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

ESTRATÉGIAS DE INTERCOMPREENSÃO ENTRE LÍNGUAS ROMÂNICAS (IRL) PARA LEITURA DE NARRATIVAS MÍTICAS: UM ITINERÁRIO PLURILÍNGUE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Fábio Rodrigues da Silva

Campina Grande - PB
2025

Fábio Rodrigues da Silva

ESTRATÉGIAS DE INTERCOMPREENSÃO ENTRE LÍNGUAS ROMÂNICAS (IRL) PARA LEITURA DE NARRATIVAS MÍTICAS: UM ITINERÁRIO PLURILÍNGUE NO ENSINO FUNDAMENTAL

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: Profª. Drª. Josilene Pinheiro-Mariz
Coorientadora: Profª. Drª. Viviane Moraes de Caldas

Campina Grande - PB
2025

S586e Silva, Fábio Rodrigues da.

Estratégias de intercompreensão entre Línguas Românicas (ILR) para leitura de narrativas míticas : um itinerário plurilíngue no ensino fundamental / Fábio Rodrigues da Silva. – Campina Grande, 2025.

165 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz, Profa. Dra. Viviane Moraes de Caldas".

Referências.

1. Plurilinguismo. 2. Intercompreensão entre Línguas Românicas. 3. Narrativas Míticas. 4. Caderno de Intercompreensão. 5. Ensino Fundamental - Língua Portuguesa. 6. Escola Pública – Campina Grande (PB). I. Pinheiro-Mariz, Josilene. II. Caldas, Viviane Moraes de. III. Título.

CDU 81’246.3(043.3)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA MEIRE EMANUELA DA SILVA MELO CRB-15/568

Fábio Rodrigues da Silva

ESTRATÉGIAS DE INTERCOMPREENSÃO ENTRE LÍNGUAS ROMÂNICAS (ILR) PARA LEITURA DE NARRATIVAS MÍTICAS: UM ITINERÁRIO PLURILÍNGUE NO ENSINO FUNDAMENTAL

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

Campina Grande, 16 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
JOSILENE PINHEIRO MARIZ
Data: 02/09/2025 16:12:29-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Josilene Pinheiro-Mariz – UFCG (orientadora)

gov.br Documento assinado digitalmente
VIVIANE MORAES DE CALDAS
Data: 03/09/2025 09:20:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Viviane Moraes de Caldas – UFCG (coorientadora)

gov.br Documento assinado digitalmente
JOSE VERANILDO LOPES DA COSTA JUNIOR
Data: 04/09/2025 06:18:15-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. José Veranildo Lopes da Costa Júnior – UFCG (examinador interno - titular)

gov.br Documento assinado digitalmente
ANGELA MARIA ERAZO MUNOZ
Data: 16/09/2025 22:03:20-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Angela Erazo Muñoz - UFPB (examinadora externa - titular)

Aos meus pais, Carlos e Valéria,
com quem eu aprendi uma língua
que apenas nós compreendemos

AGRADECIMENTOS

A ideia de viajar sempre me encantou e aprendi a construir minhas próprias maneiras de estabelecer os meus itinerários, fosse para refúgio, diversão, conhecimento ou quando não precisava de justificativa porque a caminhada por si só bastava. E dizer que caminhar é fácil é mera mentira, mas as dificuldades não anulam o desejo do percurso e para todas as pessoas que constantemente me fazem viajar para lugares onde a acolhida é a linguagem dominante eu dedico esses meus agradecimentos.

Foi uma experiência daquelas que parece que o tempo insiste em ser mais inconstante que o usual, passando rápido quando eu queria mais dele, indo devagar quando eu precisava correr, faltando, sobrando, parando, sendo atestado de mudança. Então pra quem viveu comigo qualquer coisa que hoje já é memória, por favor, lembrem! Eu lembrarei também com muito carinho das melhores conversas, trocas, das conquistas compartilhadas, dos abraços, dos conselhos, das palavras quando ouvir alguém do meu lado era música e do silêncio quando palavra alguma era necessária porque a companhia bastava.

Dedico agradecimentos especiais:

À minha família, meus pais, Carlos e Valéria, meus irmãos, Philipe e Laís, minha avó, Luzinete, e a extensão de pessoas que encontro a partir deles: Sofia, Vitória, Flauberty e Amanda. Eles que conviveram comigo durante todo o processo, que me garantiram conforto, escuta, espaço, cuidado, paciência, cautela, companhia e amor. Sem vocês, a viagem teria sido muito mais longa, menos marcante e talvez nem sequer existisse. Vocês sempre serão o motivo principal de tudo, esse é mais um passo em direção ao que há de ser nosso.

Às minhas orientadoras, Josilene Pinheiro-Mariz e Viviane Moraes de Caldas, que estão de mãos dadas comigo desde a graduação e para além dela. Hoje colegas de profissão, amigas, pessoas mais que especiais e que investiram em mim tempo, dedicação, bons sentimentos e confiança. Serei eternamente grato porque elas são duas das principais razões das minhas escolhas que não são somente acadêmicas, mas extensões da minha identidade.

Aos meus mais variados grupos de amigos, que tenho a sorte imensa de tê-los por perto construindo passos nesse itinerário. Tenham iniciado na escola, na universidade ou nos mais variados contextos, foram cais quando eu precisei ancorar e vento para impulsionar nossos barcos. Não poderei jamais deixar de registrar seus nomes: Alana, Lara, Bia, Andreza, Malu, Gabi, Dáfine, Emanuel, Mariana, Jéssica, Manuella, Lucas, Laura, Karen, Ian, Cecília, Emanuella, Nívea, Isaías, Arthur, Matheus, Robson, Amanda, Jocélio e tantos outros que

mesmo que minha memória não registre de imediato, espero que meus bons sentimentos os alcance.

Aos mais variados envolvidos na execução desta pesquisa na Escola Nenzinha Cunha Lima, a professora Eliudes Travassos, parceira de longa data e que gentilmente sempre me apoiou cedendo suas turmas, em especial a turma do nono ano A do ensino fundamental do ano de 2024, sem a dedicação e o respeito deles, não haveria resultado algum.

Aos professores que compõem a banca de avaliação, José Veranildo Lopes da Costa Júnior e Angela Erazo Muñoz, que tiveram a gentileza de acompanhar esta pesquisa em diferentes etapas e contribuíram muito para a sua finalização. Também incluo os professores do PPGLE, excelentes profissionais e modelos de inspiração.

Agradeço também à educação pública gratuita e de qualidade, na qual tive a oportunidade de me inserir. Ao CAPES/CNPq, que com a bolsa de incentivo à pesquisa foi decisiva para que eu pudesse realizar este trabalho.

Nem todas as palavras que significam *agradecer* existentes em todas as línguas do mundo seriam capazes de dar conta do tamanho da minha gratidão. Ainda assim, usarei a minha língua portuguesa:

Obrigado!

RESUMO

Existe uma urgência na educação brasileira em desenvolver uma formação plurilíngue e pluricultural em interface com um mundo cada vez mais globalizado; contudo, apesar disso, as políticas linguísticas e educacionais nacionais contemporâneas parecem ser insuficientes para dar conta dessa necessidade. Enquanto proposta de fomentar o plurilinguismo em sala de aula, a Intercompreensão (doravante IC) surge como uma ferramenta para desenvolver estratégias de compreensão leitora tendo como ponto de partida os conhecimentos da língua materna (LM) que se correspondem com traços linguísticos de suas línguas aparentadas, caso das românicas. Isto posto, esta pesquisa-ação objetiva investigar possibilidades de construir contextos plurilíngues de ensino-aprendizagem dentro da aula de Língua Portuguesa no ensino fundamental, em uma escola pública da cidade de Campina Grande, tendo como metodologia a Intercompreensão entre Línguas Românicas (ILR) e com auxílio do texto literário, especialmente narrativas míticas. Os objetivos específicos são a) refletir sobre as propostas e desafios da ILR enquanto metodologia para a sala de aula; b) analisar caminhos para que o texto literário esteja mais presente na sala de aula a partir de uma abordagem plurilíngue e pluricultural; e, c) Identificar e avaliar as competências linguísticas e cognitivas que podem ser mobilizadas por estudantes para atingir compreensão leitora de textos literários em LE. Para edificar nossas discussões, o enquadramento teórico foi composto, entre outros, por Gonçalves e Andrade (2007), Oliveira (2009), Souza (2013) para pautar o plurilinguismo e sua didática, Blank (2009), Araújo e Sá (2010, 2013), Alas-Martins (2011; 2014), Carola (2015), Erazo Muñoz (2016) e Pinho e Andrade (2018) para elucidar questões sobre Intercompreensão entre Línguas Românicas; Pinheiro-Mariz (2007), Ette (2019) e Moraes Filho (2020) para discutir o texto literário na educação plurilíngue e Eliade (2011) e Daniels (2015) para pautar as narrativas míticas e suas características. Por fim, identificamos uma tendência favorável ao desenvolvimento de competências plurilíngues para a compreensão de textos literários, bem como de estratégias de intercompreensão.

Palavras-chave: Plurilinguismo; Intercompreensão entre Línguas Românicas; Narrativas Míticas; Caderno de Intercompreensão.

RÉSUMÉ

Il existe une urgence dans le système éducatif brésilien à développer une formation plurilingue et pluriculturelle en phase avec un monde de plus en plus globalisé. Cependant, les politiques linguistiques et éducatives nationales contemporaines semblent insuffisantes pour répondre à ce besoin. En tant que proposition pour promouvoir le plurilinguisme en classe, l'intercompréhension (ci-après IC) émerge comme un outil visant à développer des stratégies de compréhension écrite en s'appuyant sur les connaissances de la langue maternelle (LM), qui présentent des correspondances avec les caractéristiques linguistiques de langues apparentées, notamment les langues romanes. Dans ce contexte, cette recherche-action a pour objectif d'explorer les possibilités de création de contextes plurilingues d'enseignement-apprentissage au sein des cours de langue portugaise dans l'enseignement fondamental, dans une école publique de la ville de Campina Grande. La méthodologie adoptée repose sur l'Intercompréhension entre Langues Romanes (ILR), en s'appuyant sur des textes littéraires, en particulier des récits mythiques. Les objectifs spécifiques sont les suivants: a) réfléchir aux propositions et aux défis posés par l'ILR en tant que méthodologie pour la salle de classe; b) analyser les moyens permettant d'intégrer davantage le texte littéraire dans l'enseignement, à travers une approche plurilingue et pluriculturelle; c) identifier et évaluer les compétences linguistiques et cognitives que les élèves peuvent mobiliser pour atteindre une compréhension écrite des textes littéraires en langue étrangère (LE). Pour structurer nos discussions, le cadre théorique s'appuie notamment sur les travaux de Gonçalves et Andrade (2007), Oliveira (2009), Souza (2013) sur le plurilinguisme et sa didactique; Blank (2009), Araújo et Sá (2010, 2013), Alas-Martins (2011, 2014), Carola (2015), Erazo Muñoz (2016) et Pinho et Andrade (2018) pour éclairer les questions relatives à l'Intercompréhension entre Langues Romanes ; Pinheiro-Mariz (2007), Ette (2019) et Moraes Filho (2020) pour discuter de la place du texte littéraire dans l'éducation plurilingue, et Eliade (2011) et Daniels (2015) pour aborder les récits mythiques et leurs caractéristiques.
En conclusion, nous avons identifié une tendance favorable au développement de compétences plurilingues pour la compréhension des textes littéraires, ainsi qu'à l'élaboration de stratégies d'intercompréhension.

Mots-clés : Plurilinguisme; Intercompréhension entre Langues Romanes; Récits Mythiques; Cahier d'Intercompréhension.

RIASSUNTO

Esiste un'urgenza nell'educazione brasiliana di sviluppare una formazione plurilingue e pluriculturale in sintonia con un mondo sempre più globalizzato. Tuttavia, le politiche linguistiche ed educative nazionali contemporanee sembrano insufficienti per rispondere a questa necessità. Come proposta per promuovere il plurilinguismo in aula, l'intercomprensione (d'ora in poi IC) emerge come uno strumento per sviluppare strategie di comprensione della lettura, partendo dalle conoscenze della lingua materna (LM) che si relazionano con caratteristiche linguistiche delle lingue affini, come nel caso delle lingue romanze. Partendo da questo presupposto, questa ricerca-azione ha come obiettivo esplorare le possibilità di costruire contesti di insegnamento-apprendimento plurilingue nelle lezioni di lingua portoghese della scuola primaria, in una scuola pubblica della città di Campina Grande. La metodologia adottata si basa sull'Intercomprensione tra Lingue Romanze (ILR), utilizzando il testo letterario, in particolare i racconti mitici. Gli obiettivi specifici sono: a) riflettere sulle proposte e sulle sfide dell'ILR come metodologia per l'insegnamento in aula; b) analizzare percorsi per rendere il testo letterario più presente in aula attraverso un approccio plurilingue e pluriculturale; c) identificare e valutare le competenze linguistiche e cognitive che gli studenti possono mobilitare per raggiungere una comprensione della lettura di testi letterari in lingua straniera (LE). Per strutturare le nostre discussioni, il quadro teorico si basa, tra gli altri, sui lavori di Gonçalves e Andrade (2007), Oliveira (2009), Souza (2013) per il plurilinguismo e la sua didattica; Blank (2009), Araújo e Sá (2010, 2013), Alas-Martins (2011, 2014), Carola (2015), Erazo Muñoz (2016) e Pinho e Andrade (2018) per chiarire questioni relative all'Intercomprensione tra Lingue Romanze; Pinheiro-Mariz (2007), Ette (2019) e Moraes Filho (2020) per discutere del testo letterario nell'educazione plurilingue, ed Eliade (2011) e Daniels (2015) per affrontare i racconti mitici e le loro caratteristiche. Infine, abbiamo identificato una tendenza favorevole allo sviluppo di competenze plurilingue per la comprensione dei testi letterari, così come di strategie di intercomprensione.

Parole chiave: Plurilinguismo; Intercomprensione tra Lingue Romanze; Racconti Mitici; Quaderno di Intercomprensione.

RESUMEN

Existe una urgencia en la educación brasileña por desarrollar una formación plurilingüe y pluricultural en sintonía con un mundo cada vez más globalizado. Sin embargo, las políticas lingüísticas y educativas nacionales contemporáneas parecen insuficientes para satisfacer esta necesidad. Como propuesta para promover el plurilingüismo en el aula, la intercomprensión (en adelante IC) surge como una herramienta para desarrollar estrategias de comprensión lectora, partiendo de los conocimientos de la lengua materna (LM) que se corresponden con rasgos lingüísticos de lenguas emparentadas, como es el caso de las lenguas románicas. En este sentido, esta investigación-acción tiene como objetivo explorar las posibilidades de construir contextos plurilingües de enseñanza-aprendizaje dentro de las clases de lengua portuguesa en la educación primaria, en una escuela pública de la ciudad de Campina Grande. La metodología adoptada se basa en la Intercomprensión entre Lenguas Románicas (ILR), utilizando textos literarios, en particular narrativas míticas. Los objetivos específicos son: a) reflexionar sobre las propuestas y desafíos de la ILR como metodología para el aula; b) analizar caminos para que el texto literario esté más presente en el aula a partir de un enfoque plurilingüe y pluricultural; c) identificar y evaluar las competencias lingüísticas y cognitivas que los estudiantes pueden movilizar para alcanzar la comprensión lectora de textos literarios en lengua extranjera (LE). Para estructurar nuestras discusiones, el marco teórico se basa, entre otros, en los trabajos de Gonçalves y Andrade (2007), Oliveira (2009), Souza (2013) para abordar el plurilingüismo y su didáctica; Blank (2009), Araújo y Sá (2010, 2013), Alas-Martins (2011, 2014), Carola (2015), Erazo Muñoz (2016) y Pinho y Andrade (2018) para esclarecer cuestiones relacionadas con la Intercomprensión entre Lenguas Románicas; Pinheiro-Mariz (2007), Ette (2019) y Moraes Filho (2020) para discutir sobre el texto literario en la educación plurilingüe, y Eliade (2011) y Daniels (2015) para abordar las narrativas míticas y sus características. En conclusión, se identificó una tendencia favorable al desarrollo de competencias plurilingües para la comprensión de textos literarios, así como al diseño de estrategias de intercomprensión.

Palabras clave: Plurilingüismo; Intercomprensión entre Lenguas Románicas; Narrativas Míticas; Cuaderno de Intercomprensión.

ABSTRACT

There is an urgent need for Brazilian education to develop a plurilingual and multicultural education that interfaces with an increasingly globalized world; however, despite that, contemporary national linguistic and educational policies seem insufficient to meet such need. As a proposal to promote plurilingualism in the classroom, Intercomprehension (from now on IC) emerges as a tool to develop reading comprehension strategies based on knowledge of the mother tongue (LM, in Portuguese) that corresponds to linguistic features of related languages, such as Romance languages. That said, this research action aims to investigate the possibilities of building plurilingual teaching-learning contexts within the Portuguese language class in elementary education in a public school in the city of Campina Grande, using the Intercomprehension among Romance Languages (ILR) methodology with the help of literary texts, mainly mythical narratives. These are the specific objectives of this research: a) to reflect on the proposals and challenges of ILR as a methodology for the classroom, b) to analyze ways for literary texts to be more present in the classroom from a plurilingual and multicultural approach, and c) to identify and evaluate the linguistic and cognitive skills that can be mobilized by students to achieve reading comprehension of literary texts in FL. As a means to enrich our discussions, the theoretical framework was composed, among others, by Gonçalves and Andrade (2007), Oliveira (2009), Souza (2013) to guide plurilingualism and its pedagogy, Blank (2009), Araújo and Sá (2010, 2013), Alas-Martins (2011, 2014), Carola (2015), Erazo Muñoz (2016) and Pinho and Andrade (2018) to elucidate questions about Intercomprehension among Romance Languages; Pinheiro-Mariz (2007), Ette (2019) and Moraes Filho (2020) to discuss literary texts in plurilingual education and Eliade (2011) and Daniels (2015) to discuss mythical narratives and their characteristics. Finally, we identified a trend that supports the development of multilingual skills for understanding literary texts and intercomprehension strategies.

Keywords: Plurilingualism; Intercomprehension among Romance Languages; Mythical Narratives; Intercomprehension Notebook.

Contenho vocação pra não saber línguas cultas.
Sou capaz de entender as abelhas do que alemão.
Eu domino os instintos primitivos.

A única língua que estudei com força foi a portuguesa.
Estudei-a com força para poder errá-la ao dente.

[...]

Entendo ainda o idioma inconversável das pedras.
É aquele idioma que melhor abrange o silêncio das palavras

Sei também a linguagem dos pássaros – é só cantar.

Manoel de Barros

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Destaques de transparência linguística 105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo entre Didática da IC e Didática das Línguas 37
Quadro 2 - Tipos de transferência 45
Quadro 3: Questionário Diagnóstico 72
Quadro 4: Você sabe o que significa língua materna? 73
Quadro 5: Você sabe o que significa plurilinguismo? 74
Quadro 6: Você acha importante aprender línguas estrangeiras? 75
Quadro 7: Em quais contextos sociais você acredita que se pode precisar usar uma língua estrangeira? 76
Quadro 8: Você já se deparou com algum texto em língua estrangeira que não conseguiu compreender imediatamente? Se sim, o que você fez para tentar contornar a situação? 77
Quadro 9: O que você espera aprender nos nossos próximos encontros? 77
Quadro 10: Objetivos 80
Quadro 11: Conteúdos programáticos 81
Quadro 12: Podemos dizer que a narrativa lida também é uma história de origem? 95
Quadro 13: Quais elementos presentes no texto contribuem para caracterizá-lo como uma narrativa mítica**?** 98
Quadro 14: Quais ensinamentos existem no texto lido? 98
Quadro 15: Por que atribuímos a autoria das narrativas míticas ao povo e às comunidades? 99
Quadro 16: Reflita sobre a importância das narrativas míticas para os mais variados povos e comunidades ao redor do mundo 101
Quadro 17: Palavras trasnparentes mais destacadas 106
Quadro 18: Palavras transparentes mais destacadas 109
Quadro 19: Expectativas de respostas por questão 110
Quadro 20: Média de acerto por questão 110
Quadro 21: Média de acertos totais da turma 112
Quadro 22: Principais dificuldades 112
Quadro 23 Alternativas para sanar dificuldades 114
Quadro 24: Seleção de respostas para mediação linguística I 116
Quadro 25: Seleção de respostas para mediação linguística II 117
Quadro 26: Seleção de respostas para inferência lexical 118
Quadro 27: Seleção de respostas para atividade metalinguística 120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Línguas estrangeiras citadas 72
Gráfico 2: Opções de línguas a serem aprendidas 73

SUMÁRIO

1 PASSAPORTE 17
2 GUIA DE DESTINO 21
2.1 O plurilinguismo: ecos no Brasil 21
2.2 A didática do plurilinguismo 26
2.3 A Intercompreensão (IC): um elo com a alteridade 30
2.4 A Intercompreensão entre Línguas Românicas (ILR): experiências no Brasil 39
2.5 Estratégias de Intercompreensão 43
2.5.1 A transferência linguística 44
2.5.2 Outras estratégias 47
3 ROTEIRO LITERÁRIO 51
3.1 A Literatura em sala de aula 51
3.1.1 As Literaturas do Mundo 55
3.2 O texto literário e a Intercompreensão 58
3.3 Narrativas Míticas: mais um elo com a alteridade 61
4 O ITINERÁRIO PLURILÍNGUE 68
4.1Tipologia da pesquisa 68
4.2 Perfil da escola e da turma 70
4.3 Caderno de Intercompreensão 79
4.3.1 A primeira parada 81
4.3.2 *La segunda parada* 84
4.3.3 *La terza fermata* 86
4.3.4 *Le quatrième arrêt* 88
4.3.5 *Quintus locus* 90
5 BAGAGEM CULTURAL NÃO PAGA EXCESSO 94
5.1 A compreensão do gênero literário mito 95
5.1.1 A transferência didática 102
5.2 A (inter)compreensão em textos em LE 103
5.2.1 Transferências de aprendizagem 104
5.3 Autoavaliação de estratégias mobilizadas 112
5.3.1 Dificuldades e resolução 112
5.3.2 Mediação linguística 115
5.3.3 Inferência lexical 118
5.3.4 Atividade metalinguística 119
5.4 Síntese dos resultados quali-quantitativos 121

6 TRAÇANDO NOVAS ROTAS 124
REFERÊNCIAS 128
ANEXO A: QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO 135
ANEXO B: CADERNO DE INTERCOMPREENSÃO 137
ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 154
ANEXO D: TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM DE SOM DE VOZ (TCUISV) 157
ANEXO E: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 160

1 PASSAPORTE

Esta pesquisa pode ser lida, essencialmente, como um diário de bordo: um registro detalhado das atividades e observações feitas durante e após uma experiência de viagem não convencional. Aqui estão relatadas as vivências realizadas dentro de uma sala de aula de escola pública, em Campina Grande, Paraíba, que, a convite dos pesquisadores, uniu uma expedição de estudantes que viajaram metaforicamente para locais fisicamente distantes, mas linguísticamente próximos. Viagens dessa proporção exigem um passaporte, documento fundamental para quem viaja internacionalmente e que fornece a autorização necessária para o trânsito através das fronteiras. Nosso passaporte não está em papéis impressos nem precisou de assinaturas de consulados e embaixadas; para essa viagem acontecer bastou a vontade dos pesquisadores e dos viajantes, que felizmente se deflagrou.

O itinerário plurilíngue aqui detalhado é simbólico, mas não menos concreto. Constitui-se de uma peregrinação significativa que não é composta de deslocamentos físicos, mas que tem suporte nas línguas e nas literaturas. Viajar assim é uma forma poderosa e enriquecedora de explorar o mundo e a mente humana através das palavras, seja pela exploração de mundos imaginários, da imersão em culturas reais, da jornada pelo tempo, das descobertas emocionais ou da reflexão pessoal; esse contato oferece um vasto território para descobrir.

Ademais, as línguas e as literaturas, componentes indispensáveis para nossa viagem, não assumem sua face dicotômica aqui, pelo contrário. A indissociabilidade entre língua e literatura, que fundamenta as convicções desta pesquisa, destaca a profunda conexão entre comunicação e criatividade, afinal a língua é a base sobre a qual a literatura se edifica, e a literatura, por sua vez, explora e amplia os limites da língua (Pinheiro-Mariz, 2007). Juntas, elas formam um ciclo contínuo de expressão e inovação, refletindo e moldando a experiência humana de maneira única e enriquecedora. A apreciação dessa interconexão nos permite valorizar tanto a riqueza da língua quanto a profundidade da literatura, reconhecendo a importância de cada uma na formação dos nossos entendimentos e variadas expressões do mundo.

Nesse entremeio, o Brasil é um país que apresenta uma vasta riqueza linguística, tanto pelo considerável número de línguas e dialetos falados em seu território, quanto pela própria diversidade da Língua Portuguesa, fonte primária de aprendizagem e assimilação do mundo da maior parte do Brasil e, para além disso, estabelece contatos culturais frequentemente com outras comunidades, com destaque para as que estão inseridas dentro da romanofonia.

Apesar disso, na aula de Língua Portuguesa ainda é pouco presente essa variedade, o que causa perdas significativas em relação às possibilidades de aprendizado linguístico a partir das zonas de contato com diferentes línguas, tendo na Intercompreensão (IC) uma possibilidade de se trabalhar, conjuntamente, línguas materna e estrangeiras e denotar seus valores e legitimidades.

A Intercompreensão é um conceito que se refere à capacidade de entender e comunicar-se com falantes de outras línguas que pertencem a um mesmo grupo linguístico ou a grupos linguísticos relacionados, sem a necessidade de aprender formalmente essas línguas. Esse fenômeno ocorre quando falantes de línguas semelhantes conseguem compreender um ao outro devido às semelhanças estruturais e lexicais entre suas línguas. Portanto, é um exercício pautado na alteridade e na empatia, já que não diminui nem subestima os conhecimentos da língua materna, muito menos descredibiliza a importância e a riqueza das trocas culturais e de contato com línguas estrangeiras. Acreditamos, pois, que na promoção da educação plurilíngue residem soluções para ampliar a formação de cidadania.

Para tanto, estabelecemos a investigação científica deste trabalho tendo a seguinte pergunta norteadora: como desenvolver competências plurilíngues em um contexto de aula de língua portuguesa no ensino básico?

Como objetivo geral, intentamos investigar a abordagem da Intercompreensão entre Línguas Românicas (ILR) enquanto recurso didático para a compreensão de textos literários em línguas estrangeiras e, para tanto, estabelecemos como percurso: a) refletir sobre as propostas e desafios da ILR enquanto metodologia para a sala de aula; b) analisar caminhos para que o texto literário esteja mais presente na sala de aula a partir de uma abordagem plurilíngue e pluricultural; e, c) Identificar e avaliar as competências linguísticas e cognitivas que podem ser mobilizadas por estudantes para atingir compreensão leitora de textos literários em LE. Mediante o exposto, esta pesquisa-ação se classifica como qualitativa de cunho descritivo, exploratório e bibliográfico.

O primeiro capítulo, *Guia de Destino*, arcabouço construído para fornecer informações, orientações e assistência quanto à fundamentação teórica do plurilinguismo e suas didáticas, bem como as manifestações no mundo e no Brasil, além dos ecos na Intercompreensão entre Línguas Românicas. Outrossim, neste capítulo discutimos também acerca das variadas estratégias, linguísticas e cognitivas, que podem ser mobilizadas por falantes, dentro e fora da sala de aula, diante de contextos plurilíngues e para edificar a competência intercomunicativa. Este capítulo também se configura como uma justificativa da importância que reconhecemos não somente neste estudo, mas em todos que priorizam a

educação plurilíngue como fonte de riquezas.

Por sua vez, o segundo capítulo intitulado *Roteiro Literário* assume o texto literário como auxiliar da abordagem da IC e nele ponderamos sobre a sua presença em sala de aula. Em acréscimo, discutimos sobre as literaturas do mundo, sem residência fixa (Ette, 2019), que transpõem os limites físicos e geográficos das suas nações intrínsecas para ganhar espaço ao redor do globo. Destacamos, pois, as narrativas míticas sobre origens e símbolos de astros cósmicos como recorte. A escolha desse gênero literário não é arbitrária, isso porque enxergamos na narrativa mítica, e nos seus aspectos estético-literários, um elo de finalidade que dialoga diretamente com a IC: ambas são propostas criativas para solucionar situações de incompreensão a partir de elementos familiares a quem se depara com esses contextos; em outras palavras: defronte ao desconhecido, o suporte do que já é conhecido (a língua materna e a imaginação) é mais que decisivo.

Em seguida, o terceiro capítulo chama-se *O Itinerário Plurilíngue* e nele descrevemos as particularidades tipológicas da pesquisa, o perfil dos estudantes-viajantes, os instrumentos de coleta de dados e a composição do Caderno de Intercompreensão, construído para o nosso itinerário plurilíngue. O Caderno de Intercompreensão contempla um conjunto de atividades realizadas a partir da leitura de narrativas míticas que aludem comunidades falantes de línguas românicas selecionadas para a pesquisa (português, espanhol, italiano e francês) e de latim, base de todas essas outras. Os textos escolhidos elucidam culturas relacionadas à romanofonia, sendo inerentes à culturas variadas ao redor do mundo, como é o caso da khoisan, em Angola, mapuche, no Chile, bassa'a, em Camarões, bantu, na República Centro-Africana, e na Antiga Roma, assimilando discussões e leituras sobre alguns aspectos culturais e visões de mundo que povoam o imaginário desses povos e lugares.

Finalmente, pois, o quarto capítulo, *Bagagem cultural não paga excesso*, é centrado nas análises de dados coletados nesse itinerário e trazidos em nossas bagagens. Nele, buscamos identificar os processos e estratégias mobilizados pelos estudantes para atingir, parcial ou globalmente, a (inter)compreensão das narrativas míticas em LE lidas em sala de aula.

Este estudo encerra-se com as considerações finais, *Traçando novas rotas*, sobre as temáticas aqui recortadas e nossos apontamentos para a promoção de uma educação plurilíngue baseadas em nossas experiências em sala de aula. Contudo, desde já ressaltamos que não tentamos findar os conteúdos discutidos, apenas reiterar a ampla discussão que ainda necessita de ser feita.

Por fim, o texto desta pesquisa é uma possibilidade de realizar esse mesmo itinerário

diversas vezes, sempre que alguém dispor de tempo e interesse para lê-lo.

De passaporte em mente, viremos, pois, as páginas deste diário de bordo.

2 GUIA DE DESTINO

Toda viagem planejada pressupõe o mínimo de conhecimento prévio sobre as condições do destino, o que gera a necessidade de juntar experiências e saberes que ajudem a tornar o itinerário o mais prazeroso e prático possível. Nesse entremeio, surge a figura do guia, profissional responsável e confiável que oferta a base suficiente para construir novas informações e aprendizados. Para nos auxiliar nessa nossa viagem, dispomos neste capítulo algumas discussões da fundamentação teórica que edificou a pesquisa. O guia de destino é também, e sobretudo, a nossa familiarização enquanto convicção político-ideológica e base de sustentação de todo o trabalho: a ideia de que no plurilinguismo residem as oportunidades de elaborar ricas conexões culturais. Para tanto, este capítulo dará conta de iniciar as considerações sobre a pesquisa a partir da fundamentação teórica que nos norteou, bem como situá-las dentro dos paradigmas do plurilinguismo.

2.1 O plurilinguismo: ecos no Brasil

Calvet (2002) argumenta que o mundo é caracterizado pelo plurilinguismo em todos os seus aspectos, com comunidades linguísticas frequentemente interagindo e sobrepondo-se umas às outras, resultando em um constante contato entre as línguas que ocorrem tanto no nível individual quanto no comunitário. A palavra ‘plurilinguismo’ é composta por elementos de origem latina e grega: *pluri* (latim) significa ‘muitos’ ou ‘vários’, *lingu-* (latim) relaciona-se, naturalmente, com ‘língua’ ou ‘idioma’ e o sufixo *-ismo* (grego) denota um sistema ou condição. Apesar de a palavra ser, provavelmente, bastante intuitiva quanto aos seus sentidos, a etimologia nos dá respaldo para pensar no plurilinguismo não apenas como um conceito, mas, principalmente, como uma prática, um fenômeno que possui força suficiente para ser uma verdadeira doutrina (com seguidores e dilemas).

O rigor da definição aqui não se configura como mera necessidade de busca por suas vias de origens, mas pela exigência do contraponto com a noção de multilinguismo que possui na sua raiz etimológica (*multi-* [latim]) base semelhante ao do radical *pluri-*, e, portanto, o sentido intuitivo já não tem tanta serventia, já que os termos condicionam noções e campos distintos. Tal realidade é evidenciada, por exemplo, pelo Conselho da Europa, como bem postula em um de seus documentos:

> Nos últimos anos, o conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa. Assim, distingue-se

> ‘plurilinguismo’ de ‘multilinguismo’, que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade (Conselho da Europa, 2001, p. 23).

Para distinção, nos familiarizamos com a perspectiva que multilinguismo se relaciona com noções etnográficas e geográficas, para descrever, por exemplo, sociedades e comunidades em completude, enquanto plurilinguismo refere-se aos repertórios linguísticos de um indivíduo, ou seja, associa-se a ordem do falante (Pinto, 2013). Não que não se possa falar em comunidades e ambientes plurilíngues, afinal continua-se pautando a presença de indivíduos nestes, e sim que relatar sujeitos multilíngues não parece ser a opção mais assertiva.

É notório que a proximidade dos termos possa causar o uso indistinto como sinônimos e opções transponíveis, e por isso mesmo cabe ressaltar que o nosso direcionamento é falar de plurilinguismo não apenas como um conceito que possui, naturalmente, opostos, mas com a intenção de destacar que pensamos no falante como foco e na capacidade de plurilinguismo a partir das suas possibilidades e metodologias de aquisição, portanto, na sua vertente pedagógica. Concebe-se, então, o plurilinguismo como a habilidade de um indivíduo em comunicar-se em várias língua e, a partir dessa mesma capacidade, uma pessoa ou mais pessoas podem utilizar e interagir em várias línguas e, com isso, envolver a competência intercomunicativa em mais de uma, seja por meio da fala, da escrita ou da compreensão. Logo, reconhece a diversidade linguística e cultural, promovendo interações em contextos culturalmente determinados. A competência plurilíngue é, portanto, a habilidade linguística para fins de comunicação em uma experiência intercultural (Conselho da Europa, 2001).

Por ser uma habilidade, todos somos potencialmente plurilíngues (Degache, 2016) e, naturalmente, inseridos na possibilidade de seu desenvolvimento, já que estamos sempre em contato com outras línguas através de empréstimos de palavras estrangeiras, das variedades linguísticas do nosso próprio país e da interação com outros grupos culturais, presencial ou virtualmente. Contudo, o plurilinguismo não implica necessariamente em uma proficiência igual em todas as línguas que o falante tenha uso; uma pessoa ou comunidade plurilíngue pode ter diferentes graus de habilidade em cada língua que utiliza. Logo, conforme Beacco (2005), não se deve confundir poliglotismo com plurilinguismo, já que o primeiro abarca níveis especializados (*expert*) de plurilinguismo, com domínio e fluência de variadas línguas. Ser plurilingue significa ter a capacidade de transitar entre várias línguas sem necessidade de dominá-las em altos níveis. Assim, um sujeito plurilíngue pode utilizar uma língua estrangeira

apenas para leitura, sem a precisão de dominar a produção oral, dependendo de seus objetivos comunicativos.

Ademais, o plurilinguismo reflete e também preserva a riqueza das diversidades cultural e linguística presentes em uma sociedade. A coexistência de diferentes línguas contribui para a construção de identidades individuais e coletivas enriquecidas culturalmente, já que a convivência de várias línguas pode permitir a troca de ideias, expressões culturais e tradições.

Em um mundo globalizado, o plurilinguismo é uma vantagem na comunicação tanto internacional quanto dentro dos próprios territórios de uma mesma nação. Indivíduos que são proficientes em mais de uma língua têm maior facilidade para se comunicar com pessoas de diferentes partes do mundo, seja em contextos de negócios, acadêmicos, sociais, políticos, entre outros. Além disso, há também benefícios para o desenvolvimento cognitivo. A habilidade de alternar entre diferentes línguas estimula a flexibilidade mental, melhora a memória e promove habilidades metalinguísticas. Em acréscimo, pode proporcionar acesso a diferentes perspectivas culturais e intelectuais. Ao compreender mais de uma língua, as pessoas têm a capacidade de acessar uma gama mais ampla de literatura, mídia e conhecimento, o que contribui para uma compreensão mais abrangente do mundo.

Em estudo bibliográfico, Nascimento (2020) catalogou como benefícios cognitivos do plurilinguismo para a aprendizagem de outras línguas: consciência metalinguística (Sagasta, 2003; Hufeisen; Jessner, 2009); níveis mais baixos de ansiedade comunicativa em LE (Dewaelle *et al*., 2008); e melhor utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas para compreensão de textos em línguas aparentadas (Erazo Muñoz, 2016; Souza, 2019). Já sobre aprendizagem para qualquer tipo de conhecimento, pode-se destacar: aumento da capacidade de criatividade, raciocínio lógico e resolução de problemas ou de informações conflitantes (Komorowsha, 2011; Costa *et al*. ,2008); maior controle de atenção, melhor seleção de informações, capacidade de se adaptar a mudanças contínuas e processar informações de forma eficiente (Bialystok *et al.*, 2012; Bialystok, 2017; Baker; Bialystok, 2019); menor dificuldade de realizar atividades multitarefas (Wodniecka, 2007 *apud* Komorowsha, 2011); ampliação da estrutura cerebral relacionada à aquisição de novos conhecimentos (Martensson *et al*., 2012); crianças bilíngues desenvolvem capacidade de empatia mais cedo (Bialystok; Senman; 2004); e melhor compreensão de outras culturas e de sugestões sociais, respondendo melhor à correção de outros (Carpenter; Torney, 1974 *apud* Komorowsha, 2011).

Além disso, políticas que promovem o plurilinguismo contribuem para a inclusão social e educacional. Reconhecer e valorizar diferentes línguas em contextos educacionais

pode ajudar a criar ambientes mais inclusivos, especialmente para estudantes cuja língua materna não é a dominante no sistema educacional. Em concomitância, pode desempenhar também um papel crucial na preservação de línguas minoritárias e indígenas e o reconhecimento e promoção dessas línguas contribuem para a preservação da pluralidade.

No Brasil, o plurilinguismo é uma característica marcante devido à diversidade cultural e linguística do país, apesar de nem sempre ser tratada com a devida importância. O Brasil é lar de uma grande variedade de grupos étnicos e culturas, o que se reflete na presença de diversas línguas faladas por diferentes comunidades. Tendo o idioma oficial do Brasil como o português, há, para além dessa língua, uma rica diversidade de línguas indígenas, línguas de imigrantes, dialetos regionais e influências de línguas africanas devido à história de colonização e miscigenação.

Conforme Oliveira (2009), somos um país pluricultural e plurilíngue, não apenas por conta da vasta diversidade de línguas faladas no nosso território, mas também pela grande diversidade interna da Língua Portuguesa, muitas vezes obscurecida pela errônea e preconceituosa compreensão de que o português não possui dialetos, quando, na realidade, o "português são muitos". Apesar disso, pouco se discute e se destaca essa diversidade, o que dificulta os interstícios, pontos de contato e ações afirmativas derivadas e em prol dessa mesma diversidade. Essas atitudes geram verdadeiras ilhas linguísticas, isoladas, e aumenta a percepção de que a identidade brasileira é ligada ao monolinguismo. Apenas no Brasil existem catalogadas aproximadamente 215 línguas, a maior parte delas em risco de sumirem, junto com suas comunidades sufocadas pelo falso e corrosivo ideal de que o português é a única identidade linguística do brasileiro, o que contribui para um verdadeiro glotocídio silencioso. Em suas ponderações, Oliveira (2009) destaca:

> Se olharmos para nosso passado constatamos que fomos, durante a maior parte da nossa história, ainda muito mais do que hoje, um território plurilíngüe: quando aqui aportaram os portugueses, há 500 anos, falavam-se no país, segundo estimativas de Rodrigues (1993: 23), cerca de 1.078 línguas indígenas, situação de plurilingüismo semelhante à que ocorre hoje nas Filipinas (com 160 línguas), no México (com 241), na Índia (com 391) ou, ainda, na Indonésia (com 663 línguas) (Oliveira, 2009, p. 20).

O Estado Português e, após a independência, o Estado Brasileiro, adotaram a política de impor o português como a única língua legítima, considerando-a "companheira do Império", expressão alcunhada por Fernão de Oliveira, na primeira gramática da língua portuguesa, em 1536. A política linguística do estado sempre visou reduzir o número de línguas através do deslocamento linguístico, ou seja, substituindo-as pelo português e se

valendo de uma sequência de políticas homogeneizadoras e repressivas que foram muito bem sucedidas e acarretaram no desaparecimento de inúmeras línguas indígenas em tempo recorde (Oliveira, 2009).

Documentos como o *Diretório dos Índios*, formulado em 1578 pelo Marquês de Pombal, atestam a consciência governamental em forçar um processo 'civilizatório' contra as comunidades indígenas a partir da imposição da Língua Portuguesa e da marginalização de suas línguas, o que culminou no extermínio de milhares de indígenas e subsequentes extinções linguísticas. Ainda podemos citar as repressões do Estado Novo (1937-1945) que perseguiu e censurou comunidades de imigrantes, principalmente italianos e alemães, inviabilizando a manutenção dos espaços de resistência dos dialetos que aqui foram criados e utilizados e limitando às zonas rurais e a ambientes restritos, muitas vezes marginalizados, com usos apenas orais. Com isso, as inúmeras investidas federais trabalharam incansavelmente para "conceber uma identidade entre a 'língua portuguesa' e a 'nação brasileira'" que "sempre foi uma forma de excluir importantes grupos étnicos e linguísticos da nacionalidade; ou de querer reduzir estes grupos, no mais das vezes à força, ao formato 'luso-brasileiro'" (Oliveira, 2009, p. 25).

Verificar a história do plurilinguismo no Brasil é atestar que as políticas nacionais foram amplamente responsáveis pelas concepções do senso comum que inviabiliza as trocas linguísticas em ambientes cotidianos e tornou as possibilidades de coexistência cada vez mais restritas e limitadas. É, além do mais, perceber que "poderíamos ter sido um país ainda muito mais plurilíngüe, não fossem as repetidas investidas do Estado (e das instituições aliadas, ou ainda a omissão de grande parte dos intelectuais) contra a diversidade cultural e linguística" (Oliveira, 2009, p. 24). Entretanto, apesar da força contínua das classes das elites brasileiras dominantes, o processo não deve ser contado apenas pelo ponto de vista dos conquistadores. Ratificamos, pois, que

> Numa sociedade dividida em castas, em raças, classes, mesmo quando é evidente o processo de unificação da língua, especialmente num continente como o Brasil, onde durante três séculos combateram várias línguas indígenas e negras contra uma branca, não havia nem paz cultural, nem paz linguística. Havia, sim, um permanente estado de guerra. (...) O processo cultural que impôs uma língua vitoriosa sobre as outras não foi assim tão pacífico, nem tão fácil. Custou esforços inauditos, custou sangue de rebelados, custou suicídios, custou vidas (Rodrigues, 1985, p. 42).

Se as repressões do Estado brasileiro, infelizmente vitoriosas, foram bastante articuladas e difundidas, as resistências dos grupos minoritários não devem ser esquecidas e muito menos inutilizadas. O histórico de lutas em defesa das variedades linguísticas e pelo

direito de existência encontra continuidade e ecos nos mais variados projetos, programas, atividades e ideologias plurilíngues vívidas nas academias, escolas e comunidades resistentes.

Oliveira (2009) ressalta que redefinir o conceito de nacionalidade de forma plural e aberta à diversidade seria mais democrático, culturalmente enriquecedor e menos violento, permitindo um relacionamento mais honesto com nossa própria identidade cultural, apesar da insistência contemporânea do senso comum, e influenciada pela defasagem das políticas linguísticas nacionais, em conceber o Brasil como monolíngue.

Em vista desse enquadramento, é preciso pensar, portanto, em estratégias para suprir o histórico federal de abandono e descompromisso com a promoção plurilíngue que as políticas nacionais vêm elaborando há séculos e que encontram, felizmente, no campo da educação seu maior contraponto.

2.2 A didática do plurilinguismo

Hodiernamente, é cada vez mais comum encontrar nas salas de aula da educação básica, alunos e alunas que não se enquadram como sujeitos monolíngues, que seriam, de fato, uma verdadeira raridade. O contato com um mundo globalizado, através da internet, da televisão, do convívio em sociedade, entre outros, apresenta uma série de culturas que se revelam através de outras línguas e constroem, para o público escolar, uma bagagem cultural repleta de conhecimentos linguísticos diversos, mesmo que os discentes ainda não saibam reconhecê-los e localizá-los tão facilmente. Considerando todo esse enquadramento, o fato é que “no panorama atual da educação em línguas coloca-se aos professores o desafio de lidarem com a pluralidade que caracteriza as sociedades pela multiplicação dos contatos humanos, posta em evidência pela mobilidade real e virtual" (Andrade; Pinho, 2010, p. 43).

Portanto, é válido considerar que o trabalho com línguas estrangeiras na educação básica vai (ou deveria ir) muito mais além do que apenas a oferta de disciplinas de Língua Inglesa, e por vezes Espanhola, mas na promoção de situações comunicativas socioculturais reais e dinâmicas. E esse cenário exige mudanças significativas, sobretudo considerando que documentos-base da educação brasileira, como é o caso da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), apenas destacam o ensino da Língua Inglesa, pela sua natureza franca, como possibilidade para abordagens de língua estrangeira.

É preciso enfatizar:

> o que nos inquieta não é que tal língua seja ensinada em nossas escolas, uma vez que sabemos que esse processo em que há uma língua franca - como já foi o caso do

> Latim, por exemplo-, é natural, sobretudo devido às relações político-internacionais. O que nos desassossega é, de fato, que a língua inglesa seja apresentada como A ÚNICA, desconsiderando-se todas as outras línguas estrangeiras presentes no Brasil, partilhadas por descendentes de italianos, alemães e, até mesmo, dos indígenas. Além do mais, não se leva em consideração que o aprendiz tem peculiaridades, podendo preferir uma língua à outra (Lira; Pinheiro-Mariz, 2017, p. 475).

A consciência coletiva de que cada país denota uma identidade linguística é fruto do capitalismo e da formação dos estados nacionais contemporâneos e esse cenário gera compreensões equivocadas, e muitas vezes glotocidas, de que a unidade e controle do território perpassa pela necessidade da imposição do monolinguismo, atitude que, como já descrito no tópico anterior, o Brasil vem aderindo e mantendo nos últimos anos.

É preciso, portanto, perceber que "a geopolítica parece estar mais que nunca na sala de aula de línguas e o momento é oportuno para se refletir sobre um cenário que tem sinalizado para uma significativa mudança de paradigmas no âmbito da didática de línguas" (Silva, 2009, p. 94). As salas de aula da Educação Básica pedem constantemente a renovação das metodologias usadas em seus espaços, principalmente para dar conta dos processos de ensino-aprendizagem que envolvem alunos que vivenciam as pluriculturas em ambientes variados. Esse cenário exige a necessidade de se pensar em ferramentas que contribuam para a permissividade do trabalho pluricultural

O Ensino Básico já prevê em seus documentos parametrizadores a elaboração de um percurso educativo que desenvolva nos alunos suas capacidades cognitivas, afetivas, interculturais e sociais, o que converge com a necessidade de se construir processos de aquisição de línguas e linguagens em um paradigma crítico-reflexivo que precisa ser basilar na sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) consideram o ensino de língua estrangeira parte integrante da formação do aluno e sendo capaz de contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico e apresentar uma visão de mundo plural, com diferentes valores culturais e organizações sociais diversas (Dourado, 2008). A aprendizagem de língua estrangeira deve ser concebida como uma forma de agir no mundo para transformá-lo. Em acréscimo a esse pensamento, Souza (2013) pontua, acerca do plurilinguismo em sala de aula, que

> Esse tipo de abordagem favorece o enquadramento ideal para a aprendizagem de línguas e de experiências interculturais, podendo tornar o trabalho mais favorável para aqueles professores que definem objetivos e níveis de proficiência linguística sem a finalidade do alcance do falante nativo ideal em um segundo idioma, mas para a descrição de níveis de êxito de acordo com necessidades e características e objetivos específicos de certo grupo de alunos (Souza, 2013, p. 23).

O desafio aqui proposto refere-se a uma inclusão linguística que fomenta a conscientização sobre os usos e significados de todas as manifestações da linguagem humana. Essa abordagem se fundamenta, principalmente, nos repertórios linguísticos e interculturais dos estudantes, professores e da comunidade local em que a escola está inserida (Altenhofe; Broch, 2011). No que concerne aos aspectos interculturais, Erazo Muñoz (2016) reitera que a prática da intercompreensão é também uma forma de se colocar no lugar do outro, levando-se em conta a diversidade linguística e cultural. Portanto, é essencialmente uma pedagogia holística, que olha para as questões sociais, culturais e políticas em que os estudantes estão inseridos. Logo, a didática do plurilinguismo pauta contextos que estão para além dos muros da escola, mas que precisam encontrar espaços para didatização e, por consequência, no desenvolvimento de competência plurilíngue, que

> é relativamente autônoma face aos conteúdos e materiais escolares, já que se estrutura e evolui para além da escola, noutros contextos que são os contextos de vida e de formação dos próprios sujeitos, afirmando-se como uma competência plural, evolutiva e flexível, necessariamente desequilibrada e aberta ao enriquecimento de novas competências em função de novas experiências verbais (Gonçalves; Andrade, 2007, p. 66).

Ratificando a importância do desenvolvimento da competência plurilíngue, filiamo-nos, então, a seguinte ênfase:

> A ideia de se poder alcançar, por via do domínio de mais do que uma língua, um determinado controle cognitivo com repercussões ao longo da vida parece-nos suficiente para que a nossa aposta assente na defesa de uma educação plurilingue a cargo de especialistas que dominem com segurança o que ela pressupõe quando está em questão o complexo processo inerente à aquisição/aprendizagem de línguas (Pinto, 2013, p. 377).

A natureza política do plurilinguismo dialoga com o desenvolvimento pedagógico de cidadania democrática que é basilar à educação brasileira. As aulas de línguas devem ser, portanto, um espaço privilegiado para a promoção de pluralidade e diversidade, noções imperativas ao plurilinguismo por definição. Em síntese,

> Tratar de uma visão plural, em nome de uma consciência intercultural, exigiria, no entanto, uma proposta de ensino baseada no plurilinguismo, na valorização de diferentes línguas e culturas, num ensino centrado na aquisição de novos saberes voltados para a formação do cidadão, visando o aprender, o aprender-fazer e o aprender-ser, contribuindo com a mudança da percepção de si, do outro e do mundo em que se está inserido. O plurilinguismo, se aplicado à realidade brasileira, pode ajudar na formação do sujeito-aprendiz, pode contribuir para a diversificação e a promoção de línguas estrangeiras favorecendo, de um lado, o desenvolvimento de

> uma competência cultural e intercultural e, de outro lado, o desenvolvimento cognitivo e intelectual de aprendizes (Alas-Martins, 2011, p. 62).

Logo, é possível transformar a sala de aula em um espaço de aprendizado enriquecedor, onde as línguas são valorizadas e celebradas em sua pluralidade, semelhanças e diferenças; portanto, as aulas de Língua Portuguesa também podem possibilitar tais resultados. O apego dos estudantes à língua materna, fonte segura de garantias de interpretação do mundo que os cerca, mesmo diante do contato com línguas estrangeiras, não precisa ser minado e condenado; muito pelo contrário. A promoção de uma educação plurilíngue pode se basear na retomada e reapreciação do papel decisivo da LM na aprendizagem e compreensão de LE. Nesse viés, portanto, o plurilinguismo também elabora a capacidade de escolha conforme as individualidades e especificidades de cada aluno e aluna, inclusive quanto aos seus gostos e preferências pessoais, já que não os obriga ao aprendizado limitado de apenas uma identidade linguística estrangeira, mas lhes oferece um leque de possibilidades e pluralidades. Logo,

> ao permitir um ensino focalizado nas necessidades reais dos alunos e ao romper com concepções infundadas sobre a aprendizagem de línguas, esse projeto, considerado moderno e promissor, acaba chamando a atenção não apenas de profissionais interessados na construção de novas metodologias e tecnologias para o ensino de línguas, mas, inclusive, daqueles comprometidos com as questões políticas e sociais que são inerentes a esse ensino (Blank, 2009, p. 6).

Viabilizar contextos plurilíngues não somente na aula de Língua Portuguesa, mas em qualquer ambiente educacional que registrar suas possibilidades de manifestação, além de uma dívida histórica, é também elevá-la ao status de espaço de resistência e criar garantias para que nenhuma língua perca seu direito de existir e, por consequência, nenhum falante sofra de invisibilização. Logo, “a educação plurilíngue deve procurar favorecer atitudes de aceitação e respeito pelo outro e privilegiar a construção de competências de comunicação intercultural” (Silva, 2013, p. 26).

Ao destacar o valor das línguas estrangeiras, sem necessariamente subtrair o espaço da Língua Portuguesa, fomentamos a coexistência e respeito pela diversidade linguística. Isso nos direciona para a ideia de que é possível conferir destaque tanto às línguas estrangeiras quanto às nacionais, incluindo as mais marginalizadas, sem anular a importância da Língua Portuguesa. O plurilinguismo, quando integrado ao ensino de Língua Portuguesa, não só cumpre um papel pedagógico, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Considerando o ensino de línguas com o objetivo de promover uma visão de mundo diversificada e fomentar a consciência intercultural, acreditamos que seria extremamente benéfico para as escolas brasileiras adotarem uma abordagem plurilíngue, o que pode proporcionar oportunidades para os alunos explorarem diversas línguas, em vez de privilegiar excessivamente apenas uma delas. As mudanças sociais exigem uma reavaliação dos paradigmas educacionais e é nesse contexto que a Intercompreensão emerge como uma proposta inovadora e impulsionadora de uma educação que valorize a diversidade linguística (Alas-Martins, 2018). Dentro desse cenário, destacamos o trabalho com a Intercompreensão como uma forte aliada e abordagem nuclear desta pesquisa.

2.3 A Intercompreensão (IC): um elo com a alteridade

A narrativa mítica d'*A Torre de Babel* (Gênesis, 11:1-9) é um célebre texto bíblico que elabora o surgimento da variedade linguística no mundo. Conforme a narrativa, após o grande dilúvio, a humanidade estava unida e falava uma única língua e, então, os seres humanos migraram para a região de Sinear, atualmente conhecida como Mesopotâmia e pertencente ao Iraque. Conforme o texto da Bíblia, os povos antigos da região decidiram construir uma cidade com uma torre que alcançasse os céus. Tendo por objetivo criar uma nova identidade para si mesmos e evitar a dispersão pela terra, habitantes de Sinear começaram a construção da torre com tijolos e betume, o que simboliza a tentativa de criar algo grandioso e duradouro, além de intentar fazer uma estrutura que chegasse ao céu, desafiando a ordem divina.

Deus, ao observar a construção da torre, percebeu que a unidade e o esforço coletivo dos seres humanos poderiam levá-los a realizar qualquer coisa que imaginassem. Para impedir que a humanidade se tornasse autossuficiente e desobediente, Deus decidiu confundir a comunicação, fazendo com que as pessoas falassem diferentes línguas. Incapazes de entender uns aos outros, os trabalhadores da torre se dispersaram por todo o mundo e, assim, a cidade e a torre nunca foram concluídas e o local ficou conhecido como Babel (em hebraico, a palavra para Babel é "בָּבֶל" (*bavel*); a raiz hebraica da palavra é "בלל" (*balal*), que significa misturar ou confundir).

O mito d'*A Torre de Babel* é frequentemente interpretado como uma lição sobre a limitação da arrogância humana e a necessidade de reconhecer a soberania divina. A narrativa sugere que a ambição desmedida e o desejo de alcançar grandes feitos sem considerar a vontade divina podem levar a consequências inesperadas. A confusão das línguas e a incapacidade de completar a torre são simbolismos de como os planos humanos podem ser

frustrados quando não estão alinhados com propósitos maiores. Apesar disso, o texto bíblico também reflete sobre a importância da comunicação e da compreensão mútua e, em contraponto, a dispersão e a confusão linguística destacam como a falta de compreensão pode levar à divisão e ao isolamento. Logo, a diversidade de línguas e culturas, embora possa causar desafios na comunicação, é uma parte essencial da experiência humana e da história.

O mito d'*A Torre de Babel* foi construído como um argumento para tentar sanar as inquietações em torno da existência da quantidade considerável de línguas que existem no mundo. Hoje em dia, o empenho dos trabalhos de historiografia linguística e filologia conseguem dar conta de explicar as possíveis origens e caminhos que as línguas percorreram para chegar aos seus patamares atuais. Entretanto, essa narrativa ainda pode nos oferecer muitos subsídios para uma discussão baseada na importância de entender porque a existência de inúmeras línguas não deve ser encarada como algo ruim, ou um castigo divino, e sim como um instrumento de trocas culturais. Sem intenção alguma de fazer deste espaço uma discussão de cunho religioso e dialogar sobre as alegorias teológicas que o mito d'*A Torre de Babel* representa, mas reconhecendo sua enorme importância para a história da humanidade, nos parece um equívoco tamanho imaginar que falantes de línguas diferentes estariam em situação obrigatória de incomunicabilidade, considerando que haja intenção dos envolvidos de impedir esse cenário.

Como alternativa possível para sanar alguns problemas como os descritos no mito d'*A Torre de Babel*, destaca-se a Intercompreensão (IC), termo cunhado pelo linguista francês Jules Ronjat, em 1913, e que se refere a uma abordagem plural que eleva a importância da língua própria de cada falante ao colocá-la em confronto com as línguas adversas e/ou estrangeiras e que, supostamente, deveriam ser um empecilho para a efetivação da comunicação. Emergindo como um contraponto para os desafios de comunicação entre falantes de línguas diferentes, a IC é uma alternativa que pode ser desenvolvida em qualquer indivíduo. Não são as línguas diferentes que causam separação cultural e sim o contato entre elas que cria novas experiências linguísticas: eis o plurilinguismo.

Alegoricamente, portanto, a Intercompreensão seria, então, uma "reversão do mito babélico, segundo o qual o plurilinguismo seria uma maldição, o motivo do desentendimento entre os homens, uma punição lançada por Deus sobre eles, devido à sua soberba e pretensão em buscar aproximar-se dos céus" (Silva, 2013). A partir dessa quebra de paradigma, compreendemos a IC

> como um encontro situado entre sujeitos, atores sociais que vivem em diferentes línguas (ou que, vivendo nas mesmas, não partilham as suas variedades e variantes, ou as línguas que há dentro de cada língua), sujeitos que descobrem (e recriam, reinventam) línguas que "não sabiam que sabiam" (Mia Couto, 2009) e que se implicam na construção de um novo mundo que faça sentido para todos [...] numa perspectiva socioconstrutivista do saber e da relação comunicativa (Araújo e Sá, 2013, p. 90).

Apesar de ser uma metodologia didática relativamente recente, a IC enquanto fenômeno social é um fato antigo. Apenas o interesse pelo desenvolvimento da Intercompreensão que surgiu no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, coincidindo com a transição da Comunidade Europeia para a União Europeia, que buscou identificar maneiras de incluir as línguas de seus países integrantes de modo a não sobrepor níveis de importância e poder entre seus membros e suas línguas No entanto, é evidente que os europeus já dominavam a técnica da IC há muito tempo. Conforme Blank (2009), alguns documentos históricos indicam que desde as feiras medievais de *Troyes en Champagne*, clientes e negociantes de toda a Europa interagiam em suas línguas maternas, compreendendo-se mutuamente sem grandes dificuldades. Sobre a sociedade europeia, Umberto Eco (2013) afirmou:

> Uma Europa de poliglotas não é uma Europa de pessoas que falam muitas línguas correntemente, mas, na melhor das hipóteses, de pessoas que podem se encontrar falando sua própria língua e compreendendo a do outro e que, mesmo não a sabendo falar fluentemente, a entendem com alguma dificuldade e compreendem o "gênio", o universo cultural que cada um exprime ao falar a língua de seus antepassados e de sua própria tradição (Eco, 1993, p. 377).

Como prática social, a Intercompreensão (IC) pode ser vista como algo inerente à história da humanidade e contemporânea de muitas comunidades e civilizações. Desde tempos remotos, os seres humanos têm buscado formas de se comunicar e se fazer entender entre diferentes povos com línguas e culturas variadas. Esse fenômeno é impulsionado por diversos fatores, como migrações, trocas comerciais e deslocamentos populacionais, que têm incentivado os indivíduos a encontrar maneiras de compreender e serem compreendidos (Baraldi; Santoro, 2020). Aplicada ao contexto do ensino-aprendizagem de línguas e suas sensibilizações, é que a IC hodiernamente vem se destacando.

De fato, a IC é uma atividade muito mais recorrente e cotidiana do que aparentemente é concebida socialmente. A dizer:

> É uma realidade que muitas vezes passa despercebida por nós, mas que está presente em diversas situações comunicativas, seja quando ouvimos uma música em língua estrangeira e tentamos compreender o máximo de sua letra, seja quando lemos um aviso em algum aparelho eletrônico sobre como devemos realizar seu manuseio, seja quando lemos uma receita escrita na embalagem de algum ingrediente etc. e, a partir do nosso conhecimento da língua materna e do nosso conhecimento de mundo, desenvolvemos estratégias para compreendê-los mesmo sem termos domínio da língua estrangeira (Lira; Pinheiro-Mariz, 2017, p. 477).

No contexto do plurilinguismo no Brasil, a Intercompreensão emerge como uma ferramenta valiosa. Através dessa abordagem, indivíduos têm a oportunidade de desenvolver não apenas suas habilidades linguísticas em sua língua materna, mas também de explorar conexões e semelhanças com línguas variadas e diferentes, enriquecendo seu repertório comunicativo. A Intercompreensão não pretende substituir ou concorrer com o ensino-aprendizagem convencional de línguas (aqui entendido como aquele que promove as habilidades de compreensão e produção orais e escritas), mas edificar-se como um caminho para a promoção do plurilinguismo nos espaços educacionais e sociais brasileiros. Para tanto, cabe destacar que

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

A nossa defesa da IC não é, de maneira alguma, um contraponto a todo o histórico e avanço das práticas pedagógicas de ensino de LE, seja dentro ou fora dos ambientes escolares e muito menos pensa em anulá-las. Muito pelo contrário, acreditamos que a IC é, na verdade, uma alternativa somativa e que pode (e deve) ser utilizada em concomitância e não como possibilidade excludente das demais metodologias já conhecidas e amplamente difundidas.

A Intercompreensão, portanto, refere-se à capacidade de entender e ser compreendido por falantes de diferentes línguas, mesmo sem tê-las estudado formalmente, e destaca a habilidade de compreender mensagens em línguas estrangeiras devido à similaridade entre as línguas ou à competência linguística do indivíduo. Logo, ao desenvolver habilidades de compreensão em várias línguas, os indivíduos podem se comunicar eficazmente em contextos plurilíngues, promovendo assim a cooperação entre falantes diversos. Em outras palavras, é "uma forma de comunicação em que cada pessoa se exprime em sua própria língua e compreende a do outro" (Doyé, 2005, p. 7).

Ainda sobre a sua definição, cabe pontuar que a IC:

> trata-se de uma abordagem que assenta no pressuposto de que a aquisição e desenvolvimento da linguagem (e da cognição) estão intimamente relacionados com as práticas sociais ou com os contextos de ação e de significação em que essas práticas ocorrem e onde os interlocutores, nas suas identidades, repertórios e competências, têm um papel fundamental (Araújo e Sá, 2013, p. 92).

Para tanto, enquanto habilidade passível de aprimoramentos, a Intercompreensão se elabora como um "desenvolvimento de capacidade de co-construção de sentido no encontro entre línguas diferentes e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta" (Capucho, 2004, p. 86). Sobre a pauta, pontua-se:

> O trabalho com a intercompreensão procura desenvolver a competência de recepção (escrita e oral) e dar oportunidade para que a interação se estabeleça de forma mais confortável e confiante, exigindo esforço de todos, quebrando o bloqueio do medo e vencendo o sentimento de incapacidade que normalmente ocorre, quando se trata da comunicação em uma língua estrangeira. Consiste em uma aprendizagem integrativa, na medida em que se pode trabalhar uma ou várias línguas, assim como integrar à aprendizagem de língua, conteúdos de outras disciplinas do currículo escolar (Alas-Martins, 2014, p. 119).

A IC tem como ponto de partida as famílias de línguas e se edifica no movimento de direção à compreensão de outras línguas vizinhas a partir da materna (Escudé, 2010). É entre línguas que compartilham semelhanças linguísticas que a IC encontra seus maiores níveis de êxitos, como entre línguas românicas (espanhol e italiano, por exemplo) ou germânicas (inglês e alemão), apesar de não serem os únicos casos possíveis, já que a IC pode ser trabalhada também entre línguas de diferentes troncos. Essa abordagem destaca a importância da compreensão intercultural para superar barreiras linguísticas, em vez de depender exclusivamente do estudo formal de cada língua separadamente.

O conceito também pode ser ampliado para incluir estratégias que vão além das semelhanças linguísticas, como o uso de contextos, gestos, imagens e conhecimento prévio para entender mensagens em línguas não familiares. Logo, o trabalho com a IC não se limita apenas à assimilação de estruturas linguísticas, mas também promove o contato e a descoberta de outras culturas. Esse enfoque não apenas diversifica a experiência pessoal, mas também contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e abertos à riqueza cultural presente nas línguas do mundo todo, ao passo que contribui para o autorrespeito e reconhecimento dos símbolos e aspectos das culturas próprias.

Ademais, tal movimento revela uma das principais funções da Intercompreensão: oferecer a oportunidade de reconhecer o valor das diferentes línguas, sem perder de vista a

importância da língua materna e reforça a ideia de que a diversidade linguística é um patrimônio a ser preservado e celebrado. Ao incorporar a língua materna como elemento central no processo, cria-se uma ponte entre a familiaridade do aluno e a apreciação de outras línguas. Nesta perspectiva, o repertório linguístico dos alunos não pode ser ignorado ou motivo de "punições", pois as experiências na primeira língua são essenciais para o sucesso na aprendizagem de uma língua adicional. Em adendo,

> a intercompreensão abre questionamentos sobre o compromisso entre educação, sujeito e sociedade, sendo caracterizada como um processo em curso, nunca finito e completo, mas dinâmico pelo seu movimento de avanço e recuo, produzindo uma relação entre as línguas e aqueles que as falam, relação essa de natureza dialógica e polifônica; uma verdadeira construção às múltiplas vozes (Silva, 2013, p. 28).

Dessa forma, a aprendizagem se torna mais inclusiva e conectada com a realidade linguística diversificada do Brasil. Ademais, o conceito "tem vindo a concorrer para posicionar o ensino/aprendizagem destes poderosos objetos no âmbito das grandes finalidades da educação (paz, coesão social, cidadania, diálogo intercultural)" (Araújo e Sá, 2013, p. 84). Concomitante, é preciso considerar que "trabalhar a IC é trabalhar na intersecção do linguístico e do político, tentando articular a experiência dos sujeitos com vontades políticas e utopias de defesa do patrimônio de todos, o que é possível em todos os níveis de escolaridade" (Andrade; Melo-Pfeifer; Santos, 2009, p. 298). De base essencialmente humanista, por seu comprometimento ideológico político com as identidades linguísticas, a IC elabora um elo amplo entre falantes e línguas

> a partir de uma relação e percepção mais ampla do seu objeto de trabalho – as línguas, e que pretende contribuir para propostas educativas abrangentes e transversais ao currículo, orientadas para o diálogo (intercultural) como espaço de reconstrução individual, social e política e abertas ao desenvolvimento dos repertórios plurais dos indivíduos, valorizando múltiplas vias possíveis e pondo em causa discursos normativos, prescritivos, monolíticos e elitistas (Araújo e Sá, 2013, p. 82).

Para tanto, a IC, atendendo as demandas postas acima, por ser, em suma, uma cooperação mútua entre falantes, ou entre falante e objeto (um texto, por exemplo), em sala de aula pode ser usada para alcançar a comunicação, o contato com e a descoberta de outras culturas, assim como a manutenção dessas para além de seus ambientes de origem, a assimilação de novas estruturas linguísticas e novos vocabulários, a aproximação do português com outras línguas aparentadas, entre outros. Ademais, 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).

O trabalho com a IC é um exercício de encorajamento e desenvolvimento de autonomia no aluno, ao passo que o coloca frente à desafiadora situação de tentar compreender línguas as quais, provavelmente, ele nunca teve um contato direto dentro de uma experiência plurilíngue motivada. Cabe também destacar que:

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

Devido a fatores como esse, que a IC vem se expandindo e despertando o interesse de professores e pesquisadores de diversas áreas, podendo ser considerada já como "uma inovação que tem revolucionado a didática das línguas estrangeiras no decorrer das últimas três décadas" (Capucho, 2009, p. 2). Em resumo, a Intercompreensão mobiliza o papel das línguas para a edificação de um mundo plural, mas que permite a cada indivíduo a permanência da sua identidade individual, singular e múltipla ao mesmo tempo.

Mais:

> Considera-se que o conceito de IC é potencialmente transformativo (efeito da mudança na percepção dos objectos línguas-culturas); irreversível (a mudança de perspectiva operada pela compreensão do fenómeno de aprendizagem dificilmente será esquecida); integrador (representando redes de conceitos para a compreensão do fenómeno de aprendizagem comunicativa); transfronteiriço (convocando diferentes áreas a ter em conta na educação em línguas); problemático (complexo e mobilizador de novos discursos sobre as línguas (Pinho; Andrade, 2008, s.p.).

Enquanto metodologia, a IC, portanto, exige uma didática específica para seu tratamento em sala de aula. Conforme Escudé e Janin (2010), há alguns conceitos definidores da Didática da Intercompreensão, a dizer: o *continuum* de línguas, a intencionalidade e a previsibilidade pelo contexto e pela forma. Fundadora da noção de Intercompreensão, a ideia de *continuum* linguístico edifica-se na continuidade que línguas derivantes estabelecem com suas línguas de origem, ou seja, nos elementos em comum que permitem identificá-las como línguas da mesma família, sejam aparentadas (línguas-irmãs) ou diretamente língua-mãe e

língua-filha. A intencionalidade refere-se aos comportamentos e atitudes dos interlocutores inseridos numa situação intercomunicativa que envolvem diferentes línguas; cabe aos envolvidos viabilizar a compreensão plurilingue e também elaborar possibilidades de se fazer ser compreendido não somente do ponto de vista linguístico, mas a partir de atos como elaboração de construções frasais simples, diminuir a velocidade da fala, usar de gesticulações, entre outro. Por fim, a previsibilidade relaciona-se com os conhecimentos prévios de contexto das situações comunicativas, como os ambientes linguísticos e reconhecimento do perfil dos falantes (profissões, idade, escolaridade, etc) e à forma (estruturas sintáticas, vocabulário, etc), todos atuantes na construção de sentidos diversos que diferentes circunstâncias podem gerar.

Em acréscimo, Carrasco e Pishva (2007) argumentam que "o uso pertinente de traços tipo-linguísticos comuns pode facilitar/acelerar o aprendizado de uma língua estrangeira vizinha, especialmente quando, como no contexto da compreensão mútua, apenas habilidades receptivas são o objetivo" (Carrasco; Pishva, 2007, p. 145). Esse ponto de vista desafia uma das crenças mais estabelecidas no ensino de segundas línguas, que geralmente preconiza a separação rígida entre línguas e a necessidade de mantê-las em compartimentos estanques, ilhados.

Portanto, a didática da IC exige movimentos específicos que nem sempre estão relacionados com os objetivos de proficiência do ensino formal de LE dentro da didática das línguas. Silva (2018, p. 141) considera corajosa a abordagem didática da Intercompreensão, que desafia o modelo tradicional de aprendizagem baseado na ideia de competência totalizante — a expectativa de ser igualmente competente em todas as habilidades linguísticas — e questiona também o conceito do falante ideal, frequentemente associado ao falante nativo. O quadro-resumo abaixo condiciona as principais diferenças entre a Didática da IC e a Didática das Línguas:

Quadro 1 - Comparativo entre Didática da IC e Didática das Línguas

Didática da Intercompreensão	**Didática das Línguas**
Dissociação de competências.	Desenvolvimento das quatro competências.
Conhecimentos e habilidades prévios dos aprendentes são valorizados e solicitados.	O aprendente é considerado uma tábua rasa, ou seja, a aprendizagem começa do zero .
A proximidade linguística é valorizada e considerada fator de motivação pedagógica.	A proximidade linguística seria uma fonte de erro.
Abordagem integradora e plural; *continuum* de	Visão compartimentada e estanque das línguas.

línguas.	
Considera a compreensão em seu aspecto ativo, visando a construção de sentido, sem ter que atingir a perfeição e gerindo a ambiguidade, a aproximação.	A compreensão é uma atividade de natureza passiva.

Fonte: Carrasco Perea (2010 *apud* Carola, 2015)

Lebesnerais (2009) ressalta outros princípios fundamentais da Intercompreensão, incluindo a ênfase na autenticidade e na experiência real durante o contato com a língua estrangeira, bem como critérios de avaliação que privilegiam o processo de construção de significado em detrimento da aquisição de conteúdos linguísticos como fim. Em concomitância, Carola (2015) ainda pontua que outro aspecto que diferencia a abordagem da Intercompreensão da didática de línguas está relacionado ao seu propósito. Na didática de línguas, o foco se dá no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira com o objetivo de desenvolver habilidades de expressão e produção, seguindo o modelo do falante nativo. Já na Intercompreensão, o objetivo é incentivar o aprendiz a explorar suas habilidades plurilíngues e aprender a desenvolvê-las de forma autônoma, sem necessariamente dominar uma língua no sentido tradicional de aprofundamento total, embora isso não signifique que o processo não exija um esforço considerável.

Na didática de línguas, com a abordagem singular e tradicional, o estudante é levado a pensar que as proximidades podem ser fontes de potenciais erros e daí entram as noções de falsos cognatos, enquanto a consideração de que o aprendiz não é uma tábua rasa e sem conhecimentos prévios e úteis para seu aprendizado linguístico é um trunfo da abordagem da IC. De fato palavras de línguas diferentes que são muito formalmente parecidas podem conduzir a construções falhas de sentido, contudo a didática da IC também se constrói pelo desenvolvimento da autonomia e pela anulação do medo de errar porque as línguas não precisam ser obstáculos ou sinônimos de campos inseguros; pelo contrário, a língua materna pode e deve servir como um ‘filtro afetivo’ (Carrignton, 2011) e seus contatos com outras LE devem, simultaneamente, gerar apreço pela identidade linguística do falante e do Outro, mesmo nas zonas do erro. Logo, compreendemos que a deliberação pela abordagem didática depende das circunstâncias em que os professores, alunos e objetivos de cada segmento educacional estão inseridos, sendo ambas importantes e eficazes para os diferentes níveis de proficiência em línguas que se pretende alcançar.

Em suma, a promoção do plurilinguismo na Educação Básica, aliada à Intercompreensão, emerge como um caminho para construir uma sociedade mais inclusiva,

respeitosa e conectada com sua rica diversidade linguística e cultural. Para tanto, considerando o contexto da educação brasileira, é preciso viabilizar maneiras de conduzir os sujeitos a esse itinerário plurilíngue dentro da sala de aula. Acreditamos, sobretudo, que a inserção da IC na sala de aula é um exercício de alteridade, visto que a compreensão de realidades distintas (e aqui leia-se identidades linguísticas e culturais) da nossa é também uma expressão de empatia. Ademais,

> estimular a compreensão da alteridade deve levar os aprendizes a construírem a sua linguagem em um contexto paradigmático crítico-reflexivo. O aluno deve, portanto, ser capaz de perceber o outro, não de maneira simbólica, mas na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, das diferenças. Assim, quanto menor a percepção do outro nas relações sociais e interpessoais, maior a possibilidade de ocorrerem conflitos (Silva, 2013, p. 26).

Para além do desenvolvimento de competências intercomunicativas e a construção de bagagem cultural, a IC é, também, uma construtora de capacidades afetivas e socioemocionais; ter o outro em mente e fazer esforço para lhe ofertar compreensão é, certamente, um dos maiores ganhos que a IC pode oferecer.

Em conclusão, por se tratar do tronco linguístico em que a Língua Portuguesa está inserida, destacamos a Intercompreensão entre Línguas Românicas (ILR) como uma possibilidade de metodologia plurilíngue para as aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica.

2.4 A Intercompreensão entre Línguas Românicas (ILR): experiências no Brasil

As Línguas Românicas são um grupo linguístico derivado do latim vulgar, que era a forma cotidiana e coloquial do latim falado durante o período do Império Romano. Com o colapso do Império Romano no Ocidente, por volta do século V, o latim vulgar começou a se diversificar em diferentes variantes regionais, dando origem às línguas românicas modernas, as quais destacamos o português, francês, espanhol, italiano, romeno e catalão. A expansão e evolução dessas línguas ao longo dos séculos foram influenciadas por diversos fatores, incluindo os linguísticos pré-romanos, já que antes da expansão romana, as regiões onde hoje essas línguas são faladas já possuíam suas próprias línguas e dialetos. A interação entre o latim e essas línguas pré-existentes contribuiu para a formação das línguas românicas, em um processo conhecido como romanização, que ocorreu de forma lenta e secular (Teixeira, 2018).

Para além disso, as migrações de povos bárbaros após o colapso do Império Romano também influenciaram as línguas românicas, introduzindo novos elementos linguísticos e contribuindo para a diversificação. A queda do Império Romano foi um fator significativo para suas origens por se tratar de um período em que "rompe-se a comunicação que até então era estabelecida entre as várias regiões do império romano, consequentemente, a variedade de latim falado em cada território isola-se, seguindo a sua própria deriva" (Teixeira, 2018, p. 165).

As diferentes regiões onde se desenvolveram as línguas românicas frequentemente ficavam isoladas umas das outras, o que permitiu a evolução independente de cada língua. Moldadas também por eventos históricos, como a expansão do cristianismo, as cruzadas, o Renascimento e o Iluminismo, que introduziram novos vocabulários e formas linguísticas, as línguas românicas foram estabelecendo-se em seus territórios e muitas delas tornaram-se línguas oficiais dos estados nacionais as quais são inerentes.

Essas línguas compartilham muitas características linguísticas devido à sua origem comum no latim vulgar, mas também exibem diferenças significativas por causa dos diferentes caminhos de evolução que seguiram ao longo dos séculos. A diversidade linguística das línguas românicas é um reflexo da rica história cultural e da interação entre diferentes povos e civilizações na Europa, América Latina e Áfricas, sendo "a família romance [...] o grupo linguístico mais estudado e analisado pelos pesquisadores, ao longo dos séculos" (Gonçalves, 2018, p. 28).

No Brasil, a IC, principalmente a ILR, vem ganhando espaço e destaque em ambientes acadêmicos e escolares, possuindo um histórico cada vez mais denso, mesmo que recente, de trabalhos e pesquisas. Pontuamos:

> No Brasil, a IC despertou interesse e ganhou visibilidade a partir de oficinas, encontros de professores de francês, em universidades, em unidades da Aliança Francesa, e em sessões de trabalho com grupos de alunos voluntários realizadas na plataforma Galanet (www.galanet.eu). Implementado em 2004 no contexto das diretrizes de políticas linguísticas da União Europeia reunidas sob Projeto Sócrates Língua, o Galanet promove uma ação pedagógico de formação plurilíngue em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e visa à prática da IC entre grupos de falantes de 6 línguas românicas (francês, italiano, português, espanhol, catalão e romeno) (Silva, 2013, p. 97).

É importante também ressaltar os esforços do Prof. Jean-Pierre Chavagne, do Centro de Línguas da Universidade Lumière de Lyon 2, que em 2005 apresentou a IC na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e em 2007 no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (CELIN/UFPR) e na Universidade Federal de Campina

Grande (UFCG). Destacamos também os inúmeros empenhos de departamentos acadêmicos e professores em incluir a IC como disciplina integrantes dos currículos dos cursos de Letras em todo o país, bem como na realização de cursos, oficinas, palestras e afins sobre o tema, além de pesquisas em diferentes níveis realizadas em universidades do Brasil todo.

Nascimento (2023) cita algumas das pesquisas e atividades acadêmicas e escolares realizadas no Brasil com a ILR nos últimos anos, dando destaques para casos com o de Souza (2019) que realizou, junto à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) a implementação da disciplina de Intercompreensão em Línguas Românicas em escolas de educação básica de Natal, o que gerou dados para a pesquisa do supracitado autor. A autora também cita os esforços de Carola (2015) com a inserção de práticas plurilingues em turmas do Ensino Médio de uma escola técnica de São Paulo.

Apesar de o trabalho com textos literários não ser tão comum nas pesquisas brasileiras sobre intercompreensão, Nascimento (2020) chama atenção para o interesse da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), por meio do Programa de Educação Tutorial de Letras (PET-Letras-CH/UFCG) e do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), que ofereceu cursos de extensão em Intercompreensão em Línguas Românicas em 2015 e 2016 e que contaram com a participação de diversos estudantes de graduação em Letras, ministrados por professores mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE). Em acréscimo, em 2022, o grupo de pesquisa da UFCG, Laboratório de Estudos de Letras e Linguagens na Contemporaneidade, realizou o I Colóquio Internacional sobre o Ensino de Literatura no Ensino de Línguas Estrangeiras (CIELELE), onde foram discutidos temas como plurilinguismo e literatura, tendo havido a sua segunda edição, em maio de 2024, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com um olhar voltado para as práticas translíngues e a intercompreensão.

Ao longo dos anos, algumas universidades (como as já citadas UFCG, UFPB, UFRJ, UFPR, USP e UFRN) têm promovido várias atividades relacionadas à intercompreensão, algumas resultantes em pesquisas conduzidas em escolas públicas, como é o caso da nossa pesquisa. Cabe citar os trabalhos de Silva (2017), que elaborou projetos para estímulo de leitura e compreensão de textos literários em LE em turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), e de Lira (2020), que investigou o uso da abordagem de IC em turmas de ensino fundamental anos iniciais com o auxílio de textos literários infantis africanos em diversas línguas românicas, ambas pesquisas realizadas na Paraíba.

Associando-se ao histórico de pesquisas brasileiras, muito nos interessa aqui o alto grau de proximidade que as Línguas Românicas (em especial o português, o francês, o

espanhol e o italiano) têm entre si e a produtividade com que esse aspecto dialoga com as noções da Intercompreensão. Kellerman (1983) aponta que as competências de compreensão são automaticamente transferíveis através do conhecimento da estrutura linguística [de origem] (no caso das línguas românicas, o Latim), o que implica nos limites da transferência entre línguas similares e derivantes, as quais possuem portabilidade dessa mesma estrutura. Em outras palavras, há unidades de correlação linguísticas que podem ser facilmente identificadas, mesmo quando não há registro de conhecimento formal e apurado da língua de origem ou de todas as suas derivantes. Ademais:

> A proximidade linguística se instaura assim como um poderoso eixo aprendizagem e se defende que os falantes de línguas românicas, apoiando-em conhecimentos gerais e culturais, podem elaborar o sentido de textos, inferências e transparências que se constroem na comparação translinguística do universo românico (Margueritte *et al*., 2011, p. 26).

Apesar de haver possibilidades da IC ser eficaz quando o contato intercomunicativo ocorre entre falantes e/ou objetos de línguas pertencentes a troncos linguísticos distintos, mesmo que para tal haja a exigência de uma terceira língua de mediação, é justamente entre as línguas aparentadas que se registram os maiores níveis de sucesso da competência de intercompreensão. Nesse contexto, é o próprio aprendiz que percorre um caminho individual e pessoal para compreender uma língua. A dizer:

> Esse processo de compreensão recíproca, em que cada indivíduo emprega a sua língua primeira para se comunicar, é mais bem sucedido quando as línguas dos interlocutores são aparentadas, ou próximas/vizinhas, como as que nascem de uma mesma raiz linguística, pois os indivíduos, mesmo desconhecendo a língua do Outro, podem se apoiar em paridades de ordem lexical, sintática e/ou discursiva entre as línguas (Carola, 2015, p. 30).

Ao considerar a intercompreensão entre línguas aparentadas, como as românicas, por exemplo, os falantes de uma dessas línguas podem não apenas transferir procedimentos e competências adquiridos anteriormente para facilitar o entendimento das outras línguas do grupo, mas também compartilhar conhecimentos prévios, tanto linguísticos quanto de mundo. O conhecimento enciclopédico varia conforme a vivência do indivíduo, enquanto os conhecimentos linguísticos são influenciados pelo ambiente, formação e experiências de contato com línguas estrangeiras (Carola, 2015).

Pontuado o maior grau de produtividade entre línguas aparentadas e o nosso foco ser a ILR, é preciso, por imperativo, considerar as formas em que a IC pode se fundamentar a partir de suas estratégias de manifestação.

2.5 Estratégias de Intercompreensão

Enquanto metodologia de aprendizagem, a IC, naturalmente, possui um *modus operandi* com condições para desenvolvimento em sala de aula, considerando que "a instrução na utilização de estratégias apresenta perspectivas para a potencialização da aprendizagem de línguas, o que permite aos aprendizes ultrapassar dificuldades pessoais e socioambientais de maneira a conseguir um maior sucesso no contexto escolar" (Silva, 2013, p. 30).

Segundo Fayol e Monteil (1994), considera-se como uma estratégia quando o indivíduo opta por realizar uma série de operações com um mínimo de esforço cognitivo. Quando essas operações são subconscientes e automáticas, a estratégia é de natureza cognitiva; já quando são conscientes e autocontroladas, sua natureza metacognitiva; há ainda as estratégias de ordem afetivas, caracterizadas pelo empenho em sanar os possíveis sentimentos desagradáveis que possam atrapalhar, retardar ou impedir o desempenho dos alunos e alunas.

Entre as variadas estratégias cognitivas mais conhecidas e utilizadas para o aprendizado (não somente de questões linguísticas e afins), podemos destacar: repetição, agrupamento, inferência, dedução/indução, desenvolvimento por associação, fazer anotações, tradução, representação auditiva, palavras-chave, (re)combinação frasal, resumo, paráfrase, respostas físicas, contextualização e revisão (Wenden, 1991; O'Malley; Chamot, 1990). Já entre as estratégias metacognitivas, cabe citar: atenção seletiva, planejamento, controle/automonitoramento, autoavaliação, autogestão e identificação de problemas (O'Malley; Chamot, 1990). Por fim, em relação às afetivas, ressaltamos: estabelecimento/manutenção da motivação, concentração, controle emocional, administração de tempo e planejamento de desempenho (Boruchovitch, 1993).

Um dos principais objetivos da formação em Intercompreensão (IC) é capacitar os aprendizes, que inicialmente recorrem a transposições diretas (tanto na forma quanto no sentido) ao entrar em contato com uma língua aparentada, para que passem a empregar estratégias de maneira consciente, ou seja, de forma metacognitiva. Carola (2015) destaca algumas estratégias que são intimamente ligadas à abordagem motivada pela Intercompreensão: a transferência, a inferência lexical e a atividade metalinguística. Kellerman (1979) sugere que a estratégia principal de compreensão, que envolve a transferência de uma nova língua para outras línguas, não ocorre de forma indiscriminada e

identifica três fatores de interação que influenciam seu uso: a estrutura psicológica em relação à nova língua, a percepção da distância entre as diferentes línguas e o conhecimento básico ou real das línguas que não sejam sua língua materna, incluindo palavras estrangeiras.

Devido ao seu papel central na IC, dedicamos o tópico a seguir para discutir as manifestações dessa importante estratégia.

2.5.1 A transferência linguística

O conceito de transferência refere-se a "um conjunto de processos psicológicos pelos quais a execução de uma atividade em uma dada situação será facilitada pelo domínio de uma outra atividade similar e anteriormente adquirida" (Cuq, 2003, p. 240 *apud* Escudé; Janin, 2010). Enquanto estratégia, revela-se, por imperativo, como um processo possível de ser executado até atingir a zona do aprendizado.

Ao considerar a Intercompreensão de Línguas Românicas, por exemplo, os falantes de uma dessas línguas podem transferir não apenas procedimentos e competências adquiridas anteriormente para facilitar o entendimento das outras línguas do grupo, mas também conhecimentos prévios, tanto linguísticos quanto do mundo. O conhecimento do mundo, ou enciclopédico, varia conforme as experiências de vida do indivíduo, enquanto os conhecimentos linguísticos são influenciados pelo ambiente, formação e experiências de contato com línguas estrangeiras.

Dommergues e Rast (2003) argumentam que a transparência ou similaridade depende das características das línguas estudadas e de como o falante (ou a pessoa em situação de intercompreensão, aqui adicionamos) prioriza a estrutura das palavras no texto, buscando um alinhamento que facilite a identificação do significado. Isso não significa que a estratégia de transferência se baseie na transposição pura e simples de uma língua para outra, pois se compreende que cada língua possui lógicas e estruturas de funcionamento distintos que não podem ser reduzidas aos encaixes de outras; a prática de IC precisa estar constantemente atenta para evitar esses tipos de limitações, quando ela torna-se de natureza essencialmente metacognitiva.

A base de transferência na IC é a própria zona proximal entre as línguas aparentadas, mas ela só tem pleno efeito se o falante tiver conhecimento suficiente (ou mínimo) para reconhecer as semelhanças entre as línguas envolvidas na intercomunicação que, subjetivamente, se relacionam com as formas linguísticas que adentram a percepção do aprendiz e que podem ser mais transparentes ou opacas.

Em linhas gerais, um aprendiz só consegue perceber que uma palavra em italiano tem em sua estrutura elementos semelhantes à(s) sua(s) equivalente(s) em francês ou em português caso ele já tenha tido contato prévio com essas unidades, e com isso teria-se uma palavra transparente (de fácil reconhecimento) ou opaca (que gera dificuldades). Há ainda o grupo de vocabulário universal, que são as palavras não semelhantes às línguas conhecidas pelo aprendiz, mas que foram incorporadas por neologismo, gíria, estrangeirismo, entre outros.

Segundo Martin (2003), a capacidade do aprendiz em identificar o sentido da transparência depende de pelo menos duas condições: se o significado contextual da palavra na língua estrangeira faz ou não parte do campo semântico do item transparente na língua materna; e se as coincidências estão relacionadas ao sentido básico das duas palavras, especialmente no caso de termos polissêmicos. Acontece que os conhecimentos de percepção para transferência são amplamente subjetivos e variáveis pois baseiam-se nas experiências pessoais e nos interstícios de contatos linguísticos de cada indivíduo, daí a importância de construir cenários pedagógicos onde os aprendizes tenham contatos contínuos e frequentes com diferentes línguas para a construção de bagagem cultural.

Ao classificar os tipos de transferências, Meissner *et al* (2004) estabelecem um panorama de possibilidades que podem ser visualizadas no quadro abaixo:

Quadro 2 - Tipos de transferência

Transferência de identificação	Estabelece um elemento que pode ser identificado na língua enquanto base para a transferência.
Transferência didática	Mobiliza conhecimentos e habilidades relacionados com a aplicação de estratégias de aprendizagem e controle.
Transferência interlinguística	Capacidade que incidirá diretamente sobre os critérios de congruência (semelhanças), correspondência e as diferenças entre as línguas.
Transferência intralinguística	A didática da intercompreensão utiliza esse termo para os processos de transferência que ocorrem dentro de um único sistema de línguas. A LM mobiliza as bases de transferência para representar línguas internacionais.
Transferência positiva/negativa	Trabalha com a inferência, transferência e falsos cognatos.
Transferência proativa/retroativa	Essa transferência explica a eficiência da didática do Plurilinguismo. O aluno ora observa a revisão ou melhoria de esquemas cognitivos da língua materna para entender a construção da gramática da língua alvo, ora se utiliza da língua alvo para ativar conhecimentos previamente adquiridos.

Fonte: Meissner *et al*, 2004 *apud* Silva, 2013

Silva (2013), ao debruçar-se sobre essa taxonomia de classificação proposta pelos autores supracitados, afirma que eles ainda simplificam os tipos de transferência em outros três grupos. Um destaque é a Transferência Intralinguística que ocorre dentro do mesmo idioma e se baseia na análise funcional dos elementos do texto a partir da disposição das palavras nas frases e ocorre com a busca de pontos-chave para compreender o assunto do texto. Fora isso, essa transferência pode ir além da língua em questão, pois a base para o entendimento pode estar presente tanto nela quanto em outras línguas aparentadas. Durante esse processo, ativa-se, por meio da memória, e em diferentes níveis, as diversas línguas que se possa ter conhecimento, em um processo que pode ser receptivo (de identificação) ou produtivo (relacionados à fala e à escrita).

Outra possibilidade é a Transferência de Aprendizagem (que comporta as transferências de identificação, positiva/negativa, interlinguística e proativa/retroativa). Nela, o indivíduo acumula conhecimento prático e, consequentemente, desenvolve a aquisição de estruturas linguísticas. Esse tipo de conhecimento vai além dos dados específicos da estrutura das línguas, abrangendo fatores educacionais e comportamentais em geral. Os autores referem-se a isso como "competência de aprendizagem otimizada", que se define pela qualidade e profundidade das operações mentais. Estabelece-se uma relação entre os padrões ativados pelo cérebro e a riqueza das imagens mentais formadas pela integração de diversos dados linguísticos

Finalmente, a Transferência Didática, seja na aprendizagem ou na aquisição de novas línguas, desenvolvem-se novas experiências que estão intimamente relacionadas aos padrões observados em sua própria língua, além do uso de conhecimentos e habilidades associados à aplicação de estratégias de aprendizado e autogerenciamento. Logo, configura-se como um processo em que o conhecimento e as habilidades adquiridas em um contexto de aprendizagem são aplicados a novos contextos. No caso do ensino de línguas, esse conceito envolve a maneira como o aluno aplica o que aprendeu em uma língua (ou línguas) para aprender uma nova língua.

Em acréscimo, é preciso considerar que

> qualquer tipo de transferência, por sua vez, caracteriza-se como uma sensibilização prévia, permitindo ao sujeito o desenvolvimento de uma relação analógica entre uma base e um alvo em potencial, evidentemente pela transferência. Quanto mais um sujeito for capaz de especular e comparar padrões intra/interlinguísticos, o seu potencial em ativar componentes mentais da língua será mais abrangente e profundo (Silva, 2013, p. 41).

A conscientização dessas estratégias como um processo mental destaca a importância e o valor fundamental das comparações e transferências cognitivas, revelando sensibilidade aos processos envolvidos na aprendizagem. Esse fenômeno ocorre de duas maneiras: da língua estrangeira para a língua materna e vice-versa. Assim, cada uma dessas unidades de significado informativo se adapta a um conhecimento estruturado mentalmente, que é flexível e se reorganiza quando novos elementos são integrados à memória, o que demonstra uma total organização do conhecimento (Silva, 2013). Por fim, compactuamos com a conclusão do autor:

> Em suma, este é o ponto mais importante quando comparamos esse tipo de aprendizagem com as metodologias tradicionais: as operações mentais plurilíngues parecem levar a outra forma de organização para a aprendizagem de línguas. A análise das estratégias dos sujeitos em compreender uma língua aponta para diferentes maneiras de aprendizagem, que facilitam ou dificultam o caminho até o desenvolvimento individual do plurilinguismo (Silva, 2013, p. 42).

Apesar de não atuar individualmente, a transferência linguística, enquanto estratégia de aprendizagem, além de ser nuclear na abordagem da IC, é um elo de ligação entre outras possibilidades.

2.5.2 Outras estratégias

Se durante a transferência a opacidade das palavras surgir, e isso gerar problemas para a condução da habilidade de (inter)compreensão, outras estratégias podem ser acionadas, como é o caso da inferência lexical. Comumentemente, as atividades de inferência referem-se ao processo de dedução ou conclusão lógica que é feito com base em evidências, raciocínio ou experiências anteriores. Ou seja, é o ato de chegar a uma conclusão ou entender algo que não está explicitamente declarado, mas que pode ser deduzido a partir das informações disponíveis.

Para Cosson e Junqueira (2017), uma inferência é uma suposição ou uma oferta de informação que não está explícita no texto – algo como ler nas entrelinhas, logo, na prática, a inferência envolve conectar informações conhecidas ou observadas para chegar a uma conclusão que faz sentido dentro de um contexto específico. Em acréscimo, é uma habilidade cognitiva fundamental utilizada em diversas áreas do conhecimento humano, incluindo a linguagem, a ciência, a lógica e o raciocínio dedutivo. Na chave da linguagem, a inferência lexical se trata de

> [...] utilizar elementos conhecidos de um texto ou enunciado para induzir ou inferir o sentido de elementos novos ou desconhecidos; utilizar o contexto de linguagem ou o que lhe é externo com o objetivo de suplantar as lacunas no domínio do código linguístico e para compreender o sentido ou a significação global de um texto ou de um ato de comunicação; recorrer à sua intuição; adivinhar inteligentemente (Cyr, 1996 *apud* Degache, 2012).

A produtividade da inferência lexical pode ser de natureza cognitiva e metacognitiva, a depender do esforço consciente do aprendiz em atingir a intercompreensão. Para Carola (2015), inferir não é uma atividade simples, se tratando do seu uso em contextos de IC; os falantes precisam se livrar das amarras do ensino tradicional que constantemente não dá aberturas para imprecisões e aproximações de sentido, mas preza pelos conhecimentos já formados e finalizados.

Para a realização de inferências, o indivíduo precisa necessariamente estar de frente a um obstáculo ou uma zona opaca e buscar compreensões globais antes dos detalhes, que podem ser palavras opacas, por exemplo. Por isso, novamente, destacamos a IC como uma potencial desenvolvedora de autonomia e da capacidade de resolução frente a situações desafiadoras. A supracitada autora ainda pontua que a falta de habilidade para ativar ou controlar o processo de inferência lexical (como detectar ambiguidades ou inferir significados secundários de palavras conhecidas) terá impactos diretos na maneira como o estudante utiliza outras estratégias de compreensão, como a transferência interlinguística (transposição direta). Sendo a compreensão é um processo dinâmico, o significado global de uma mensagem é constantemente reconstruído através da habilidade de fazer inferências, deduções, previsões e interpretações simbólicas variadas

A inferência lexical precisa, portanto, ser encarada como uma estratégia somativa e cabe ao aprendiz, com a ajuda inicial do educador, identificar em quais momentos seu êxito pode apresentar maior possibilidade, já que quando "o conhecimento lexical de um leitor numa língua estrangeira é limitado, a eficácia das estratégias de inferência de significado de palavras através do contexto é crucial para a compreensão e aprendizagem da língua" (Kleiman, 2008, p. 118).

Por fim, a atividade metalinguística surge de uma reflexão sobre a língua e refere-se à capacidade de pensar e falar sobre a linguagem de maneira consciente, explícita e deliberada (Degache, 2012). É a habilidade de usar a própria linguagem para discutir suas próprias regras, estruturas, significados e funções; em outras palavras, envolve a análise e aplicação de

seu uso para identificar e, em paralelo, compreender melhor como a linguagem funciona e se organiza.

Exemplos de atividades metalinguísticas incluem: explicar as regras gramaticais de uma língua, discutir o significado de palavras ou expressões, comparar e contrastar diferentes estruturas linguísticas, identificar e corrigir erros de linguagem, analisar como a linguagem é usada em diferentes contextos, entre outras. A atividade metalinguística é fundamental no ensino e aprendizagem de línguas, pois permite aos aprendizes desenvolverem uma compreensão mais profunda e consciente sobre a língua alvo, facilitando assim o uso eficaz e aprimorado da linguagem em diferentes situações comunicativas. Outrossim,

> proporcionar exercícios que desenvolvam a atividade metalinguística dos sujeitos, sua reflexão consciente dos fatos de língua, pode ter reflexos positivos nos processos subconscientes dos sujeitos, tornando-os menos automatizados, capazes de contribuir para a auto-regulação da compreensão (Carola, 2015, p. 39)

Além dessas, Garbarino (2011) cita outras estratégias de comunicação, que podem ser aplicadas em um processo de ensino-aprendizagem orientado pela IC, sendo elas: deduzir o sentido de palavras ou frases que contenham termos obscuros através do contexto; fazer inferências baseadas no tema da discussão; e comparar com a língua materna ou outras línguas conhecidas pelos estudantes. A autora também incorpora outras "boas práticas" que considera essenciais no contexto de IC, como o uso de termos transparentes e a utilização de dicionários e tradutores automáticos.

Já se tratando das estratégias de leitura, que é uma das abordagens da IC, Solé (1998) explica que a compreensão do texto resulta de três condições: 1) Clareza e coerência do conteúdo dos textos, estrutura familiar ou conhecida, vocabulário, sintaxe e coesão interna em um nível adequado; 2) O nível de conhecimento prévio do leitor relevante para o conteúdo do texto, permitindo-lhe atribuir significados; 3) Estratégias utilizadas pelo leitor para melhorar a compreensão do texto, bem como para identificar possíveis erros ou falhas na interpretação.

O uso do repertório de estratégias não é garantia para a compreensão global de textos, escritos ou orais, em LE, já que ela depende da gestão de várias circunstâncias como os graus de interatividade entre falantes e até mesmo os níveis de complexidade de construção de um texto escrito; contudo são caminhos eficazes para construir soluções práticas e tentar contornar cenários que antes poderiam parecer impossíveis de sanar ou obrigatoriamente destinados à incomunicabilidade. Em síntese, é, portanto, objetivo central da educação linguística a partir da Intercompreensão desenvolver em alunos e alunas as estratégias e

habilidades que possam ser utilizadas somaticamente, com consciência responsável e intentando retirar o máximo de proveito possível de suas eficácias.

E para tanto, nossa pesquisa objetiva, também, ter como auxílio o texto literário, escrito em línguas estrangeiras, aqui identificado como forte potencializador para desenvolvimento e prática dessas estratégias de Intercompreensão, e dentro da sala aula de Língua Portuguesa (aqui sendo nossa Língua Materna). Acreditamos que trazer à tona o universo plurilíngue para a sala de aula de Língua Portuguesa, tendo como colaborador o texto literário e também se valendo da LM, configura-se como um exercício que oferta ao nosso tempo uma outra perspectiva de interpretação dos sujeitos, suas culturas e manifestações sobre diversidade e pluralidade. Para tanto, acreditamos que a ILR pode servir de metodologia para alcançarmos esse objetivo, devido à sua possibilidade de trabalho com diferentes línguas, incluindo a LM enquanto determinante do processo de compreensão e comunicação. Priorizando um debate que acreditamos ser franco e pertinente às atuais questões em torno do plurilinguismo, acima de tudo, a nossa pesquisa intenta viabilizar debates que tornam-se, de certa forma, uma política afirmativa em defesa da diversidade humana e da construção de respaldo teórico-metodológico sobre as discussões nela apresentadas.

3 ROTEIRO LITERÁRIO

Parte fundamental para uma viagem é ter um roteiro para seguir, algo que norteie o itinerário e que igualmente acompanhe os viajantes. Ter um roteiro é também estar situado em um planejamento e, por consequência, denotar prioridades para atingir um nível mínimo de segurança e organização e tornar a experiência potencialmente mais agradável. Nosso roteiro tem mão dada com a Literatura, aqui destacada como a nossa fonte mais íntima de pluralidade e que nos serve de subsídio para abordar e falar sobre as mais diversas experiências culturais do mundo todo. Outrossim, sua capacidade de transformação e sua liquidez, adaptando-se ao próprio ser humano e seus propósitos, permitem a existência de uma Literatura que, também, registra aspectos da humanidade, ao passo que também a transforma. Isto posto, este capítulo intenta dar conta de expandir nossa fundamentação teórica, agora pensando na companhia inseparável dessa viagem: o texto literário. Para nos acompanhar, selecionamos as narrativas míticas como auxiliar neste itinerário e que compõem o nosso roteiro literário.

3.1 A Literatura em sala de aula

Mediante o exposto no capítulo anterior, e dando continuidade às nossas reflexões, uma possibilidade de ancorar as discussões do plurilinguismo é se valer da literatura como auxílio para fazer o aluno adentrar a zona da Intercompreensão e percorrer um itinerário plurilíngue, visando o aprimoramento e desenvolvimento de suas capacidades linguísticas, sem deixá-lo desviar da importância de se conhecer novas culturas e realidades a partir da alteridade. Afinal, "a literatura parece ser, em determinadas ocasiões, uma espécie de língua estrangeira, pois a diversidade de sentidos do texto pode acarretar problemas de compreensão, daí uma das principais dificuldades quanto ao seu tratamento" (Pinheiro-Mariz, 2007. p. 75).

Não é tarefa simples definir esse fenômeno essencialmente humano, considerando que seus juízos de valor são historicamente cambiantes, além de que esses próprios critérios possuem uma estreita relação com as ideologias sociais das sociedades que o aludem. O fato é que a literatura é composta por linguagem com alto teor de inventividade, doravante com status de arte, e sua presença na sociedade revela tanto sua capacidade de adaptação a quaisquer espaços sociais, quanto sua produtividade em veicular todas as discussões possíveis de serem feitas.

A permissividade da condição que a literatura comporta em abarcar tantos pontos de vista da realidade é uma possibilidade para elaborar viagens e itinerários sem a necessidade (e

já que muitas vezes falta oportunidade) de se movimentar em espaços físicos e ainda assim poder ter um mínimo da dimensão que é estar no lugar do outro, pois "o que é sem dúvida uma das vantagens da experiência literária, é que o encontro com novas realidades, mesmo quando difíceis, é indolor" (Sándor, 2016, p. 42). Dotada essencialmente de plurifuncionalidades, a literatura é capaz de se encaixar em inúmeras definições, dependendo do seu enquadramento e do foco em sua funcionalidade. Cabe destacar, portanto, que

> além da função estética (arte da palavra e expressão do belo), uma obra literária I pode possuir, concomitantemente, a função lúdica (provocar um prazer), a função cognitiva (forma de conhecimento de uma realidade objetiva ou psicológica), a função catártica (purificação de sentimentos) e a função pragmática (pregação de uma ideologia) (D'onofrio, 1995, p. 23).

Sendo também uma experiência cultural, a Literatura permite investigar de perto as relações sociais e os seus desenvolvimentos históricos, bem como suas manifestações no contemporâneo, tendo na leitura analítica de estética e conteúdo a possibilidade de se compreender em conjunto arte e sociedade. Destarte, a arte, notadamente a Literatura, seria, então, uma experiência comunicativa do campo social, uma mediação das suas expressões que permite vislumbrar a sociedade a partir da compreensão de suas formas e estruturas; é preciso considerar, portanto, texto e contexto para explicar os processos de estruturação de uma obra literária.

O que de fato pode se conceber é que a contemplação do social, enquanto componente estruturante, em uma análise crítica, permite pensar nas possibilidades representativas que esse elemento pode construir, o que coloca a Literatura em sua face pragmática e operativa de denúncias, retratos, símbolos e alegorias de cada sociedade em que ocorre. Isso revela que as expressões do social são traduzidas, dentro do jogo de linguagem de uma obra literária, entre as tensões de camadas estruturais que organizam no texto literário esse estatuto da correspondência com a sociedade. Assim, a Literatura não é um documento estático, reprodutor de nuances externas e intrínsecas ao social, mas um sistema potencializador desse quando o toma para si e o transforma em objeto literário.

Outrossim, a literatura favorece o contato com diferentes temáticas culturais, com registros e variações de usos linguísticos, diversos pontos de vista sobre realidades e suas formas de representação, entre outros. Para além disso, contribui para o desenvolvimento da capacidade de interpretação, da imaginação e da criatividade, resultando em uma abordagem que estimula e colabora com a formação integral cidadã. A literatura, conforme entendida desde o início da modernidade como manifestação artística, não pode ser ensinada

diretamente, por vias práticas e instrucionais. No entanto, a prática da leitura literária não apenas é ensinável, como requer aprendizado, o que justifica a presença contínua dos professores de literatura. Um conhecimento profundo das obras que alcançaram o ápice das potencialidades expressivas e sugestivas em cada língua é essencial para sustentar a atividade literária, tanto para os leitores quanto para os potenciais escritores do futuro. Se os professores negligenciam sua missão de guiar os alunos pelos caminhos da literatura, estes correrão o risco de se afastar dela, resultando num empobrecimento cultural mais acentuado para a sociedade como um todo (Perrone-Moisés, 2000).

Ademais, a literatura tem elasticidade suficiente para coexistir em tantos espaços sociais, seja nas situações mais corriqueiras, quando surge como entretenimento e objeto de prazer pessoal, ou como fonte de aprendizado, quando emerge como um importante auxiliar no processo educacional. Mais:

> a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários (Cosson, 2006, p. 47).

Por isso mesmo, a literatura desempenha um papel crucial na sala de aula por várias razões fundamentais. Primeiramente, ao expor os alunos a uma variedade de estilos de escrita, vocabulário diversificado e estruturas gramaticais variadas, ela contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem. Além disso, a leitura de obras literárias oferece uma janela para diferentes culturas, permitindo que os alunos explorem perspectivas, valores e tradições diversas. Isso não só promove a empatia e a compreensão intercultural, mas também enriquece sua bagagem de mundo.

Ao analisar textos literários, os estudantes são desafiados a interpretar e avaliar informações complexas, estimulando assim o pensamento crítico e a capacidade de argumentação. Esse processo não se limita apenas à compreensão textual, mas também à aplicação de habilidades analíticas e de síntese que são essenciais para o aprendizado e para a vida adulta. Em adendo, também inspira a expressão criativa dos alunos, incentivando-os a escrever suas próprias histórias, poemas e ensaios e proporciona um espaço seguro para a exploração de temas universais como amor, amizade, justiça, identidade e conflitos, abrindo portas para discussões profundas e significativas sobre questões humanas essenciais.

Para muitos alunos, a literatura também desempenha um papel na formação da identidade pessoal, pois eles podem se identificar com personagens e situações literárias, refletindo sobre suas próprias experiências e desenvolvendo uma maior autoconsciência. Além disso, ao despertar o interesse dos alunos pela leitura e ao motivá-los a explorar novos gêneros literários e obras clássicas, a literatura estimula a curiosidade intelectual e o prazer pela leitura, preparando-os para uma participação ativa na sociedade e para uma apreciação mais profunda da cultura e da arte.

Cabe ratificar, também, o enfoque dado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao "desenvolvimento do senso estético para fruição" (Brasil, 2017, p. 87) em relação à leitura de textos literários. Similarmente ao supracitado documento, compreendemos a literatura como uma forma de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, essas responsáveis por transformar e humanizar a vivência escolar. Corroborando esse cenário, Girotto e Souza (2010) compreendem que as aulas de Literatura devem intentar ampliar o horizonte de interesses dos alunos em relação ao mundo, assim como também desenvolver suas competências, bagagem e letramentos literários, em associação com o aperfeiçoamento das estratégias de leituras, além de contemplar uma variedade de gêneros, temáticas, estéticas e fazeres literários.

A presença de textos literários nas aulas de língua visa não precisa se negar a abordar o aspecto linguístico, pelo contrário, pode ser um auxílio para promover uma compreensão mais profunda da língua-alvo quando essa funciona como mediadora, permitindo a exploração contextualizada do vocabulário, expressões cotidianas, gírias, ditados populares e outros elementos linguísticos. Apesar disso, o tratamento do texto literário em sala de aula não deve se resumir em atividades

> para ilustrar fatos de língua, o que equivaleria a negar o status discursivo da obra literária. Este não é um acervo de unidades lexicais nem de estruturas gramaticais; este é um lugar [...] onde um escritor transforma "discursos primários" (os das trocas cotidianas) em "discursos secundários" [...]. Evitaremos, portanto, de trabalhar sobre o texto literário sem considerar o que ele tem de diferente, não para valorizá-lo a todo custo, mas para permitir que os alunos o apreendam de uma forma que não seja redutora, o que implica que lhe seja proposta abordagens diversificadas[1] (Albert; Souchon, 2000, p. 51).

[1] Texto original: *Il ne s'agit pas [...] de l'utiliser pour illustrer des faits de langue, ce qui reviendrait à nier le statut discursif de l'œuvre littéraire. Celle-ci n'est pas un réservoir d'unités lexicales ni de structures grammaticales ; elle est un lieu [...] où un scripteur transforme des "discours premiers" (ceux des échanges quotidiens) en "discours seconds" [...]. On évitera par conséquent de travailler sur le texte littéraire sans envisager en quoi il est différent, non pas pour le valoriser à tout prix, mais pour permettre aux étudiants de l'appréhender d'une manière qui ne soit pas réducrice, ce qui implique que leur soient proposées des démarches diversifiées* (Albert; Souchon, 2000, p. 510); tradução de Moraes Filho (2020).

É necessário, portanto, considerar uma pedagogia que torne a experiência literária um espaço que fomente o desenvolvimento de competências de leitura crítica e engajada, a dizer, de atividades que comportam o letramento literário, aqui compreendido como "o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (Paulino; Cosson, 2009, p. 67), é uma competência que emerge como produto dessa relação. Tal competência não se limita apenas à habilidade de ler e decodificar palavras, mas envolve a compreensão dos elementos literários, como personagens, enredos, temas, estilo de escrita e contexto histórico-cultural em que a obra foi produzida. E para tanto, é função da escola desenvolvê-lo no aprendiz, já que

> o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar (Cosson; Junqueira, 2017, p. 207).

Por isso, é preciso encarar o texto literário como "um meio privilegiado, no ensino da língua materna, de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento, porque proporciona a percepção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos que não são exclusivos da literatura" (Fonseca, 2000, p. 40). Apesar do autor enquadrar o texto literário para o ensino de língua materna, ampliamos o horizonte de aplicação para ensino de e com línguas estrangeiras também; ou melhor, para o ensino baseado no plurilinguismo.

E tal deve ser norteado por uma escolha responsável de exemplares de textos literários, de modo a garantir que a leitura seja, o máximo possível, um elo de contato com a interculturalidade em escala global e não se reduzir a limitações que não consideram a pluralidade. É preciso, portanto, considerar literaturas do mundo inteiro.

3.1.1 As Literaturas do Mundo

Goethe não acreditava no conceito de literatura nacional. Sendo um verdadeiro entusiasta dos primeiros movimentos que mais tarde seriam chamados de globalização, o autor viveu em uma Alemanha ainda embrionária e não dava crédito algum para a concepção estática de que a literatura poderia pertencer, de fato, a uma só nação, sobretudo pelos extremos contatos que variados territórios da Europa tinham uns com os outros e como estes

se influenciavam mutuamente para a construção de identidades que, talvez, não tenham se findado até hoje.

O autor de *Fausto* tinha em mente a sua concepção de globalidade baseada nas suas observações sobre o mercado europeu e o tráfego capitalista, mas conseguia ver muito mais além e perceber que não eram apenas produtos e alimentos que eram trocados e comercializados, mas, e talvez principalmente, traços culturais, hábitos, costumes, língua. Goethe, então, pensava que se a sociedade já não era sequer homogênea e nem havia aspectos tão isolados e particulares de nacionalidade (conceito tão difícil de se definir), a literatura tampouco tinha essas condições e só poderia ser, na verdade, universal: um patrimônio coletivo.

Dadas as circunstâncias da época, uma literatura universal, situada historicamente em um século que não mais existe, seria o contingente inteiro de produções literárias feitas no mundo inteiro e que conversam em temas, estilos, estéticas e propostas, mesmo que o contato prático e real entre autoras e autores nunca tenha acontecido por vias de fato, espacialmente falando, mas os elos de semelhança justificariam o contato figurativamente através do literário. Contudo, a ideia de universal parece flertar cada vez mais com a busca de algo que esteja intrínseco a toda manifestação literária, como se houvesse um DNA que conecta toda a literariedade, quando, na verdade, o fazer literário nasce e se desenvolve de maneiras tão variadas e incontáveis que apontar um elemento ou unidade para todo seu leque de possibilidades parece uma insanidade.

O conceito romantizado e pensado a partir da Europa de um autor igualmente romântico e europeu não tem mais o mesmo peso nos dias de hoje, apesar da sua serventia para se pensar em uma época passada na qual não somente escritores, mas o mundo todo se questionava, em diferentes níveis, sobre o futuro que viria depois de tantas inovações tecnológicas e com a possibilidade de se conhecer e estar em tantos novos lugares. Falar de literatura universal é pensar em um contexto de higienização e dar as costas para a pluralidade.

Ette (2019) ao apresentar todo esse contexto citado acima, reflete sobre a urgência de atualizar esses ideais em torno da literatura universal na justificativa de que as configurações de sociedade contemporânea não mais conversam com o contexto de produção de Goethe que, por sua vez, já negava a ideia de literatura nacional justamente por conta dos movimentos de globalização iniciados em sua época, hoje, sem dúvida alguma, muito mais intensos.

Em termos de interculturalidade, não existem fronteiras territoriais definidas, apenas limites que se remodelam continuamente e, mesmo assim, essas estão mais no campo da

abstração. Os conceitos estáticos de território, continente e continuidade estão sendo redefinidos pelas novas formas de pensamento de um movimento incessante e sem freio, que impulsiona constantes mobilidades. As culturas são muitas e apesar de possuírem locais de origem e começo, não apresentam de igual modo possibilidades de finalização e nem espaços inalcançáveis; as literaturas até possuem residência, mas elas não são fixas. É preciso, então, pensar nas Literaturas do Mundo. Ao discutir sobre o conceito, Ette (2019) pensa em literaturas que possibilitam não apenas um olhar sobre a realidade representada, mas em representação de realidades vividas, vivenciadas e vivenciáveis (e até mesmo revivenciáveis), o que contêm em si, processualmente, uma globalização cotidiana, reflexiva e experimentável e não a sua noção abstrata e imaginária. Em outras palavras, a literatura pode ser um meio concreto e palpável de *sentir* a globalidade. O autor ainda pontua que

> as literaturas do mundo atravessam as culturas e os sistemas de escrita e de sinais por elas utilizados, apresentam-nos formas de vida e normas de vida das mais diversas relações de poder políticos e ordens econômicas, das mais variadas configurações biopolíticas e sociais, sendo que seus respectivos universos não representam formas de expressão simbólicas cientificamente disciplinadas e, assim, culturalmente fixadas, e sim reativas a qualquer tipo de disciplinarização (Ette, 2019, p. 26-27).

O que tal conceito traz de significativo é uma compreensão orientada para a pluralidade, que não necessariamente pensa nas semelhanças observáveis e existentes mesmo em diferentes culturas, mas que enxerga as diferenças culturais apesar da inexistência de semelhanças; a distinção importa mais que convergência, ao contrário da ideia de literatura universal. E mesmo em condição de verdade, as semelhanças não são nucleares no processo de globalização, não se trata de unidade tampouco da homogeneidade brutal; para além da existência, a coexistência tem mais validade.

Isso não significa, é claro, que pensar em literaturas do mundo anule o valor de conceber seus locais de origem como importantes e decisivos na compreensão das realidades aludidas em seus textos. Muito pelo contrário, as literaturas do mundo (sempre no plural) se declaram simultaneamente do mundo e dos seus locais de origem, ao passo que elas apenas se organizam no mundo porque seus espaços coexistem e relacionam-se entre si. Mais:

> as literaturas do mundo foram transversalmente às línguas, transversalmente às culturas, transversalmente às delimitações que de modo algum se diluem, mas de certa maneira se multiplicam, uma escola de pensamento do multilógico e um laboratório para a convivência para além da exclusão, para além de uma incessante alterização e expulsão (Ette, 2019, p. 36).

Logo, as literaturas do mundo atravessam línguas, culturas e vivências, produzem uma escrita-entre-mundos e constroem um entrelugar plurilíngue e pluricultural. Isso gera uma oferta de textos literários que rompem fronteiras, pelos variados esforços de escritores, pesquisadores, leitores e afins de transportarem as literaturas para o mundo todo, lugar onde elas sempre pertenceram. São elas que podem permitir experienciar viagens em itinerários plurilíngues. Por fim, a presença do texto literário (preferencialmente do mundo todo) em sala de aula aliada à perspectiva plurilíngue da IC pode expandir consideravelmente essa capacidade desse recurso didático em permitir conhecer tanto o mundo que os cerca como aqueles que parecem estar distantes cultural e geograficamente, mas que tendem a ser (re)aproximados a partir da leitura literária e do contato com diferentes LE.

Para tanto, o tópico seguinte intenta dar conta de apresentar a relação produtiva entre o texto literário e as abordagens da IC.

3.2 O texto literário e a Intercompreensão

Como destacado, contemplar a literatura como auxiliar na abordagem da Intercompreensão é tratá-la como importante objeto veicular de pluralidades culturais, sociais e políticas porque essas são, por imperativo, elementos de estruturação, de tema e de conteúdo do texto literário, bem como da própria língua; em outras palavras, língua e literatura são componentes indissociáveis. Contudo, mesmo com a eloquência dessa visão unificadora, ainda é bastante persistente o contraponto que coloca, equivocadamente, em lados extremos e distantes a língua e a literatura e essa visão dualística encontra suporte na dificuldade de se trabalhar com ambas de modo satisfatório, sobretudo em sala de aula. Sobre a pauta:

> Uma das maiores dificuldades de se fazer um trabalho interdisciplinar de literatura e língua em um âmbito de ensino de FLE é, muito provavelmente, o pouco conhecimento dos princípios que norteiam o desenvolvimento deste tipo de abordagem. Esse dado confirma a necessidade de se sistematizar meios que favoreçam o trabalho do professor e, sobretudo, o do aluno [...] (Pinheiro-Mariz, 2007, p. 116).

Apesar de a autora situar o conflito no ensino de FLE (francês como língua estrangeira), o cenário não é particular deste, sendo uma realidade compartilhada por qualquer experiência no ensino de língua, incluindo a materna. A problemática citada se reflete, por exemplo, no número insuficiente de pesquisas, abordagens e experiências que busquem contornar essas lacunas metodológicas na aplicação de atividades que unam língua e

literatura, sobretudo se tratando de abordagens plurais e, no nosso caso, de exercícios de Intercompreensão.

Mesmo com os obstáculos, existem possibilidades para contornar esse cenário. Pinheiro-Mariz (2007) ao descrever o processo de construção dessas atividades, relata que é essencial desenvolver estratégias como a seleção de textos que não sejam completamente desconhecidos pelo leitor. Isso não implica que, ao trabalhar com textos literários em língua estrangeira, o conteúdo deva ser completamente familiar ao aluno. No entanto, é importante considerar que, especialmente no início do aprendizado, um texto que faça referência aos conhecimentos prévios do aluno pode sensibilizá-lo e facilitar a busca pelo significado. Essa abordagem é igualmente relevante no contexto da leitura literária. Mais:

> "No momento em que o aluno se despe do seu 'eu' e passa a identificar-se no 'outro' (uma nova identidade, uma duplicação de sua experiência), um espaço é aberto nas fronteiras da língua. Aprender uma língua estrangeira é descobrir-se 'outro'. Quando essa aprendizagem é associada à ficção literária, as experiências podem ser divididas em sala de aula, permitindo, de fato, uma nova visão de si e do mundo" (Pinheiro-Mariz, 2007. p. 78).

Em se tratando de uma formação plurilíngue, o texto literário é um excelente veículo da pluralidade cultural existente no mundo, ao passo que é representante de seus locais, sujeitos e contextos de produção. A variedade que a literatura pode apresentar de variações linguísticas, vivências, experiências e referências locais, sejam de ordens linguísticas, históricas, geográficas, biológicas, entre outros, além de ser material rico para trabalho em sala de aula é também uma justificativa prática do porquê de o texto literário ser necessário para a promoção da interculturalidade.

Moraes Filho (2020) chama atenção para o fato de que ao se trabalhar com conteúdos culturais, é importante considerar algumas ressalvas, pois sua abordagem em sala de aula pode frequentemente levar a situações conflituosas. Apresentar aspectos da cultura-alvo nem sempre é recebido com a mesma receptividade que os conteúdos linguísticos. Isso ocorre porque as representações prévias que os alunos têm sobre a cultura-alvo, muitas vezes baseadas em estereótipos, podem gerar mal-entendidos e conflitos. É preciso destacar que uma formação intercultural não se resume a "aprender" uma cultura específica. Isso significa que não se trata de adquirir simplesmente os hábitos e comportamentos de uma cultura para reproduzi-los em contextos específicos, como se o objetivo fosse imitar o comportamento de outra pessoa estrangeira (Moraes Filho, 2020). Abdicar dos próprios traços culturais e linguísticos e sobrepor uma identidade que não é a sua origem em detrimento da

marginalização da sua é um processo de aculturação[2], movimento que, justamente, se pretende evitar na formação plurilíngue.

Uma educação voltada para a interculturalidade precisa ser pensada a partir da sensibilização humana, de reconhecer no outro, estrangeiro, uma imagem para além do estereótipo que não necessariamente perpassa pela concordância, mas pelo reconhecimento do direito nato de existência. É certo que a literatura pode contribuir para uma aproximação mais profunda e íntima entre o aluno e as manifestações culturais da língua alvo, já que é a partir da língua que o indivíduo tem acesso a todo e qualquer fenômeno do universo e, também, com ela que se cria mecanismos para interpretar e dar sentido a esse mesmo universo e, posteriormente, apreendê-lo. E, por isso, o desenvolvimento da competência de intercompreender pode vir

> da leitura como fonte de diversos tipos de informação sobre uma língua, o povo que a fala e sua cultura, sendo o contexto ideal para apreensão de vocabulário e sintaxe em contextos significativos, permitindo ao aluno a assimilação das novas informações apresentadas, tornando esse contexto como sendo também importante e fundamental à expansão do conhecimento, além de explicitar uma função maior para o ensino de LE nas escolas públicas, qual seja: ajudar o aluno a se inserir, enquanto cidadão, em um mundo plural ou mesmo melhorar o seu desempenho em habilidades na sua própria língua (Silva, 2013, p. 53).

O que se tem, de fato, é a possibilidade de potencialização do movimento que é inerente tanto à literatura quanto à intercompreensão: conhecer o desconhecido. Sobretudo se considerarmos que enxerga o outro (seja sujeito, ou objeto) como catalisador de experiências que jamais poderiam encontrar manifestações e existências apenas no ‘eu mesmo’, isolado. O texto literário e IC atestam a necessidade do outro como fonte indispensável para a vivência humana. Por fim, enfatizamos que o contato com variadas LE através do texto literário, através da metodologia da ILR, pode ser um caminho favorável para despertar nos alunos e alunas não apenas habilidades e competências linguísticas e interculturais, mas também o gosto e apreço pela leitura literária, o que também funciona como uma política afirmativa para a fomentação dos hábitos de leitura para além da sala de aula, independente do formato, proposta ou tipo de texto.

[2] A aculturação pode ser compreendida como o "processo pelo qual um indivíduo ou uma comunidade acessa uma cultura e se apropria dela a ponto de não perceber mais que ela não lhe é natural, mas que ele a construiu" (Cuq, 2003, p. 13). Durante o processo de aculturação, os indivíduos podem adotar práticas, valores, crenças, normas sociais e outras características culturais do grupo dominante ou da cultura com a qual estão entrando em contato mais intenso. Esse fenômeno pode ocorrer de maneira voluntária ou involuntária e pode ser influenciado por fatores como migração, colonização, globalização, entre outros. A aculturação é um processo dinâmico e complexo de interação que pode levar a mudanças culturais mútuas entre grupos ou indivíduos de diferentes origens culturais; independente de como ocorra, o processo sempre resulta em perdas.

Em continuidade, para a nossa pesquisa escolhemos como recorte de gênero literário as narrativas míticas, as quais acreditamos compactuar com os conceitos apresentados e ser veículo das discussões aqui realizadas

3.3 Narrativas Míticas: mais um elo com a alteridade

A escolha de se trabalhar com narrativas míticas para o nosso itinerário plurilíngue não é arbitrária, pois acreditamos que há particularidades nessa composição estético-literária que dialoga diretamente com as nuances da Intercompreensão: são propostas de solução mediante o desconhecido e as dificuldades do ser humano. É sabido que as muitas narrativas míticas resistiram ao tempo e se mantêm como um recurso histórico que permite (re)conhecer as nuances das sociedades as quais são inerentes e como as produções culturais, políticas e antropológicas de suas épocas vigentes se organizavam. Contudo, muito mais do que documentação, as narrativas míticas registram particularidades de composição estético-literária, configurando-se como resultados de linguagem amplamente inventiva e que denotam atenção especial.

A criação dos mitos está estreitamente ligada à necessidade de construir sistemas de compreensão do mundo, dos fenômenos da natureza e da existência humana. Esse processo foi registrado em inúmeras civilizações, com um rico catálogo de seres fantásticos, monstros, heróis e divindades que a partir do contato entre si tinham algo a dizer sobre essas mesmas sociedades que os criaram, “agindo como ferramentas criativas para comunicar as mais importantes lições de vida” (Daniels, 2015, p. 10).

Para tanto, Eliade (2011) considera o mito como constituinte de um conhecimento de ordem esotérica, passível de transmissão e acompanhado de uma espécie de “poder mágico”. Com efeito, conhecer a origem de um objeto, animal ou fenômeno da natureza é o mesmo que adquirir poder sobre eles e possibilidade de dominá-los, multiplicá-los ou reproduzi-los, ou até mesmo conhecer seus campos de atuação e usar isso em benefício próprio (como o caso dos fenômenos da natureza). Podemos conceber, então, o mito como um estatuto social, de caráter coletivo, representativo e pedagógico, com funções culturais pensadas a partir do propósito de oferecer suporte ao entendimento humano. Destarte,

> o mito, porém, não possui outro fim senão a si próprio. Acredita-se nele ou não, à vontade, por um ato de fé, se o mesmo parece "belo" ou verossímil, ou simplesmente porque se deseja dar-lhe crédito. Assim é que o mito atrai, em torno de si, toda a parte do irracional no pensamento humano, sendo, por sua própria natureza, aparentado à arte, em todas as suas criações (Brandão, 2012, p. 13-14).

Logo, as narrativas míticas são concebidas, também, pela sua capacidade de delinear padrões para a caminhada existencial a partir da dimensão imaginária; o que moldou por muito tempo os saberes dos homens sobre praticamente qualquer coisa. É factível, logo, considerar que "os mitos têm lugar de destaque devido à profundidade e abrangência com que funcionam no grande e difícil processo de formação da Consciência Coletiva" (Byington, 2012, p. 9). Por isso mesmo, o mito estabeleceu relações tão íntimas com a psicologia[3], em que variadas vezes serviu de subsídio para postular seus conhecimentos e teorias edificados a partir do mitológico, que encontrou extensão até mesmo nos usos do cotidiano[4]. Se para Bachelard (1991) todo mito é um drama humano condensado, o que fica mais evidente na premissa do autor é a capacidade de síntese que ele apresenta, já que o mito consegue articular profundas reflexões de maneira compacta, ao passo que também as valida.

Isto posto, pode-se considerar a narrativa mítica como um modo de significação (Barthes, 2009) intimamente relacionado com a noção do sagrado e que tem como fundamento a ode da criação, valendo-se de personagens que são Entes Sobrenaturais (Eliade, 2011). Brandão (2012), em concomitância, pontua que talvez seja mais exato definir o mito como uma verdade profunda da nossa mente, dotado de um significante mais palpável e concreto (o conteúdo literário), esse sendo mais perceptível pela maior parte das pessoas, e outro mais abstrato e profundo, que revela as representações desse consciente coletivo citado anteriormente. E se tratando dessas porções concretas e abstratas, que as narrativas míticas edificam-se a partir de acontecimentos da ordem da criação. Sobre o exposto, Eliade (2011) destaca que

> o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do "princípio". Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma "criação": ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente (Eliade, 2011, p. 9).

Em suma, tudo que é constituído de existência sofreria intervenção do sobrenatural e, por isso, cada fenômeno possui uma correlação divina e que se comporta como força

[3] Por diversas vezes, houve registro desse movimento de se utilizar personagens e narrativas míticas para representar fatos da psicologia, como o Complexo de Édipo. Segundo Diel, "a representação mítica, que na origem falava unicamente dos astros e de suas evoluções, imaginadas como uma luta entre divindades, termina por exprimir os conflitos reais e intrapsíquicos da alma humana" (Diel, 1991, p. 18). A psicologia jungiana moldou-se significativamente mediante esse exercício, sendo uma das marcas mais famosas dessa vertente.

[4] Alguns exemplos famosos são usar "calcanhar de Aquiles" para falar de algum ponto fraco de algo ou alguém, já que era a única parte do corpo do guerreiro mítico que não estava imune à ataques, ou "voto de Minerva", que indica um voto decisivo quando há empate, referenciando o momento que a deusa decide o futuro do julgamento do mortal Orestes.

emulatória da vida humana. São as narrativas míticas modelos exemplares dessa realidade e de todas as atividades significativas do universo e, portanto, munidas de verdade: talvez não a produzida empiricamente, mas a dotada de valor metafísico, que quiçá, nesse campo, tenha mais a dizer.

Ao teorizar o estatuto de crenças dos gregos na mitologia, Paul Veyne (1983)[5] assumiu o mito como extensão da verdade coletiva. Não é possível determinar se, categoricamente, a Antiguidade Clássica, por exemplo, acreditou piamente em monstros, guerras épicas e castigos divinos para punir e reprimir condutas humanas, não sem considerar cronologicamente quando esses fatos aconteceram. Ora, os gregos demonstravam interesse significativo pelas origens assumindo que o seu contemporâneo era fruto de um histórico dotado de uma gênese anterior, um princípio ativo gerador. E como determinar, perfeitamente, o estatuto de verdade de um tempo longínquo que não se tem registros dos processos, apenas dos resultados? Em outras palavras, se não vemos a formação de mares e oceanos, apenas seus fins, como podemos determinar suas origens? Hoje em dia, a ciência certamente tem respostas para isso, mas estamos falando de abstrações e devemos evitar anacronismos. Não seria a crença exatamente a insistência mediante forças adversas à comprovação prática empírica? Se a origem de algo, necessariamente anterior, é desconhecida, a vontade de conhecê-la justifica os meios para tal, daí advém o mito.

Conforme Eliade (2011), o mito é ritualmente vivido, tornando-se uma experiência religiosa que se diferencia ordinariamente da vida cotidiana. Essa religiosidade se deve a uma reatualização dos eventos fabulosos no mundo palpável que reitera a presença dos Entes Sobrenaturais no tempo contemporâneo; com isso, a humanidade pode revestir-se dos conhecimentos construídos em um "tempo do princípio", essencialmente primordial, mas ainda latente, e recuperado pelas narrativas míticas. O mito é, portanto, um artefato indispensável para a existência da vida humana.

A função social dos mitos nos revela que a compreensão da verdade para as sociedades que os produziram não é tal qual a nossa, egocêntrica mediante os fenômenos do universo. Há de se pensar o motivo de tantos mitos apresentarem variadas versões, mas mesmo assim constituírem-se o mesmo mito: porque existia uma força unificadora entre elas, e essa só poderia ser a verdade. Seu encargo era sanar as inquietações humanas e, contanto que o fizesse, bastava. Apenas mais tarde é que as tensões mediante a ideia de verdade

[5] Em resposta direta para a pergunta norteadora de sua obra (*Acreditavam os gregos em seus mitos*?), Veyne encerra seu debate dizendo: "'Mas é claro que eles acreditavam em seus mitos!' Nós quisemos simplesmente fazer com que o que era evidente para "eles" o fosse também para nós e extrair as implicações desta verdade primeira" (Veyne, 1983, p. 146).

mitológica vão sofrer significativas mudanças. Além da atribuição teológica, a mitologia é concebida também como o acervo literário referente ao seu teor de narrativa fantástica. Para tanto, podemos conceber etimologicamente que

> a palavra grega *mythologia* contém o sentido assim de "histórias" (*mythoi*) como de "narração" (*legein*): uma forma de narração que, no princípio, também suscitava ecos, despertando a consciência de que a história dizia respeito pessoalmente ao narrador e ao espectador (Kerényi, 2015, p. 10).

De maneira prática, mitologia é o estudo dos mitos, concebidos como história factual. Entendemos então que a mitologia pode ser compreendida como "uma verdadeira instituição que serve de memória social, de instrumento de conservação e comunicação do saber, cujo papel é decisivo" (Vernant, 2006, p. 16). Portanto, quem conta as narrativas míticas e transmitia seus conhecimentos, em exercício institucionalizador da manutenção dos saberes hereditários, oferece também o sentimento de partilhar uma realidade conjunta, de um universo que diz respeito a quem narra e quem escuta, logo, uma prática de alteridade construída a partir das linhas de conexão entre seus envolvidos, seja sujeito, seja objeto (e aqui temos um elo claro com o que já descrevemos sobre a IC, no capítulo anterior).

Por ter significação particular, a mitologia estabelece estreita relação com a linguagem por ser dotada dela e também inerente ao seu campo, além de constituírem expressões inesgotáveis da humanidade. Logo, "mitologia, no mais elevado sentido da palavra, significa o poder que a linguagem exerce sobre o pensamento" (Cassirer, 1992, p. 19). Em seu campo de atuação

> a mitologia apresenta-se como um discurso *sobre* os mitos, um saber que tenciona falar dos mitos em geral, de sua origem, de sua natureza, de sua essência; um saber com pretensões a se transformar em ciência, tanto hoje quanto outrora, pelos procedimentos usuais de estruturar alguns de seus objetos, sistematizar diferentes enunciados do saber que ela inaugura e formalizar conceitos e estratégias (Detienne, 1998, p. 15).

Por isso mesmo, apesar de a verdade mitológica não surtir os mesmos efeitos no contemporâneo, que a rejeita, nem contribuir sempre com sucesso para a satisfação de uma curiosidade que hoje pertence ao âmbito científico, ainda assim ela denota teor valorativo por conseguir recuperar as nuances histórico-sociais não como mera documentação, mas, sobretudo, como potencial representação. Porém, independente da sociedade e do tempo atuante, a mitologia é, principalmente, uma verdade histórica, seja como princípio norteador ou como instrumento reiterativo de compreensões alheias; é um ingrediente vital da humanidade, ao qual se recorre constantemente por conseguir codificar e traduzir com notória

eficácia os espectros da existência.

Praticamente dotada de onipresença, "a mitologia está em todo lugar, ela impregna a gramática, invade a língua com a metáfora, espalha-se na sintaxe" (Detienne, 1998, p. 33). Daí o rigor do trabalho de coleta dessas narrativas para transformá-las em Literatura acessível, como modo de registro e de ampliação de sua carga de significado, já que a condição do literário lhes confere o *status* de arte, portanto, dotada de valor estético.

As narrativas míticas são compostas por histórias fabulosas que têm como cerne situações fantásticas em acontecimentos épicos, que, na verdade, refletem os comportamentos humanos; o que revela seu caráter funcional, já que as personagens mitológicas são projeções e reflexos dos homens e das organizações de suas sociedades (Eliade, 2011). Um exemplo claro é o panteão olimpiano greco-romano, definido por características e representações distintas, mas todas de elevado nível de importância para as sociedades greco-romanas, como a sabedoria, a guerra, a agricultura, os fenômenos físicos e naturais, os sentimentos amorosos e festivos, entre outros; "o Olimpo não é senão uma gramática que regula as funções dos deuses" (Bachelard, 1991, p. 9), e essas funções são essencialmente humanas e acometidas pela personificação no mitológico.

Ademais, a categorização do universo em potenciais representações divinas culminou na possibilidade de se discutir sobre variadas temáticas, seja da criação dos sentimentos humanos e pensamentos mais abstratos, ou no desenvolvimento de atividades políticas e culturais, origem de eventos naturais, descoberta de novos utensílios de uso cotidiano e bélico, organizações da sociedade civil, enfim, qualquer coisa que penetre a vontade do ser humano. Por isso mesmo, falar de narrativas míticas é, por imperativo, abordar questões fundamentais da existência humana e diretamente ligada aos aspectos culturais, políticos e sociais das sociedades que as produzem. Se pensarmos sobre o vasto acervo de narrativas míticas que, praticamente, toda comunidade elaborou, em suas próprias línguas e valendo de suas próprias visões de mundo, temos, então, um artefato cultural valiosíssimo, que por sua natureza de composição é em essência uma experiência de interculturalidade.

Tratando-se de literatura, portanto de arte, os aspectos que tanto podem falar sobre a realidade social não se baseiam, obrigatoriamente, na projeção exata do social, mas no trabalho revestido de linguagem e inventividade, que, mesmo se falando sobre personagens e mundos fictícios, ainda assim pode ser realístico, não necessariamente dotado de realismo. Ademais, uma obra literária "pode ser não realista, mas realística, projetando um mundo diferente do nosso, mas de uma maneira que revela coisas verdadeiras e significativas sobre a experiência do cotidiano" (Eagleton, 2017, p. 143-144).

Outrossim, o caráter pedagogizante da narrativa mítica reside na sua natureza de ser

uma possibilidade de ofertar compreensão e assimilação dos muitos fenômenos do mundo, e por isso historicamente ela se comportou como uma herança que foi passada de geração em geração, servindo como auxílio para aludir aos valores e crenças das comunidades aos quais pertencem. Logo, a construção das narrativas míticas apresentou variações e versões dos mesmos fatos narrativos, porque naturalmente cada indivíduo e comunidade que assimilou esses mitos, inseriu novos elementos e/ou contou histórias de maneiras distintas, configurando uma verdadeira criação literária colaborativa.

Porém, pouco nos interessa aqui investigar a origem "real" dos mitos, já que nos aliamos à perspectiva de que mesmo diante de incoerências da diversidade mitológica, por serem frutos de profundas sensibilidades e, portanto, subjetivas, o seu teor valorativo não se enxerga na sua verdade, mas nas implicações históricas, políticas e culturais que alcança; logo "o mito continua sendo um precioso elemento de investigação, capaz de ratificar o que é preciso conservar do tempo e do meio que o alimentaram" (Mazel, 1988, p. 174).

Naturalmente, por serem narrativas contadas por muitas vozes, um mito não possui autoria individual, sendo um produto da coletividade. Logo, a natureza primordial do mito é ser um texto de base oral. A dizer, "o texto oral reflete a cultura de um povo, cultura essa na qual as pessoas apresentam o costume de memorizar poemas, contos, dentre outros textos e contá-los sem precisar ler ou escrever" (Eulálio, 2016, p. 52). O que geralmente temos contato são com as transcrições escritas de algumas versões dessas narrativas orais, estilizadas conforme a fantasia dos sacerdotes e poetas e compondo um imaginário variado, mas unificado quanto a propostas de elucidar fatos das culturas as quais são intrínsecas.

Isso demonstra que as condições locais são fundamentais e determinantes na criação das narrativas míticas, com cada literatura refletindo suas particularidades regionais incorporadas e transmitidas através dos textos. Esse aspecto impacta até mesmo na estrutura linguística da narrativa, como também na inserção de elementos regionais, geográficos, biológicos e históricos. Ademais, a escolha de trazer as narrativas míticas como recurso didático para fomentar o plurilinguismo em sala de aula também se dá porque além de serem textos de fácil acesso (tanto na oralidade quanto em itens de busca da internet, por exemplo) e com elementos particulares permissivos para o trabalho estético e literário, a sua própria natureza facilitadora de compreensão de realidades adversas, desconhecidas e desafiadoras, mas que possuem relações muito próximas com que já é conhecido e, também, sua veia pedagógica, nos parece conversar diretamente com as propostas da abordagem da Intercompreensão.

A partir das discussões aqui ancoradas, propomos, então, uma união entre esses dois universos que nos soa muito familiares; acreditamos que as narrativas míticas, registradas nas

mais diversas línguas do mundo todo, podem potencializar a produtividade dos fins e objetivos da Intercompreensão, tanto porque são instrumentos para contornar os conflitos mediante o desconhecido, quanto por serem, a pluralidade cultural e a mitologia, fenômenos essencialmente humanos e que se admitem incluídos em práticas de alteridade: pensar no outro (objeto ou sujeito) é, também, pensar em si mesmo.

No capítulo a seguir, iremos descrever o nosso percurso plurilíngue, apresentando a nossa proposta de atividades que foram desenvolvidas em sala de aula, unindo as premissas da didática do plurilinguismo e tendo a Intercompreensão entre Línguas Românicas em perspectiva e como suporte para a didatização de narrativas míticas e suas culturas as quais são inerentes.

4 O ITINERÁRIO PLURILÍNGUE

Viajar exige um itinerário, um caminho para seguir e pontos de chegada. Tendo guia e roteiro, precisamos delimitar nossas paradas e como chegaremos até elas. Nessa viagem, nosso transporte são as línguas, nosso método de condução simbólico que permite a locomoção não por movimento físico, mas pelo aprendizado, pela soma de contatos culturais. Neste capítulo, iremos explanar as estações e paradas por onde esse itinerário passou, parou, tomou descanso e encontrou uma vasta fonte de experiências culturais, bem como os métodos que nos conduziram até elas.

Sendo uma pesquisa que envolve a participação de seres humanos, primeiramente foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e só após ter sua aprovação, a partir de parecer consubstanciado n° 6.780.723, teve seu início na supracitada escola. Foi garantida a preservação de dados que podem vir a identificar os participantes, mantendo integralmente a privacidade dos mesmos e omitindo quaisquer dados que poderiam identificá-los. Visando aprofundar e aplicar os conceitos descritos e explorados nos capítulos anteriores, este dará conta de explicitar o percurso metodológico que nos conduziu em nosso itinerário plurilíngue, desde as abordagens tipológicas até o Caderno de Intercompreensão que embasou nosso plano de aulas.

4.1 Tipologia da pesquisa

Esta pesquisa-ação, conceito designado 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", situa-se como qualitativa, considerando que é, a priori, interpretativa ao se basear na coleta de dados gerados a partir do desenvolvimento de atividades em sala de aula; logo, intenta um percurso a fim de atribuir significados, tendo por base os entrelaços teóricos selecionados (Boaventura, 2009).

A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que visa entender fenômenos complexos através da coleta e análise de dados não numéricos. Em vez de se concentrar em medir e quantificar variáveis, busca explorar e interpretar experiências, percepções e significados. Em acréscimo, e conforme Creswell (2010, p. 26), "a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano". Ao intencionarmos desenvolver uma pesquisa inserida nesse paradigma qualitativo, a situamos em um movimento 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). A partir disso, então, interpretamos os dados de maneira subjetiva, buscando descrever, compreender e explicar os resultados da ação por meio da observação das participantes e da coleta de dados (Portela, 2004).

Considerando que lidamos com seres humanos, inserimo-nos em um contexto de alta complexidade, sendo crucial considerar tanto os aspectos coletivos quanto os individuais e evitando generalizações precipitadas. Além disso, a pesquisa qualitativa é essencial para explorar questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais (Goldenberg, 2004). E por isso valoriza o contexto e a situação específica em que o fenômeno ocorre, reconhecendo que o significado pode variar em diferentes contextos. O fazer qualitativo frequentemente envolve uma interação mais próxima com os participantes, como entrevistas abertas ou discussões em grupo, para obter uma compreensão mais rica e detalhada. Logo, denota uma acentuada flexibilidade, já que os métodos e instrumentos podem ser adaptados conforme a pesquisa avança, permitindo ajustes para captar nuances emergentes.

Parte da seção analítica apresenta dados numéricos, o que direciona a pesquisa para um teor também quantitativo. A pesquisa quantitativa é uma abordagem que se caracteriza pela utilização de dados numéricos e estatísticos para descrever, analisar e interpretar fenômenos. Seu objetivo principal é medir a magnitude de um fenômeno, identificar padrões e estabelecer relações entre variáveis de maneira objetiva e mensurável. Para isso, ela se utiliza de instrumentos como questionários, testes padronizados e escalas de avaliação, permitindo uma análise sistemática dos dados por meio de métodos estatísticos (Creswell, 2014).

Logo, elaboramos uma pesquisa quali-quantitativa, que se configura uma abordagem híbrida, que combina elementos das metodologias qualitativa e quantitativa, buscando aproveitar as vantagens de ambas as abordagens. Esse tipo de pesquisa permite a coleta e análise de dados numéricos, ao mesmo tempo em que explora a compreensão subjetiva dos participantes, seus sentimentos, motivações e contextos. A combinação desses métodos permite uma análise mais ampla e profunda do fenômeno estudado, pois, enquanto os dados quantitativos fornecem uma visão ampla e objetiva, os dados qualitativos oferecem uma compreensão mais detalhada e rica das experiências individuais (Tashakkori; Teddlie, 2003).

Concomitantemente, a pesquisa também tem natureza exploratória e visa a ampliação do conhecimento e construção de fundamentação teórica sobre a leitura literária por meio da intercompreensão entre línguas românicas, uma vez que buscamos compreender as causas e

efeitos que contribuem para os fenômenos sociais observados a partir dos resultados obtidos (Souza *et al*., 2013). Também possui traços de pesquisa bibliográfica, tendo em vista que se apoia em materiais bibliográficos legítimos, ligados à literatura já produzida que dialoga com as possibilidades de utilização da ILR em ambientes escolares. A partir da análise de referências teóricas disponíveis em diversos meios, como livros, artigos científicos e páginas da web, qualquer trabalho científico começa com uma pesquisa bibliográfica (Fonseca, 2002). Esse tipo de abordagem envolve a identificação e análise de fontes acadêmicas para entender o estado atual do conhecimento sobre um tema específico, que, no nosso caso, envolve o elo entre o plurilinguismo e a intercompreensão.

A pesquisa bibliográfica não se limita a resumir as fontes; envolve uma análise crítica das ideias e teorias apresentadas, comparando diferentes pontos de vista e abordagens. Ademais, também contribui com a construção de uma base teórica sólida para novos estudos ou trabalhos acadêmicos, proporcionando uma compreensão abrangente do que já foi pesquisado e discutido, além de permitir identificar lacunas na literatura existente e áreas que precisam de mais pesquisa, ajudando a direcionar novos estudos.

Por fim, nosso estudo também tem características de pesquisa descritiva por intencionar descrever seu objeto a fim de investigá-lo e analisá-lo (Chizzotti, 2013). A pesquisa descritiva se foca em fornecer um retrato detalhado e sistemático da situação ou do objeto de estudo e utiliza métodos de coleta de dados que podem incluir questionários, entrevistas, observações e análises de documentos. Em resumo, a pesquisa descritiva é uma abordagem que busca oferecer uma visão detalhada e compreensiva sobre um fenômeno, ajudando a entender o "o quê" e o "como" de uma situação.

Dado o objetivo de investigar métodos para o desenvolvimento de habilidades e competências intercomunicativas a partir da intercompreensão entre línguas românicas, tem-se, portanto, uma pesquisa de caráter explicativo-interpretativista.

4.2 Perfil da escola e da turma

Tendo todas as exigências básicas e necessárias para poder realizar uma viagem com tamanha proporção, pudemos então apresentar os termos e cronograma do nosso itinerário plurilíngue e, enfim, nos encaminharmos para o *check-in*, processo pelo qual os passageiros confirmam sua presença e recebem o cartão de embarque que é o primeiro aperitivo da abordagem IC.

A coleta de dados para realização desta pesquisa-ação se deu a partir da elaboração de um Caderno de Intercompreensão pensado para aulas de Língua Portuguesa realizadas na Escola Cidadã Integral Técnica Nenzinha Cunha Lima, escola pública localizada no município de Campina Grande - PB, em uma turma do nono ano do ensino fundamental. A escolha do espaço para o desenvolvimento da pesquisa-ação configura-se como uma continuação à parceria e contato que temos iniciado desde 2017, quando, ainda na graduação, realizamos quatro estágios (componentes curriculares da graduação em Letras Português da Universidade Federal de Campina Grande, UFCG).

Foi nessa escola onde tivemos nossas primeiras práticas pedagógicas em sala de aula na educação básica. Em 2018 realizamos, no estágio de ensino de língua no ensino fundamental, um projeto que buscava desenvolver habilidades de síntese e resumo a partir do uso da rede social Twitter (atualmente "X") e para a criação de microcontos. No mesmo ano, nosso estágio de literatura no ensino fundamental abordou autoras de literatura paraibana. Em 2019 realizamos um projeto associado à FLIC (Feira Literária de Campina Grande) levando para a sala de aula textos da artista campinense Fidélia Cassandra, posteriormente realizamos um evento com a presença dela e os resultados do trabalho foram apresentados na programação da referida Feira Literária. Em 2020, de maneira remota, desenvolvemos uma série de aulões focados em gramática para estudantes que realizariam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O contato com a escola foi construído ao longo dos anos a partir de boas relações e culminou, como detalhado, em inúmeros projetos e atividades. Quando nos surgiu a proposta de realizar esta pesquisa-ação, não haveria outra possibilidade a não ser conduzir nosso literário para o ambiente que nos proporcionou tantas outras viagens.

Estando em sala de aula, o primeiro contato entre professor e aprendizes consistiu na apresentação da proposta da pesquisa em sala de aula, bem como seus termos e comprometimentos éticos, na realização do convite para participação, e, em simultâneo, na aplicação de uma atividade diagnóstica para a coleta de dados para a identificação do perfil da turma. A partir de uma atividade diagnóstica (Anexo A), que coletou respostas de maneira anônima, identificamos que a faixa etária da turma era composta por alunos entre 14 e 16 anos, tendo 16 alunos com 14, 4 com 15 e 1 com 16 (21 no total). Além disso, a maior parte da turma era composta por pessoas que se identificam com o gênero feminino, 12, e havia 9 do gênero masculino. A atividade diagnóstica também consistiu nas seguintes perguntas:

Quadro 3: Questionário Diagnóstico

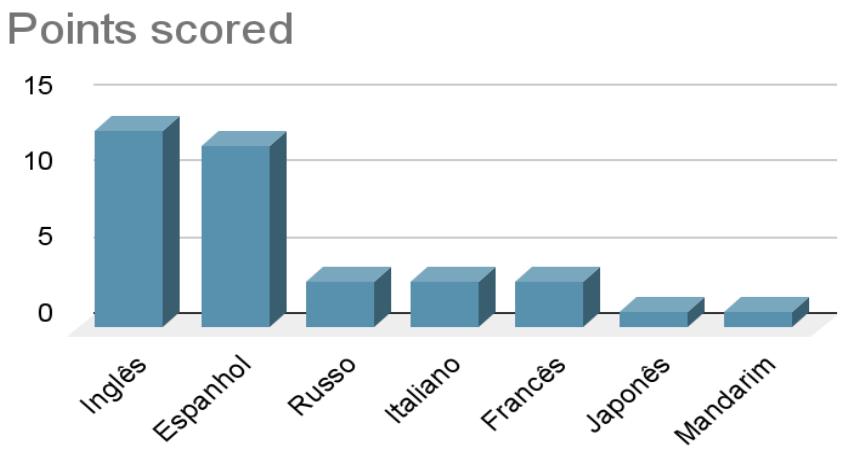
1. Você conhece alguma língua estrangeira? ( ) Sim ( ) Não Se sim, quais? 2. Você tem vontade de aprender alguma língua estrangeira? ( ) Sim ( ) Não Se sim, quais? 3. Você sabe o que significa língua materna? ( ) Sim ( ) Não Se sim, o que significa, para você? 4. Você sabe o que significa línguas românicas? ( ) Sim ( ) Não Se sim, o que significa, para você? 5. Você sabe o que significa plurilinguismo? ( ) Sim ( ) Não Se sim, o que significa, para você? 6. Você acha importante aprender línguas estrangeiras? Justifique sua resposta. 7. Em quais contextos sociais você acredita que se pode precisar usar uma língua estrangeira? 8. Você já se deparou com algum texto em língua estrangeira que não conseguiu compreender imediatamente? Se sim, o que você fez para tentar contornar a situação? 9. O que você espera aprender nos nossos próximos encontros?

Fonte: Atividade diagnóstica gerada para esta pesquisa.

As respostas coletadas nos permitiram construir e identificar um perfil mais apurado da turma, o que nos serviu de subsídio para possíveis modificações no planejamento previsto para as atividades que seriam realizadas posteriormente, assim como conhecer mais de perto as preferências dos alunos e alunas envolvidos. Apesar de a turma ter 21 alunos, apenas 17 responderam o questionário diagnóstico.

Para a primeira pergunta, *Você conhece alguma língua estrangeira? Se sim, quais?*, obtivemos 3 respostas 'não' e 14 'sim', tendo as línguas e suas respectiva quantidades de vezes que foram citadas demonstradas no gráfico abaixo:

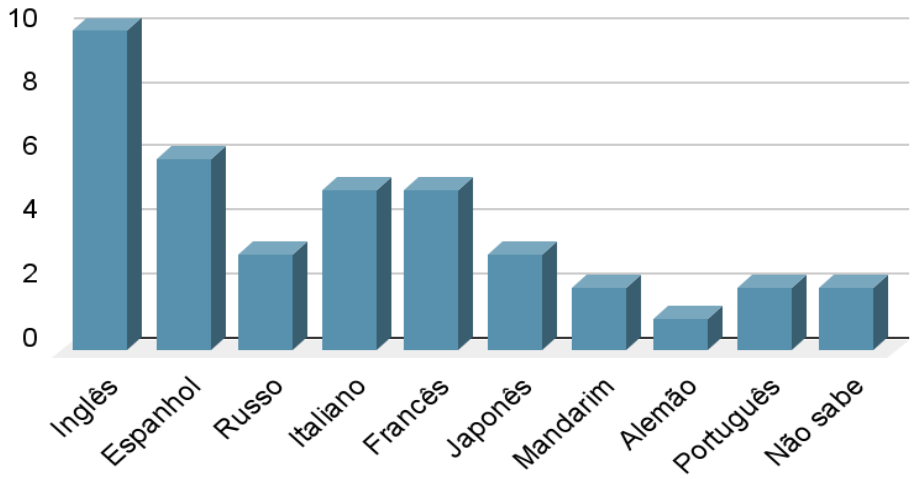
Gráfico 1: Línguas estrangeiras citadas



Fonte: Dados gerados por Fábio Rodrigues da Silva para esta pesquisa

Em consonância, as respostas para a segunda pergunta, *Você tem vontade de aprender alguma língua estrangeira? Se sim, quais?,* que também obteve 14 respostas ‘sim’ e 3 ‘não’, estão dispostas no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Opções de línguas a serem aprendidas



Fonte:Dados gerados por Fábio Rodrigues da Silva para esta pesquisa

Ambos os dados mostram o domínio da Língua Inglesa, resposta já esperada devido ao maior contato que os alunos já têm com a língua enquanto matéria escolar obrigatória, fora a sua natureza franca. Destacamos também a citação das línguas românicas de maior contato e alcance: francês, espanhol e italiano.

Em sequência, para a terceira pergunta, *Você sabe o que significa língua materna? Se sim, o que significa, para você?,* obtivemos 8 respostas ‘não’ e 9 ‘sim’, dispostas no quadro abaixo:

Quadro 4: Você sabe o que significa língua materna?

02	“É a língua do país em que a pessoa nasceu.”
03	“A língua do meu país.”
04	“É a primeira língua que é ensinada, sua língua de origem.”
05	“A língua do seu país.”
06	“Eu acho que significa a língua do país de nascimento, tipo no Brasil é o português, na Inglaterra o inglês etc..”
07	“A língua do país em que nascemos.”

10	“A primeira língua que você aprende.”
12	“A língua portuguesa do meu país.”
14	“A língua do país em que se nasceu.”

Fonte: respostas dos participantes às questões da atividade diagnóstica.

No geral, as respostas demonstram que a compreensão dos alunos sobre a noção de língua materna gira em torno da ideia de uma língua relacionada ao componente geográfico ao qual ela pode aludir, respostas que contém termos como “país em que nascemos/se nasceu/de nascimento” (02, 06, 08 e 14) e “de origem” (04) elucidam o aspecto da nacionalidade, enquanto “meu/seu país” (03, 05 e 09) dialogam com o sentimento de pertencimento. Há o caso de “a primeira língua que você aprende” (10), que já considera as condições sociais e culturais em que um falante pode estar inserido.

Contudo, a quarta pergunta, *Você sabe o que significa línguas românicas? Se sim, o que significa, para você?,* não registrou nenhuma resposta ‘sim’, sendo todas negativas, o que é dado interessante, já que apesar da nossa expectativa era obter uma proporção baixa de respostas positivas, ainda assim é curioso perceber que enquanto sociedade não somos levados a perceber até mesmo a língua portuguesa dentro de um conjunto de familiaridade linguística e não apenas alunos do ensino fundamental desconhecem o eterno, como, supomos, a comunidade brasileira, no geral, está no mesmo patamar.

Na quinta pergunta, *Você sabe o que significa plurilinguismo? Se sim, o que significa, para você?,* mesmo com as expectativas semelhantes às do questionamento anterior, obtivemos 15 respostas ‘não’ e 2 ‘sim’, registradas abaixo:

Quadro 5: Você sabe o que significa plurilinguismo?

02	“Pessoas que falam mais de um tipo de língua.”
06	“Eu acho que é tipo uma pessoa que entende duas ou mais línguas.”

Fonte: respostas dos participantes às questões da atividade diagnóstica.

O conceito de plurilinguismo se confunde com a de poliglotismo, apesar de que a abordagem do termo de se focar no sujeito se revela em termos como ‘pessoas/pessoa” (02 e 06) e a ideia de ser uma competência para competência intercomunicativa, com diferentes níveis de proficiência (ao contrário do poliglotismo) está em termos como “que entende”.

Em prosseguimento, as respostas obtidas para a sexta questão, *Você acha importante*

aprender línguas estrangeiras? Justifique sua resposta, estão situadas abaixo, no quadro seguinte:

Quadro 6: Você acha importante aprender línguas estrangeiras? Justifique sua resposta.

01	"Sim, se você arrumar um emprego, é preciso."
02	"Sim, para poder sair e conhecer mais pessoas."
03	"Sim, acho muito importante aprender quando for arrumar um trabalho ou uma coisa do tipo."
04	"Sim, pois podemos precisar em alguma situação de urgência ou quando viajar para outros países."
05	"Sim, pois fica mais fácil para se comunicar com pessoas de outros países."
06	"Sim, porque em uma viagem para o exterior você pode passar por uma emergência, aí você vai ter que saber o básico."
07	"Sim, pois aprendo outras línguas diferentes."
08	"Sim, pois você pode viajar e falar com as pessoas normalmente."
09	"Sim, pois atualmente você só consegue entrar em certos empregos sendo bilíngue e também é bom para se informar com outras pessoas."
10	"Sim, pois é bom para o currículo."
11	"Pra mim é importante pois identificar palavras com base nas línguas."
12	"Sim, muitas vezes é importante ter esse conhecimento porque em algumas entrevistas de emprego é exigido."
13	"Sim, pois o conhecimento é importante pro futuro ou até em ocasiões de trabalho."
14	"Sim, para ter mais conhecimento."
15	"Não, pois nunca tive o conhecimento de descobrir e saber sobre essas línguas."
16	"Sim, pois quando você sair do país, você vai precisar saber falar a língua deles."
17	"Sim, porque em qualquer pode precisar, independente da situação."

Fonte: respostas dos participantes às questões da atividade diagnóstica.

A grande maioria de respostas 'sim' (16 contra apenas uma negativa) é um ponto bastante positivo, pois revela que há compreensão de que estudar/conhecer línguas estrangeiras representa algo positivo e o valor que possui está evidente em termos como "arrumar um emprego/trabalho" (01, 03, 09 e 13), "currículo" (10), "entrevistas de emprego" (12), que se relacionam com a esfera laboral e o diferencial que ter fluência em línguas estrangeiras oferece, além de "sair/viajar para outros países" (04, 06 e 16) , "comunicar/falar com/conhecer mais pessoas" (02, 05 e 08) e e "informar" (09) dialogam com as possíveis experiências socioculturais que a interculturalidade pode proporcionar.

Para a sétima pergunta, *Em quais contextos sociais você acredita que se pode precisar usar uma língua estrangeira?,* obtivemos respostas semelhantes ou próximas às respostas da pergunta anterior, principalmente falando sobre a esfera laboral (01, 03, 05, 09, 10, 12, 13 e 14) e cultural (01, 02, 05, 06, 08, 09, 10, 12, 14, 15, 16 e 17). Destacamos a resposta do aluno D que cita situações específicas de caráter de emergência, explicitando que o conhecimento em línguas estrangeiras pode ser um problema a menos em situações estressantes, traumáticas ou de risco para os envolvidos.

As respostas completas estão dispostas no quadro posterior:

Quadro 7: Em quais contextos sociais você acredita que se pode precisar usar uma língua estrangeira?

01	"Empregos, viagens."
02	"Em relações exteriores."
03	"Para achar um emprego."
04	"Em alguma situação de risco ou acidentes, por exemplo: alguém que foi atropelado, roubado, enganado etc, se essa pessoa for estrangeira não teria como se comunicar."
05	"Para fazer uma entrevista de emprego e poder fazer amigos virtuais."
06	"Se você for fazer um intercâmbio nos EUA, por exemplo, você vai ter que dialogar com as pessoas."
07	"Nos textos antigos de outros países."
08	"Com estrangeiros em outros países."
09	"Trabalhos e em conversas."
10	"Para fazer uma entrevista de emprego e poder fazer amizades virtuais."
11	"Poder falar em qualquer outro país."
12	"Em entrevistas de emprego, socialização, entre outros."
13	"Entrevistas de emprego."
14	"Em trabalhos e na vida pessoal."
15	"Posso precisar usar essa língua em outros países."
16	"Falar em outras línguas e saber o que as pessoas estão falando."
17	"Exemplo: uma pessoa falando com uma pessoa desconhecida e ela fala em uma língua estrangeira."

Fonte: respostas dos participantes às questões da atividade diagnóstica.

Os registros de respostas para a pergunta número oito, *Você já se deparou com algum texto em língua estrangeira que não conseguiu compreender imediatamente? Se sim, o que você fez para tentar contornar a situação?,* estão explicitadas abaixo:

Quadro 8: Você já se deparou com algum texto em língua estrangeira que não conseguiu compreender imediatamente? Se sim, o que você fez para tentar contornar a situação?

01	"Sim, não consegui porque era árabe."
02	"Sim, em espanhol. Estava lendo um texto e travei, mas decidi tentar ler em espanhol."
03	"Não."
04	"Sim, tive que usar o google tradutor ou falar com o professor quando tava em sala de aula."
05	"Não."
06	"Não."
07	"Não."
08	"Sim, tentei ler novamente."
09	"Sim, li de novo."
10	"Não."
11	"Não."
12	"Sim, optei por ler mais lentamente."
13	"Sim, fui primeiro lendo as palavras que já sabia e formando frases."
14	"Sim, mas não entendi nada."
15	"Não, nunca vi um texto em língua estrangeira."
16	"Não, pois antes de ler alguma coisa estrangeira eu preciso estudar e aprender a falar e etc."
17	"Não, nunca me deparei."

Fonte: respostas dos participantes às questões da atividade diagnóstica.

A maior parte das respostas são negativas (9), mas entre as positivas (8) chamamos atenção para recortes como "google tradutor" (04), que demonstra o auxílio que ferramentas da internet podem oferecer, além de "ler lentamente/novamente" (02, 08, 09 e 12) e 'lendo as palavras que já sabia e formando frases" (M) que evidenciam possibilidades de estratégias de leitura.

Por fim, para a nona e última pergunta, *O que você espera aprender nos nossos próximos encontros?,* nós obtivemos respostas muito variadas, explicitadas no próximo quadro:

Quadro 9: O que você espera aprender nos nossos próximos encontros?

01	"O que o professor passar."

02	“Desejo conhecer mais o professor e aprender juntos com todos os alunos.”
03	“Mais atividades práticas e menos atividades teóricas.”
04	“Espero que eu consiga aumentar meus conhecimentos sobre línguas estrangeiras.”
05	“Ter mais atividades práticas e menos teóricas.”
06	“A relação da língua portuguesa com as estrangeiras.”
07	“Espero aprender língua estrangeira, língua materna, língua românica e plurilinguismo.”
08	“Falar e entender outras línguas estrangeiras com mais facilidade.”
09	“Eu espero aumentar o meu conhecimento com as línguas estrangeiras.”
10	“Mais atividades práticas e menos atividades teóricas.”
11	“Aprender mais quais são as línguas e aprender mais as situações das línguas pois não sei nenhuma delas.”
12	“O máximo de coisas possíveis e necessárias.’
13	“Como aprender as línguas.”
14	“Filmes em outras línguas.”
15	“Outras coisas práticas e outras línguas para que a gente possa aprender mais.”
16	“Novas línguas e espero aprender algumas delas e praticar.”
17	“Não sei, o futuro é uma dádiva.”

Fonte: respostas dos participantes às questões da atividade diagnóstica.

De ordem inteiramente pessoal, essa pergunta foi feita para termos registro das expectativas dos alunos advindas da apresentação e convite feita no início da aula e após responderem integralmente a atividade diagnósticas. Destacamos respostas ‘Espero aprender língua estrangeira, língua materna, língua românica e plurilinguismo” (07), que atentamente recupera todos os conceitos citados nas perguntas anteriores, e ‘‘A relação da língua portuguesa com as estrangeiras” (06) que relembra que o nosso itinerário plurilíngue acontece em uma aula de língua portuguesa e, portanto, o contato com línguas estrangeiras deveria ser, por dedução, a partir dos entrelaces entre elas. As demais respostas que situam as expectativas de aprendizado e ampliação de conhecimento também são igualmente importantes e nos deixou instigados para supri-las.

Nos encontros seguintes, pudemos, então, nos preparar para o nosso itinerário plurilíngue, iniciado a partir de momentos de sensibilização à IC e contato com diferentes

línguas estrangeira, tendo como suporte as sequências de atividades desenvolvidas e registradas no nosso Caderno de Intercompreensão (Anexo B).

4.3 Caderno de Intercompreensão

Para a construção do nosso instrumento de coleta de dados, nos debruçamos no estudo bibliográfico sobre didática de línguas, plurilinguismo, intercompreensão e o texto literário em sala de aula (tópicos já discutidos anteriormente) com o intuito de embasar a construção de um plano de aulas.

Um plano de aulas é composto por um conjunto de atividades planejadas e organizadas de forma sistemática, com o objetivo de desenvolver determinadas habilidades, competências ou conteúdos em um processo de ensino-aprendizagem. Ela envolve uma sequência ordenada de atividades pedagógicas que podem incluir uma variedade de estratégias de ensino, como leitura de textos, discussões em grupo, resolução de problemas, atividades práticas, uso de recursos audiovisuais, entre outros, e visam alcançar objetivos específicos de aprendizagem, geralmente dentro de uma determinada disciplina ou área do conhecimento.

Ademais, o plano de aulas é um documento detalhado que os professores elaboram para organizar e guiar o processo de ensino-aprendizagem em uma ou mais aulas ao definir objetivos de aprendizagem, conteúdos, metodologias, recursos e materiais didáticos, atividades, tempo e avaliações. Ainda assim, é preciso que a execução de um plano de aulas denote constante flexibilidade e que o plano ofereça um guia que possa ser frequentemente ajustado conforme necessário, permitindo adaptações em resposta às necessidades dos alunos ou a imprevistos.

Mas,

> os professores ao utilizarem o plano de aulas poderão obter maior confiança e domínio da situação a ser desenvolvida, pois o seu saber fazer estará embasado na teoria e prática. Esse recurso possibilita ao aluno construir seu caminho com sensibilidade percebendo novos valores, o que o ajudará a adquirir maior autonomia e competência, mediante um novo olhar, um novo sentir, um novo pensar e uma nova forma de fazer, que incorporam desejos, aspirações, sentimentos, conflitos e comportamentos (Takahashi; Fernandes, 2004, p. 116).

Logo, o plano de aula oferece diretrizes para implementar uma metodologia que combina o processo de ensino com o objetivo de proporcionar uma educação transformadora, engajando os alunos de maneira planejada e participativa. Em resumo, um plano de aulas é

uma ferramenta extremamente essencial para a prática pedagógica, ajudando a garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz e sistematizado conforme as necessidades dos alunos.

O nosso plano de aulas assume especificidades por ter como propósito a construção de ambientes dotados de plurilinguismo para o desenvolvimento de habilidades de intercompreensão. Nesse viés, destacamos o conceito de Caderno de Intercompreensão, alcunha já utilizada anteriormente por pesquisadores como Souza (2017) e Pinheiro-Mariz e Lira (2020).

Um Caderno de Intercompreensão possui os mesmos elementos estruturais de composição já identificados para um plano de aulas comum, mas com acréscimo de temática associada ao plurilinguismo, portanto, tem viés intercultural. Por imperativo, é articulado em pelo menos mais de uma língua sempre em contato, sendo uma delas necessariamente estrangeira. Além disso, possui foco em exercícios de compreensão leitora, em diferentes e progressivos níveis. Por fim, aborda explicitamente atividades que exigem estratégias de intercompreensão para suas resoluções.

O Caderno de Intercompreensão não necessariamente apenas se compromete com o desenvolvimento de estratégias de intercompreensão, mas também para o aprimoramento de competências que já são familiarizadas. Assumimos, portanto, que a potencialização das competências intercompreendedoras enquanto objetivo nuclear é o que define um Caderno de Intercompreensão.

Para nortear a elaboração do nosso Caderno de Intercompreensão o qual nomeamos de *Itinerário Plurilíngue*, elencamos os seguintes objetivos:

Quadro 10: Objetivos

Geral: Desenvolver embrionariamente competências linguísticas para atingir a (inter)compreensão de textos literários em línguas estrangeiras.
Específicos: **1.** Destacar a importância da interculturalidade e do plurilinguismo, bem como o respeito e a equidade; **2.** Promover o contato com textos literários em língua estrangeira; **3.** Identificar relações e contatos entre línguas e culturas românicas a partir das estratégias de leitura mobilizadas; **4.** Identificar a Intercompreensão como um espaço para abordagens plurais.

Fonte: Caderno de atividades de IC gerado para esta pesquisa.

O nosso Caderno de Intercompreensão, em consonância com os recortes estabelecidos para a pesquisa, foi construído integralmente com textos literários em línguas românicas, especificamente português, espanhol, italiano, francês e latim, quase que majoritariamente

com o auxílio de narrativas míticas de diferentes regiões do mundo. Destacamos também a nossa preferência em explorar culturas, povos e comunidades geralmente marginalizados e pouco discutidos, abrindo mão de trazer à tona traços culturais e linguísticos próprios do eurocentrismo. Desse modo, o nosso itinerário plurilíngue priorizou, sempre que possível, abordar textos e autores latinoamericanos e africanos, logo, literaturas do mundo. Ademais, procuramos uma unidade temática entre as narrativas míticas, de modo que todas suscitam, de alguma forma, abordagens sobre fenômenos da natureza e possuem como personagens principais o sol e a lua e suas manifestações divinas e simbólicas cambiantes e inerentes a cada cultura.

Quanto à coleta de dados, elaboramos uma série de atividades escritas para fins de registros das respostas dos alunos aos exercícios propostos. Em auxílio, alguns momentos da aula também foram gravados tanto por vídeo quanto áudio, apenas após a coleta de assinaturas dos responsáveis pelos menores de idade a partir dos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Consentimento para Uso de Imagem e Som de Voz (TCUISV) (Anexos C e D, respectivamente)

Em acréscimo, pensados para auxiliar os objetivos já descritos acima, selecionamos os seguintes conteúdos programáticos:

Quadro 11: Conteúdos programáticos

1. Plurilinguismo e Intercompreensão (IC): primeiras noções e alguns conceitos (língua, língua materna, língua estrangeira e cultura linguística);
2. Interações plurilingues em IC;
3. Leitura literária em línguas românicas a partir da IC;
4. Breve análise comparativa entre as o latim e línguas românicas como: espanhol, francês, italiano, a partir da língua portuguesa;
5. Narrativas Míticas e suas características.

Fonte: Caderno de atividades de IC gerado para esta pesquisa.

Tendo todas as exigências básicas e necessárias para poder realizar uma viagem com tamanha proporção, pudemos então apresentar os termos e cronograma do nosso itinerário plurilíngue e, enfim, nos encaminharmos para o *check-in*, processo pelo qual os passageiros confirmam sua presença e recebem o cartão de embarque que é o primeiro aperitivo da abordagem IC.

4.3.1 A primeira parada

Iniciamos, finalmente, nossa viagem. O ponto de partida é a própria sala de aula e apesar de não sairmos em nem um momento dela, estivemos em vários outros lugares do mundo. Partindo da variação da língua portuguesa existente no Brasil, pontuamos algumas distinções, sobretudo lexicais, presentes em diferentes regiões do país, destacando a riqueza da nossa língua materna e as possibilidades de seu uso.

Exploramos também os variados sotaques que falantes de Língua Portuguesa possuem ao redor do mundo e em todos os países que têm comunidades lusófonas, a partir de um compilado de notícias de telejornais e de canções[6]. Esses momentos nos serviram de sensibilização para pensar nas variedades linguísticas partindo da língua que é familiar a todos os alunos para posteriormente adentrarmos a zona do plurilinguismo.

Já que a leitura de textos literários em Língua Portuguesa não ofertava nenhum grande desafio de compreensão do ponto de vista linguístico, muito menos poderiam nos auxiliar em exercícios aprofundados de intercompreensão, a primeira estação do nosso itinerário plurilíngue foi pensado também para suscitar os aspectos relacionados à constituição das narrativas míticas e, sendo assim, preparar terreno para o contato com os demais mitos que seriam estudados nas paradas seguintes.

Desembarcamos, pois, em Angola a fim de explorar um pouco da cultura Khoisan. Nas últimas décadas, uma vasta gama de estudos sob diversas abordagens científicas tem sido conduzida por pesquisadores de diferentes áreas, como linguistas, antropólogos, historiadores, arqueólogos, etnógrafos e biólogos para recuperar e construir um acervo de informações sobre essa cultura que ainda pouco se sabe. Esses estudiosos têm se dedicado a investigar as sociedades Khoisan para entender sua história, cultura e as interações sociais e linguísticas entre esses grupos étnicos. Os Khoisan são conhecidos por falarem línguas africanas que incluem cliques, características únicas que são exclusivas da África Subsaariana e que muitas vezes não possuem representação escrita (Kondja, 2022).

A comunidade Khoisan em África está distribuída em diversas variedades de povos com culturas aparentadas, não se limitando aos limites territoriais de Angola. O termo Khoisan, sugerido por J. Shapera e amplamente utilizado em diversos estudos, é uma junção de duas palavras: *khoi*, que significa homem, e *san*, que se refere a atividades como acumular, colher frutos, arrancar raízes da terra e capturar pequenos animais. Assim, o termo qualifica

[6]SOTAQUES DA LÍNGUA PORTUGUESA. Manolyy Youtube, 20 mai. 2021. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=T_jDLPVZ70g. Acesso em: 19 mai. 2024.
AMOR ELECTRO | ROSA SANGUE [OFFICIAL VIDEO]. Amor Electro. Youtube, 18 nov. 2011 Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=PSXNtMqAiqo. Acesso em: 25 mai. 2024.

um grupo humano com base em seu modo de vida e práticas de subsistência (Ki-Zerbo, 2010, p. 307 *apud* Pedro; Mussili, 2021).

Embora os Khoisan sejam frequentemente classificados como "minorias étnicas" ou "etnias marginalizadas", eles representam uma relíquia preciosa para a humanidade, sendo considerados o que os historiadores africanistas chamam de fundo primitivo da África por serem, provavelmente, os primeiros habitantes do continente africano e, em termos mais amplos, do planeta. Acredita-se, inclusive, que algumas das expressões artísticas mais antigas conhecidas pela humanidade, como pinturas e gravuras rupestres, foram criadas por seus ancestrais.

Contudo, esses grupos enfrentam sérios riscos de extinção tanto de seus aspectos sócio-históricos quanto antropológicos (físicos e culturais). Portanto, os vestígios deixados por eles são fontes valiosas de informações sobre sua sociedade, economia, tecnologia e possivelmente suas crenças religiosas, além de fornecerem valiosas representações sobre a humanidade em geral (Pedro; Mussili, 2021).

Outrossim, acreditamos que é essencial explorar, valorizar e divulgar a rica história e a cultura material e imaterial desse povo, bem como seu percurso histórico, mesmo que embrionariamente e com limitações. Ações assim, mesmo que aparentemente minúsculas, podem oferecer subsídios valiosos que podem estimular o desenvolvimento social, intelectual, o turismo e a cultura de regiões como essas.

Como auxílio para tal, inserimos a narrativa mítica *O dia que uma pedra virou lua*, publicado na coletânea *As Histórias do Avô Panguila* (2020) inserida no projeto *Ler & Contar*[7] da editora Noitibó Confraria e que contém a autoria de João Fernando André, professor, escritor e jornalista angolano. O projeto foi criado com o intuito de apoiar autores lusófonos, num diálogo entre escritores que são referência para valores emergentes no panorama literário de Angola. Apesar de o autor não estar relacionado à comunidade Khoisan, os traços míticos de sua narrativa dialogam com a abordagem khoisiniana sobre as possíveis origens mitológicas da lua, além de, é claro, de ser um registro em língua portuguesa, o que supre, para os fins desta pesquisa, a carência que as línguas Khoisan possuem sistema de escrita.

O referido mito narra que no passado, a Terra era habitada apenas por pedras e o Sol, que era o único astro no céu, frequentemente descia à Terra para brincar e conversar com as pedras, explicando-lhes sobre os cometas e meteoritos que tentavam ofuscá-lo. Uma pedra,

[7] AS HISTÓRIAS DO AVÔ PANGUILA. Ler & Contar. Angola: Noitibó Confraria, 2020. Acesso em: 02 jul. 2024.

curiosa e admirada, questionava como o Sol conseguia brilhar tanto e sonhava em um dia se tornar tão brilhante quanto ele. O Sol, divertido com a aspiração da pedra, propôs um desafio: se ela encontrasse um modo de chegar ao céu, ele compartilharia seu brilho com ela

Passaram-se cem mil milhões de anos, e a pedra envelhecida ainda tentava achar um meio de alcançar o céu até que encontrou junto à sua família um ardiloso plano para entrar nos bolsos da calça do Sol da próxima vez que ele viesse à Terra. O Sol, surpreso ao encontrar a pequena pedra já no céu, reconheceu os seus esforços e, como prometido, passou a compartilhar seu brilho com ela. A pedra tornou-se a Lua e passou a governar a noite e posteriormente deu à luz a quatrocentos mil milhões de estrelas.

Em sala, apresentou-se os aspectos culturais das comunidades khoisan e para promover um contato maior com a língua portuguesa de variante angolana, utilizamos a narração do conto *O dia que uma pedra virou lua* feita pelo escritor e professor Fernando Kawendimba, disponível em seu canal no Youtube[8].

4.3.2 *La segunda parada*

A segunda estação escolhida teve desembarque no Chile, especificamente na região centro-sul, La Araucanía, onde residem as comunidades indígenas mapuches. Mais de um milhão de chilenos se identificam como mapuches, sendo o grupo indígena mais numeroso do país. Apesar disso, "la sociedad chilena del siglo veintiuno no ha resuelto aún su relación con la sociedad mapuche. El pueblo originario de Chile sigue siendo el grupo social más discriminado, pobre y marginalizado del país" (Bengoa, 2011, p. 90), o que gera grandes lacunas para a elaboração de políticas públicas que respeitem as tradições e legitimidade da cultura mapuche.

Por isso, para além da adequação com os recortes da nossa pesquisa por ser uma comunidade que estabeleceu contatos com a hispanofonia e possui rico acervo de narrativas míticas, a nossa escolha se justifica a partir um resgate para dar ênfase às culturas românicas fora dos eixos eurocêntricos e, sobretudo, como um ato colaborativo para a resistência da cultura mapuche, já que ela enfrenta problemas como a perda da identidade sociocultural da

[8] LER & CONTAR - "O DIA EM QUE UMA PEDRA VIROU LUA", DE JOÃO FERNANDO ANDRÉ**.** Cultura e Literatura - João Fernando André. Youtube, 15 abr. 2021. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=Ao7gPgduKkM. Acesso em: 24 jun 2024.

população mapuche que está levando a uma progressiva perda do saber cultural e educacional tradicional transmitido às novas gerações (Quilaqueo *et al,* 2014).

Hodiernamente, os mapuches, por sua vez, têm buscado um espaço na sociedade e se opuseram às repetidas tentativas de descaso feitas pelas políticas do Estado. Ao longo do século XX, organizaram-se para preservar suas tradições, modos de vida e cultura transmitidos pelos seus antecessores. Nos últimos anos, como parte do processo de redemocratização e modernização do país, a comunidade mapuche tem se revitalizado e demanda cada vez mais um lugar na sociedade.

Atualmente, está ocorrendo uma espécie de 'emergência mapuche', especialmente no sul do Chile, que nem sempre é bem compreendida pelo restante da população chilena. Novas lideranças, conflitos ambientais, demandas por participação e protagonismo, revitalização das tradições, introdução da educação bilíngue nas escolas e da saúde intercultural nos hospitais, prefeituras comandadas por prefeitos mapuches, além de uma grande quantidade de profissionais, intelectuais e poetas mapuches, são algumas das manifestações dessa emergência indígena. Trata-se de um processo vibrante que contribui para aumentar o respeito e valorizar a diversidade no Chile, um elemento essencial para uma democracia moderna (Bengoa, 2011).

A nossa parada de viagem em território mapuche iniciou com as discussões em sala de aula sobre a importância da conservação de povos indígenas e originários. Como recurso didático, utilizamos um vídeo produzido pela Subdirección Nacional de Pueblos Originários do Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, por sua vez ligado ao Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio do governo chileno. O projeto é construído a partir da missão de zelar pela implementação de iniciativas culturais que protejam e promovam as expressões artísticas tradicionais e contemporâneas dos povos indígenas e originários do Chile.

A produção em questão, disponível no canal do Youtube[9] do projeto, faz parte da *Serie Indigena para la infancia,* segmento que aborda e divulga narrativas míticas infantis. O vídeo contém uma narração em língua espanhola do mito *Antü ka Küyen*, um relato mapuche do Sol e da Lua, e nos serviu como auxílio para abordar uma das mais variadas versões do encontro mitológico entre os astros citados.

Possuindo, naturalmente, variações, a narrativa aborda a relação matrimonial entre o Sol, Antü ou Nguenechén, e a Lua, Küyen ou Kushe. Ambas personagens mitológicas se

[9] ANTÜ KA KÜYEN / RELATO MAPUCHE DEL SOL Y LA LUNA. SUBPO Pueblos Originarios.Youtube, 20 dez. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hWCysF7B6SE. Acesso em: 14 jul 2024.

desentendem, ora devido a traições extraconjugais ora pelas formas brutas de tratamento aos filhos do casal (as estrelas), ações cometidas pelo Sol. Os problemas e dores gerados pelos entraves e trágicas brigas dos dois acaba por separá-los e por isso ambos astros apenas aparecem no céu visível em diferentes momentos do dia.

A dor da Lua é tão grande que as suas inúmeras e incansáveis lágrimas acumuluram-se nos solavancos gerados na Terra pelas brigas e formaram os rios e lagos mais conhecidos do Chile, que abastecem animais, plantas e seres humanos e abriga várias outras criaturas mitológicas importantes para a cultura mapuche.

A versão literária didatizada para sala de aula foi a transcrição de uma versão do mito, intitulada *Las Lágrimas de la Luna*, de autoria de Juan Andrés Piña, escritor chileno, e publicada no livro *Mitos y Leyendas del pueblo mapuche: relatos de la tradición oral* (2021), pela editora Catalonia.

4.3.3 *La terza fermata*

Nossa terceira parada na verdade são duas e, felizmente, a literatura nos permite estar em dois lugares simultaneamente. Adentramos agora a cultura *Bassa'a,* pertencente a um dos grupos étnicos de mesmo nome que habitam a região central do Camarões e que fazem parte do grupo Bantu, conhecido por sua vasta diversidade linguística e cultural e por estarem principalmente na África Central.

Entretanto, não há comunidades italófonas em Camarões; na verdade há pouquíssimas comunidades não europeias que falam italiano, tendo registros em alguns países como Estados Unidos, Argentina e Brasil, mas sem grandes expressividades. Muito embora, a História nos conte que, após a Segunda Guerra, as tropas italianas teriam ocupado a Abissínia (hoje Etiópia) e que a África Oriental Italiana, fazia referência, então, às colônias da Abissínia, Eritreia e Somália Italiana.

Nosso contato com a língua italiana, então, se dá a partir do elo entre duas pessoas: Ndjok Nagana, escritor camaronês também conhecido pela alcunha de Teodoro, e Linda Monticelli, socióloga pesquisadora no Departamento de Comunicação e Pesquisa Social da Universidade La Sapienza de Roma e no Departamento de Ciências Humanas da Universidade de L'Aquila.

Monticelli (2019) esclarece, a partir do *Minoranze*, seu projeto online que conta histórias de minorias marginalizadas e invisíveis com intuito de compreender e acolher os indivíduos que possuem essas narrativas, que teve contato com Nagana na biblioteca

intercultural do Centro Kel'Lam, em Roma, espaço que objetiva criar, através de encontros, cursos de formação, exposições de arte e uma atmosfera de abertura para outras culturas.

Nagana é um poeta migrante e vive na Itália há muitos anos, onde publicou várias coletâneas de poemas, incluindo *Nhindo-Nero* (Anterem, 1994), *Maeba. Diálogos com minha filha* (Kel'Lam, 2005) e, recentemente, *La nostra Africa* (Vis, 2017). Sua poesia é engajada, abordando temas sociais e as rupturas do nosso tempo e, simultaneamente, dá voz ao coração, que relata os sentimentos e o espírito Bantu. E o faz em italiano.

Devido às suas raízes ancestrais, Nagana também é dotado de um imenso acervo de narrativas míticas de base *Bassa'a*, que frequentemente as narra em espaços como a biblioteca do Centro Kel'Lam, apesar de não ter registros escritos delas feitos pelo próprio autor. A escolha de Nagana não é arbitrária, já que "a oralidade não é somente o fato de se expressar oralmente, é uma escolha cultural para assegurar a perenidade do patrimônio verbal de certas sociedades das quais, sabe-se, ele é um fator essencial da consciência identitária" (Freitas, 2010, p. 07).

Contudo, para tornar-se objeto de estudo, a oralidade enfrenta o paradoxo de que precisa passar por certo processo de literarização. Com o objetivo de observar o comportamento da oralidade nos níveis de literarização, Freitas (2010) esclarece que oralidade e literatura são dois domínios culturais que dependem da expressão verbal e se definem por um repertório de obras mais ou menos identificáveis produzidas dentro de um quadro institucional. No entanto, muitos pesquisadores apontam que diversos traços colocam essas duas esferas em oposição: a oralidade "natural" depende de uma comunicação direta e "imediata", enquanto a comunicação literária é indireta e mediada pelo objeto livro.

Assim, a oralidade, em sua forma natural, não tem a capacidade de estocar o repertório além da memorização, ao contrário da literatura, cujas produções podem ser materialmente armazenadas. Para abranger as especificidades desse aspecto, que não se reduz à simples oralização de uma literatura escrita, o autor menciona que alguns críticos introduziram os termos "oratura" ou "oralitura".

Autor tanto de literatura quanto de oralitura, Ndojak Nagana narrou em um de seus encontros com Linda Monticelli como a sua comunidade compreende a alternância entre o dia e a noite e repassam esses conhecimentos através de mitos. A transcrição, em língua italiana,

dessa narração foi publicada no site *Minoranze*[10], espaço virtual que também contém entrevistas com o poeta e informações sobre sua vida pessoal e artística.

Conforme essa narrativa *Bassa'a*, nomeada como *La Storia del Sole e della Luna*, o Sol e a Lua foram criados antes de qualquer outra coisa no mundo. Deus os incumbiu de trabalhar juntos para aquecer a Terra e alternar o dia e a noite, servindo como exemplo de harmonia para todas as criaturas. No entanto, o Sol, desejando mais amigos, começou a aumentar seu calor, atraindo a atenção de todos. A Lua, ao ver que só lhe restavam os fungos e animais noturnos, ficou irritada com o Sol e iniciou-se uma enorme briga entre os astros, sendo necessária a intervenção de Deus.

Deus então dividiu o mundo em duas partes: uma para os amigos do Sol e outra para os amigos da Lua. O Sol foi punido por sua inveja e foi condenado a trabalhar todos os dias para aquecer o mundo eternamente. Já a Lua, por sua honestidade, foi autorizada a aparecer conforme desejasse, em diferentes fases (como a cheia e a nova). Para recompensá-la, Deus lhe concedeu muitos filhos, que se tornaram as estrelas.

Em sala, objetivamos elucidar aspectos da relação entre a oralitetura e literatura, bem como destacar a presença de migrantes africanos, como Nagana, em países europeus que acabam por utilizar suas línguas também europeias para se inserirem em sociedade.

4.3.4 *Le quatrième arrêt*

Representante da Língua Francesa, a versão da narrativa mítica *Le Soleil et la Lune* faz parte do livro *Contes de l'Afrique Centrale* (1989), organizado pela Agence de Coopération Culturelle et Technique (AACT), organização internacional fundada em 1970 com o objetivo de promover a cooperação cultural e técnica entre países francófonos. A ACCT foi criada para apoiar o desenvolvimento cultural e técnico nos países membros da Organização Internacional da Francofonia (OIF) e para promover a troca de conhecimentos e experiências entre esses. Temos, portanto, a República Centro-Africana (RCA) como mais um ponto de parada do nosso itinerário plurilíngue.

Na supracitada narrativa tem-se a representação de um contexto familiar, em que o Sol ocupa o lugar do marido e patriarca autoritário e a Lua da boa esposa submissa, que se limita aos afazeres domésticos. Seus filhos eram as estrelas e os galos que brigavam árdua e

[10] MONTICELLI, Linda. La storia del Sole e della Luna in una fiaba africana. **Minoranze.it.,** Costumi e tradizioni, Roma, 20 fev. 2019. Disponível em: https://minoranze.it/come-spiegano-il-mondo/. Acesso em: 3 ago 2024.

constantemente, embora os motivos fossem os mais banais possíveis, pois eram tão somente brigas comuns entre irmãos.

Em um acesso de fúria, o Sol castiga seus filhos galos enviando-os à Terra e restringindo as estrelas à noite; a Lua, inconformada, condena a atitude do marido que, em revolta, a expulsa da sua morada e a obriga a ficar com as estrelas. Dessa forma, sempre que o Sol aparece, os galos cantam da Terra para o seu pai e, além disso, ensinam os homens a brigar, enquanto a Lua e as estrelas apenas podem surgir quando o Sol se põe.

Tal narrativa mítica é, também, um conto popular e elabora as marcas composicionais dos contos de tradição oral pensados para repassar ensinamentos e lições de moral. Reiteramos que os contos populares eram e são utilizados como uma forma de documentação para garantir a preservação dos comportamentos da comunidade, mantendo vivas suas raízes culturais e históricas, prática comum a todas as civilizações que têm na oralidade um meio para fortalecer e conservar suas identidades locais e nas Áfricas, por exemplo, verifica-se, ainda hoje, a permanência e resistência muito demarcadas da cultura oral.

Nesse cenário, destaca-se a figura do *griot*, essencial na tradição oral de várias culturas das Áfricas, com destaque para os países que fazem parte da zona ocidental. O termo é parte do vocabulário franco-africano, desenvolvido durante o período colonial para descrever um narrador, cantor, cronista e genealogista que, através da tradição oral, transmitia a história de figuras e famílias importantes a quem prestava serviço (Braz, 2012).

Ainda hoje, os *griots* são responsáveis por preservar e narrar as histórias, genealogias e tradições de seus povos através da oralidade, guardando a memória coletiva da comunidade e transmitindo conhecimentos históricos e culturais de geração para geração e exercendo uma enorme importância na conservação da palavra, da narração, do mito.

Além de contar histórias e cantar canções, os *griots* também atuam como conselheiros e mediadores em questões sociais e políticas. Eles podem intervir em disputas, oferecer conselhos e celebrar eventos importantes como casamentos e funerais. A importância dos *griots* é muitas vezes comparada à de uma biblioteca viva ou a de uma enciclopédia oral, uma vez que eles são o principal meio através do qual a sabedoria ancestral consegue se manter e por isso há uma crença popular que afirma que a morte de um *griot* representa simbolicamente a perda de toda uma biblioteca destruída pelo fogo (Haley, 1976).

Ademais, a República Centro-Africana, situada no coração do continente africano, enfrenta uma região de grande instabilidade devido às suas fronteiras com a República Democrática do Congo (RDC), Sudão, Sudão do Sul e Chade. Desde sua independência em 1960, quando se desvinculou das influências coloniais francesas, o país tem buscado

estabelecer sua autonomia política. No entanto, a RCA tem enfrentado uma história marcada por instabilidades frequentes na governança, crises econômicas, corrupção endêmica e uma infraestrutura deficiente, exacerbadas por governos autoritários e a fragmentação rápida dos grupos beligerantes (Campos; Watanabe, 2021).

Entre os mais variados grupos étnicos que residem na região, destacamos a comunidade Bantu por possuir a versão da narrativa *Le Soleil et la Lune* em seu repertório cultural. O grupo Bantu é um termo geral que se refere a um grande número de etnias que compartilham raízes linguísticas e culturais na África Central, Oriental e Meridional. Entre esses grupos, os Baka, conhecidos por suas tradições orais ricas, e os Banda, que também têm uma rica herança mitológica, são conhecidos por histórias que explicam o cosmos e os fenômenos naturais.

Além das semelhanças linguísticas, os bantus mantêm um conjunto comum de crenças, rituais, práticas e costumes. Pode-se falar em um povo bantu, mesmo que este se divida em diferentes grupos com características culturais distintas, histórias variadas e, por vezes, até opostas. A unidade cultural se manifesta nas ideias fundamentais, na visão espiritual do mundo e da vida, e na prática de um humanismo que sustenta as instituições sociopolíticas (Malandrino, 2010).

As discussões em sala de aula sobre a identidade bantu e as questões político-culturais da República Centro-Africana nos serviram para situar cultural e geograficamente os contextos que levaram a escolha do nosso ponto de parada nesta região para, em seguida, adentrarmos no campo do mitológico com o exemplar literário já citado.

4.3.5 *Quintus locus*

Em sequência, nosso próximo desembarque atravessa tempo e espaço e nos leva diretamente para a Roma Antiga. O legado dessa civilização é vasto e inclui contribuições significativas para o direito, a arquitetura, a engenharia, a literatura e a administração. O impacto da cultura romana é evidente na civilização ocidental até os dias de hoje e a Roma Antiga continua a ser um campo de estudo crucial para entender a evolução política, social e cultural do mundo antigo e suas influências duradouras.

A mitologia romana é um rico e complexo conjunto de histórias e crenças que formavam a base da cultura da Roma Antiga, sendo, pois, um componente essencial da herança que resistiu ao tempo e hoje se reflete em concepções contemporâneas sobre religião, a ética e os valores, pois configura uma fonte rica de estudo e inspiração. Muitos mitos e

personagens romanos foram assimilados e reinterpretados na literatura, arte e filosofia ocidentais e as mais variadas histórias de divindades romanas e suas associações com aspectos da vida cotidiana continuam a influenciar a cultura moderna.

O acervo mitológico romano não apenas representa uma das expressões mais cativantes de sua respectiva civilização, mas também desempenha um papel fundamental na compreensão da pré-história, das crenças religiosas, dos princípios éticos, da mentalidade e das instituições desses povos (Kury, 2009).

Apesar de organizada sistematicamente, a mitologia romana não possuía um livro dogmático e instrucional como se concebe em religiões como a judaico-cristã ou islâmica; na verdade, falar de religião na Antiguidade Clássica é uma projeção anacrônica, já que não havia um vocábulo de valor semelhante à condição do religioso, o que não significa que não havia preocupação com o divino e o esotérico.

Com convicção, essas relações tão íntimas com as divindades materializaram-se em narrativas míticas que compuseram o imaginário clássico e foram registradas nas Literaturas por inúmeros e ilustres autores, como Homero e Virgílio, deixando como legado alguns dos textos literários mais famosos, importantes e universais da história, como é o caso das *Metamorfoses* e da *Eneida*.

Dentro da chave do épico, esses textos latinos tinham o intuito de exaltar a cultura e os grandes feitos romanos, construindo um entremeio entre a realidade e a ficção. Os planos maravilhoso e histórico fazem parte do discurso épico situado no plano literário, e ambas as suas dimensões (da ordem do mito e do real, respectivamente) são potencializadas conjuntamente. Portanto, pode-se conceber que "o discurso épico se caracteriza por sua natureza híbrida, isto é, por apresentar uma dupla instância de enunciação, a narrativa e a lírica, mesclando, por isso mesmo, os gêneros narrativo e lírico" (Silva e Ramalho 2007, p. 49); por isso mesmo tem-se a presença de uma instância de enunciação também híbrida, a qual identificamos como narrador/eu lírico.

Ademais, nos textos épicos têm-se os elementos distintos da narrativa literária, como personagens, espaço, eventos e narrador, que estão integrados na estrutura verbal de uma proposição de realidade. Da mesma forma, da lírica, os componentes específicos como o eu lírico, o espaço lírico, motivação lírica e a composição em versos, são incorporados à expressão subjetiva da experiência lírica.

Logo, as narrativas míticas romanas são também de composição épica e, pois, por nutrir-se do real e do mítico, elas são compostas essencialmente por uma realidade histórica. Portanto, ainda que os exemplares de narrativas míticas romanas sejam épicos e, portanto,

construídos em forma de versos e, pelo rigor da épica, foram edificadas com alto teor de inventividade de linguagem e rebuscamento (o que, por vezes, denota maior trabalho para leitura), há a possibilidade de trabalharmos com as verdades mitológicas inseridas em suas camadas verbais.

Para tanto, temos como auxílio as narrativas míticas de Faetonte e de Selene, mitos que compõem o imaginário romano e foram registrados por autores como Ovídio em suas *Metamorfoses* (Ov, *Met*, II, 1-339), que traz referências a inúmeros mitos e traços culturais, sociais e políticos da Roma Antiga.

Faetonte era um jovem inseguro e filho de Hélio (deus romano do Sol) e pede ao pai que o deixe conduzir a carruagem do Sol por um dia para provar sua identidade. Embora hesitante, Hélio concorda, mas Faetonte era incapaz de manejar os quatro cavalos flamejantes da carruagem e acaba por desviar a rota do Sol, causando grandes desastres na Terra: regiões queimam e oceanos secam. Para evitar uma destruição total, Júpiter intervém lançando um raio que derruba Faetonte da carruagem. Ele cai e morre, sendo enterrado por suas irmãs, as Helíades, que, em luto, são transformadas em árvores de âmbar.

Já Selene, filha dos titãs Hipérion e Téia, é uma divindade primordial que personifica a Lua e é frequentemente associada à sua viagem pelo céu noturno. Selene dirige uma carruagem prateada ou dourada, puxada por dois ou quatro cavalos alados e percorre o céu durante a noite, iluminando o mundo com a luz da Lua e influenciando a relação do astro com a terra e os seres humanos. Selene se apaixona por Edimião, homem mortal, e para preservar sua beleza e vida, o põe em um sono eterno e o visita todas as noites com a sua carruagem lunar.

Os textos originais latinos que citam ambas narrativas foram adaptados, em língua latina e em prosa, para uma linguagem mais acessível de melhor acesso para a faixa etária dos alunos e alunas. Isso porque, por se tratar de uma língua sintética, as construções de sentenças podem apresentar ampla elasticidade e por isso a nossa adaptação prezou por tornar o texto o mais próximo possível das outras LEs, mantendo, por exemplo, a ordem direta das orações usualmente conhecida pelos aprendentes (sujeito + verbo + complementos), pouco comum nos textos escritos em Latim.

Como todo ponto de partida pressupõe um ponto final, após nossos contatos com a cultura romana, chegamos no nosso. O itinerário plurilingue se encerra junto com o retorno para o mesmo lugar de onde saímos, onde estão nossas raízes e nossa identidade cultural, afinal a Intercompreensão não funciona sem nivelar as mais variadas línguas que possamos ter contato e isso inclui dar legitimidade ao que nos é particular e intrínseco.

O nosso último encontro é também uma despedida, mas ela não pode acontecer sem antes termos oportunidade de pensar sobre tudo que vivemos e compartilhamos e para tanto precisamos reabrir nossas bagagens de viagem. Depois de tantas paradas que ofereceram uma variedade significativa de experiências interculturais e plurilíngues pudemos, enfim, voltar para casa.

5 BAGAGEM CULTURAL NÃO PAGA EXCESSO

Finalizada, enfim, nossa viagem, restam agora as lembranças e registros adquiridos durante o caminho. Contudo, em um itinerário plurilíngue, as memórias construídas são as imensas e ricas experiências culturais, tão concretas, palpáveis e visíveis que poderiam perfeitamente caber em uma mala, para onde podemos levar para qualquer outro lugar e de fato levamos.

Porém, as bagagens que ganhamos não pagam excesso, não pesam, não se perdem, não geram nenhum tipo de desconforto ou estresse, pelo contrário, foram baratas, são leves, nos acompanham sempre e produzem um imenso conjunto de conhecimentos, úteis, necessários e bonitos. É por ainda termos essas bagagens que podemos revê-las, com carinho, com um olhar observador e analítico, com a vontade de retirar delas o máximo de proveito possível.

Neste capítulo, iremos, pois, analisar os dados coletados e que se constituíram bagagem a partir da aplicação das atividades do nosso Caderno de Intercompreensão, refazendo mais uma vez nossa viagem, agora com a maturidade de olhar para trás não como quem não consegue andar para frente, mas como quem já andou em todas as direções possíveis porque conhecemos o mundo e suas literaturas, míticas e plurilíngues.

Para facilitar a visualização e a delimitação das respostas dos participantes às questões do caderno de atividades e das análises dessas respostas, os identificamos em ordem alfabética, sem alteração da disposição em todos os quadros elaborados, de modo que todos os estudantes são igualmente identificados em todos os quadros. Quando não houve participação do estudante, por questões de ausência na aula ou por qualquer outra impossibilidade de dar a resposta, sinalizamos com ‘não respondeu’. Nos quadros, ao lado da identificação de cada participante, incluímos as respostas transcritas conforme foram registradas. Cada quadro será introduzido em tópicos que consideramos refletir uma competência, técnica particular de compreensão ou comentários gerais sobre as expectativas de respostas.

Os exercícios se organizam com uma seção de localização de informações nos textos literários selecionados e para facilitar a compreensão textual, semelhante ao que ocorre no livro didático de português e para elucidar as discussões culturais referentes às comunidades e países visitados. Com exceção das atividades elaboradas para a primeira parada (tópico 4.3.2), que foi direcionada para elucidar questões sobre as narrativas míticas, os exercícios contêm, no final, questões elaboradas para construir uma seleção de respostas reflexivas sobre as estratégias de intercompreensão mobilizadas a partir da perspectivas dos aprendentes.

As nossas análises quali-quantitativas foram feitas sob a luz de Fayol e Monteil (1994), Dommergues e Rast (2003), Martin (2003), Meissner *et al* (2004), Escudé e Janin (2010), Silva (2013), Carola (2015) e Cosson e Junqueira (2017), pesquisadores e estudiosos que já nos debruçamos anteriormente. Podemos, então, abrir as bagagens.

5.1 A compreensão do gênero literário mito

Para mediar o primeiro contato com textos míticos, os aprendentes realizaram uma atividade a partir da leitura do mito *O dia que uma pedra virou lua*, de João Fernando André, pensada para elucidar as características das narrativas míticas, já que acreditamos que era necessário fixá-las e oferecer compreensão sobre que tipo de texto literário estaria nos acompanhando durante todo o restante do itinerário plurilíngue.

Para além disso, como um texto em língua portuguesa, mesmo escrito por um autor angolano, não ofereceria grandes desafios para sua compreensão, do ponto de vista do código linguístico, e não julgamos válido desconsiderar as riquezas culturais das comunidades angolana e khoisan para a construção de bagagem intercultural.

As respostas catalogadas para a primeira pergunta, *Podemos dizer que a narrativa lida também é uma história de origem? Justifique sua resposta*, estão dispostas no quadro seguinte:

Quadro 12: Podemos dizer que a narrativa lida também é uma história de origem?

Aluno(a)	Resposta
A	A: Sim, pois fala da origem da lua e das estrelas.
B	B: Sim.
C	C: Sim, pois fala sobre a origem da lua e das estrelas.
D	D: Sim, pois fala sobre a origem da lua.
E	E: Não respondeu.
F	F: Sim, pois tem origem com o que tá sendo falado no texto.
G	G: Sim, pois apresenta uma realidade de narrativa fantástica.
H	H: Sim, pois fala da origem da lua e das estrelas.
I	I: Sim, pois conta uma história de origem angolana.
J	J: Sim, pois fala da origem da lua.
K	K: Não respondeu.

L	L: Sim, pois fala sobre a origem da lua.era
M	M: Sim, porque conta origem da lua e das estrelas.
N	N: Não, porque é um conto que é fictício, pois não acredito que a lua tenha vindo de uma pedra.
O	O: Sim, pois existem elementos e planetas como o sol e lua e relata como surgiram.
P	P: Sim, pois ela conta uma história de origem angolana.
Q	Q: Sim, pois fala da origem da lua e das estrelas.
R	R: Sim, pois fala da origem da lua e das estrelas.
S	S: Não respondeu.
T	T: Sim, pelo jeito da história ser extraordinária.
U	U: Sim, pois tem origem com o que está sendo falado no texto.

Fonte: respostas dos participantes às questões do caderno de atividades de IC

A esmagadora maioria das respostas foi positiva, contendo justificativas que identificam que o fato de a narrativa contar sobre como a lua e as estrelas tornaram-se tais (A, C, D, H, J, L, M, O, Q e R), isso caracteriza o texto como mito de origem, característica definidora dessa composição estético-literária, como é apontado por autores como Detienne (1988).

Ademais, destacamos a resposta N, única que foi negativa e que concebe que como há elementos fictícios no texto, a Lua jamais poderia ter vindo de uma pedra que tem um relacionamento amoroso com o Sol; então, a narrativa não conta, de fato, o surgimento verdadeiro do astro, logo não seria um mito de origem. Ora, mesmo sendo uma origem fantástica, ainda assim se trata dela, afinal, a verdade mitológica não se encontra na sua correspondência fidedigna com a realidade empírica, mas na sua capacidade de aludir aos fenômenos reais e oferecer possibilidades de criação que possam ser assimiladas pelo imaginário popular como válidas e suficientes.

Os critérios de definição dessa verdade mitológica são, pois, cambiantes e particulares de cada cultura que a definiu, cabendo unicamente aos seus respectivos povos situá-la dentro do seus sistemas de crenças. Em suma, as respostas para essa questão apresentam duas naturezas possíveis: a narrativa é um mito de origem porque, evidentemente, narra o surgimento da lua e das estrelas e porque para a comunidade angolana khoisan ela é, imperativamente, um mito de origem.

Apesar de não atender às expectativas esperadas para a pergunta, o que essa resposta revela de positivo é a percepção do elemento fantástico que é sobressalente e que, justamente,

dialoga com as respostas esperadas para a segunda questão, *Quais elementos presentes no texto contribuem para caracterizá-lo como uma narrativa mítica?*, apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 13: Quais elementos presentes no texto contribuem para caracterizá-lo como uma narrativa mítica**?**

Aluno(a)	Resposta
A	A: Uma pedra conversar com o astro rei (o sol) e o tempo não definido.
B	B: O sol e a lua.
C	C: Não tem tempo definido, possui personagens fantásticos, uma história de criação e passa ensinamentos.
D	D: Tempo não determinado, personagens fantásticos, história de criação e origem e possui lições ou ensinamentos.
E	E: Não respondeu.
F	F: Os elementos são os personagens e as lições e ensinamentos.
G	G: Elementos de narrativa fantástica, como o sol e a pedra que virou lua, estrelas irmãs, o céu e as pedras.
H	H: Uma pedra conversar o sol e o tempo não definido.
I	I: Porque a pedra tem momentos de fala, assim também como outros personagens.
J	J: Não tem tempo definido, possui personagens fantásticos, uma história de criação e passa ensinamentos.
K	K: Não respondeu.
L	L: Tempo não definido, personagens fantásticos e história de criação
M	M: Astro-Rei Sol, a Lua vir de uma pequena pedra etc.
N	N: Porque a pedra tem momentos de fala, assim como o sol e a lua também falam, entre outras coisas.
O	O: Pois ao decorrer dos versos vimos que é uma história fictícia, caracterizando uma narrativa mítica.
P	P: Porque a pedra tem momentos de fala e outros também.
Q	Q: Uma pedra conversar com o astro-rei (Sol) e tempo não definido.
R	R: Uma pedra conversar com o astro-rei (Sol) e tempo não definido.
S	S: Não respondeu.
T	T: A pedra virar uma lua, a lua se casar com o Sol ter várias filhas.
U	U: Os elementos são as lições e os personagens.

Fonte: respostas dos participantes às questões do caderno de atividades de IC.

As respostas que citam a unidade temporal mítica (A, C, H, J, L, Q e R) evidenciam o aspecto de atemporalidade presente nas narrativas míticas, adquirido porque não se tem como situar cronologicamente em que momento um mito surgiu já que sua construção foi um ato colaborativo e sua constituição oral torna o texto uma massa verbal feita para ser contada entre inúmeras gerações.

Outro aspecto pontuado é sua constituição de elementos fantásticos, apontado em respostas que destacam a presença de personagens nessa chave (C, D, F, G, J, L e U), além de outras com termos como "uma pedra conversar/ter momento de fala" (A, H, I, N, Q e R) e "a lua se casar com sol/ter várias filhas" (T) e "a Lua vir de uma pedra" que atribuem personificação de atitudes humanas a seres inanimados, que no mito são dotados de consciência e capacidade de cognição.

Em consonância, há também a menção ao caráter pedagógico e instrucional das narrativas míticas em respostas que citam "lições/ensinamentos" (C, D, F, J e U), aspecto que também é parte dos comandos exigidos para a terceira pergunta, *As narrativas míticas também funcionam para representar lições e ensinamentos importantes para os seus povos e comunidades. Quais ensinamentos existem no texto lido?*, que tem suas respostas no quadro abaixo:

Quadro 14: Quais ensinamentos existem no texto lido?

Aluno(a)	Resposta
A	A: Ensina a não desistir (perseverança), pois a pedra apesar de não conseguir durante anos, ela não desistiu.
B	B: Não desista das suas coisas.
C	C: Que nunca devemos desistir, pois sempre alcançamos nossos objetivos.
D	D: Nunca devemos achar que não somos bons o suficiente e em hipótese alguma desistir.
E	E: Não respondeu.
F	F: O sol brilha como a lua, nunca desista.
G	G: Não vou desistir.
H	H: Ensina a não desistir e perseverar, pois a pedra durante anos não desistiu.
I	I: O Sol é brilhante e escaldante.
J	J: Que nunca devemos desistir, pois sempre alcançamos nossos objetivos.
K	K: Não respondeu.
L	L: Que nunca devemos desistir para podermos alcançar nossos objetivos.

M	M: De nunca desistir dos nossos objetivos, pois a pedra queria ser igual o Sol.
N	N: O ensinamento de que não podemos desistir de nossos objetivos da vida.
O	O: Que o Sol era brilhante e muito escaldante e que a lua surgiu de uma pedra e é par do Sol.
P	P: O ensinamento da antiguidade e astronomia.
Q	Q: Ensina a não desistir, sobre perseverança, pois apesar da pedra não conseguir durante anos, ela nunca desistiu.
R	R: Ensina a não desistir e a perseverar.
S	S: Não respondeu.
T	T: Um ensinamento de antiguidade e de astronomia.
U	U: Não desista.

Fonte: respostas dos participantes às questões do caderno de atividades de IC.

Para a turma, o ensinamento passado pelo mito que mais se destaca é a perseverança e a não desistência dos sonhos e objetivos (A, B, C, D, F, G, H, J, L, M, N, Q e U). Para além dessa lição de maior empenho em ser transmitida na narrativa, identificamos que poderiam ser citadas, também, a importância do apoio familiar, já que a pedra, antes de ser lua, só consegue alcançar seu objetivo, de ir aos céus e ficar ao lado do Sol, devido ao plano que elaborou e executou com as suas demais irmãs pedras.

Como elucida Daniels (2015), as narrativas míticas atuam como instrumentos criativos para comunicar as lições de vida mais importantes e esse aspecto, percebido em grande maioria pela turma, é um aspecto decisivo para a composição do mito.

Em sequência, para a quarta pergunta, *João Fernando André é um escritor, jornalista, professor e o autor do conto O dia que uma pedra virou lua, publicado na coletânea Ler & Contar: Histórias do Avô Panguila. Apesar disso, é muito comum atribuir a autoria das narrativas míticas ao povo e às comunidades. Por que isso acontece?*, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 15: Por que atribuímos a autoria das narrativas míticas ao povo e às comunidades?

Aluno(a)	Resposta
A	A: É comum, pois as pessoas precisam de explicação para como aconteceu a origem do mundo.
B	B: Porque fala sobre a importância sobre o entendimento humano.
C	C: Por ser uma história que apresenta um mito, sendo ele a origem da lua.
D	D: É uma história que não se trata de um fato e sim de um mito, a origem da lua.

E	E: Não respondeu.
F	F: Porque fala sobre a importância sobre o entendimento humano.
G	G: Porque é importante para a história do autor o entendimento linguístico e o entendimento humano.
H	H: É comum, pois as pessoas precisam de explicações para como acontece tudo e para a origem do mundo.
I	I: Eles são de conhecimento da população.
J	J: Por ser uma história que apresenta um mito, a origem da lua.
K	K: Não respondeu.
L	L: Por ser uma história que apresenta um mito.
M	M: Porque não tem um autor definido, é meio que uma autoria coletiva dos povos e comunidades.
N	N: Porque eles desenvolvem na população um conhecimento melhor.
O	O: Porque narrativas míticas se baseiam em mitos que não possuem um autor definido pois a história foi passando pelos anos e contada por muitas pessoas.
P	P: Pois eles que dão conhecimento à população.
Q	Q: É comum porque as pessoas precisam de explicações para como aconteceu a origem de tudo no mundo.
R	R: Porque as pessoas precisam de explicações sobre as origens do mundo.
S	S: Não respondeu.
T	T: Para ter um conhecimento dos povos e da história deles.
U	U: Porque fala sobre a importância do entendimento humano.

Fonte: respostas dos participantes às questões do caderno de atividades de IC.

Para essa questão tivemos o maior índice de erros, tendo a grande maior parte das respostas não correspondendo às expectativas e oferecendo discussões de natureza divergentes, por vezes avulsas, e que tem mais ligação com as perguntas anteriores, já explanadas aqui.

Apenas duas respostas (M e O) dialogam com a perspectiva da narrativa mítica ter como essência primordial ser um texto de origem oral, pois se trata de histórias transmitidas por várias vozes. Dessa forma, o mito não possui um autor individual e é, essencialmente, um produto da coletividade.

Por fim, os registros referentes à última questão, *Reflita sobre a importância das narrativas míticas para os mais variados povos e comunidades ao redor do mundo*, estão inseridos no quadro posterior:

Quadro 16: Reflita sobre a importância das narrativas míticas para os mais variados povos e comunidades ao redor do mundo

Aluno(a)	Resposta
A	É importante, pois fala também sobre a cultura de tal povo e isso acaba criando diferentes histórias para explicar as coisas.
B	A importância é que ele tem a função de oferecer suporte para o entendimento humano.
C	Pois se relaciona com a cultura da região.
D	Pois é relacionada com a cultura da região.
E	Não respondeu.
F	A importância é que ele tem uma função de oferecer suporte para o entendimento humano.
G	A importância é que ele tem função para a felicidade humana.
H	É importante, pois fala também sobre a cultura dos lugares e povos e isso cria diferentes histórias para explicar as mesmas coisas.
I	Para que as pessoas possam ter melhores conhecimentos e ensinamentos sobre a vida.
J	Pois se relaciona com a cultura da região.
K	Não respondeu.
L	Pois se relaciona com a cultura do local.
M	A cultura dos povos e comunidades, história, autoria coletiva etc..
N	Para que as pessoas possam imaginar e ter o pensamento mais avançado e cognitivo com suas ações.
O	Pois a narrativa mítica é baseada em mitos e ajuda na construção da cultura dos povos.
P	Para que as pessoas possam ter conhecimentos melhores sobre os assuntos.
Q	É importante, pois fala também sobre a cultura dos povos e isso acaba criando diferentes histórias para explicar as coisas.
R	Porque fala também sobre a cultura dos povos .
S	Não respondeu.
T	Pelo fato de a gente ter um pouco de conhecimento de cada povo.
U	A importância é que ele tem uma função de oferecer suporte para o entendimento humano.

Fonte: respostas dos participantes às questões do caderno de atividades de IC.

Entre as respostas, temos destaque para ao elo entre a narrativa mítica comportar em sua composição, tanto estético-literário quanto temática, aspectos que aludem a esfera cultural de seus locais de origem, o que se revela em termos como “fala sobre/se relaciona com a cultura do local/da região” (A, C, D, H, J, L, M, O e Q) que, se tratando de um conto angolano

que elucida traços culturais da cultura khoisan, é importante sempre destacar o papel decisivo do ambiente, seus aspectos históricos, sociais e antropológicos, na criação e validação de suas narrativas.

Há também resposta que recuperam as discussões sinalizadas nas questões anteriores, como a constituição da autoria coletiva (M), a manutenção de ensinamentos para a vida humana (I) e a proposta literária de serem narrativas que estabelecem histórias de origem e criação com o intuito de explicar, de forma fictícia o surgimento de elementos da natureza e da humanidade (A e H).

Destacamos, pois, as respostas que citam a função de "oferecer suporte para o entendimento humano" (B, F e U) que relacionam o mito com uma força transformadora da realidade quando oferta subsídios que ultrapassam a zona superficial de explicações de surgimento, mas que são narrativas que se constituem, sobretudo, como auxiliares para sanar inquietações humanas. Mesmo que hajam possibilidades empíricas e científicas de existirem contrapontos para as questões pontuadas pelo mito, e até, por muitas vezes, mais facilmente críveis, as narrativas míticas se justificam pela sua atemporalidade e permanência; e se elas ainda resistem, é porque ainda possuem funções e valores para a humanidade.

5.1.1 A transferência didática

Apesar de alguns problemas de conceituação de aspectos das narrativas míticas, como foi o caso da compreensão majoritária sobre a autoria coletiva dos mitos (pontos que foram elucidados novamente durante as correções da atividade e novamente trazidos à tona quando houve contato com os outros textos míticos, dessa vez em LE), acreditamos que o saldo referente à compreensão dos aspectos das narrativas míticas foi positivo. Isso nos direciona a crer que houve construção de bagagem mínima sobre o gênero, o que, certamente, influenciou os resultados das atividades seguintes.

A construção de referentes prévios pode-se associar com a estratégia de transferência didática. Conforme aponta Souza (2013), o conhecimento prévio pode ser ativado por esquemas mentais e cognitivos que fazem parte de aprendizagens escolares já adquiridas, ou ainda por atividades realizadas anteriormente, com o intuito de buscar informações mais detalhadas sobre o tema apresentado e esse processo contribui para uma compreensão mais eficaz de um determinado enunciado verbal.

A assimilação de referentes prévios, nesse caso sobre composição conteudística e formal da narrativa mítica, pode servir de base para a transferência linguística didática

(Meissner *et al*, 2004), acionada a partir da seleção de informações reconhecidas como úteis para alcançar o componente linguístico. Ao ter contato com textos inseridos nesse gênero, o aprendente já pode acionar buscas por léxicos, tipos de personagens e expectativas de acontecimentos próprios do mito e esse tipo de referente facilita a compreensão textual. Acreditamos que saber, por exemplo, que os personagens em comum de todos os mitos lidos são os astros Sol e Lua e/ou entidades relacionadas a esses e que o enredo explora histórias de origens e feitos maravilhosos serviu de auxílio na compreensão textual, como veremos nos tópicos seguintes.

Entendemos que esses movimentos ajudam a reconhecer mais ativamente pontos importantes e decisivos da narrativa e facilita a interação entre os leitores e o texto na busca por estruturas que confirmam a presença dos aspectos já esperados em mitos. Meissner *et al* (2004), ao se debruçarem sobre o conceito de transferência didática, relatam as possibilidades de aplicação de conhecimentos adquiridos em contextos educativos anteriores a novos contextos de aprendizagem. No caso do aprendizado de línguas, isso significa que o aluno pode aplicar estratégias de aprendizagem de certos tópicos e conteúdos a outros, como o uso de dicas ou métodos de leitura que funcionaram em uma língua para ajudar a aprender outra ou os referentes prévios de aprendizados construídos em aulas de língua com gêneros textuais e literários como tema/foco.

No mais, conhecer o gênero literário ou textual contribui para que os estudantes busquem nos textos componentes linguísticos diretamente alusivos aos seus enredos e, por sua vez, condicionam compreensões mais assertivas. Isso também registra que houve assimilação interpretativa do texto, ratificando a importância de legitimar o texto literário a partir de sua discursividade e não limitá-lo apenas ao pretexto de abordar questões puramente linguísticas, apesar de não ignorá-las.

5.2 A (inter)compreensão em textos em LE

O modelo de composição das atividades elaboradas para compreensão textual em LE deu-se com a abertura do texto escrito disponível para os aprendentes. As primeiras questões solicitavam o destaque de léxicos, contidos no texto, considerados pelos aprendentes como semelhantes ou parecidos com seus supostos equivalentes em Língua Portuguesa. O intuito geral dessas questões era mobilizar estratégias de transferência linguística e, a partir delas, levar os estudantes a registrarem suas percepções quanto à transparência (de fácil reconhecimento) ou opacidade (que apresenta dificuldades) das palavras em LE.

Quanto à transferência ou similaridade linguística, ratificamos os argumentos de Dommergues e Rast (2003) que assinalam que essa é influenciada pelas características específicas das línguas em questão e pela forma como o falante (ou a pessoa em situação de intercompreensão) valoriza a estrutura das palavras no texto. Essa priorização busca um alinhamento que facilite a identificação do significado.

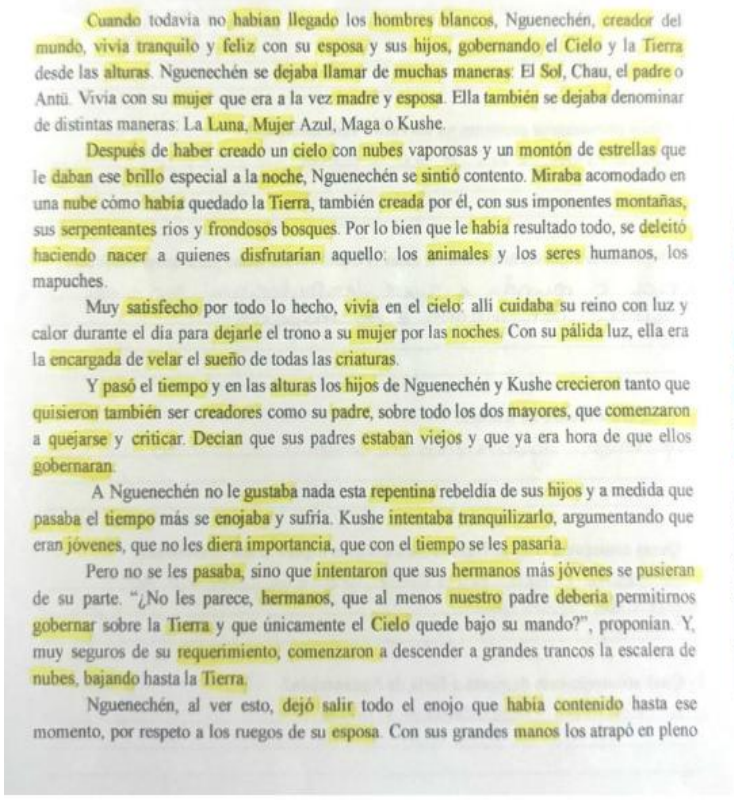
Nesse contexto, as palavras derivadas do latim mostram uma similaridade notável em várias línguas românicas, o que proporciona uma transparência que facilita a transferência de conhecimento. A familiaridade com esse vocabulário existente, por sua vez, não só facilita a interpretação de novos termos, mas também é complementada pelo entendimento de palavras de origem internacional, comumente denominadas estrangeirismos ou neologismos. Esses elementos juntos criam uma base sólida para a compreensão de novas palavras e contribuem para uma aprendizagem mais eficaz. Tais pressupostos favorecem o surgimento de comparações e transferências que facilitam a identificação dos vocábulos desejados ou requisitados.

5.2.1 Transferências de aprendizagem

Ademais, reiteramos o conceito de transferência de aprendizagem como o processo pelo qual o conhecimento ou habilidades adquiridos em um contexto são aplicados em outro contexto. Em outras palavras, é a capacidade de utilizar o que foi aprendido em uma situação para resolver problemas ou realizar tarefas em outra situação. Meissner et al (2004) incluem no guarda-chuva desse conceito os casos de transferência por identificação, proativa/retroativa, negativa/positiva e interlinguística, sendo essa última a base da proposta de classificação, já que a ideia global refere-se aos referentes e conhecimentos relacionados à língua de partida (no caso, a língua portuguesa) que se deslocam para as línguas-alvo.

Registramos abaixo alguns exemplos de seleções de palavras realizadas pelos aprendentes e que, conforme os critérios selecionados por eles, possuem maior grau de transparência linguística:

Imagem 1: Destaques de transparência linguística



Cuando todavia no habían llegado los hombres blancos, Nguenechén, creador del mundo, vivía tranquilo y feliz con su esposa y sus hijos, gobernando el Cielo y la Tierra desde las alturas. Nguenechén se dejaba llamar de muchas maneras: El Sol, Chau, el padre o Antü. Vivía con su mujer que era a la vez madre y esposa. Ella también se dejaba denominar de distintas maneras: La Luna, Mujer Azul, Maga o Kushe.

Después de haber creado un cielo con nubes vaporosas y un montón de estrellas que le daban ese brillo especial a la noche, Nguenechén se sintió contento. Miraba acomodado en una nube cómo había quedado la Tierra, también creada por él, con sus imponentes montañas, sus serpenteantes ríos y frondosos bosques. Por lo bien que le había resultado todo, se deleitó haciendo nacer a quienes disfrutarían aquello: los animales y los seres humanos, los mapuches.

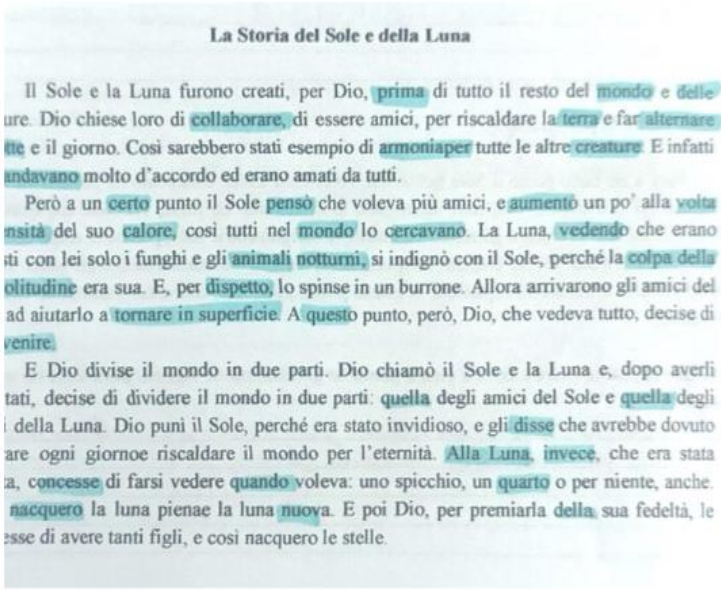
Muy satisfecho por todo lo hecho, vivía en el cielo: allí cuidaba su reino con luz y calor durante el día para dejarle el trono a su mujer por las noches. Con su pálida luz, ella era la encargada de velar el sueño de todas las criaturas.

Y pasó el tiempo y en las alturas los hijos de Nguenechén y Kushe crecieron tanto que quisieron también ser creadores como su padre, sobre todo los dos mayores, que comenzaron a quejarse y criticar. Decían que sus padres estaban viejos y que ya era hora de que ellos gobernaran.

A Nguenechén no le gustaba nada esta repentina rebeldía de sus hijos y a medida que pasaba el tiempo más se enojaba y sufría. Kushe intentaba tranquilizarlo, argumentando que eran jóvenes, que no les diera importancia, que con el tiempo se les pasaría.

Pero no se les pasaba, sino que intentaron que sus hermanos más jóvenes se pusieran de su parte. "¿No les parece, hermanos, que al menos nuestro padre debería permitirnos gobernar sobre la Tierra y que únicamente el Cielo quede bajo su mando?", proponían. Y, muy seguros de su requerimiento, comenzaron a descender a grandes trancos la escalera de nubes, bajando hasta la Tierra.

Nguenechén, al ver esto, dejó salir todo el enojo que había contenido hasta ese momento, por respeto a los ruegos de su esposa. Con sus grandes manos los atrapó en pleno



La Storia del Sole e della Luna

Il Sole e la Luna furono creati, per Dio, prima di tutto il resto del mondo e delle ure. Dio chiese loro di collaborare, di essere amici, per riscaldare la terra e far alternare tte e il giorno. Così sarebbero stati esempio di armoniaper tutte le altre creature. E infatti andavano molto d'accordo ed erano amati da tutti.

Però a un certo punto il Sole pensò che voleva più amici, e aumentò un po' alla volta nsità del suo calore, così tutti nel mondo lo cercavano. La Luna, vedendo che erano ti con lei solo i funghi e gli animali notturni, si indignò con il Sole, perché la colpa della olitudine era sua. E, per dispetto, lo spinse in un burrone. Allora arrivarono gli amici del ad aiutarlo a tornare in superficie. A questo punto, però, Dio, che vedeva tutto, decise di venire.

E Dio divise il mondo in due parti. Dio chiamò il Sole e la Luna e, dopo averli tati, decise di dividere il mondo in due parti: quella degli amici del Sole e quella degli della Luna. Dio punì il Sole, perché era stato invidioso, e gli disse che avrebbe dovuto are ogni giornoe riscaldare il mondo per l'eternità. Alla Luna, invece, che era stata a, concesse di farsi vedere quando voleva: uno spicchio, un quarto o per niente, anche. nacquero la luna pienae la luna nuova. E poi Dio, per premiarla della sua fedeltà, le esse di avere tanti figli, e così nacquero le stelle.



Le Soleil et la Lune

Là-haut, dans le Ciel, Lolo le Soleil a pour épouse Ipeu la Lune. Ils ont de nombreux enfants, les coqs et étoiles. Tous les jours, le matin de très bonne heure, le Soleil s'en va. Il part éclairer la Terre. Ses rayons bienfaiteurs inondent le monde et c'est grâce à lui que poussent les plantes, les arbres et les fleurs.

Pendant ce temps, la Lune, qui a la garde des enfants prépare les repas de la famille. Et comme tous les enfants, les coqs et les étoiles jouent, chantent et dansent. Mais, ce jour-là, personne ne sait pourquoi les coqs se disputent avec les étoiles. Que se passe-t-il? Voilà qu'ils se battent comme des chiens. Et pan! Et vlan! Ipeu la Lune entend les cris de la dispute. Elle se précipite:

- Arrêtez, hurle-t-elle. Vous êtes fous!

Les coqs et les étoiles ne l'entendent pas et continuent à se chamailler. Elle sépare les combattants en donnant quelques gifles. Aïe! Ouïe!

- Taisez-vous! Arrêtez de vous battre!

La bagarre prend fin. Ouf! Mais Ipeu la Lune est très fâchée. Pour punir ses enfants, ele les prive de repas.

Lorsque son mari entre à la Maison, ele lui raconte ce qui s'est passé. Le Soleil l'écoute.

Puis, brusquement, il se met en colère:

- Je travaille tout ela journée. Je veux être tranquille quand je reviens le soir chez moi!

Furieux, il attrape les coqs et les étoiles et il les lance sur la Terre. Mons, Ipeu la Lune pleure.

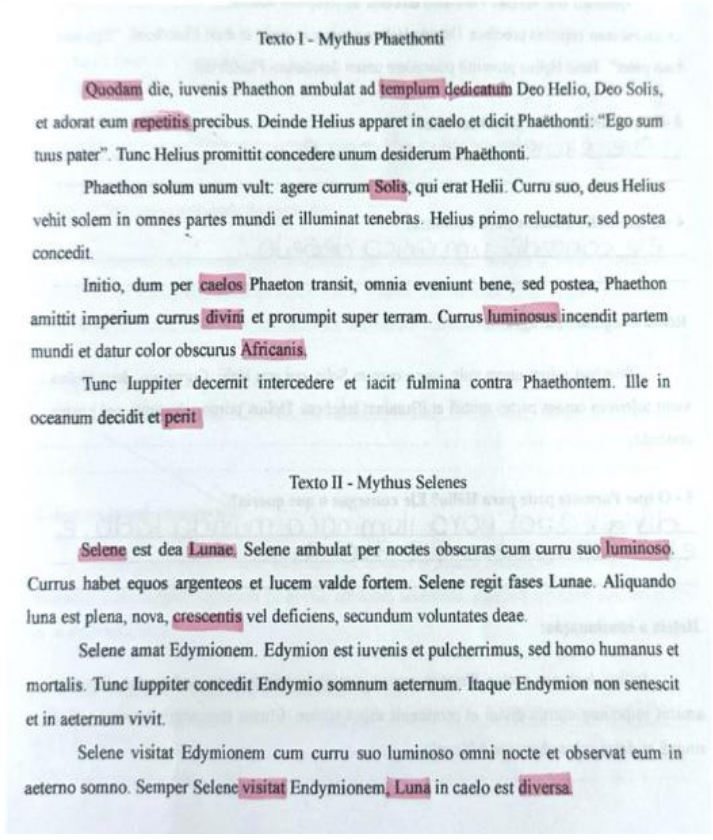
- Ce n'est pas just - dit-elle - Ce sont le coqs qui ont commencé à battre les étoiles J'ai puni tous nos enfants pour ne pas faire de jaloux. Mais c'est la faute des coqs. Les étoiles n'ont rien fait de mal. S'il vous plaît, je vous en prie, allez chercher les étoiles. Leur place est ici, avec nous, dans le Ciel.

Le Soleil ne comprend pas. Il entre dans une seconde colère, encore plus terrible que la première. Il se fâche avec sa femme, il la brutalise et, finalment, il l la répudie.

- Je m'en vais. Je ne veux plus vous voir, hurle-t-il. Il quitte alors le Ciel.

Il descend sur la Terre et renvoie les étoiles à leur mère. Puis il dit aux coqs:

- Restez sur la Terre. Apprenez aux Hommes la manière de combattre. Et surtout, chaque matin, prévenez votre mère la Lune de mon arrivée dans le Ciel. Je ne veux jamais le rencontrer sur mon chemin.



Texto I - Mythus Phaethonti

Quodam die, iuvenis Phaethon ambulat ad templum dedicatum Deo Helio, Deo Solis, et adorat eum repetitis precibus. Deinde Helius apparet in caelo et dicit Phaëthonti: "Ego sum tuus pater". Tunc Helius promittit concedere unum desiderum Phaëthonti.

Phaethon solum unum vult: agere currum Solis, qui erat Helii. Curru suo, deus Helius vehit solem in omnes partes mundi et illuminat tenebras. Helius primo reluctatur, sed postea concedit.

Initio, dum per caelos Phaeton transit, omnia eveniunt bene, sed postea, Phaethon amittit imperium currus divini et prorumpit super terram. Currus luminosus incendit partem mundi et datur color obscurus Africanis.

Tunc Iuppiter decernit intercedere et iacit fulmina contra Phaethontem. Ille in oceanum decidit et perit.

Texto II - Mythus Selenes

Selene est dea Lunae. Selene ambulat per noctes obscuras cum curru suo luminoso. Currus habet equos argenteos et lucem valde fortem. Selene regit fases Lunae. Aliquando luna est plena, nova, crescentis vel deficiens, secundum voluntates deae.

Selene amat Edymionem. Edymion est iuvenis et pulcherrimus, sed homo humanus et mortalis. Tunc Iuppiter concedit Endymio somnum aeternum. Itaque Endymion non senescit et in aeternum vivit.

Selene visitat Edymionem cum curru suo luminoso omni nocte et observat eum in aeterno somno. Semper Selene visitat Endymionem, Luna in caelo est diversa.

Fonte: respostas dos participantes às questões do caderno de atividades de IC.

Santos (2007) aponta que a estratégia de compreensão baseada na transparência, que se concentra em palavras isoladas para entender seu significado por meio da similaridade, só é eficaz em aulas de línguas quando há uma confiança excessiva na semelhança lexical, especialmente em termos gráficos, entre a nova forma verbal e uma forma verbal familiar de outra língua que tenha exatamente o mesmo significado. Dessa forma, a familiaridade com essas relações facilita a assimilação e o entendimento dos conteúdos, mesmo que ainda estejamos falando apenas do nível lexical

Em acréscimo, Gajo (1996) elucida que o léxico desempenha um papel crucial (ainda que muitas vezes ilusório) na compreensão de línguas. É importante considerar que, sem um grau razoável de proximidade entre as línguas que se deseja aprender, e especialmente se a língua for completamente desconhecida para o aprendiz, a compreensão pode ser impossível ou, no mínimo, extremamente difícil.

Naturalmente, houve variação entre os aprendentes quanto às quais léxicos eram considerados mais ou menos semelhantes ao seus supostos equivalentes em português, registrando diferentes e relativas escalas de transparência e opacidade. As palavras destacadas no quadro compõem o grupo de vocábulos que apresentaram maior grau de transparência para a turma, que as elencou conforme seus próprios critérios e acionando referentes prévios existentes no arcabouço da LM:

Quadro 17: Palavras transparentes mais destacadas

Língua	**Palavras mais destacadas**				
Espanhol	*Luna*	*Satisfecho*	*Esposa*	*Creador*	*Muchas*
Italiano	*Luna*	*Sole*	*Notte*	*Mondo*	*Calore*
Francês	*Lune*	*Ciel*	*Soleil*	*Terre*	*Famille*
Latim	*Lunae*	*Templum*	*Luminosus*	*Solis*	*Africanis*

Fonte: respostas dos participantes às questões do caderno de atividades de IC.

O destaque que consideramos mais objetivo é que em todos os casos as variantes em línguas românicas para *lua* ocuparam a posição de palavras mais reconhecíveis e atribuímos dois grandes motivos para tal: 1) as similaridades mórficas bastante acentuadas, tendo a mesma base etimológica do radical da palavra latina de origem (*luna, ae*) e 2) o referente

prévio de que haveria personificações desse astro em todas as narrativas. Apesar de serem citadas em quase todas as respostas, as correspondentes românicas para *sol* não possuem esse mesmo quantitativo e, não coincidentemente, possuem maior variedade mórfica, além do mesmo equivalente entre português e espanhol, o que talvez possa justificar a sua ausência na lista dos destaques para esta última.

Em acréscimo, várias das palavras mais destacadas fazem alusão às suas narrativas de referência, sejam relacionadas ao perfil ou descrições dos personagens principais e/ou seus aspectos referentes, como é caso de *creador, luminosos*, *notte, esposa, ciel* e *calore*. Novamente, nos parece que a expectativa sobre a leitura de textos que contemplem a simbologia popular e mítica sobre o sol e a lua foi expressivamente decisiva para os aprendentes.

Souchon (1998) aponta em seus estudos que o uso de referentes prévios, dentro do tipo referencial de conhecimento sobre o mundo, que naturalmente abrange a linguagem e possíveis aspectos do tema tratado em um texto, é utilizado para ajudar também na compreensão do aluno ao lidar com palavras não transparentes.

Nessa abordagem, o aprendiz também recorre a diversas estratégias: tenta ajustar os significados com base no que considera ser o campo semântico do enunciado; ativa conhecimentos relacionados ao tema do texto; transfere significados de outras áreas do conhecimento que já domina; identifica regras ou o funcionamento dessa nova língua com base em seu conhecimento da língua materna (LM); e, novamente, se conecta com subcategorias como inferência, contextualização e (re)construção do sentido (Souza, 2013).

Souza (2013) ainda aponta que a similaridade entre línguas nem sempre é considerada pelo aluno como a primeira estratégia para compreender ou abordar um texto. Embora a similaridade seja frequentemente usada como estratégia de compreensão entre línguas próximas, em alguns casos os alunos podem rejeitar certos aspectos da língua estrangeira devido à sua percepção de elementos na língua materna, evitando assim esse tipo de transferência.

Isso ocorre com frequência, mesmo entre idiomas estreitamente relacionados, possivelmente devido ao receio dos alunos quanto à presença de falsos cognatos, o que justifica, por exemplo, o fato de a palavra *esposa*, que tem a mesma correspondência de significado e ortografia tanto no espanhol quanto no português ter tido menor quantitativo de demarcação que outras palavras que apresentam diferenças mórficas, ainda que mínimas, entre as suas correspondentes. Para esses casos, a segurança e o risco acionados pelos estudantes configuram a transferência positiva/negativa (Meissner *et al*, 2004).

Notadamente, a transferência linguística entre diferentes sujeitos tende a apresentar níveis variados, às vezes muito desproporcionais, até mesmo para as palavras que, em tese, apresentam graus baixos ou até nulos de opacidade. Isso nos direciona para a compreensão de que até mesmo os níveis mais básicos de transferência exigem desenvolvimento ou pelo menos certa monitoria para que se reconheça sua legitimidade, já que há a ilusão de que a transparência entre línguas é um processo automático, quando, na verdade, muitas vezes sequer ocorre, pois há estudantes que não conseguem identificar essas semelhanças entre as línguas ou essa percepção só surge depois de diferentes e somadas abordagens de leitura e (inter)compreensão do texto em questão.

Isso reflete também o apego, justificável, na língua materna, o que gera, muitas vezes, a necessidade de elaboração de espaços e estratégias de motivação para que os aprendentes sintam-se confortáveis tanto para as tentativas de transferência quanto em relação à segurança de que a língua materna pode e deve ser uma auxiliar. Essas estratégias, logo, também se configuram como socioemocionais (Boruchovitch, 1993).

Notamos, então, o uso amplo das estratégias de transferência interlinguística (Meissner *et al*, 2004), que refere-se ao processo pelo qual um aprendiz de busca localizar regras, estruturas ou padrões da sua língua materna (ou de outras línguas que conhece) ao ter contato com uma LE. Os casos que observamos em sala revelam que ao confrontar diferenças estruturais, com o grande sendo para o nível lexical, ao mesmo tempo os estudantes revisam e legitimam cognitivamente, simultaneamente, os funcionamentos das línguas materna e estrangeira.

Para atingir a intercompreensão, o problema reside na dificuldade de complementar essas estratégias interlinguísticas com outros recursos, frequentemente devido à incapacidade do indivíduo de realizar essa tarefa, já que nem sempre uma palavra que parece relativamente semelhante pode ser identificada e compreendida. Entendemos, então, que o estudante avalia a distância entre a língua de origem e a(s) língua(s) de destino — no nosso estudo, o português — e, por meio de processos psicológicos e de tipologia linguística cria seu próprio caminho para identificar as semelhanças e diferenças entre elas.

A partir disso pode, então, utilizar elementos já conhecidos de um texto ou enunciado para deduzir o significado de novos ou desconhecidos; aproveitar o contexto linguístico ou fatores externos para preencher lacunas no conhecimento do código linguístico e compreender o sentido ou a significação global de um texto ou ato de comunicação; fazer uso da intuição; adivinhar de forma inteligente (Souza, 2013). Esse exercício de localização de diferenças e semelhanças além de exercitar a capacidade de comparação, também torna as línguas

analisadas mais íntimas ao olhar, facilitando a identificação mais acelerada e coerente de cada uma apenas pelos seus respectivos componentes particulares.

É importante reconhecer que esse aspecto representa um ponto de partida que pode aumentar a autoconfiança do aprendiz na tarefa de compreensão de línguas, sejam elas estrangeiras ou maternas. Além disso, serve como uma base que pode facilitar a progressão para níveis mais avançados de compreensão.

Entre os motivos dados pelos aprendentes que justificam suas escolhas de destaques lexicais, separamos alguma abaixo:

Quadro 18: Palavras transparentes mais destacadas

Aluno(a)	Respostas
B	"São as palavras mais parecidas com o português"
D	"Acho que sei o significado"
E	"Comparei com palavras que tinha visto nos outros textos"
L	"Parecem palavras que já ouvi alguém da minha família falar"
N	"Já conhecia algumas"
P	"Todas essas palavras lembram o espanhol, linguagem (sic) que lembra o português"
U	"Achei fáceis de compreender"
T	"Tentei procurar palavras chave que já tinha visto parecidas nos outros textos e em português também"

Fonte: respostas dos participantes às questões do caderno de atividades de IC.

Respostas como a B, que toma o português como ponto de partida principal, e N, que assumem já haver o referente linguístico da LE alvo, foram as que apresentaram mais expressividade. Em seguida, destacamos os casos das respostas D e U que refletem sobre processos facilitados pelas estratégias de transferência, apesar de não explicitar os seus níveis de atuação com detalhes. Outras respostas revelam os referentes prévios do contato social do aprendente (L) e estratégias de transferência interlinguística (E, N e P).

No caso dessas últimas, podemos enquadrá-las também como estratégias metacognitivas (O'Malley; Chamot, 1990), já que os alunos conseguiram perceber que houve a ancoragem entre mais de uma língua para construção de sistemas de comparação. Isso ilustra certo nível de consciência que, por muitas vezes, facilita até mesmo a aquisição de

vocabulário, como relatado em E com o registro em memória de palavras em outras LE diferentes da alvo no momento da análise.

Finalmente, tendo assimilados os conhecimentos e referentes prévios sobre as composições das narrativas míticas e iniciado as estratégias de intercompreensão com o destaque de léxicos equivalentes como ponto de partida e também de ancoragem, os passos seguintes foram as tentativas de compreensão textual. Para tanto, a maior parte dos exercícios foi composta de comandas que conduziam a compreensão do texto em diferentes segmentos, citados abaixo:

Quadro 19: Expectativas de respostas por questão

Língua alvo	Identificação de personagens e/ou suas características	Identificação de ações e atitudes das personagens	Identificação de recortes do enredo
Espanhol	Questões 3 e 5	Questões 4, 6, 8, e 9	Questão 7
Italiano	Questão 3	Questão 4	Questões 5, 6, 7 e 8
Francês	Questão 3	Questões 4, 6 e 9	Questões 5, 7, 8, 10 e 11
Latim	Questões 3 e 8	Questões 4, 5, 9 e 10	Questões 6, 7 e 11

Fonte: Dados gerados por Fábio Rodrigues da Silva para esta pesquisa

Mesmo com quantidades distintas de questões, as atividades continham exercícios que exploravam diferentes aspectos da interpretação textual, pensadas para conduzir a (inter)compreensão textual. Os exercícios de compreensão textual que incluem perguntas sobre elementos da narrativa são extremamente importantes para o desenvolvimento da capacidade de interpretação de textos e ajudam os leitores a analisar e compreender melhor os diferentes componentes de uma história, como personagens, enredo, tempo, espaço, conflito, e tema. Não apenas facilitam a compreensão do texto, mas também estimulam o pensamento crítico, a reflexão sobre temas e a análise detalhada dos componentes da história, contribuindo para uma experiência de leitura mais rica e significativa.

As tabelas abaixo registram os percentuais de acertos de cada atividade e, por consequência, para cada língua estrangeira alvo que foi abordada:

Quadro 20: Média de acerto por questão

	Média de acerto por questão*								
Língua	**Questão 03**	**Questão 04**	**Questão 05**	**Questão 06**	**Questão 07**	**Questão 08**	**Questão 09**	**Questão 10**	**Questão 11**
Espanhol	100%	88,24%	47,06%	64,71%	64,71%	58,82%	88,24%	-	-

Italiano	70,59%	64,71%	41,18%	82,35%	58,82%	70,59%	-	-	-
Francês	100%	69,23%	100%	84,62%	69,23%	53,85%	100%	69,23%	92,31%
Latim	76,92%	69,23%	76,92%	84,62%	92,31%	84,62%	92,31%	84,62%	61,84%

Fonte: Dados gerados por Fábio Rodrigues da Silva para esta pesquisa

* média calculada considerando: (AQ/TQ) X 100, sendo AQ a quantidade de acertos em cada questão e TQ o total de respostas por questão

Consideramos como respostas corretas aquelas que atendiam aos comandos das questões parcial ou integralmente, tendo atendido critérios como: 1) Está diretamente fundamentada nas informações do texto; 2) É clara, precisa e responde exatamente ao que foi perguntado; 3) Demonstra interpretação fiel e, quando necessário, uso de citações do próprio texto; e 4) É estruturada de forma lógica e coerente.

Não houve registros em que nenhuma das questões tenha gerado incompreensão global em todos os aprendentes e julgamos que as variações de acertos estão dentro da normalidade do esperado em correções de exercícios. Na tabela abaixo registramos a média de acertos totais da turma nas atividades de cada língua alvo:

Quadro 21: Média de acertos totais da turma

Língua alvo	Média de acertos totais da turma**
Espanhol	69,74%
Italiano	62,50%
Francês	76,92%
Latim	80,34%

Fonte: Dados gerados por Fábio Rodrigues da Silva para esta pesquisa

* média calculada considerando: (TA/TR) X 100, sendo TA a quantidade total de acertos e TR o total de respostas obtidas (TR)

Curioso é notar que as médias de acertos tiveram quase sempre uma crescente comparada com a língua alvo anterior, sendo as duas últimas (francês e latim) justamente as maiores. Para isso, atribuímos três motivos: 1) o quantidade de questões das atividades para francês e latim foram maiores, o que pode ter gerado mais necessidade de leituras dos textos em busca das respostas; 2) a familiaridade e o hábito construído com as experiências

anteriores funcionou como referentes prévios para facilitar o uso de estratégias de intercompreensão mais assertivas conforme as percepções de cada aprendente; 3) as estratégias facilitadoras escolhidas para nossa mediação motivou maiores níveis de sucesso para a realização de inferências lexicais nos casos que havia maior opacidade na transferência linguística. Sobre o último ponto, debateremos de forma mais clara no tópico seguinte.

5.3 Autoavaliação de estratégias mobilizadas

Considerando as médias positivas de acertos em cada atividade, as analisamos a partir da percepção dos próprios aprendentes quais foram os principais motivos que colaboraram para a culminância desses resultados. Todas as atividades foram encerradas com propostas de discussões acerca das dificuldades que os aprendentes sentiram durante as tentativas de compreensão dos textos de LE e quais estratégias foram acionadas por eles para contornar essas mesmas dificuldades. Os aprendentes foram instruídos a registrarem também quais aspectos linguísticos eles acreditavam gerar mais dificuldades e, assim, refletirem sobre características que diferenciavam ou aproximavam as línguas. As solicitações dos exercícios ilustram a construção de espaços para reflexão acerca das experiências linguísticas vivenciadas, portanto de base metacognitiva.

5.3.1 Dificuldades e resolução

Abaixo, selecionamos algumas respostas que discutem e condicionam as dificuldades elencadas pelos aprendentes:

Quadro 22: Principais dificuldades

Aluno(a)	Respostas
A	“Nunca tinha visto um texto em francês.”
D	“Muitas palavras que não são parecidas com o português.”
G	“Não ter muito contato com a língua espanhola.”
H	“Tinha muitas palavras que poderiam ter mais de um significado, o que me confundia bastante.”
L	“Eu não sabia como pronunciar.”
T	“A escrita em latim é muito diferente.”

Fonte: respostas dos participantes às questões do caderno de atividades de IC.

O registro de respostas que enfatizam a perda de referentes prévios devido a falta de contato com línguas estrangeiras além de ser significativo por ser avaliada como uma dificultadora, talvez a principal, da compreensão dos textos reforça e ecoa as nossas discussões teóricas sobre a importância de construir ambientes plurilingues em sala de aula. A perda não é resultado apenas da falta de interação com a língua alvo, como também de experiências linguísticas no geral.

Essa perda de referentes prévios, portanto, não se limita à simples ausência de contato com uma língua estrangeira específica, mas reflete uma lacuna mais ampla na experiência linguística do aluno. Em ambientes monolíngues, o repertório de referências linguísticas e culturais do estudante se restringe ao uso e à compreensão de uma única língua, o que limita suas possibilidades de interpretar e contextualizar informações de forma mais abrangente. Ao expor os alunos a uma diversidade linguística e cultural, os ambientes plurilingues permitem que diferentes formas de comunicação sejam exploradas e compreendidas, ampliando o repertório cognitivo e linguístico do aprendiz.

A diversidade linguística em sala de aula, ao incorporar múltiplos idiomas, promove uma melhor compreensão de textos e facilita o processo de identificação de significados ao permitir que o aluno construa pontes entre diferentes sistemas de signos, sejam eles linguísticos ou culturais. Além disso, o contato com línguas diferentes ativa a capacidade de comparação e reflexão, elementos essenciais para desenvolver uma maior competência crítica e analítica. Em contextos plurilingues, os alunos são incentivados a reconhecer nuances e diferenças entre as línguas, o que também fortalece suas habilidades para a interpretação de textos e a compreensão mais profunda de conteúdos.

Enfatizamos, portanto, que a construção de ambientes plurilingues em sala de aula não é apenas uma estratégia para o aprendizado de línguas estrangeiras, mas também uma forma de promover o desenvolvimento cognitivo geral dos estudantes, tornando-os mais aptos a navegar por uma realidade globalizada e cada vez mais interconectada. Ao superar a perda de referentes linguísticos e culturais, esses ambientes possibilitam uma educação mais inclusiva e abrangente, que prepara os alunos para se tornarem cidadãos mais críticos, empáticos e bem-informados.

Como alternativas para contornar algumas das dificuldades citadas, destacamos no quadro abaixo recortes apontados pelos aprendentes:

Quadro 23 Alternativas para sanar dificuldades

Aluno(a)	Respostas
B	"Tentei identificar palavras iguais."
C	"Comparei com palavras em língua portuguesa."
G	"Busquei palavras parecidas em português."
J	"Com os conhecimentos que tenho de português ficou mais fácil."
O	"Comparando com a minha língua materna."
Q	"Procurei comparar a escrita das palavras no espanhol e no português."
R	"Usei conhecimento básico de português."

Fonte: respostas dos participantes às questões do caderno de atividades de IC.

Aludindo-se à ideia prática de estratégia (envolvendo uma ação cognitiva e processual), todas as respostas contêm ações verbais como "comparei/busquei/usei", "comparando" e "tenho", que revelam que, nesses casos, houve compreensão metalinguística sobre processos atitudinais. Ratificamos, pois, a compreensão de Fayol e Monteil (1994) que discutem sobre o uso de uma estratégia como a opção de um indivíduo em executar uma sequência de ações que necessitam de esforços cognitivos. Tais ações destacadas corroboram com a perspectiva de que foram selecionados procedimentos ou técnicas específicas aplicadas conscientemente para lidar com situações ou atingir metas em contextos variados, que, nesse caso, se trata da busca da solução para os comandos das questões.

Respostas que citam "português" diretamente (C, G, J, Q e R) acionam a língua materna como ponto de partida para todas as demais estratégias que poderiam ser utilizadas para compreensão de textos em LE. Mesmo sem citação direta à língua portuguesa, deduzimos que os casos que contêm termos como "palavras iguais/parecidas/semelhante" (representadas pela resposta B) se referiam também à língua materna (citada pela resposta O), já que é a primeira e principal fonte de informações linguísticas que os aprendentes possuem.

O reconhecimento do português, enquanto língua materna, como fonte de conhecimentos e ponto de partida para a intercompreensão elucida um dos seus pontos mais importante que é a noção de alteridade linguística e cultural, que imprime a máxima de que para exercer respeito sobre o domínio do outro é necessário simultaneamente estabelecer um padrão de respeito a partir do que lhe é próprio e, assim, se colocar no lugar do outro (Erazo Muñoz, 2016).

Segundo Degache (2003), a principal vantagem para (inter)compreender uma língua estrangeira está na presença de relações linguísticas entre as línguas, o que promove e aprimora as habilidades de compreensão. Sob essa perspectiva, a afinidade latina e a interconexão entre identidades românicas constituem um consenso essencial, permitindo que os aprendizes se identifiquem com os temas e questões abordados nos textos analisados

O registro de respostas que mencionam os conhecimentos de língua portuguesa, sobretudo sobre o nível lexical e semântico (que relacionam-se com as estratégia de transferência de aprendizado) como principal facilitadora em todas as atividades é o mais significativo, o que reflete que para além da concordância com as nossas crenças do papel decisivo da LM para a intercompreensão de textos em LE, houve assimilação a partir da prática pelos aprendentes.

5.3.2 Mediação linguística

A medição linguística é o processo em que uma pessoa (mediador) facilita a comunicação entre duas ou mais pessoas que não compartilham a mesma língua ou que têm diferentes níveis de proficiência em uma língua. Esse mediador pode ser um tradutor, intérprete ou qualquer pessoa que ajude a tornar a comunicação mais acessível, superando as barreiras linguísticas e culturais. A abordagem não se limita à tradução literal, mas envolve a compreensão das nuances culturais, contextuais e emocionais da comunicação entre as partes. O mediador deve ser capaz de interpretar e transmitir o significado, levando em conta tanto as palavras quanto as intenções, o tom e as especificidades culturais de cada grupo envolvido.

Em um contexto educacional, por exemplo, a mediação linguística pode ocorrer quando um professor ou colega ajuda um aluno a entender uma matéria em uma língua estrangeira, traduzindo conceitos e adaptando o conteúdo para uma melhor compreensão. A mediação também pode ser usada em situações cotidianas, como reuniões, negociações e interações sociais entre pessoas que falam línguas diferentes.

As possibilidades de mediação linguística podem se dar das seguintes formas:

> (1) mediação linguística de um texto, ou seja, a pessoa A transmite o conteúdo de um texto escrito ou falado para a pessoa B; (2) mediação linguística de conceitos, ou seja, a pessoa A possibilita acesso a conhecimentos e conceitos para um grupo de pessoas; (3) mediação linguística como comunicação, ou seja, a pessoa A simplifica a compreensão das conversas e cria uma comunicação bem-sucedida com a pessoa B, que, possivelmente, tem outro ponto de orientação intelectual, sociocultural e sociolinguístico (Europarat 2017, p. 102 apud Fischer, 2020, p. 296).

Como propostas de mediação linguística e para ajudar a contornar as dificuldades dos aprendentes, elencamos algumas ferramentas e estratégias que executamos em sala de aula. Abaixo selecionamos respostas que registram exemplos dessa mediação:

Quadro 24: Seleção de respostas para mediação linguística I

Aluno(a)	Respostas
B	"Ler um pouco mais lento e em voz alta."
F	"Quando o professor leu o texto eu entendi algumas palavras."
I	"Li mais de uma vez e junto com o professor e começou a fazer sentido."

Fonte: respostas dos participantes às questões do caderno de atividades de IC.

Ler um texto em voz alta pode trazer diversos benefícios tanto para o processo de aprendizagem quanto para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicativas, ajuda a processar melhor as informações, já que o ato de verbalizar exige uma maior atenção e concentração aos detalhes do texto, facilitando a compreensão global. Fora isso, a prática da pronúncia das palavras melhora a fluência verbal, o que é especialmente importante ao aprender uma língua estrangeira.

A representação auditiva é compreendida como uma estratégia cognitiva (Wenden, 1991; O'Malley; Chamot, 1990) e serve para ajudar os indivíduos a melhorar sua forma de processar, compreender, armazenar e recuperar informações. Essas estratégias são técnicas ou abordagens mentais que facilitam o aprendizado e a resolução de problemas, otimizando os processos cognitivos, como atenção, memória, percepção e raciocínio. Elas são particularmente úteis em contextos de aprendizagem e podem ser aplicadas em diversas áreas, desde a educação até a resolução de tarefas do cotidiano.

Por sua vez, a representação auditiva como estratégia de aprendizagem refere-se ao uso de sons, palavras faladas, música ou outros estímulos auditivos para facilitar a compreensão e a retenção de informações. Essa estratégia é importante, pois ativa e potencializa processos cognitivos relacionados à memória auditiva, compreensão oral e desenvolvimento da linguagem, além de proporcionar uma abordagem multimodal no aprendizado. Quando combinada com outras formas de aprendizagem (como visual ou cinestésica) contribui para uma abordagem multissensorial, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e eficaz e facilitando a internalização de informações de maneira mais sólida.

O reconhecimento de alguns aprendentes desse movimento como uma estratégia benéfica e significativa para a compreensão dos textos em LE confirma a nossa escolha em preferir ler, e estimular a leitura, de todos os textos trabalhados em voz alta, mesmo quando havia o despertar inicial de estranhamento.

Dando prosseguimento, o quadro a seguir ilustra um outro tipo de mediação apontada pelos alunos:

Quadro 25: Seleção de respostas para mediação linguística II

Aluno(a)	Respostas
C	"A estratégia de 'imitar' as palavras ajudou bastante."
F	"O professor fez gestos para a compreensão do texto."
I	"O professor fez mímica."
M	"O professor fez demonstrações e gesticulações."
T	"O teatro e as representações ajudaram."

Fonte: respostas dos participantes às questões do caderno de atividades de IC.

A mímica pode ser uma ferramenta eficaz para ajudar a entender uma língua estrangeira quando usada para ilustrar vocabulário, expressões e situações, facilitando a compreensão de palavras e frases sem recorrer à tradução direta. A estratégia pode ser usada para representar palavras e ações ou para ilustrar emoções e sentimentos, permitindo que os alunos compreendam o significado por meio das expressões faciais e do corpo, sem depender de palavras.

Integrada a atividades de compreensão auditiva, a mímica pode ajudar os aprendentes a associar o som ao significado. Quando não se sabe uma palavra específica, e a tentativa de transferência linguística gera zonas opacas essa pode ser uma maneira lúdica de se comunicar e proporcionar (inter) compreensão. As respostas registradas tendem a credibilizar o nosso uso da mímica como estratégia de mediação linguística.

Essa estratégia foi quantitativamente a mais citada pelos aprendentes, além de a usarmos mais vezes durante as atividades com francês e latim, tanto por solicitação dos aprendentes quanto porque percebemos que foram com essas línguas que houve o menor registro de palavras transparentes destacadas no início de cada exercício. Atribuímos a esse movimento o fato de as médias de respostas corretas serem maiores para atividades com latim e francês em comparação com italiano e espanhol.

5.3.3 Inferência lexical

A inferência lexical é o processo pelo qual o leitor ou ouvinte deduz o significado de uma palavra desconhecida ou ambígua com base no contexto em que ela está inserida. Em vez de depender de um dicionário ou de uma definição explícita, a inferência lexical envolve o uso de pistas contextuais — como palavras ao redor, o tema do texto ou o conhecimento prévio do leitor — para fazer uma suposição informada sobre o significado da palavra. A partir dos processos inferenciais, pode-se chegar na compreensão de texto, permitindo que os leitores avancem em suas leituras mesmo quando se deparam com palavras desconhecidas, além de ampliar a aquisição de vocabulário e ajudar a desenvolver autonomia.

Como aponta Carola (2015), o uso de inferências está intimamente ligado ao grau de opacidade que palavras podem apresentar e após falhas de estratégias de transferência, havendo necessidade de recorrer às estratégias somativas para que o aprendente consiga solucionar os obstáculos reconhecidos. Essas estratégias podem ser associadas aos componentes linguísticos diretamente ligados ao texto, como imagens, iconicidade, suportes de publicação, referentes prévios sobre autoria, contexto de circulação, aspectos sociohistóricos, enfim, uma gama de possibilidades.

Abaixo registramos alguns exemplos que dialogam com essas nuances:

Quadro 26: Seleção de respostas para inferência lexical

Aluno(a)	Respostas
E	“Tentei adivinhar os significados por conta da história.”
G	“Entendi algumas palavras porque falava de coisas que tem na natureza.”

Fonte: respostas dos participantes às questões do caderno de atividades de IC.

O aluno E demonstra um exemplo claro de inferência contextual. Ele utiliza as informações do contexto da narrativa para tentar deduzir o significado das palavras desconhecidas. Esse tipo de estratégia é uma forma de inferência lexical, pois o aluno recorre ao enredo e à situação da história para fazer suposições informadas sobre as palavras que não conhece. Aqui, o aluno não busca o significado exato das palavras, mas se aproxima delas com base no contexto geral em que estão inseridas. Isso reflete a ideia de que inferências contextuais são fundamentais para a compreensão de textos, permitindo que o leitor siga em frente mesmo diante de vocabulário desconhecido. A estratégia de "adivinhar" também pode

ser vista como uma tentativa de fazer uma transferência proativa de seu conhecimento prévio sobre histórias ou sobre como as palavras podem funcionar no contexto narrativo.

Já a resposta de G exemplifica a inferência lexical baseada em pistas temáticas. O aluno faz uma associação semântica entre o contexto do texto e seu conhecimento prévio sobre natureza para interpretar algumas palavras. Esse tipo de inferência é considerado uma estratégia somativa, na qual o aprendiz utiliza componentes externos ao texto — como o conhecimento sobre o tema (natureza) — para preencher lacunas de significado. Além disso, pode-se perceber uma transferência de conhecimento de áreas de conhecimento previamente adquiridas, como o vocabulário relacionado à natureza, que facilita a compreensão do texto. Isso demonstra como os alunos recorrem a suas experiências anteriores para ajudar na decodificação e no entendimento de novas palavras ou expressões

5.3.4 Atividade metalinguística

É sabido que a atividade metalinguística refere-se a esforços que envolvem o uso da linguagem para refletir sobre a própria linguagem. Em outras palavras, trata-se de atividades em que se fala sobre a linguagem, suas estruturas, regras e significados, em vez de simplesmente usá-la para comunicar algo. A metalinguagem é, portanto, a linguagem usada para descrever, analisar ou comentar sobre outra linguagem. Alguns exemplos de atividades metalinguísticas são explicação de regras gramaticais, análise de textos e discussão sobre significados e semântica e os seus usos ajudam a desenvolver uma maior consciência linguística, permitindo que os alunos ou falantes reflitam sobre como a língua funciona, suas regras e suas variações, facilita a compreensão das estruturas e convenções da língua, ajudando no aprendizado de gramática, vocabulário e fonologia e estimula a habilidade de analisar e questionar o uso da linguagem, o que é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão profunda da língua (Degache, 2012).

É válido ressaltar os apontamentos de Carola (2015) sobre o quão pode ser significativo oferecer exercícios que incentivem a reflexão metalinguística dos indivíduos, já que pode estimular a consciência sobre os aspectos da língua e isso gera efeitos positivos nos processos inconscientes, tornando-os menos automáticos e ajudando na autorregulação da compreensão. É essencial, sempre, garantir que os estudantes tomem consciência da evolução dos seus aprendizados e estejam, constantemente, verificando seus níveis de conhecimento e autoavaliação.

Para tanto, alguns recortes sobre menções a atividades metalinguísticas estão registrados abaixo:

Quadro 27: Seleção de respostas para atividade metalinguística

Aluno(a)	Respostas
A	"Tem muitos acentos nas palavras e o modo de escrita é diferente"
C	"No espanhol usa-se bastante o 'y', no francês o 'ç' é usado no começo da palavra, no italiano os plurais tem 'i' no final"
L	"No francês tem outros tipos de acentos e no espanhol tem palavras que são mais parecidas com o português.
R	"Em determinadas línguas utiliza-se alguns acentos e letras diferentes"
U	"Tinham muitas pronúncias diferentes"

Fonte: respostas dos participantes às questões do caderno de atividades de IC.

Há menções ao reconhecimento de características particulares a outras línguas que são tanto diferentes da língua portuguesa como das demais línguas românicas, logo, marcas linguísticas (morfológicas e ortográficas) que conduzem à identificação de cada língua e suas especificidades e particularidades. Destacamos os casos em que houve citações para as questões ortográficas, como a presença constante de 'y' no espanhol, a formação de plural no italiano com a vogal 'i' e o fato de que na língua francesa há palavras que começam com 'ç', ao contrário da língua portuguesa. Esses comentários sobre a diferença na escrita indica que o aprendente está ciente das variações ortográficas em diferentes línguas, um passo importante para a consciência linguística.

Houve menção aos acentos gráficos, mas sem referência de qual língua se tratava, além da citação aos aspectos de pronúncia (U), que evidencia uma reflexão sobre a fonologia das línguas. O aluno percebe as diferenças de pronúncia entre as línguas e, ao fazer isso, está desenvolvendo uma maior consciência fonológica. A percepção dessas diferenças fonológicas é essencial para o desenvolvimento da compreensão oral e para a adaptação da produção linguística e esse tipo de reflexão também ajuda a internalizar padrões fonéticos, o que facilita tanto a aprendizagem da pronúncia correta quanto na compreensão auditiva de diferentes línguas.

Identificamos também traços de estratégias de autoavaliação metalinguística (O'Malley; Chamot, 1990), que se configura como um processo pelo qual um aprendiz usa seu conhecimento sobre a própria língua (ou sobre princípios linguísticos em geral) para avaliar e ajustar seu próprio uso da língua em aprendizagem. Este tipo de autoavaliação

envolve refletir criticamente sobre a própria produção linguística e o entendimento de regras e conceitos linguísticos.

De acordo com Santos (2007), o domínio estrutural da língua engloba uma gama diversificada de aspectos, tais como fonologia, morfologia, léxico, sintaxe, semântica e composição textual, formando o núcleo do saber gramatical. Para esses casos, ressaltamos a relevância do domínio e da aplicação do vocabulário, dos mecanismos gramaticais e da estruturação dos significados e dos símbolos que constituem o tecido textual e a construção de aprendizado dentro da própria língua configura-se como estratégias de transferência proativa/retroativa (Meissner *et al*, 2004).

Portanto, a atividade metalinguística proporcionou uma compreensão mais profunda da relação entre língua, cultura e pensamento. Esse processo é fundamental para a formação de leitores mais atentos e reflexivos, capazes de compreender os múltiplos significados que um texto pode oferecer, especialmente em contextos tão ricos e diversos quanto as narrativas míticas em diversas LE.

5.4 Síntese dos resultados quali-quantitativos

O processo de aprendizagem de línguas estrangeiras envolve uma série de desafios que vão além do simples domínio do vocabulário e da gramática. No contexto específico de narrativas míticas, a compreensão desses textos demanda uma interação profunda com as características do gênero e com a linguagem usada para construir realidades fantásticas. A partir da análise das estratégias de aprendizagem empregadas pelos aprendentes, podemos observar como o conhecimento prévio sobre o gênero mítico, a utilização de referências culturais e a intercompreensão entre línguas desempenham um papel fundamental no sucesso da aprendizagem. Nosso estudo investigou como as estratégias de transferência linguística, mediação linguística, a inferência lexical e as reflexões metalinguísticas são essenciais para a superação de dificuldades na compreensão de textos escritos em línguas estrangeiras. A partir da análise de respostas e comportamentos dos aprendentes, buscamos compreender como esses recursos podem contribuir para uma aprendizagem mais eficaz e crítica, ampliando o repertório linguístico e cultural dos estudantes.

Elencamos, então, uma síntese dos resultados obtidos e discutidos nos tópicos anteriores:

1) O recorte de gênero literário e temático: o conhecimento prévio sobre o gênero mito contribuiu para a compreensão das narrativas míticas. Ao se familiarizar com as características gerais dos mitos, como a presença de elementos fantásticos, personagens sobrenaturais e explicações para fenômenos naturais, os estudantes conseguiram compreender melhor as narrativas míticas e suas funções pedagógicas, mesmo que o texto escrito em LE ofertasse dificuldades iniciais. O papel decisivo do referente prévio reforça o uso necessário e significativo das estratégias de transferência didática.
2) Identificação de transparência e opacidade: a análise das respostas dos aprendentes revelou que a familiaridade com o vocabulário e a presença de referentes culturais e narrativos favorecem a identificação de palavras transparentes (com significados facilmente reconhecíveis) entre as línguas. A intercompreensão também foi favorecida quando os alunos perceberam as semelhanças e diferenças estruturais entre as línguas, utilizando essas informações para aprimorar a interpretação de textos. Os resultados mostram que, apesar das diferenças nos níveis de acerto, os alunos demonstraram autoconfiança crescente nas atividades, até mesmo nas línguas com maior distância em relação ao português, como o francês e o latim.
3) Dificuldades e Resolução: os aprendentes relataram dificuldades como falta de contato com outras línguas, pronúncia e palavras ambíguas. A principal dificuldade observada foi a perda de referentes linguísticos devido ao contato limitado com outras línguas, o que evidencia a importância de ambientes plurilingues para ampliar o repertório linguístico e cultural dos estudantes. Estratégias como a comparação com o português e a busca por palavras semelhantes foram comumente usadas para contornar essas dificuldades.
4) Mediação Linguística: a mediação, como a leitura em voz alta e o uso de gestos e mímica pelo professor, foi eficaz para facilitar a compreensão dos textos. Essas técnicas ajudam a processar informações e facilitam o entendimento, especialmente em textos com vocabulário mais complexo ou quando não havia palavras transparentes.
5) Inferência Lexical: os aprendentes utilizaram o contexto das histórias para deduzir o significado de palavras desconhecidas, demonstrando o uso de inferências contextuais e temáticas para preencher lacunas de significado. Isso permitiu que eles avançassem na leitura, mesmo com vocabulário desconhecido, destacando a importância dessa estratégia no processo de compreensão.

6) Atividade Metalinguística: as reflexões sobre diferenças linguísticas, como variações ortográficas, fonológicas e morfológicas entre as línguas, evidenciam uma crescente consciência linguística. Atividades que incentivam a análise e reflexão sobre as estruturas linguísticas são essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a compreensão das especificidades das línguas estudadas.

Ademais, o uso de estratégias facilitadoras somadas ajudou a aumentar os níveis de acerto nas questões, com destaque para a importância de leitura intensiva, comparação de línguas aparentadas e a utilização de conhecimentos prévios adquiridos durante o processo de aprendizagem. Essas práticas evidenciam como a intercompreensão pode ser um ponto de apoio para o desenvolvimento de habilidades linguísticas em línguas estrangeiras, mesmo quando essas línguas apresentam graus variados de opacidade lexical.

No geral, os alunos demonstraram uma compreensão metalinguística estratégica significativa, recorrendo à língua materna (português) como ponto de partida, e utilizaram diversas técnicas cognitivas e de mediação para superar os desafios na aprendizagem das línguas estrangeiras.

Em suma, o estudo revelou que a combinação de estratégias facilitadoras contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas em línguas estrangeiras. Ao integrar esses métodos e refletir sobre as linguagens estudadas, os alunos não só ampliaram suas competências linguísticas, mas também desenvolveram habilidades cognitivas e metacognitivas importantes para o sucesso em contextos plurilingues e interculturais. Com isso, reafirmamos a importância de um ensino que privilegie a reflexão metalinguística, a mediação ativa e o uso de estratégias variadas para promover uma aprendizagem eficaz e significativa.

6 TRAÇANDO NOVAS ROTAS

O plurilinguismo ainda é um tema em aberto no Brasil, apesar das fronteiras com países de língua espanhola e francesa e da presença de comunidades indígenas e imigrantes que falam outras línguas além do português. A recente expansão da internacionalização das universidades brasileiras, com acordos de mobilidade entre instituições nacionais e estrangeiras, cria uma oportunidade importante para debater essa questão no contexto educacional. Isso gera novas necessidades de comunicação e interação com outras culturas, demandando o ensino de línguas estrangeiras e o desenvolvimento de habilidades orais e escritas em diferentes idiomas, com níveis variados de proficiência

Decerto, o ensino de línguas tem um potencial político que pode ser um diferencial significativo na promoção de mudanças sociais. Esse impacto pode ser evidente quando o aprendiz reflete sobre seu próprio país e as diversas identidades presentes em sua cultura, ao mesmo tempo em que, por meio de uma abordagem comparativa, analisa sua realidade a partir do estudo de outras culturas. Tais elementos têm o poder de influenciar a prática pedagógica, muitas vezes considerada conservadora e tradicional, mas que pode incorporar aspectos de criticidade e promover reflexões mais profundas (Carola, 2015).

O ensino de línguas estrangeiras, além de capacitar os alunos para a comunicação, pode também formar cidadãos que respeitem a diversidade linguística e cultural ao seu redor, quando orientado nesse sentido. A incorporação de abordagens plurais no ensino de línguas estrangeiras, especialmente a Intercompreensão (IC), seria um avanço importante, pois envolve o trabalho com diversas variedades linguísticas e culturais, aproveitando os conhecimentos e competências pré-existentes dos alunos. Isso ajudaria a otimizar os limitados espaços curriculares, sendo que, atualmente, o inglês e, mais recentemente, o espanhol, são as únicas línguas garantidas nos currículos.

A pesquisa-ação nos permitiu a possibilidade de construir na prática um ambiente que não somente tentou respeitar as variedades linguísticas do mundo, mas destacar comunidades muitas vezes marginalizadas e esquecidas devido ao acaso, jamais acidente, de estarem fora do eixo eurocêntrico. Apesar de o foco analítico deste trabalho ter se restringido aos registros autoavaliativos dos aprendentes acerca dos percursos de resolução com a ILR, não podemos deixar de destacar o quão gratificante e pessoalmente valoroso foi poder apresentar falar sobre khoisans, mapuches, bassa’as, bantus e romanos.

Em acréscimo, é sabido que as narrativas míticas permitem acessar um microcosmo literário onde suas fronteiras são rompidas à luz da hibridação com as culturas humanas.

Mediante isso, o percurso dialógico da formação dos mitos, ao conciliar ficção e realidade, põe em construção a reelaboração da sociedade, em vista de um campo literário expandido, um multiverso heterogêneo que perpassa por variadas maneiras de se fazer e conceber a Literatura, mas essa sendo sempre, indiscutivelmente, do mundo e com possibilidades de estar em toda sua extensão territorial, simbólica e cultural, e por isso chegou até a nossa sala de aula: porque são literaturas do mundo.

Acreditamos que as nossas intenções em gerar alinhamento entre as práticas de intercompreensão e um gênero literário específico, os mitos, contribuíram significativamente para os resultados. A construção do nosso Caderno de Intercompreensão com atividades conectadas por proposta metodológica, gênero literário e recorte temático pode servir de referencial para o desenvolvimento e aprimoração de outros materiais didáticos autênticos, principalmente ao considerar que os referidos fatores foram decisivos para a (inter)compreensão e leitura dos textos literários.

Ademais, a escolha do repertório de LE voltou-se não apenas para as abordagens de Intercompreensão entre Línguas Românicas, como também teve o trunfo da presença do Latim. Em nossas pesquisas bibliográficas e documentais, não localizamos nenhuma outra que experimentasse abordagens de IC com a Língua Latina e por isso acreditamos que nosso trabalho se insere, agora, em um modelo de referência para os anais da areá e, juntamente com os expostos anteriores, enquadra-se como inédita, talvez pioneira pela soma das especificidades.

Ainda assim, identificamos como limitações a ainda baixa quantidade de pesquisas realizadas na área voltadas para a educação básica, sobretudo destinadas ao ensino fundamental, composto por um público muitas vezes ainda em estado de amadurecimento de competências não somente linguísticas, mas sociais como um todo. A falta de mais respaldo teórico-metodológico e de referentes de materiais didáticos foi ao mesmo tempo um empecilho e um motivador.

Também destacamos que a nossa escolha em abordar quatro línguas diferentes, apesar de contribuir com a variedade de contatos com os alunos, impediu nos debruçarmos com mais tempo e afinco sobre cada língua em específico. Não intentamos que essas abordagens, que nomeamos de paradas do itinerário, conduzissem obrigatoriamente a momentos de aprendizados formal de cada LE; nosso objetivo, na verdade, era bem mais modesto, mas não dispensável. Tentamos constantemente adaptar os nossos planejamentos para não causar cansaço ou rejeição pelo volume de atividades e por isso as experiências individuais com cada

LE foram cronologicamente curtas. Contudo, a horizontalidade em detrimento da verticalidade em nossas abordagens apresentaram resultados positivos, como já apresentados.

Não temos a imprudência de apontar que decerto os aprendentes tornaram-se leitores plurilíngues ou que conseguem usar estratégias de intercompreensão com o máximo de potência possível. Contudo, conseguimos obter um número que consideramos expressivo de respostas por análise subjetiva dos aprendentes e cremos que esse movimento refletiu e refletirá na tomada da consciência, em diferentes proporções, da importância do plurilinguismo dentro e fora da educação básica; com sorte e esperança teremos despertado até mesmo o interesse pelo aprendizado formal em LE com um leque variado. No mínimo, podem afirmar que tiveram contato com a leitura de textos em LE, algumas completamente inéditas, da próxima vez não mais.

Os resultados obtidos nos conduzem a um caminho que ratifica a importância do plurilinguismo em sala de aula, tanto para ampliar o contato com diferentes experiências culturais e exercitar a alteridade a partir delas, como também pelo aprendizado linguístico tanto de LE como da própria LM, ao passo que para apontar pontos de semelhanças ou diferenças, é necessário, primeiro, haver assimilação das suas existências.

O uso do conhecimento prévio sobre o gênero mítico e a presença de elementos culturais familiares permitiram que os alunos superassem dificuldades iniciais de vocabulário e estrutura linguística, aumentando sua confiança na leitura de textos. Além disso, as atividades de mediação linguística, como leitura em voz alta e o uso de gestos, mostraram-se eficazes na superação das barreiras comunicativas, ajudando os alunos a interpretar textos complexos. A inferência lexical, baseada no contexto das histórias, também se destacou como uma estratégia fundamental para preencher lacunas de significado. Ao final, a análise das diferenças linguísticas e a reflexão sobre a língua promoveram uma consciência metalinguística significativa, essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão das especificidades das línguas estrangeiras. A transferência de aprendizagens, por sua vez, foi um ponto-chave no processo de desenvolvimento das habilidades linguísticas, demonstrando a importância de um ambiente de aprendizagem plurilingue e culturalmente rico.

Assim, o aprofundamento na compreensão da língua materna e da identidade pessoal pôde ser ampliado significativamente através de uma abordagem plurilíngue no ensino de línguas, sendo a IC uma ferramenta adicional e um recurso pedagógico aprimorado. Sob essa ótica, a prática educacional no ensino de línguas assume uma dupla dimensão, englobando tanto aspectos culturais quanto políticos.

Apesar de também não termos nos focado na discussão das políticas linguísticas brasileiras, acreditamos que esta pesquisa, assim como todo o acervo já construído por pesquisadores e educadores da IC, possa servir como uma ação afirmativa para impulsionar os avanços no campo do plurilinguismo e sua interface com a sala de aula.

Por fim, o que a pesquisa revela, talvez, de mais significativo seja a proposta de que não devemos nem precisamos viver em compartimentos estanques, limitados a fronteiras invisíveis e incapazes de separar nossos traços culturais, que apesar de diferentes são convergentes porque somos humanos. A IC não pensa em obstáculos, mas na necessidade de compreensão, de outro para si, de si para o outro e de si para si, talvez o sentimento mais comum (em suas acepções de ordinariedade e unidade) entre as comunidades khoisan, mapuche, bassa'a, bantu, romanas e, na verdade, o mundo todo.

REFERÊNCIAS

ALAS-MARTINS, Selma. **A aquisição de saberes múltiplo**s: Galanet na universidade. REDINTER-Intercompreensão, 2, Chamusca: Edições Cosmos/REDINTER, p. 61-72, 2011.

ALAS-MARTINS, Selma. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. **Revista Moara**, n.42, p. 117-126 jul.-dez. 2014.

ALBERT, M-C; SOUCHON, M. **Les textes littéraires en classe de Langue.** Paris, Hachette, 2000.

ANDRADE, A.; PINHO, A. Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão. In: ARAÚJO e SÁ et al. (Ed.). **Formação de Formadores para a Intercompreensão**: princípios, práticas e reptos. Universidade de Aveiro, Po: LALE, 2010, p. 41-61.

ANDRADE, A. I. *et al.*. Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE. In: CAPUCHO, F *et al.* (org), **Diálogos em Intercompreensão**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2007, p. 21-38.

AS HISTÓRIAS DO AVÔ PANGUILA. Ler & Contar. Angola: Noitibó Confraria, 2020.

BACHERLAD, Gaston. Prefácio. In: DIEL, Paul. **O simbolismo na mitologia grega**. Tradução Roberto Cacuro e Marcos Martinho dos Santos. São Paulo: Attar, 1991.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Trad. Rita Buongermino; Pedro de Souza; Rejane Janowitzer. 4ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

BEACCO, Jean-Claude. **Langue et répertoire des langues**: le plurilinguisme comme manière d'être en Europe. Strasbourg, Fr: Conseil de l'Europe, 2005.

BENGOA, José. Los Mapuches: historia, cultura y conflicto. **Le Chili.** v. 3, n. 68, 2011, p. 89-107

BÍBLIA SAGRADA. **Gênesis 11:1-9**. Nova Bíblia Pastoral. São Paulo: Paulus, 2014.

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

BOAVENTURA, E.M. **Metodologia da pesquisa:** monografia, dissertação, tese. São Paulo: Editora ATLAS, 2009.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. Vol I. 24ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRAZ, Júlio. **Griot –** Histórias que ouvimos da África . 1. ed. rev. São Paulo: Projeto Pedagógico, 2012

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (Terceira Versão). Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 10 jul. 2022.

BORUCHOVITCH, E. A Psicologia cognitiva e a metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. **Tecnologia Educacional**, n. 22, 1993, p. 22-28.

CAMPOS, Ligia Maria Caldeira Leite de; WATANABE, Ana Flávia Pucci Fleury. O conflito na República Centro-Africana. **Dossiê de conflitos contemporâneos**. v. 2, n. 2, 2021, p. 35-44.

CARRASCO PEREA, E.. Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives. **Synergies Europe**, n.5, 2010, p.7-12.

CAPUCHO, Maria Filomena Intercompreensão: diálogos no presente e para o futuro.. **Passages de Paris**, n. 8, 2013, p. 18-29.

CAPUCHO, Maria Filomena. Línguas e identidades culturais de implicação de políticos e (sócio) linguistas. In: SILVA, F; RAJAGOPALAN, K. (Org). **A linguística que nos faz falhar.** São Paulo: Unicamp, Parábola Editorial, 2004, p. 83-87.

CAROLA, C.H. **Práticas de Intercompreensão entre línguas românicas**: desenvolvimento da competência de leitura plurilíngue em estudantes de Ensino Médio de uma Escola Técnica (ETEC) de São Paulo. 2015. 225 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CASSIRER, Ernst. **Linguagem e mito.** Tradução de J. Guinsburg e Míriam Schnaider-man. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas.** Porto: Asa Editores, 2001.

CONTES D'AFRIQUE CENTRALE. Francopoche. Agence de coopération culturelle et technique. Paris: Nathan, 1989.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Magda Lopes; 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CROATTO, José Severino. Relato de la Torre de Babel (Génesis, 11:1-9): Bases para una nueva interpretación. Revista BÌblica, n. 62, 1996, p. 65-80.

CUQ, Jean-Pierre. (Org.). **Dictionnaire de didactique du français.** Lanque étrangère et seconde. Paris, CLE international, 2003.

DANIELS, Mark. **A história da mitologia para quem tem pressa**. Tradução de Heloísa Leal. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Valentina, 2015.

DEGACHE, C. **Didática das línguas e didática do plurilinguismo**: o lugar da intercompreensão. São Paulo: Curso de Pós-graduação, Universidade de São Paulo, 2012.

DETIENNE, Marcel. **A invenção da mitologia.** Tradução de Adnré Telles e Gilza Martins Saldanha da Gama. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio; Brasília, DF.: UnB, 1998.

DIEL, Paul. **O simbolismo na mitologia grega.** Tradução Roberto Cacuro e Marcos Martinho dos Santos. São Paulo: Attar, 1991.

D'ONÓFRIO, Salvatore. **Teoria do Texto**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

DOURADO, Maura Regina da Silva. Dez anos de pcns de língua estrangeira sem avaliação dos livros didáticos pelo PNLD. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 1, jan./abr. 2008, p. 121-148.

DOYÉ, Piter. L'intercompréhension. In: **Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe**: de la diversité linguistique l'education plurilingue. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2005.

EAGLETON, Terry. **Como ler literatura:** um convite. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2017.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ERAZO MUÑOZ, A. **L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue.** 2016 (Tese de Doutorado). Universidade Grenoble-Alpes, Grenoble e Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016, Espanhol. Disponível em: <https://theses.hal.science/tel-01370807>. Acesso em: 13 dez. 2023.

ESCUDÉ, P.; JANIN, P. **Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme**. Paris: CLÉ International, 2010.

ETTE, Ottmar. As literaturas do mundo: condições transculturais e desafios polilógicos de um conceito prospectivo. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de; ANDRADE, Antonio (orgs.). **Transliguismo e poéticas do contemporâneo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2019, p. 21-40.

EULÁLIO, Marcela de M. C. **Oralitura**: literatura e cultura africanas em aula de língua portuguesa. 2016. Dissertação. (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, 2016.

FONSECA, F. I.. Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In: REIS, C. *et al* (orgs), Didáctica da Língua e da Literatura – **Atas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura**. Coimbra: Almedina: ILLP Faculdade de Letras. 2000, v. I, p. 37-45.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREITAS, Neide. **Oralidade, literarização e oralização da literatura.** Belo Horizonte: FALE/ UFMG, 2010.

GAJO, L. Le bilingue romanophone face à une nouvelle langue romane: un atout bilingue doublé d'un atout roman?. **Etudes de linguistique appliqué,** n. 104, p. 431-440, 1996.

GIROTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de. et al. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

GOLDENBERG, M. A **arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HALEY, Alex. **Negras raízes.** Rio de Janeiro: Record, 1976.

KELLERMAN, E. Transfer and non-transfer: where we are now. **Studies in Second Language Acquisition**, n. 2, 1979, p. 37-57.

KERÉNYI, Karl, **A mitologia dos gregos:** vol. I: a história dos deuses e dos homens. Tradução de Octavio Mendes Cajado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KLEIMAN, Angela. **Leitura**: Ensino e Pesquisa. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008

KONDJA, José Evaristo. **Produção de segmentos consonânticos do português por falantes nativos do !Khun (Khoisan), língua angolana.** 2022. 177f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Escola de Letras, Artese Ciências Humanas - Universidade do Minho, Lisboa, 2022.

KURY, Mário da Gama. Dicionário de mitologia grega e romana. 8a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LEBESNERAIS, M. Definition du concept d'intercomprehension a partir des théories pédagogiques de base. In: ARAÚJO e SÁ et al. (Ed.) **A Intercompreensão em Línguas Românicas**: conceitos, práticas, formação. Aveiro, Po: CIDTFF - Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, 2009, p. 45-58.

LIMA, C. P. **Intercompreensão de línguas românica**s: 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, Mariana de Normando; PINHEIRO-MARIZ, Josilene. A intercompreensão de línguas românicas na formação plurilíngue e intercultural no ensino de línguas estrangeiras para crianças. **Letras em Revista**, Teresina, v. 08, n. 01, jan./jun. 2017. p. 466-485.

MALANDRINO, Brígida Carla. **"Há sempre confiança de se estar ligado a alguém":** dimensões utópicas das expressões da religiosidade bantú no Brasil. São Paulo, 2010. 434f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2010.

MARTIN, E. Le traitement de la proximité linguistique dans le dispositif de ressources plurilingue de la plate-forme Galanet. **LIDIL En ligne**, Revue de linguistique et de didactique des langues, n. 28, 2003, p. 121-135.

MAZEL, Jacques. **As metamorfoses de Eros**: o amor na Grécia Antiga. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998

MEISSNER, F-J; MEISSNER, C.; KLEIN, H.; STEGMANN, T. **EuroComRom - Les sept tamis**: lire les langues romanes dès le départ. Aachen: Shaker, 2004.

MONTICELLI, Linda. Intervista a Ndjock Ngana (Teodoro), poeta africano dell'intercultura. **Minoranze.it.,** Minoranze etniche, Roma, 19 abr. 2019. Disponível em: https://minoranze.it/intervista-a-ndjok-ngana-teodoro-il-poeta-africano-dellintercultura. Acesso em: 3 ago 2024.

MONTICELLI, Linda. La storia del Sole e della Luna in una fiaba africana. **Minoranze.it.,** Costumi e tradizioni, Roma, 20 fev. 2019. Disponível em: https://minoranze.it/come-spiegano-il-mondo/. Acesso em: 3 ago 2024.

MORAIS FILHO, Emerson Patrício de. **Línguas, literatura e intercompreensão:** estudo sobre as representações de professores. 2020. 155f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G.. Classificação da pesquisa. In: MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G.. **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 em Letras) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência lingüística. **Synergies Brésil.** n° 7 - 2009, pp. 19-26 .

OLIVEIRA, J.M.F.; MARTINS, S.A. Efeitos da intercompreensão escrita de línguas românicas na compreensão de textos em língua inglesa em uma turma da EJA. **Revista Letras Raras**. v. 6, p. 38-57, 2017.

O'MALLEY J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OVÍDIO. Metamorfoses. Ed. bilíngue. Trad., introd. e notas de Domingos Lucas Dias; apresentação de João Ângelo Oliva Neto. São Paulo: Editora 34, 2017.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PEDRO, Leonardo Tuyenikumwe; MUSSILI, Paulino Luís. Aspectos sócio-históricos dos povos !kung (khoisan) de Angola. **Njinga & Sepé:** Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras, São Francisco do Conde (BA), v.1, nº Especial, 2021, p.164-188.

PERRONE-MOISÉS, Leila. Consideração intempestiva sobre o ensino de literatura. In: PERRONE-MOISÉS, **Inútil Poesia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 345-351.

PIÑA, Juan Andrés. **Mitos y Leyendas del pueblo mapuche:** relatos de la tradición oral. Santiago de Chile: Catalonia, 2021

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. **O texto literário em aula de língua francesa (FLE)**. 2011. 284f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

QUILAQUEO, Daniel et al. Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. **Revista de Antropología Chilena**, Chungara, v. 46, nº 2, 2014, p. 271-283.

RAST, R.; DOMMERGUES, J. Towards a characterization of saliency on first exposure to a second language. In: FOSTER-COHEN, S.; PEKAREK-DOEHLER, S. (Eds.) EUROSLA **Yearbook**: Papers from the Annual Conference of the European Second Language Association (vol. 3) Amsterdam: Benjamins, 2003.

SÁNDOR, G. **A literatura oral tradicional lusófona no ensino/aprendizagem do PLE.** 2016. 160f. Tese (Mestrado em Letras) Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2016.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **El Principito.** 11. ed. Trad. Bonifacio del Carril. Buenos Aires: Emecé Editores, 2007.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **Il Piccolo Principe**. Trad. Emanuele Trevi. Roma: Newton Compton, 2018

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **Le Petit Prince**. Gaillmard Jeunesse, 1997.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Trad Dom Marcos Barbosa. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **Regulus**. Trad Augusto Haury. Paris: Fernand Hazan, 1961.

SANTOS, L. **Intercompreensão, aprendizagem de línguas e didática do plurilinguismo.** Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007g

SILVA, Anazildo Vasconcelos; RAMALHO, Christina. História da epopeia brasileira. Vol. 1. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

SILVA, Josimar Alves da. **Intercompreensão de línguas românicas e literatura na educação de jovens e adultos para a formação humana**. 2017. 161f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino - Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

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

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). **Caderno de formação**: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 101-107.

SOUZA, Rudson Edson Gomes de. **Didática do plurilinguismo:** efeitos da Intercompreensão de Línguas Românicas na compreensão de textos escritos em português. 2013. 180f. Tese (Doutorado em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

TAKAHASHI, R.T.; FERNANDES, M.F.P. Plano de aula: conceitos e metodologia. **Acta Paul**. Enf., São Paulo, v. 17, n. 1, 2004, p. 114-118.

VEYNE, Paul. **Acreditavam os gregos em seus mitos?**. Tradução: Horácio González Milton Meira Nascimento. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e religião na Grécia Antiga.** Trad. Joana Angélica D'Ávila Melo São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

WENDEN, I. A. **Learner Strategies for Learner Autonomy**: planning and implementing learner training for language learners. New York: Prentice Hall, 1991.

ANEXO A: QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: R. Aprígio Veloso, 882 - Universitário, Campina Grande - PB, 58429-900.

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Olá, prezado(a) estudante! Este questionário compõe uma das etapas da pesquisa de mestrado da qual você é participante. Para os questionamentos a seguir, gostaria de lhe pedir que fosse o (a) mais fiel possível e respondesse as perguntas com seriedade, não deixando de registrar sua opinião, pois ela é muito importante para a pesquisa. Você NÃO será identificado(a) neste questionário e apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso a este material. Agradeço pela sua colaboração!

IDADE: _____ GÊNERO: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro

1. Você conhece alguma Língua Estrangeira?

( ) Sim ( ) Não Se sim, quais:

_____

_____

_____

_____

2. Você tem vontade de aprender alguma Língua Estrangeira?

( ) Sim ( ) Não Se sim, quais:

_____

_____

_____

_____

3. Você sabe o que significa Língua Materna?

( ) Sim ( ) Não Se sim, o que significa, para você?

_____

_____

_____

4. Você sabe o que significa Línguas Românicas?

( ) Sim ( ) Não Se sim, o que significa, para você?

_____

_____

5. Você sabe o que significa Plurilinguismo?

( ) Sim ( ) Não Se sim, o que significa, para você?

_____

_____

_____

6. Você acha importante aprender línguas estrangeiras? Justifique sua resposta.

_____

_____

_____

_____

7. Em quais contextos sociais você acredita que se pode precisar usar uma língua estrangeira?

_____

_____

_____

_____

_____

8. Você já se deparou com algum texto em língua estrangeira que não conseguiu compreender imediatamente? Se sim, o que você fez para tentar contornar a situação?

_____

_____

_____

_____

_____

9. O que você espera aprender nos nossos próximos encontros?

_____

_____

_____

_____

_____

ANEXO B: CADERNO DE INTERCOMPREENSÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: R. Aprígio Veloso, 882 - Universitário, Campina Grande - PB, 58429-900.

E.E.E.F.M. Nenzinha Cunha Lima
Professor Pesquisador: Fábio Rodrigues da Silva
Professora Orientadora: Josilene Pinheiro-Mariz
Professora Coorientadora: Viviane Moraes de Caldas
Professora Colaboradora: Eliudes Travassos

Aluno (a): _____

Data: _____

O dia que uma pedra virou lua, de João Fernando André

Era no tempo em que a terra era habitada meramente por pedras e no céu apenas havia o Sol que, como senhor e rei, exibia a sua luz diariamente. De vez em quando, o Sol, cansado de brilhar no firmamento, descia até à terra e brincava, conversava e explicava às pedras como era o céu, repleto de cometas, meteoróides e outros astros que lutavam para evidenciar o seu brilho, tentando assim destroná-lo. Na terra havia uma pedra que, enquanto as outras brincavam juntas, ela simplesmente olhava o céu e, atónita, indagava como é que o Sol conseguia ter tanto brilho e poder.

Certa vez em que desceu à terra, o Sol, vendo aquela pedra ali sozinha, perguntou-lhe:

- O que fazes aqui sozinha enquanto as tuas irmãs estão ali brincando?

Ela, admirada com a sua presença, ripostou:

- Eu não gosto de brincar com as minhas irmãs. Gosto é de estar aqui no meu cantinho, a pensar se nunca vou mudar a minha vida e me tornar brilhante como tu.

O Sol, sorrindo, disse-lhe:

- Tu não tens a noção de como eu vivo. Eu não durmo, brilho de manhã para manhã, dou luz a todo o céu, à terra e a outros planetas, e brilho até em zonas que eu não conheço.

A jovem pedra disse:

- Eu queria ser como tu. Brilhar todo dia e percorrer todo e qualquer canto do universo.

O Sol, sabendo que nunca poderia mesmo acontecer o que lhe iria propor, disse-lhe:

- Vamos fazer um desafio! Tu vês um modo de te encontrares comigo no céu e, se o conseguires, eu passarei a partilhar o meu brilho contigo. O que achas?

- Muito obrigada pelo desafio - respondeu-lhe ela - Eu aceito e espero que, se um dia nos encontrarmos lá no céu, possas mesmo, partilhar comigo o teu brilho.

O Sol, embebedado de risos e sorrisos, despediu-se daquela pobre pedra e regressou a casa. A jovem pedra passava então todos os santos dias a pensar como chegar ao céu, mas não

encontrava um meio, igual a facho, que lhe indicasse como lá chegar. Decorreram cem mil milhões de anos, a pedra passou por várias metamorfoses, todavia encontrar uma solução para conseguir realizar o seu desejo ainda não conseguira.

Numa dada tarde, o Sol, em gesto de abuso, espreitou a terra e, de longe, viu a pedra que, passados os cem mil milhões de anos, já estava um pouco velha, e disse-lhe:

- Eu quero descer à terra, mas, por causa do nosso idoso desafio, não posso. Desista disso, minha filha!

A pedra ripostou:

- Não vou desistir. Eu sei que um dia me encontrarei aí contigo.

O Sol, ouvindo isso, fechou a porta do céu. A pedra chamou então as suas irmãs e contou para elas a proposta que o astro rei lhe havia feito. A família é como a pele, ora está dividida, ora está junta. As irmãs pedras decidiram ajudá-la a alcançar o seu desiderato e traçaram juntas um astucioso plano. Foi assim que, numa das manhãs em que na terra havia muito frio, uma das pedras pediu encarecidamente socorro aos corpos celestes. O Sol, para mostrar-lhes que era o astro-rei, e esquecendo o velho desafio que tinha feito a uma das pedras, pediu para que os outros astros não se aproximassem da terra, pois ele mesmo iria salvá-las com a sua quentura incessante. Vestiu a sua camisa, as suas calças e os seus sapatos e, rapidamente, desceu a terra e deu uma agridoce quentura às pedras. Depois, reuniu-as e despediu-se.

Quando chegou ao céu, o Sol, posto na sua casa, despiu-se e eis que, de um dos bolsos das calças, saiu a velha pedra a quem tinha feito o quase irrealizável desafio. Sorrindo, ela disse:

- Cá estou eu, senhor Astro-Rei. Bem eu dizia que um dia nos encontraríamos aqui.

O Sol, admirado, lembrou-se então da reunião que tinha tido com as pedras depois de as aquecer, e lembrou-se ainda de nem sequer se ter preocupado com a presença ou ausência daquela pedra a quem tinha feito uma proposta. Em jeito de resolverem o problema do velho desafio, disse-lhe:

- A partir de hoje e conforme prometido, passarei a partilhar o meu brilho contigo. Como sou o rei, passarei a controlar e dominar o dia. Tu, pedra, chamar-te-ás Lua! Serás a minha mulher e passarás a governar a noite, a partir do instante em que eu for dormir.

A pobre pedra, morrendo de alegria por ter realizado o seu sonho, abraçou e beijou o Sol. Nunca mais voltou à terra e, depois de um ano a viver com ele, ficou grávida e deu à luz quatrocentos mil milhões de filhas, a quem decidiram chamar de Estrelas.

Baseando-se no texto que você acabou de ler, responda as questões abaixo:

1 - Podemos dizer que a narrativa lida também é uma história de origem? Justifique sua resposta.

_____

_____

_____

_____

_____

2 - Quais elementos presentes no texto contribuem para caracterizá-lo como uma narrativa mítica?

_____
_____
_____
_____
_____

3 - As narrativas míticas também funcionam para representar lições e ensinamentos importantes para os seus povos e comunidades. Quais ensinamentos existem no texto lido?

_____
_____
_____
_____
_____

4 - João Fernando André é um escritor, jornalista e professor e o autor do conto *O dia que uma pedra virou lua,* publicado na coletânea *Ler & Contar: Histórias do Avô Panguila*. Apesar disso, é muito comum atribuir a autoria das narrativas míticas ao povo e às comunidades. Por que isso acontece?

_____
_____
_____
_____
_____

5 - Reflita sobre a importância das narrativas míticas para os mais variados povos e comunidades ao redor do mundo.

_____
_____
_____
_____
_____

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: R. Aprígio Veloso, 882 - Universitário, Campina Grande - PB, 58429-900.

E.E.E.F.M. Nenzinha Cunha Lima
Professor Pesquisador: Fábio Rodrigues da Silva
Professora Orientadora: Josilene Pinheiro-Mariz
Professora Coorientadora: Viviane Moraes de Caldas
Professora Colaboradora: Eliudes Travassos

Aluno (a): _____

Data: _____

1 - Leia o texto abaixo e destaque as palavras que você consegue identificar ou acredita reconhecer o significado.

Las Lágrimas de la Luna, de Juan Andrés Piña

Cuando todavía no habían llegado los hombres blancos, Nguenechén, creador del mundo, vivía tranquilo y feliz con su esposa y sus hijos, gobernando el Cielo y la Tierra desde las alturas. Nguenechén se dejaba llamar de muchas maneras: El Sol, Chau, el padre o Antü. Vivía con su mujer que era a la vez madre y esposa. Ella también se dejaba denominar de distintas maneras: La Luna, Mujer Azul, Maga o Kushe.

Después de haber creado un cielo con nubes vaporosas y un montón de estrellas que le daban ese brillo especial a la noche, Nguenechén se sintió contento. Miraba acomodado en una nube cómo había quedado la Tierra, también creada por él, con sus imponentes montañas, sus serpenteantes ríos y frondosos bosques. Por lo bien que le había resultado todo, se deleitó haciendo nacer a quienes disfrutarían aquello: los animales y los seres humanos, los mapuches.

Muy satisfecho por todo lo hecho, vivía en el cielo: allí cuidaba su reino con luz y calor durante el día para dejarle el trono a su mujer por las noches. Con su pálida luz, ella era la encargada de velar el sueño de todas las criaturas.

Y pasó el tiempo y en las alturas los hijos de Nguenechén y Kushe crecieron tanto que quisieron también ser creadores como su padre, sobre todo los dos mayores, que comenzaron a quejarse y criticar. Decían que sus padres estaban viejos y que ya era hora de que ellos gobernaran.

A Nguenechén no le gustaba nada esta repentina rebeldía de sus hijos y a medida que pasaba el tiempo más se enojaba y sufría. Kushe intentaba tranquilizarlo, argumentando que eran jóvenes, que no les diera importancia, que con el tiempo se les pasaría.

Pero no se les pasaba, sino que intentaron que sus hermanos más jóvenes se pusieran de su parte. "¿No les parece, hermanos, que al menos nuestro padre debería permitirnos gobernar sobre la Tierra y que únicamente el Cielo quede bajo su mando?", proponían. Y, muy seguros de su requerimiento, comenzaron a descender a grandes trancos la escalera de nubes, bajando hasta la Tierra.

Nguenechén, al ver esto, dejó salir todo el enojo que había contenido hasta ese momento, por respeto a los ruegos de su esposa. Con sus grandes manos los atrapó en pleno descenso, enganchó entre sus dedos los largos cabellos que colgaban de sus nucas, y con toda potencia los jugó desde allí mismo sobre las rocosas montañas.

Fue tal el impacto que la cordillera tembló y los enormes cuerpos se hundieron en la piedra para formar dos agujeros gigantescos. Su furia fue tan fuerte que el Cielo y la Tierra se poblaron de rayos de fuego.

Entonces Kushe, desesperada, se precipitó entre las nubes y lloró sin parar. Sus copiosas lágrimas comenzaron a inundar los inmensos socavones donde habían quedado los cuerpos de sus hijos. Desde entonces, varios y hermosos lagos recuerdan su terrible dolor, tan brillantes como Kushe, tan profundos como su pena. (adaptado)

2 - Justifique abaixo, com exemplos, porque você destacou essas palavras.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

3 - Quais personagens presentes na narrativa você identifica?

_____
_____
_____

4 - O que tanto Nguenechén criou? E essas criações foram feitas para quem desfrutar?

_____
_____
_____
_____

5 - Qual era a função da Kushe?

_____
_____
_____

6 - Quem começou a criticar Nguenechén e Kushe e quais eram os motivos?

_____
_____
_____

7 - Qual acontecimento desperta a fúria de Nguenechén?

8 - O que Nguenechén fez depois que ficou enfurecido?

9 - Qual foi a reação de Kushe a esses acontecimentos?

10 - Descreva abaixo suas principais dificuldades para compreender o texto e quais estratégias você usou para tentar resolvê-las.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: R. Aprígio Veloso, 882 - Universitário, Campina Grande - PB, 58429-900.

E.E.E.F.M. Nenzinha Cunha Lima
Professor Pesquisador: Fábio Rodrigues da Silva
Professora Orientadora: Josilene Pinheiro-Mariz
Professora Coorientadora: Viviane Moraes de Caldas
Professora Colaboradora: Eliudes Travassos

Aluno (a): _____

Data: _____

1 - Leia o texto abaixo e destaque as palavras que você consegue identificar ou acredita reconhecer o significado.

La Storia del Sole e della Luna

Il Sole e la Luna furono creati, per Dio, prima di tutto il resto del mondo e delle creature. Dio chiese loro di collaborare, di essere amici, per riscaldare la terra e far alternare la notte e il giorno. Così sarebbero stati esempio di armoniaper tutte le altre creature. E infatti loro andavano molto d'accordo ed erano amati da tutti.

Però a un certo punto il Sole pensò che voleva più amici, e aumentò un po' alla volta l'intensità del suo calore, così tutti nel mondo lo cercavano. La Luna, vedendo che erano rimasti con lei solo i funghi e gli animali notturni, si indignò con il Sole, perché la colpa della sua solitudine era sua. E, per dispetto, lo spinse in un burrone. Allora arrivarono gli amici del Sole ad aiutarlo a tornare in superficie. A questo punto, però, Dio, che vedeva tutto, decise di intervenire.

E Dio divise il mondo in due parti. Dio chiamò il Sole e la Luna e, dopo averli ascoltati, decise di dividere il mondo in due parti: quella degli amici del Sole e quella degli amici della Luna. Dio punì il Sole, perché era stato invidioso, e gli disse che avrebbe dovuto lavorare ogni giornoe riscaldare il mondo per l'eternità. Alla Luna, invece, che era stata onesta, concesse di farsi vedere quando voleva: uno spicchio, un quarto o per niente, anche. Così nacquero la luna pienae la luna nuova. E poi Dio, per premiarla della sua fedeltà, le concesse di avere tanti figli, e così nacquero le stelle.

(adaptado)

2 - Justifique abaixo, com exemplos, porque você destacou essas palavras.

_____

_____

_____

_____

_____

_____
_____

Releia o primeiro parágrafo:

Il Sole e la Luna furono creati, per Dio, prima di tutto il resto del mondo e delle creature. Dio chiese loro di collaborare, di essere amici, per riscaldare la terra e far alternare la notte e il giorno. Così sarebbero stati esempio di armoniaper tutte le altre creature. E infatti loro andavano molto d'accordo ed erano amati da tutti.

3 - Qual foi o ser que criou o sol e a lua?

_____

4 - O que esse ser queria que o sol a lua fizessem?

_____
_____
_____
_____

Releia o segundo parágrafo:

Però a un certo punto il Sole pensò che voleva più amici, e aumentò un po' alla volta l'intensità del suo calore, così tutti nel mondo lo cercavano. La Luna, vedendo che erano rimasti con lei solo i funghi e gli animali notturni, si indignò con il Sole, perché la colpa della sua solitudine era sua. E, per dispetto, lo spinse in un burrone. Allora arrivarono gli amici del Sole ad aiutarlo a tornare in superficie. A questo punto, però, Dio, che vedeva tutto, decise di intervenire.

5 - O que acontece entre o Sol e a Lua a ponto de precisarem de alguém para intervir na situação?

_____
_____
_____
_____
_____

Releia o terceiro parágrafo:

E Dio divise il mondo in due parti. Dio chiamò il Sole e la Luna e, dopo averli ascoltati, decise di dividere il mondo in due parti: quella degli amici del Sole e quella degli amici della Luna. Dio punì il Sole, perché era stato invidioso, e gli disse che avrebbe dovuto lavorare ogni giornoe riscaldare il mondo per l'eternità. Alla Luna, invece, che era stata onesta, concesse di farsi vedere quando voleva: uno spicchio, un quarto o per niente, anche.

Così nacquero la luna pienae la luna nuova. E poi Dio, per premiarla della sua fedeltà, le concesse di avere tanti figli, e così nacquero le stelle.

6 - O que a primeira frase desse parágrafo relata que aconteceu?

_____
_____
_____

7 - Quais punições o Sol sofreu?

_____
_____
_____

8 - E porque a Lua teve uma punição mais branda?

_____
_____
_____

9 - Descreva abaixo suas principais dificuldades para compreender o texto e quais estratégias você usou para tentar resolvê-las.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: R. Aprígio Veloso, 882 - Universitário, Campina Grande - PB, 58429-900.

E.E.E.F.M. Nenzinha Cunha Lima
Professor Pesquisador: Fábio Rodrigues da Silva
Professora Orientadora: Josilene Pinheiro-Mariz
Professora Coorientadora: Viviane Moraes de Caldas
Professora Colaboradora: Eliudes Travassos

Aluno (a): _____

Data: _____

1 - Leia o texto abaixo e destaque as palavras que você consegue identificar ou acredita reconhecer o significado.

Le Soleil et la Lune

Là-haut, dans le Ciel, Lolo le Soleil a pour épouse Ipeu la Lune. Ils ont de nombreux enfants, les coqs et étoiles. Tous les jours, le matin de très bonne heure, le Soleil s'en va. Il part éclairer la Terre. Ses rayons bienfaiteurs inondent le monde et c'est grâce à lui que poussent les plantes, les arbres et les fleurs.

Pendant ce temps, la Lune, qui a la garde des enfants prépare les repas de la famille. Et comme tous les enfants, les coqs et les étoiles jouent, chantent et dansent. Mais, ce jour-là, personne ne sait pourquoi les coqs se disputent avec les étoiles. Que se passe-t-il? Voilà qu'ils se battent comme des chiens. Et pan! Et vlan! Ipeu la Lune entend les cris de la dispute. Elle se précipite:

- Arrêtez, hurle-t-elle. Vous êtes fous!

Les coqs et les étoiles ne l'entendent pas et continuent à se chamailler. Elle separe les combattants en donnant quelques gifles. Aïe! Ouïe!

- Taisez-vous! Arrêtez de vous battre!

La bagarre prend fin. Ouf! Mais Ipeu la Lune est très fâchée. Pour punir ses enfants, ele les prive de repas.

Lorsque son mari entre à la Maison, ele lui raconte ce qui s'est passé. Le Soleil l'écoute.

Puis, brusquement, il se met en colère:

- Je travaille tout ela journée. Je veux être tranquille quand je reviens le soir chez moi!

Furieux, il attrape les coqs et les étoiles et il les lance sur la Terre. Mons, Ipeu la Lune pleure.

- Ce n'est pas just - dit-elle - Ce sont le coqs qui ont commencé à battre les étoiles. J'ai puni tous nos enfants pour ne pas faire de jaloux. Mais c'est la faute des coqs. Les étoiles n'ont rien fait de mal. S'il vous plaît, je vous en prie, allez chercher les étoiles. Leur place est ici, avec nous, dans le Ciel.

2 - Justifique abaixo, com exemplos, porque você destacou essas palavras.

_____

_____

_____
_____
_____
_____
_____

Releia o primeiro parágrafo:

Là-haut, dans le Ciel, Lolo le Soleil a pour épouse Ipeu la Lune. Ils ont de nombreux enfants, les coqs et étoiles. Tous les jours, le matin de très bonne heure, le Soleil s'en va. Il part éclairer la Terre. Ses rayons bienfaiteurs inondent le monde et c'est grâce à lui que poussent les plantes, les arbres et les fleurs.

3 - O que o sol fazia para a Terra?

_____
_____
_____

Releia o segundo parágrafo:

Pendant ce temps, la Lune, qui a la garde des enfants prépare les repas de la famille. Et comme tous les enfants, les coqs et les étoiles jouent, chantent et dansent. Mais, ce jour-là, personne ne sait pourquoi les coqs se disputent avec les étoiles. Que se passe-t-il? Voilà qu'ils se battent comme des chiens. Et pan! Et vlan! Ipeu la Lune entend les cris de la dispute. Elle se précipite:

4 - Quais ações os filhos de Lolo e Ipeu fazem?

_____
_____
_____
_____

Releia a continuação:

- Arrêtez, hurle-t-elle. Vous êtes fous!

Les coqs et les étoiles ne l'entendent pas et continuent à se chamailler. Elle separe les combattants en donnant quelques gifles. Aïe! Ouïe!

- Taisez-vous! Arrêtez de vous battre!

La bagarre prend fin. Ouf! Mais Ipeu la Lune est très fâchée. Pour punir ses enfants, ele les prive de repas.

5 - Que situação ocorreu durante esse diálogo? E qual atitude Ipeu toma no fim?

_____
_____
_____
_____

Releia mais da continuação:

Lorsque son mari entre à la Maison, ele lui raconte ce qui s'est passé. Le Soleil l'écoute.

Puis, brusquement, il se met en colère:

- Je travaille tout ela journée. Je veux être tranquille quand je reviens le soir chez moi!

Furieux, il attrape les coqs et les étoiles et il les lance sur la Terre. Mons, Ipeu la Lune pleure.

6 - Qual decisão Lolo tomou e por quê?

_____
_____
_____
_____

Releia a sequência:

- Ce n'est pas just - dit-elle - Ce sont le coqs qui ont commencé à battre les étoiles J'ai puni tous nos enfants pour ne pas faire de jaloux. Mais c'est la faute des coqs. Les étoiles n'ont rien fait de mal. S'il vous plaît, je vous en prie, allez chercher les étoiles. Leur place est ici, avec nous, dans le Ciel.

Le Soleil ne comprend pas. Il entre dans une seconde colère, encore plus terrible que la première. Il se fâche avec sa femme, il la brutalise et, finalment, il l la répudie.

- Je m'en vais. Je ne veux plus vous voir, hurle-t-il. Il quitte alors le Ciel.

7 - Que versão da história Ipeu contou a Lolo?

_____
_____
_____

8 - O que Lolo pediu a Ipeu?

_____
_____
_____

9 - Qual atitude Lolo tomou?

_____
_____
_____

Releia a parte final:

Il descend sur la Terre et renvoie les étoiles à leur mère. Puis il dit aux coqs:

- Restez sur la Terre. Apprenez aux Hommes la manière de combattre. Et surtout,

chaque matin, prévenez votre mère la Lune de mon arrivée dans le Ciel. Je ne veux jamais le rencontrer sur mon chemin.

Depuis, ce jour-là. Les coqs chantent tous les matins quand le Soleil monte dans le Ciel et la Lune se cache.

10 - Como Lolo resolveu a situação?

_____
_____
_____

11 - O que Lolo mandou seus filhos fazerem?

_____
_____
_____
_____

12 - Descreva abaixo suas principais dificuldades para compreender o texto e quais estratégias você usou para tentar resolvê-las.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: R. Aprígio Veloso, 882 - Universitário, Campina Grande - PB, 58429-900.

E.E.E.F.M. Nenzinha Cunha Lima
Professor Pesquisador: Fábio Rodrigues da Silva
Professora Orientadora: Josilene Pinheiro-Mariz
Professora Coorientadora: Viviane Moraes de Caldas
Professora Colaboradora: Eliudes Travassos

Aluno (a): _____

Data: _____

1 - Leia o texto abaixo e destaque as palavras que você consegue identificar ou acredita reconhecer o significado.

Texto I – De Mytho Phaethonti

Quodam die, iuvenis Phaethon ambulat ad templum dedicatum Deo Helio, Deo Solis, et adorat eum repetitis precibus. Deinde Helius apparet in caelo et dicit Phaëthonti: “Ego sum tuus pater”. Tunc Helius promittit concedere unum desiderum Phaëthonti.

Phaethon solum unum vult: agere currum Solis, qui erat Helii. Curru suo, deus Helius vehit solem in omnes partes mundi et illuminat tenebras. Helius primo reluctatur, sed postea concedit.

Initio, dum per caelos Phaeton transit, omnia eveniunt bene, sed postea, Phaethon amittit imperium currus divini et prorumpit super terram. Currus luminosus incendit partem mundi et datur color obscurus Africanis.

Tunc Iuppiter decernit intercedere et iacit fulmina contra Phaethontem. Ille in oceanum decidit et perit

Texto II – De Mytho Selenes

Selene est dea Lunae. Selene ambulat per noctes obscuras cum curru suo luminoso. Currus habet equos argenteos et lucem valde fortem. Selene regit fases Lunae. Aliquando luna est plena, nova, crescentis vel deficiens, secundum voluntates deae.

Selene amat Edymionem. Edymion est iuvenis et pulcherrimus, sed homo humanus et mortalis. Tunc Iuppiter concedit Endymio somnum aeternum. Itaque Endymion non senescit et in aeternum vivit.

Selene visitat Edymionem cum curru suo luminoso omni nocte et observat eum in aeterno somno. Semper Selene visitat Endymionem, Luna in caelo est diversa.

2 - Justifique abaixo, com exemplos, porque você destacou essas palavras.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Releia o primeiro parágrafo do texto I:

Quodam die, iuvenis Phaethon ambulat ad templum dedicatum Deo Helio, Deo Solis, et adorat eum repetitis precibus. Deinde Helius apparet in caelo et dicit Phaëthonti: "Ego sum tuus pater". Tunc Helius promittit concedere unum desiderum Phaëthonti.

3 - O que Hélio revela para Faetonte?

_____
_____

4 - O que Hélio concede para Faetonte?

_____
_____

Releia o segundo parágrafo:

Phaethon solum unum vult: agere currum Solis, qui erat Helii. Curru suo, deus Helius vehit solem in omnes partes mundi et illuminat tenebras. Helius primo reluctatur, sed postea concedit.

5 - O que Faetonte pede para Hélio? Ele consegue o que queria?

_____
_____
_____

Releia a continuação:

Initio, dum per caelos Phaeton transit, omnia eveniunt bene, sed postea, Phaethon amittit imperium currus divini et prorumpit super terram. Currus luminosus incendit partem mundi et datur color obscurus Africanis.

6 - O que acontece com Faetonte? Que consequências isso gerou?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Releia o final do texto I:

Tunc Iuppiter decernit intercedere et iacit fulmina contra Phaethontem. Ille in oceanum decidit et perit.

7 - Qual o final de Faetonte?

_____
_____
_____
_____

Releia o primeiro parágrafo do texto II:

Selene est dea Lunae. Selene ambulat per noctes obscuras cum curru suo luminoso. Currus habet equos argenteos et lucem valde fortem. Selene regit fases Lunae. Aliquando luna est plena, nova, crescentis vel deficiens, secundum voluntates deae.

8 - Quem é Selene e o que ela faz?

_____
_____
_____

Releia o segundo parágrafo:

Selene amat Edymionem. Edymion est iuvenis et pulcherrimus, sed homo humanus et mortalis. Tunc Iuppiter concedit Endymio somnum aeternum. Itaque Endymion non senescit et in aeternum vivit.

9 - O que Júpiter concedeu para Edimião? Por quê?

_____
_____
_____

Releia a parte final:

Selene visitat Edymionem cum curru suo luminoso omni nocte et observat eum in aeterno somno. Semper Selene visitat Endymionem, Luna in caelo est diversa.

10 - O que Selene faz constantemente todas as noites?

_____
_____
_____

11 - Em que fenômeno astronômico esses atos de Selene resultam?

_____
_____
_____

12 - Descreva abaixo suas principais dificuldades para compreender o texto e quais estratégias você usou para tentar resolvê-las.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: R. Aprígio Veloso, 882 - Universitário, Campina Grande - PB, 58429-900.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA RESPONSÁVEL POR MENOR DE IDADE)

Eu,_____, portador(a) da cédula de identidade (RG) _____ e inscrito(a) no CPF _____, abaixo-assinado(a), responsável pelo(a) menor _____, portador(a) da cédula de identidade (RG) _____ e inscrito(a) no CPF _____, nascido(a) em ___/___/_____, fui convidado(a) a autorizar a sua **PARTICIPAÇÃO COMO VOLUNTÁRIO(A)** no estudo **UM ITINERÁRIO PLURILÍNGUE E LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS**, coordenado pelo professor FÁBIO RODRIGUES DA SILVA e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob a orientação da Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz e coorientação da Profa. Dra. Viviane Moraes de Caldas. Após obter todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas, declaro que concordo, de livre e espontânea vontade, em permitir a participação do(a) referido(a) menor como voluntário(a) do citado estudo. Estou ciente que:

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. Apresentação da pesquisa.

1a) Esta pesquisa atende às exigências das resoluções 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos;
1b) A pesquisa é uma proposta de trabalho com Línguas Estrangeiras na aula de Língua Portuguesa a partir da literatura. Os alunos terão contato com textos escritos em diferentes línguas e serão apresentados a maneiras de desenvolver competências para compreendê-los utilizando conhecimentos da própria Língua Portuguesa. Esse processo é chamado de Intercompreensão e o professor pesquisador irá usar os resultados obtidos em sala com as atividades realizadas para analisar quais estratégias foram mobilizadas pelos alunos para realizá-las.

2. Objetivos da pesquisa.

Geral: Desenvolver competências linguísticas para atingir a compreensão de textos literários em línguas estrangeiras.
Específicos:
1. Destacar a importância da interculturalidade e do plurilinguismo;
2. Identificar relações e contatos entre línguas românicas (espanhol, italiano, português e francês);
3. Promover o contato com textos literários em língua estrangeira.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: R. Aprígio Veloso, 882 - Universitário, Campina Grande - PB, 58429-900.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA RESPONSÁVEL POR MENOR DE IDADE)

3. Participação na pesquisa.

3a) Ao longo das aulas, os alunos serão apresentados a algumas línguas estrangeiras (espanhol, francês, italiano, latim e português não-brasileiro) e posteriormente serão desafiados a lerem textos literários escritos nessas línguas. No fim, responderão questionários para registrar suas experiências com as atividades.
3b) Todos os procedimentos serão explicados e esclarecidos antes de serem realizados

4. Confidencialidade.

Há garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa. As possíveis fotografias, vídeos, gravações e questionários ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e se manterão em sigilo, exceto para fins de divulgação científica;

5. Desconfortos, Riscos e Benefícios.

5a) Desconfortos e ou Riscos: Vergonha, possibilidade de constrangimento ao responder questionário, incômodo diante de aparelhos eletrônicos de gravação.
Contudo, a fim de minimizar tais riscos, apresentamos a possibilidade de o participante deixar o grupo a qualquer momento sem nenhum prejuízo, também ressaltamos que as identidades dos participantes serão preservadas e ainda que os participantes serão tão somente convidados, não haverá, portanto, nenhuma forma de obrigatoriedade na participação.
5b) Benefícios: Os principais benefícios para os participantes serão:
1. Ter contato com uma linguagem que está para além das suas referências do cotidiano, o que poderá contribuir para a sua amplificação de horizontes;
2. Conhecer outras línguas para além do inglês e do português;
3. Participar de um projeto que tem repercussão internacional;
4. E a contribuição para o avanço de pesquisas educacionais e científicas inseridas na área das linguagens.

6. Critérios de inclusão e exclusão.

6a) Inclusão: Todos os alunos devidamente matriculados na UE (Unidade Educacional) e registrados na turma na qual serão aplicadas as atividades.
6b) Exclusão: Menores que não tiveram consentimento dos responsáveis.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: R. Aprígio Veloso, 882 - Universitário, Campina Grande - PB, 58429-900.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA RESPONSÁVEL POR MENOR DE IDADE)

É assegurado o direito a receber esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa e de recusar ou retirar o consentimento sem nenhuma penalização ou prejuízo pessoal.

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa
( ) Desejo conhecer os resultados desta pesquisa
( ) Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

8) Outras garantias: Cada participante terá assegurado o direito de receber uma via do TCLE e terá quaisquer gastos com despesas relacionadas a sua participação integralmente ressarcidas pelo pesquisador responsável. Em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, também é garantido o direito à indenização.

9) Em caso de prejuízo: Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado na Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.
Estou ciente também de que, caso me sinta prejudicado(a) pela participação do(a) menor por quem respondo nesta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFCG, localizado no Hospital Universitário Alcides Carneiro (HUAC), situado à rua Dr. Carlos Chagas, s/n, São José, CEP 58401-490, Campina Grande-PB, tel 2101-5545, e-mail cep@huac.ufcg.edu.br.
Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em permitir a participação do(a) referido(a) menor, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar, por esse fato. Assim, assino o presente termo em duas vias, recebendo uma delas.

Campina Grande-PB, _____ de _____ de 2024.

Impressão Dactiloscópica
Responsável não alfabetizado

Assinatura do(a) Responsável pelo(a) participante Menor de Idade

Prof. Fábio Rodrigues da Silva
Pesquisador / E-mail: fabio.rodrigues@estudante.ufcg.edu.br / Tel.: 83.91889226

Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz
Orientadora / E-mail: jsmariz22@hotmail.com

Profa. Dra. Viviane Moraes de Caldas
Coorientadora / E-mail: viviane.moraes@professor.ufcg.edu.br

ANEXO D: TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM DE SOM DE VOZ (TCUISV)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: R. Aprígio Veloso, 882 - Universitário, Campina Grande - PB, 58429-900.

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM DE SOM DE VOZ (TCUISV)

(PARA RESPONSÁVEL POR MENOR DE IDADE)

Eu,_____, portador(a) da cédula de identidade (RG) _____ e inscrito(a) no CPF _____, abaixo-assinado(a), responsável pelo(a) menor _____, portador(a) da cédula de identidade (RG) _____ e inscrito(a) no CPF _____, nascido(a) em ___/___/_____, fui convidado(a) a autorizar a sua **PARTICIPAÇÃO COMO VOLUNTÁRIO(A)** no estudo **UM ITINERÁRIO PLURILÍNGUE E LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS**, coordenado pelo professor FÁBIO RODRIGUES DA SILVA e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob a orientação da Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz e coorientação da Profa. Dra. Viviane Moraes de Caldas. Após obter todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas, declaro que concordo, de livre e espontânea vontade, em permitir a participação do(a) referido(a) menor como voluntário(a) do citado estudo. Estou ciente que:

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. Apresentação da pesquisa.

1a) Esta pesquisa atende às exigências das resoluções 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos;

1b) A pesquisa é uma proposta de trabalho com Línguas Estrangeiras na aula de Língua Portuguesa a partir da literatura. Os alunos terão contato com textos escritos em diferentes línguas e serão apresentados a maneiras de desenvolver competências para compreendê-los utilizando conhecimentos da própria Língua Portuguesa. Esse processo é chamado de Intercompreensão e o professor pesquisador irá usar os resultados obtidos em sala com as atividades realizadas para analisar quais estratégias foram mobilizadas pelos alunos para realizá-las.

2. Objetivos da pesquisa.

Geral: Desenvolver competências linguísticas para atingir a compreensão de textos literários em línguas estrangeiras.

Específicos:

1. Destacar a importância da interculturalidade e do plurilinguismo;

2. Identificar relações e contatos entre línguas românicas (espanhol, italiano, português e francês);

3. Promover o contato com textos literários em língua estrangeira.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: R. Aprígio Veloso, 882 - Universitário, Campina Grande - PB, 58429-900.

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ (TCUISV)
(PARA RESPONSÁVEL POR MENOR DE IDADE)

3. Participação na pesquisa.

3a) Ao longo das aulas, os alunos serão apresentados a algumas línguas estrangeiras (espanhol, francês, italiano, latim e português não-brasileiro) e posteriormente serão desafiados a lerem textos literários escritos nessas línguas. No fim, responderão questionários para registrar suas experiências com as atividades.
3b) Todos os procedimentos serão explicados e esclarecidos antes de serem realizados

4. Confidencialidade.

Há garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa. As possíveis fotografias, vídeos, gravações e questionários ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e se manterão em sigilo, exceto para fins de divulgação científica;

5. Desconfortos, Riscos e Benefícios.

5a) Desconfortos e ou Riscos: Vergonha, possibilidade de constrangimento ao responder questionário, incômodo diante de aparelhos eletrônicos de gravação.
Contudo, a fim de minimizar tais riscos, apresentamos a possibilidade de o participante deixar o grupo a qualquer momento sem nenhum prejuízo, também ressaltamos que as identidades dos participantes serão preservadas e ainda que os participantes serão tão somente convidados, não haverá, portanto, nenhuma forma de obrigatoriedade na participação.
5b) Benefícios: Os principais benefícios para os participantes serão:
1. Ter contato com uma linguagem que está para além das suas referências do cotidiano, o que poderá contribuir para a sua amplificação de horizontes;
2. Conhecer outras línguas para além do inglês e do português;
3. Participar de um projeto que tem repercussão internacional;
4. E a contribuição para o avanço de pesquisas educacionais e científicas inseridas na área das linguagens.

6. Critérios de inclusão e exclusão.

6a) Inclusão: Todos os alunos devidamente matriculados na UE (Unidade Educacional) e registrados na turma na qual serão aplicadas as atividades.
6b) Exclusão: Menores que não tiveram consentimento dos responsáveis.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: R. Aprígio Veloso, 882 - Universitário, Campina Grande - PB, 58429-900.

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ (TCUISV)
(PARA RESPONSÁVEL POR MENOR DE IDADE)

É assegurado o direito a receber esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa e de recusar ou retirar o consentimento sem nenhuma penalização ou prejuízo pessoal.
Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa
( ) Desejo conhecer os resultados desta pesquisa
( ) Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

8) Outras garantias: Cada participante terá assegurado o direito de receber uma via do TCLE e terá quaisquer gastos com despesas relacionadas a sua participação integralmente ressarcidas pelo pesquisador responsável. Em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, também é garantido o direito à indenização.

9) Em caso de prejuízo: Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado na Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.
Estou ciente também de que, caso me sinta prejudicado(a) pela participação do(a) menor por quem respondo nesta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFCG, localizado no Hospital Universitário Alcides Carneiro (HUAC), situado à rua Dr. Carlos Chagas, s/n, São José, CEP 58401-490, Campina Grande-PB, tel 2101-5545, e-mail cep@huac.ufcg.edu.br.
Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em permitir a participação do(a) referido(a) menor, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar, por esse fato. Assim, assino o presente termo em duas vias, recebendo uma delas.

Campina Grande-PB, _____ de _____ de 2024.

Impressão Dactiloscópica
Responsável não
alfabetizado

Assinatura do(a) Responsável pelo(a) participante Menor de Idade

Prof. Fábio Rodrigues da Silva
Pesquisador / E-mail: fabio.rodrigues@estudante.ufcg.edu.br / Tel.: 83.91889226

Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz
Orientadora / E-mail: jsmariz22@hotmail.com

Profa. Dra. Viviane Moraes de Caldas
Coorientadora / E-mail: viviane.moraes@professor.ufcg.edu.br

ANEXO E: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Um itinerário plurilíngue e literário no Ensino Fundamental a partir da Intercompreensão de Línguas Românicas

Pesquisador: FABIO RODRIGUES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 75733123.7.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.780.723

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa a ser realizada com vistas a elaboração de dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande, que visa investigar, na prática, possibilidades de construir contextos plurilingues de ensinoaprendizagem dentro da aula de Língua Portuguesa, como língua materna no ensino fundamental, tendo como metodologia a Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR) para o

desenvolvimento embrionário de competências leitoras para atingir a compreensão de textos literários em língua estrangeira.

Objetivo da Pesquisa:

O pesquisador aponta como Objetivo Geral:

Analisar a abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR), em contexto monolíngue de sala de aula, enquanto recurso didático para a compreensão de textos literários em LE.

E como Objetivos Específicos:

Refletir sobre as propostas e desafios da ILR enquanto metodologia para a sala de aula; -

Investigar possíveis caminhos para que o texto literário esteja mais presente sala de aula a partir de uma abordagem plurilíngue e pluricultural; - Identificar e avaliar quais competências linguísticas e cognitivas podem ser mobilizadas por alunos e alunas para atingir a competência
intercomunicativa, a partir do texto literário.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador aponta como Riscos: Vergonha, possibilidade de constrangimento ao responder
questionário, incômodo diante de aparelhos eletrônicos de gravação.

E aponta como estrátegias para minimizar tais riscos, apresentamos a possibilidade de o participante deixar o grupo a qualquer momento sem nenhum prejuízo. O pesquisador ressalta que as identidades dos participantes serão preservadas e ainda que os participantes serão tão somente convidados, não haverá, portanto, nenhuma forma de obrigatoriedade na participação.

Como Benefícios, o pesquisador aponta:- Ter contato com uma linguagem que está para além das suas referências do cotidiano, o que poderá contribuir para a sua amplificação de
horizontes;

- Conhecer outras línguas para além do inglês e do português;
- Participar de um projeto que tem repercussão internacional;
- E a contribuição para o avanço de pesquisas educacionais e científicas inseridas na área das linguagens.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa atual e relevante voltada para a formação docente e a reformulação de ferramentas pedagógicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de Apresentação Obrigatória foram apresentados de acordo com as exigências deste comitê.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências no momento, haja vista que o projeto satisfaz as exigêncas da legislação vigente.

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_INFORMAÇOES_BASICAS_DO_PROJETO_2156674.pdf	23/02/2024 16:46:12		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PARA_RESPONSAVEL_POR_MENOR_DE_IDADE.pdf	23/02/2024 16:44:42	FABIO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_PARA_USO_DE_IMAGEM_E_SOM_DE_VOZ_TCUISV_PARA_RESPONSAVEL_POR_MENOR_DE_IDADE.pdf	23/02/2024 16:35:39	FABIO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Anuencia_CEP.pdf	23/02/2024 16:27:33	FABIO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO.pdf	23/02/2024 16:20:28	FABIO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_Atividades_2024.pdf	23/02/2024 16:09:35	FABIO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Outros	Declaracao_PPGLE.pdf	23/02/2024 16:08:36	FABIO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso.pdf	13/11/2023 23:05:50	FABIO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	13/11/2023 22:48:58	FABIO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	20/09/2023 21:06:12	FABIO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	20/09/2023 21:02:01	FABIO RODRIGUES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado
Necessita Apreciação da CONEP: Não

CAMPINA GRANDE, 23 de Abril de 2024

Assinado por:

Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a)