pessoa ou à sua identidade.

Benefícios de participar da pesquisa: No que diz respeito aos benefícios, esta pesquisa contribuirá para ampliação do conhecimento tanto no que diz respeito à aprendizagem de línguas estrangeiras quanto aos horizontes culturais dos participantes. Além disso, esperamos que este estudo venha trazer informações importantes sobre a literatura africana, contribuindo na formação leitora dos mesmos.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

I) Serão utilizadas por Mariana de Normando Lira, com o meu consentimento, as seguintes fontes de dados: respostas dos questionários por mim respondidos com informações relativas ao meu perfil leitor e minha opinião acerca da importância do ensino de línguas estrangeiras.

II) Os dados adquiridos no decorrer da coleta poderão ser publicados, desde que não se faça nenhum tipo de identificação pessoal;

III) Os resultados da pesquisa serão socializados no meio acadêmico pelo pesquisador que preservará minha identificação e usará códigos para se referir aos dados que forneci. Apenas a pesquisadora e sua orientadora poderão identificar os meus dados.

IV) É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

V) Minha colaboração neste estudo será de muita importância para o pesquisador, mas se eu decidir retirar meu consentimento em qualquer fase da realização da pesquisa, eu não serei penalizado(a) ou prejudicado(a) por essa atitude;

VI) Estou ciente que, eventualmente, durante as atividades e ao responder ao questionário, eu poderei sentir algum tipo de constrangimento e que, para diminuir esse risco, eu terei a liberdade de responder ao questionário em qualquer lugar seguro de minha preferência, e terei todo tempo que achar necessário para dar minha colaboração. Tenho conhecimento também que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar desta pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas e que autorizo a divulgação dos dados que fornecerei, bem como atesto que recebi uma via deste termo de consentimento Livre e Esclarecido.

Campina Grande, ____ de _____ de 2019.

Nome do participante

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

Orientadora: Josilene Pinheiro-Mariz, professora do programa de pós-graduação Linguagem e Ensino, da UFCG. Endereço: Rua Capitão João Alves de Lira, nº 447; ap. 402. Prata. Cep: 58400-560. Campina Grande-PB. Telefone: (83) 9 9305-8794. E-mail: jsmariz22@hotmail.com.

Pesquisadora: Mariana de Normando Lira, aluna regular do programa de pós-graduação Linguagem e Ensino, da UFCG. Endereço: Rua Sebastião Fernandes Leite, nº 141, Olho D'Água do Bujari. Cep: 58125-000. Alagoa Nova - PB. Telefone: (83) 9 8155-0074. E-mail: marianalira3@hotmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande-PB. Telefone: (83) 2101-5545.

Apêndice III – Termo de assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____, menor, estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **Literatura Africana para Crianças pelos Caminhos Da Intercompreensão de Línguas Românicas**. Este estudo tem como objetivo analisar o impacto de textos literários infantis de origem africana na perspectiva da intercompreensão de línguas românicas (IRL), de modo a contribuir para a formação leitora e cidadã das crianças.

Fui informado (a) pela pesquisadora Profª. Mariana de Normando Lira, residente e domiciliado na cidade de Alagoa Nova/PB, de maneira clara e detalhada de todas as etapas da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novos esclarecimentos e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar do estudo, sabendo que tenho liberdade de recusar a responder qualquer questionamento sem que haja qualquer de prejuízo seja ele físico, psicológico ou financeiro, bem como de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Se me sentir prejudicado (a) durante a realização da pesquisa, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC
Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n,
São José, Campina Grande – PB,
E-mail.: cep@huac.ufcg.edu.br,
Telefone.: (83) 2101 – 5545.

Campina Grande-PB, __ de _____ de 2019.

Pesquisador (a) Responsável



Assinatura do voluntário/ menor

Apêndice IV – Atividade de experiência de leitura do texto “O Lobo e a Princesa”

**Experiência de Leitura do texto
“O LOBO E A PRINCESA”**

1. O que mais lhe chamou atenção no conto?

2. Como você fez para compreender as palavras que não estão em português?

3. Quais palavras você não conseguiu compreender o significado?

3.1 As palavras que você não conseguiu compreender o significado atrapalharam sua compreensão do texto?

4. Você gostou de ler o texto com palavras em outras línguas? Por quê?

5. Sobre as palavras escritas em línguas estrangeiras, assinale as alternativas com as quais você concorda:

- () No texto tem palavras em francês, italiano e espanhol;
- () Consegui diferenciar as palavras de cada língua;
- () Consegui descobrir o significado das palavras sozinho (a) sem a ajuda de dicionário ou da internet;
- () Gostaria que o texto tivesse escrito todo em francês;
- () Gostaria que o texto tivesse escrito todo em italiano;
- () Gostaria que o texto tivesse escrito todo em espanhol;
- () Gostaria que o texto tivesse escrito todo em português;

6. Use o espaço abaixo se você quiser comentar algo a mais sobre a leitura:

Apêndice V – Perguntas do Quiz: conhecimentos sobre a África, os contos lidos e a língua francesa.

ÁFRICA

1. O Saara, maior deserto do planeta, está localizado na África. **V**
2. Todos países africanos são pobres. **F**
3. Alguns países africanos têm os diamantes mais valiosos do planeta. **V**
4. A África abriga o maior rio do mundo, o famoso Rio Nilo, que tem 6650 quilômetros de comprimento. **V**
5. Na África só existem pessoas negras. **F**
6. Os animais selvagens vagueiam em todos os lugares e os leões caminham pelas ruas. **F**
7. Os Africanos vivem em cabanas. **F**
8. O continente africano tem 53 países. **V**
9. A língua falada na África é a Africana. **F**
10. O animal mais perigoso na África é o hipopótamo. **V**

CONTOS

1. O primeiro conto africano lido por nós foi “O fim da amizade entre o corvo e o coelho” e ele foi escrito em Moçambique. **V**
2. No conto “A ambição” a mãe pediu para que as filhas fossem à praia lavar os pratos. **F**
3. No conto “A ambição” uma melancia trouxe riquezas para uma família e dela também saiu um monstro que engoliu outra família. **F**
4. No texto “À procura de um rei”, as pessoas riram do sapateiro porque ele queria tirar as medidas para saber se poderia ser o rei. **V**
5. No conto “O lobo e a princesa” a princesa jogava fezes e urina no lobo toda vez que ele passava pela casa dela. **V**
6. O conto “O lobo e a princesa” foi escrito na Guiné Equatorial que tem o português como língua oficial; **F**
7. No conto “O caranguejo e a serpente” quem sempre ia à horta em busca de comida era a serpente. **F**
8. No conto “O caranguejo e a serpente” o caranguejo ofereceu oito dedos para que eles pudessem matar a fome. **V**
9. No conto “O caranguejo e a serpente” para não morrerem de fome, comeram a pele da serpente. **F**
10. No conto “O caranguejo e a serpente” no final da história só a serpente morre. **V**

FRANCÊS

1. Merci significa obrigado; **V**
2. Escalier significa rua; **F**

3. Bonjour significa boa noite; **F**
4. Quatre significa o número 4; **V**
5. Maison significa casa; **V**
6. Para dizer nosso nome em francês usamos "Je m'appelle"; **V**
7. O único país onde se fala francês é na França; **F**
8. O francês e o inglês são consideradas línguas irmãs, pois tiveram sua origem no latim. **F**
9. No português temos várias palavras de origem francesa; (Mousse / petit-gâteau / lingerie / madame). **V**
10. Bienvenue significa bem-vindo. **V**

ANEXOS

Anexo I - Parecer do comitê de ética

UFCG - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO DA UNIVERSIDADE											
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP											
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA											
Título da Pesquisa: LITERATURA AFRICANA PARA CRIANÇAS PELOS CAMINHOS DA INTERCOMPRENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS											
Pesquisador: Mariana Lira											
Área Temática:											
Versão: 2											
CAAE: 11157419.9.0000.5182											
Instituição Proponente: Universidade Federal de Campina Grande											
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio											
DADOS DO PARECER											
Número do Parecer: 3.323.664											
Apresentação do Projeto:											
<p>Diante de uma busca constante por metodologias que visam o melhor desempenho do aprendiz de línguas estrangeiras, bem como da necessidade de formar cidadãos com uma visão plurilingue e pluricultural, na contemporaneidade e que possa contribuir na formação de leitores conscientes e com uma visão mais ampla do mundo que os cerca, essa pesquisa tem como objetivo geral analisar o impacto de textos literários infantis de origem africana na perspectiva da intercompreensão de línguas românicas (IRL), de modo a contribuir para a formação leitora e cidadã das crianças. Especificamente buscamos refletir sobre as propostas e desafios da ILR, enquanto (recente) metodologia, em diálogo com o texto literário para o ensino de LE na infância; investigar possíveis caminhos para que a literatura africana seja levada até as crianças através de uma abordagem plurilingue e pluricultural; e identificar elementos que apontem para a contribuição do texto literário e da IRL no processo de formação leitora, bem como a sua importância para uma formação integral da criança, conforme sugere a LDB.</p>											
Objetivo da Pesquisa:											
<p>Objetivo Primário : Analisar o impacto de textos literários infantis de origem africana na perspectiva da intercompreensão de línguas românicas (IRL), de modo a contribuir para a formação leitora e cidadã das crianças. Objetivo Secundário: Identificar elementos que apontem para a contribuição do texto literário e da IRL no processo de formação leitora, bem como a sua</p>											
<table border="1"><tr><td>Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n</td><td></td></tr><tr><td>Bairro: São José</td><td>CEP: 58.107-670</td></tr><tr><td>UF: PB</td><td>Município: CAMPINA GRANDE</td></tr><tr><td>Telefone: (83)2101-5545</td><td>Fax: (83)2101-5523</td><td>E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br</td></tr></table>			Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n		Bairro: São José	CEP: 58.107-670	UF: PB	Município: CAMPINA GRANDE	Telefone: (83)2101-5545	Fax: (83)2101-5523	E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br
Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n											
Bairro: São José	CEP: 58.107-670										
UF: PB	Município: CAMPINA GRANDE										
Telefone: (83)2101-5545	Fax: (83)2101-5523	E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br									
<small>Página 01 de 02</small>											

Continuação do Parecer: 1.333.664

importância para uma formação integral da criança, conforme sugere a LDB.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Considerando que toda pesquisa envolvendo seres humanos pode apresentar riscos, temos consciência de que a pesquisa pode, de uma forma ou de outra, constranger os participantes em algum momento da intervenção, portanto, a pesquisadora procurará estabelecer o melhor diálogo possível durante as intervenções, bem como deixará claro que aos participantes que eles poderão desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum dano a sua pessoa ou à sua identidade.

Benefícios: No que diz respeito aos benefícios, esta pesquisa contribuirá para ampliação do conhecimento tanto no que diz respeito à aprendizagem de línguas estrangeiras quanto aos horizontes culturais dos participantes. Além disso, esperamos que este estudo venha trazer informações importantes sobre a literatura africana, contribuindo na formação leitora dos mesmos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa denota relevância por propor analisar o impacto de textos literários infantis de origem africana na perspectiva da intercompreensão de línguas românicas (IRL), de modo a contribuir para a formação leitora e cidadã das crianças.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados ao sistema.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1263969.pdf	07/05/2019 23:30:06		Aceito
Outros	questionarios.pdf	07/05/2019 23:28:51	Mariana Lira	Aceito
Declaração de	termo_compromisso.pdf	04/04/2019	Mariana Lira	Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José CEP: 58.101-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@nuac.ufcp.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 1.332.664

Pesquisadores	termo_compromisso.pdf	20:10:54	Mariana Lira	Aceito
Outros	Termo_escola.pdf	19/03/2019 18:16:48	Mariana Lira	Aceito
Outros	Cademo_IC.pdf	19/03/2019 17:39:34	Mariana Lira	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	18/03/2019 12:56:38	Mariana Lira	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES.pdf	18/03/2019 12:35:04	Mariana Lira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.pdf	18/03/2019 12:32:57	Mariana Lira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	18/03/2019 12:31:52	Mariana Lira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	18/03/2019 12:27:50	Mariana Lira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	18/03/2019 11:43:46	Mariana Lira	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CAMPINA GRANDE, 14 de Maio de 2019

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, nº 1
Bairro: São José CEP: 58.101-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br