

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA DUPLA PORTUGUÊS E FRANCÊS

NATHIELLI DE SOUZA MOREIRA

ABORDAGEM DE INTERCOMPREENSÃO: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES
PARA O MULTILINGUISMO NO BRASIL

VITÓRIA

2017

NATHIELLI DE SOUZA MOREIRA

ABORDAGEM DE INTERCOMPREENSÃO: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES
PARA O MULTILINGUISMO NO BRASIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Línguas e Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Dupla em Letras Português e Francês.

Orientadora: Profa. Dra. Kyria Rebeca Finardi

Vitória

2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais e avós que me educaram com muito amor, carinho e dedicação. Sou grata, também, ao meu esposo que vibrou com cada uma das minhas conquistas e me apoiou nas horas difíceis dessa jornada universitária.

Serei eternamente grata aos meus professores Grace Alves da Paixão, Luís Fernando Bulhões Figueira, e Marcos Roberto Machado que me fizeram tomar consciência do “ser” professor e por acreditarem no meu potencial. Um agradecimento especial a minha orientadora Kyria Finardi que com muita paciência e dedicação me ajudou a concluir este trabalho e tantos outros projetos em 2017, pelas vezes que me fez sonhar, crescer e realizar.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades e limitações da abordagem de intercompreensão (IC) para o ensino de língua estrangeira (LE) na atual conjuntura da educação nacional. Com esse fim, o trabalho revisa as políticas linguísticas expondo um breve histórico do ensino de LE no Brasil, discorrendo sobre as abordagens/metodologias de ensino de LE, em geral, e a abordagem de intercompreensão (IC) em particular. A fim de refletir sobre as possibilidades da IC, o estudo analisa o potencial dessa abordagem para atender as demandas atuais do sistema educacional brasileiro para um ensino plurilíngue e multicultural conforme propõe o Quadro Europeu Comum de Referência para línguas (QECR).

Palavras chave: abordagem, língua estrangeira, intercompreensão, plurilinguismo.

RÉSUMÉ

Cet étude vise à réfléchir sur les possibilités et les limitations de l'approche de l'intercompréhension (IC) pour l'enseignement des langues étrangères dans la conjoncture actuelle de l'éducation nationale. À cette fin, ce travail révisé les politiques linguistiques en exposant un bref historique de l'enseignement de LE au Brésil, en présentant des approches/méthodologies de l'enseignement de LE, en general, et de l'approche de l'intercompréhension (IC) en particulier. À fin de réfléchir sur les possibilités de l'IC, l'étude analyse le potentiel de cette approche pour répondre aux exigences d'une éducation multilingue et multiculturelle dans le système éducatif brésilien comme propose le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

LISTA DE SIGLAS

1. QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
2. LE – Língua Estrangeira
3. AGT – Abordagem da Gramática e Tradução
4. AD – Abordagem Direta
5. AL – Abordagem de Leitura
6. AAL – Abordagem Audiolingual
7. AC – Abordagem Comunicativa
8. ABT – Abordagem Baseada em Tarefas
9. IC – Abordagem de Intercompreensão
- 10.CO – Compreensão oral
- 11.CE – Expressão oral
- 12.EO – Expressão oral
- 13.EE – Expressão escrita

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	07
2. REVISÃO DE LITERATURA	08
2.1. Um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e suas políticas linguísticas.....	08
2.2. Abordagens de ensino de língua estrangeira	10
3. ANÁLISE.....	13
3.1. Abordagem de Intercompreensão em parceria com as demais abordagens	13
3.2. A Abordagem de Intercompreensão como possibilidade para as demandas do ensino de língua estrangeira no Brasil	14
4. CONCLUSÃO	16
5. REFERÊNCIAS.....	18

1. INTRODUÇÃO

Conforme disposto no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL), a língua proporciona um acesso privilegiado a qualquer cultura, além de possibilitar o acesso a diversas visões de mundo. A competência plurilíngue possibilita a tomada de consciência linguística e comunicativa que cada indivíduo possui. Segundo Finardi (2014), as línguas estrangeiras são importantes para: 1) manter a coesão nacional (FINARDI; CSILLAGH, 2016); 2) expandir o acesso à informação (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013; FINARDI; PORCINO, 2014); 3) expandir o acesso à educação online por meio de cursos online (FINARDI; TYLER, 2015); 4) para incluir imigrantes e refugiados (ORTIZ; FINARDI, 2015); 5) para a circulação da produção acadêmica nacional (FINARDI; FRANÇA, 2016); e 6) para a internacionalização da educação superior (FINARDI, 2017).

O processo de globalização e das relações econômicas entre as nações evoluiu exponencialmente nas últimas décadas. Finardi e Porcino (2014) ressaltam que esse processo pode produzir efeitos negativos, tal como a “comodificação” da educação promovendo uma cultura global em detrimento das demais. É inquestionável a importância da garantia do ensino de inglês, porém é importante, também ressaltar a inviabilidade de adotar apenas uma língua para a promoção da educação plurilíngue, pluricultural e para promover a coesão nacional e paz entre as nações.

Em face da importância da promoção de um sistema de ensino plurilíngue e pluricultural, este trabalho tem por objetivo analisar as possibilidades e limitações de algumas abordagens de ensino de língua estrangeira em geral e da abordagem de intercompreensão em particular. Para tanto, o estudo revisa as seguintes abordagens: abordagem da gramática e tradução (GT), abordagem direta (AD), abordagem para leitura (AL), abordagem audiolingual (AAL), abordagem comunicativa (AC), abordagem baseada em tarefas (ABT) e a abordagem de intercompreensão (IC); analisando o potencial desta última para um ensino colaborativo com cada uma das demais abordagens apresentadas, analisando também se a IC pode representar uma solução para viabilizar o ensino plurilíngue no Brasil.

Na primeira parte o estudo oferece um breve histórico do ensino de língua estrangeiras no Brasil e as políticas linguísticas; na segunda parte reviso as

abordagens de ensino de LE supra mencionadas; na terceira parte analiso como as abordagens se relacionam e se podem ou não serem utilizadas concomitantemente; e finalmente na quarta parte, a partir das análises anteriores, reflito sobre as possibilidades e limitações da IC para uma educação plurilingue no Brasil.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Um breve histórico do Ensino de línguas no Brasil e suas políticas linguísticas

Segundo Rajagopalan (2013, p. 21): “Política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou, ainda, instâncias transnacionais maiores”. Tendo em vista essa definição, pensamos que a reflexão sobre políticas linguísticas no atual cenário nacional é importante para a garantir o plurilinguismo.

O primeiro registro do ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil foi marcado pela pedagogia jesuítica. Era atribuída aos sacerdotes a catequização dos índios e a instrução dos filhos dos brancos, aos quais os jesuítas impunham a repetição e imitação das línguas latinas e portuguesa como método de aprendizagem. A abordagem de ensino era baseada em um documento oficial chamado *Ratio Atque Institutio Studiorum Societas Jesu*, publicado em 1599 em Roma (OLIVEIRA, 2004).

Ao longo do tempo o sistema de ensino brasileiro passou por várias reformas que afetaram diretamente o ensino de línguas no país:

- Em 1841 – reforma estabelecida pelo Ministro Antônio Carlos: foi garantida a presença das línguas antigas e modernas como o latim, grego, francês, inglês, alemão e italiano no Colégio Dom Pedro II;
- Em 1857 – reforma estabelecida pelo Marquês de Olinda: período em que aparecem as primeiras preocupações em relação às metodologias de ensino (LE), mas apesar de no final do Brasil Império começar uma valorização da abordagem conhecido como abordagem histórico comparativa, a abordagem que vigorou nesse período foi a da gramática e tradução.
- Em 1890 – reforma estabelecida pelo Ministro Benjamin Constant: o inglês, alemão e o estudo das literaturas estrangeiras foram excluídos do currículo obrigatório e apenas em 1901 o inglês e o alemão retomaram o seu espaço no currículo, dessa vez com vistas a um processo de ensino e aprendizagem mais comunicativo.

Em 1911 – reforma estabelecida pelo Ministro Rivadavia Correa: as línguas vivas e as clássicas retomam os seus estudos literários. Mesmo esse período sinalizando para um ensino e aprendizagem de línguas mais comunicativo, o período republicano foi marcado pela abordagem da gramática e tradução.

- Em 1931 – reforma estabelecida pelo Ministro Francisco Campos: houve preocupação com o ensino das línguas estrangeiras modernas: francês, inglês e alemão no ensino secundário. O latim era a única língua clássica do currículo.

Foi com essa reforma que surgiu a primeira tentativa criteriosa de atualização dos estudos dos idiomas modernos. A orientação didática consistia na adoção do método Direto Intuitivo, que se trata do ensino da língua estrangeira na própria língua estrangeira.

- Em 1942 – reforma estabelecida pelo Ministro Gustavo Campanema: o espanhol foi incluído no currículo obrigatório e os outros idiomas eram ensinados em caráter obrigatório e optativo.
- As LDBs (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1961 e 1971 não contemplaram o ensino de línguas estrangeiras.
- A LDB de 1996 - Na parte diversificada do currículo, foi estabelecida a obrigatoriedade, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficava a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.
- Lei 11.161, de agosto de 2005: garante a oferta obrigatória do espanhol no currículo do ensino médio e a oferta facultativa nos currículos do ensino fundamental de 5ª a 8ª série.

Políticas linguísticas a partir da Conversão da Medida Provisória nº 746 de 2016 na lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que por sua vez alterou a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

- No currículo do ensino fundamental, a partir do 6º ano, será ofertada a língua inglesa.
- Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.
- Revogação da Lei nº 11.161 de agosto de 2005 que impunha a oferta obrigatória do espanhol no ensino médio.
- A terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, aprovada em dezembro de 2017: contempla apenas a língua inglesa e não menciona nenhuma língua estrangeira.

No atual contexto do ensino de línguas no Brasil é incontestável a importância da garantia do inglês devido ao seu papel social e econômico. Podemos entender que a priorização do espanhol se justifica em parte pela assinatura do Tratado de Assunção, que em 1991 oficializou a criação do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, mas não podemos entender por que as demais línguas estrangeiras não foram contempladas de forma efetiva nesses documentos.

2.2. Abordagens de ensino de Língua Estrangeira

Antes de discorrer sobre as abordagens de ensino de LE, é preciso que os conceitos de método e abordagem sejam definidos. Conforme afirma Leffa (1998), devido à grande abrangência com que se usava o termo “método” no passado, convencionou-se dividi-lo em **abordagem** e **método** propriamente dito.

De acordo com Richard e Rodgers (1986), abordagem se refere às teorias sobre a natureza da língua e do aprendizado da língua que servem de fonte para as práticas e princípios no ensino de idiomas. Nesse sentido, abordagem é um termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. Por outro lado, o método é definido por Harmer (2001, p. 78) como o que —“nos permite colocar a abordagem na prática [...]”. Métodos incluem vários procedimentos e técnicas como parte de seu corpo padrão.

Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT)

Surgida na época do renascimento e utilizada até hoje mesmo que com adaptações (LEFFA, 1988), a AGT tem como finalidade a aquisição da compreensão e expressão escrita. Está entre seus principais objetivos levar o aluno a conhecer a literatura e cultura da língua alvo, uma vez que um dos métodos dessa abordagem são as atividades de leitura de obras literária na língua alvo e as traduções tanto da língua materna para alvo quanto o inverso. Como o próprio nome sugere, essa abordagem combina regras gramaticais e tradução, o ensino da LE parte sempre da regra para o exemplo e os aspectos de pronúncia não são contemplados.

Abordagem direta (AD) (conhecida como “método direto”)

Essa abordagem consiste em aprender uma LE na própria língua estrangeira e o uso da língua materna é proibido durante as aulas. A transmissão do significado

dá-se através de gestos, gravuras, sem recorrer em momento algum à tradução. O aluno deve aprender a pensar na língua alvo (FINARDI; PORCINO, 2014).

A pesar do foco da AD ser a expressão oral, a escrita pode ser introduzida desde as primeiras aulas. Já a gramática e os aspectos culturais da língua são aprendidos de forma intuitiva, pois o aluno primeiro é exposto aos “fatos” da língua para depois chegar a sua sistematização. O exercício oral deve preceder o exercício escrito e a técnica de repetição é usada com o intuito de proporcionar um aprendizado automático da língua.

Abordagem para leitura

A abordagem de leitura surgiu no final dos anos trinta para desenvolver nos alunos a competência de compreensão escrita, a aquisição dessa habilidade ocorre a partir da exposição a textos (PORCINO; FINARDI, 2014). Uma das diferenças entre a AGT e a AL é a utilização de livros mais didáticos e menos literários.

Na AL há um predomínio de exercícios escritos e a expressão oral ou pronúncia é extremamente limitada, apesar de ser ensinada a produção dos sons na língua alvo, a gramática restringia-se ao necessário para compreensão da leitura.

Abordagem audiolingual (AAL)

A AAL surgiu a partir da necessidade do exército americano em formar rapidamente seu pessoal devido às circunstâncias da segunda guerra mundial. Essa abordagem concentra-se na habilidade de expressão oral com ênfase particular na pronúncia (PORCINO; FINARDI, 2014).

Na AAL o aluno deve primeiro adquirir as competências de compreensão oral e expressão oral para posteriormente as de compreensão escrita e expressão escrita, assim como acontece na aquisição da língua materna. A gramática é ensinada através de analogias intuitivas. A Abordagem audiolingual dominou o ensino de línguas até o início da década de 1970.

Abordagem Comunicativa

Com advento do mercado comum europeu na década de 1970, surgiu a necessidade de um ensino de LE mais comunicativo. A AC é centrada no ensino das quatro competências: compreensão escrita (CE), compreensão oral (CO), expressão escrita (EE) e expressão oral (EO). As principais características dessa abordagem

são: maior preocupação com significado do que com a forma, contextualização dos conteúdos, foco na comunicação, oportunidade de interação na língua alvo, etc.

Abordagem baseada em tarefas (ABT) na perspectiva da ação (PA)

A ABT está incorporada à AC, essa abordagem possibilita a aplicação de atividades variadas e interativas nas salas de aula. Com o objetivo de promover o plurilinguismo o *CECRL* detalha as funções das *tarefas* no processo de ensino e aprendizagem de uma LE. A perspectiva da ação tem o intuito de preparar o aluno em sala de aula a partir da realização de tarefas. O *CECRL* define *tarefas* como atividades corriqueiras que realizamos no âmbito pessoal, público, educacional e profissional.

Abordagem de intercompreensão - IC

A intercompreensão ente línguas de mesma família é uma prática antiga e que pode ser constatada ao longo da história dos povos, porém os métodos pedagógicos são relativamente recentes ou em processo de elaboração. O seu objetivo principal é a comunicação entre falantes de línguas aparentadas, e para isso o ensino se baseia na transparência e proximidade entre as línguas (ortografia, fonética, morfologia, sintaxe, léxico). A partir da intercompreensão cada indivíduo pode falar na sua própria língua e todos se compreendem mutuamente. Dessa forma, evita-se o uso de uma terceira língua para se comunicar, o que aumentaria a probabilidade de ruídos na comunicação.

A IC se estabelece entre as abordagens plurilíngues e interculturais que permitem trocas linguísticas em todos os níveis de escolaridade, idade e em todas as situações de comunicação de uma sociedade.

Entre as vantagens da intercompreensão estão:

1. A eficácia na comunicação, pois ao estabelecer uma comunicação se expressando em língua materna há um ganho da articulação e refinamento linguístico;
2. A rapidez na aprendizagem, uma vez que a IC privilegia o desenvolvimento de competências receptivas (compreensão oral e escrita).
3. Aquisição de estratégia de leitura;
4. Pela aprendizagem partir de uma língua que o educando domina e se basear na transparência entre os idiomas, as chances de bloqueio e inibição que são comuns em aulas de LE podem ser atenuados;

5. Permite ao aluno tomar consciência das competências linguísticas que possui;
6. A abertura para outras línguas e universos culturais.
7. Propicia a reflexão sobre a língua materna;
8. Motivação para aprendizagem de línguas;
9. É uma forma de desenvolvimento da competência plurilíngue.

Ao contrário do que se pode deduzir, o professor não precisa ser poliglota para ensinar LE a partir da abordagem de IC, pois desenvolverá um trabalho colaborativo, ou seja, ele deve ter domínio da metodologia de Intercompreensão e não de todas as competências linguísticas de um conjunto de línguas. O seu papel é de monitorar e guiar as hipóteses dos alunos, porque é no retorno a língua do aprendiz que a validação dessas hipóteses será efetuada (ESCUDE; JANIN, 2010).

É importante ressaltar que a IC não tem como objetivo o desenvolvimento das competências de produção em LE (expressão oral e expressão escrita) e nem se opõe às outras abordagens, mas pode sensibilizar o educando para o aprendizado de línguas. Ela pode fornecer a chave para a abertura a outras línguas e à dimensão plurilíngue e multicultural do mundo.

3. ANÁLISE

3.1. Abordagem de intercompreensão em parceria com as demais abordagens

A AGT, AL e a IC se assemelham na medida em que um dos seus objetivos é a concentração de esforços para o desenvolvimento da competência de compreensão escrita. Com essa finalidade, a AGT prioriza a utilização de textos literários, com o passar do tempo a AL trouxe livros um pouco mais didáticos, e por fim a IC possibilita o uso de textos didáticos, conteúdos contextualizados e que podem ser selecionados conforme o perfil dos educandos, podendo trabalhar com recursos tecnológicos: redes online, sites, etc.

A IC e a AD possuem objetivos e metodologias divergentes, uma vez que a AD restringe o ensino da LE na própria LE e exclui qualquer possibilidade de recorrer à língua materna nesse processo, além do seu foco estar nas habilidades de produção. Ao contrário, na IC aprendizagem parte da língua materna do aprendiz ou outra língua que ele domina para o idioma alvo e seu foco está nas habilidades de recepção.

A AC e a ABT na perspectiva acional tem o foco nas quatro habilidades concomitantemente: compreensão oral (CO), compreensão escrita (CE), expressão oral (EO) e expressão escrita (EE). Desse modo, a abordagem de intercompreensão pode colaborar para um desenvolvimento mais rápido e eficaz das habilidades de CE e CO. Tanto quando a AC e a ABT, a IC também trabalha com textos e conteúdos contextualizados que podem ser adaptados/selecionados conforme a demanda dos alunos. Como a aprendizagem pela IC parte dos conhecimentos linguísticos que os alunos já possuem, o processo de aquisição dessas habilidades ocorre com mais rapidez e autonomia.

Levando em consideração o fato de que a leitura aprimora potencialmente escrita, o trabalho de colaboração entre essas abordagens pode ser ainda mais eficaz, pois indiretamente a IC contribuirá, também, com o desenvolvimento da EE aumentando assim a probabilidade de êxito na aprendizagem.

3.2. A IC como possibilidade para as demandas do ensino de LE no Brasil

No que se refere à implementação de um sistema educacional plurilíngue e multicultural conforme o que sugere o *CECRL*, o Brasil ainda precisa percorrer um longo caminho, pois ainda carece de políticas linguísticas inclusivas. Após a última reforma na educação com a lei nº 13.415 de fevereiro de 2017 que alterou a lei nº 9.394 de dezembro de 1996, o inglês assumiu o seu papel de língua internacional na educação brasileira em detrimento das demais línguas. Ainda que o ensino dos outros idiomas não tenha sido “excluído” do currículo, também não está garantido por ele.

A crença de que apenas uma língua, nesse caso o inglês, será capaz de promover a comunicação entre os povos pode causar um grande risco para a capacidade de relacionamento entre as culturas e línguas diversas. A abordagem de intercompreensão pode ajudar a superar o risco do empobrecimento das trocas entre as nações, uma vez que instala entre elas uma troca direta, plurilíngue, respeitosa na forma de pensar de cada interlocutor, é uma ação concreta a favor da diversidade cultural e linguística.

Se pensarmos numa região como a do extremo norte do país em que o Amapá divide cerca de 600km de fronteira com um departamento francês ultramarino, a Guiana Francesa, é evidente a necessidade do ensino da língua

francesa para fomentar tanto o progresso social/cultural quanto econômico dos dois países. As línguas podem e devem ser o meio pelo qual se estabelece a comunicação, o contato, a cooperação entre povos vizinhos.

Além da questão fronteiriça, segundo a Embaixada Francesa do Brasil, em matéria de publicações co-científicas, a França é o segundo parceiro do Brasil (logo após os Estados Unidos), é o primeiro parceiro em termos universitários e o terceiro destino dos estudantes brasileiros.

Ainda sobre a cooperação Brasil e França, podemos destacar alguns programas: CAPES-COFECUB que fomenta o intercâmbio entre instituições de ensino e institutos ou centros de pesquisa e desenvolvimento públicos brasileiros e franceses; CAPES-BRAFITEC que consiste em projetos conjuntos de pesquisa em parcerias universitárias em todas as especialidades de Engenharia para possibilitar o intercâmbio em ambos os países; CAPES/BRAFAGRI que constitui-se de parcerias universitárias nas áreas de ciências agrônomas, agroalimentares e veterinária; GUYAMAZON é um programa franco-brasileiro de cooperação transfronteiriça de pesquisa, de reforço de capacidades e inovações na Amazônia.

Não menos importante do que os pontos citados acima (fronteiriços e de cooperação científica) é essencial dar a devida atenção às línguas de imigração como é o caso da língua italiana. Segundo Ortale e Zorzam (2013), o Estado do Espírito Santo (ES), por exemplo, possui uma numerosa população de descendentes de italianos, cerca de 70% dos seus habitantes. Apesar dessa porcentagem significativa, o ensino do italiano não é ofertado nas escolas do Estado, e por consequência “priva” os cidadãos de usufruir dos benefícios linguísticos e culturais de seus ancestrais.

A situação do ensino de LE no Extremo Norte do país e no ES são exemplos de que a adoção obrigatória do inglês e a preferência pelo espanhol nos currículos reflete uma realidade linguística nacional global excluindo a realidade e as necessidades locais, ao mesmo tempo em que ameaçam o plurilinguismo no Brasil.

Outro assunto a ser tratado e que é uma das consequências das políticas linguísticas adotadas no país, é a inclusão dos licenciados para o ensino em LE no mercado de trabalho. Na Universidade Federal do Espírito Santo, por exemplo, desde o período dos estágios obrigatórios dos cursos de Licenciatura em Espanhol, Italiano e Francês os universitário encontram grande dificuldade para cumprir de

forma satisfatória a carga horária de estágio, pois esses idiomas não fazem parte do currículo obrigatório das escolas do ES.

Como graduanda de uma Universidade Federal num curso de licenciatura dupla em Letras Português e Francês, me questiono sobre minha posição como professora de francês no mercado de trabalho no contexto atual da educação brasileira no que se refere às línguas estrangeiras. O que se espera de um profissional habilitado numa instituição pública é que ele “devolva” o investimento feito pelo Estado em sua formação exercendo de forma plena e responsável o papel para o qual foi formado, porém com as políticas linguísticas atuais é pouco provável que professores de LE assumam o seu espaço na educação pública brasileira.

4. CONCLUSÃO

A partir da análise das políticas linguísticas vigentes no país e das abordagens apresentadas ao longo deste trabalho, bem como em Finardi (2017), sugiro que a abordagem de intercompreensão pode ser o caminho para viabilização de uma educação plurilíngue e multicultural no Brasil, combatendo a hegemonia do inglês e permitindo atender as necessidades linguísticas locais e não apenas as globais de ensino de LE. Penso que a IC é a abordagem pela qual podemos propiciar a inclusão do espanhol, francês e italiano no sistema de ensino nacional.

Como a IC é uma abordagem que possibilita a aprendizagem a partir da língua materna e se baseia na similaridade entre as línguas permitindo inclusive, aprender mais de uma língua concomitantemente. Assim, proponho abaixo alternativas para adoção dessa abordagem pelas instituições de ensino que tiverem condição de incluir línguas estrangeiras no currículo.

Uma vez que numa comunidade fronteiriça como o Estado do Amapá e a Guiana Francesa não se justifica priorizar a língua espanhola em detrimento da francesa e numa comunidade como a do Estado do Espírito Santo não priorizar a língua italiana, sugiro que a IC seja adotada para o ensino da língua francesa e espanhola simultaneamente no caso do Amapá e do Italiano e espanhol no Espírito Santo. Assim atenderíamos as demandas linguísticas tanto globais quanto locais.

A adesão da IC pelas instituições de ensino e a inclusão de línguas estrangeiras no currículo, aumentará conseqüentemente as possibilidades de trabalho para os licenciados em letras neolatinas.

Conforme afirma Rajagopalan, em entrevista concedida a Silva, Santos e Justina (2011, p.5) “precisamos atrelar as duas coisas [políticas linguísticas e ensino de língua estrangeira] cada vez mais. A gente tem que pensar o ensino de línguas desde a abordagem, a metodologia a ser adotada em função das políticas linguísticas adotadas no país”.

5. REFERÊNCIAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> acesso em dezembro de 2017.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, 2001. Versão eletrônica.

ESCODÉ, Pierre; JANIN, Pierre. L'Intercompréhension, clé du plurilinguisme. CLE International, 2010.

EMBAIXADA FRANCESA NO BRASIL. Disponível em: < <https://br.ambafrance.org/-Cultura-e-Cooperacao->> acesso em novembro de 2017.

FINARDI, Kyria Rebeca. What Brazil can learn from Multilingual Switzerland and its use of English as a Multilingua Franca. *Acta Scientiarum* (UEM), v. 39, p. 219-228, 2017.

FINARDI, Kyria Rebeca; PORCINO, Maria Carolina da Silva. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. *Ilha do Desterro*. Florianópolis, n. 66, p. 239-282. 2014.

FINARDI, Kyria Rebeca; TYLER, Jhamille. The role of English and technology in the internationalization of education: insights from the analysis of MOOCs. In: *International Conference on Education and New Learning Technologies*. EduLearn 15 Proceedings. Barcelona: IATED, 2015. p. 11-18.

FINARDI, Kyria Rebeca; PREBIANCA, Gicele Vergine; MOMM, Christiane Fabiola. Tecnologia na educação: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 46, p.193-208. Junho de 2013.

FINARDI, Kyria Rebeca; CSILLAGH, Virag. Globalization and linguistic diversity in Switzerland: insights from the roles of national languages and English as a foreign language. In: GRUCZA, Sambor; OLPINSKA-SZKIELKO, Magdalena; ROMANOWSKI, Piotr. (Orgs.). *Advances on understanding multilingualism: a global perspective*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 2016.

FINARDI, Kyria Rebeca; ORTIZ, Ramón Andrés. Globalization, Internationalization and Education: What is the Connection? IJAEDU- *International E-Journal of Advances in Education*. v. 1, p. 18-25, 2015.

FINARDI, Kyria Rebeca; FRANÇA, Claudio. O inglês na internacionalização da produção científica brasileira: evidências da subárea de Linguagem e Linguística. *Intersecções*. Jundiaí, ed. 19, ano 9, n. 2, p. 234-250. 2016.

HARMER, Jeremy. The practice of English language teaching. Third Edition. Essex :Longman, p. 79, 2001.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> acesso em agosto de 2017.

LEI nº 11.161. 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm> acesso em novembro de 2017.

OLIVEIRA, Renilson Santos. Linha do Tempo da Didática das Línguas Estrangeiras No Brasil. *Non Plus*, v. 4, n. 7, p. 27-38, 2015.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In NICOLAIDES, Christine *et al.* (Orgs). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013, p, 19-42.

RICHARDS, Cliftion, Jack; RODGERS, Stephen, Theodore. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SILVA, Kleber, Aparecido; SANTOS, Leandra, Inês, Seganfredo; JUSTINA, Olandina; Della. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. *Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários*. Ed 08 – Estudos Linguísticos 2011/02. Disponível

em:<<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/viewFile/812/566>> Acesso em outubro de 2017.

ORTALE, Fernanda; DE ALMEIDA ZORZAN, Fábio Jorge. Mapeamento dos municípios com ensino de italiano em escolas públicas. *Revista de Italianística*, v. 2, n. 26, p. 121-144, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LETRAS

NATHIELLI DE SOUZA MOREIRA

**ABORDAGEM DE INTERCOMPREENSÃO: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES
PARA O MULTILINGUISMO NO BRASIL**

Trabalho apresentado ao Departamento de Línguas e Letras e ao Departamento de Linguagens, Cultura e Educação desta Universidade como parte obrigatória da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso.

Aprovado em Vitória, ES 20 de dezembro de 2017

COMISSÃO EXAMINADORA



Orientador UFES

Kyria Rebeca Finardi