



Gramática da Intercompreensão

Intercomprehension Grammar

*Valdilena RAMMÉ**

RESUMO: O presente artigo pretende refletir sobre a relação entre língua e gramática no âmbito das abordagens plurais, e mais precisamente da didática da intercompreensão. A tese que se defende neste texto sugere que o ensino de gramática através do trabalho com diferentes línguas estrangeiras em paralelo pode proporcionar uma aprendizagem de línguas mais significativa. Ao se analisar exercícios gramaticais em materiais didáticos de intercompreensão, chega-se à conclusão que a didática da intercompreensão permite uma prática pedagógica da gramática mais consciente e contextualizada, que não só valoriza o repertório linguístico do(a) estudante, como também mobiliza seus conhecimentos prévios para apoiar a aprendizagem da(s) nova(s) línguas estrangeiras ou adicionais. Esta breve reflexão é concluída com uma discussão sobre o potencial pedagógico da adoção de uma abordagem plurilíngue para o ensino de línguas estrangeiras. São apresentadas, nesse sentido, algumas reflexões sobre os benefícios e também os desafios que a didática da intercompreensão aporta para o trabalho de professores e professoras de LE.

ABSTRACT: This article intends to discuss the relationship between language and grammar in the context of the plural approaches, and more precisely the intercomprehension didactics. The thesis defended in this text suggests that teaching grammar through the work with different foreign languages in parallel can provide a more meaningful language learning. When analyzing grammatical exercises in intercomprehension teaching materials, we conclude that the intercomprehension didactics allows for a more conscious and contextualized pedagogical practice of grammar, which not only values the student's linguistic repertoire, but also mobilizes their knowledge to support the learning of new or additional foreign languages. This brief reflexive exercise concludes with a discussion of the pedagogical potential of adopting a plurilingual approach to teaching foreign languages. In this sense, some thoughts on the benefits and also the challenges that the didactics of intercomprehension brings to the work of FL teachers are presented.

* Doutora. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1794-3278>. valdilena.ramme@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE:
Intercompreensão. Gramática. Didática.
Línguas Estrangeiras.

KEYWORDS: Intercomprehension.
Grammar. Didactics. Foreign languages.

1 Introdução

Este artigo pretende refletir sobre a relação entre língua e gramática no âmbito da didática da intercompreensão (ESCUDE; JANIN, 2010). A tese que exploramos aqui é que o ensino de gramática através do trabalho com diferentes línguas em paralelo pode proporcionar uma aprendizagem de línguas adicionais/estrangeiras mais significativa. As evidências que apresentamos para tal partem da análise de manuais didáticos de intercompreensão que são usados como material complementar em aulas de português língua adicional.

Para iniciar esta discussão, é preciso esclarecer, portanto, que entendemos didática como a “disciplina cujo objeto é o processo de ensino/aprendizagem da língua-cultura”¹ (PUREN, 1998, p. 272). A didática da intercompreensão é, desse modo, a área de estudos que se debruça sobre os processos de ensino-aprendizagem da prática intercompreensiva, ou seja, da compreensão mútua entre falantes de línguas próximas. De acordo com o projeto EUROM5,

[c]on il termine “intercomprensione” si è soliti designare il fenomeno che ha luogo quando due persone comunicano tra loro con successo parlando ciascuno nella propria lingua. El proceso de comprensión recíproca entre hablantes de lenguas diferentes, si bien espontáneo, puede sin duda acelerarse a través de un recorrido guiado de enseñanza/aprendizaje. La didactique de l’intercompréhension (...) représente (...) une intéressante approche plurilingue à l’apprentissage de la langue, ainsi qu’une pratique didactique pour le développement de la connaissance linguistique. (EUROM5, 2012, página web)

¹ “(...) discipline dont l’objet est le processus d’enseignement/apprentissage de la langue-culture” (PUREN, 1998, p. 272) - Tradução nossa.

Como se pode perceber, optamos por começar este artigo apresentando uma definição para a *didática da intercompreensão* com um texto plurilíngue. De fato, a plataforma do projeto EuRom5 apresenta a definição reproduzida acima² em cinco línguas românicas: catalão, espanhol, francês, italiano e português. Esse projeto, dirigido pela pesquisadora Claire Blanche-Benveniste, se dedica, assim, ao desenvolvimento de material didático dentro da perspectiva da intercompreensão e da integração da aprendizagem de conteúdos e línguas, se inserindo, conseqüentemente, em uma abordagem plural da didática de línguas.

Na citação aqui trasladada, transcrevemos cada sentença retirada do site em uma língua que o(a) leitor(a) quiçá já tenha reconhecido: o italiano, o espanhol e o francês, nesta ordem. Talvez, além disso, já tenha sido possível entender a definição de intercompreensão ali exposta, mesmo que nunca se tenha aprendido ou estudado nenhuma dessas línguas. Isso aconteceu, entre outras razões, porque nossas línguas pertencem a uma mesma família linguística e são tipologicamente próximas³.

Começamos este artigo, assim, com um exercício prático de intercompreensão para propor uma reflexão sobre como a proximidade linguística e a realização de um exercício reflexivo sobre as semelhanças e diferenças formais que as línguas de uma mesma família apresentam pode propiciar uma aprendizagem não só mais eficiente, como também mais consciente e respeitosa da diversidade linguístico-cultural. Por essa razão, também decidimos deixar as citações apresentadas em línguas românicas no original, acompanhadas de sua tradução em notas de rodapé, para que este texto

² Trechos disponíveis no sítio web <https://www.eurom5.com/p/chiamo-pt/intercomprensione>.

³ Chamamos de “família” o grupo de línguas que teve origem em uma língua comum, como é o caso do latim, para o português, o francês, o espanhol, o italiano, o romeno, o catalão etc. Trata-se, neste caso, de uma classificação genética das línguas. Por outro lado, a tipologia linguística se preocupa em classificar as línguas estruturalmente próximas, sejam elas geneticamente aparentadas ou não (Ver CYRINO, 2019, para um panorama). Ambos os campos de estudo são importantes para as pesquisas em intercompreensão.

possa ser na prática um exemplo das possibilidades que a intercompreensão nos brinda.

O presente texto se dedicará, portanto, a levantar algumas questões relativas ao ensino-aprendizagem de gramática na perspectiva da didática do plurilinguismo e das abordagens plurais, e em especial da didática da intercompreensão, a partir da análise dos exercícios gramaticais que manuais de intercompreensão propõem.

Para começar a pensar sobre o papel da gramática na prática intercompreensiva, voltemos à citação inicial. Ao lermos o texto com atenção, nos damos conta que, embora certas palavras não sejam transparentes⁴, ao destacarmos outras palavras que se parecem mais com o português, podemos, simplificadaamente, reconstruir algum sentido.

No quadro abaixo, ilustramos como esse exercício pode levar a uma possível reconstrução do sentido da primeira frase. Na primeira coluna, destacamos os termos transparentes em itálico. Na segunda, avançamos uma possível tradução para esses termos e, na terceira, propomos uma “tradução” que se aproxima, de forma imperfeita, do significado da sentença original:

Quadro 1 – Reconstrução de sentidos através da Intercompreensão.

Texto original:	Decifração:	Compreensão:
<i>Con il termine “intercomprensione” si è soliti designare il fenomeno che ha luogo quando due persone comunicano tra loro con successo parlando ciascuno nella propria lingua.</i>	Com ... termo “intercompreensão” designar .. fenômeno quando duas pessoas comunicando/comunicam com sucesso própria língua.	(Com) o termo intercompreensão designa o fenômeno quando duas pessoas comunicam com sucesso (na) própria língua.

Fonte: elaborado pela autora.

⁴ Palavras transparentes têm seu sentido facilmente depreendido da forma, por ser parecida com alguma forma encontrada na língua materna do(a) leitor(a).

O mesmo acontece com o espanhol, de maneira ainda mais transparente, e com o francês, com as palavras *intéressante... plurilingue à l'apprentissage de la langue... elle valorise toutes ... langues*. É importante ressaltar, porém, que para além da proximidade lexical e do fato de nossas línguas usarem o alfabeto latino na escrita, outras características mais gramaticais e formais parecem ter um papel central na compreensão de línguas irmãs.

Ou seja, é crucial destacar que a intercompreensão entre línguas vizinhas também é possível, porque tais línguas apresentam *semelhanças sintáticas e morfológicas* facilmente contrastáveis (ordem SVO, uso de preposições em oposição a posposições, posição e ordem dos advérbios, rico paradigma flexional — o -s para marcar o plural, por exemplo, ou sufixos como -age vs. -agem — e assim por diante.).

Essa característica faz, portanto, com que sejamos capazes de (re)construir o significado de um texto estrangeiro em uma língua próxima de maneira muito mais facilitada do que seria possível fazer, por exemplo, com o trecho abaixo, em alemão, sem nunca ter tido contato com este idioma:

Der Begriff "Interkomprehension" bezieht sich normalerweise auf das Phänomen, das auftritt, wenn zwei Personen erfolgreich miteinander kommunizieren und jeweils in ihrer eigenen Sprache sprechen.⁵

Desse modo, a didática da intercompreensão propõe que, muito embora essa prática comunicativa milenar tenha uma importância singular, sua didatização apresenta um potencial ainda mais valioso em um contexto de valorização da diversidade linguística e multicultural. Ela está inserida, assim, no âmbito das abordagens plurais, que também incluem a abordagem intercultural, a sensibilização para a diversidade linguística e a didática integrada de línguas.

⁵ Tradução em alemão da citação inicial: “Com o termo “intercompreensão” costuma designar-se o fenômeno que se verifica quando duas pessoas comunicam entre si com sucesso falando cada uma na sua própria língua.”

Candelier (2007), no Quadro de Referência para as Abordagens Plurais de Línguas e Culturas (CARAP), define abordagens plurais como “des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d’enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d’une) variétés linguistiques et culturelles”⁶ (CANDELIER, 2007, p. 7)⁷. É importante destacar, portanto, que, de acordo com o CARAP, essas abordagens didáticas colocam no centro dos processos de ensino-aprendizagem o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e pluricultural.

A noção de competência plurilíngue e pluricultural é apresentada já em 2001, no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, e pode ser entendida como o “desenvolvimento simultâneo, em graus diferentes, da competência de comunicação em várias línguas e da experiência em culturas diversificadas (...), [para] interagir linguística e culturalmente em diversos contextos linguísticos” (BIZARRO; BRAGA, 2004, p. 60).

As abordagens plurais priorizam, desse modo, práticas didáticas que aspiram à valorização e à mobilização do repertório linguístico que o(a) aprendente traz para a sala de aula, considerando-se que este conhecimento prévio pode mediar e desintrincar seu contato com outras línguas e culturas. Da mesma forma, essas propostas visam à sensibilização dos(as) estudantes para a riqueza e diversidade linguística de seu próprio país ou comunidade, como também da(s) língua(s) com que têm contato.

Acreditamos, assim, que a intercompreensão, para além de uma forma de comunicação multilíngue, é também uma ferramenta didática poderosa, que permite a aproximação com uma língua desconhecida ou pouco conhecida através da prática

⁶ Como já mencionado, tendo em vista que este artigo discute a intercompreensão e a comunicação plurilíngue, optamos por manter todas as citações em línguas românicas no original. Traduções nossas serão oferecidas em notas de rodapé.

⁷ (...) abordagens didáticas que implementam atividades de ensino-aprendizagem que envolvem, ao mesmo tempo, diversas (= mais de uma) variedades linguísticas e culturais (CANDELIER, 2007, p. 7, tradução nossa).

da compreensão mútua plurilíngue. Nesse contexto, torna-se necessário, portanto, ampliar os estudos gramaticais que permitem entender melhor o papel da gramática na prática intercompreensiva e na incorporação da didática da intercompreensão para a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) ou mesmo maternas (LM). Como mencionado anteriormente, a presente pesquisa se concentra no segundo problema e se inicia a partir da análise crítica de materiais de intercompreensão usados em aulas de português língua adicional na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Conforme ficará mais explícito na seção de metodologia, este trabalho investigativo é realizado em uma universidade brasileira oficialmente bilíngue, ou seja, na qual as línguas de instrução e produção científica são o português e o espanhol. É importante destacar, ademais, que, por ser a UNILA uma instituição bilíngue, há aqui um rico espaço de comunicação multilíngue, que favorece a investigação sobre a intercompreensão, tanto no âmbito dos estudos gramaticais, quanto da perspectiva das abordagens plurais para o ensino-aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, é igualmente importante mencionar, porém, que, muito embora nosso contexto multilíngue e multicultural pareça oportunizar práticas plurilíngues, essas não acontecem com a frequência que se esperaria. Diferentes pesquisas que olham para as práticas comunicativas da UNILA desde uma perspectiva linguística se deparam com uma universidade majoritariamente monolíngue, em que o português, língua oficial do Brasil, se impõe (FERREIRA, 2021; RIBEIRO; NUNES, 2020; ERAZO MUÑOZ, 2016).

De fato, a pesquisa de Erazo Muñoz (2016) revela que, no cotidiano universitário, o que se observa na UNILA é uma diglossia que privilegia a língua portuguesa. De acordo a autora, tendo em vista que a universidade não possui uma política linguística explícita, seu rico contexto multilíngue acaba levando a uma assimetria entre a frequência de uso e prestígio que uma e outra língua apresentam.

Tanto os trabalhos de Erazo Muñoz (2016) e Ferreira (2021) expõem que, nesse cenário desigual, é possível constatar o emprego de variadas estratégias comunicativas, que incluem a alternância de códigos, o uso de códigos mistos ou de uma interlíngua, como o portunhol, a prática da intercompreensão (que é relativamente habitual, mas não didatizada) e, às vezes, a incompreensão.

Além disso, como destacam Del Olmo e Erazo Muñoz (2020), a UNILA possui um patrimônio linguístico que vai muito além da dicotomia espanhol e português, pois estudantes, docentes e corpo técnico administrativo têm um repertório rico e diverso de línguas que vão desde as línguas indígenas faladas pelos povos originários, até línguas hegemônicas, como o alemão e o francês. Porém, os mesmos autores observam que

[v]isto desde la perspectiva de la diglosia, todos estos repertorios no encuentran espacios de valorización, puesto que no existen directrices institucionales que permitieran invertir la tendencia y potenciaran estos conocimientos en favor de la construcción de una universidad plurilingüe (DEL OLMO; ERAZO, 2020, p. 125)⁸.

Esses autores também nos recordam que não basta que as línguas em contato sejam próximas genética ou tipologicamente para que a intercompreensão aconteça, sendo também necessária a mobilização de recursos “linguísticos, cognitivos e sociais”, além da “intencionalidade” dos(as) falantes (ESCUDE; JANIN, 2010, p. 40), para que a comunicação seja efetiva.

Nesse sentido, vale recordar que Escudé e Janin (2010, p. 18) igualmente observam que

⁸ Vistos na perspectiva da diglossia, todos esses repertórios não encontram espaços de valorização, uma vez que não existem diretrizes institucionais que permitissem reverter a tendência e potencializar esses conhecimentos em prol da construção de uma universidade multilíngue.

[à] défaut, un contact des langues non reconnu et non didactisé serait capable d'engendrer au mieux de la diglossie, une hybridation langagière non maîtrisée, au pire des conflits, l'impossibilité d'une intégration harmonieuse en un espace de plusieurs plaques langagières⁹ (ESCUDEÉ ; JANIN, 2010, p. 18).

Logo, considerando-se tal possibilidade, os autores sugerem, que “une des priorités fondamentales de l'enseignement des langues va bien évidemment devenir la normalisation et la didactisation du contact des langues¹⁰” (ESCUDEÉ; JANIN, 2010, p. 18). Nesse sentido, a presente pesquisa propõe que, para se pensar em uma didática do contato entre línguas tão próximas como o português e o espanhol, por exemplo, faz-se necessário estudar a gramática desse contato, seja observando as práticas espontâneas de intercompreensão, como se observa na UNILA, seja analisando as práticas gramaticais comparativas propostas nos materiais didáticos de intercompreensão.

Entendemos, além disso, que, quando integrada ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), a didática da intercompreensão favorece a consciência gramatical e o ensino de gramática de uma forma relevante e significativa. Del Olmo e Erazo Muñoz aludem, nesse sentido, a uma “consciência plurilíngue” que é beneficiada pela prática da intercompreensão:

(...) la práctica de la intercomprensión despierta en los propios hablantes una conciencia plurilingüe, una experiencia de comunicación integradora de las diferencias y las particularidades de esas culturas en contacto (DEL OLMO; ERAZO, 2020, p. 128)¹¹.

⁹ Caso contrário, o contato linguístico não reconhecido e não didatizado seria capaz de gerar, na melhor das hipóteses, diglossia, uma hibridização linguística descontrolada, e na pior das hipóteses, a impossibilidade de integração harmoniosa em um espaço de várias placas de linguagem.

¹⁰ (...) uma das prioridades fundamentais do ensino de línguas se tornará obviamente a padronização e didatização do contato linguístico.

¹¹ (...) a prática da intercompreensão desperta nos próprios falantes uma consciência multilíngue, uma experiência de comunicação integrativa das diferenças e particularidades das culturas em contato.

Tendo em vista que a intercompreensão tem o potencial, portanto, de enriquecer e facilitar a comunicação, e conseqüentemente, a aprendizagem de conteúdos e línguas, evidenciando sua conexão direta com o ensino bilíngüe (GAJO, 2006), como é o caso da UNILA, consideramos imperativa a necessidade de ampliar o campo de pesquisas empíricas que visem elucidar questões didáticas e formais de seus processos. Este artigo tem a intenção, portanto, de apresentar os resultados iniciais de uma pesquisa que busca entender como o ensino de gramática aliado à didática da intercompreensão pode favorecer o ensino-aprendizagem de LE e a comunicação em outras línguas.

Para alcançarmos esse objetivo, o texto está organizado da seguinte forma. Na seção 2, repassamos o referencial teórico desta pesquisa, incluindo uma discussão sobre as abordagens plurais, que incluem a didática da intercompreensão, e sobre a concepção de gramática que embasa nosso trabalho pedagógico. Na seção 3, expomos a metodologia da presente pesquisa. Na seção 4, então, analisamos exercícios gramaticais de materiais didáticos de intercompreensão para refletir sobre como o ensino-aprendizagem da gramática de uma LE pode ser facilitada e potencializada pela prática plurilíngüe. Por fim, concluímos este artigo com algumas considerações acerca dos desafios e benefícios que a pesquisa sobre a gramática da intercompreensão apresenta.

2 Pressupostos teóricos

Segundo Del Barrio (2020), a comunicação multilíngüe pode se materializar de diferentes formas. Entre elas, os dois contextos abaixo podem ser encontrados na universidade em que realizamos este estudo de caso:

- i. falantes compartilham uma língua e lançam mão de estratégias como alternância de códigos, mistura de códigos ou uso de uma interlíngua como oportunhol;

ii. falantes não compartilham uma língua, mas suas distintas línguas pertencem a uma mesma família linguística.

No primeiro caso, temos uma situação que pode ser definida como uma prática de translíngua, no segundo, uma prática de intercompreensão. Outra forma de olhar para esta realidade é apresentada por Escudé e Janin (2010, pg. 28). Segundo esses autores,

[s]i deux locuteurs ont une langue différente, les solutions d'échange sont au nombre de quatre: 1) l'absence d'échange, l'incompréhension; 2) l'un des locuteurs emploie la langue de l'autre; 3) les locuteurs utilisent une langue tierce pour communiquer; 4) l'intercompréhension, chacun recourant à sa langue et comprenant celle de l'autre (ESCUDE; JANIN, 2010)¹².

Contudo, apesar de os cenários 2) e 3) serem bastante frequentes, os autores consideram que somente a intercompreensão reconhece e valoriza a diversidade linguística, permitindo que o jogo de poder entre as línguas se equilibre. Isso acontece, pois no diálogo intercompreensivo, o que se têm em vista são as semelhanças formais observáveis na realidade linguística das línguas e não a hierarquia política por trás de seu prestígio (ou desprestígio) (ESCUDE; JANIN, 2010).

Além disso, é importante ressaltar, como já mencionado, que a didática da intercompreensão coloca no centro do processo de aprendizagem o repertório linguístico que o(a) estudante traz consigo, focalizando seu valor na construção dos significados da língua estrangeira. A língua materna (e também as outras línguas) que o(a) aprendente fala não é vista, assim, como uma ameaça à aprendizagem da LE, mas como uma ferramenta. Gajo (2006, p. 1) define, assim, que “l'intercompréhension est

¹² Se dois falantes têm línguas diferentes, as soluções de troca são quatro: 1) impossibilidade de troca, incompreensão; 2) um falante usa a língua do outro; 3) os falantes usam uma terceira língua para se comunicar; 4) intercompreensão, cada um usando sua própria língua e entendendo a do outro.

d’abord au service de tâches communicatives et/ou sociales à réaliser avec des moyens déjà disponibles”.

Nesse sentido, é preciso dar ênfase à proposta de Escudé e Janin (2010, p. 20) de que

(...) l’intercompréhension s’inscrit dans une option éducative plus large, celle de l’éducation au plurilinguisme constituée, selon la définition qu’en donne le Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, de “l’ensemble des enseignements, non nécessairement limités à ceux des langues, destinés à faire prendre conscience à chacun de son répertoire de langues, de le valoriser, de l’étendre par l’enseignement de langues non ou peu connues, de sensibiliser à la valeur sociale et culturelle de la diversité des langues, afin d’amener à la bienveillance linguistique et de développer la compétence interculturelle” (ESCUDE; JANIN, 2010, p. 20)¹³.

Gajo (2006, p. 63) explica, assim, que “la didáctica del plurilingüismo, en el sentido amplio, recubre principalmente metodologías referentes a los enfoques comparativos (didácticas de las lenguas vecinas, didácticas integradas, algunos aspectos del despertar de las lenguas) y la enseñanza bi/plurilingüe”. Logo, é possível concluir que uma instituição que pretende implementar um ensino bilíngue tem o dever de articular uma proposta pedagógica que seja condizente com a riqueza de um contexto diverso e multilíngue.

Sobre esse tópico, Escudé e Janin (2010, p. 77), observam ainda que

[d]e même que la construction d’un vrai bilinguisme n’est pas la construction de deux monolinguismes étanches, l’intercompréhension

¹³ (...) a intercompreensão faz parte de uma opção educativa mais ampla, a da educação para o plurilinguismo, que, segundo a definição dada no Guia para o desenvolvimento das políticas de educação de línguas na Europa, é definida como “todos os tipos de ensino, não necessariamente limitados ao ensino de línguas, que pretendem fazer com que todos tenham consciência de seu repertório linguístico, valorizem-no, ampliem-no através do ensino de línguas não conhecidas ou pouco conhecidas, sensibilizando para o valor social e cultural da diversidade das línguas, de forma a fomentar a benevolência linguística e desenvolver a competência intercultural.

force l'objectivation des rapports de langues entre elles: ponts, comparaisons, transferts, retours vers la langue source, essais par diverses langues cibles.¹⁴

É igualmente importante enfatizar, portanto, que, de acordo com Escudé e Janin (2010, p. 43.44), dois aspectos são fundamentais para a didática da intercompreensão: por um lado, a atenção ao contexto comunicativo; por outro, a *atenção à forma*, que, segundo os autores, é “l'entrée la plus spécifique à l'intercompréhension. La forme informe, au sens où elle donne une information”¹⁵ (ESCUDE; JANIN, 2010, p. 43).

Em outras palavras, o estudo da forma, ou da gramática, é um aspecto fundamental da didática da intercompreensão. Esse estudo pode, além disso, ser um fator determinante para se compreender as estratégias comunicativas empregadas quando os(as) falantes estão realizando interações multilíngues. Através da reflexão sobre as proximidades e diferenças morfológicas, semânticas e sintáticas entre as línguas românicas, portanto, poderemos quiçá entender como um(a) falante constrói por si só a arquitetura de uma nova língua (ESCUDE; JANIN, 2010, p. 45). Exercício este que o(a) ajuda, por sua vez, a compreendê-la e eventualmente se comunicar através dela.

Note-se que, nessa perspectiva, o estudo sobre a gramática da intercompreensão também pode contribuir para a pesquisa em linguística aplicada que se dedica ao ensino-aprendizagem de português e espanhol como línguas estrangeiras, tendo em vista que, ao iluminar os aspectos gramaticais do contato entre línguas próximas, seria possível entrever que aspectos das gramáticas dessas línguas têm maior relevância para a compreensão da outra língua e para seu eventual uso.

¹⁴ Da mesma forma que a construção de um verdadeiro bilinguismo não é a construção de dois monolinguismos estanques, a intercompreensão força a objetivação das relações das línguas entre elas: pontes, comparações, transferências, retornos à língua de origem, ensaios através de várias línguas-alvo.

¹⁵ (...) a entrada mais específica para a intercompreensão. A forma informa, no sentido em que passa uma informação.

Nesse contexto, é importante ainda mencionar que são raros os estudos¹⁶ que se dedicam a investigar aspectos da gramática da intercompreensão em línguas românicas (ICLR) que incluam o português brasileiro. Balotin (2020), ao refletir sobre o ensino do *passé composé* (do francês) a estudantes que falam espanhol, inglês e/ou português conclui que as estratégias e ferramentas oferecidas pela didática da intercompreensão (ESCUDE; JANIN, 2010) permanecem amplamente ausentes de materiais didáticos e das práticas de professores de francês como língua estrangeira (FLE).

Balotin (2020) destaca, ainda, como seria proveitosa a instrumentalização de ferramentas da intercompreensão para o ensino de FLE, incluindo a mobilização do repertório linguístico dos(as) estudantes, assim como uma visão de língua estrangeira que a localizasse sobre um *continuum* linguístico e não categoricamente separada das línguas que o(a) aprendente já conhece. A título de exemplo, vale destacar a observação deste pesquisador em relação à importância dos advérbios de tempo para a compreensão e aprendizagem do *passé composé*. Isto é, a mobilização de uma prática contrastiva que facilite e aproxime a compreensão desses termos em diferentes línguas (*ayer, hier, yesterday* vs. ontem) poderia facilitar o reconhecimento do tempo do discurso e, conseqüentemente, a compreensão e uso de forma mais proficiente das diferentes estruturas que expressam o passado nas LE do(a) estudante.

Para compreender a ausência de estudos que se dedicam explicitamente sobre uma reflexão gramatical no âmbito dos estudos sobre didática da intercompreensão é preciso resgatar a imagem negativa à qual o ensino de gramática foi associado nas abordagens de ensino-aprendizagem de línguas, tanto maternas, quanto estrangeiras, nas últimas décadas.

¹⁶ A dissertação de Felipe Balotin (2020) é o único trabalho de pesquisa publicado no Brasil de que temos conhecimento.

Ao proporem um ensino centrado na língua em uso e nos gêneros discursivos, a Abordagem Comunicativa e propostas posteriores recomendaram que o ensino explícito de gramática deveria dar lugar a um ensino de gramática contextualizado e balizado pelas necessidades discursivas e textuais. Muitas vezes, porém, essa postura faz com que os(as) professores de LE se furtem ao trabalho de reflexão sobre a relação entre forma e sentido, deixando para a intuição dos(as) aprendizes o exercício de sistematizar os conhecimentos sobre a estrutura da língua aprendida.

Além disso, há a lacuna que a formação de professores de línguas deixa ao ignorar o ensino explícito de noções gramaticais e práticas de linguística descritiva na graduação, ensino este que permitiria o domínio de conceitos e de uma metalinguagem necessária para o aprofundamento de seus estudos ao longo e após sua formação inicial. Essa brecha, conseqüentemente, leva a dois cenários recorrentes: de um lado, vemos professores(as) de LE que ignoram completamente o trabalho sobre questões gramaticais, mesmo que elas sejam importantes para o uso da língua (como vimos no exemplo dos advérbios acima); do outro lado, sem ter uma formação linguística reflexiva, encontramos professores(as) que recorrem ao ensino tradicional de gramática, reproduzindo práticas estruturalistas e descontextualizadas, que Franchi (1991, p. 15) define como “repetição inconsciente de fórmulas com que suas intuições se escolarizaram (no pior sentido de "escolarização")”.

Nesse sentido, consideramos de suma importância resgatar a discussão de Franchi (1991, 2006) sobre o ensino de gramática. Há mais de três décadas, este autor já observava que

[t]em sido um lugar comum entre professores, educadores e mesmo estudiosos da linguagem uma atitude negativa em relação à gramática. Há razões para isso. Entre elas: a crítica correta à insuficiência das noções e procedimentos da gramática tradicional; a inadequação dos métodos de "ensino" da gramática; o fato de que essa gramática não é relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão de textos; o esquecimento da oralidade; o normativismo

renitente, etc. Essa crítica, porém, por mais perspicaz e correta que seja, não é acompanhada de uma reflexão amadurecida e bem informada: nem basta para instruir a substituição dos quadros teóricos que serviram à tradição gramatical, nem permite elaborar uma nova mediação entre a teoria linguística e a prática pedagógica. Não se renova, assim, a concepção de gramática. A consequência não pode deixar de ser ou a rejeição do estudo gramatical ou a incoerência de uma prática "envergonhada" dos mesmos exercícios antigos sob outras capas (FRANCHI, 1991, p. 7).

Resguardadas as especificidades do ensino de língua materna, Franchi (1991, 2006) defende, portanto, que a inclusão, nas práticas pedagógicas, de uma reflexão gramatical crítica sobre a estrutura e os diferentes usos languageiros seria fundamental para a boa construção de textos e discursos. Contudo, esse "exercício gramatical" precisa ser mais que consciente, precisa ser crítico e criativo. Isto é, mais do que reproduzir normas prescritivas (e muitas vezes contraintuitivas) encontradas nas gramáticas normativas das línguas, é necessário refletir sobre "por que e como as expressões das línguas naturais significam aquilo que significam?" (FRANCHI, 1991, p. 15).

A resposta a essa questão se encontra, assim, na prática linguística contextualizada e significativa que a aprendizagem intercompreensiva plurilíngue proporciona. Nesse sentido, é relevante ainda mencionar que, seguindo Franchi, compreendemos que o exercício gramatical em classes de LE deva ser um atividade linguística e epilinguística (mas não metalinguística). Ou seja, aos(as) estudantes não interessaria conhecer os nomes das categorias linguísticas, nem memorizar regras confusas sobre os adjuntos adverbiais serem termos acessórios da oração, por exemplo. Nas palavras de Franchi, nas aulas de línguas, "não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros".

Para os(as) aprendizes, o trabalho gramatical relevante está, portanto, na atividade linguística — ou o "exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem" (FRANCHI, 1991, p. 35) — e na

atividade epilinguística¹⁷ — a “prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 1991, p. 36).

Note-se, conseqüentemente, que não esperamos que o(a) professor(a) de LE realize um trabalho de linguista ou gramático com seus(suas) estudantes, propondo detalhadas descrições sobre as estruturas das línguas naturais. O que é crucial para um trabalho linguístico e epilinguístico adequado, no entanto, é que o(a) docente de LE, ele(a) sim, tenha experiência na prática metalinguística para melhor se preparar. Ou seja, é preciso ter domínio da metalinguagem, que inclui a nomenclatura gramatical, para poder estudar diferentes gramáticas e se preparar de forma qualificada para o trabalho reflexivo crítico com seus(suas) estudantes. Como Franchi (1991, p. 37, adaptações nossas) ressalta, “[o(a)] professor[(a)], sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades [linguística e epilinguística]”.

Ao aproximar essa reflexão da proposta didática da intercompreensão, entendemos que os numerosos subsídios gramaticais que garantem a comunicação e um trabalho significativo sobre os sentidos das LE, sejam eles fonológicos, morfológicos, semânticos ou sintáticos, são

(...) pouco aproveitados porque há a tendência para considerar a proximidade linguística mais como um problema do que como um recurso. Frequentemente ainda hoje prevalece a ideia de que é preciso esquecer a própria L1 (língua materna) para dar lugar à L2 (segunda língua), e que a influência da L1 é sobretudo uma fonte de erros. Esta

¹⁷ “Atividade epilinguística” é um termo usado por Franchi e outros autores na área do ensino de português língua materna, para qualificar a reflexão que é realizada sobre um texto (oral ou escrito) de maneira a conduzir os(as) estudantes a refletirem sobre a relação sistemática entre a forma da língua e os diferentes sentidos que essas formas podem veicular, sem, para isso, lançar mão de uma reflexão metalinguística. É uma atividade fortemente ancorada na reescrita e na discussão coletiva e crítica desta reescrita.

herança leva-nos a falar dos “falsos amigos” e a ignorar os “verdadeiros amigos”, isto é, todos os casos em que a transparência entre as línguas é evidente. Um dos principais objetivos da didática da intercompreensão é precisamente aquele de fazer aparecer em toda a sua evidência a proximidade e portanto a semelhança entre as línguas, de modo a aumentar as capacidades de compreensão (EUROM5, 2012, página web).

Por fim, é importante ainda mencionar que a didática da intercompreensão se orienta pela noção de uma aprendizagem (ou competência) parcial¹⁸ (BLANCHE-BENVENISTE, 2008, p. 34, *apud* ESCUDÉ; JANIN, 2010, p. 48). Isso significa que a prática didática não se comprometerá com a integração das competências comunicativas, como acontece em outras abordagens, ou com um trabalho voltado explicitamente à produção dos estudantes. Por outro lado, essa prática parcial, em geral centrada na compreensão de textos escritos, será “très activement approfondie” (ESCUDÉ; JANIN, 2010, p. 50).

Assim, tanto Escudé e Janin (2010, p. 51-52), quanto Souza (2013), reportam que o trabalho parcial sobre a competência da *compreensão* escrita (ou oral), acaba levando os(as) estudantes ao desenvolvimento paralelo, embora desigual, das outras competências comunicativas. Souza (2013), para ilustrar, relata como a prática plurilíngue sobre textos multilíngues levou seus(suas) estudantes de Ensino Médio a um melhor aproveitamento na compreensão e escrita de redações em língua materna.

Isso acontece, porque,

[d]o ponto de vista das competências gerais, a intercompreensão recorre à transversalidade das aprendizagens e aos conhecimentos já presentes. O aproveitamento da proximidade linguística por um lado, e o objetivo de uma competência parcial por outro, permitem delinear

¹⁸ Tendo em vista que as competências comunicativas (falar, ler, ouvir e escrever) são, em geral, trabalhadas de forma integrada nas Abordagens Comunicativa e Intercultural, Blanche-Benveniste propõe a noção de “competência parcial” para designar o processo de ensino-aprendizagem que se concentra em uma ou outra competência, como a compreensão oral e escrita (ler e ouvir), no caso da intercompreensão.

uma perspectiva transversal (...). O estudo paralelo de várias línguas, mesmo se não aprofundado, leva a um enriquecimento linguístico, cognitivo, cultural e humano extremamente estimulante, como demonstra o EuRom5. (EUROM5, 2012, página web).

A partir deste referencial teórico, refletiremos, na seção 4., sobre algumas propostas didáticas que trabalham a gramática em uma abordagem plurilíngue, ou seja, aliada à didática da intercompreensão. Antes, porém, apresentamos brevemente a metodologia que orienta a presente pesquisa.

3 Metodologia

Tendo em vista a necessidade de uma investigação empírica voltada para a observação dos processos práticos de ensino-aprendizagem em contextos multilíngues, a metodologia que embasa o presente trabalho é a pesquisa-ação (TRIPP, 2005), aliada à linguística descritiva (PERINI, 2006, 2008) para a análise dos exercícios que trabalham aspectos gramaticais nos materiais didáticos de intercompreensão.

Esta pesquisa-ação é realizada, desse modo, a partir das disciplinas de Português Língua Adicional (PLA) e Intercompreensão ministradas no Ciclo Comum de Estudos e no curso de Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras da UNILA. Nas disciplinas de PLA, em especial, os materiais e atividades de intercompreensão são usados para potencializar os processos de aprendizagem da língua adicional/estrangeira.

A metodologia da pesquisa-ação é conveniente, porque nos permite organizar o trabalho investigativo para que, após uma etapa inicial de reflexão teórico-crítica, e uma segunda etapa de descrição e análise, que, por sua vez, produz dados para alimentar a reflexão teórica da etapa seguinte, cheguemos a uma terceira etapa de (re)avaliação das práticas didáticas implementadas em nossas aulas. Logo, esse trabalho alimenta igualmente nossa prática pedagógica inserida na perspectiva das abordagens plurais e da didática da intercompreensão.

A primeira etapa da pesquisa, portanto, foi realizada a partir de profunda leitura e discussão das mais importantes e mais recentes publicações da área da didática do plurilinguismo e da intercompreensão, assim como da linguística descritiva de viés tipológico. A segunda etapa, então, foi executada através da seleção e avaliação de exercícios gramaticais em diferentes materiais de intercompreensão.

A avaliação desses materiais, ainda na segunda etapa, é norteada por uma análise descritiva dos fenômenos linguísticos enfocados pelos exercícios, guiada pelos princípios e métodos da linguística descritiva (PERINI, 2006; 2008) e da tipologia linguística. Neste artigo, apresentamos brevemente os resultados do trabalho da segunda etapa que, por sua vez, servirão de base para a reflexão sobre propostas didáticas que possam ser implementadas na nossa universidade. Teoricamente, essas propostas serão orientadas pelos princípios das abordagens plurais, como a didática da intercompreensão e do plurilinguismo acima apresentada.

Tendo em vista nosso referencial teórico e a metodologia de pesquisa até aqui apresentados, passaremos para a apresentação da análise dos exercícios gramaticais encontrados nos materiais didáticos de intercompreensão e sua problematização.

4 Resultados

Nesta seção, apresentaremos, de forma sintetizada, as análises sobre alguns exercícios gramaticais encontrados nos manuais *EuRom5* (BONVINO *et al.*, 2012) e *Interlat* (CHÁVEZ, FARIAS, 2007). Embora existam muitos materiais e plataformas de ICLR que proponham exercícios didáticos de intercompreensão, optou-se por apresentar esses dois manuais por serem representativos de uma proposta europeia e uma proposta latino-americana, respectivamente, além de serem usados nas disciplinas de Português Língua Adicional e Intercompreensão ministradas na UNILA.

Tanto o *Interlat*, como o *EuRom5* são materiais didáticos específicos para cursos de intercompreensão. Ou seja, esses manuais não apresentam propostas didáticas para o ensino-aprendizagem de uma língua específica, mas focam no desenvolvimento da competência de compreensão escrita de diferentes línguas românicas aprendidas em paralelo. Nas disciplinas de PLA, os exercícios presentes nesses livros funcionam como material complementar às aulas tradicionais de língua adicional/estrangeira. É sobre o uso desses exercícios como facilitadores do ensino de gramática em aulas de língua adicional/estrangeira que discutiremos a seguir.

4.1 A gramática no *EuRom5*

O manual *EuRom5* (BONVINO *et al.*, 2012) apresenta atividades de leitura para 20 textos em cada uma destas cinco línguas: catalão, espanhol, francês, italiano e português. O manual também conta com uma seção de gramática que propõe “uma análise [não] exaustiva dos conteúdos de comparação, [sem o objetivo] de “ensinar” a gramática das várias línguas. Pretende-se somente facilitar a tarefa do leitor exclusivamente onde as línguas fizeram escolhas tão diversas que tornavam particularmente difícil a compreensão” (EUROM5, 2012, página web).

Figura 1 – Exemplo do manual *EuRom5*.

12 « Les ‘mamans’ masculines potentielles
 13 doivent remplir les conditions suivantes :
 14 désirer ardemment un enfant possédant |
 15 ses propres gènes et traits héréditaires ;
 16 verser 20 000 yuans (2 427 euros)
 17 en frais chirurgicaux, être d’un
 18 tempérament courageux et avoir une |
 19 confiance totale en la science », précise
 20 China Today.

FR <V_{ant}> ↔

CA	<que + V>
ES	<que + V>
IT	<che + V>
PT	<que + V>

courageux ?

CA	ES	FR	IT	PT
15 trets	rasgos	traits	tratti	traços
16 pagar	pagar	verser	versare	pagar
17 despeses	gastos	frais	spese	despesas
18 valent	valiente	courageux	coraggioso	corajoso

Fonte: reprodução parcial do manual *EuRom* (p. 11) disponível online.

Os exercícios de “gramática da leitura” se baseiam, assim, na confrontação das diferentes formas que as línguas românicas acabaram usando para veicular sentidos próximos. É, então, no contraste e na reflexão sobre essa relação entre forma e sentido que o manual explora o acesso plurilíngue à compreensão dos textos.

Os exercícios e as “ajudas gramaticais” que acompanham os textos enfocam, desse modo, aspectos gramaticais os mais variados. Encontramos desde exercícios que trabalham contrastivamente, sempre a partir de um texto base em uma das cinco línguas, a relação entre artigos e possessivos, com em (1)¹⁹:

- (1) CA les seves
 ES sus
 FR ses
 IT le sue
 PT as suas

Até a ordem canônica de línguas SVO, como o português, em comparação com línguas como o italiano e o espanhol, que possuem uma sintaxe mais livre:

- (2) ... um protótipo (...) sobreviveu ao túnel de vento de papel hispersónico
 S V O
- (3) ... riferisce oggi l’agenzia di stampa svizzera ‘Ats’
 V (Adv) S

Passando por estratégias de relativização/subordinação que destacam uma diferença estratégica entre o francês e as outras quatro línguas românicas:

¹⁹ Exercícios reproduzidos do material EuRom5.

(4) ... désirer ardemment un enfant possédant ses propres gènes (...)

FR <V_{ant}>

CA <que + V>

ES <que + V>

IT <che + V>

PT <que + V>

Note-se que, embora não lancem mão de uma terminologia gramatical como “relativização” ou “subordinação”, ainda assim, no trabalho contrastivo, fica claro para o(a) aprendiz que as línguas podem usar formas diferentes para exprimir um mesmo sentido. Esse exercício pode ajudá-lo(a), por sua vez, a desenvolver a habilidade de buscar os sentidos no contexto discursivo, associando-os a novas formas e permitindo a construção de sua “gramática pessoal” da língua em questão, o que também mudará sua postura em relação à leitura.

Uma das consequências mais notáveis desse tipo de exercício, que observamos em aulas de ICLR integradas ao ensino de português língua adicional, é que os(as) estudantes deixam de encarar a leitura de um texto em LE como um exercício de tradução palavra por palavra, o que muitas vezes atravancava essa tarefa. Alternativamente, eles(elas) passam a realizar leituras mais globais e a apreender sentidos das novas formas encontradas, apoiando-se também em seus conhecimentos prévios.

4.2 A gramática no *Interlat*

No manual *Interlat*, encontramos 45 textos, 15 em cada uma das três línguas a seguir: português, espanhol e francês. Os textos, por sua vez, vêm acompanhados de “pistas para a compreensão”, isto é, tabelas contrastivas que sempre trabalham sobre os três idiomas ao mesmo tempo. Esses quadros, por sua vez, estão organizados segundo o domínio linguístico que se pretende explorar: léxico, morfologia, sintaxe (e, às vezes, enciclopédia: nomes próprios, conceitos idiossincráticos, pontos culturais

etc.). Como no manual *EuRom5*, pretende-se, com as sistematizações propostas, destacar as principais diferenças encontradas entre os três idiomas.

A título de exemplo, reproduzimos abaixo os quadros comparativos que aparecem na sequência de um texto em português (CHÁVEZ; FARIAS, 2007, p. 59-60):

Figura 2 – Quadro contrastivo “Léxico”.

Pistas para a compreensão - Pistas para la comprensión - Repères pour la compréhension

Léxico - Léxico - Lexique			
	P	E	F
1	fonte	fuelle	source
2	não chega	no llega	n'arrive pas
3	novidade	novedad	nouveauté
3	agora	ahora	à présent
7	torná-la	convertirla	la transformer
7	sobremesa	postre	dessert
9	uso	consumo	consommation
10	fortalecer	fortalecer	affermir

Fonte: reprodução parcial do manual *Interlat* (p. 59).

Figura 3 – Quadro contrastivo “Morfologia”.

Morfologia - Morfología - Morphologie			
3	Conet. advers. mas	Conect. advers. pero	Conect. d' opp. / restr. mais
3-8-10	Contraç. da	Contrac. / prep. + art. de la	Contract. / prép. + art. de la
13	do	del	du
15-16	dos - das	de los - de las	des
6	Indef. de coisa vários	Indef. de cosa varios	Indéf. de chose plusieurs

Fonte: reprodução parcial do manual *Interlat* (p. 59).

Figura 4 – Quadro contrastivo “Sintaxe”.

S		Sintaxe - Sintaxis - Syntaxe			
1-3	Que a gelatina em pó é uma fonte rica em colágeno	não chega a ser	uma novidade.		
	S	V	O		
12-15	(Alem disso)	a substância extraída do colágeno bovino e rica em proteínas (também)			
	S				
	funcionaria	na manutenção dos ossos			
	V	C			
33-34	(Segundo Farfan)	a gelatina	não tem	a mesma indicação	para as crianças.
	S	V	O	C	

Fonte: reprodução parcial do manual *Interlat* (p. 60).

O exercício contrastivo é seguido, então, de testes de compreensão do texto. Essas atividades são redigidas, por sua vez, nas outras duas línguas, i.e., se estamos trabalhando com um texto em português, os exercícios de compreensão são apresentados em espanhol e em francês, e assim por diante. Nessa seção, são apresentadas atividades de verdadeiro e falso, de múltipla escolha e outros exercícios variados que propõem uma reflexão sobre a relação forma e sentido, como podemos ver abaixo:

Figura 5 – Exercício de compreensão.

III.- As seguintes palavras têm o mesmo significado dentro do texto? Marque Sim ou Não conforme corresponda

a.- <i>desecharon</i> (3) e <i>descartaron</i> (18)	c.- <i>expertos</i> (7) e <i>científicos</i> (2)
b.- <i>anormal</i> (17) e <i>inusuales</i> (8)	d.- <i>geológico</i> (22) e <i>geométrico</i> (24)

Fonte: reprodução parcial do manual *Interlat* (p. 134).

Como é possível notar, o exercício acima também permite explorar a diversidade linguística que é própria das línguas naturais. Uma pergunta que se pode levantar é: seriam as palavras “*expertos*”/“*científicos*” sinônimas? O termo “*científico*” poderia ser usado como substantivo no português, ou seria somente um adjetivo? Em que contextos cada uma dessas palavras poderia ser usada? Em nossa prática,

percebemos que, ao refletirem sobre os diferentes contextos de uso dessas formas, os(as) estudantes terminam por sistematizar questões gramaticais de maneira mais concreta e significativa.

Ainda considerando o exemplo apresentado acima, podemos explorar as aproximações e distanciamentos das diferentes línguas que compõem o repertório dos(as) discentes ao observar as diferentes estratégias de contração de preposições e artigos que as línguas empregam. A partir de nossa experiência, podemos afirmar que, ao perceber essa variação, o(a) aprendente sistematiza de forma mais consciente e clara os usos das contrações das preposições em português, o que, conseqüentemente, reflete na sua produção oral e escrita.

Esses exercícios contrastivos e debates oferecem, além disso, oportunidades de se trabalhar a reescrita de textos e a reflexão sobre os distintos sentidos que as diferentes formas de uma língua podem veicular. Desse modo, os estudos gramaticais no âmbito da didática da intercompreensão possibilitam um exercício consciente e contextualizado sobre a gramática, em que o repertório linguístico do(a) estudante não só é valorizado, como é mobilizado para apoiar a aprendizagem da(s) nova(s) LE.

Esperamos que esta breve reflexão tenha convencido o(a) leitor(a) do potencial pedagógico da adoção de uma abordagem plurilíngue para o ensino de línguas estrangeiras. Concluiremos este artigo tecendo algumas reflexões sobre os benefícios e também os desafios que a didática da intercompreensão aporta para nosso trabalho como professores e professoras de LE.

5 Considerações finais

Em um contexto de globalização do conhecimento, a universidade possui um papel cardeal, tanto na discussão e pesquisa sobre o plurilinguismo, como na promoção da aprendizagem de línguas em uma perspectiva diversa e inclusiva. Sua missão pode, assim, incluir a produção de subsídios para a mediação da integração

regional e do contato entre línguas e culturas. Sendo a UNILA uma universidade oficialmente bilíngue, devido ao reconhecimento do espanhol e do português como línguas de comunicação institucional (sem considerar o multilinguismo observado no seu cotidiano), e sendo ambos os idiomas parte da mesma família linguística, este ambiente se apresenta como um terreno fecundo para o desenvolvimento de pesquisas e para a implementação de práticas pedagógicas plurilíngues em contexto acadêmico, assim como para a investigação e descrição dos fenômenos linguísticos que permitem a ICLR.

Por esse motivo, as particularidades da UNILA, assim como os elementos que ela compartilha com as outras universidades latino-americanas, nos abrem um caminho de trânsito de saberes e experiências em torno do plurilinguismo que pode fortalecer as redes de trabalho e pesquisa no continente. Ademais, ao lançar luz sobre a prática da intercompreensão e da comunicação multilíngue, almejamos que nossas eventuais descobertas possam auxiliar futuros(as) gestores na elaboração e execução de políticas linguísticas para a universidade que valorizem nossa diversidade linguística, passando pelo fortalecimento do bilinguismo institucional, através de práticas didáticas integradas e abordagens plurais (GAJO, 2006).

Como já mencionado, dentro do enfoque plurilíngue, a didática e o exercício da intercompreensão permitem levar a cabo uma prática comunicativa multilíngue já presente na sociedade em geral, e em especial nesta fronteira, além de proporcionar elementos metodológicos que abrem a possibilidade da aprendizagem paralela de várias línguas de uma mesma família (MAREP, 2007, p. 5).

Apesar dessa imagem promissora, porém, a didática da intercompreensão ainda encontra relativa resistência nos(as) profissionais da área de ensino-aprendizagem de LE em nosso país. Dentre desafios que encontramos, é possível destacar a desconfiança dos(as) docentes em relação a um trabalho em LE que se

distancie do monolinguismo. Existe ainda a crença muito forte de que a classe de língua estrangeira deve ser um espaço exclusivo de prática da língua alvo.

Além disso, outro desafio que se impõe é a resistência que parte dos(as) docentes apresenta quando se menciona o trabalho explícito sobre gramática nas aulas de LE. Como já mencionado, porém, acreditamos que este trabalho não precisa ser realizado a partir de uma abordagem tradicional e prescritivista. Ao contrário, esperamos que este artigo tenha permitido uma pequena reflexão sobre a importância de se trabalhar a relação entre gramática e aprendizagem de línguas de forma relevante para o(a) falante. O que buscamos nos exercícios gramaticais, como já apontava Franchi, é o aperfeiçoamento do nosso domínio sobre as mais variadas possibilidades de relação entre forma e sentido que as línguas naturais proporcionam.

Referências

BALOTIN, F. **As ferramentas da intercompreensão e o ensino do passé composé em cinco materiais de FLE**. 114f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

BERMÚDEZ, M. A. O. **Siempre me olvido de tocar la campaniña**: a presença da intercompreensão entre duas línguas próximas e a negociação de significado. 136f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, UNISINOS, São Leopoldo, 2016.

BONVINO, E. *et al.* **EuRom5**: Lire et comprendre cinq langues romanes. Milano: HOEPLI EDITORE, 2011.

BRITO, K. S. A Abordagem da Intercompreensão na aprendizagem de línguas. **Ensino & Pesquisa**, v. 14, 2016.

CHÁVEZ, G. T.; FARIAS, P. M.. **Manual Interlat** : Comprensión escrita en portugués, español y francés. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2007.

CYRINO, J. P. L. Tipologia Linguística: Métodos, Generalizações E Diacronia. **Macabéa-Revista Eletrônica do Netlli**, v. 8, n. 2, p. 306-322, 2019. DOI <https://doi.org/10.47295/mren.v8i2.1908>

DE OLIVEIRA, G. M.; MORELLO, R. La frontera como recurso: el bilingüismo portugués-español y el Proyecto de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera en el MERCOSUR (2005-2016). **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 81, n. 1, p. 53-74, 2019. DOI <https://doi.org/10.35362/rie8113567>

DEL BARRIO, M. M. Conciencia lingüística en la construcción de discursos multilingües: la intercompreensión espontánea en portugués. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 81, n. 1, p. 75-96, 2019. DOI <https://doi.org/10.35362/rie8113557>

DEL OLMO, F. J. C.; MUÑOZ, A. M. E. La intercompreensión como herramienta para la integración educativa en el espacio sudamericano: posibilidades, dinámicas y límites a partir de las experiencias del programa PEIF y de la UNILA. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 81, n. 1, p. 115-134, 2019. DOI <https://doi.org/10.35362/rie8113524>

ERAZO MUÑOZ, A. M. **Mutual intelligibility in the plurilingual context of the University of Latin-American integration**: experiences, contact and plurilingual interaction. 271f. Tese de Doutorado. Université Grenoble Alpes, Grenoble, 2016. Disponível em: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01370807/document>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ESCODÉ, P.; JANIN, P. L'école, la langue unique et l'intercompréhension: obstacles et enjeux de l'intégration. **Synergies Europe**, v. 5, p. 115-125, 2010.

ESCODÉ, P.; JANIN, P. **L'Intercompréhension, clé du plurilinguisme**. Paris: CLE International, 2010.

FERREIRA, F. P. dos S. **Aspectos da comunicação multilíngue**: o português como língua de contato na UNILA. Monografia. 50f. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo gramática? *In*: POSSENTI, S. (org.) **Mas o que é mesmo "gramática"?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991. 39p.

GAJO, L. D'une société à une éducation plurilingue: constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants. **Synergie Monde**, v. 1, p. 62-66, 2006.

GAJO, L. L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. *In: S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 2008. p. 131-150.

GAJO, L. Le plurilinguisme dans et pour la science : enjeux d'une politique linguistique à l'université. *Synergies Europe*, n° 8, p. 97-109, 2013.

LIMÃO, P. C. de P. O "portunhol" da América Latina no ciberespaço: De interlíngua e língua de fronteira a língua de intercompreensão e língua literária sem fronteiras. **De volta ao futuro da língua portuguesa. Atas do V SIMELP-Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, p. 2099-2116, 2017.

PERINI, M. A. **Princípios de linguística descritiva**: introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERINI, M. A. **Estudos de gramática descritiva**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PUREN, C. Concepts et conceptualisation en Didactique des Langues: Pour une épistémologie disciplinaire. *Didáctica. Lengua y literatura*, v. 10, p. 271-288, 1998.

RIBEIRO, J.; NUNES, N. Discursos sobre o bilinguismo em contexto intercultural de Ensino na unila: dois pesos e outras medidas. *Cenas Educacionais*, vol. 3, p. 7481-7481, 2020.

SATELES, R. do P. **Intercompreensão**: o tratamento lexical de línguas românicas. Monografia. Universidade de Brasília, 2014.

STURZA, E. R. Portunhol: a intercompreensão em uma língua da fronteira. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 81, n. 1, p. 97-113, 2019. DOI <https://doi.org/10.35362/rie8113568>

SOUZA, R. E. G. de. **Didática do plurilinguismo**: efeitos da intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português. 180f. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. 2013.

Artigo recebido em: 30.06.2021

Artigo aprovado em: 12.01.2022