

Literatura e intercompreensão de línguas românicas: um itinerário de viagens por línguas e culturas

RESUMO: Enquanto proposta de fomentar o plurilinguismo na aula de língua portuguesa, a Intercompreensão (doravante IC) surge como uma ferramenta para desenvolver estratégias de compreensão leitora tendo como ponto de partida os conhecimentos da língua materna (LM) que se correspondem com traços linguísticos de suas línguas aparentadas, caso das românicas. Como potencializadora dessa proposta, a literatura auxilia fortemente na educação plurilíngue ao permitir o contato com experiências interculturais diversas. Objetiva-se, então, neste artigo, analisar caminhos para que o texto literário esteja mais presente na sala de aula, sobretudo da educação básica, a partir de uma abordagem plurilíngue e pluricultural. Para edificar nossas discussões, o enquadramento teórico foi composto, entre outros, por Andrade e Pinho (2010), Araújo e Sá (2013), Alas-Martins (2014) e Silva (2013) para elucidar questões sobre plurilinguismo e Intercompreensão de línguas românicas e Pinheiro-Mariz (2007), Ette (2019) e Moraes Filho (2020) para discutir o texto literário na educação plurilíngue. Por fim, identificamos uma tendência favorável ao trabalho plurilíngue associado ao texto literário, bem como do fomento da Intercompreensão de Línguas Românicas na aula de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Intercompreensão de Línguas Românicas; Ensino de línguas.

Literature and Intercomprehension of Romance Languages: a journey through languages and cultures

ABSTRACT: As a proposal to promote multilingualism in Portuguese language classes, Intercomprehension (hereinafter IC) emerges as a tool to develop reading comprehension strategies based on knowledge of the mother tongue (ML) that corresponds to linguistic features of related languages, such as Romance languages. As a potentializer of this proposal, literature is a strong aid to multilingual education by allowing contact with diverse intercultural experiences. The aim, therefore, is to analyze ways for literary texts to be more present in the classroom based on a multilingual and multicultural approach. To build our discussions, the theoretical framework was composed, among others, by Andrade and Pinho (2010), Araújo and Sá (2013), Alas-Martins (2014) and Silva (2013) to elucidate questions about plurilingualism and Intercomprehension of Romance languages and Pinheiro-Mariz (2007), Ette (2019) and Moraes Filho (2020) to discuss the literary text in plurilingual education. Finally, we identified a trend favorable to plurilingual work associated with the literary text, as well as the promotion of Intercomprehension of Romance Languages in the Portuguese language class.

KEYWORDS: Literature; Intercomprehension of Romance Languages; Language teaching.

Literatura e intercomprensión de las lenguas romances: un itinerario de viaje por las lenguas y las culturas

RESUMEN: Como propuesta para fomentar el plurilingüismo en la clase de lengua portuguesa, la Intercomprensión (en adelante IC) surge como una herramienta para desarrollar estrategias de comprensión lectora, tomando como punto de partida los conocimientos de la lengua materna (LM) que se corresponden con rasgos lingüísticos de sus lenguas emparentadas, como es el caso de las lenguas románicas. Como potenciadora de esta propuesta, la literatura se presenta como una fuerte aliada de la educación plurilingüe al permitir el contacto con diversas experiencias interculturales. Se tiene como objetivo, entonces, analizar caminos para que el texto literario esté


más presente en el aula desde un enfoque plurilingüe y pluricultural. Para fundamentar nuestras discusiones, el marco teórico estuvo compuesto, entre otros, por Andrade y Pinho (2010), Araújo y Sá (2013), Alas-Martins (2014) y Silva (2013) para esclarecer cuestiones sobre plurilingüismo e Intercomprensión de lenguas románicas, y Pinheiro-Mariz (2007), Ette (2019) y Moraes Filho (2020) para debatir el texto literario en la educación plurilingüe. Finalmente, identificamos una tendencia favorable al trabajo plurilingüe asociado al texto literario, así como al fomento de la Intercomprensión de Lenguas Románicas en la clase de lengua portuguesa.

PALABRAS CLAVE: Literatura; Intercomprensión de las lenguas romances; Enseñanza de idiomas.

Fábio Rodrigues da Silva¹

Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG). Atualmente é professor substituto de Língua Latina na Universidade Estadual da Paraíba - Campus I (UEPB). Tem interesse nas áreas de Literatura e Língua Latina, Literatura homoerótica, Plurilinguismo e Didática de Línguas.

He holds a Bachelor's degree in Portuguese Language and Literature from the Federal University of Campina Grande (UFCG) and a Master's degree from the Graduate Program in Language and Teaching (PPGLE/UFCG). Currently serves as a substitute professor of Latin Language at the State University of Paraíba – Campus I (UEPB). He has academic interests in the areas of Latin Language and Literature, Homoerotic Literature, Plurilingualism, and Language Didactics.

 <https://orcid.org/0000-0002-5822-7836>

Josilene Pinheiro-Mariz²

Possui graduação em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Maranhão (1996), mestrado (2001) e doutorado (2008) em Letras (Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado pela Universidade Paris 8 - Vincennes-Saint Denis (2013), sobre o texto literário escrito por autoras de língua francesa fora do Hexágono. Professora Titular na Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, atuando na graduação em Letras- Língua Portuguesa e Língua Francesa e na Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado e Doutorado). Participou como pesquisadora no projeto DIPROLínguas: Distância e proximidade entre português, francês e outras línguas: potencial da reflexão comparativa (2018-2022) CAPES-COFECUB. Profissional de Letras: Língua e Literaturas de Língua Francesa, atuando principalmente nas seguintes áreas: Estudos da relação entre língua e literatura, confluindo para reflexões sobre literaturas "ditas francófonas", africanas e de diáspora; formação de leitores de textos literários em língua estrangeira e materna (FLE e PLE); intercompreensão de línguas románicas; didática de línguas/literaturas e ensino de FLE (crianças e adultos), estudos interculturais e ensino. Foi tutora do PET-Letras /UFCG. Foi Professora Convidada na Université Paris 8. É editora da Revista Letras Raras.

She holds a Bachelor's degree in Portuguese-French Language and Literature from the Federal University of Maranhão (1996), a Master's degree (2001) and a PhD (2008) in Language and Literature (Linguistic, Literary, and Translation Studies in French) from the Faculty of Philosophy, Languages and Literature, and Human Sciences at the University of São Paulo. She completed a Postdoctoral fellowship at Université Paris 8 - Vincennes-Saint Denis (2013), focusing on literary texts written by French-speaking female authors outside the Hexagon. She is a Full Professor in the Department of Language and Literature at the Federal University of Campina Grande, teaching undergraduate courses in Portuguese and French Language and Literature, and graduate courses (Master's and Doctorate) in Language and Teaching. She participated as a researcher in the DIPROLínguas project: Distance and Proximity between Portuguese, French, and Other Languages: The Potential of Comparative Reflection (2018–2022), funded by CAPES-COFECUB. She is a professional in French Language and Literatures, working mainly in the following areas: studies on the relationship between language and literature, leading to reflections on so-called

¹ Endereço eletrônico: fabio.rodrigues@servidor.uepb.edu.br

² Endereço eletrônico: jsmariz22@hotmail.com



"Francophone" literatures, African literatures, and those of the diaspora; training of literary text readers in both foreign and native languages (FLE and PLE); intercomprehension of Romance languages; didactics of languages/literatures and teaching of French as a Foreign Language (for children and adults); intercultural studies and education. She was a tutor of the PET-Letters program at UFCG and a Visiting Professor at Université Paris 8. She is also the editor of Revista Letras Raras.

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

Como citar este artigo:

SILVA, Fábio Rodrigues da; PINHEIRO-MARIZ, Josilene. Literatura e intercompreensão de línguas românicas: um itinerário de viagens por línguas e culturas. *Revista InterCultururas*, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. e73858, dez. 2025. DOI: 10.22478/ufpb.2966-3997.2025.n2.73858.

Data de recebimento: 25 de abr. de 2025.

Data de aceite: 08 de dez. de 2025.

1 Introdução

O Brasil é um país que apresenta vasta riqueza linguística, tanto pelo considerável número de línguas e dialetos falados em seu território, quanto pela própria diversidade da Língua Portuguesa e, para além disso, estabelece contatos culturais frequentemente com outras comunidades, com destaque para as que estão inseridas dentro da romanofonia, que pode ser entendida como o conjunto de comunidades e espaços culturais onde se falam línguas românicas, isto é, idiomas derivados do latim, como o português, o espanhol, o francês, o italiano e o romeno.. Apesar disso, na aula de Língua Portuguesa ainda é pouco presente essa variedade, o que causa perdas significativas em relação às possibilidades de aprendizado a partir das zonas de contato com diferentes línguas, tendo na Intercompreensão de Línguas Românicas uma possibilidade de se trabalhar, conjuntamente, língua materna e estrangeiras.

A Intercompreensão é um conceito que se refere à capacidade de entender e comunicar-se com falantes de outras línguas que pertencem a um mesmo grupo linguístico ou a grupos linguísticos relacionados, sem a necessidade de aprender formalmente essas línguas. Esse fenômeno ocorre quando falantes de línguas semelhantes conseguem compreender um ao outro devido às semelhanças estruturais e lexicais entre suas línguas. Portanto, é um exercício pautado na alteridade e na empatia, já que não diminui nem subestima os

conhecimentos da língua materna, muito menos descredibiliza a importância e a riqueza das trocas culturais e de contato com línguas estrangeiras.

Em acréscimo, a Literatura é uma ampla fonte de pluralidade e que nos serve de subsídio para abordar e falar sobre as mais diversas experiências culturais do mundo todo, emergindo como forte potencializadora das possibilidades do trabalho plurilíngue em sala de aula. Outrossim, sua capacidade de transformação e sua liquidez, adaptando-se ao próprio ser humano e seus propósitos, permitem a existência de uma Literatura que, também, registra aspectos da humanidade, ao passo que também a transforma.

Desse modo, ao reconhecer o plurilinguismo como um fenômeno intrínseco à realidade brasileira e compreender a Intercompreensão como uma estratégia didático-pedagógica significativa, amplia-se o horizonte da educação linguística para além do ensino normativo e monocultural. Integrar essas perspectivas ao ensino de Língua Portuguesa — associando-o à diversidade literária e cultural — permite não apenas o fortalecimento das competências comunicativas dos alunos, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica e empática diante das múltiplas formas de expressão humana, promovendo, assim, uma educação verdadeiramente inclusiva, plural e transformadora.

2 Plurilinguismo

Concebe-se o plurilinguismo como a habilidade de um indivíduo em comunicar-se e interagir em várias línguas, seja por meio da fala, da escrita ou da compreensão e reconhecer a diversidade linguística e cultural, promovendo interações em contextos culturalmente determinados. A competência plurilíngue é, portanto, a habilidade linguística para fins de comunicação em uma experiência intercultural (Conselho da Europa, 2001). Por ser uma habilidade, todos somos potencialmente plurilíngues (Degache, 2016) e, naturalmente, inseridos na possibilidade de seu desenvolvimento, já que estamos sempre em contato com outras línguas através de empréstimos de palavras estrangeiras, das variedades linguísticas do

nosso próprio país e da interação com outros grupos culturais, presencial ou virtualmente. Contudo, o plurilinguismo não implica necessariamente em uma proficiência igual em todas as línguas que o falante tenha uso; uma pessoa ou comunidade plurilíngue pode ter diferentes graus de habilidade em cada língua que utiliza.

Ademais, o plurilinguismo reflete e preserva a riqueza das diversidades cultural e linguística presentes em uma sociedade. A coexistência de diferentes línguas contribui para a construção de identidades individuais e coletivas enriquecidas culturalmente, já que a convivência pode permitir a troca de ideias, expressões culturais e tradições. Em um mundo globalizado, o plurilinguismo é uma vantagem na comunicação tanto internacional quanto dentro dos próprios territórios de uma mesma nação. Indivíduos que são proficientes em mais de uma língua têm maior facilidade para se comunicar com pessoas de diferentes partes do mundo, seja em contextos de negócios, acadêmicos, sociais, políticos, entre outros. Além disso, há também benefícios para o desenvolvimento cognitivo já que estimula a flexibilidade mental, melhora a memória e promove habilidades metalinguísticas. Em acréscimo, pode proporcionar acesso a diferentes perspectivas culturais e intelectuais. Ao compreender mais de uma língua, as pessoas têm a capacidade de acessar uma gama mais ampla de textos complexos ou não, como a obra literária, por exemplo, mídias diversas, expandindo o conhecimento, o que contribui para uma compreensão mais abrangente do mundo.

Hodiernamente, é cada vez mais comum, se não habitual, encontrar nas salas de aula estudantes que não se enquadram como sujeitos monolíngues, o que seriam, de fato, uma verdadeira raridade. O contato com um mundo globalizado, através da internet, da televisão, do convívio em sociedade, entre outros, apresenta uma série de culturas que se revelam através de outras línguas e constroem, para o público escolar, uma bagagem cultural repleta de conhecimentos linguísticos diversos, mesmo que os discentes ainda não saibam reconhecê-los e localizá-los tão facilmente. Considerando todo esse enquadramento, o fato é que “no panorama atual da educação em línguas coloca-se aos professores o desafio de lidarem com a pluralidade que caracteriza as sociedades pela multiplicação dos contatos humanos, posta em evidência pela mobilidade real e virtual” (Andrade; Pinho, 2010, p. 43).

Portanto, é válido considerar que o trabalho com línguas estrangeiras na educação básica vai (ou deveria ir) muito mais além do que apenas a oferta de disciplinas de Língua Inglesa, e por vezes Espanhola, mas na promoção de situações comunicativas socioculturais reais e dinâmicas. A aprendizagem de língua estrangeira deve ser concebida como uma forma de agir no mundo para transformá-lo e a natureza política do plurilinguismo dialoga com o desenvolvimento pedagógico de cidadania democrática que é basilar à educação brasileira. As aulas de línguas devem ser um espaço privilegiado para a promoção de pluralidade e diversidade, noções imperativas ao plurilinguismo por definição.

Logo, é possível transformar a sala de aula em um espaço enriquecedor, no qual as línguas são valorizadas e celebradas em sua pluralidade, semelhanças e diferenças; por esse prisma, as aulas de Língua Portuguesa também podem possibilitar tais resultados. O apego dos estudantes à língua materna (LM), fonte segura de garantias de interpretação do mundo que os cerca, mesmo diante do contato com línguas estrangeiras, não precisa ser minado e condenado; muito pelo contrário. A promoção de uma educação plurilíngue pode se basear na retomada e reapreciação do papel decisivo da língua materna na aprendizagem e compreensão de línguas estrangeiras (LE). Nesse viés o plurilinguismo também elabora a capacidade de escolha conforme as individualidades e especificidades de cada aprendiz, inclusive quanto aos seus gostos e preferências pessoais, já que não os obriga ao aprendizado limitado de apenas uma identidade linguística estrangeira, mas lhes oferece um leque de possibilidades e pluralidades.

Ao destacar o valor das línguas estrangeiras, sem necessariamente subtrair o espaço da Língua Portuguesa, fomenta-se a coexistência e respeito pela diversidade linguística e reforça-se a noção de que é possível conferir destaque tanto às línguas estrangeiras quanto às nacionais, incluindo as mais marginalizadas, sem anular a importância da língua materna. O plurilinguismo, quando integrado ao ensino de Língua Portuguesa, não somente cumpre um papel pedagógico, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Considerando o ensino de línguas com o objetivo de promover uma visão de mundo diversificada e fomentar a consciência intercultural, acreditamos que seria extremamente

benéfico para as escolas brasileiras adotarem uma abordagem plurilíngue, o que pode proporcionar oportunidades para os alunos explorarem diversas línguas, em vez de privilegiar excessivamente apenas uma delas. As mudanças sociais exigem uma reavaliação dos paradigmas educacionais e é nesse contexto que a Intercompreensão emerge como uma proposta inovadora e impulsionadora de uma educação que valorize a diversidade linguística.

3 Intercompreensão de Línguas Românicas

A Intercompreensão (IC) refere-se à capacidade de entender e ser compreendido por falantes de diferentes línguas, mesmo sem tê-las estudado formalmente, e destaca a habilidade de compreender mensagens em línguas estrangeiras devido à similaridade entre as línguas ou à competência linguística do indivíduo. Logo, ao desenvolver habilidades de compreensão em várias línguas, os indivíduos podem se comunicar eficazmente em contextos plurilíngues, promovendo assim a cooperação entre falantes diversos. Em outras palavras, é “uma forma de comunicação em que cada pessoa se exprime em sua própria língua e compreende a do outro” (Doyé, 2005, p. 7).

Para tanto, enquanto habilidade passível de aprimoramentos, a Intercompreensão se elabora como um “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). Sobre esse olhar, pontua-se:

O trabalho com a intercompreensão procura desenvolver a competência de recepção (escrita e oral) e dar oportunidade para que a interação se estabeleça de forma mais confortável e confiante, exigindo esforço de todos, quebrando o bloqueio do medo e vencendo o sentimento de incapacidade que normalmente ocorre, quando se trata da comunicação em uma língua estrangeira. Consiste em uma aprendizagem integrativa, na medida em que se pode trabalhar uma ou várias línguas, assim como integrar à aprendizagem de língua, conteúdos de outras disciplinas do currículo escolar. (Alas-Martins, 2014, p. 119).

A intercompreensão (IC) tem como ponto de partida as famílias linguísticas e se edifica no movimento de direção à compreensão de outras línguas vizinhas a partir da materna. É entre línguas que compartilham semelhanças que a IC encontra seus maiores níveis de êxitos, como entre línguas românicas (derivadas do latim, como português, espanhol, italiano, francês e romeno). O conceito também pode ser ampliado para incluir estratégias que vão além das semelhanças linguísticas, como o uso de contextos, gestos, imagens e conhecimento prévio para entender mensagens em línguas não familiares. Logo, o trabalho com a IC não se limita apenas à assimilação de estruturas linguísticas, mas também promove o contato e a descoberta de outras culturas. Esse enfoque não apenas diversifica a experiência pessoal, mas também contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e abertos à riqueza cultural presente nas línguas do mundo todo, ao passo que contribui para o autorrespeito e reconhecimento dos símbolos e aspectos das culturas próprias.

Ademais, tal movimento revela uma das principais funções da Intercompreensão: oferecer a oportunidade de reconhecer o valor das diferentes línguas, sem perder de vista a importância da língua materna e reforça a ideia de que a diversidade linguística é um patrimônio a ser preservado e celebrado. Ao incorporar a língua materna como elemento central no processo, cria-se uma ponte entre a familiaridade do aluno e a apreciação de outras línguas. Nesta perspectiva, o repertório linguístico dos alunos não pode ser ignorado ou motivo de "punições", pois as experiências na primeira língua são essenciais para o sucesso na aprendizagem de uma língua adicional. Em adendo,

a intercompreensão abre questionamentos sobre o compromisso entre educação, sujeito e sociedade, sendo caracterizada como um processo em curso, nunca finito e completo, mas dinâmico pelo seu movimento de avanço e recuo, produzindo uma relação entre as línguas e aqueles que as falam, relação essa de natureza dialógica e polifônica; uma verdadeira construção às múltiplas vozes (Silva, 2013, p. 28).

Dessa forma, a aprendizagem se torna mais inclusiva e conectada com a realidade linguística diversificada do Brasil. Ademais, o conceito “tem vindo a concorrer para posicionar

o ensino/aprendizagem destes poderosos objetos no âmbito das grandes finalidades da educação (paz, coesão social, cidadania, diálogo intercultural)” (Araújo e Sá, 2013, p. 84). De base essencialmente humanista, por seu comprometimento ideológico político com as identidades linguísticas, a IC elabora um elo amplo entre falantes e línguas

a partir de uma relação e percepção mais ampla do seu objeto de trabalho – as línguas, e que pretende contribuir para propostas educativas abrangentes e transversais ao currículo, orientadas para o diálogo (intercultural) como espaço de reconstrução individual, social e política e abertas ao desenvolvimento dos repertórios plurais dos indivíduos, valorizando múltiplas vias possíveis e pondo em causa discursos normativos, prescritivos, monolíticos e elitistas (Araújo e Sá, 2013, p. 82).

Atendendo as demandas postas acima, por ser, em suma, uma cooperação mútua entre falantes, ou entre falante e objeto (um texto, por exemplo), a IC em sala de aula pode ser usada para alcançar a comunicação, o contato com e a descoberta de outras culturas, assim como a manutenção dessas para além de seus ambientes de origem, a assimilação de novas estruturas linguísticas e novos vocabulários, a aproximação do português com outras línguas aparentadas, entre outros. Ademais, de acordo com Oliveira e Alas-Martins (2017):

Ao estimular a compreensão pela comparação e pela semelhança entre as línguas e fazer o aprendiz perceber que ele pode se valer de todo o conhecimento e de toda experiência que possui das línguas que ele aprendeu, ou das que já teve contato (podendo ser até mesmo a própria língua materna) para compreender o outro, entende-se também que ele é capaz de perceber as línguas para além de compartimentos estanques e isolados (Oliveira; Alas-Martins, 2017, p. 97).

O trabalho com a IC é um exercício de encorajamento e desenvolvimento de autonomia no aluno, ao passo que o coloca frente à desafiadora situação de tentar compreender línguas as quais, provavelmente, ele nunca teve um contato direto dentro de uma experiência plurilíngue motivada. Cabe também destacar que:

Na dimensão mais política, a Intercompreensão compreende-se como uma noção capaz de consciencializar para a diversidade linguística e cultural dos contextos em que o sujeito se move, numa atitude de valorização e de respeito por todas as formas de comunicação verbal, de ser e de estar, isto é, pressupõe-se que o tratamento didático da Intercompreensão promove a vontade de compreender o outro (Andrade *et al.*, 2007, p. 23).

Devido a fatores como esse que a IC vem se expandindo e despertando o interesse de professores e pesquisadores de diversas áreas, podendo ser considerada já como uma inovação que tem revolucionado a didática das línguas estrangeiras no decorrer das últimas três décadas. Em resumo, a Intercompreensão mobiliza o papel das línguas para a edificação de um mundo plural, mas que permite a cada indivíduo a permanência da sua identidade individual, singular e múltipla ao mesmo tempo. Mais:

Considera-se que o conceito de IC é potencialmente transformativo (efeito da mudança na percepção dos objectos línguas-culturas); irreversível (a mudança de perspectiva operada pela compreensão do fenómeno de aprendizagem dificilmente será esquecida); integrador (representando redes de conceitos para a compreensão do fenómeno de aprendizagem comunicativa); transfronteiriço (convocando diferentes áreas a ter em conta na educação em línguas); problemático (complexo e mobilizador de novos discursos sobre as línguas (Pinho & Andrade, 2008, s.p.).

Em acréscimo, Carrasco e Pishva (2007, p. 145) argumentam que "o uso pertinente de traços tipo-linguísticos comuns pode facilitar/acelerar o aprendizado de uma língua estrangeira vizinha, especialmente quando, como no contexto da compreensão mútua, apenas habilidades receptivas são o objetivo". Esse ponto de vista desafia uma das crenças mais estabelecidas no ensino de segundas línguas, que geralmente preconiza a separação rígida entre línguas e a necessidade de mantê-las em compartimentos estanques, ilhados.

Em suma, a promoção do plurilinguismo na Educação Básica, aliada à Intercompreensão, emerge como um caminho para construir uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e conectada com sua rica diversidade linguística e cultural. Acreditamos, sobretudo, que a inserção da IC na sala de aula é um exercício de alteridade, visto que a compreensão de realidades distintas (e aqui leia-se identidades linguísticas e culturais) da nossa é também uma expressão de empatia. Ademais,

estimular a compreensão da alteridade deve levar os aprendizes a construir a sua linguagem em um contexto paradigmático crítico-reflexivo. O aluno deve, portanto, ser capaz de perceber o outro, não de maneira simbólica, mas na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, das diferenças. Assim, quanto menor a percepção do outro nas relações sociais e interpessoais, maior a possibilidade de ocorrerem conflitos (Silva, 2013, p. 26).

Para além do desenvolvimento de competências intercomunicativas e a construção de bagagem cultural, a IC é, também, uma construtora de capacidades afetivas e socioemocionais: ter o outro em mente e fazer esforço para lhe ofertar compreensão é, certamente, um dos maiores ganhos que a IC pode oferecer.

4 Literatura e itinerário plurilíngue

Uma possibilidade de ancorar as discussões do plurilinguismo é se valer da literatura como auxílio para adentrar a zona da Intercompreensão e percorrer um itinerário plurilíngue, visando o desenvolvimento e aprimoramento de suas capacidades linguísticas, sem deixá-lo desviar da importância de se conhecer novas culturas e realidades a partir da alteridade. Afinal, “a literatura parece ser, em determinadas ocasiões, uma espécie de língua estrangeira, pois a diversidade de sentidos do texto pode acarretar problemas de compreensão, daí uma das principais dificuldades quanto ao seu tratamento” (Pinheiro-Mariz, 2007. p. 75).

Não é tarefa simples definir a literatura, considerando que seus juízos de valor são historicamente cambiantes, além de que esses próprios critérios possuem uma estreita relação com as ideologias sociais das sociedades que a aludem. O fato é que a literatura é composta por linguagem com alto teor de inventividade, doravante com status de arte, e sua presença na sociedade revela tanto sua capacidade de adaptação a quaisquer espaços sociais, quanto sua produtividade em veicular todas as discussões possíveis de serem feitas.

A permissividade da condição que a literatura comporta em abarcar tantos pontos de vista da realidade é uma possibilidade para elaborar viagens e itinerários sem a necessidade (e já que muitas vezes falta oportunidade) de se movimentar em espaços físicos e ainda assim poder ter um mínimo da dimensão do que é estar no lugar do outro, pois “o que é sem dúvida uma das vantagens da experiência literária, é que o encontro com novas realidades, mesmo quando difíceis, é indolor” (Sándor, 2016, p. 42). Dotada essencialmente de plurifuncionalidades, a literatura é capaz de se encaixar em inúmeras definições, dependendo do seu enquadramento e do foco em sua funcionalidade.

Outrossim, a literatura favorece o contato com diferentes temáticas culturais, com registros e variações de usos linguísticos, diversos pontos de vista sobre realidades e suas formas de representação, entre outros. Para além disso, contribui para o desenvolvimento da capacidade de interpretação, da imaginação e da criatividade, resultando em uma abordagem que estimula e colabora com a formação integral cidadã. A literatura, conforme entendida desde o início da modernidade como manifestação artística, não pode ser ensinada diretamente, por vias práticas e instrucionais.

No entanto, a prática da leitura literária não apenas é ensinável, como requer aprendizado, o que justifica a presença contínua dos professores de literatura. Um conhecimento profundo das obras que alcançaram o ápice das potencialidades expressivas e sugestivas em cada língua é essencial para sustentar a atividade literária, tanto para os leitores quanto para os potenciais escritores do futuro. Se os professores negligenciam sua missão de guiar os alunos pelos caminhos da literatura, estes correrão o risco de se afastar dela, resultando num empobrecimento cultural mais acentuado para a sociedade como um todo. Ademais, a literatura tem elasticidade suficiente para coexistir em tantos espaços sociais, seja nas situações mais corriqueiras, quando surge como entretenimento e objeto de prazer pessoal, ou como fonte de aprendizado, quando emerge como um importante auxiliar no processo educacional.

Por isso, é preciso encarar o texto literário como “um meio privilegiado, no ensino da língua materna, de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento, porque

proporciona a percepção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos que não são exclusivos da literatura” (Fonseca, 2000, p. 40). Apesar do autor enquadrar o texto literário para o ensino de língua materna, ampliamos o horizonte de aplicação para ensino de e com línguas estrangeiras também; ou melhor, para o ensino baseado no plurilinguismo. E tal deve ser norteado por uma escolha responsável de exemplares de textos literários, de modo a garantir que a leitura seja, o máximo possível, um elo de contato com a interculturalidade em escala global e não se reduzir a limitações que não consideram a pluralidade. É preciso, portanto, considerar literaturas do mundo inteiro.

4.1 Literaturas do Mundo

Ao olharmos para as Literaturas do mundo, logo nos vem à cabeça o pensamento de Goethe, pois este não acreditava no conceito de literatura nacional, sendo um verdadeiro entusiasta dos primeiros movimentos que mais tarde seriam chamados de globalização (Ette, 2019). O autor viveu em uma Alemanha ainda embrionária e não dava crédito algum para a concepção estática de que a literatura poderia pertencer a uma só nação, sobretudo pelos extremos contatos que variados territórios da Europa tinham entre si e como estes se influenciavam mutuamente para a construção de identidades que, talvez, não tenham se findado até hoje.

O autor de *Fausto* tinha uma concepção de globalidade baseada nas suas observações sobre o mercado europeu e o tráfego capitalista, mas conseguia ver muito mais além e perceber que não eram apenas produtos e alimentos que eram trocados e comercializados, mas, e talvez principalmente, traços culturais, hábitos, costumes, língua. Goethe, então, pensava que se a sociedade já não era sequer homogênea e nem havia aspectos tão isolados e particulares de nacionalidade (conceito tão difícil de se definir), a literatura tampouco tinha essas condições e só poderia ser, na verdade, universal: um patrimônio coletivo.

Dadas as circunstâncias da época, uma literatura universal pode ser compreendida como o conjunto das produções literárias criadas em diferentes partes do mundo ao longo de

um mesmo período histórico. Mesmo sem contato direto entre autoras e autores, essas obras se relacionam por temas, estilos, estéticas ou propostas semelhantes, o que permite reconhecer entre elas um vínculo figurado no plano literário. Contudo, a ideia de universal parece flertar cada vez mais com a busca de algo que esteja intrínseco a toda manifestação literária, como se houvesse um DNA que conecta toda a literariedade, quando, na verdade, o fazer literário nasce e se desenvolve de maneiras tão variadas e incontáveis que apontar um elemento ou unidade para todo seu leque de possibilidades parece uma insanidade.

O conceito romantizado e eurocêntrico de um autor igualmente romântico e europeu não tem mais o mesmo peso nos dias de hoje, apesar da sua serventia para se pensar em uma época passada na qual não somente escritores, mas o mundo todo se questionava, em diferentes níveis, sobre o futuro que viria depois de tantas inovações tecnológicas e com a possibilidade de se conhecer e estar em tantos novos lugares. Falar de literatura universal é pensar em um contexto de higienização e dar as costas para a pluralidade.

O filólogo, também alemão, Ottmar Ette (2019), ao apresentar todo esse contexto citado acima, reflete sobre a urgência de atualizar esses ideais em torno da literatura universal na justificativa de que as configurações de sociedade contemporânea não mais conversam com o contexto de produção de Goethe que, por sua vez, já negava a ideia de literatura nacional justamente por conta dos movimentos de globalização iniciados em sua época, hoje, sem dúvida alguma, muito mais intensos.

Em termos de interculturalidade, não existem fronteiras territoriais definidas, apenas limites que se remodelam continuamente e, mesmo assim, essas estão mais no campo da abstração. Os conceitos estáticos de território, continente e continuidade estão sendo redefinidos pelas novas formas de pensamento de um movimento incessante e sem freio, que impulsiona constantes mobilidades. As culturas são muitas e apesar de possuírem locais de origem e começo, não apresentam de igual modo possibilidades de finalização e nem espaços inalcançáveis; as literaturas até possuem residência, mas elas não são fixas. É preciso, então, pensar nas Literaturas do Mundo. Ao discutir sobre o conceito, Ette (2019) pensa em literaturas que possibilitam não apenas um olhar sobre a realidade representada, mas em representação

de realidades vividas, vivenciadas e vivenciáveis (e até mesmo revivenciáveis), o que contém em si, processualmente, uma globalização cotidiana, reflexiva e experimentável e não a sua noção abstrata e imaginária. Em outras palavras, a literatura pode ser um meio concreto e palpável de *sentir* a globalidade. O pensador ainda acrescenta que

as literaturas do mundo atravessam as culturas e os sistemas de escrita e de sinais por elas utilizados, apresentam-nos formas de vida e normas de vida das mais diversas relações de poder políticos e ordens econômicas, das mais variadas configurações biopolíticas e sociais, sendo que seus respectivos universos não representam formas de expressão simbólicas cientificamente disciplinadas e, assim, culturalmente fixadas, e sim reativas a qualquer tipo de disciplinarização (Ette, 2019, p. 26-27).

O que tal conceito traz de significativo é uma compreensão orientada para a pluralidade, que não necessariamente pensa nas semelhanças observáveis e existentes mesmo em diferentes culturas, mas que enxerga as diferenças culturais apesar da inexistência de semelhanças; a distinção importa mais que convergência, ao contrário da ideia de literatura universal. E mesmo em condição de verdade, as semelhanças não são nucleares no processo de globalização, não se trata de unidade tampouco da homogeneidade brutal; para além da existência, a coexistência tem mais validade. Isso não significa, é claro, que pensar em literaturas do mundo anule o valor de conceber seus locais de origem como importantes e decisivos na compreensão das realidades aludidas em seus textos. Muito pelo contrário, as literaturas do mundo (sempre no plural) se declaram simultaneamente do mundo e dos seus locais de origem, ao passo que elas apenas se organizam no mundo porque seus espaços coexistem e relacionam-se entre si. Mais:

as literaturas do mundo foram transversalmente às línguas, transversalmente às culturas, transversalmente às delimitações que de modo algum se diluem, mas de certa maneira se multiplicam, uma escola de pensamento do multilógico e um laboratório para a convivência para além da exclusão, para além de uma incessante alterização e expulsão (Ette, 2019, p. 36).

Logo, as literaturas do mundo atravessam línguas, culturas e vivências, produzem uma escrita-entre-mundos e constroem um entrelugar plurilíngue e pluricultural. Isso gera uma oferta de textos literários que rompem fronteiras, pelos variados esforços de escritores, pesquisadores, leitores e afins de transportarem as literaturas para o mundo todo, lugar onde elas sempre pertenceram. São elas que podem permitir experienciar viagens em itinerários plurilíngues. Por fim, a presença do texto literário (preferencialmente do mundo todo) em sala de aula aliada à perspectiva plurilíngue da IC pode expandir consideravelmente essa capacidade desse recurso didático em permitir conhecer tanto o mundo que os cerca como aqueles que parecem estar distantes cultural e geograficamente, mas que tendem a ser (re)aproximados a partir da leitura literária e do contato com diferentes línguas estrangeiras.

5 Literatura e a Intercompreensão

Contemplar a literatura como auxiliar na abordagem da Intercompreensão é tratá-la como importante oportunidade veicular de pluralidades culturais, sociais e políticas porque essas são, por imperativo, elementos de estruturação, de tema e de conteúdo do texto literário, bem como da própria língua; em outras palavras, língua e literatura são componentes indissociáveis. Contudo, mesmo com a eloquência dessa visão unificadora, ainda é bastante persistente o contraponto que coloca, equivocadamente, em lados extremos e distantes a língua e a literatura e essa visão dualística encontra suporte na dificuldade de se trabalhar com ambas de modo satisfatório, sobretudo em sala de aula. Sobre essa temática:

Uma das maiores dificuldades de se fazer um trabalho interdisciplinar de literatura e língua em um âmbito de ensino de FLE é, muito provavelmente, o pouco conhecimento dos princípios que norteiam o desenvolvimento deste tipo de abordagem. Esse dado confirma a necessidade de se sistematizar meios que favoreçam o trabalho do professor e, sobretudo, o do aluno [...] (Pinheiro-Mariz, 2007, p. 116).

Apesar de a autora situar o conflito no ensino de FLE (francês como língua estrangeira), o cenário não é particular deste, sendo uma realidade compartilhada por qualquer experiência no ensino de língua, incluindo a materna. A problemática citada se reflete, por exemplo, no número insuficiente de pesquisas, abordagens e experiências que busquem contornar essas lacunas metodológicas na aplicação de atividades que unam língua e literatura, sobretudo se tratando de abordagens plurais.

Mesmo com os obstáculos, existem possibilidades para contornar esse cenário. Pinheiro-Mariz (2007), ao descrever o processo de construção dessas atividades, relata que é essencial desenvolver estratégias como a seleção de textos que não sejam completamente desconhecidos pelo leitor. Isso não implica que, ao trabalhar com textos literários em língua estrangeira, o conteúdo deva ser completamente familiar ao aluno. No entanto, é importante considerar que, especialmente no início do aprendizado, um texto que faça referência aos conhecimentos prévios do aluno pode sensibilizá-lo e facilitar a busca pelo significado. Essa abordagem é igualmente relevante no contexto da leitura literária. Mais:

“No momento em que o aluno se despe do seu ‘eu’ e passa a identificar-se no ‘outro’ (uma nova identidade, uma duplicação de sua experiência), um espaço é aberto nas fronteiras da língua. Aprender uma língua estrangeira é descobrir-se ‘outro’. Quando essa aprendizagem é associada à ficção literária, as experiências podem ser divididas em sala de aula, permitindo, de fato, uma nova visão de si e do mundo” (Pinheiro-Mariz, 2007. p. 78).

Em se tratando de uma formação plurilíngue, o texto literário é um excelente veículo da pluralidade cultural existente no mundo, ao passo que é representante de seus locais, sujeitos e contextos de produção. A multiplicidade que a literatura pode apresentar de variações linguísticas, vivências, experiências e referências locais, sejam de ordens linguísticas, históricas, geográficas, biológicas, entre outros, além de ser material rico para trabalho em sala de aula é também uma justificativa prática do porquê de o texto literário ser necessário para a promoção da interculturalidade.

Moraes Filho (2020) chama atenção para o fato de que ao se trabalhar conteúdos culturais, é importante considerar algumas ressalvas, pois sua abordagem em sala de aula pode

frequentemente levar a situações conflituosas. Apresentar aspectos da cultura-alvo nem sempre é recebido com a mesma receptividade que os conteúdos linguísticos. Isso ocorre porque as representações prévias que os alunos têm sobre a cultura-alvo, muitas vezes baseadas em estereótipos, podem gerar mal-entendidos e conflitos. É preciso destacar que uma formação intercultural não se resume a "aprender" uma cultura específica. Isso significa que não se trata de adquirir simplesmente os hábitos e comportamentos de uma cultura para reproduzi-los em contextos específicos, como se o objetivo fosse imitar o comportamento de outra pessoa estrangeira (Moraes Filho, 2020). Abdicar dos próprios traços culturais e linguísticos e sobrepôr uma identidade que não é a sua origem em detrimento da marginalização da sua é um processo de aculturação, movimento que, justamente, se pretende evitar na formação plurilíngue.

Uma educação voltada para a interculturalidade precisa ser pensada a partir da sensibilização humana, de reconhecer no outro, estrangeiro, uma imagem para além do estereótipo que não necessariamente perpassa pela concordância cega, mas pelo reconhecimento do direito nato de existência. É certo que a literatura pode contribuir para uma aproximação mais profunda e íntima entre o aluno e as manifestações culturais da língua alvo, já que é a partir da língua que o indivíduo tem acesso a todo e qualquer fenômeno do universo e, também, com ela que se cria mecanismos para interpretar e dar sentido a esse mesmo universo e, posteriormente, apreendê-lo. E, por isso, o desenvolvimento da competência de intercompreender pode vir

da leitura como fonte de diversos tipos de informação sobre uma língua, o povo que a fala e sua cultura, sendo o contexto ideal para apreensão de vocabulário e sintaxe em contextos significativos, permitindo ao aluno a assimilação das novas informações apresentadas, tornando esse contexto como sendo também importante e fundamental à expansão do conhecimento, além de explicitar uma função maior para o ensino de LE nas escolas públicas, qual seja: ajudar o aluno a se inserir, enquanto cidadão, em um mundo plural ou mesmo melhorar o seu desempenho em habilidades na sua própria língua (Silva, 2013, p. 53).

O que se tem, de fato, é a possibilidade de potencialização do movimento que é inerente tanto à literatura quanto à intercompreensão: conhecer o desconhecido. Sobretudo se considerarmos que enxerga o outro (seja sujeito ou objeto) como catalisador de experiências que jamais poderiam encontrar manifestações e existências apenas no ‘eu mesmo’, isolado. O texto literário e a IC atestam a necessidade do outro como fonte indispensável para a vivência humana; logo, são complementares.

Considerações Finais

O plurilinguismo ainda é um tema em aberto no Brasil, apesar das fronteiras com países de língua espanhola e francesa e da presença de comunidades indígenas e imigrantes que falam outras línguas além do português. A recente expansão da internacionalização das universidades brasileiras, com acordos de mobilidade entre instituições nacionais e estrangeiras, cria uma oportunidade importante para debater essa questão no contexto educacional. Isso gera novas necessidades de comunicação e interação com outras culturas, demandando o ensino de línguas estrangeiras e o desenvolvimento de habilidades orais e escritas em diferentes idiomas, com níveis variados de proficiência

Decerto, o ensino de línguas tem um potencial político que pode ser um diferencial significativo na promoção de mudanças sociais. Esse impacto pode ser evidente quando o aprendiz reflete sobre seu próprio país e as diversas identidades presentes em sua cultura, ao mesmo tempo em que, por meio de uma abordagem comparativa, analisa sua realidade a partir do estudo de outras culturas. Tais elementos têm o poder de influenciar a prática pedagógica, muitas vezes considerada conservadora e tradicional, mas que pode incorporar aspectos de criticidade e promover reflexões mais profundas (Carola, 2015).

O ensino de línguas estrangeiras, além de capacitar os alunos para a comunicação, pode também formar cidadãos que respeitem a diversidade linguística e cultural ao seu redor, quando orientado nesse sentido. A incorporação de abordagens plurais no ensino de línguas estrangeiras, especialmente a Intercompreensão (IC), seria um avanço importante, pois

envolve o trabalho com diversas variedades linguísticas e culturais, aproveitando os conhecimentos e competências pré-existentes dos alunos. Isso ajudaria a otimizar os limitados espaços curriculares, sendo que, atualmente, o inglês e, mais recentemente, o espanhol, são as únicas línguas garantidas nos currículos.

Em acréscimo, é sabido que o texto literário permite acessar um microcosmo onde suas fronteiras são rompidas à luz da hibridação com as culturas humanas. Mediante isso, o texto literário põe em construção a reelaboração da sociedade, em vista de um campo expandido e um multiverso heterogêneo que perpassa por variadas maneiras de se fazer e conceber a Literatura, mas essa sendo sempre, indiscutivelmente, do mundo e com possibilidades de estar em toda sua extensão territorial, simbólica e cultural, e por isso chegou e deve chegar até a nossa sala de aula: porque são literaturas do mundo. Essas ponderações nos conduzem a um caminho que ratifica a importância do plurilinguismo em sala de aula, tanto para ampliar o contato com diferentes experiências culturais e exercitar a alteridade a partir delas, como também pelo aprendizado linguístico tanto de línguas estrangeiras como da própria língua materna, ao passo que para apontar pontos de semelhanças ou diferenças, é necessário, primeiro, haver assimilação das suas existências.

Assim, o aprofundamento na compreensão da língua materna e da identidade pessoal pode ser ampliado significativamente através de uma abordagem plurilíngue no ensino de línguas, sendo a IC uma ferramenta adicional e um recurso pedagógico aprimorado e sua interface com a Literatura uma possibilidade de potencialização de seus objetivos. Sob essa ótica, a prática educacional no ensino de línguas assume uma dupla dimensão, englobando tanto aspectos culturais quanto políticos.

Por fim, o que esse cenário revela, talvez, de mais significativo seja a proposta de que não devemos nem precisamos viver em compartimentos estanques, limitados a fronteiras invisíveis e incapazes de separar nossos traços culturais, que apesar de diferentes são convergentes porque somos humanos. A IC não pensa em obstáculos, mas na necessidade de compreensão, de outro para si, de si para o outro e de si para si, talvez o sentimento mais

comum (em suas acepções de ordinariiedade e unidade) entre as mais variadas comunidades linguísticas do mundo todo.

Referências

ALAS-MARTINS, Selma. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. *Revista Moara*, n.42, p. 117-126 jul.-dez. 2014.

ANDRADE, A.; PINHO, A. Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão. In: ARAÚJO e SÁ et al. (Ed.). *Formação de Formadores para a Intercompreensão: princípios, práticas e reptos*. Universidade de Aveiro, Po: LALE, 2010, p. 41-61.

ANDRADE, A. I. *et al.*. Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE. In: CAPUCHO, F *et al.* (org), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2007, p. 21-38.

ARAÚJO e SÁ. Maria Helena. A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. *LINGVARVM ARENA*, v. 4, 2013, p; 79-106.

CARRASCO, E; PISHVA, Y. Comment préparer et accompagner l'émergence d'interactions em ligne dans une approche plurilíngue axée sur l'intercomprehension romane? *Lidit: Revue de linguistique et de didactique des langues*, n. 26, p. 141-162, 2007.

CAPUCHO, Maria Filomena Intercompreensão: diálogos no presente e para o futuro. *Passages de Paris*, n. 8, 2013, p. 18-29.

CAPUCHO, Maria Filomena. Línguas e identidades culturais de implicação de políticos e (sócio) linguistas. In: SILVA, F; RAJAGOPALAN, K. (Org). *A linguística que nos faz falhar*. São Paulo: Unicamp, Parábola Editorial, 2004, p. 83-87.

CAROLA, C.H. *Práticas de Intercompreensão entre línguas românicas: desenvolvimento da competência de leitura plurilíngue em estudantes de Ensino Médio de uma Escola Técnica (ETEC) de São Paulo*. 2015. 225 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.



CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*. Porto: Asa Editores, 2001.

CUQ, Jean-Pierre. (Org.). *Dictionnaire de didactique du français*. Lanque étrangère et seconde. Paris, CLE international, 2003.

DEGACHE, C. *Didática das línguas e didática do plurilinguismo: o lugar da intercompreensão*. São Paulo: Curso de Pós-graduação, Universidade de São Paulo, 2012.

DOYÉ, Piter. L'intercompréhension. In: *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2005.

ETTE, Ottmar. As literaturas do mundo: condições transculturais e desafios polilógicos de um conceito prospectivo. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de; ANDRADE, Antonio (orgs.). *Translinguismo e poéticas do contemporâneo*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2019, p. 21-40.

FONSECA, F. I. Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In: REIS, C. et al (orgs), *Didática da Língua e da Literatura – Atas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina: ILLP Faculdade de Letras. 2000, v. I, p. 37-45.

MORAES FILHO, Emerson Patrício de. *Línguas, literatura e intercompreensão: estudo sobre as representações de professores*. 2020. 155f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

OLIVEIRA, J.M.F.; MARTINS, S.A. Efeitos da intercompreensão escrita de línguas românicas na compreensão de textos em língua inglesa em uma turma da EJA. *Revista Letras Raras*. v. 6, p. 38-57, 2017.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. *O texto literário em aula de língua francesa (FLE)*. 2007. 284f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Pinho, A. S.; Andrade, A. I. 2008. Intercompreensão e formação de professores de línguas. Implicações e potencialidades curriculares. In: M. Silva e Silva; J. Silva (Orgs.), *Actas do Colóquio de Didática das Línguas-Culturas – Implicações didáticas da Interculturalidade no processo de*



Revista InterCulturas

Vol. 2, n. 2, 2025 – E-location ID: e73858

Todo o conteúdo da RICS está licenciado sob Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras. Braga: Universidade do Minho (e-livro em formato PDF).

SÁNDOR, G. *A literatura oral tradicional lusófona no ensino/aprendizagem do PLE*. 2016. 160f. Tese (Mestrado em Letras) Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2016.

SILVA, Regina Célia da. *Intercompreensão entre línguas românicas: contextos, perspectivas e desafios*. Revista de Italianística XXVI, 2013, p. 91 – 103.