

A INTERCOMPREENSÃO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NO PBMIH

Teurra Fernandes Vailatti

Mestra em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

Francisco Javier Calvo del Olmo

Doutor em Estudos da Tradução, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

RESUMO: A pesquisa apresentada no presente artigo está inserida no contexto de ensino do português como língua estrangeira (PLE), mais especificamente no Projeto de Extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), desenvolvido no curso de Letras e vinculado ao Programa de Extensão Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Partindo deste contexto, verificamos como o conceito de intercompreensão (IC), entendido como uma ferramenta didática, poderia integrar o conjunto de estratégias metodológicas para o ensino-aprendizado do português brasileiro e trazer perspectivas importantes para o PBMIH. Nossa argumentação se baseia nas discussões teórico-metodológicas realizadas acerca da IC enquanto conceito didático para o ensino de línguas e como eixo estruturante das abordagens plurais na didática do ensino de línguas. Os elementos de análise provêm do período de atuação no PBMIH, durante o 1º semestre de 2018. Neste espaço exploratório de pesquisa, pudemos realizar observações de aulas e analisar materiais didáticos elaborados no projeto, que aproveitamos para as reflexões realizadas. Nossa intenção era verificar como o recurso didático da intercompreensão poderia ocorrer - nas aulas e nos materiais. Buscamos mostrar como a IC pode ser uma ferramenta didática possível de ser integrada à dinâmica do PBMIH e como contribui para promover o aprendizado do português – em uma perspectiva plurilingue e pluricultural. Além disso, esperamos que as reflexões realizadas possam servir de apoio para a elaboração de aulas e de materiais didáticos em contextos de ensino do português brasileiro como língua de acolhimento, que busquem usar a IC como ferramenta didática.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua Estrangeira. Plurilinguismo. Didática da Intercompreensão.

ABSTRACT: This article presents a research inserted in the context of the Portuguese as a Foreign Language (PLE, in Portuguese), more specifically in the *Projeto de Extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária* (PBMIH), developed by the Letters course and linked to the *Programa de Extensão Política Migratória e Universidade Brasileira* (PMUB) from the Federal University of Paraná (UFPR, in Portuguese). We verified how the Intercomprehension Concept (IC), which is comprised as a didactic tool, could integrate the set of methodological strategies for the teaching and learning of Brazilian Portuguese and thus bring important perspectives to the PBMIH. We argue based on the theoretical-methodological discussions about IC as a didactic concept for language teaching and as a structuring axis of the Pluralistic approaches in language teaching didactics. The elements here analyzed came from the execution period in the PBMIH during the first semester of 2018. In this exploratory space of research, we were able to observe classes, analyze the didactic materials that were produced, and avail

from them as reflection sources. We expected to verify how the didactic resource of Intercomprehension could occur - in classes and materials. We aimed to show how IC can be a didactic tool to be integrated into the PBMIH dynamics, and how it may help to promote Portuguese learning - in a plurilingual and multicultural perspective. In addition, we assume that our reflections may support the preparation of classes and didactic materials in the context of Brazilian Portuguese teaching as a host language, that pursue the use of IC as a didactic tool.

KEYWORDS: Portuguese as a Foreign Language. Plurilingualism. Intercomprehension Didactics.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que apresentamos neste artigo¹ se situa no contexto de ensino-aprendizado do português brasileiro para migrantes e refugiados, no âmbito do Projeto de Extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), desenvolvido no curso de Letras e vinculado ao Programa de Extensão Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Partindo deste contexto, se o PBMIH compartilha do principal objetivo do PMUB, que é a inclusão e a integração efetiva do migrante e refugiado na sociedade, a necessidade de adaptação às demandas concretas/reais do público alvo é uma constante no âmbito do projeto. Desse modo, seu espaço provoca um frequente questionamento das dinâmicas já consolidadas na área do ensino de línguas e do ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE), o que igualmente nos desloca para uma perspectiva que engendra novos modos de ensinar o português brasileiro.

Sendo assim, consideramos que a intercompreensão, como conceito didático e eixo estruturador das chamadas *abordagens plurais*, pode ser uma ferramenta a serviço do ensino-aprendizado do português brasileiro no contexto do PBMIH, inclusive por se adequar ao conceito de língua de acolhimento, como um impulso a favor da integração do migrante e refugiado na sociedade. Em nosso propósito investigativo, interessa verificar como o conceito de IC, entendido como uma ferramenta didática, pode integrar o conjunto de estratégias

¹ O presente artigo é decorrente de uma pesquisa mais ampla, em andamento, a ser apresentada como monografia de conclusão de curso de Graduação em Letras na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

metodológicas para o ensino-aprendizado do português brasileiro e trazer perspectivas importantes para o PBMIH, respondendo às suas demandas contextuais.

A pesquisa se apoia em elementos de análise provenientes do curto período de atuação no PBMIH, durante o 1º semestre de 2018, onde pudemos realizar observações de aulas e analisar materiais didáticos elaborados no projeto. Mobilizando os referenciais teórico-conceituais em torno do conceito didático da IC, nossa argumentação aproveita da experiência para averiguar como a IC, enquanto ferramenta didática integrada ao conjunto de estratégias metodológicas do projeto, contribuiria para promover o aprendizado do português brasileiro.

De modo mais amplo, buscamos refletir em que medida esta noção plurilingue e pluricultural do ensino da língua - que valoriza a diversidade e a igualdade entre as línguas, também responderia aos objetivos do PMUB, no sentido da inserção do migrante e refugiado na sociedade, garantindo sua visibilidade e a preservação de sua identidade e humanidade.

O ENSINO-APRENDIZADO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NO PBMIH

O objetivo principal do PMUB é oferecer suporte ao refugiado, migrante e apátrida residente na cidade de Curitiba/PR e região metropolitana, para sua melhor inserção na sociedade. O PMUB surgiu através do PBMIH, que justamente ganhou amplitude devido às necessidades do público alvo, necessidades que iam para além do contexto de aprendizado da língua, já que muitos alunos acabavam levando questões de ordem extralinguística para a sala de aula, como por exemplo, questões trabalhistas, jurídicas, psicológicas, entre outras.

Em decorrência deste contexto, desde 2015, o PMUB tem o objetivo de agregar e articular projetos de pesquisa e extensão, dentre eles o PBMIH, e como dissemos, a fim de dar suporte ao migrante e refugiado. Atualmente, o Programa é composto por seis projetos vinculados aos cursos de Letras, Direito, Psicologia, Sociologia, História e Ciências da Computação. Sobre o público alvo, Pita (2016, p. 5-6) esclarece que todo o estrangeiro em território nacional é considerado um migrante, porém, os refugiados são “vítimas de uma migração forçada para salvaguardar a vida, a segurança ou a liberdade ante uma situação de perseguição, de conflito armado e de violações massivas de direitos humanos”.

Sendo assim, o PMUB atende um público constituído por diversas nacionalidades, a maioria do Haiti, da Síria e de países africanos como República Democrática do Congo, Angola

e Benim, além dos latino-americanos. Como o atual fluxo migratório brasileiro tem se acentuado no decorrer dos últimos anos, a integração do migrante e do refugiado na sociedade se mostra um desafio urgente e o PMUB, em seu caráter interdisciplinar, se propõe a contribuir com o acolhimento no âmbito deste fenômeno migratório atual. Nesse sentido,

[...] o Programa se empenha para contribuir para a formulação de política migratória, que altere a atual política institucional do Estado brasileiro, ao reconhecer que o fenômeno do refúgio e da migração tem, atualmente, um perfil diferenciado e requer um debate público aprofundado, que acolha os pressupostos da proteção integral dos migrantes e refugiados e se inscreva na perspectiva filosófica da alteridade, hospitalidade e dos direitos humanos. Também se pretende fomentar uma cultura institucional que crie um ambiente propício a prevenir a constituição de uma mentalidade excludente e discriminatória na universidade, na sociedade e demais órgãos públicos, em relação aos migrantes e refugiados, sem descuidar de tratamento específico que a multiplicidade das migrações, seus fluxos e tempos exigem, evitando um tratamento homogêneo e padronizado das políticas propostas. (FRIEDRICH et al., 2016, p. 74).

O PBMIH, criado em 2013, inicialmente organizado no Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin) da UFPR para atender os haitianos residentes em Curitiba/PR, tem o objetivo de promover a superação da barreira linguística do migrante e do refugiado oferecendo-lhes o curso de português brasileiro, entendido no projeto como língua de acolhimento. Vale ressaltar que, ainda hoje, o PBMIH é a porta de entrada para muitos estrangeiros que desconhecem os demais serviços oferecidos pelo PMUB.

De acordo com Barbosa e Ruano (2016, p. 321-322), o contexto no qual o PBMIH se insere, impõe uma dinâmica particular de ensino-aprendizado do português brasileiro, diferente dos contextos tradicionais de ensino do PLE. Nesse sentido, o projeto engendra novas perspectivas metodológicas no que diz respeito à formação de professores, à elaboração de material didático e às dinâmicas de sala de aula.

Uma estratégia pedagógica específica da dinâmica do projeto é a ideia de que cada aula possui uma unidade temática fechada em si, ou seja, com começo, meio e fim. Tal estratégia, denominada “portagiratória”, permite que ao final de cada aula (de duração média de três horas), o aluno tenha desenvolvido certas habilidades linguísticas específicas para ser capaz de realizar uma determinada tarefa comunicativa. Assim, ao invés de um curso linear, em que uma aula depende da outra para garantir a progressão de conteúdos, no caso da portagiratória, cada aula é independente de sua precedente para fazer sentido enquanto unidade temática.

De acordo com Ruano e Grahl² (2015 apud BARBOSA; RUANO, 2016, p. 331), na ideia da portagiratória, “passamos (...) de uma forma linear de ensino da linguagem para um modelo espiral centrífugo, muito mais produtivo nessa situação de constante trânsito”. Isso permite tanto que alunos novos possam ingressar a qualquer momento do curso, quanto também resolve a questão da assiduidade, já que muitos alunos nem sempre têm condições para se deslocar regularmente até a UFPR.

Por isso, a busca em adaptar-se às demandas concretas/reais do público alvo é uma constante no PBMIH e impulsiona para novos *modos* de se ensinar o português brasileiro, criando um espaço de pesquisa e prática que permite rever, repensar, aprimorar os conteúdos e estratégias já consolidados na área do ensino de línguas, já que o principal objetivo é a inclusão e a integração efetiva do aluno migrante e refugiado na sociedade que o acolhe.

A INTERCOMPREENSÃO COMO CONCEITO DIDÁTICO

A intercompreensão (IC) é um conceito bastante amplo para o qual são propostas diversas definições. Ao buscar explicar a intercompreensão, Araújo e Sá (2015, p. 153) reconhece a ampla dimensão de sua conceituação, que difere “em função das pertencas epistemológicas de cada autor e grupo”. De modo similar, Palmerini e Faone (2014, p. 143) consideram que “nos discursos dos pesquisadores, o termo intercompreensão parece evocar diversas referências conceituais”. Vale ressaltar que, ainda para as mesmas autoras, no ensino de línguas, a noção de intercompreensão enfatiza sobretudo a pesquisa das afinidades dos sistemas linguísticos para se fazer compreender e para compreender o outro. Nesse sentido, elas esclarecem o seguinte,

A inerente polissemia do termo não faz senão espelhar, ao nosso ver, um estágio de constante evolução dos limites do campo da pesquisa, no qual o conceito de intercompreensão encontra-se a reagir às várias declinações de uso com as quais circula na comunidade científica, que o desenvolve, o completa, o adapta, o modifica, associando-o a diversas referências [...]. Em outras palavras, existe a impressão de que ainda não se foi estabelecido um objeto comum de pesquisa mas que prevalece a imagem de que a singular prospectiva de estudo propõe. Por outro lado, essa deformação contínua da noção de intercompreensão é sintomática do caráter

² RUANO e GRAHL (2015) - “Portuguese as a welcoming Language-teaching experiences with Haitian and Syrian students from PBMIH-UFPR project” – Anais LASA 2015. Disponível em <<http://lasa.international.pitt.edu/auth/prot/congress-papers/Past/lasa2015/files/45600.pdf>>.

inerentemente transversal da categoria conceitual que se encontra no ponto de intersecção entre o estudo da comunicação através de sistemas de signos (semiótica), o estudo das línguas verbais (a linguística), o estudo da variação linguística (a tipologia linguística, a linguística diacrônica, a sociolinguística, a linguística espacial), a didática das línguas e a política linguística. (PALMERINI E FAONE, 2014, p. 143-144).

Mesmo que a perspectiva epistemológica do termo pareça um tanto vaga, como coloca Sheeren (2016), há séculos a intercompreensão é praticada de modo natural e instintivo pelos falantes, sobretudo nas línguas próximas, de mesma família linguística, mas pode acontecer entre falantes de línguas mais distantes entre si. Ainda que, no caso das línguas românicas, tenha havido o aproveitamento do conhecimento acumulado pelas disciplinas da linguística e da filologia - que se desenvolveram ao longo do século XIX, segundo o mesmo autor, o conceito de IC como recurso didático começa a se desenvolver a partir do final do século XX, o que significa que se trata de uma área de conhecimento bastante recente para a linguística aplicada, tanto na América Latina quanto na Europa.

Mais recentemente, as atuais demandas sociais, políticas, econômicas e culturais do contexto da globalização são as impulsionadoras de uma mudança de paradigma para o ensino de línguas. Por isso, nos deslocamos da noção de *competência comunicativa* para a noção de *competência plurilingue e intercultural*, ou seja, de uma noção isolada e fechada de se aprender uma língua, para uma abordagem plural - que valoriza a diversidade e a igualdade entre as línguas. Sendo assim, na linguística aplicada ao ensino de línguas, uma primeira conceituação, que melhor aproxima a IC do molde no qual pretendemos enquadrá-la, está situada no âmbito das *abordagens plurais*.

Desse modo, as *abordagens plurais*, identificadas como (1) interculturalidade, (2) sensibilização para a diversidade linguística (*l'éveil aux langues*), (3) didática integrada de línguas e (4) intercompreensão, têm o CARAP - *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* como documento de referência³ e são compreendidas como os eixos estruturadores desta abordagem que visa ao desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural (CANDELIER, 2007).

³ O CARAP, do Conselho da Europa, é o quadro de referência que tem o objetivo de promover o desenvolvimento de uma educação plurilingue e intercultural. O site do CARAP oferece uma série de documentos e materiais didáticos que constituem o instrumental para o propósito do projeto. Disponível em: <<https://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

Compreendemos que esta mudança de paradigma no ensino de línguas não esteja se opondo às correntes e abordagens metodológicas precedentes, nem esteja substituindo por completo as dinâmicas de ensino-aprendizado anteriores, pelo contrário, as abordagens plurais pretendem melhor responder ao atual contexto plurilingue da comunicação socioverbal, agregando um novo entendimento e incorporando também os conhecimentos anteriores. Nesse sentido, em nosso entender, sua principal contribuição é considerar as línguas como universos interdependentes de uma competência global de comunicação e, além disso, propor uma visão mais ampla e fluída sobre o ensino de línguas.

Ainda que possa haver um diálogo entre as quatro abordagens plurais, que integre um ou mais de seus aspectos no âmbito de um projeto educativo para o ensino de línguas, pretendemos aqui nos orientar para a abordagem da intercompreensão, situando-a como um conceito didático, do seguinte modo:

[...] um conceito didático que possibilita a compreensão da promoção de uma maior justiça linguística pela visibilidade que dá a mais línguas, a outras línguas, às línguas dos sujeitos que aprendem e comunicam em situações de contacto de língua, pelos cruzamentos permitidos entre os diferentes universos linguísticos-comunicativos. Valorizam-se através da IC os espaços de mudança e de mistura de línguas, em processos de compreensão e de construção comunicativa, possibilitando uma maior interação entre os sujeitos, “uma maior compreensão do outro, do mundo e de si próprio” [...] (ANDRADE; MARTINS, 2015, p. 235).

Concordando com Sheeren (2016), o uso didático do conceito de IC no ensino de línguas estrangeiras implicaria também em uma desconstrução dos paradigmas teórico-metodológicos vigentes atualmente. Por exemplo, a desconstrução da ideia de que só se pode falar apenas uma língua estrangeira em sala de aula e da ideia de que não se pode adotar uma abordagem de análise contrastiva entre as línguas (no caso, para estudar suas estruturas linguísticas). De modo mais amplo, como já dissemos anteriormente, a intercompreensão desestabiliza noções teórico-metodológicas já cristalizadas na área do ensino de línguas estrangeiras, mas ao mesmo tempo vem ao encontro das atuais e possivelmente futuras demandas sociais, políticas, econômicas e culturais.

Dentre as vangagens da abordagem da intercompreensão colocadas por Sheeren (2016), citamos: (1) a maior rapidez de aprendizado da língua na compreensão escrita e oral; (2) o uso de documentos autênticos que desinfantiliza e estimula o aprendizado; (3) a desconstrução da noção de erro, inclusive em relação ao sentimento de culpa e incapacidade do aluno; (4) cria

relações entre as línguas no sentido de fazer estabelecer uma reflexão comparativa sobre suas estruturas.

Todavia, seguindo a linha de raciocínio de Palmerini e Faone (2014, p. 146), a intercompreensão como recurso didático poderia tranquilamente ser integrada em uma abordagem mais tradicional de ensino de línguas estrangeiras. Entendemos por tradicional toda a trajetória de ensino das línguas estrangeiras que, tanto na América Latina quanto na Europa, privilegia o estudo linear, sistemático e fechado das formas linguísticas, e o torna a base norteadora do estudo das línguas⁴.

Nessa perspectiva, a intercompreensão poderia ser uma estratégia didática que estimulasse o aluno a perceber as proximidades, semelhanças e diferenças entre as línguas, sobretudo na primeira fase do processo de aprendizagem da língua estrangeira. Além disso, de modo mais amplo, teria como finalidade o *aprender a aprender* - evocando aqui o termo usado por Palmerini e Faone (2014), no sentido de que o aluno aprenderia a se servir da ferramenta *intercompreensão* para aprender a nova língua.

Sobre este aspecto, cabe um esclarecimento conceitual em relação aos termos *língua estrangeira* e *segunda língua*, comumente entendidos como a língua e a cultura do outro. Para Grosso (2010), o termo *língua de acolhimento*, ultrapassando as definições encontradas nos termos anteriores, seria o mais adaptado para estar vinculado aos contextos migratórios atuais, ao público adulto. Além disso, estaria inicialmente vinculado a uma exigência mercadológica/laboral, de sobrevivência no país. De acordo com a mesma autora, o aprendizado do que ela chama de *língua-alvo* é requisito necessário e fundamental para o acesso à cidadania.

Por isso, não se trata somente de conhecer as estruturas da língua e certos códigos socioculturais para objetivos de turismo ou acadêmicos, por exemplo; o conceito de língua de acolhimento diz respeito ao falante em imersão, que vive e trabalha no país que o acolheu. Assim, o aprendizado da língua ganha outra proporção, sentido e relevância. Desse modo, compreendemos que a IC, como recurso didático, adequa-se ao conceito de língua de acolhimento por se caracterizar como um impulso a favor da integração do migrante e refugiado na sociedade.

⁴ Sobre esta questão, remetemos à pesquisa de Picanço (2003).

Finalmente, em termos de afinidade teórico-conceitual, há pontos em comum que podem ser estabelecidos entre a teoria bakhtiniana de linguagem e as discussões acerca do conceito de intercompreensão e de língua de acolhimento. As relações que buscamos estabelecer entre ambos os conceitos são conciliáveis com uma visão discursiva, dialógica e sociointerativa dos processos de ensino-aprendizado de línguas – que compreendem o aluno como sujeito ativo destes processos. Todavia, caberia aqui um maior aprofundamento que foge ao nosso objetivo no momento. Por enquanto, limitamo-nos a delinear o conceito de intercompreensão como um recurso didático.

A INTERCOMPREENSÃO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO PBMIH

Partindo do contexto anteriormente exposto, que circunscreve a pesquisa, interessa-nos averiguar como o conceito de IC, entendido como uma ferramenta didática, poderia integrar o conjunto de estratégias metodológicas para o ensino-aprendizado do português brasileiro e trazer perspectivas importantes para o PBMIH, respondendo às suas especificidades contextuais. Nossa argumentação encontra elementos de análise no breve período de atuação no projeto, durante o 1º semestre de 2018, que proporcionou um espaço exploratório de pesquisa onde pudemos realizar observações de aulas e analisar os materiais didáticos elaborados. Nosso objetivo é aproveitar desta experiência e mobilizar os referenciais teórico-conceituais em torno do conceito didático da IC, que fundamentam a investigação, para cumprir nosso propósito de pesquisa⁵.

Se no âmbito das abordagens plurais, a abordagem intercompreensiva supõe uma visão mais ampla sobre o ensino-aprendizado de línguas, que vai ao encontro de situações de diversidade linguística, no contexto do PBMIH ela valoriza a língua materna e a biografia linguística do aluno, ou seja, seu repertório de línguas conhecidas/aprendidas, como ponto de partida para o aprendizado do português. Isto porque a didática da intercompreensão é uma didática de transferência de pré-conhecimentos. Como bem explicam Palmerini e Faone (2014,

⁵ De modo mais amplo, a pesquisa visa trazer uma perspectiva de abordagem do conceito de intercompreensão como um recurso didático – em seu caráter empírico, de aplicação no ensino-aprendizado do português brasileiro como língua de acolhimento e em seu caráter teórico-conceitual, contribuindo para a discussão epistemológica do campo de estudos no qual está situada.

p. 22), o conhecimento de outras línguas (inclusive a materna) representa para os alunos principiantes a “chave de acesso” a outras línguas; o que implica igualmente em uma reflexão sobre a própria língua.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto que a língua aprendida torna-se mais transparente, pois o aluno conta com a experiência verbal e letrada das outras línguas que já conhece para compreender a nova. Vale ressaltar que no caso do PBMIH, os idiomas mais frequentes, falados pelos alunos, são o francês, o crioulo haitiano, o espanhol, o inglês e o árabe, ou seja, tem-se em um mesmo espaço pelo menos três grandes famílias linguísticas representadas.

Desse modo, a instauração de um ambiente plurilingue em sala de aula e o recurso à análise linguística contrastiva entre as línguas para facilitar o aprendizado do português seriam estratégias metodológicas que poderiam ser integradas à dinâmica do projeto. Algumas destas estratégias já foram observadas em sala de aula, mais especificamente durante o 1º semestre de 2018, em uma turma de nível básico (Básico 1A), formada por um público heterogêneo – de uma média de dezessete alunos, das seguintes nacionalidades: haitiana, síria, congoleza e nigeriana. As duas atividades propostas usaram o recurso da comparação entre as línguas para promover a tomada de consciência das semelhanças e das diferenças sistemáticas que podem ocorrer a nível lexical (QUADRO 1 e FIGURA 1).

Nestes casos, a presença de outras línguas no espaço da sala de aula é positiva, por exemplo, os ditos falsos amigos são considerados bons aliados da compreensão; na primeira atividade mencionada (QUADRO 1), temos o exemplo de *taça* do português e *tasse* do francês, de *pote* do português e *pot* do francês e de *copo* do português e *cup* do inglês. Além disso, este tipo de abordagem pode tornar o português uma língua mais familiar para o aluno e, nesse sentido, facilitar uma aproximação afetiva de uma língua que lhe foi inicialmente imposta devido à situação de refúgio no Brasil. Como o exemplo da palavra *arroz* no português, que tem a mesma sonoridade da palavra em árabe, semelhança que deixou os alunos positivamente motivados (FIGURA 1).

QUADRO 1 - Semelhanças lexicais entre as línguas faladas pelo público alvo e o português brasileiro⁶

⁶ Aula do dia 07 de abril de 2018. Nesta atividade, o objetivo era descobrir o vocabulário relacionado ao tema *utensílios de cozinha*. A atividade se limitava à associação do léxico ao seu significado através do uso de imagens como suporte para a compreensão linguística. O quadro aqui sistematizado reproduz as associações que foram sendo feitas oralmente – pelo professor e pelos alunos - no momento da *correção* da atividade.

PORTUGUÊS	FRANCÊS	INGLÊS
garfo	fourchette	fork
colher	cuillère	spoon
faca	couteau	knife
xícara	tasse	cup
prato	assiette	dish
pote	pot	bowl
copo	verre	glass
Taça	verre	glass

Fonte: A autora (2018).

FIGURA 1 - Quadro lexical construído coletivamente pelos alunos do PBMH – Básico 1A⁷



Fonte: A autora (2018).

Por fim, vale ressaltar que se o nível lexical é o nível linguístico no qual são mais comuns as transparências entre as línguas (PALMERINI; FAONE, 2014, p. 140), este tipo de atividade pode servir de sensibilização para o aluno tomar consciência das relações que ele

⁷ Aula do dia 14 de abril de 2018. Nesta atividade, os alunos foram ao quadro para escrever os nomes dos alimentos em suas línguas – crioulo, francês e árabe, a partir do nome colocado em português. A partir da construção do quadro, para além de uma análise linguística contrastiva, os alunos puderam perceber suas línguas presentificadas no espaço da sala de aula.

mesmo pode estabelecer para facilitar o aprendizado do português. Retomando as palavras das autoras citadas, “(...) somente quando os aprendizes colhem os parentescos existentes, podem tentar reconstruir de maneira intuitiva um léxico transversal entre as línguas, o que ajuda substancialmente a compreensão”⁸.

A partir da análise destas atividades e de outras subsequentes, foi possível perceber que o recurso à intercompreensão pode ocorrer durante as aulas de acordo com os seguintes critérios: a) ocorre espontaneamente – da parte dos professores e/ou dos alunos, por exemplo, no momento de facilitar ou de compreender explicações; b) no âmbito da análise linguística do português, ocorre para análise da fonética, da morfologia, do léxico, da sintaxe, da semântica, do discurso ou outra; c) ocorre para incentivar a motivação (ou automotivação) do aluno no aprendizado da língua, a partir da instauração de um ambiente plurilingue em sala de aula.

Em uma breve análise do material didático do PBMIH, não foram encontradas atividades que fizessem o uso didático da IC. Todavia, a seleção do material se deu de modo bastante aleatório, pois foi preciso contar com a colaboração dos professores que aceitaram contribuir com a pesquisa disponibilizando os seus materiais. Da coleta de material, buscamos aqueles que apresentavam usos representativos/particulares da IC, que viriam a enriquecer a discussão realizada.

Nesse sentido, vale ressaltar que quando o material didático é elaborado pelos próprios professores do PBMIH, tem-se em vista a preocupação em adequar o ensino-aprendizado do português às necessidades específicas do público alvo em cada turma e nível. Tal contexto poderia superar uma das críticas frequentemente feitas, por exemplo, aos materiais didáticos comunicativos de línguas estrangeiras elaborados a partir das recomendações do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR)⁹, que dizem afastar o aluno dos reais contextos socioculturais, considerar apenas o estudo da língua-alvo desconsiderando a bagagem da experiência discursiva/letrada do aluno e, de modo geral, tornar o estudo da língua estrangeira fechado em si mesmo, dando maior privilégio ao estudo dos aspectos formais do sistema da língua¹⁰ e empobrecendo a interação socioverbal.

⁸ PALMERINI; FAONE, loc. cit.

⁹ Elaborado pelo Conselho da Europa no contexto de formação da União Europeia, o QECR é o documento oficial de referência que se propõe a estabelecer parâmetros comuns para o ensino, aprendizagem e avaliação de línguas estrangeiras em diversos países europeus.

¹⁰ O termo sistema da língua é entendido aqui na perspectiva saussuriana, como o sistema estável de formas linguísticas que se organizam normativamente.

Contudo, se o professor pode elaborar o material didático e direcionar o aprendizado da língua para torná-lo mais coerente e real para o alunos, o que encontramos materializado remete a uma abordagem metodológica eclética, que reproduz muito mais as convicções linguísticas e culturais pessoais de cada professor-autor do que uma abordagem pautada em alguma concepção linguística e/ou teoria de referência. A constatação é decorrente da breve análise do material didático do PBMIH, elaborado durante o 1º semestre de 2018.

Na medida em que as análises dos materiais didáticos possam complementar nossa percepção, nos restaria investigar de que modo, no momento de sua elaboração no projeto, o professor-autor reproduziria o modelo de livro didático de PLE. Nessa perspectiva de análise, concordando com Coracini (1999), compreendemos que ao elaborar os materiais didáticos do PBMIH, o professor pode também acabar reproduzindo as mesmas dinâmicas que os livros didáticos tradicionais/normativistas estruturam. De acordo com a autora, ainda que os professores acreditem produzir um material inédito, na maior parte dos casos, trata-se da reprodução do modelo do livro didático, como se ele estivesse internalizado no professor, funcionando como um parâmetro a ser seguido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que nossos elementos de análise constituam um corpus bastante restrito, devido ao curto período de atuação no PBMIH e das limitações impostas pelo próprio contexto, buscamos responder ao nosso questionamento inicial. Em conclusão, ressaltamos que o uso da IC como ferramenta didática para ensino-aprendizado do português brasileiro no contexto do projeto engloba os seguintes aspectos: (1) a valorização da experiência discursiva/letrada do aluno (2) a instauração de um ambiente plurilingue em sala de aula; (3) a interação socioverbal entre os alunos; (4) o recurso à análise linguística contrastiva entre as línguas para facilitar o aprendizado do português.

Consideramos que, para o enriquecimento da discussão, a elaboração de atividades que fizessem o uso do recurso didático da intercompreensão para ensino do português brasileiro poderia trazer pistas para nortear a posterior elaboração dos materiais didáticos do projeto. A aplicação destas atividades poderia estar prevista ou não, mas poderia integrar o escopo de pesquisas futuras. É importante dizer que não se trata de desenvolver um método

intercomprensivo ou uma abordagem em si, mas de enquadrar o conceito didático de intercompreensão como uma estratégia para o aprendizado do português.

De modo geral, se compreendida como um recurso didático no PBMH, a IC contribuiria para promover aprendizado do português, não como uma língua *tão* estrangeira - fechada ou estática em si mesma, mas, pelo contrário, seu aprendizado aconteceria através de um processo de compreensão ativa do aluno. Neste processo, cada um usaria sua bagagem linguística e cultural anteriormente adquirida para decifrar, interpretar e assimilar o novo idioma. Ainda, os alunos podem se dar conta de que não estão “partindo do zero”, tendo em vista a quantidade de conhecimentos anteriores que mobilizam para investir no aprendizado do português.

Também, a IC ainda valoriza a fluidez com que os alunos podem transitar entre os diferentes universos linguísticos e culturais, característica igualmente inerente aos contextos reais de comunicação nos quais os migrantes e refugiados encontram-se inseridos. Ou, como nas palavras de Sheeren (2016), “les langues dépassent les frontières, pénètrent dans nos pays et esprits via le tourisme, la culture, Internet, les mouvements migratoires...”. Nessa perspectiva, eles poderiam ver que suas línguas também se encontram presentificadas em nosso território, ainda que esta percepção se limite inicialmente ao espaço plurilíngue que seria instaurado dentro da sala de aula.

Finalmente, de um ponto de vista ideológico, a IC seria capaz de responder aos objetivos do PMUB na medida em que o migrante e refugiado só estariam efetivamente inseridos na sociedade, quando a visibilidade e legitimidade desta população garantir também a preservação de sua identidade e humanidade. Em outras palavras, a partir de seu reconhecimento como cidadãos participantes e ativos na sociedade, ou seja, quando eles se movimentarem com mais ampla mobilidade entre os universos linguísticos e culturais; encontrando fronteiras transponíveis entre suas línguas e culturas e a língua e cultura(s) do Brasil.

Assim, de modo mais amplo, o conceito de IC vem ao encontro da necessidade que o migrante e refugiado têm de se integrar na sociedade brasileira, onde o domínio da língua é porta de entrada para que eles possam dar o primeiro passo de recomeço.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ana. Isabel.; MARTINS, Filomena. Em torno do conceito de intercompreensão: desafios e possibilidades na formação pós-graduada de professores. In: MORDENTE, O. (Org.). *Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*. São Paulo: Humanitas, 2015.

- ARAÚJO E SÁ, Maria. Helena. “Il portoghese è una lingua molto bella!” – Formação em intercompreensão num contexto de romanofonia. In: MORDENTE, O. (Org.). *Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*. São Paulo: Humanitas, 2015.
- BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; RUANO, Bruna Pupatto. Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para imigrantes e refugiados na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná. In: GEDIEL, José Antônio Peres; GODOY, Gabriel Gualano de (Orgs.). *Refúgio e Hospitalidade*. Curitiba, Kairós Edições. 2016, p. 321-336.
- CANDELIER, Michel. *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg : Conseil de l’Europe, 2007.
- CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- FRIEDRICH, Tatyana Scheila et al. Política Migratória e Universidade Brasileira: a experiência do atendimento a haitianos e outros migrantes na UFPR. *PÉRIPILOS. Revista de Pesquisa sobre Migrações*, v. 1, n. 1, 2017.
- GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.
- PALMERINI, Monica; FAONE, Serena. No caminho em direção à intercompreensão. Uma reflexão epistemológica. *Revista X*, v. 2, 2014.
- PICANÇO, Deise Cristina de Lima. História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. 1. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.
- PITA, Agni. Castro.; Direitos Humanos e Direito Internacional dos Refugiados. In: GEDIEL, José. Antônio. Peres.; GODOY, Gabriel. Gualano de. *Refúgio e Hospitalidade*. Kairós: Curitiba, p. 05-16, 2016.
- SHEEREN, Hugues. « *L’intercompréhension : un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes ?* », *Lengas* [En ligne], 79 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 14 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/lengas/1060> ; DOI : 10.4000/lengas.1060.