

Por uma formação plurilíngue e intercultural no desenvolvimento integral da criança/*For a plurilingual and intercultural formation in the integral development of the child*

Josilene Pinheiro-Mariz^{*}

Bianca Souza da Silva^{**}

João Leonel de Farias Silva^{***}

RESUMO:

Há alguns anos, temos observado, dentro do contexto brasileiro, certa inquietação por parte de professores e demais profissionais da educação, sobretudo da educação infantil, quanto ao ensino da língua estrangeira para crianças (LEC). Evidentemente, que nesse *locus*, há crenças e constatações que, na sua grande maioria, apontam para a importância de a criança estudar uma LE desde a primeira infância. Lidar com essa questão constitui-se em uma significativa questão que instiga pesquisadores de áreas distintas, levando à formação plurilíngue desde a infância. Logo, neste artigo apresentamos argumentos e reflexões que dão base para uma discussão que vê na Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR ou IC) um dos mais significativos procedimentos metodológicos para uma formação integral da criança em seus primeiros anos escolares. Portanto, entendemos que a IC constitui-se numa possibilidade real de favorecer reflexões para “*l'éveil aux langues*”¹, pois contribui diretamente na promoção e ativação do repertório linguístico, estimulando o desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural dos pequenos aprendizes de LE. Estas ponderações estão ancoradas em estudos sobre a aprendizagem de LE, nos primeiros anos da escola, sob a ótica de Gaonac’h (2006) e Vanthier (2009); sobretudo, quando esses estudos dão maior enfoque ao plurilinguismo (DE CARLO, 2011; GROUX, 2003). Assim, compreendendo que a ILR pode ser esse caminho para o plurilinguismo, (ESCUDE; JANIN, 2010; ALAS-MARTINS, 2014), identificamos na leitura literária um incondicional caminho para essas novas descobertas que só a obra literária pode incitar dada a sua polissemia, especialmente, para as trocas interculturais.

PALAVRAS-CHAVE: ILR; infância; LE; plurilinguismo; interculturalidade

ABSTRACT:

*Considering the brazilian context, we have observed a certain interest on the part of teachers and other professionals of education, especially of children's education, regarding the foreign language teaching. Evidently, there are beliefs and findings that point to the importance of the child study an foreign language (FL) since childhood. Dealing with this issue raises an important question, which instigates researchers from different areas, leading to plurilingual education since childhood. Thus, in this paper arguments and reflections are presented in order to provide a basis for a discussion that understands the Intercomprehension of Romance Languages (ILR or IC) as a meaningful methodological procedures for a integral formation of the child in its first school years. Therefore, we believe that IRL is a possibility to provide reflections for “*l'éveil aux langues*”, because it can promote a good linguistic repertoire, stimulating the development of the plurilingual and pluricultural competence. These observations are anchored in studies on foreign language learning in the early years of school taking into consideration the perspective of Gaonac’h (2006) and Vanthier (2009); especially when these studies focus on plurilingualism (DE CARLO, 2011, GROUX, 2003). Thereby, understanding that the IRL may be the way to plurilingualism, we identified in literary reading an unconditional path to these new discoveries, because of the polysemy of the literary work (SCUDE; JANIN, 2010; ALAS-MARTINS), mainly for intercultural exchanges.*

KEYWORDS: ILR; childhood; FL; plurilinguism; interculturality

^{*} Doutora e Mestre em Estudos linguísticos literários e tradutológicos pela USP. Pós-doutora pela Universidade Paris 8. Vincennes–Saint-Denis, França. Professora da graduação em Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa e na Pós-Graduação em Linguagem e Ensino na UFCG. e-mail: jsmariz22@hotmail.com

^{**} Graduanda em Letras Português na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Bolsista PET-Letras. e-mail: biasouza.bruno@gmail.com

^{***} Graduando em Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa na Universidade Federal de Campina Grande – (UFCG), PET-Letras. e-mail: joaoleonel55@gmail.com

¹ “O despertar para as línguas”

1 Considerações iniciais

Diante das transformações deste século XXI nas esferas históricas políticas, culturais, sociais e econômicas, -não apenas no Brasil-, faz-se necessária uma interação maior com outros povos e nações, surgindo -diante disso-, a necessidade de se aprender novos idiomas, novas línguas para facilitar a compreensão entre os povos.

Com o avanço das metodologias de ensino de línguas e, -de modo particular-, línguas estrangeiras (LE), o profissional das Letras deve estar sempre consciente da necessidade de refletir sobre os caminhos necessários para que melhorias sejam trazidas para essa realidade de ensino. A partir dessa percepção, no ano de 1998 -com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)-, a ideia do ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira desde o primeiro ciclo do ensino fundamental foi fortalecida; pois, o documento defende a expansão das habilidades de comunicação e o aumento da visão cultural, porque aprender uma língua significa também aprender a cultura daquele povo.

Portanto, nestas reflexões, debruçamo-nos sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças enquanto atividade que pode ser fundamental para a transformação do espaço da sala de aula, haja vista entendermos que é a partir da infância que se pode formar seres humanos mais conscientes de seu papel na sociedade atual (ROCHA; TONELLI; SILVA, 2010; ROCHA, 2007). Tal realidade demanda uma formação mais específica de professores para esse domínio, uma vez que “é notória a expansão de estudos na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças (LEC) desenvolvidos no Brasil, nos últimos anos” (BARROS; COSTA, 2016, p. 165).

Para além desse fato, trabalhar com o ensino de LEC pode ser visto como um constante desafio para o formador de professores, pois levar o futuro professor a administrar dificuldades, aprendendo a vencer desafios, descortinando e ampliando novos horizontes é um papel de difícil execução. Isso é perceptível, uma vez que, de uma maneira geral, parece não serem bastantes os estudos nessa área, que visa a dar maior enfoque à formação do professor da área de Letras para LEC. Trata-se, portanto, de um fato que alimenta esta discussão e toma proporções bastante significativas, uma vez que está sobre os professores dos cursos de Letras a responsabilidade para formar profissionais que levarão esse conhecimento aos interessados pelo trabalho na via do LEC.

É por essa razão que identificamos a Universidade como um dos espaços mais propícios e harmônicos para se desenvolver pesquisas nessa área, além de fomentar discussões que alimentem a promoção de debates relevantes na formação humana, tais como o plurilinguismo, a pluri, a multi e a interculturalidade, possibilitando uma vivência consonante em um mundo plural (BEACCO, 2008; DUVERGER, 2008). Pensar em ambientes nos quais pessoas possam (com)viver harmoniosamente, dispensando respeito um ao outro, pode ser entendido como um espaço que incita os diálogos entre organismos socioculturais distintos, mas que, em nome do respeito e da harmonia procuram conviver, trocando experiências, o que é fundamental para a formação humana. É por essa razão que se faz necessário observar com atenção estas questões, a fim de que se alcance uma formação de seres humanos que não se vejam como superiores, nem inferiores, mas iguais uns aos outros.

Por essa via, a Intercompreensão de Línguas Românicas (IC ou ILR)² ocupa um lugar basilar enquanto metodologia para favorecer uma abertura de mundos, pelos caminhos dos “*éveil aux langues*”, enquanto procedimento que pode contribuir para uma transformação educacional no nosso meio (LIRA; PINHEIRO-MARIZ, 2017). Na nossa ótica, a ILR é um dos caminhos no ensino de línguas mais eficazes para instigar à reflexão concernente à sensibilização e às diversas práticas educacionais, muito especialmente, na formação de professores de línguas estrangeiras ou, mesmo, de língua materna, como no nosso caso, o português, enquanto língua de raiz românica.

O exercício da ILR pode auxiliar na ativação do repertório linguístico, estimulando o desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural de aprendizes em qualquer nível de escolaridade, mas, diante de estudos que apontam para a infância como o momento mais apropriado para a aprendizagem de línguas estrangeiras (VANTHIER, 2009; GAONAC’H, 2006). Ratificamos ser a infância o momento mais propício para a ampliação de competências, seja no âmbito da alçada linguística, quando se amplia o repertório, seja no campo do intercultural, quando o aprendiz é capaz de identificar diálogos entre o seu universo e o da língua estudada. É nesse sentido que identificamos a IC como espaço *sine qua non*, possibilitando a descoberta de novos mundos, podendo traçar caminhos na esperança de moldar um ser humano mais tolerante com seus semelhantes.

² IC: Intercompreensão; ILR: Intercompreensão de Línguas Românicas. Entendemos ser importante deixar claro que neste artigo utilizamos, às vezes IC e, outras vezes, ILR, como sinônimos. Todavia, é de nosso conhecimento que a IC pode ser realizada seja entre línguas parentes ou não.

Guiados por esta metodologia, da IC, buscamos com este artigo oriundo de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, trazer reflexões sobre a necessidade de se implementar novas práticas em sala de aula de línguas a partir da ILR; e, ainda, apresentar caminhos metodológicos a partir de materiais didáticos para que essa prática seja executada no ensino de línguas estrangeiras para crianças, em busca do plurilinguismo pelos caminhos da literatura e dos diálogos entre culturas nos domínios da Intercompreensão de Línguas Românicas.

Ancorados nessa importância da IC, primeiramente, trazemos uma imprescindível discussão a respeito do ensino de LE a partir de uma abordagem plural com o foco na LEC; na sequência, apresentamos a ILR como um caminho metodológico transformador, atentando para algumas questões que merecem ser discutidas. Nesse contexto, perguntamo-nos: por quais razões deve-se levar até a criança uma metodologia de ensino de línguas em busca do plurilinguismo, como a ILR? Qual o impacto da ILR no ensino de LEC? Quais percursos metodológicos como materiais didáticos estariam disponíveis para a implementação da IC no ensino infantil? Estas são algumas das perguntas que nortearão estas reflexões, tentando contribuir e somar a outros argumentos que dão conta de que a Intercompreensão de Línguas Românicas pode ser um dos caminhos mais frutuosos para se transformar a educação infantil no seu formato atual, em uma educação infantil plurilíngue no Brasil.

2 O ensino de línguas estrangeiras na infância: reflexões sobre uma abordagem plural

É fato que há diversas reflexões sobre quais movimentos devem ser feitos para que seja vivenciada uma transformação e/ou melhoria no ensino de LE, tanto na sua esfera geral, quanto em circunstâncias mais específicas como é o LEC, uma vez que tal atividade demanda diversos outros movimentos necessários para o ensino em questão. Reconhecendo que a interação é um fator importante tanto para a aprendizagem, quanto para o desenvolvimento do ser humano, observa-se que independente de quaisquer que sejam as razões, a necessidade de entrar em contato com outros idiomas e outras culturas é muito antiga; e, neste processo, cabe aos professores, a (quase) missão de promover, em sala de aula, a diversidade nos mais distintos campos, como o linguístico e o cultural.

Quando é pensada a formação inicial de professores, vê-se a necessidade de se articular a inserção de práticas plurilíngues na sua formação inicial, visto que o futuro professor deve ter a oportunidade de desenvolver e/ou planejar novas estratégias, encontrando novas

respostas aos desafios e oportunidades às quais são expostos na prática cotidiana. Dessa forma, a didática do plurilinguismo se apresenta como um caminho, senão novo, mas, por certo, necessário a ser trilhado para a concretude desta formação. Certamente, trabalhar com diversas línguas (incluindo-se a Língua Materna) exige uma flexibilidade muito grande por parte do professor (ALAS-MARTINS, 2017), já que em alguns dos casos, ele não domina “perfeitamente” distintas línguas estrangeiras. Por essa razão, quanto mais contato o professor estabelecer com outras línguas, maior também a oportunidade para fazer novas descobertas e construir novos aprendizados junto aos seus aprendizes, em um espaço que é diverso por natureza, o da sala de aula de LE.

Sob a perspectiva da abordagem plurilíngue, afirma-se que o indivíduo constrói uma competência comunicativa, ligando conhecimentos e experiências que já possui acerca das línguas, estabelecendo uma correlação interacional entre elas. Nesse sentido, um indivíduo pode transitar entre uma língua e outra utilizando suas capacidades para explorar e se exprimir na outra língua. Esta abordagem tem como princípio o uso dos diferentes conhecimentos e experiências em diferentes línguas na busca da compreensão do texto escrito em línguas desconhecidas ou nunca antes estudadas.

Necessário afirmar que o aprendizado de uma Língua Estrangeira não se restringe apenas à aquisição de elementos específicos da gramática da língua-alvo; mas, é também o contato com outra cultura. Por esse ângulo, pode-se retomar a reflexão sobre o impacto da IC na formação integral da criança, uma vez que ela incita o conhecimento de línguas/culturas diversas, permitindo que o indivíduo, conhecendo o outro, possa melhor conhecer-se.

Por essa razão, pode-se dizer que é no momento de uma aula de LE que se encontra o momento ideal para se

compreender as diversas maneiras de se viver a diversidade humana, em que, através de trocas de experiências pode-se acrescentar algo positivo que contribua com o crescimento tanto intelectual quanto humano, daquele que se dispõe a estar imerso em um novo ambiente cultural, não para deixar de valorizar o seu próprio, mas, pelo contrário, para perceber que tanto a sua cultura quanto a de outros povos, possuem peculiaridades e singularidades, cada uma com sua devida importância e que, por isso, são de fato essenciais para compor esse mosaico de diferentes culturas, de que é composto o mundo social (PINHEIRO-MARIZ; SILVA, 2012, p. 34).

Esse espaço diverso, que é a sala de aula de LE, é bastante propício para as trocas mais distintas, uma vez que trocar é muito mais que receber uma nova língua/cultura; é aprender e ensinar, receber e dar; daí, portanto, a necessidade de trocar, como em uma via de mão dupla,

podendo pluralizar os conhecimentos. Evidentemente, refletir sobre a abordagem plural no processo do desenvolvimento infantil, dentre vários motivos para que ocorra a intervenção adulta, está o fato de que durante a primeira infância, -compreendida desde o período intrauterino até os seis anos-, incide uma grande quantidade de vinculações neuronais, ou seja, a criança encontra-se na fase ápice das conexões da rede cerebral (SILVA; PINHEIRO-MARIZ, 2014).

É muito provável que essa seja uma das razões de se ouvir com certa frequência, que a criança tem mais facilidade para aprender uma LE, que um adulto, pois, após essa fase, há uma tendência natural de que a capacidade de aprendizagem vá diminuindo progressivamente; logo, quanto mais jovem a criança, mais capacidade de aprender a LE ela tem (VANTHIER, 2009), o que não implica dizer que esse fato anula as chances de aquisição/aprendizagem de uma Língua Estrangeira por um adulto.

O desenvolvimento desse repertório linguageiro e da consciência de que quando ativado, esse repertório pode ajudar na solução de problemas de compreensão, exige o desenvolvimento de uma competência plurilíngue pluricultural. Para tal a intercompreensão entre línguas nos parece uma proposta bem adequada (ALAS-MARTINS, 2017).

Nesse sentido, o objetivo do ensino de uma LE, a partir da abordagem plurilíngue, não é o de dominar determinadas línguas, mas sim, o de desenvolver um repertório linguístico em que se faz uso de conhecimentos adquiridos anteriormente, seja na língua materna ou em outras línguas do conhecimento do aprendiz, na busca para auxiliá-lo em problemas de compreensão.

Levando em consideração a importância de apresentar novas línguas/culturas para crianças em fase inicial de aprendizagem, compreendemos que a ILR é um dos meios mais proveitosos tanto de apresentar à criança uma língua “fora da ordem do discurso”; pois, a IC incita à ampliação para outras línguas, suscitando, de alguma forma, o interesse do pequeno aprendiz por outras línguas que, muitas vezes, ele sequer tinha consciência de sua existência. Assim, o ensino de línguas estrangeiras na infância, com ancoragem na IC pode ser fundamental para uma formação plural.

3 A ILR para crianças: um despertar para a diversidade linguística

Por certo, diversas são as demandas apresentadas ao estudante dos nossos dias, exigindo-se um perfil de aprendiz ou profissional integrado às múltiplas formações, dentre as quais, citamos o conhecimento de línguas estrangeiras, uma vez que, se entende que “dominar”³ uma LE é fundamental diante da realidade que é a globalização. Com isso, muitas escolas com propostas bilíngues têm surgido, especialmente, para crianças; entretanto, é importante ressaltar que, na sua grande maioria são instituições privadas. Fato que contaria o que propõem documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), ao afirmar ser obrigação do Estado assegurar, na Educação Básica, uma formação indispensável para que a criança possa exercer os seus direitos enquanto cidadão. A oposição de ideias é flagrada, por exemplo, quando o Estado não consegue manter o ensino de línguas em escolas públicas; quem deseja estudar línguas não tem essa oferta na rede pública e precisa buscar em escolas particulares, como os ditos cursinhos de idiomas.

Além disso, pensando nas competências exigidas nesta sociedade contemporânea, é imprescindível um modelo de ensino e aprendizagem com ênfase nas práticas plurilíngues-, de modo que se entenda o quanto o plurilinguismo pode favorecer a ampliação do campo linguístico e cultural para a criança. Isto porque uma política linguística centrada na diversidade minimizaria a supervalorização de uma língua estrangeira em detrimento de outras. O que se assiste, atualmente, com novos documentos, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC- BRASIL, 2016) é cada vez mais uma limitação no campo de visão dos estudantes. E é nesse quadro político-pedagógico que a ILR pode trazer um importante diferencial, pois ainda nos nossos dias, pode ser vista como uma proposta inovadora, mas também propulsora de um ensino voltado para o plurilinguismo, o que é ratificado por diversos pesquisadores, tais como Alas-Martins (2014).

Nessa ótica, a ILR apresenta-se como um paradigma diferenciado de ensino-aprendizagem de línguas, procurando desenvolver competências estratégicas que podem favorecer a compreensão através de uma reflexão sobre o funcionamento de línguas vizinhas (ou irmãs). O ponto de partida é pensar a partir de uma família de línguas; assim sendo, quando as línguas pertencem à mesma língua do aprendiz, ele pode seguir em direção à compreensão de outras línguas vizinhas (ESCODÉ; JANIN, 2010). A ILR também pode ser um importante auxílio na ativação da bagagem linguística, estimulando o desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural de aprendizes em qualquer nível de escolaridade; ou

³ Destaque-se que, como temos dito ao longo deste texto, “dominar” uma língua é uma questão de tempo e muita dedicação. A ILR, em um primeiro momento, não pretende fazer dominar uma LE.

seja, possibilita a descoberta de novos mundos e pode traçar caminhos na esperança de moldar um ser humano mais tolerante com seus semelhantes. Por esse prisma, pode-se afirmar que a Intercompreensão define-se como “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).

Quando o foco é o ensino da LEC desde a Educação Infantil, a proposta da ILR precisaria ser entendida como inelutável, uma vez que ela propõe aberturas para outras línguas e outras culturas, confluindo para uma formação integral da criança ainda na Educação Infantil. Esse viés que faz da IC uma proposta incontornável está ancorado no fato de identificar a necessidade de se ensinar uma Língua Estrangeira desde cedo por razões que vão desde o desenvolvimento da criança nos múltiplos vieses, como físico e psicológicos, até questões mais complexas como as cognitivas, pois elas são motivadas pelo novo, podendo ser cercadas por um jogo lúdico de descobertas e de estímulo ao imaginário. Nesse sentido, a proposta da ILR para crianças se mostra eficiente também para atender as novas necessidades da educação no Brasil, no que se refere ao ensino de LEC.

Dentro dessa realidade, é importante que se destaque a importância de se formar crianças com ampla visão de mundo. É, certamente, na escola que a criança começa a se ver como um cidadão e isso é um fator primordial para que ela se sinta participante da sociedade. É na escola que a criança se depara com normas de sua própria língua, sendo, portanto, um momento especial para confrontos (MOORE, 2006), pois a entrada na escola é um marco fundamental no desenvolvimento das suas habilidades de letramento. Então, quanto antes a criança tiver contato com a diversidade de línguas, mais cedo ela se deparará com o diferente, o múltiplo. Essa sensibilização às línguas é uma porta importante para o plurilinguismo quando pensado para a abertura de horizontes.

Com um ideal de mundo diversamente plurilíngue, especialistas em línguas da Comunidade Europeia têm buscado formas de minimizar as distâncias entre povos de países diferentes, daí, por exemplo, a IC. Linguistas profissionais dessa comunidade têm, sistematicamente, pensado em documentos que deem suporte a essa diversidade. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CECRL, 2001) e o Quadro de Referência para Abordagens Plurais de Línguas e Culturas (CARAP, 2015) são alguns exemplos concretos desse intento. No caso do CARAP, este traz uma abordagem que estimula o

plurilinguismo, pois além de preconizar a abordagem simultânea, também busca promover comparações com o intuito de abrir para outras línguas/culturas.

[...] as abordagens plurais das línguas e das culturas são abordagens pedagógicas que preconizam um contato simultâneo com várias línguas, a fim de poder compará-las e destacar os traços comuns, bem como as diferenças; elas favorecem, assim, uma abertura das línguas e um reinvestimento dos conhecimentos linguísticos anteriores em uma nova aprendizagem. (CARAP, 2015, p. 5)⁴.

De certa forma, no Brasil, estudos têm sido feitos no sentido de comprovar o impacto dessa abordagem entre estudantes do Ensino Básico. Um exemplo dessa realidade pode ser comprovado por Souza e Alas Martins, (2012), que ressaltam o quanto os estímulos neuronais dos aprendizes são desenvolvidos. Tal abordagem, evidentemente, estimula o interesse por outros idiomas, estabelecendo-se conexões entre eles, simultaneamente. É necessário que se diga que a IC, quando comparada às outras metodologias, pode ser entendida como diferenciada, pois nenhuma outra metodologia, -desde a Abordagem Tradicional até a Abordagem Acional ou Perspectiva Acional-, estimula o aprendiz a voltar seus olhos para outras línguas, chegando-se ao plurilinguismo (ALAS-MARTINS, 2017).

Todavia, muito embora entendamos esta metodologia como bastante peculiar para a transformação da Educação Infantil, um importante entrave se coloca diante dos professores que têm interesse por essa abordagem e que a entendem como um caminho importante para a diversidade linguística, em um país de tão grande diversidade em vários campos, como o Brasil. Assim, em busca de suportes pedagógicos que deem apoio para a IC, em sala de aula, chegamos a uma carência significativa de materiais didáticos para se pôr em exercício, a prática procedimental da IC.

Na busca por materiais que deem ancoragem à IC em sala de aula para crianças, chegamos à necessidade de refletir sobre os materiais didáticos que auxiliam o professor de línguas estrangeiras para crianças. Nossos estudos dão conta de que a quantidade de materiais didáticos é escassa e de difícil acesso, cabendo ao professor a tarefa de produzir os seus próprios materiais que serão utilizados, como quase sempre, em IC. Para os que se valem da metodologia da ILR, recorrer à criação de cadernos de intercompreensão, tem sido uma estratégia eficiente para a efetividade dos trabalhos em prática. É necessário lembrar, que

⁴*Les approches plurielles des langues et des cultures sont des approches pédagogiques qui préconisent une mise en contact simultanée avec plusieurs langues, afin de pouvoir les comparer et mettre en évidence les traits communs ainsi que les différences ; elles favorisent ainsi un décloisonnement des langues et un réinvestissement des savoirs linguistiques antérieurs dans un nouvel apprentissage.* (CARAP, 2015, p. 5).

como se trata de uma abordagem voltada para crianças, o professor deve ter uma percepção mais sensível, afim de que possa escolher o seu material de forma seletiva e alcançar a concretude do processo ensino-aprendizagem.

4 A ILR para crianças pelos caminhos da literatura

Temos refletido sobre a importância de se formar cidadãos capazes de reconhecer a sua importância na sociedade atual e entendemos que a infância é o momento mais propício para se fortalecer relações de respeito mútuo. Por essa razão, identificamos no ensino de línguas estrangeiras desde a infância como um importante exercício que pode dar encaminhamento à formação e, de modo especial, na perspectiva da IC. Entretanto, ensinar uma LE para criança demanda, evidentemente, um exercício profissional sério com uma prática que compreenda quão complexa é essa atividade. Temos também voltado o nosso olhar para a literatura enquanto elemento que instiga e, conseqüentemente, estimula o imaginário, podendo instigar à aprendizagem de línguas estrangeiras ainda na infância (LIRA; PINHEIRO-MARIZ, 2016).

Ensinar uma língua pelos caminhos da literatura é uma atividade que demanda diversos saberes, sobretudo, porque em alguns casos, a criança ainda está em processo de alfabetização, logo, em fase de consolidação de sua própria língua. Ora, se na aprendizagem da língua materna, a criança carece de estímulos para aprender a língua, o que dizer da aprendizagem de uma LE? Por certo, o cuidado com a elaboração de atividades que motivem a aprendizagem deve ser ainda mais criterioso e bem elaborado, de modo que aproxime a criança da língua que aprende.

Sob a nossa ótica, um dos caminhos mais propícios para que o professor consiga aproximar a criança da LE é pelas sendas literárias; pois, enquanto obra de arte, a literatura é capaz de promover viagens, instigando o imaginário, levando a criança à invenção, criando os mais diversos seres que habitam no mundo de sua fantasia. É necessário que se ressalte que não é possível ensinar línguas, sobretudo, na perspectiva da IC, como se fazia há cinquenta anos, haja vista que os tempos são outros, pois se esse ensino para o adulto já demanda atenção e metodologias com abordagens diversas, no caso do LEC, esse cuidado precisa ser ainda maior.

Sobre o ensino de literatura na infância, para o escritor e pesquisador Christian Poslaniec (2002, p. 172), “[...] é necessário que todos os professores ouvindo falar, fossem ao menos sensibilizados, para engajarem-se em um processo didático de ruptura com a tradição”⁵. Isto é, nos nossos dias, é indispensável que o professor adapte os seus procedimentos a uma prática que dê espaço às demandas da criança. Essa preocupação, com uma atualização que intente atender às demandas pueris, é registrada por Ariès (2001) quando faz um resgate histórico da presença infantil na vida de uma sociedade ao longo de séculos e constata que por muito tempo e até bem pouco tempo atrás, a criança sempre viveu em um mundo adulto. Para este estudioso francês, os fatos históricos apontam para uma realidade em que a criança era um adulto em miniatura, dito de outra forma, não se dava à criança, a atenção que ela precisava dentro de suas particularidades.

Então, depreendemos daí que tanto no ensino de LE, quanto no ensino da literatura em contexto de LE, fazem-se necessários procedimentos que estejam distantes de um ensino focado no tradicionalismo, por vezes, muito distante da realidade do pequeno aprendiz. Na sociedade contemporânea, seria absolutamente impossível ensinar às crianças da mesma maneira que se ensinava há vinte anos. Ora, o professor, de uma maneira geral, é fruto de uma formação enquadrada em um parâmetro que, hoje, se diria antigo, dado ao fato de que a modernidade líquida, no dizer de Bauman (2010) provoca (e precisa provocar) novas formas de abordagem. Na nossa ótica, urge uma ruptura com o modelo tradicional de ensino de línguas estrangeiras, no qual o aprendiz era levado a “simplesmente” repetir o padrão (sobretudo oral) de um nativo. Nesse sentido, a proposta da ILR apresenta-se como uma proposta solidária, pois não exige que o falante haja como um perfeito nativo, pois para a IC, é mais importante que os envolvidos em uma situação de intercompreensão possam, de fato, se compreender.

A ancoragem da ILR, metodologia à qual acrescentamos a presença da literatura para a didática de línguas estrangeiras pode ser entendida como um passo no percurso entre um ensino/aprendizagem e uma atualização da aprendizagem, posto que a obra literária resiste ao tempo e pode ser coeva, perpassando gerações.

4.1 uma proposta de leitura literária em IC crianças

⁵ Todas as traduções são de nossa autoria, salvo menção contrária. [...] *faut-il que tous les enseignants en entendent parler, y soient à tout le moins sensibilisés, pour s'engager dans un processus didactique en rupture avec la tradition*” (POSLANIEC, 2002, p. 174)

Na tentativa de apresentar uma possibilidade de abordagem da obra literária para crianças, apresentamos a seguir, uma sugestão que pode ser um profícuo suporte na abordagem da IC no âmbito do LEC, pelos caminhos da literatura. Trata-se de uma proposta a partir de um Caderno de Intercompreensão elaborado para crianças a partir de 4 anos de idade, no qual é possível ler fábulas (pela contação) em italiano, francês e espanhol⁶. (LIRA, 2017). Entretanto, como a proposta comporta textos escritos, pode ser também uma forma de sensibilizar crianças, já alfabetizadas, para a amplitude de línguas românicas, bem como para fazê-las perceberem a semelhança dessas línguas com a nossa língua portuguesa.

As autoras do referido Caderno de Intercompreensão optaram por apresentar as questões em língua portuguesa para que professores, que venham a sentir o desejo de pôr em prática esse trabalho, sintam-se mais à vontade para trabalhar os textos em sala de aula para crianças.

A seguir, então, três fábulas de épocas, contextos e origens diferentes, para que a criança tenha a oportunidade de conhecer os vários outros possíveis, a partir da língua estrangeira: *L'uovo più bello*, -de autoria desconhecida-; *La gallina de los huevos de oro*, de Félix María Samaniego e *La Cigale et la Fourmi*, de Jean de La Fontaine. Para todas fábulas, há um interesse em despertar o aprendiz para elementos do texto, como em uma descoberta para a diversidade linguística.

Texto 1: *Favola in italiano L'uovo più bello (autore sconosciuto)*



Fonte: imagem de domínio público

C'erano una volta tre gallinelle: Pallina, Gambetta e Piumetta. Litigavano sempre perchè ognuna sosteneva di essere la più bella.

⁶Trata-se de uma proposta construída por Lira e Pinheiro-Mariz(2017), com o propósito de levar a leitura literária para crianças, além de sensibilizá-las para a diversidade linguística.

Pallina aveva i vestiti più eleganti. Gambetta aveva le più belle gambe. Piumetta sfoggiava una cresta davvero superba. Siccome non riuscivano a mettersi d'accordo, decisero di chiedere consiglio al Re:

- Quella che deporrà l'uovo più bello sarà proclamata vincitrice e diventerà principessa!-

Per prima toccò a Pallina. Si accomodò tra l'erba, stando ben attenta a non sporcarsi il vestitino; e dopo pochissimo tempo era di nuovo in piedi. Si fece da parte e tutto intorno si udì un lungo OOOHHH! di meraviglia. Non si era mai vista una cosa simile: un uovo di forma perfetta, bianco come la neve, senza una macchiolina, liscio e lucente come fosse di marmo.

-Più perfetto di così non è possibile!- Esclamò il Re, e tutti furono d'accordo.

Quando toccò a Gambetta alcuni pensarono che quella poverina non aveva possibilità di vincere: si può superare la perfezione? Dopo una decina di minuti ecco Gambetta alzarsi agile e leggera. Il Re batté le mani con entusiasmo: aveva davanti agli occhi un uovo gigantesco, grosso da far invidia ad uno struzzo! -Più pesante di così non è possibile!- Esclamò.

Nel frattempo Piumetta si sistemò al suo posto. Stava con gli occhi bassi mentre tutti la guardavano pensando che non aveva speranza. Poi si alzò. Tra l'erba apparve un uovo quadrato, così straordinario come nessuno aveva visto mai. Gli spigoli sembravano tracciati col righello ed ogni faccia aveva un colore diverso. -Più originale di così non è possibile!- Esclamò il Re.

Non si poteva dire quale fosse l'uovo più bello e nemmeno il Re sapeva cosa fare. E fu così che diventarono principesse tutte e tre: Pallina, Gambetta e Piumetta.

MORALE: ognuno, seppur diverso, ha differenti talenti e qualità.

DOMANDE sul testo *L'uovo più bello*

1) Você consegue identificar em qual idioma o texto está escrito? Se a resposta for afirmativa, como você chegou a esta conclusão?

2) Qual o título e o autor da fábula? Você consegue compreender seu significado? Observe a imagem, ela pode te ajudar caso você tenha alguma dificuldade!

3) Como se chamam os (as) três personagens da fábula?

4) Sublinhe, no texto, as palavras que você compreendeu porque são parecidas ou iguais ao português. Compartilhe com seus colegas e veja se eles compreenderam as mesmas palavras que você.

5) Releia o texto com mais atenção. Qual (is) palavra (s) não parece (m) com o português, mas você conseguiu identificar graças ao contexto?

6) Após conversar com o professor e os colegas sobre o que vocês conseguiram compreender na fábula acima, responda: Qual a lição/ensinamento passado pela fábula? Você concorda? Por quê?

Texto 2: *Fábula en español La gallina de los huevos de oro* (Félix María Samaniego)



Fonte: imagem de domínio público

*Érase una gallina que ponía un huevo de oro al dueño cada día.
Aún con tanta ganancia, mal contento,
quiso el rico avariento
descubrir de una vez la mina de oro,
y hallar en menos tiempo más tesoro.
Matola; abriola el vientre de contado;
pero después de haberla registrado
¿qué sucedió?
Que, muerta la gallina, perdió su huevo de oro, y no halló mina.
¡Cuántos hay que teniendo lo bastante,
enriquecerse quieren al instante,
abrazando proyectos a veces de tan rápidos efectos,
que sólo en pocos meses,
cuando se contemplaban ya marqueses,
contando sus millones,
se vieron en la calle sin calzones!*

PREGUNTAS sobre el texto *La gallina de los huevos de oro*

1) Você consegue identificar em qual idioma o texto está escrito? Se a resposta for afirmativa, como você chegou a esta conclusão?

2) Qual o título e o autor da fábula? Você consegue compreender seu significado? Observe a imagem, ela pode te ajudar caso você tenha alguma dificuldade!

3) Sublinhe no texto as palavras que você compreendeu porque são parecidas ou iguais ao português. Compartilhe com seus colegas e veja se eles compreenderam as mesmas palavras que você.

4) Releia o texto com mais atenção. Qual (is) palavra (s) não parece (m) com o português, mas você conseguiu identificar graças ao contexto?

6) Após conversar com o professor e os colegas sobre o que vocês conseguiram compreender na fábula acima, responda:

- a) O que você pensa da atitude “*del rico avariento*”? Qual conselho você daria a ele em relação ao que fazer com “*la gallina*”?

b) Qual a lição/ensinamento passado pela fábula?

Texto 3: *Fable en français La Cigale et la Fourmi* (Jean de La Fontaine)



Fonte: imagem de domínio público

*La Cigale, ayant chanté
Tout l'Été,
Se trouva fort dépourvue
Quand la bise fut venue.
Pas un seul petit morceau
De mouche ou de vermisseau.
Elle alla crier famine
Chez la Fourmi sa voisine,
La priant de lui prêter
Quelque grain pour subsister
Jusqu'à la saison nouvelle.
Je vous paierai, lui dit-elle,
Avant l'Oût, foi d'animal,
Intérêt et principal.
La Fourmi n'est pas prêteuse ;
C'est là son moindre défaut.
« Que faisiez-vous au temps chaud ?
Dit-elle à cette emprunteuse.
— Nuit et jour à tout venant
Je chantais, ne vous déplaie.
— Vous chantiez ? j'en suis fort aise.
Eh bien ! dansez maintenant. »*

QUESTIONS sur le texte en français *La Cigale et la Fourmi*

1) Leia o título.

- a) Você consegue compreendê-lo? Você já ouviu falar ou leu essa fábula em português? Se sim, o que se passa na história que você conhece? Compartilhe seu conhecimento com o professor e os colegas.
-

- b) Você consegue identificar em qual idioma o texto está escrito? Se a resposta for afirmativa, como você chegou a esta conclusão?
-

2) Observe a imagem. Quais são os animais presentes na imagem? De acordo com a imagem e o que você e seus colegas disseram conhecer da fábula na questão 1, qual parte da história você imagina que está sendo representada na imagem?

3) Agora leia a fábula. Sublinhe no texto as palavras que você compreendeu porque são parecidas ou iguais ao português. Compartilhe com seus colegas e veja se eles compreenderam as mesmas palavras que você.

4) Releia o texto com mais atenção. Qual (is) palavra (s) não parece (m) com o português, mas você conseguiu identificar graças ao contexto?

5) Após conversar com o professor e os colegas sobre o que vocês conseguiram compreender na fábula acima, responda:

- a) Existem diferenças e semelhanças na versão da fábula que você conhecia com essa que você acabou de ler? Quais?
-

- b) Qual a lição/ensinamento passado pela fábula?
-

Ao propor a fábula, as autoras entendem que por se tratar de um gênero literário de conhecimento do leitor, o repertório linguístico pode ser acionado, a partir das estratégias de leitura, para uma atividade mais objetiva. Tal constatação corrobora o dizer de Solé (1988), para quem, as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de uma leitura proficiente; de modo que o aluno as integre em vista de uma atividade de leitura significativa.

Entendemos que a partir de propostas que estimulam descobertas, poder-se-á favorecer não somente a sensibilização para as línguas; mas, sobretudo, para o outro, pois, como nos diz Goethe (1955) “Quem não sabe línguas estrangeiras não sabe nada de si próprio”. Portanto, caminhamos nesse sentido, pois vislumbramos o ensino das línguas como um canal promotor do conhecimento do outro, uma vez que, a partir dessa experiência, acredita-se que os sujeitos

envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua podem ser levados a se conhecerem melhor e, igualmente, podem ser conduzidos a conhecerem uma nova realidade antes não enxergada. E, com o olhar voltado para a afirmação do romancista alemão, Goethe, depreende-se que há a possibilidade de se desbravar um novo mundo, antes não conhecido, que o poder da língua é capaz de propiciar.

Nesse sentido, nosso pensamento caminha no mesmo sentido da noção que vê o “cidadão do mundo” como a base para a abertura dos horizontes culturais, segundo sinaliza De Carlo (2011), pois quando se “entende” o outro, outras atitudes como respeito e tolerância são manifestadas na sua essência. Conhecer outros idiomas significa também saber identificar semelhanças e contrastes com outras culturas valorizando, conseqüentemente, as expressões culturais próprias. Por essa razão, partilhamos do pensamento de De Carlo (2011), pois ser cidadão do mundo redundando em a ampliação de novos horizontes.

Considerações (quase) finais

Para estas considerações quase finais, retomamos o nosso ponto de partida, lembrando que o ensino de línguas estrangeiras para crianças têm sido nosso foco de interesse há alguns anos e essa inquietação é constatada por diversas pesquisas realizadas no Brasil e no exterior que, dada a amplitude e complexidade dessa problemática, veem essa modalidade de ensino como uma necessidade tanto para a formação integral do pequeno aprendiz, quanto na formação de futuros professores de língua.

Deste modo, nestas reflexões, que intitulamos *Por uma formação plurilíngue e intercultural no desenvolvimento integral da criança*, resgatamos reflexões que dão conta de que, em uma perspectiva intercultural, é possível levar obras literárias para a sala de aula de LE, sobretudo quando o público é o infantil. Na nossa ótica, os elementos constitutivos de uma obra literária podem ser responsáveis por acionar diversos elementos que estimulam o imaginário e instigam descobertas tanto da língua, quanto de elementos culturais.

Assim, quando nos perguntamos por quais razões deve-se levar até a criança uma metodologia de ensino de línguas em busca do plurilinguismo, como a ILR, as diversas razões que elencamos ao longo deste artigo ratificam a importância de uma nova prática no contexto escolar, impactando de modo positivo o ensino de LEC. Intentando responder quais percursos metodológicos como materiais didáticos estariam disponíveis para a implementação da IC no

ensino infantil, nós mesmos apresentamos um material voltado para a abordagem da obra literária no ensino de LEC e que pode ser trabalhado por professores de qualquer língua, inclusive, de língua portuguesa.

À guisa de conclusão e tendo em vista que a ILR tem conquistado um significativo espaço entre as metodologias de ensino de LE, faz-se necessário que o professor seja sensibilizado a administrar dificuldades que podem vir a impedi-lo de trabalhar por esse viés, de modo a fazê-lo encontrar estratégias que possam ajudá-lo a vencer desafios. Sob a nossa ótica, trata-se de um importante procedimento para dar suporte ao aprendiz na ação de descortinar e ampliar novos horizontes que estão para além dos horizontes linguísticos. Assim, o professor não só será levado a refletir sobre os conteúdos, mas também sobre as suas próprias práticas em sala de aula, conduzindo o seu aprendiz às múltiplas desvendadas.

Portanto, nestas reflexões, buscamos refletir sobre essa necessária metodologia que, na nossa perspectiva, promove a diversidade linguística no que concerne à aprendizagem de línguas estrangeiras, que é a Intercompreensão de Línguas Românicas. Assim, discutimos sobre razões que fazem dessa metodologia um indispensável caminho para o ensino de línguas estrangeiras para crianças, haja vista que pode ser um recurso importante na formação de cidadãos de um comportamento que resulta em respeito ao outro.

Porém, no que concerne ao material didático disponível para a sua aplicação em sala de aula, os resultados ainda apontam para uma realidade que mostra que não obstante essa ausência, há incentivos, ainda que tímidos, dando suporte à abordagem e à sensibilização de crianças pelos caminhos da IC. Entretanto, essa carência não deve ser entendida como um obstáculo para que seja trabalhada em sala de aula, pelo contrário, ela tem sido um importante estímulo para a criação de materiais que dão suporte à construção de materiais didáticos para o ensino e sensibilização para as LEC.

Ao longo destas reflexões, além de discutir sobre a importância da IC, ressaltamos a necessidade de se ter profissionais que aceitem mudar as suas práticas e que busquem em procedimentos como a IC enquanto um dos caminhos mais frutuosos para se transformar a Educação Infantil (simplesmente) em uma educação infantil plurilíngue no Brasil, pelos caminhos da literatura. Por essa razão, acreditamos estar (apenas) trazendo considerações “quase finais”, uma vez que estamos no início de uma provável nova prática no ensino de línguas estrangeiras para crianças, estimulando a diversidade linguística e a leitura literária desde a mais tenra idade.

REFERÊNCIAS

- ALAS-MARTINS, S. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. Belém: Revista MOARA n°42, jul/dez, 2014. p.117-126.
- ALAS-MARTINS, S. Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologia. *Revista Internacional d'humanitats*, v. ano XX, p. 75-88, 2017.
- ARAÚJO E SÁ; DOWNING; MELO-PFEIFER; SÉRÉ; VELA DELFA; A intercompreensão em línguas românicas: conceitos práticos, formação (pp. 228–300). Aveiro: Oficina digital. www.galanet.eu/publication/fichiers/Araujo_e_Sa_et_al_Ed_2009.pdf 2009.
- ARAÚJO, L. B.; COSTA, M. A. M. O ensino de língua inglesa para crianças por meio de abordagens temáticas: apresentando uma experiência. In: PINHEIRO-MARIZ, J.; GONÇALVES, J. P.; ARAÚJO, L. B. *A infância em suas múltiplas faces*. Campina Grande: EDUFCG, 2016. p. 149-165-179.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001
- BEACCO, J.-C. Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue. Rev. *Le Français dans le Monde*. n.355. CLÉ International. Paris, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE*: Apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de la Coopération culturelle comité de l'éducation. Division de langues vivantes. Strasbourg : Didier, 2001.
- CAPUCHO, F. Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (socio) linguistas. In: SILVA, F; RAJAGOPALAN, K. (Org.) *A linguística que nos faz falhar*. São Paulo: Unicamp, Parábola Editorial, p.83-87, 2004.
- CAPUCHO, F. L'intercompréhension en action, in Escoubas, M-P. & Di Vito, S. (eds). *Quel plurilinguisme pour quel environnement professionnel multilingue? - Quale plurilinguismo per quale ambito lavorativo multilingue*, *Revue Repères-Dorif*, n° 4, http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?id=144, 2013.

CARAP. Quadro de Referências para Abordagens Plurais. Disponível em: http://www.ecml.at/Portals/1/documents/intercomprehension-2015_enligne.pdf Acesso em 20/09/2017.

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

DUVERGER, J. De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue. *Rev. Le Français dans le Monde*. n.355. Paris : CLÉ International, 2008.

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

GAONACH'H, D. *L'apprentissage Précoce d'une Langue Étrangère : Le point de Vue de la Psycholinguistique*. Hachette Livre. Paris-Cedex, 2006.

LIRA, M. *A intercompreensão de línguas românicas no ensino de línguas estrangeiras para crianças através da leitura literária*. Monografia de conclusão de curso. Universidade Federal de Campina Grande. 2017. 70 p.

LIRA, M. de N; PINHEIRO-MARIZ, J. A intercompreensão de línguas românicas na formação plurilíngue e intercultural no ensino de línguas estrangeiras para crianças. *Letras em Revista*. UESPI. v. 08, n. 01, 2017.

LIRA, M. de N; PINHEIRO-MARIZ, J. Literatura e infância: sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças. In: PINHEIRO-MARIZ, J.; GONÇALVES, J. P.; ARAÚJO, L. B. *A infância em suas múltiplas faces*. Campina Grande: EDUFCEG, 2016. p. 149-164.

MOORE, D. *Plurilinguisme et école*. Paris: Editions Didier, collection LAL, 2006.

BRASIL. *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (PCN-LE)*. 5ª a 8ª série. Língua Estrangeira Moderna, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf Acesso em em10/06/2017.

PINHEIRO-MARIZ, J.; SILVA, M. R. S. Da aprendizagem de uma língua estrangeira na primeira infância: a literatura como um caminho para imersão no imaginário do universo infantil. *Revista UNIABEU*, v. 5, p. 32-47, 2012.

SILVA, M. R. S.; PINHEIRO-MARIZ, J. Cognição e Linguagem: Atividades neuronais envolvidas na aquisição do francês como Língua Estrangeira. *Revista Saúde & Ciência Online*, v. 3, p. 91-104, 2014.

ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs.). *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes, 2010.

ROCHA, C. H. *O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões*. São Paulo: Delta, v. 23, n. 2, 2007, p. 273-319) Disponível

em :<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200005>

Acesso em: 20 de fevereiro de 2016.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

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

Recebimento: 21/12/2017

Aceite: 21/12/2017