

A intercompreensão para o ensino-aprendizagem do FLE no âmbito do Brasil / *L'Intercompréhension pour l'enseignement-apprentissage du FLE dans le contexte brésilien*

*Emerson Patrício de Moraes Filho **

Doutorando em Linguagem e Ensino pelo PPGLE-UFCG (2020). Possui mestrado em Linguagem e Ensino pelo PPGLE-UFCG (2020) e graduação em Letras - Francês pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Tem experiência em ensino de FLE (francês língua estrangeira) e em PLE (português língua estrangeira). Suas pesquisas têm se voltado para o campo dos estudos em didática de línguas, sobretudo no que concerne à didatização do texto literário em contexto de ensino de LE e sobre a abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas (IC).

 <https://orcid.org/0000-0003-3401-4542>

*Josilene Pinheiro-Mariz ***

Possui graduação em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Maranhão (1996), mestrado (2001) e doutorado (2008) em Letras (Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado pela Universidade Paris 8 -Vincennes-Saint Denis (2013). Professora Associada na Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, atuando na graduação em Letras- Língua Portuguesa e Língua Francesa e na Pós-Graduação em Linguagem e Ensino.

 <https://orcid.org/0000-0003-4879-579X>

Recebido: 13 out. 2020. **Aprovado:** 26 out. 2020.

Como citar este artigo :

MORAIS FILHO, Emerson Patrício de; MARIZ, Josilene Pinheiro. A intercompreensão para o ensino-aprendizagem do FLE no âmbito do Brasil. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 9, p. 218-235, oct. 2020.

*

 epmf.fr@hotmail.com

**

 jsmariz22@hotmail.com

 <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1951>

RESUMO

A intercompreensão das línguas românicas (ILR ou IC) apresenta-se como um novo modelo de ensino-aprendizagem no domínio do ensino da didática das línguas estrangeiras. Está ancorada entre as quatro abordagens plurais existentes na didática, que inclui também a *abordagem intercultural*, o *despertar para as línguas* e a *didática integrada das línguas*. No entanto, surgem barreiras para sua inserção em práticas efetivas de sala de aula, principalmente no contexto brasileiro onde essa abordagem é (re) conhecida apenas entre os especialistas em línguas românicas. Acrescentemos ainda que no contexto das políticas linguísticas nacionais, o pouco conhecimento a seu respeito é uma realidade. Nesse contexto, cabe aos especialistas em didática de línguas e aos professores identificar estratégias para uma mobilização dos princípios desta abordagem no quadro do ensino das chamadas línguas "singulares", pois, como sublinha Chavagne (2009), é não há necessidade de remover o que já existe para dar espaço à intercompreensão. Portanto, neste artigo, gostaríamos de apresentar uma proposta para a aplicação dos princípios da IC no âmbito do ensino do Francês como Língua Estrangeira (FLE) no contexto brasileiro. Esta proposta visa a criar pontes entre os conhecimentos prévios dos estudantes (da sua língua materna e também de outras línguas que conhecem) e a língua francesa. Dessa forma, trata-se de apoiar-se nas peculiaridades do português brasileiro e nas experiências anteriores dos aprendizes para o aprendizado de línguas estrangeiras. São ideias que podem ser aplicadas e adaptadas por professores em qualquer contexto de FLE no Brasil, a fim de criar um ambiente motivador e enriquecedor para o aprendizado de idiomas.

PALAVRAS-CHAVE: Intercompreensão. Francês como língua estrangeira. Pontes. Estratégias. Ensino no Brasil.

RÉSUMÉ

L'intercompréhension des langues romanes (ILR ou IC) se présente comme un nouveau modèle d'enseignement-apprentissage dans le domaine de la didactique de langues étrangères. Elle est placée parmi les quatre approches plurielles existantes dans la didactique, qui compte aussi l'approche interculturelle, l'éveil aux langues et la didactique intégrée des langues. Pourtant, des barrières se posent pour son insertion dans les pratiques effectives en salle de classe, surtout dans le contexte brésilien où cette approche n'est (re)connue qu'au milieu des spécialistes en langue romanes. Ajoutons encore que dans le contexte des politiques linguistiques nationales, sa méconnaissance est une réalité. Dans cette situation, il reste aux didacticiens et aux enseignants de trouver des stratégies pour une mobilisation des principes de cette approche dans le cadre de l'enseignement des langues dites "singulières" puisque, comme le souligne Chavagne (2009), il n'est pas nécessaire de faire disparaître ce qui est déjà en place pour donner de l'espace à l'intercompréhension. Donc, dans cet article nous aimerions présenter une proposition d'application des principes de l'IC dans le cadre de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) dans le contexte brésilien. Cette proposition vise à créer des passerelles entre les connaissances préalables des apprenants (de leur langue maternelle comme d'autres langues qu'ils connaissent) et la langue française. Alors, Il s'agit de s'appuyer sur les particularités du portugais brésilien et des expériences antérieures des apprenants avec l'apprentissage des langues étrangères. Ce sont des idées qui peuvent être appliquées et adaptées par les enseignants dans n'importe quel contexte de FLE au Brésil afin de créer une ambiance motivante et enrichissante d'apprentissage de la langue.

MOTS-CLES : Intercompréhension. Français Langue Étrangère. Passerelles. Stratégies. Enseignement au Brésil.

1. Introdução

A Intercompreensão (IC) é uma abordagem de ensino-aprendizagem multilíngue que se baseia no ensino simultâneo de várias línguas de forma articulada. É uma das quatro abordagens plurais existentes na didática de línguas, que também conta com a *abordagem intercultural*, o *despertar para as línguas* e a *didática integrada das línguas*.

A IC encontra barreiras significativas para sua implementação em práticas efetivas de sala de aula (barreiras institucionais, sobretudo, no aspecto das representações dos professores etc.), especialmente no contexto brasileiro, onde essa abordagem não é reconhecida em termos de



<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1951>

políticas linguísticas. Nesse contexto, a abordagem da IC é ainda mais difícil de ser implementada. No entanto, alguns de seus princípios são perfeitamente adaptáveis no contexto do ensino de uma única língua-alvo (o francês neste caso), como bem ressalta Chavagne (2009, p.2, apud CAPUCHO, 2010, p. 105): “nada do que existe hoje precisa desaparecer para dar lugar à intercompreensão”.

Partindo dessas constatações, neste artigo tentamos traçar estratégias para integrar os princípios da IC ao ensino-aprendizagem de FLE no contexto brasileiro. Em vista das dificuldades de implementação da IC no currículo das escolas primárias e de ensino médio, inclusive nas universidades brasileiras, refletimos sobre algumas estratégias que podem ser mobilizadas por professores de FLE no país, que se adaptam a essas condições de ensino. Essas estratégias são baseadas nos princípios da didática do plurilinguismo e da abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR ou IC).

Para tanto, apoiamo-nos em conceitos trazidos pelo *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – CARAP* (2009), Caddéo e Jamet (2013), Capucho (2008; 2010), Carrasco, Degache e Pishva (2008), Coste, Moore e Zarate (2009), De Carlo (2011), dentre outros. Com base nessas referências, propomos estratégias que se adaptam ao contexto brasileiro de ensino de FLE, levando em consideração as particularidades do Português Brasileiro e as experiências anteriores dos alunos com a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), principalmente do Inglês, que geralmente é a primeira língua estrangeira com a qual eles têm contato. Essa abordagem visa familiarizar melhor os alunos com as estruturas do francês e criar um ambiente descontraído, motivador e enriquecedor de aprendizagem de FLE. Portanto, antes de entrar no cerne da nossa discussão, faremos uma breve introdução sobre o conceito de intercompreensão e seu advento na didática de línguas. Na sequência, com base nesses conceitos, apresentamos reflexões sobre o ensino-aprendizagem de FLE no contexto brasileiro. Por fim, na última seção, apresentamos nossas considerações finais.

2 A intercompreensão de línguas românicas: uma abordagem plurilíngue de ensino de LE

A partir dos anos de 1990, surge na didática de línguas o que chamamos de abordagens plurais das línguas e das culturas, também conhecidas como abordagens plurilíngues. Chamamos de plurilíngues as abordagens didáticas que implementam atividades de ensino-aprendizagem que envolvem, ao mesmo tempo, muitas variedades linguísticas e culturais (CARAP, 2009, p. 5). Estas



<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1951>

se dividem em quatro. A **Intercompreensão de Línguas Românicas** (ILR ou IC), que consiste no ensino integrado e simultâneo de várias línguas de mesma raiz; a **abordagem intercultural**, que favorece a reflexão em relação às trocas entre indivíduos de culturas diferentes e, por consequência, a abertura à alteridade; a **didática integrada das línguas**, que se apoia nos conhecimentos linguísticos anteriores dos aprendizes para a aprendizagem de uma nova língua e o **despertar para as línguas**, que coloca em prática atividades de observação, de escuta, de comparação e de reflexão, com o objetivo de desenvolver uma abertura à diversidade linguística (FRANÇA, 2015, p. 6). Nesse contexto, a IC tem se destacado na promoção do plurilinguismo e do pluriculturalismo.

Recente, por assim dizer, enquanto abordagem de ensino, a intercompreensão é uma prática bastante antiga, sendo muito frequente, desde a antiguidade, entre viajantes, comerciantes e habitantes de regiões fronteiriças. Encontram-se muitos relatos históricos de navegadores (a exemplo de Cristóvão Colombo) e de viajantes que testemunharam essa prática. Assim, a intercompreensão foi considerada, por muito tempo, uma espécie de língua franca dos iletrados que, na prática, consiste em:

Uma forma de comunicação plurilíngue em que cada um compreende as línguas dos outros e se expressa na(s) língua(s) que conhece, estabelecendo assim uma equidade no diálogo, ao mesmo tempo em que desenvolve, em diferentes níveis, o conhecimento de línguas que se tem competências de recepção (ou seja, de compreensão) e não de produção (FRANÇA, 2015, p. 3).

A intercompreensão é uma prática natural e espontânea, que todo falante emprega (mais ou menos bem) em situação de contato com locutores de línguas desconhecidas ou pouco conhecidas, quando não há uma língua comum de comunicação entre os interlocutores. Essa prática é mais bem sucedida quando os interlocutores falam línguas de mesma raiz linguística, a exemplo das línguas românicas ou neolatinas (como o português, o espanhol, o francês, o italiano etc.).

Na Europa, devido à proximidade entre os países, a prática da intercompreensão foi percebida, desde muito tempo, como uma grande vantagem em termos didáticos por vários educadores. Os primeiros discursos e trabalhos que recomendavam a necessidade de uma didática da intercompreensão remontam ao início do século XX, como podemos perceber no discurso a seguir, pronunciado em 1911, pelo professor e político francês Jean Jaurès:



<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1951>

Fiquei impressionado de ver, durante minha jornada pelos países latinos, que, combinando o francês e o languedociano¹, e por certo hábito de analogias, eu entendia em poucos dias o português e o espanhol. Se pela comparação do francês e do languedociano ou do provençal, os filhos do povo, em todo o sul da França, aprendessem a encontrar a mesma palavra em duas formas ligeiramente diferentes, eles teriam, em pouco tempo em mãos, a chave que lhes abriria, sem muito esforço, o italiano, o catalão, o espanhol, o português, e eles se sentiriam em harmonia natural, em fácil comunicação com este vasto mundo de raças latinas, que hoje, na Europa meridional e na América do Sul, desenvolve tantas forças e audaciosas esperanças. Para a expansão econômica como para a ampliação intelectual da França do Sul, há aqui um problema da mais alta importância, e sobre o qual me permito chamar a atenção dos professores² (JAURÈS, 1911 *apud* FRANÇA, 2015, p. 2).

Além de Jean Jaurès, outros intelectuais como Ferdinand Buisson, no *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire* (1882) e Jules Ronjat, em *Syntaxe du provençal moderne* (1913) – esse último considerado o precursor da didática da intercompreensão –, também chamaram a atenção para a necessidade de uma didática integrada das línguas. Muito embora remonte a mais de um século, a intercompreensão só foi introduzida na didática de línguas enquanto abordagem de ensino nos anos de 1990 e, ainda que nos últimos 30 anos a IC tenha construído uma base científica sólida em termos didático-metodológicos, parece ainda encontrar barreiras para se consolidar nos currículos escolares e universitários. Na didática de línguas, a IC representa uma reconfiguração dos paradigmas tradicionais sobre os quais está alicerçado o ensino-aprendizagem de línguas no contexto atual.

Tradicionalmente, o ensino de línguas estrangeiras – seja ele em nível escolar, em escolas de idiomas, ou em nível universitário – é ofertado de modo que cada língua é ensinada/aprendida isoladamente. Na didática da intercompreensão, pelo contrário, as línguas são ensinadas/aprendidas de forma simultânea e articulada e as comparações entre elas são incentivadas, inclusive em relação à língua materna do aprendiz. Portanto, nessa abordagem, os

¹ Língua de raiz latina falada no sul da França.

² J'ai été frappé de voir, au cours de mon voyage à travers les pays latins que, en combinant le français et le languedocien, et par une certaine habitude des analogies, je comprenais en très peu de jours le portugais et l'espagnol. Si, par la comparaison du français et du languedocien, ou du provençal, les enfants du peuple, dans tout le Midi de la France, apprenaient à trouver le même mot sous deux formes un peu différentes, ils auraient bientôt en main la clef qui leur ouvrirait, sans grands efforts, l'italien, le catalan, l'espagnol, le portugais. Et ils se sentiraient en harmonie naturelle, en communication aisée avec ce vaste monde des races latines, qui aujourd'hui, dans l'Europe méridionale et dans l'Amérique du Sud, développe tant de forces et d'audacieuses espérances. Pour l'expansion économique et dans l'Amérique du Sud, il y a là un problème de la plus haute importance, et sur lequel je me permets d'appeler l'attention des instituteurs (JAURÈS, 1911 *apud* FRANÇA, 2015, p.2).



conhecimentos dos aprendizes tanto de sua língua materna (LM), como de outras línguas estrangeiras (LE), que eles conhecem de modo mais sistematizado, servem de passarelas – ou pontes – para a aprendizagem de outras LE.

Na didática do *monolingüismo* – situação na qual as línguas são ensinadas isoladamente –, para uma crença de que os conhecimentos linguísticos do estudante são justapostos, como se cada língua estivesse armazenada em compartimentos distintos do cérebro. Já na didática do *plurilingüismo* – em que as línguas são ensinadas simultaneamente –, parte-se de uma concepção de que esses conhecimentos são complementares ao invés de justapostos; ou seja, eles fazem parte de uma competência plural e complexa. Essa ideia é fundamental na formulação do conceito de competência plurilíngue e pluricultural na didática de línguas e é definido nos seguintes termos:

Designar-se-á, por competência plurilíngue e pluricultural, a competência para comunicar linguisticamente e para interagir culturalmente possuída por um ator que conhece, em diferentes níveis, várias línguas e tem, em diferentes graus, a experiência de várias culturas, sendo capaz de gerir todo esse capital linguístico e cultural. A opção predominante é de considerar que não há superposição ou justaposição de competências distintas, mas a existência de uma competência plural, complexa, mesmo composta e heterogênea, que inclui competências singulares, mesmo que parciais, mas que é como um repertório disponível para o ator social em questão (COSTE; MOORE; ZARATE, [1997] 2009, p. 12).

É importante fazer uma ressalva quanto ao conceito de *plurilingüismo*, pois ele não se refere a *monolingüismos* justapostos, ou seja, a conhecimentos “perfeitos” das línguas, comparáveis ao de falantes nativos, mas trata-se de conhecimentos parciais e plurais. Desse modo, um falante plurilíngue não deve ser associado a um falante poliglota. No entanto, esse plurilingüismo pode conduzir – dependendo do percurso de cada falante – a esse objetivo. Assim, os objetivos da intercompreensão não são utópicos, ao contrário, são bastante reais e tangíveis.

Outro ponto de divergência entre a IC e a abordagem tradicional é no que diz respeito aos objetivos linguísticos traçados por cada uma. Na abordagem tradicional, de modo geral, objetiva-se o desenvolvimento das quatro habilidades languageiras (compreensão oral e escrita; e, produção oral e escrita) e se tem como modelo o “falante nativo”. Já na abordagem da intercompreensão, objetiva-se o desenvolvimento das competências de recepção, ou seja, as habilidades de compreensão oral e escrita. Entretanto, “não se trata de se satisfazer, por princípio ou por realismo, de um conhecimento muito limitado de uma língua estrangeira, mas de postular

que esse conhecimento, imperfeito em um dado momento, é parcial de uma competência plurilíngue plural que ele enriquece” (COSTE; MOORE; ZARATE, [1997] 2009, p. 12).

Essa opção pelo desenvolvimento de competências parciais de várias línguas estrangeiras ao mesmo tempo tem um objetivo funcional. Primeiramente, ela objetiva despertar o interesse dos estudantes ao aprendizado de outras línguas, isto é, um objetivo preventivo a essa “patologia” que Tyvaert (2008, p. 270, *apud* CAPUCHO, 2008, p. 245) chama de “alergia às línguas”. Além disso, pelo fato de serem maleáveis e evolutivas, essas competências parciais, de compreensão oral ou escrita, poderão servir de *input* para o desenvolvimento das outras competências, segundo os interesses e as necessidades dos falantes. Assim, “as estratégias cognitivas e metalinguísticas induzidas nesse modo de aprendizagem favorecem a capacidade de produzir de maneira autônoma. A progressão dessa abordagem é inversa ao da aprendizagem tradicional das línguas” (FRANÇA, 2015, p. 7).

No modelo de progressão da IC, o aprendiz, após ter desenvolvido a competência de compreensão escrita (ou de compreensão oral, dependendo do foco da abordagem), terá uma boa base da língua para desenvolver as outras competências. Nesse caso, a primeira competência desenvolvida favorece uma tomada de confiança pelo aprendiz para a aquisição das outras competências (FRANÇA, 2015, p. 7). Além disso, pelo fato de a competência plurilíngue e pluricultural ser uma competência complexa e plural, nas trocas languageiras, entre locutores plurilíngues, os sujeitos recorrem a todo o seu repertório linguístico, havendo, assim, em uma mesma troca, recurso à alternância de códigos e falares bilíngues.

Nesse contexto, essa abordagem se distancia do modelo convencional que tem o falante nativo monolíngue como modelo, ou, pelo menos, que opera em instâncias de comunicação endolíngue – isto é, colocando em contato pessoas consideradas detentoras de um conhecimento perfeito e homogêneo dos recursos do meio utilizado, a primeira língua para essas pessoas. (COSTE; MOORE; ZARATE, [1997] 2009, p. 9).

A concepção de competências parciais trazida pela IC implica em uma forte ruptura na concepção tradicional de ensino-aprendizagem de línguas; pois, como bem lembra Capucho (2010), as representações da aprendizagem de uma língua estão, ainda hoje, fortemente relacionadas com o desenvolvimento de todo o tipo de atividades linguísticas, sendo impensável, para boa parte dos professores, uma focalização parcial nesse domínio (CAPUCHO, 2010, p. 106). Também, ao deixar de objetivar o falante nativo como modelo, essa abordagem tem impactos,



inclusive sobre as representações dos aprendizes, pois, para muitos estudantes, aprender uma língua significa aprender a falá-la, e quando esse objetivo não é alcançado há, no estudante, um sentimento de frustração, como se ele tivesse fracassado em seus objetivos de aprendizagem. Ao passo que, ao se valorizar as outras competências, esse sentimento é relativizado, pois ele avalia sua competência a partir dos conhecimentos já adquiridos, não no que ele ainda não desenvolveu. Assim, a aprendizagem passa a focar muito mais no que o aluno é capaz de fazer do que no que ele ainda não é capaz, servindo, dessa forma, como um procedimento motivador da aprendizagem.

A abordagem da intercompreensão representa também uma redefinição do papel do professor, pois o docente, nessa abordagem, não precisa ser um poliglota, isto é, ele não precisa ter domínio de todas as línguas com as quais ele pode trabalhar em sala de aula. Nesse contexto, o docente estaria também sujeito a se colocar em uma situação de insegurança, pois ele se tornar um participante de um método de descobertas das línguas, que deverá partilhar com os seus estudantes (CAPUCHO, 2010, p. 106). Nesse sentido, o papel do professor é o de acompanhador e facilitador de descobertas.

É importante ressaltar que a intercompreensão de línguas românicas não é uma abordagem que se aplica apenas às línguas latinas ou línguas de mesma raiz linguística. O inglês também é uma língua que pode servir como “ponte” para as línguas românicas e vice-versa. Sabe-se que o inglês é uma língua de origem germânica, família linguística que tem como principais representantes, além dela, o alemão, o neerlandês, o sueco, o dinamarquês e o norueguês. No entanto, suas características particulares, decorrentes da sua evolução histórica, a aproxima das línguas românicas, pois a língua inglesa compartilha vários traços em comum com essas línguas, principalmente em relação ao francês. De acordo com Klein (2008, p. 120): “historicamente, o inglês pode ser considerado uma língua românica bloqueada ou fracassada. Além disso, podemos constatar que cada palavra latina pode também ser ou se tornar uma palavra inglesa³”. Assim, a língua inglesa encontra seu espaço no seio da intercompreensão das línguas românicas. Um espaço que não é de prestígio, mas de igualdade em relação às outras línguas. O *EuroCom*⁴ desenvolveu, em sua metodologia, os sete *tamis*⁵, que são filtros capazes de oferecer

³ Voltaremos a este assunto na seção 4.

⁴ O objetivo de *EuroCom* é de dotar os aprendizes de uma competência de leitura em várias línguas-alvo a um público germanófono, a partir de uma L2, servindo de ponte (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 149).

⁵ Em uma tradução livre podemos chamar de “peneiras” ou “filtros”.



aos aprendizes o inventário de transferências para a passagem de uma língua de partida para outras línguas de mesma família (KLEIN, 2008, p. 119). Esses filtros são os seguintes: léxico internacional; léxico românico; correspondência fonética; grafia e pronúncia; elementos morfossintáticos; prefixos e sufixos. Esses filtros são adaptáveis ao inglês, enquanto língua ponte para as línguas românicas, pois ele atende, de forma satisfatória, a esses critérios. No entanto, destaque-se que, no caso do inglês, esses filtros funcionam em um grau menor que entre línguas de raiz românica. Portanto, o inglês pode exercer o papel de língua ponte entre as línguas românicas e as línguas germânicas.

Na atual fase do capitalismo, as políticas linguísticas apontam na direção do incentivo ao plurilinguismo. Embora possa causar estranheza, a língua do atual estágio da globalização não é o inglês (ORTIZ, 2008 *apud* SILVA, 2013) ou, pelo menos, não é apenas o inglês. No estágio atual de globalização, houve uma reconfiguração das correlações de força entre as línguas no cenário mundial. Nesse contexto, a segmentação e a abertura de novos mercados, bem como a preservação da diversidade cultural e linguística são imperativos para a própria manutenção da ordem mundial do capitalismo em sua fase transnacional (ORTIZ, 2008 *apud* SILVA, 2013). Nesse contexto, surge um novo paradigma na didática de línguas: a ideia de que, somente pela via do respeito à diversidade linguística e cultural, ou seja, por meio do plurilinguismo, poderemos preservar a equidade entre os sujeitos. Assim sendo, a IC constitui um instrumento eficaz na defesa da diversidade cultural e linguística dos cidadãos, representando uma alternativa válida e coerente face à opção pela utilização generalizada de uma língua franca (CAPUCHO, 2010, p. 102). Outrossim, a intercompreensão é uma das poucas abordagens de ensino de línguas capaz de favorecer o desenvolvimento do plurilinguismo de forma efetiva e tangível, pois:

Sem articulação entre as línguas, qualquer esforço para aumentar o número de línguas aprendidas pelo mesmo indivíduo-aprendiz no contexto da educação formal se colidirá, de imediato, com os limites em termos, ao mesmo tempo, de capacidade de aprendizagem e de espaço no currículo. Limites que a sinergia implementada pelas abordagens plurais permite ampliar. Sem abordagens plurais, a diversidade das línguas propostas e aprendidas é reduzida, ou seja, a capacidade da escola de dotar os alunos com diversas habilidades linguísticas e culturais (e da faculdade de estendê-las), do qual todos precisam para viver, trabalhar, participar da vida cultural e democrática em um mundo onde o encontro com a diversidade de línguas e culturas é cada vez mais parte da vida cotidiana, para um número crescente de indivíduos. (CARAP, 2009, p.8).



Entende-se, portanto, que a IC só pode trazer benefícios para a formação escolar e acadêmica dos aprendizes. Sua implantação nos currículos, principalmente nas universidades e, mais particularmente, nas Faculdades de Letras, por serem os principais centros de formação de novos professores de línguas no Brasil, representará, em nossa opinião, um grande avanço no ensino de línguas no país. Nesse sentido, Morais Filho (2020) desenvolveu uma dissertação de Mestrado em que discute essa realidade na formação de professores de línguas estrangeiras em nosso país. Além disso, pensar o plurilinguismo e a IC hoje em nossos contextos é, certamente, um tema que ocupa o pensamento de pesquisadores e outros especialistas que enxergam nesta perspectiva um importante caminho de abertura para novos horizontes linguísticos e culturais, a exemplo das propostas feitas na edição sobre Intercompreensão no Brasil e na América Latina, conduzida por Alas-Martins e Albuquerque Costa (2018).

Após ter apresentado o conceito de intercompreensão para a didática de línguas, na próxima seção, descrevemos uma alternativa que julgamos viável a fim de implementar os princípios da IC no ensino de FLE no contexto brasileiro.

3 A língua materna dos alunos como "passarela" para o FLE

Na intercompreensão nos apoiamos nos conhecimentos prévios dos alunos (da sua língua materna, assim como em outras línguas que o aluno conhece) para a aprendizagem da nova língua estrangeira. Quando se trata de aprender uma língua de mesma raiz linguística da língua dos alunos, isso representa uma vantagem expressiva. Assim, os aprendizes brasileiros já têm, de início, uma grande prerrogativa sobre os chineses ou russos de FLE, por exemplo. O fato de estes terem como língua materna o português⁶, língua da mesma família do francês - as línguas românicas - constitui, portanto, uma vantagem incontestável nas estratégias pedagógicas se devidamente levadas em consideração pelos professores. Nesse contexto, os estudantes têm pelo menos 70% de palavras de mesma origem da sua L1 na língua alvo. A título de exemplo, podemos citar as palavras: *liberté/ liberdade*, *encourager/ encorajar*, *danser/ dançar*, *voyager/ viajar*, etc, a lista pode ser exaustiva. Se os professores incitarem as análises contrastivas entre os dois sistemas linguísticos de modo a encontrar o parentesco entre essas línguas e as regularidades

⁶ Todas as considerações aqui são em relação ao português brasileiro. Mesmo que seja, em princípio, a mesma língua falada em Portugal ou na África (Cabo Verde, Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, entre outros) as variações linguísticas são por vezes tão importantes a ponto de alguns linguistas preferirem chamá-la de língua brasileira.



nas correspondências entre as duas línguas, a tarefa do professor pode ser facilitada e a aprendizagem torna-se muito mais interessante para os aprendizes. Se chamarmos a atenção deles, por exemplo, para o fato de que palavras que terminam em –té em francês, tais como: *liberté*, *fragilité*, *personnalité*, *banalité* etc, têm em português uma correspondência com a desinência –dade, exemplo: *liberdade*, *fragilidade*, *personalidade*, *banalidade*, etc. Se fizermos com que os alunos percebam que alguns verbos do primeiro grupo em francês (que terminam em –er), tais como: *danser*, *deviner*, *fermer*, etc., correspondem a verbos do primeiro grupo em português (que formam o infinitivo em –ar) como: dançar, adivinhar, fechar, etc., e que alguns substantivos que terminam em –age em francês como: *apprentissage*, *hommage*, *garage*, etc, correspondem em português à terminação –agem, como: aprendizagem, homenagem, garagem, etc., podemos fazê-los perceber como o parentesco entre essas línguas as aproxima.

Portanto, as correspondências e regularidades são numerosas e se alguns professores preferem não recorrer à análise contrastiva sobre pretexto de evitar que os aprendizes cometam erros por influência dos falsos pontos de transferência da L1 para L2, como podemos citar o advérbio "*pourtant*" que corresponde em português a "no entanto" e não a "portanto" (que corresponde a "donc" em francês), como o estudante pode ser levado a pensar, ou que o verbo "*subir*" em francês não corresponde ao verbo homônimo em português, mas a "suportar", entre outros exemplos. A este argumento, advertimos que os "falsos cognatos" são muito menos numerosos do que os "bons cognatos". A este respeito, De Carlo (2011) ressalta:

Muitas vezes, prevalece ainda hoje a ideia de que se deve esquecer a própria L1 (língua materna) para dar espaço à L2 (segunda língua), e que a influência da L1 é, acima de tudo, uma fonte de erro. Esse legado da análise contrastiva leva a falar de "falsos cognatos" e a ignorar os "verdadeiros cognatos", isto é, todos os casos em que a transparência entre as línguas é evidente. Um dos principais objetivos da didática da intercompreensão é precisamente fazer com que apareçam, em todas as suas evidências, a vizinhança e, portanto, as semelhanças entre as línguas, a fim de aumentar a capacidade de compreensão (DE CARLO, 2011, p. 164-165).

No ensino tradicional, qualquer recurso à primeira língua foi banido do ensino por receio de que as comparações entre L1 e L2 atrapalhem a aprendizagem da língua-alvo. Deve-se ressaltar que as comparações são naturais no processo de aprendizagem da LE e reprimir esse tipo de procedimento só pode provocar o desestímulo e a frustração. Já as comparações entre os dois sistemas linguístico dão mais segurança aos aprendizes na descoberta do novo idioma. Em



termos de representações, esses procedimentos são uma grande vantagem para a percepção do aluno sobre a proximidade interlinguística entre sua L1 e a língua-alvo. Essa observação pode desempenhar um papel essencial em sua motivação e nas estratégias de aprendizagem, uma vez que as representações da distância interlinguística que separa o sistema da L1 do aprendiz daquele da língua a ser aprendida estão vinculadas a determinadas estratégias de aprendizagem para os alunos (CASTELLOTTI; MOORE, 2002). Além disso, como bem ressalta Dabène (1996), “a influência da língua materna não se limita a permitir aos sujeitos de se apoiarem em certo número de âncoras lexicais, ela os dota de certa quantidade de ferramentas heurísticas de natureza metalinguística que podem ser utilizadas ao longo do processo de decifração” (DABÈNE, 1996, p. 397 *apud* CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 18).

Após esse parêntese, voltemos ao nosso assunto. Além das palavras bastante transparentes citadas acima, há também palavras que não encontram correspondência direta com as palavras equivalentes em português, mas que têm raiz comum com outra palavra existente na língua portuguesa que é usada em outros contextos ou que está em desuso. Podemos citar como exemplo a palavra “*lit*” que corresponde em português a “cama”, mas a palavra “leito” do português, de mesma raiz dessa, é utilizada em outro contexto: o de hospitais. Dizemos, então, em português “um leito de hospital / *un lit d’hôpital*”. Da mesma forma a palavra “*voiture*” que corresponde a “carro” em português. Uma palavra com a mesma raiz é usada em português para designar “uma viatura de polícia / *une voiture de police*”, entre outros exemplos. Além disso, existem palavras francesas que normalmente são traduzidas por palavras diferentes em português, mas que existe uma palavra correspondente de mesma raiz em português, mas que também está em desuso. É o caso da palavra “*ailleurs*”, que normalmente é traduzida para o português como “em outro lugar”, “em outra parte”, mas essa palavra também pode ser traduzida como “alhores”, da mesma raiz da palavra francesa e que significa a mesma coisa. Poderíamos citar muitos outros exemplos.

Além dessas palavras, existem muitos galicismos no português brasileiro, ou seja, palavras que vêm diretamente da língua francesa. A língua francesa influenciou bastante a construção do português brasileiro. Existem centenas de palavras de origem francesa na língua portuguesa do Brasil. Alguns desses galicismos se adaptaram à grafia do português, outros mantiveram a grafia francesa e alguns outros se afastaram do significado original para se referirem a coisas diferentes do francês. Para citar alguns exemplos, temos: na culinária (*menu, garçon,*



couvert, *crêpe/crepe*, *à la carte*, *gourmet*, *sommelier*, *baguette/baguete*, *buffet/bufê*, *glacé/glacê*, etc.); no vestuário e na moda (*bâton/batom*, *bijouterie/bijuteria*, *bonnet/boné*, *boutique*, *chic/chique*, *crochet/crochê*, *écharpe/echarpe*, etc.); nome de objetos (*abat-jour/abajur*, *bouquet/buquê*, *carnet/carnê*, *souvenir*, *marionnette/marionete*, *maquette/maquete*, *dossier/dossiê*, *croquis/croqui*, *chassis/chassi*, *casse-tête/cassetete*, etc.); nomes de lugares (*camelot/camelô*, *atelier/ateliê*, *avenue/avenida*, *boîte/boate*, *cabaret/cabaré*, *cabine*, *chalet/chalé*, *crèche/creche*, *guichet/guichê*, *toilette/toaleta*), entre outros.

Todos esses galicismos são palavras de uso diário na vida dos estudantes brasileiros. Por que não aproveitar toda essa bagagem linguística para introduzir o aprendizado do FLE? Fazer com que ele perceba tudo o que já sabe na língua francesa, além de lhe dar a impressão de que não está começando do zero na aprendizagem, dá-lhe confiança e motivação. Nas aulas para iniciantes, em vez de começar da maneira tradicional (aprender a se apresentar, cumprimentar, etc.), por que não começar pedindo aos alunos que citem palavras em francês que usam no dia a dia. Inicialmente, é necessário ajudá-los dando exemplos para desencadear suas contribuições, e depois de duas ou três palavras eles já são capazes de se lembrar dos galicismos na língua portuguesa do Brasil. Os alunos começam a se dar conta dos galicismos na sua língua que eles sempre pensaram ser palavras do português. Essa atividade inicial pode despertar a curiosidade dos alunos em buscar outras palavras de origem francesa.

Após anotar no quadro as palavras mencionadas pelos alunos e pelo próprio professor, pode-se chamar a atenção dos estudantes para as diferenças de grafia e de pronúncia dessas palavras em francês. Além disso, o professor pode dar explicações sobre as diferenças de significados de certas palavras. Isso aguça bastante a curiosidade dos estudantes.

Até aqui nos detivemos em mostrar as "passarelas" existentes entre o português brasileiro e o francês, mas esse procedimento pode ser aplicado para outras línguas já conhecidas/estudadas pelos alunos. No Brasil, como na maioria dos países, a primeira língua estrangeira estudada é na maioria das vezes o inglês e, mesmo que seja uma língua de origem germânica, também existem muitas passarelas para o francês, como veremos na próxima seção.

4 Inglês como língua ponte para a aprendizagem do FLE

Além da língua materna dos aprendizes (o português, neste caso), outra(s) língua(s) pode(m) servir de passarela(s) para a aprendizagem do FLE. No contexto brasileiro, como em muitos outros países, o francês nunca (ou quase nunca) é a primeira língua estudada pelos no sistema educacional. O inglês é sempre (ou quase) a primeira língua estrangeira estudada. Nesse contexto, os conhecimentos do inglês podem perfeitamente servir como pontes importantes para o aprendizado do francês. Mas como assim?

Entendemos que o português pode ser usado como uma língua-ponte para a aprendizagem do francês porque essas duas línguas são da mesma origem e, portanto, guardam muitas semelhanças. Também sabemos que o inglês não é uma língua românica. Nesse caso, como ela pode servir de ponte para a aprendizagem do francês?

Como vimos acima, o inglês é uma língua de origem germânica, família linguística cujas principais representantes são, além do inglês, o alemão, o holandês, o sueco, o dinamarquês e o norueguês. No entanto, as suas características particulares, resultantes da sua evolução histórica, a aproximam das línguas românicas, pois a língua inglesa partilha várias características comuns com estas línguas, notavelmente no que diz respeito ao francês.

A história da língua inglesa é marcada pela influência do latim, a partir da invasão da Grã-Bretanha pelo exército romano, em 43 a.C.; e, na sequência, com a chegada dos missionários romanos, em 597 d.C., liderados por Santo Agostinho (OLIVEIRA; ALAS MARTINS, 2017, p. 102-103). A partir do século X, começa a influência francesa antepondo-se à língua inglesa. Primeiramente, com o ressurgimento da nostalgia beneditina, movimento que começou na França e aproximou os monges ingleses dos monges franceses, que iam até a França estudar (CRYSTAL, 2003 apud OLIVEIRA; ALAS MARTINS, 2017, p. 103-104). Em seguida, no século XI, em 1066, os normandos, liderados pelo duque da Normandia William, invadiram a Inglaterra. Invasão essa que só chegou ao fim em 1204, ou seja, 150 anos depois (OLIVEIRA; ALAS MARTINS, 2017, p. 104). Consequentemente, todos esses séculos de dominação romana e francesa na Grã-Bretanha deixaram uma herança considerável de vocabulário, tanto do latim como do francês na língua inglesa, que prevalecem até os dias de hoje. De origem latina, Klein (2008) afirma que 39 palavras absolutamente românicas presentes em todas as línguas românicas e ausentes do vocabulário das línguas germânicas, encontram-se no vocabulário da língua inglesa.



Além disso, a autora acrescenta que 108 palavras, presentes em pelo menos 9 línguas românicas e 33 palavras, existentes em 8 dessas línguas, também estão presentes na língua inglesa. No total, uma lista complementar de 260 palavras, inscritas em 5 a 8 línguas românicas, encontram-se largamente presentes no vocabulário de base do inglês (KLEIN, 2008, p. 121-122). Dos três séculos de influência francesa na Grã-Bretanha, essa herança foi ainda maior. Alas-Martins e Oliveira (2017) afirmam que, cerca de 10 mil palavras de origem francesa também fazem parte do vocabulário da língua inglesa. As pesquisadoras citam como exemplos, palavras pertencentes a áreas como direito (*accuse, adultery, advocate*), administração (*authority, chancellor, empire*), religião (*cardinal, cathedral, communion*), militarismo (*army, battle, captain*), alimentos e bebidas (*appetite, bacon, biscuit*), moda (*diamond, dress, taffeta*) dentre outros.

Vale salientar que a proximidade entre a língua inglesa e a língua francesa não se dá apenas pela influência do francês sobre o inglês, mas também inversamente: do inglês em relação ao francês. Pela proximidade geográfica que a França e a Inglaterra ocupam, separadas apenas por uma estreita faixa de mar (o canal da Mancha), esses dois países foram e são marcados até hoje por muitas relações de intercâmbios. Podemos citar apenas como exemplos, além dos já citados, a Guerra de Cem anos (1337-1453) e as duas grandes Guerras Mundiais (1914-1918 e 1939-1945). Esses eventos históricos tiveram implicações linguísticas, embora pouco conhecidas, com relação às influências recíprocas entre essas duas línguas. Ademais, nas últimas décadas, pela influência da dominação do inglês no mundo, a língua francesa também foi fortemente influenciada pelos anglicismos. Ainda que na França haja uma política voltada para tentar controlar essa influência inglesa sobre a língua francesa, isso não tem sido suficiente para evitar que palavras como *week-end, ferry, puzzle, parking, pull-over, square, pop-corn, T-shirt, short* e tantas outras se enraizassem na língua francesa. Além disso, o inglês de hoje é o mais importante fornecedor de neologismos para todas as línguas do continente europeu (KLEIN, 2008, p. 120). De fato, à medida que a língua francesa se afasta, em certos aspectos, das características compartilhadas pelas línguas latinas, ela se aproxima do inglês. À vista disso, podemos afirmar que, ao mesmo tempo em que o inglês pode servir de língua ponte para as línguas latinas, o francês também pode servir de língua ponte para as línguas germânicas. A respeito disso, Castagne (2008) afirma:

O inglês e o francês não são línguas inimigas como ouvimos frequentemente. Por causa de suas propriedades híbridas herdadas de vínculos genealógicos e adquiridas por meio de sucessivos contatos, o francês, a mais germânica



das línguas românicas, e o inglês da Europa, a mais românica das línguas germânicas, podem exercer, cada uma por sua vez e em função das situações e da língua materna dos falantes, o papel de passarela de sua própria família para a família vizinha e vice-versa. Na perspectiva do plurilinguismo, o inglês encontra seu lugar, certamente muito importante, dentro de um todo e não uma posição hegemônica. (CASTAGNE, 2008, p. 41 *apud* CADDÉO; JAMET, 2013, p. 19).

Portanto, o inglês é uma fonte muito enriquecedora para a aprendizagem do francês e vice-versa que o ensino tradicional não leva em consideração. As ofertas formativas tradicionais que preconizam a separação das línguas, onde cada língua ofertada corresponde a uma formação separada "forma uma representação estanque das línguas criando distâncias entre elas pouco pertinentes e que mantêm a ideia de que aprender uma nova língua exige sempre partindo do zero" (CADDÉO; JAMET, 2013, p.35). Quantas vezes hesitamos em começar a aprender uma nova língua por medo de esquecer as línguas que já aprendemos? Ou por receio de fazer confusão entre as línguas? Ou para evitar de começar de novo a aprender um idioma do zero? Todas essas hesitações poderiam ser evitadas se as ofertas formativas permitissem funcionalizar o conhecimento prévio dos alunos. Isso lhes daria mais confiança e motivação.

Quantas vezes nós, enquanto aprendizes de uma língua estrangeira, queríamos comparar nossa língua com a língua-alvo para entender melhor o conteúdo e nossos professores nos repreenderam pedindo para tentarmos pensar na língua estrangeira? Essa atitude do professor nos fez nos "referir a isso em termos que evocam mais uma doença vergonhosa do que um apoio frutuoso" (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p.17).

Hoje em dia, graças ao desenvolvimento científico e do pensamento humano, estamos progressivamente nos libertando de velhos paradigmas. O purismo das línguas, outrora defendido pelos gramáticos e que se refletia em um ensino de línguas estrangeiras centrado na língua-alvo, tendo por modelo o falante nativo (qual nativo?), já não tem mais lugar nas novas concepções de língua e de ensino. Sabemos muito bem, como vimos ao longo deste artigo, que não existem linguagens puras. Todas as línguas do mundo, a menos que estejam completamente isoladas do resto do mundo, são constituídas por um amálgama e uma mestiçagem linguística, que, ao contrário do que se pensava, não a empobrece, mas a enriquece e a torna viva. Mesmo que alguns didáticos e professores ainda resistam em se curvar a essa realidade, o fato é esse, e não se pode mudá-lo. Já que as línguas não são puras, por que ainda ensinamos como se o fossem? Já que o aprendizado não é compartimentado, por que tentamos ensinar como se o fosse? O ensino de línguas é um campo sem fronteiras. Mobilizar o conhecimento prévio dos alunos em termos



linguísticos e culturais só enriquece a aprendizagem. O português e o francês são línguas vizinhas que mantêm muitas trocas. Da mesma forma, o francês e o inglês são primas que perderam o contato em um dado momento, mas que têm muito em comum. Façamo-las dialogarem entre si! O resultado será tão frutífero quanto mais trocas houver e mais línguas diferentes forem colocadas em contato. Na próxima seção, apresentamos as considerações finais.

5 Considerações finais

Nós nos permitimos aqui de chamar a atenção dos professores de FLE para as concepções metodológicas da IC e mostrar as vantagens da inserção desses procedimentos em suas práticas de ensino, a fim de permitir que os alunos tenham mais confiança em si mesmos, mais motivação na aprendizagem e, não menos importante, uma abertura à descoberta de outras línguas-culturas.

A intercompreensão se apresenta como um novo paradigma no ensino-aprendizagem de línguas e um dos desafios dessa abordagem hoje é convencer os professores de línguas estrangeiras dessas concepções metodológicas. As concepções da IC ainda não são (re)conhecidas pelos professores em geral, portanto, apresentá-las à comunidade é o objetivo maior, no momento atual. O reconhecimento dessa metodologia deve vir acompanhado da formação de professores, que são os responsáveis pela transmissão dos modelos de ensino e de aprendizagem e, portanto, os principais responsáveis pelas mudanças necessárias nessa área.

As contribuições da IC para o ensino e aprendizagem de línguas são inegáveis. Seus procedimentos têm forte influência nas representações das línguas e de seu ensino-aprendizagem. Ao longo das últimas três décadas, a IC construiu uma sólida base científica e metodológica, cabe a nós agora sair do espaço acadêmico para ganhar espaço nas práticas efetivas dos professores.

Referências

ALAS-MARTINS, Selma; ALBUQUERQUE COSTA, Heloísa Brito de. Da importância da Intercompreensão de Línguas Românicas no ensino de línguas no Brasil e na América Latina. *Revista Letras Raras* Vol. 5, n. 3, 2018.



<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1951>

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

CANDELIER, M.; *et al.* (coord.). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* – CARAP. Conseil de l'Europe : Áustria, 2009.

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

CAPUCHO, M. F. L'intercompréhension est-elle une mode ?(França) *Pratiques* [online]. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pratiques/1252> ; DOI : 10.4000/pratiques.1252. Acesso em 27 de janeiro de 2019.p.238-250.

CARRASCO, E.; DEGACHE, D.; PISHVA, Y. Intégrer l'intercompréhension à l'université. *Les Langues Modernes L'Intercompréhension*. n° 1. 2008, p. 62-74.

CASTELLOTTI ; V. MOORE, D. *Représentations sociales des langues et enseignements*. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Etude de référence. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg. [1997] 2009.

DE CARLO, M. *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Wizarts editore : Porto Sant'Elpidio, 2011.

ESCODÉ, P.; JANIN, P. *Le point sur l'intercompréhension*. Clé International: Paris, 2010.

FRANÇA. *l'intercompréhension*. Délégation générale à la langue française et aux langues de France.Paris : 2015. Disponível em :www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France.Acesso em 29 jan. 2019.

KLEIN, H. G. L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane? In : *Études de linguistique appliquée* n° 149. 2008, p. 119-128.

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

OLIVEIRA, J. M. F. ; ALAS-MARTINS, S. A Intercompreensão de Línguas Românicas e a compreensão de textos em língua inglesa: uma experiência nos cursos da EJA. In. ARANHA, M. ; ARAÚJO, N. ; ALMEIDA, S. (Org.). *Discursos linguísticos e literários: investigações em Letras*. São Luís: EDUFMA, 2017. p.95-111.

SILVA, R. C. da. Intercompreensão entre Línguas Românicas: Contextos, Perspectivas e Desafios. *Revista de Italianística XXVI*. Nº 26. 2013. p.91-103.

