

Intercompreensão e educação linguística intercultural: da experiência da escola plurilíngue à construção de um currículo situado em Natal/RN

RESUMO

Este artigo discute um recorte do itinerário da intercompreensão entre línguas românicas (IC) no município de Natal/RN, tomando-o como estudo de caso histórico de uma política curricular situada em construção. Parte-se da experiência da chamada Escola Plurilíngue, desenvolvida em escola pública municipal entre 2011 e 2012, e de seus desdobramentos nos Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Natal. De natureza qualitativa e documental, a análise articula pressupostos do plurilinguismo, da intercompreensão, da educação linguística intercultural e da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, reconhecendo que outras pesquisas, formações e publicações também ampliaram o campo da IC no Rio Grande do Norte. Defende-se que a intercompreensão, ao mobilizar repertórios linguísticos, estratégias de leitura, comparação entre línguas e reconhecimento de gêneros, não se configura como acréscimo periférico ao ensino de Língua Portuguesa, mas como possibilidade de ampliação da formação leitora e intercultural dos estudantes. Os resultados da reflexão indicam que o caso analisado apresenta singularidade por articular pesquisa acadêmica, prática escolar, produção didática e inscrição curricular, oferecendo bases para uma política local de educação linguística plurilíngue.

PALAVRAS-CHAVE: Intercompreensão. Plurilinguismo. Educação linguística intercultural. Gêneros discursivos. Currículo situado.

Rudson Edson Gomes de Souza
rudson.souza@edu.natal.m.gov.br
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

Selma Alas Martins
selma.alas@ufrn.br
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação linguística tem sido atravessada por transformações que desafiam concepções tradicionalmente associadas ao ensino de línguas. Esse fenômeno aparece com a intensificação dos deslocamentos humanos, a ampliação das redes de comunicação, a circulação acelerada de informações e o fortalecimento de identidades culturais diversas, tornando mais visíveis os repertórios linguísticos que coexistem nos espaços sociais. Nesse cenário, ganha força a compreensão de que as línguas não podem ser concebidas como sistemas isolados, tampouco os sujeitos como usuários de uma única língua ou pertencentes a uma única cultura.

No campo da didática do ensino de línguas, esse deslocamento aproxima-se das discussões sobre plurilinguismo, competência plurilíngue e educação intercultural. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) compreende a competência plurilíngue como a capacidade de mobilizar conhecimentos, experiências e recursos provenientes de diferentes línguas e culturas em situações de comunicação e aprendizagem. Tal perspectiva desloca o foco das línguas tomadas individualmente para os repertórios dos sujeitos, compreendidos como dinâmicos, heterogêneos e permanentemente em construção.

Desse modo, entre as abordagens que emergem desse campo, a intercompreensão entre línguas românicas tem recebido atenção por propor formas de aprendizagem fundamentadas na mobilização de conhecimentos prévios, na transferência de competências e na valorização das semelhanças existentes entre línguas tipologicamente aparentadas. Em vez de ter como objetivo partir do domínio integral de uma língua estrangeira, baseado na aprendizagem das quatro habilidades, quais sejam: compreensão e expressão oral e escrita, a intercompreensão foca na compreensão. Ela busca desenvolver estratégias que permitam ao sujeito compreender textos e interagir com outras línguas a partir daquilo que já conhece de sua trajetória linguística (Escudé; Janin, 2010).

No município de Natal, capital do Rio Grande do Norte, esse debate produziu uma experiência singular. Entre 2011 e 2012, foi desenvolvida, em uma escola pública da rede municipal, uma proposta de inserção curricular da Intercompreensão entre Línguas Românicas (ILR), concebida como componente complementar voltado ao fortalecimento da compreensão leitora em Língua Portuguesa. Os resultados apontaram contribuições para o desenvolvimento de estratégias de leitura, para a mobilização de conhecimentos linguísticos previamente adquiridos e para a ampliação da confiança dos estudantes diante de textos em diferentes línguas românicas (Souza, 2019).

Mais de uma década depois, parte de seus pressupostos ultrapassou os limites da pesquisa acadêmica. A intercompreensão passou a figurar nos Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Natal, associada à leitura, à reflexão linguística e à valorização da diversidade cultural e linguística dos estudantes (Natal, no prelo). Esse movimento permite compreender parte da trajetória natalense não apenas como memória de uma intervenção escolar, mas como caso histórico de uma educação linguística situada, em que universidade, escola pública, currículo e território se encontram.

Assim, este artigo tem como objetivo discutir as contribuições da intercompreensão para a construção de uma educação linguística intercultural situada, tomando como referência um recorte do itinerário desenvolvido em Natal/RN. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso histórico, de natureza qualitativa e documental, construído a partir da análise da experiência da Escola Plurilíngue, de sua sistematização em Souza (2019), do diálogo teórico entre heteroglossia, gêneros discursivos e intercompreensão em Souza e Casado Alves (2022) e da presença da IC nos Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa de Natal. Essa compreensão dialoga com Goodson (2008)¹, para quem o estudo do currículo requer relacionar trajetórias pessoais e profissionais às condições históricas e às políticas sociais mais amplas que participam de sua constituição.

A opção por um estudo de caso histórico justifica-se porque a trajetória da IC em Natal não se reduz a um conjunto de documentos, tampouco a uma única experiência escolar. Ela envolve temporalidades distintas, quais sejam: a introdução oficial da disciplina Intercompreensão de Línguas Românicas, na grade curricular do curso de Letras, já em 2010; constituição de uma linha de pesquisa na UFRN; a experimentação curricular em escola pública municipal; a sistematização dos resultados de pesquisas acadêmicas; a ampliação da discussão sobre o assunto em terras brasileiras, com a organização de dois colóquios internacionais, reunindo contribuições de pesquisadores de diferentes países e a posterior inscrição da abordagem em documento curricular municipal. Interessa, portanto, compreender como esses tempos se relacionam e como produzem uma memória curricular capaz de sustentar novas práticas.

A análise, portanto, não pretende generalizar os resultados de uma experiência específica para todos os contextos escolares, nem inventariar a totalidade das pesquisas, formações, colóquios, publicações e experiências pedagógicas desenvolvidas no Rio Grande do Norte em torno da intercompreensão. Desde a experiência aqui tomada como eixo, outras ações e investigações ampliaram o campo da IC no estado, envolvendo formação docente, projetos de extensão, leitura literária plurilíngue, ensino de inglês na Educação de Jovens e Adultos e análises sobre suas repercussões no campo educacional potiguar (Martins, 2014; Lima, 2015; Oliveira, 2016; Silva, 2017; Sales, 2025). O recorte assumido concentra-se na passagem da Escola Plurilíngue à inscrição da IC nos Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa de Natal, por ser esse eixo particularmente significativo para pensar currículo, ensino de português e política linguística situada.

A tese defendida é que a IC pode ultrapassar a condição de estratégia pontual de ensino de línguas para constituir-se como prática educativa comprometida com a valorização da diversidade linguística, cultural e epistemológica presente nos espaços escolares contemporâneos.

PLURILINGUISMO, INTERCOMPREENSÃO E GÊNEROS DISCURSIVOS

A discussão sobre plurilinguismo, intercompreensão e educação linguística intercultural exige um deslocamento em relação às formas tradicionais de compreender o ensino de línguas. Durante muito tempo, a escola organizou suas práticas a partir de separações rígidas, promovendo um ensino compartimentado em disciplinas, resultando em pouca articulação entre as áreas de conhecimento.

No tocante ao ensino de línguas, a língua materna é apresentada de um lado, as línguas estrangeiras de outro; norma-padrão de um lado, usos sociais da língua de outro; leitura em Língua Portuguesa de um lado, leitura em outras línguas de outro. Essa organização parece insuficiente quando se considera que os sujeitos constroem seus repertórios em práticas sociais atravessadas por diferentes línguas, culturas, mídias, discursos e modos de significar.

Nesse sentido, o plurilinguismo² não deve ser compreendido apenas como presença de várias línguas em determinado espaço social. Essa noção aproxima-se mais do multilinguismo, entendido como coexistência de línguas em um território ou instituição. O plurilinguismo, por sua vez, desloca o foco para o sujeito e para sua capacidade de mobilizar recursos linguísticos, culturais e semióticos em situações concretas de interação. Como destacam o Conselho da Europa e Beacco et al. (2010), as experiências linguísticas do indivíduo não permanecem isoladas, mas se relacionam e se transformam mutuamente.

Essa compreensão é decisiva para o campo da educação linguística porque permite superar a ideia de que aprender línguas significa, necessariamente, buscar o domínio completo e separado de cada sistema. A perspectiva plurilíngue parte do princípio de que os conhecimentos já construídos pelo sujeito – em sua língua materna, em variedades linguísticas de seu convívio, em línguas aprendidas formal ou informalmente e em experiências culturais e midiáticas – podem funcionar como pontos de apoio para novas aprendizagens. Assim, a língua materna deixa de ser apenas objeto de ensino e passa a constituir base de transferência, comparação, reflexão e abertura para outras línguas, de forma a favorecer o desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural dos aprendizes.

É nesse horizonte que se insere a intercompreensão, no caso de nosso estudo, entre línguas românicas. Como abordagem didática, ela propõe que falantes de línguas com similaridade desenvolvam estratégias para compreender textos orais ou escritos em línguas que não dominam plenamente, mobilizando semelhanças lexicais, morfológicas, sintáticas, discursivas e culturais. Martins (2014) compreende a intercompreensão de línguas românicas como uma proposta propulsora de educação plurilíngue, voltada ao desenvolvimento de competências estratégicas que favorecem a compreensão por meio da reflexão sobre o funcionamento de línguas aparentadas.

Adicionalmente, a autora reforça que essa abordagem pretende romper com a oposição rígida entre língua materna e língua estrangeira (Martins, 2025). No caso brasileiro, a proximidade histórica entre português, espanhol, francês, italiano, catalão, galego e outras línguas românicas permite explorar um campo fértil de aproximações e contrastes. A aprendizagem, nesse caso, não se funda na memorização inicial de estruturas isoladas, mas na construção progressiva de hipóteses de sentido (Escudé; Janin, 2010).

A intercompreensão, contudo, não se reduz ao reconhecimento de palavras cognatas. Embora essa estratégia seja importante, seu alcance pedagógico é mais amplo: envolve mobilizar conhecimentos linguísticos e não linguísticos, observar elementos gráficos e semióticos, ativar conhecimentos prévios, formular inferências, comparar estruturas, reconhecer gêneros discursivos, considerar contextos de produção e construir sentidos de modo colaborativo. Compreender uma língua aparentada é também aprender a olhar a própria língua de outro

modo, percebendo sua historicidade, sua plasticidade e sua inserção em uma família linguística mais ampla (Souza, 2019).

A dimensão intercultural amplia esse entendimento. Uma educação linguística intercultural não se limita a apresentar curiosidades sobre outros povos ou a inserir textos estrangeiros em sala de aula. Ela supõe reconhecer que toda língua carrega modos de viver, valorar, organizar experiências, produzir pertencimentos e interpretar o mundo. Ao perceber que pode compreender parcialmente uma língua que nunca estudou formalmente, o estudante também desloca sua relação com o outro: o desconhecido deixa de ser inacessível e passa a ser campo de aproximação possível.

Esse ponto é particularmente relevante para o ensino de Língua Portuguesa. Em vez de tratar o português como objeto fechado em si mesmo, a intercompreensão permite situá-lo em uma rede de relações com outras línguas e culturas. Ao entrar em contato com textos em espanhol, francês ou italiano, por exemplo, o estudante pode reconhecer regularidades, diferenças e deslocamentos que também iluminam o funcionamento de sua própria língua. Desse modo, a leitura plurilíngue favorece a consciência metalinguística e, como mostram os resultados de pesquisas, amplia as possibilidades de compreensão textual, sobretudo quando articulada à mediação docente.

No contexto brasileiro, essa discussão assume contornos próprios: embora frequentemente representado como monolíngue, o país é marcado por línguas indígenas, africanas, de imigração, de fronteira, de comunidades surdas e por múltiplas variedades do português brasileiro. A escola, portanto, não atua em um vazio linguístico, mas em espaço já constituído por repertórios heterogêneos, ainda que muitas vezes invisibilizados.

A aproximação entre intercompreensão e ensino de Língua Portuguesa torna-se ainda mais consistente quando situada em uma concepção dialógica de linguagem. Para Bakhtin (2003), o uso da língua realiza-se por meio de enunciados concretos, produzidos nas diferentes esferas da atividade humana. Esses enunciados organizam-se em tipos relativamente estáveis, os gêneros do discurso³. Tal formulação desloca o ensino de língua de uma perspectiva centrada exclusivamente em conteúdos gramaticais para uma perspectiva que considera situações de interação, sujeitos envolvidos, finalidades comunicativas, campos de circulação e modos concretos de produção dos sentidos.

Essa compreensão fundamenta, em grande medida, os documentos curriculares brasileiros mais recentes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018), ao eleger o texto como unidade central de trabalho e organizar o ensino de Língua Portuguesa por práticas de linguagem e campos de atuação, reafirma que leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica devem ser trabalhadas em relação com os usos sociais da linguagem. Os Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa de Natal seguem essa orientação ao propor que o ensino amplie a exposição, a análise e os usos dos estudantes diante de diferentes gêneros discursivos, vinculados a variados campos de atuação (Natal, no prelo).

Nessa direção, a noção de gênero discursivo não deve ser tomada como simples classificação textual. Mais do que reconhecer se determinado texto é notícia, artigo de opinião, crônica, propaganda ou resenha, interessa compreender como cada gênero organiza modos de dizer, posições valorativas, formas de

interlocução e expectativas de leitura. O gênero não apenas dá forma ao texto; ele orienta a maneira como o sujeito lê, responde, interpreta e se posiciona diante do mundo.

A leitura plurilíngue dialoga fortemente com essa concepção. Ao entrar em contato com textos em línguas românicas aparentadas, o estudante não mobiliza apenas semelhanças lexicais ou estruturas gramaticais próximas. Ele aciona conhecimentos sobre gêneros, suportes, campos de circulação e finalidades sociais dos textos. Um anúncio publicitário pode ser parcialmente compreendido por imagens, cores, disposição gráfica e recursos de persuasão; uma notícia, uma receita, uma tirinha ou um provérbio apresentam regularidades composicionais que favorecem a formulação de hipóteses de sentido.

Nesse contexto, a intercompreensão entre línguas românicas se aproxima de uma abordagem bakhtiniana dos gêneros. Ambas recusam a ideia de que compreender um texto seja apenas decodificar palavras. A compreensão envolve reconhecimento de vozes, formas, valores, contextos, finalidades e relações entre enunciados. Na leitura plurilíngue, essa cadeia discursiva se amplia, porque o leitor passa a transitar entre línguas próximas, culturas aparentadas, gêneros reconhecíveis e sentidos parcialmente compartilhados.

A noção de heteroglossia⁴ aprofunda essa reflexão. Em Bakhtin (2010), a língua nunca é homogênea: ela é atravessada por vozes sociais, posições ideológicas, estilos, registros e discursos diversos. O que chamamos de “língua” é, na prática, um campo de tensões e convivências entre múltiplas formas de dizer.

Como discutem Souza e Casado Alves (2022), alguns debates tradutórios sobre os termos bakhtinianos permitem aproximar a heteroglossia da diversidade de línguas, vozes e pontos de vista. Ao recuperar leituras de Todorov (1981), Grutman (1997) e Simard (2014), os autores mostram que a pluralidade verbal em Bakhtin pode ser lida em três dimensões complementares: diversidade de línguas, diversidade de vozes e diversidade de pontos de vista. Essa leitura não reduz Bakhtin a uma teoria do plurilinguismo didático, mas abre uma via produtiva de diálogo entre a teoria dialógica da linguagem e a didática do plurilinguismo.

Desse ponto de vista, a intercompreensão não é apenas técnica de leitura entre línguas aparentadas, mas experiência discursiva. Quando um estudante brasileiro lê um provérbio em espanhol, uma propaganda em italiano ou uma notícia breve em francês, ele não está apenas identificando cognatos. Está colocando em relação formas de vida, modos de organização textual, valores culturais, vozes sociais e expectativas de sentido. A língua outra deixa de ser um bloco opaco e passa a ser percebida como enunciado situado, atravessado por regularidades e diferenças negociáveis na leitura.

Essa reflexão tem consequência direta para o ensino de Língua Portuguesa. Ao trabalhar com intercompreensão, o professor não abandona os objetivos curriculares da disciplina; pode aprofundá-los. Uma sequência didática com textos em português, espanhol, francês e italiano, pertencentes a um mesmo gênero, favorece a análise de tema, composição e estilo; amplia estratégias de leitura; promove reflexão sobre variação linguística, cognatos, falsos cognatos, empréstimos e estrangeirismos; e desenvolve atitudes de abertura diante da diversidade cultural.

A mediação docente, nesse processo, é decisiva⁵. A intercompreensão não consiste em expor os estudantes a textos em outras línguas e esperar que compreendam “naturalmente” apenas pela proximidade entre idiomas. Cabe ao professor selecionar gêneros adequados, organizar progressões, propor comparações, explicitar estratégias, acolher hipóteses, discutir equívocos e transformar a leitura em objeto de reflexão. A força da abordagem está justamente em deslocar o estudante da posição de incapacidade para uma posição investigativa diante da língua e dos textos.

Assim, a ponte entre Bakhtin, gêneros discursivos e intercompreensão sustenta uma possibilidade concreta de organização curricular. Se os gêneros são formas sociais de enunciação e se a linguagem é constitutivamente plural, a leitura plurilíngue pode ser compreendida como prática legítima do ensino de Língua Portuguesa. Ela amplia repertórios, favorece a consciência linguística, fortalece a leitura como atividade inferencial e crítica e contribui para uma educação intercultural comprometida com a diversidade.

DA ESCOLA PLURILÍNGUE AOS REFERENCIAIS CURRICULARES DE NATAL

Como apresentado na introdução, o recorte da trajetória da intercompreensão em Natal/RN analisado neste artigo não se constitui apenas como episódio pontual de inovação didática, mas como experiência situada que permite compreender as condições, os desafios e as possibilidades de inserção de uma abordagem plurilíngue na Educação Básica brasileira. Retomada sob a perspectiva de um estudo de caso histórico, a chamada Escola Plurilíngue não é tratada aqui como modelo a ser simplesmente reproduzido, nem como totalidade da IC no estado, mas como acontecimento pedagógico cuja relevância está na articulação entre pesquisa acadêmica, escola pública, currículo, leitura e educação linguística intercultural.

A experiência teve como base empírica duas instituições públicas de ensino localizadas na periferia de Natal, entre 2011 e 2012. A fase de intervenção ocorreu na Escola Municipal Professora Terezinha Paulino de Lima, enquanto as fases de acompanhamento e avaliação envolveram também a Escola Estadual Professora Ana Júlia de Carvalho Mousinho, ambas situadas na zona norte da cidade, no bairro de Nossa Senhora da Apresentação. Esse dado é importante porque a proposta não foi realizada em espaço socialmente privilegiado, mas em território atravessado, à época, por problemas relacionados à violência, pobreza, infraestrutura urbana, saneamento, saúde e mobilidade (Souza, 2019).

Consequentemente, a intercompreensão, nesse caso, não surgiu como projeto ornamental de aproximação com línguas estrangeiras. Ao contrário, foi pensada como resposta a problemas concretos de aprendizagem, sobretudo no campo da leitura em Língua Portuguesa. A questão que movia a investigação era profundamente escolar: de que modo uma abordagem plurilíngue, mediada por textos em línguas românicas, poderia contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora de estudantes dos anos finais do ensino fundamental?

Essa pergunta deslocava a intercompreensão de seu uso mais frequente, voltado à compreensão de línguas estrangeiras aparentadas, para um problema particularmente relevante no contexto brasileiro: a aprendizagem da própria língua materna. Em Souza (2019), a dificuldade de apropriação da Língua

Portuguesa, especialmente em leitura e escrita, é compreendida em relação a determinantes sociais, políticos e econômicos, mas também a lacunas didáticas historicamente presentes na escola. Nesse quadro, a IC foi mobilizada para ampliar estratégias de leitura, promover reflexão linguística e fortalecer a confiança dos estudantes diante de textos escritos.

Assim, a disciplina IRL foi inserida, em caráter experimental, no segundo semestre de 2011, em turmas do 9º ano da Escola Municipal Professora Terezinha Paulino de Lima. Conforme registrado nos Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa de Natal, essa inserção ocorreu com autorização da Secretaria Municipal de Educação e da direção da escola, no turno matutino, com carga horária semanal de uma aula, material didático próprio e caderneta. O documento registra ainda que a ação foi descontinuada após o período da pesquisa, por atender às necessidades do estudo desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal, no prelo).

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa acompanhou duas turmas de 9º ano, compostas por estudantes entre 13 e 15 anos, que participaram da intervenção com a disciplina de ILR, além de uma terceira turma definida como grupo de controle. O grupo experimental contou com 60 estudantes, enquanto o grupo de controle reuniu 35. A existência desse grupo de controle permitiu comparações posteriores, uma vez que essa turma não recebeu o estímulo da nova abordagem (Souza, 2019).

A organização da intervenção revela preocupação metodológica pouco comum em experiências escolares de curta duração. Não se tratava de desenvolver atividades isoladas com textos em outras línguas, mas de organizar uma disciplina experimental, com material didático próprio, regularidade semanal, identificação dos participantes e acompanhamento dos efeitos sobre a aprendizagem. Essa organização confere ao caso de Natal relevância que ultrapassa o âmbito local, pois demonstra a possibilidade de deslocar a didática do plurilinguismo de espaços universitários para o cotidiano da Educação Básica.

Outro aspecto relevante é que a intervenção não se apoiou na ideia de que os estudantes já possuíam repertório formal consolidado em línguas estrangeiras. Ao contrário, considerou-se justamente a possibilidade de mobilizar conhecimentos parciais, experiências informais e saberes da língua materna como ponto de partida. Essa opção é pedagogicamente significativa porque desloca o olhar sobre o estudante da falta para a potência: mesmo sem estudar formalmente francês, italiano ou espanhol, ele pode observar, inferir, comparar, testar hipóteses e construir sentidos. Essa leitura aproxima-se de Martins (2025, p. 113), quando a autora afirma que a intercompreensão:

Trata-se de uma grande mudança do ponto de vista da didática e de seus objetivos. Essa proposta, aplicada no contexto escolar brasileiro, dá ao aprendiz oportunidade de adquirir conhecimento sobre línguas-culturas (saber), habilidades (saber-fazer) e atitudes (saber-ser), com o objetivo de desenvolver competências gerais, inclusive plurilíngues.

O caderno de atividades de Intercompreensão entre Línguas Românicas foi elaborado com foco nos estudantes do 9º ano. Seu conteúdo de compreensão de textos correspondia aos dois últimos bimestres do manual de português utilizado naquele ano letivo, mas adaptado às necessidades específicas da pesquisa, sob uma abordagem plurilíngue com técnicas de intercompreensão em espanhol,

italiano e francês. Desse modo, a disciplina experimental não se afastava dos objetivos de Língua Portuguesa; ao contrário, reorganizava-os em uma perspectiva comparativa e plurilíngue.

Esse aspecto é central para a argumentação deste artigo. A Escola Plurilíngue não representou a substituição do ensino de Língua Portuguesa por um ensino de línguas estrangeiras. Representou, antes, uma ampliação do ensino de português por meio do contato orientado com outras línguas românicas. O português permaneceu como centro da reflexão, mas deixou de ser abordado como sistema isolado. A leitura em português passou a dialogar com textos em espanhol, francês e italiano, permitindo aos estudantes mobilizar inferência, comparação, reconhecimento de cognatos, observação de estruturas e ativação de conhecimentos prévios.

A escolha por línguas românicas não foi aleatória. A proximidade histórica entre português, espanhol, francês e italiano favorece práticas de transferência linguística e discursiva, especialmente no campo da leitura. Contudo, a proposta não se limitava à exploração lexical. Conforme Souza (2019), os aprendizes mobilizavam estratégias cognitivas e metacognitivas que envolviam transparência/verificação, inferência, monitoramento, dedução, indução, conhecimento da estrutura textual, leitura de imagens, observação do contexto, comparação entre palavras de diferentes idiomas e uso do vocabulário da língua materna como apoio para a compreensão.

Esse conjunto de estratégias mostra que a intercompreensão opera em níveis múltiplos. O estudante não compreende um texto em língua aparentada apenas porque algumas palavras se parecem com as do português. Ele compreende porque aprende a procurar pistas, relacionar informações, observar regularidades, testar hipóteses e negociar sentidos. Em outras palavras, a intercompreensão transforma a leitura em atividade investigativa, dimensão particularmente importante para estudantes que chegam aos anos finais do ensino fundamental com relação fragilizada com a leitura escolar.

Os efeitos observados na pesquisa apontaram tendência positiva no rendimento dos estudantes em Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à compreensão de textos escritos. Souza (2019) indica que, após a intervenção, foi possível observar pistas de transferência de habilidades adquiridas nas atividades com línguas românicas para a compreensão de textos em português. Chavagne (2019), ao prefaciar a obra, destaca justamente o ineditismo de aproveitar outras línguas para compreender melhor a própria língua materna, quando grande parte das pesquisas em intercompreensão se concentra na compreensão de línguas estrangeiras.

A dimensão qualitativa da experiência também merece destaque. As respostas dos estudantes, as observações em sala de aula e o acompanhamento das estratégias utilizadas permitiram identificar modos concretos de leitura plurilíngue. Os estudantes recorriam a palavras transparentes, imagens, estrutura composicional, conhecimentos prévios, semelhanças entre línguas e pistas contextuais. Desse modo, os resultados não se restringiram às médias ou ao rendimento escolar; revelaram processos de compreensão, caminhos de inferência e formas de transferência entre línguas.

É necessário, contudo, evitar generalizações absolutas. A disciplina foi inserida em caráter experimental e descontinuada após o período da pesquisa. Seu alcance

foi restrito em termos de tempo- um semestre escolar-, número de turmas e permanência institucional. Esse limite, longe de enfraquecer o estudo, permite formular uma questão decisiva: por que experiências inovadoras, mesmo quando apresentam resultados positivos, encontram dificuldade de continuidade nas políticas curriculares? A resposta envolve fatores administrativos, formativos, políticos e institucionais que ultrapassam o escopo da pesquisa original, mas que se tornam fundamentais quando se pensa a intercompreensão como política curricular situada.

Esse recorte, entretanto, não deve ser confundido com a totalidade do campo da intercompreensão no Rio Grande do Norte. Martins (2014) já registrava um movimento mais amplo de ensino, pesquisa e extensão em Natal, com inserção da disciplina de IC na UFRN, projetos com escolas públicas municipais e formações de professores em plataformas colaborativas. Na esteira desse movimento, Lima (2015) investigou a leitura literária plurilíngue no Ensino Fundamental, Oliveira (2016) analisou a intercompreensão nas aulas de inglês em cursos de Educação de Jovens e Adultos do IFRN, Silva (2017) examinou repercussões da IC no campo educacional potiguar, Sales (2025) investigou os efeitos de jogos plurilíngues, nas aulas de línguas portuguesas, no Ensino Fundamental, para a melhoria da compreensão escrita. Ao reconhecer esses desdobramentos⁶, este artigo delimita seu foco: compreender a linha que conecta a experiência da Escola Plurilíngue à sua inscrição curricular no município de Natal.

A entrada da intercompreensão nos Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Natal representa, nesse contexto, um deslocamento importante. Se, em 2011, a ILR havia sido experimentada como componente curricular específico em uma escola pública municipal, nos Referenciais ela reaparece em outra condição: como princípio, competência e possibilidade didática inscrita em documento orientador da rede. Esse movimento indica que a experiência da Escola Plurilíngue produziu efeitos na memória pedagógica e curricular do município (Natal, no prelo).

A presença da IC no documento é significativa desde sua organização interna. A “Intercompreensão entre línguas românicas” aparece como subseção própria no interior do tópico “Competências”, antes da apresentação dos campos de atuação e das estratégias didáticas. Essa localização sugere que a abordagem não foi incluída apenas como atividade complementar, mas como parte da concepção de formação linguística pretendida para os Anos Finais do Ensino Fundamental (Natal, no prelo).

Os Referenciais definem a intercompreensão como abordagem integradora das línguas, capaz de favorecer projetos e ações em prol de uma educação plurilíngue e intercultural. O interesse curricular não está apenas em expor o estudante a línguas diversas, mas em desenvolver sua capacidade de transitar entre repertórios, construir relações de sentido e utilizar conhecimentos linguísticos já disponíveis para compreender o novo, ou seja, no desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural.

Além da definição conceitual, os Referenciais desdobram a intercompreensão em habilidades, sugestões didáticas e expectativas de aprendizagem⁷, com base em estudos como os de De Carlo et al. (2015). Essas habilidades podem ser lidas em quatro eixos: lexical, estratégico, discursivo e intercultural. O eixo lexical envolve cognatos, falsos cognatos, palavras gramaticais e léxico internacional. O

eixo estratégico aparece nas práticas de inferência, leitura global, leitura seletiva e construção de itinerários de leitura. O eixo discursivo manifesta-se no reconhecimento de gêneros, suportes, organização textual e funções composicionais. O eixo intercultural emerge na comparação de provérbios, gestos, valores culturais, manifestações artísticas e realidades socioculturais não equivalentes.

Bastam alguns exemplos para evidenciar a densidade curricular da proposta. Há habilidades que propõem identificar sentidos de palavras cognatas com base na língua materna e em saberes linguísticos e não linguísticos; outras orientam a inferência de efeitos de sentido decorrentes do léxico e de palavras gramaticais de idiomas românicos; há ainda propostas de leitura global e seletiva em sites de reservas de hotel, jornais e textos turísticos, o que abre possibilidade de relação com a cidade de Natal e com práticas sociais reais de circulação linguística (Natal, no prelo).

Adicionalmente, há habilidades voltadas a dimensões interculturais, como o reconhecimento de elementos lexicais referentes a realidades socioculturais que nem sempre possuem equivalentes em outros contextos, a comparação de provérbios e ditados populares e a compreensão da função social das línguas. Outras habilidades aproximam a IC da análise linguística, ao propor observação de conectores, organização textual, estrutura sintática e funções composicionais em textos de uma mesma família linguística. Desse modo, a abordagem dialoga tanto com a leitura quanto com a reflexão linguística.

A análise desses elementos permite afirmar que a IC não aparece nos Referenciais como acréscimo exótico ao currículo, mas como consequência possível da própria concepção de Língua Portuguesa ali defendida. Se o objetivo do componente é desenvolver competências comunicativas, ampliar letramentos, valorizar repertórios e formar leitores críticos, a intercompreensão oferece caminhos didáticos para que esses objetivos sejam perseguidos em perspectiva plurilíngue e intercultural.

Ao mesmo tempo, é preciso cautela. A presença da IC nos Referenciais não significa que a Rede Municipal de Natal tenha implementado plenamente uma política plurilíngue. Significa, antes, que há uma abertura curricular, uma formulação normativa e uma memória institucional capaz de sustentar futuras ações. O documento oferece bases, mas a política dependerá de decisões formativas, administrativas e pedagógicas. O que há, concretamente, é uma possibilidade curricular consistente, ainda a ser fortalecida como prática sistemática.

O caminho é longo e lento, mesmo em relação ao documento dos Referenciais, pois mesmo que a discussão e elaboração tenha ocorrido entre 2019 e 2020, foram muitas vindas e vindas para reformulação. Houve aprovação pela Câmara Municipal, mas a ainda estamos no aguardo da publicação oficial.

PARA UMA POLÍTICA CURRICULAR SITUADA DE INTERCOMPREENSÃO

A trajetória analisada permite afirmar que a intercompreensão, em Natal/RN, já ultrapassou a condição de experiência isolada. Ela passou por pesquisa aplicada em escola pública, foi sistematizada em produção acadêmica, integrou reflexões sobre formação docente, gêneros discursivos e heteroglossia e entrou nos

Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental como competência, habilidade e possibilidade didática. Esse percurso, entretanto, ainda não configura plenamente uma política curricular de intercompreensão. Ele revela as bases históricas, teóricas e institucionais a partir das quais tal política pode ser construída.

A passagem de uma experiência pontual para uma política curricular exige mais do que a presença da IC em documento oficial. Embora essa inserção seja relevante, sobretudo porque os Referenciais vinculam a abordagem às práticas de leitura, à análise linguística, aos gêneros discursivos e à educação plurilíngue, sua efetivação depende de condições concretas: formação docente, produção de materiais, acompanhamento pedagógico, planejamento por etapas, articulação com os campos de atuação da BNCC (Brasil, 2018) e avaliação das práticas.

Antes de considerar essas condições, é necessário compreender que uma política curricular situada de intercompreensão não pode resultar da importação de uma metodologia europeia para aplicação mecânica na escola brasileira. Trata-se de reconhecer que a didática do plurilinguismo pode ser apropriada, ressignificada e territorializada em função das demandas concretas de Natal. A cidade possui uma história local de pesquisa em IC, uma experiência escolar pioneira, uma rede pública que registrou a abordagem em seus referenciais e um contexto social atravessado por fluxos turísticos, circulação digital de línguas, mobilidade acadêmica, contatos interculturais e desafios persistentes de leitura em Língua Portuguesa.

Com base nessa compreensão, a consolidação de uma política curricular situada de intercompreensão poderia organizar-se em torno de cinco eixos estruturantes e articulados: formação docente; produção de materiais didáticos; articulação entre currículo e território; acompanhamento pedagógico e avaliativo; e colaboração institucional.

O primeiro eixo seria a formação docente. Sem professores preparados para compreender os fundamentos da IC, há o risco de a abordagem ser reduzida a atividades superficiais com cognatos ou a curiosidades sobre línguas estrangeiras. A formação precisaria contemplar fundamentos do plurilinguismo, estratégias de leitura entre línguas românicas, gêneros discursivos e elaboração de sequências didáticas plurilíngues articuladas ao currículo de Língua Portuguesa. Para tanto, deveria constituir um processo continuado, com experimentação, socialização de práticas e acompanhamento. Martins (2025, p. 114) defende que:

Numa educação para a diversidade linguística e cultural, conectada a uma educação para o plurilinguismo e para a interculturalidade, a intercompreensão deveria assumir papel central na formação de professores, levando-os a conceber e a desenvolver novas práticas educativas. Porém, não podemos negar que tratar da formação de professores é um domínio complexo por si só (...) a formação para e pela intercompreensão não foge à regra.

Em Martins (2023), a pesquisadora apresenta os resultados de uma experiência de formação docente, realizada em 2019, em uma escola municipal de Natal, na qual buscou articular a intercompreensão a diferentes áreas do conhecimento. Apesar da presença do professor-pesquisador acompanhando os docentes na elaboração e na implementação das atividades plurilíngues, os resultados mostraram que o entusiasmo inicial dos professores não foi suficiente

para sustentar mudanças duradouras, uma vez que a prática tradicional tendeu a reassumir seu espaço, o que pode sinalizar resistência à inovação pedagógica, por parte de alguns docentes.

Associado à formação docente, o segundo eixo seria a produção de materiais didáticos locais e progressivos. A experiência da Escola Plurilíngue mostrou a importância de um caderno próprio de atividades, elaborado em diálogo com os conteúdos de Língua Portuguesa. Para uma política de rede, seria necessário construir materiais organizados por ano de escolaridade, campo de atuação, gênero discursivo, prática de linguagem e habilidade de intercompreensão, explorando notícias, anúncios turísticos, cardápios, mapas, postagens digitais, fábulas, provérbios, campanhas, reportagens, poemas e textos de divulgação científica.

Esses materiais, contudo, precisariam evitar dois extremos. De um lado, não poderiam transformar a IC em mera lista de cognatos, como se a proximidade lexical fosse suficiente para a compreensão. De outro, não deveriam exigir do professor e do estudante domínio prévio das línguas românicas trabalhadas. O caminho mais produtivo seria propor atividades orientadas por perguntas, comparação de textos, levantamento de hipóteses, reconhecimento de gêneros e reflexão sobre as estratégias mobilizadas durante a leitura. Há outras publicações com excelentes sugestões didáticas baseadas na IC, contemplando propostas de diversos pesquisadores brasileiros, incluindo a equipe de Natal⁸.

O terceiro eixo, por sua vez, corresponderia à articulação entre currículo e território. Natal oferece possibilidades singulares para um trabalho situado de intercompreensão: textos relacionados ao turismo, à culinária, à hotelaria, às praias, aos roteiros culturais, ao artesanato, à literatura local, à história da cidade e às festas populares podem ser explorados em diálogo com textos de outras línguas românicas. Não se trata de formar estudantes para o turismo, mas de reconhecer práticas sociais nas quais diferentes línguas circulam e tomá-las como objeto de leitura crítica, comparação discursiva e reflexão intercultural.

Para que as ações desenvolvidas nesses três eixos possam ser aperfeiçoadas, o quarto eixo seria o acompanhamento pedagógico e avaliativo. Avaliar uma política de IC não significa medir se os estudantes “aprenderam espanhol”, “aprenderam francês” ou traduziram corretamente textos em línguas românicas. A avaliação deve considerar se ampliaram suas estratégias de leitura, se mobilizam melhor os conhecimentos prévios, se reconhecem gêneros e suportes, se comparam elementos linguísticos, se formulam hipóteses de sentido, se compreendem relações entre línguas e se demonstram atitudes de respeito e curiosidade diante da diversidade linguística.

Por fim, sustentando transversalmente os eixos anteriores, estaria a colaboração institucional. A história da IC em Natal nasceu do diálogo entre UFRN, Secretaria Municipal de Educação e escola pública. Retomar esse regime de colaboração permitiria articular pesquisa, formação, produção de materiais e avaliação, combinando fundamentação teórica, conhecimento da rede e saberes docentes produzidos na prática.

Outro ponto importante é que a articulação desses cinco eixos também permitiria compreender a IC como política de equidade linguística. Em muitos contextos, o acesso a experiências com línguas estrangeiras de prestígio constitui privilégio de estudantes com melhores condições socioeconômicas. A

intercompreensão pode contribuir para enfrentar essa desigualdade ao mostrar que os estudantes da escola pública também têm direito a experiências plurilíngues, não como luxo cultural, mas como parte de sua formação cidadã. A experiência da Escola Plurilíngue, realizada em um contexto periférico da zona norte de Natal, já indicava esse caminho.

Essa política não precisaria começar por uma disciplina autônoma em todos os anos. Poderia ser implementada como abordagem transversal em Língua Portuguesa, como projeto semestral, sequência didática bimestral, componente de formação docente ou prática articulada a projetos interdisciplinares. Em um primeiro momento, seriam adequados gêneros de alta transparência e forte apoio semiótico, como provérbios, tirinhas, anúncios, campanhas, receitas, mapas, cardápios e notícias curtas. Em etapas posteriores, poderiam ser explorados gêneros mais complexos, como reportagens, textos de divulgação científica, artigos de opinião, crônicas breves e textos literários curtos.

Também é necessário considerar as condições reais das escolas: carga horária reduzida, excesso de demandas, desigualdades de aprendizagem, ausência de materiais específicos e insegurança docente diante de línguas que muitos professores não estudaram formalmente. Nesse último caso, paradoxalmente, é justamente por isso que a intercompreensão se mostra adequada: ela não exige que o professor seja fluente em várias línguas românicas, mas que seja capaz de mediar processos de leitura comparativa, formular perguntas, orientar estratégias e construir hipóteses com os estudantes.

Nesse sentido, uma política curricular situada de intercompreensão pode ressignificar a própria identidade do professor de Língua Portuguesa. Ele deixa de ser apenas aquele que corrige a língua ou transmite regras e passa a atuar como mediador de práticas de linguagem em perspectiva ampliada. Ajuda, ainda, os estudantes a lerem textos, línguas, culturas, imagens, suportes e discursos. Essa posição dialoga com a concepção bakhtiniana de linguagem como interação e com a centralidade dos gêneros discursivos no currículo.

O caso de Natal, como demonstrado ao longo desse trabalho, evidencia que essa política não parte do zero. Há memória, pesquisa, publicação, experiências em escola pública, formações, trabalhos derivados e referência curricular. O desafio é transformar essa base em programa continuado. Sem decisão política, investimento formativo e acompanhamento pedagógico, a IC corre o risco de permanecer como possibilidade documental. Por outro lado, com esses elementos, pode se tornar uma marca original da educação linguística municipal.

Nessa perspectiva, a intercompreensão pode ser compreendida como política de leitura. Seu objetivo não é formar estudantes “políglotas” em sentido tradicional, mas ampliar modos de ler, comparar, inferir, relacionar e se posicionar diante de textos e culturas. Ao fortalecer a leitura em Língua Portuguesa por meio do contato com línguas aparentadas, a IC cria uma experiência de aprendizagem que é, ao mesmo tempo, linguística, discursiva, cultural e cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte da trajetória da intercompreensão em Natal/RN analisado neste artigo permite compreender como uma experiência inicialmente situada no campo da pesquisa acadêmica e da intervenção escolar pode produzir efeitos mais amplos

na formulação curricular de uma rede pública de ensino. Ao articular a experiência da Escola Plurilíngue, os estudos posteriores sobre gêneros discursivos, heteroglossia e formação docente, e a presença da IC nos Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa, observa-se um percurso singular no cenário brasileiro da educação linguística plurilíngue.

O caso de Natal evidencia que a intercompreensão não precisa ser compreendida como prática periférica ou como proposta restrita ao ensino de línguas estrangeiras. Ao contrário, sua inserção no ensino de Língua Portuguesa demonstra que o contato orientado com línguas românicas pode favorecer a ampliação das estratégias de leitura, a reflexão sobre a própria língua materna, o reconhecimento dos gêneros discursivos e a valorização da diversidade linguística e cultural. A IC opera, assim, como abordagem capaz de deslocar a aula de português de uma lógica exclusivamente monolíngue para uma perspectiva relacional, comparativa e intercultural. No entanto, vale lembrar que a intercompreensão pode ser desenvolvida não apenas nas aulas de línguas, mas também em articulação com diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para que os aprendizes estabeleçam associações e realizem inferências entre as línguas e os diferentes conteúdos disciplinares, a fim de tornar a aprendizagem mais significativa.

Assim, a experiência da Escola Plurilíngue constitui um marco importante desse percurso. Sua relevância não se limita ao ineditismo da inserção experimental da ILR no currículo escolar, mas reside também no fato de ter sido realizada em escola pública periférica, com alunos da Educação Básica, tendo como objetivo central fortalecer a compreensão leitora em Língua Portuguesa, como também possibilitar a inserção de língua estrangeira num espaço tradicionalmente considerado menos privilegiado.

A entrada da IC nos Referenciais Curriculares de Natal representa outro momento relevante da trajetória. O documento reconhece a intercompreensão como abordagem integradora das línguas, associada à educação plurilíngue e intercultural, e propõe habilidades, sugestões didáticas e expectativas de aprendizagem vinculadas ao componente Língua Portuguesa. Essa presença curricular confirma que a IC passou a integrar, ainda que em processo de consolidação, o horizonte institucional da rede municipal.

Do ponto de vista teórico, a aproximação entre intercompreensão, gêneros discursivos e heteroglossia mostrou-se produtiva. A concepção bakhtiniana de linguagem como prática social, histórica, dialógica e atravessada por múltiplas vozes permite compreender a leitura plurilíngue como forma ampliada de participação discursiva. Quando o estudante lê textos em línguas românicas tipicamente aparentadas, ele não apenas identifica semelhanças vocabulares; mobiliza conhecimentos sobre gêneros, suportes, temas, estilos, estruturas composicionais, culturas e posições enunciativas.

A análise também permitiu reconhecer que uma política curricular situada de intercompreensão em Natal dependeria de ações contínuas e articuladas. A existência da experiência histórica e da inscrição curricular é fundamental, mas não suficiente. Para que a IC se consolide como prática efetiva, são necessárias formação docente, produção de materiais, acompanhamento pedagógico, avaliação das experiências e articulação entre universidade, Secretaria Municipal de Educação e escolas.

Conclui-se, portanto, que a trajetória da intercompreensão em Natal constitui um caso histórico relevante para os estudos sobre educação linguística em contextos plurilíngues e interculturais. Sua originalidade está na articulação entre pesquisa acadêmica, prática escolar, produção didática, reflexão teórica e formulação curricular. Ao recuperar esse percurso, este artigo busca contribuir para o debate sobre políticas linguísticas educacionais capazes de reconhecer a pluralidade como dimensão constitutiva da escola contemporânea e de afirmar a intercompreensão como caminho possível para fortalecer o ensino de Língua Portuguesa, a formação leitora e a abertura crítica ao outro.

Como limite deste estudo, reconhece-se que a análise se concentra em um recorte específico do itinerário potiguar da IC, não na totalidade de pesquisas, formações, colóquios, materiais e experiências desenvolvidas no estado. Essa escolha preserva a força analítica do eixo Escola Plurilíngue-Referenciais Curriculares, sem apagar outros desdobramentos que merecem estudos próprios, como o acompanhamento de práticas atuais de IC em escolas da rede, a análise de materiais plurilíngues, o estudo de percepções docentes e a avaliação de impactos na compreensão leitora.

Intercomprehension and intercultural language education: from the multilingual school experience to the development of a context-based curriculum in Natal, Brazil

ABSTRACT

This article discusses a specific stage in the trajectory of intercomprehension among Romance languages (IC) in the municipality of Natal, Rio Grande do Norte, Brazil, considering it as a historical case study of an emerging, context-based curricular policy. It draws on the experience of the so-called Multilingual School, developed in a municipal public school between 2011 and 2012, and on its subsequent influence on the *Portuguese Language Curriculum Guidelines for the Final Years of Elementary Education* in the Municipal School System of Natal. Adopting a qualitative and documentary approach, the analysis brings together theoretical perspectives on plurilingualism, intercomprehension, intercultural language education, and Bakhtin's theory of speech genres, while acknowledging that other research projects, teacher education initiatives, and publications have also contributed to expanding the field of intercomprehension in the state of Rio Grande do Norte. The article argues that intercomprehension, by mobilizing learners' linguistic repertoires, reading strategies, cross-linguistic comparison, and genre awareness, should not be regarded as a peripheral addition to Portuguese language teaching, but rather as a means of broadening students' reading competence and intercultural education. The findings suggest that the case examined is distinctive in its integration of academic research, school practice, instructional material development, and curricular implementation, thereby providing a foundation for a local policy of plurilingual language education.

KEYWORDS: Discursive semiotics. Advertising. *Stella Artois*. Brazilian culture.

NOTAS

1 - Em consonância com a perspectiva de Goodson (2008), essa reconstrução procura relacionar a experiência situada às condições sociais, institucionais e políticas que possibilitaram sua emergência, seus desdobramentos e sua posterior inscrição curricular. Assim, o caso de Natal é tomado como uma experiência historicamente situada, capaz de evidenciar relações entre pesquisa acadêmica, escola pública, currículo municipal e construção de práticas plurilíngues.

2 - Conforme sintetiza Martins (2025, p. 103), com base no Quadro Europeu Comum de Referência, o plurilinguismo refere-se ao repertório linguístico mobilizado pelo indivíduo, enquanto o multilinguismo diz respeito à presença de uma variedade de línguas em determinado grupo social ou espaço geográfico. Nas palavras da autora, “o plurilinguismo estaria associado ao indivíduo e o multilinguismo à sociedade”.

3 - Em Bakhtin (2003), os gêneros do discurso correspondem a formas relativamente estáveis de enunciados produzidas nas diferentes esferas da atividade humana. Essa formulação é central para este artigo porque permite compreender os textos plurilíngues não apenas como material lexical de comparação, mas como enunciados socialmente situados.

4 - O termo heteroglossia, associado à teoria bakhtiniana do romance e da linguagem, remete à presença de múltiplas vozes, discursos sociais, registros, valores e posições ideológicas no interior da língua. Neste artigo, o conceito é mobilizado em diálogo com Souza e Casado Alves (2022), que aproximam a heteroglossia da diversidade de línguas, vozes e pontos de vista, sem reduzir Bakhtin a uma teoria didática do plurilinguismo.

5 - A defesa da mediação docente dialoga com Martins (2025, p. 113), para quem a intercompreensão “é uma abordagem inclusiva” e pode constituir oportunidade de contato com línguas-culturas estrangeiras. A autora ressalta ainda que essa abordagem “extrapola, em muito, a aprendizagem de línguas”, por favorecer competência plurilíngue, atitudes interculturais e trabalho colaborativo.

6 - Esses desdobramentos incluem pesquisas de pós-graduação, ações de formação, experiências escolares e projetos de extensão vinculados à intercompreensão no Rio Grande do Norte. Martins (2014), por exemplo, já registrava o trabalho realizado em Natal no ensino, na pesquisa e na extensão, com destaque para a Educação Básica e para a formação de professores.

7 - Em Martins (2025, p. 116), registra-se que, à época da elaboração dos Referenciais Curriculares de Natal, foram desenvolvidas e inseridas vinte habilidades de intercompreensão no componente curricular de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, contemplando práticas de leitura/escuta e análise linguística.

8 - DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; OLIVEIRA, Kátia Beatriz; DEGACHE, Christian; SILVA, Rosane Corrêa (org.). **Aprendizagem de línguas pela intercompreensão e outras estratégias plurilíngues: atividades didáticas**. Campinas: Pontes Editores, 2024.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 19 jun. 2026.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 2010.

BEACCO, Jean-Claude et al. **Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education**. Strasbourg: Council of Europe, 2010.

CHAVAGNE, Jean-Pierre. Prefácio. In: SOUZA, Rudson Gomes. **Escola plurilíngue: efeitos da intercompreensão na aprendizagem de língua portuguesa**. Curitiba: Appris, 2019. p. 15-16.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições ASA, 2001.

DE CARLO, Maddalena et al. **MIRIADI: mutualisation et innovation pour un réseau de l'intercompréhension à distance**. Lyon: Université Lumière Lyon 2, 2015.

ESCODÉ, Pierre; JANIN, Pierre. **Le point sur l'intercompréhension: clé du plurilinguisme**. Paris: Clé International, 2010.

FREITAS, Andreia Sales de. **Intercompreensão em línguas românicas e jogos no desenvolvimento da compreensão escrita: intervenção nas aulas de língua portuguesa do 8º ano**. 2025. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2025.

GOODSON, Ivor. Trajetória para o currículo: história pessoal e política social em estudos curriculares. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 9, n. esp., p. 213-233, 2008. DOI: 10.20396/etd.v9i0.1053. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1053>. Acesso em: 19 jun. 2026.

GRUTMAN, Rainier. **Des langues qui résonnent: l'hétérolinguisme au XIXe siècle québécois**. Saint-Laurent: Éditions Fides, 1997.

LIMA, Carmelia Pereira de. **A intercompreensão de línguas românicas**: uma proposta para a leitura literária plurilíngue no Ensino Fundamental. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

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

MARTINS, Selma Alas. A intercompreensão nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: Degache, C.; Da Silva, R. C.; Andrade Duarte, A. P.; Hirakawa, D.; A. & Rodrigues Alves Diniz, L. (Org.). **Distâncias e proximidade na aprendizagem das línguas. Representações, práticas e materiais. Coletânea**. Programme CAPES-COFECUB. 1ed.Campinas: Editora Pontes, 2023, v. 1, p. 7-325

MARTINS, Selma Alas. Didática do plurilinguismo e a intercompreensão: caminhos inovadores na formação de professores de línguas. In: FARIAS, Aline Leontina Gonçalves; ARAÚJO, Marcus de Souza (org.). **Formação de professores de línguas**: conectando reflexões e contextos diversos. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025. p. 103-118.

NATAL. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa**: Anos Finais do Ensino Fundamental. Natal: SME, no prelo.

OLIVEIRA, Janaina Michelle França de. **A intercompreensão de línguas românicas nas aulas de inglês**: uma experiência inovadora nos cursos de Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. 2016. 423 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SIMARD, Mathieu. **Pour une poétique de la non-coïncidence**: différence des langues, des voix et des points de vue dans l'œuvre de Patrice Desbiens. Fabula-LhT, Paris, n. 12, 2014.

SILVA, Ana Catarina de Melo. **Intercompreensão de línguas românicas**: repercussões no campo educacional potiguar. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SOUZA, Rudson Edson Gomes de. **Escola plurilíngue**: efeitos da intercompreensão na aprendizagem de língua portuguesa. Curitiba: Appris, 2019.

SOUZA, Rudson Edson Gomes de; CASADO ALVES, Maria da Penha. **The heteroglossia of Bakhtin in continuing teaching education: between genres conceptions and intercomprehension competence.** Portuguese Language Journal, [s. l.], v. 16, p. 1-18, 2022. DOI: 10.56515/PLJ562476699.

TODOROV, Tzvetan. **Mikhail Bakhtine: le principe dialogique, suivi de: Écrits du Cercle de Bakhtine.** Paris: Seuil, 1981.

Recebido: 22 jun. 2026

Aprovado: 22 jun. 2026

DOI: 10.3895/rl.v28n52.22122

Como citar: Souza, E.G; Martins, S.A. Intercompreensão e educação linguística intercultural: da experiência da escola plurilíngue à construção de um currículo situado em Natal/RN. R. Letras, Curitiba, v. 28, n. 52, p. 103-123, jan./jun. 2026. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: XXX.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

