

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

HENRIQUE CANANOSQUE NETO

**SENSIBILIZAÇÃO À INTERCOMPREENSÃO NA EJA: CONEXÕES PRODUTIVAS
ENTRE O LÉXICO DA LÍNGUA INGLESA E DAS LÍNGUAS ITALIANA,
FRANCESA E ESPANHOLA**

BAURU

2024

HENRIQUE CANANOSQUE NETO

SENSIBILIZAÇÃO À INTERCOMPREENSÃO NA EJA: CONEXÕES PRODUTIVAS
ENTRE O LÉXICO DA LÍNGUA INGLESA E DAS LÍNGUAS ITALIANA, FRANCESA
E ESPANHOLA

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre
à Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho – Faculdade de Ciências,
Campus de Bauru – Programa de Pós-
graduação em Docência para a Educação
Básica, sob orientação da Prof^a. Dr^a.
Regiani Aparecida Santos Zacarias.

BAURU

2024

C213s Cananosque Neto, Henrique
Sensibilização à intercompreensão na EJA : conexões produtivas
entre o léxico da língua inglesa e das línguas italiana, francesa e
espanhola / Henrique Cananosque Neto. -- Bauru, 2024
118 f. : il., tabs., fotos + 1 CD-ROM + objeto educacional

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Regiani Aparecida Santos Zacarias

1. Intercompreensão na EJA. 2. Interculturalidade. 3.
Translinguagem e ensino do léxico. 4. Língua inglesa. 5. Línguas
italiana, francesa e espanhola. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade
Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE HENRIQUE CANANOSQUE NETO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 25 dias do mês de abril do ano de 2024, às 14:30 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de HENRIQUE CANANOSQUE NETO, intitulada "**Sensibilização à intercompreensão na EJA: conexões produtivas entre o léxico da língua inglesa e das línguas Italiana, Francesa e Espanhola**" e produto educacional "**Elza y ses amici: à procura do pet do Marcos**". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. REGIANI APARECIDA SANTOS ZACARIAS (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Letras Modernas / Unesp Câmpus de Assis, Profa. Dra. MARIA CRISTINA PARREIRA DA SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Letras Modernas / UNESP/Câmpus de São José do Rio Preto, Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp Câmpus de Bauru. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. REGIANI APARECIDA SANTOS ZACARIAS

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória de meu avô paterno Henrique Cananosque (de quem herdei o nome) falecido antes do nascimento de meu pai, e de meu avô materno Izaías Querino dos Reis, afro-brasileiro, retirante nordestino (que provavelmente inventou o próprio sobrenome) – pessoas das quais sabemos pouco e menos ainda de nossos antepassados. Que esta pesquisa científica reviva uma parte da memória de nossa cultura coletiva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela dádiva do dom da vida;

Ao meu anjo da guarda pela proteção nestes anos vividos;

À minha família pelo apoio e suporte neste período de dedicação intensa;

Aos meus amigos, antigos e novos, pela compreensão e pelas palavras de conforto, de motivação nos momentos de lazer e nas adversidades;

Aos companheiros de jornada, das disciplinas como aluno especial, das disciplinas específicas do Programa de Docência para a Educação Básica, do Grupo de Pesquisa “Tradução, léxico e interculturalidade” pela parceria, auxílio, e pelo aprendizado conjunto;

Às instituições escolares pelas quais passei tanto como aluno quanto como professor, de maneira formal ou informal, nos cursos presenciais, semipresenciais, ou on-line, e que contribuíram significativamente para minha formação;

Ao CEEJA de Lins e à Etec de Cafelândia, unidades nas quais trabalho atualmente e que estiveram sempre disponíveis para ajudar no que fosse preciso;

À Diretoria de Ensino de Lins pelo apoio, colaboração e reconhecimento;

À SEDUC e ao Centro Paula Souza que gerenciam essas redes de ensino tão preciosas ao nosso estado de São Paulo;

Aos amigos da dança de salão, do *beach tennis*, dos projetos culturais da secretaria de cultura de Lins, da Banda Municipal “Benedito Marinho” (da qual faço parte), e da paróquia São Judas Tadeu de Lins pela companhia e parceria nos mais diversos empreendimentos;

Ao fomento da Formação Didático-Pedagógica – parceria entre UNESP e UNIVESP;

À Prof^a Dr^a Maria Cristina Parreira da Silva e à Prof^a Dr^a Maria do Carmo Monteiro Kobayashi que constituíram as bancas de qualificação e defesa junto à Prof^a Dr^a Regiani Aparecida dos Santos Zacarias, gratidão por todas as considerações;

Ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus de Bauru, aos docentes e tantos outros profissionais que atuam em favor a disseminação do conhecimento impactando positivamente a nossa sociedade;

E, enfim, agradeço à Prof^a Dr^a Regiani Aparecida dos Santos Zacarias pela sensibilidade, pelo acolhimento e por me orientar de forma tão sábia e compreensiva.

“Na realidade, tudo é psicológico na língua, inclusive suas manifestações materiais e mecânicas, como a troca de sons; e já que a Linguística fornece à Psicologia Social tão preciosos dados, não faria um todo com ela?” (Saussure, 2012, p. 38).

“...nossas aptidões inatas e intuitivas para o plurilinguismo não nos capacitam imediatamente a falar muitas línguas, mas nos permitem aumentar nossos repertórios comunicativos de acordo com as circunstâncias, com nossas necessidades e nossos desejos.” (Escudé & Olmo, 2019, p. 23).

RESUMO

Na intercompreensão é proposto o estudo de idiomas por família linguística ao invés do estudo de maneira isolada. Um dos primeiros passos nessa proposta é a sensibilização, fase que consiste no contato inicial com vários idiomas de forma perceptível (Escudé & Olmo, 2019). Sendo assim, neste trabalho apresentam-se os objetivos gerais que consistem em: (1) criar o produto educacional “Elza *y ses amici*: à procura do *pet* do Marcos” – material paradidático; e (2) favorecer a sensibilização à intercompreensão linguística. Destes decorrem os objetivos específicos: propor atividade para coleta de dados; estimular a percepção da conexão entre as unidades lexicais em texto plurilíngue; aguçar a identificação de semelhanças lexicais entre as línguas selecionadas; despertar o reconhecimento de diferenças do léxico entre as línguas aparentadas enquanto características culturais. Apontam-se como justificativas: a preservação do patrimônio linguístico e cultural; a apreciação do léxico considerando a família linguística, e a ampliação da percepção intercultural valorizando o processo de aprendizagem. Esta é uma pesquisa de campo empírica e de natureza aplicada. Quanto aos procedimentos possui abordagem qualitativa e caracteriza-se como exploratória quanto aos objetivos. O estudo foi realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus de Bauru. Fundamenta-se em pressupostos da intercompreensão, translinguagem (Welp & García, 2022), interculturalidade (Guimarães & Finardi, 2018), e do ensino do léxico (Polizer, Marques & Zacarias, 2022). A coleta de dados envolveu 12 participantes (CAAE: 69785123.9.0000.5398) do ensino fundamental e médio de um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) do interior do estado de São Paulo. As etapas de pesquisa contemplaram estudo bibliográfico, coleta, análise de dados e elaboração do produto final. Os resultados apontaram o material paradidático como efetivo estímulo ao desenvolvimento linguístico na educação básica.

Palavras-chave: intercompreensão na EJA; interculturalidade, translinguagem e ensino do léxico; língua inglesa; línguas italiana, francesa e espanhola; plurilinguismo.

ABSTRACT

Intercomprehension proposes studying languages by language family rather than in isolation. One of the first steps in this proposal is sensitization, a phase which consists of initial contact with several languages in a perceptible way (Escudé & Olmo, 2019). Therefore, this work presents the general objectives, which consist of: (1) creating the educational product “Elza *y ses amici*: à procura do *pet* do Marcos” - educational material; and (2) promoting awareness of linguistic intercomprehension. The specific objectives derive from these: to propose an activity for data collection; to stimulate the perception of the connection between lexical units in a plurilingual text; to sharpen the identification of lexical similarities between the selected languages; to awaken the recognition of lexical differences between related languages as cultural characteristics. The justifications are: the preservation of linguistic and cultural heritage; the appreciation of the lexicon considering the linguistic family, and the broadening of intercultural perception by valorising the learning process. This is empirical field research of an applied nature. In terms of procedures, it has a qualitative approach and is characterised as exploratory in terms of its objectives. The study was carried out as part of the Professional Master's Postgraduate Programme at the Faculty of Sciences of the São Paulo State University (UNESP) Bauru Campus. It is based on the assumptions of intercomprehension, translanguaging (Welp & García, 2022), interculturality (Guimarães & Finardi, 2018), and lexicon teaching (Polizer, Marques & Zacarias, 2022). Data collection involved 12 participants (CAAE: 69785123.9.0000.5398) from primary and secondary schools at a State Youth and Adult Education Centre (CEEJA) in the interior of the state of São Paulo. The research stages included a bibliographical study, data collection, data analysis and preparation of the final product. The results showed that paradidactic material effectively stimulates linguistic development in basic education.

Keywords: intercomprehension in Youth and Adult Education; interculturality, translanguaging and teaching the lexicon; English language; Italian, French and Spanish languages; plurilingualism.

RESUMÉN

La intercomprensión propone estudiar las lenguas por familias lingüísticas y no de forma aislada. Uno de los primeros pasos de esta propuesta es la sensibilización, fase que consiste en el contacto inicial con varias lenguas de forma perceptible (Escudé & Olmo, 2019). Por lo tanto, este trabajo presenta los objetivos generales, que consisten en: (1) crear el producto educativo “Elza *y ses amici*: à procura do *pet* do Marcos” (Elza y sus amigos: en busca de la mascota de Marcos) - material educativo; y (2) fomentar la sensibilización a la intercomprensión lingüística. De ellos se derivan los objetivos específicos: proponer una actividad para la recogida de datos; estimular la percepción de la conexión entre unidades léxicas en un texto plurilingüe; agudizar la identificación de similitudes léxicas entre las lenguas seleccionadas; despertar el reconocimiento de las diferencias léxicas entre lenguas afines como características culturales. Las justificaciones son: la preservación del patrimonio lingüístico y cultural; la valorización del léxico considerando la familia lingüística, y la ampliación de la percepción intercultural valorizando el proceso de aprendizaje. Se trata de una investigación de campo empírica de carácter aplicado. En cuanto a los procedimientos, tiene un enfoque cualitativo y se caracteriza por ser exploratoria en cuanto a sus objetivos. El estudio se realizó en el ámbito del Programa de Postgrado de Maestría Profesional de la Facultad de Ciencias de la Universidad del Estado de São Paulo (UNESP) Campus Bauru. Se basa en los supuestos de intercomprensión, translenguaje (Welp & García, 2022), interculturalidad (Guimarães & Finardi, 2018) y enseñanza del léxico (Polizer, Marques & Zacarias, 2022). La recolección de datos involucró a 12 participantes (CAAE: 69785123.9.0000.5398) de escuelas primarias y secundarias de un Centro Estatal de Educación de Jóvenes y Adultos (CEEJA) del interior del estado de São Paulo. Las etapas de la investigación incluyeron un estudio bibliográfico, la recogida de datos, su análisis y la elaboración del producto final. Los resultados mostraron que el material paradidáctico estimula eficazmente el desarrollo lingüístico en la enseñanza básica.

Palabras-clave: intercomprensión en la educación de jóvenes y adultos; interculturalidad, translenguaje y enseñanza del léxico; lengua inglesa; lenguas italiana, francesa y española; plurilingüismo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Recursos para a intercompreensão: livros	25
Figura 2 – Recursos para a intercompreensão: e-books.....	26
Figura 3 – Recursos para a intercompreensão: sites	27
Figura 4 – Motivos para rever a situação da EJA.....	39
Figura 5 – Apresentação de Elza	53
Figura 6 – Apresentação de Leandro e Lara	54
Figura 7 – Apresentação de Júlia e Marcos	55
Figura 8 – Enunciado do exercício do Capítulo I.....	57
Figura 9 – Capa do produto educacional.....	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ascendência dos estudantes	65
Gráfico 2 – Idiomas de leitura.....	66
Gráfico 3 – Idiomas de escuta.....	67
Gráfico 4 – Idiomas de conteúdo audiovisual	67
Gráfico 5 – Idiomas de jogos	68
Gráfico 6 – Idiomas de diálogo	68
Gráfico 7 – Preferência de suporte para a leitura	70
Gráfico 8 – Nível de dificuldade do texto para a leitura	72
Gráfico 9 – Nível de dificuldade do exercício de sensibilização	72
Gráfico 10 – Nível de satisfação em participar da oficina.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplo de distribuição das línguas no Capítulo I	56
Quadro 2 – Exercício do Capítulo I – Complete as letras	58
Quadro 3 – Idade dos participantes da oficina	69
Quadro 4 – Faixa etária dos participantes da oficina.....	70
Quadro 5 – Motivo de preferência de suporte para a leitura	71
Quadro 6 – Identificação de facilidade em relação ao material	73
Quadro 7 – Identificação de dificuldade em relação ao material	74
Quadro 8 – Percepção de semelhança lexical	75
Quadro 9 – Percepção de distinção lexical.....	76
Quadro 10 – Comentários referentes à satisfação de participação	78
Quadro 11 – Críticas, elogios e sugestões.....	79
Quadro 12 – A respeito da continuidade da história.....	80
Quadro 13 – Satisfação e reconhecimento linguístico.....	81
Quadro 14 – Repostas do Questionário 1 – Conhecimento prévio – por idade.....	82
Quadro 15 – Repostas do Questionário 1 – Conhecimento prévio – faixa etária	83
Quadro 16 – Repostas do Questionário 2 – Sensibilização – por idade.....	84

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APCN – Avaliação de Propostas de Cursos Novos

APICAD – Associação Internacional para a Promoção da Intercompreensão à Distância

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BSL – Língua de Sinais Britânica

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEEJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

DEB – Docência para a Educação Básica

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

GTLex – Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia

HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil (Grupo de Estudos e Pesquisas)

ISBN – *International Standard Book Number* – Padrão Internacional de Numeração de Livro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

MEPE – Metodologia para Elaboração de Produto Educacional

MIRIADI – Mutualização e Inovação para uma Rede de Intercompreensão à Distância

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPG – Programa de Pós-Graduação

SE – Secretaria de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO – PERCURSO ACADÊMICO	16
INTRODUÇÃO	18
1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INTERCOMPREENSÃO E CORRELATOS	22
1.1 A intercompreensão linguística enquanto conexão pluricultural.....	22
1.2 Outras bases teóricas correlatas à intercompreensão	27
1.2.1 O ensino do léxico para uma comunicação efetiva.....	28
1.2.2 A translinguagem transpondo fronteiras linguísticas.....	30
1.2.3 A interculturalidade transcendendo barreiras geográficas.....	31
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	35
2.1 Resumo histórico da EJA	35
2.2 Desafios contemporâneos	37
2.3 Caracterização do público da EJA.....	39
2.4 Os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAs)	41
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	43
3.1 Metodologia do desenvolvimento da pesquisa	43
3.2 Metodologia do desenvolvimento do produto	44
3.3 Metodologia de aplicação do produto	44
4 DESENHO DO PRODUTO EDUCACIONAL “ELZA Y SES AMICI: À PROCURA DO PET DO MARCOS”	46
4.1 Título do produto	46
4.2 Resumo do produto educacional	46
4.3 Participantes.....	47
4.3.1 Justificativa para a escolha dos participantes	47
4.4 Estado da arte dos produtos educacionais voltados para o ensino de línguas estrangeiras.....	48
4.5 Escolha do formato do produto.....	49
4.6 Objetivos do produto.....	51

4.7 Metodologia do produto educacional	51
5 A PESQUISA: oficina, coleta de dados, análise e resultados.....	62
5.1 Etapa preliminar – preparação da pesquisa	62
5.2 Etapa de elaboração da oficina	62
5.3 Etapa de aplicação do material e coleta de dados	63
5.4 Compilação de dados para a análise	64
5.4.1 Dados do Questionário 1	64
5.4.2 Dados do Questionário 2	69
5.5 Análise de dados e resultados.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXO.....	100
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	100
APÊNDICE	103
Questionário 1 – Pesquisa.....	103
Questionário 2 – Pesquisa.....	104
Capítulo II – Elza <i>y ses amici</i> : à procura do <i>pet</i> do Marcos.....	106
Capítulo III – Elza <i>y ses amici</i> : à procura do <i>pet</i> do Marcos.....	110
Capítulo IV – Elza <i>y ses amici</i> : à procura do <i>pet</i> do Marcos.....	114

APRESENTAÇÃO – PERCURSO ACADÊMICO

A apresentação do percurso acadêmico no Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica tem um papel relevante ao proporcionar um panorama da trajetória desde a educação infantil até a contemporaneidade.

Anterior à experiência escolar, minha infância foi marcada pelas relações que tive com meus pais, avós, e minha irmã na casa onde morávamos; e com tios, primos entre outros parentes nos encontros de família. Nesta fase o estímulo a brincadeiras diversas e a interação com outras crianças foram positivas para o processo de socialização.

No Jardim da Infância tive a primeira experiência em uma instituição escolar, no mesmo local onde funcionava a Pré-escola da Dona Emília, ao fundo do Santuário de Nossa Senhora de Fátima da cidade de Lins. Depois, a continuação dos estudos se deu na Escola Estadual de Primeiro Grau (nomenclatura da época) “Minervina Santana Carneiro”. É interessante como essas lembranças dos primeiros anos escolares atualmente retornam com intrigante saudosismo.

Reconstituir a trajetória em pensamento do ensino fundamental, ensino médio, faculdade e demais cursos proporciona uma comovente viagem no tempo; neste tempo psicológico – com idas e voltas – e até difícil de mensurar, pois carregam uma profunda carga emotiva.

Ao começar a lecionar na rede pública estadual de ensino, deixando de ter apenas o olhar de estudante, e conseqüentemente passando a ter também o olhar de professor, comecei a me questionar constantemente ao perceber comportamentos nos meus alunos tão diferentes dos meus. Ao cursar a graduação em Letras meu foco principal estava nos componentes curriculares específicos, sendo assim, em sala de aula não compreendia realidades tão diversas da minha.

As indagações persistiram e junto a outros questionamentos me conduziram ao curso de psicologia. Acredito que as vivências neste último curso me transformaram pouco a pouco e isso influenciou uma mudança em minha atuação docente.

Desde 2004 trabalhando ininterruptamente como professor até os dias atuais, tenho tido contato com estudantes de ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico integrado ao ensino médio e educação de jovens e adultos. A curiosidade

pelo modo como os estudantes se apropriam de conhecimentos linguísticos ao estar em contato com línguas estrangeiras motivou este trabalho.

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, a conexão entre a intercompreensão linguística e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) levou em conta a característica do público-alvo – que permaneceu algum tempo distante do ensino formal e, ao retornar, tem a oportunidade de reconstruir a própria relação com a escola e com o conhecimento formalmente organizado.

Sendo assim, na intercompreensão há uma variedade de possibilidades; desta forma, a delimitação do tema salienta, neste trabalho, a sensibilização à intercompreensão da língua inglesa e das seguintes línguas românicas: português, espanhol, italiano e francês, idiomas de grande parte dos imigrantes no Brasil.

Observa-se uma demanda envolvida na falta de estímulos para o estudo da intercompreensão, na escassez de material paradidático e didático que contemple essa perspectiva de estudo de línguas; e deste modo, limita as possibilidades de desenvolvimento lexical, semântico, linguístico.

A partir dessa demanda chegou-se à pergunta de pesquisa: como elaborar um material paradidático para o estudo de línguas por meio da abordagem da intercompreensão no contexto do CEEJA?

A hipótese formulada como proposta condutora a uma resposta para a pergunta anterior é: um material paradidático para o estudo de línguas por meio da intercompreensão no contexto do CEEJA pode possibilitar o enriquecimento lexical decorrente da comparação entre os idiomas de maneira contextualizada, levando em consideração o conhecimento prévio que jovens e adultos trazem no arcabouço cultural acumulado na própria trajetória de vida.

Assim, apresentam-se os objetivos gerais de (1) criar o produto educacional Elza *y ses amici*: à procura do *pet* do Marcos – material paradidático; (2) favorecer a sensibilização à intercompreensão linguística; e apresentam-se também os objetivos específicos propor atividade para coleta de dados; estimular a percepção da conexão entre as unidades lexicais em texto plurilíngue; aguçar a identificação de semelhanças lexicais entre as línguas selecionadas; despertar o reconhecimento de diferenças do léxico entre as línguas aparentadas enquanto características culturais.

Para amparar a proposta de realização desta pesquisa com base legal, observam-se a seguir uma sequência de documentos a embasar o estudo pluricultural.

Perceber a importância do acesso à diversidade linguística é essencial para o processo de educação, a qual constitui um direito de acordo com o Artigo 206 da Constituição Federal (1988), o qual traz a educação como direito de todos e dever do Estado, bem como da família, com a colaboração da sociedade para o desenvolvimento da pessoa, seja para o exercício da cidadania ou para sua qualificação profissional. Muitas destas premissas em consonância com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O estudo de línguas aparentadas amplia a compreensão da língua materna e da respectiva cultura. A partir de tal ponto cabe observar o disposto no Artigo 215 da Constituição Federal (1988) no qual o Estado garante a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, além do apoio e incentivo à valorização e a difusão das manifestações culturais. Tal texto mantém sinergia com a interculturalidade.

Além disso, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (1998) há uma reflexão a partir da qual vale destacar duas tensões ao considerar as políticas para a educação: a tensão entre o global e o local, e a tensão entre o universal e o particular. Ambas tratam do fenômeno da mundialização cultural, mas alertam para a preservação da identidade local ou pessoal.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (2000) revelam-se as relações entre línguas e linguagens tanto na dimensão histórica quanto na dimensão social, pois percebe-se a inter-relação entre as linguagens nas práticas sociais e na história, ao favorecer a circulação de sentidos e a produção de formas sensoriais e cognitivas diversificadas. Desta forma esta inter-relação coincide com o que a proposto na translinguagem.

A primeira competência específica da área de linguagens do Currículo Paulista da etapa do ensino fundamental (2020, p. 96) é “Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais”. Esta competência encontra-se em consonância com as referências citadas anteriormente.

No Currículo Paulista da etapa do ensino médio (2020) está previsto o trabalho em áreas do conhecimento. No caso da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que engloba português, inglês, arte e educação física, é esperada a articulação destes componentes curriculares e o aprofundamento dos temas, bem como das competências estipuladas para o ensino fundamental.

No Currículo Paulista da etapa do ensino fundamental, as competências coincidem com o que está disposto na Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental e para o ensino médio (2018).

Assim, constata-se o diálogo entre as referências legais a servir de justificativa ao desenvolvimento da sensibilização em intercompreensão assinalando a relação entre língua, cultura, direito, educação, história, mundialização e identidade cultural.

Nesta dissertação há seis capítulos dispostos a oferecer conhecimentos que enriqueçam a apreciação da pesquisa e do produto feitos com o propósito de ampliar a visão sobre as possibilidades de estudo de línguas, especialmente para o público de jovens e adultos que, ao ficar um período sem acesso à escola, pode vir a se considerar menos merecedor.

No primeiro capítulo há o tema da educação de jovens e adultos no qual inicialmente serão abordados os aspectos históricos de tal modalidade de educação, com posterior caracterização do público-alvo e depois uma explanação acerca dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos.

No capítulo dois, a tranlinguagem é o assunto que surge para interpor a problematização da relação de linguagens que se interrelacionam. Deste modo, os pressupostos da origem da translinguagem antecedem as pesquisas recentes realizadas com a finalização do capítulo abordando o potencial decolonial da translinguagem.

No terceiro capítulo, destinado à intercompreensão, será possível comparar como os pesquisadores de tal assunto o conceituam. Após esta exposição será possível conhecer exemplos de pesquisas recentes com tal enfoque e para finalizar, exemplos de recursos elaborados para a aplicação desta abordagem linguística.

No capítulo quatro, apresenta-se a metodologia da pesquisa com o respectivo embasamento teórico e a descrição dos procedimentos realizados para a concretização deste trabalho.

No quinto capítulo, no qual o desenho do produto educacional é descrito, será oportuno visualizar o estado da arte dos produtos educativos elaborados no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional da Unesp de Bauru para o estudo de línguas estrangeiras. E na sequência há a metodologia para a elaboração do produto educacional.

No sexto capítulo, enfim é apresentada a pesquisa conforme as etapas nas quais ela foi estruturada. Em seguida, a compilação dos dados obtidos; e para encerrar o capítulo, a análise de tais dados. Após a análise apresentam-se as considerações finais, referências e anexos. Espera-se que este trabalho sirva para fomentar a disseminação da intercompreensão linguística como abordagem para o estudo de línguas.

1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INTERCOMPREENSÃO E CORRELATOS

Neste primeiro capítulo, além da intercompreensão linguística, apresentam-se como bases teóricas, o ensino do léxico, a translinguagem e a interculturalidade.

1.1 A intercompreensão linguística enquanto conexão pluricultural

Uma das abordagens mais recentes no ensino de línguas estrangeiras é a aplicação da Intercompreensão das línguas. Esta abordagem emergiu e está em constante desenvolvimento. Ela incentiva os estudantes a explorar as conexões linguísticas e culturais entre diferentes idiomas, promovendo um maior entendimento do mundo globalizado.

A respeito da origem da intercompreensão, de acordo com Escudé & Olmo (2019) a palavra “intercompreensão” foi utilizada pela primeira vez em 1913 por Jules Ronjat, linguista francês; no entanto, ela ainda carece de divulgação mesmo em âmbito acadêmico. Para eles, a intercompreensão caracteriza-se como um trabalho colaborativo entre interlocutores na construção de sentido enquanto processo social em contextos interativos.

Há variadas formas de conceber o conceito de intercompreensão, assim para Souza (2013 e 2017) por sua vez, denomina a intercompreensão como processo comunicativo em uma família linguística possibilitando a elaboração de procedimento didático e a criação de disciplina curricular. Blank *apud* Felix (2016) assim como Escudé & Olmo (2019) compreendem a intercompreensão como a situação na qual interlocutores de línguas diferentes dentro da mesma família linguística conseguem se comunicar cada um utilizando a própria língua e se esforçando para entender a língua do outro. Para Costa, Mayrink & Santoro (2017), a intercompreensão é composta por variadas estratégias usadas por uma pessoa para decodificar a mensagem do usuário de língua aparentada. Silva e Andrade (2018) também tratam a intercompreensão como um processo, o qual tem as características de: complexo, multimodal e plurifuncional; desta maneira constrói identidades plurais e abertas.

Existem diversas metodologias de ensino de língua estrangeira que desencorajam ou até mesmo proíbem o uso da língua materna durante as aulas

(Pereira, 2024). Essas abordagens, geralmente conhecidas como abordagens diretas ou abordagens sem tradução, visam promover a imersão total na língua-alvo, proporcionando um ambiente linguístico autêntico e maximizando a exposição dos alunos à nova língua. Este modo de trabalho diferencia-se da intercompreensão pois não valoriza a comparação das línguas da mesma família.

Já que a intercompreensão se vale da comparação das línguas aparentadas, o desenvolvimento da sensibilização representa o cuidado com o contato inicial desta abordagem de forma prática. Partindo da concepção de *continuum* linguístico, ou seja, perceber as línguas aparentadas como continuidade uma das outras, seja no tempo ou no espaço, modifica o relacionamento com os idiomas, em vez de pensá-los separadamente. Além disso, há dois conceitos preciosos – conexões produtivas – que são a aproximação e o distanciamento das línguas estudadas. Enquanto a aproximação se refere ao procedimento de identificar as semelhanças entre as línguas, o distanciamento constitui o percebimento das diferenças linguísticas (Escudé & Olmo, 2019).

Após a observação dos conceitos-chave acima, apresentam-se quatro tendências de pesquisas em intercompreensão.

A primeira tendência está relacionada a produção de materiais e produtos para o ensino-aprendizagem ou para a disseminação da intercompreensão. Exemplos destes materiais podem ser conferidos em Chavagne (2014); Oliveira & Martins (2016); Franchon & Strehler (2017); Escudé & Olmo (2019); e Escudé (2023).

A segunda tendência contempla plataformas e portais tecnológicos para promover a interação em intercompreensão, os quais podem ser verificados em Chavagne & Frontini (2009); Moutinho (2013); Chavagne (2014); Felix (2016); e Franchon (2021).

A terceira tendência refere-se a disciplinas e cursos ofertados para a intercompreensão linguística tanto na educação básica quanto no ensino superior. Sendo assim, na educação básica conferem-se em Souza (2013, 2017, 2019); Martins (2014); Sá (2015); Silva & Andrade (2018); e no ensino superior em Santoro (2017).

A quarta tendência constitui as pesquisas de investigação com o propósito de aproximar-se de uma realidade ou atualizar informações como nota-se em Silva (2013); e Sá, Lopes & Martins (2019).

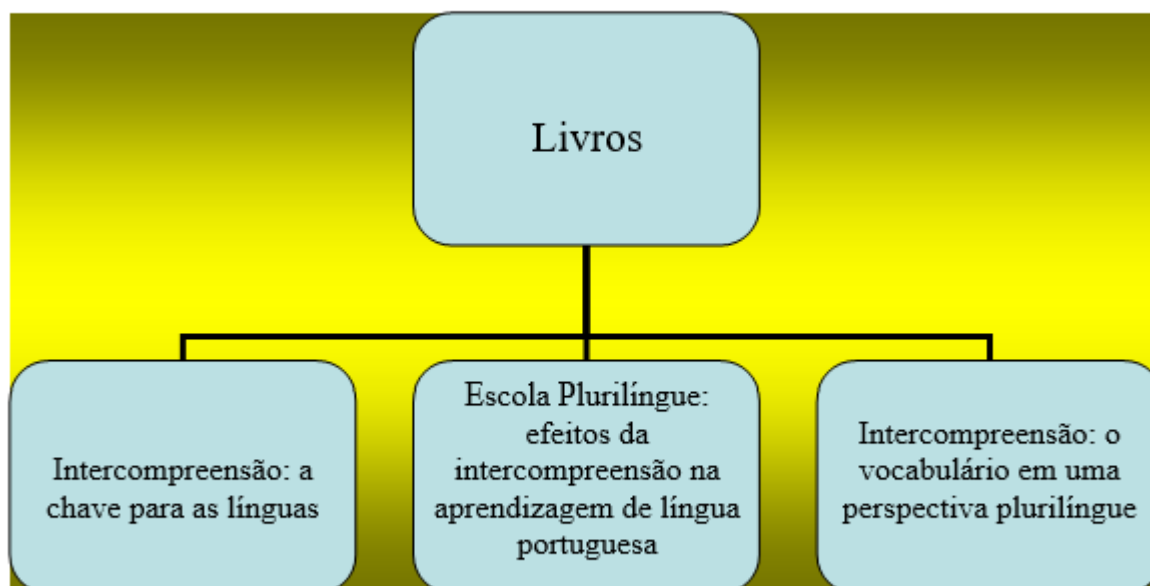
Estas tendências permitem compreender a variedade de maneiras de estudo e aplicação da intercompreensão linguística no Brasil e em outros países. Como esta dissertação abrange a elaboração de um produto educacional; verificam-se, a seguir distintos exemplos de recursos para o desenvolvimento da intercompreensão linguística. Eles foram separados de acordo com o formato de cada um.

Dentre os recursos em formato impresso, Escudé & Olmo (2019) apresentam a intercompreensão como chave para as línguas. Com livro dividido cinco capítulos e apêndice, os autores abordam a intercompreensão inicialmente a partir de diversos contextos plurilingues, e prosseguem sugerindo um método para o ensino destacando o acervo lexical, o desenvolvimento de competências linguísticas e finalizam com indicação de projetos e materiais didáticos; no apêndice, organizam uma lista de propostas didáticas em intercompreensão.

Outro exemplo de material em formato impresso, com sete capítulos, é o livro Escola Plurilíngue de Souza (2019) o qual relata a respeito dos procedimentos didáticos do plurilinguismo, expõe pesquisas e experiências salientando a desenvolvida na cidade de Natal, da qual apresenta os efeitos nos estudantes de língua portuguesa e explicita as estratégias envolvidas na compreensão textual.

O último exemplo de recurso em formato impresso é o livro Palavras em jogo de Franchon & Strehler (2017), uma tradução – prolongamento didático e adaptação da obra “*Les mots en jeux: l’enseignement du vocabulaire*” de Elizabeth Calaque. Com conteúdo dividido em três capítulos, os quais respectivamente são: I. – Da teoria à prática; II. – Jogar para aprender; e III. – Repertórios. Na obra são apresentadas as bases teóricas seguidas de indagações acerca de como trabalhar com vocabulário. Em seguida há o desmembramento do material lexical para os jogos e depois a explanação de atividades e jogos. Todo conteúdo possui descrição e orientação detalhados.

Figura 1 – Recursos para a intercompreensão: livros

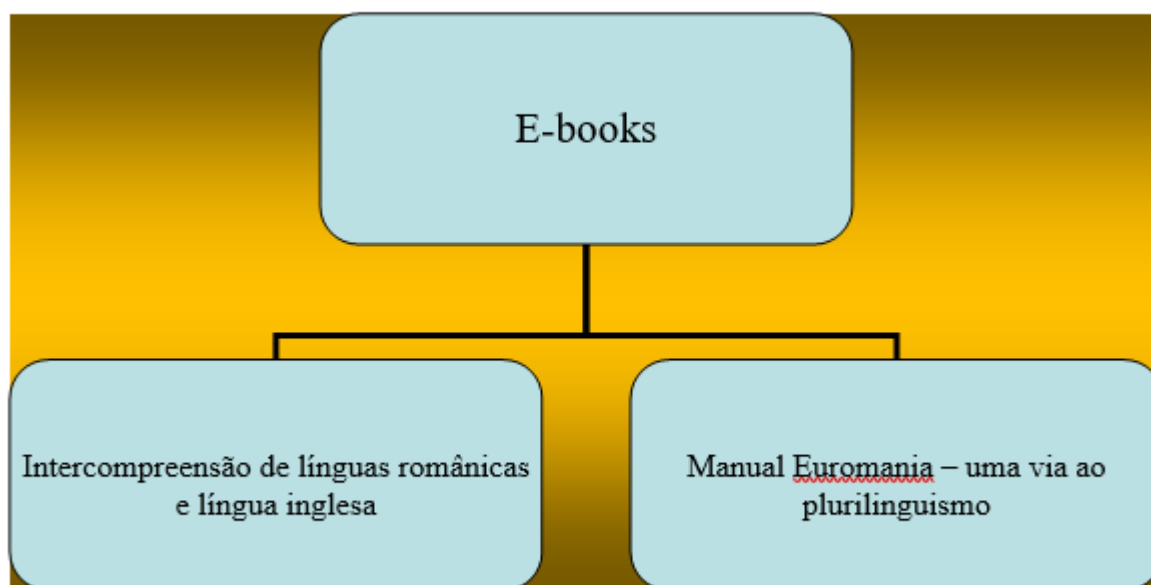


Elaboração própria com base em [Franchon & Strehler, 2017](#); [Escudé & Olmo, 2019](#); Souza, 2019.

Dentre os materiais disponíveis para serem baixados, Oliveira & Martins (2016) elaboraram um caderno de atividades intitulado “Intercompreensão de línguas românicas e língua inglesa” aproximando as línguas românicas – português, espanhol, italiano e francês – ao inglês. Para tanto as autoras utilizam textos como tatuagens, embalagem, camiseta, logomarca, cardápio, website, cartaz, canções entre outros. O desenvolvimento da leitura com os tipos de textos mencionados é usado para favorecer a participação de modo autônomo na vida social.

Outro exemplo de material disponível para ser baixado é o “Manual Euromania: uma via ao plurilinguismo” de Escudé (2023) que trabalha a intercompreensão em vinte módulos abrangendo quatro componentes curriculares: ciências, história, matemática e tecnologia de modo cíclico. Neste manual são utilizadas sete línguas românicas: português, espanhol, italiano, francês, romeno, catalão e occitano para o estudo dos componentes curriculares mencionados anteriormente ao longo dos vinte módulos com textos, ilustrações e exercícios variados.

Figura 2 – Recursos para a intercompreensão: e-books



Elaboração própria com base em Oliveira & Martins, 2016; Escudé, 2023.

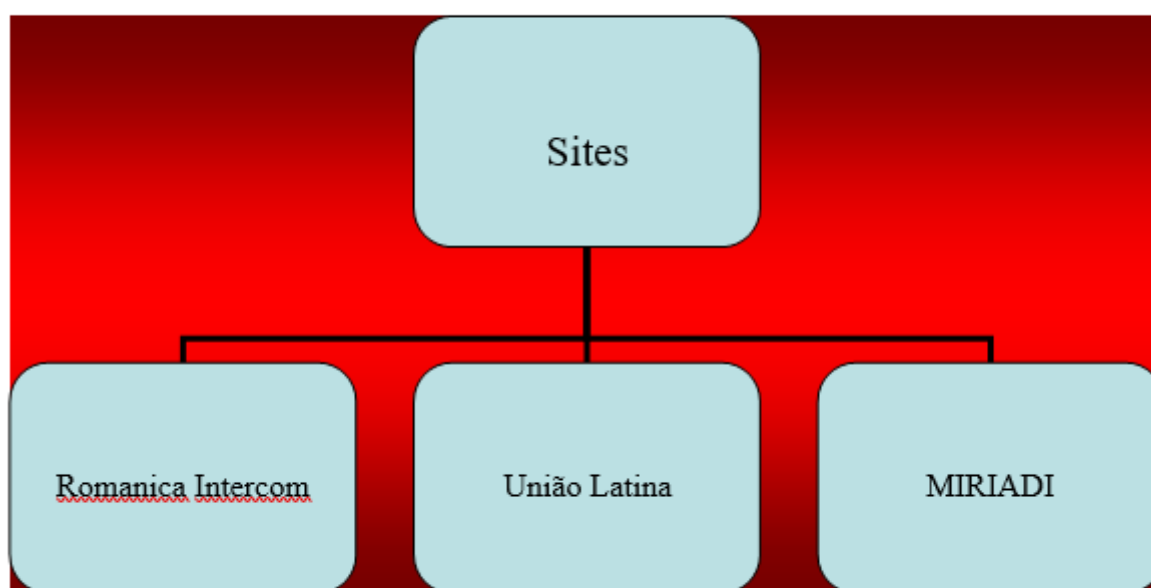
Dentre os três recursos para a utilização on-line, está o Romanica Intercom (2023) para a aprendizagem simultânea de cinco línguas românicas: português, espanhol, italiano, francês e catalão. Este recurso parte da abordagem do Eurom4 (projeto de quatro universidades europeias). O processo de aprendizagem é baseado na bagagem linguística que a pessoa possui da língua materna e das demais línguas românicas selecionadas. Neste site há uma gramática contrastiva, um guia didático e uma pequena mostra de textos nos idiomas citados anteriormente.

O segundo recurso para utilização on-line intitulado Itinerários Românicos da União Latina (2023) é um recurso desta organização fundada em 1954 que reúne 36 Estados-membros e tem como propósito a promoção da diversidade cultural e multilinguismo. O recurso para promoção e ensino das línguas está disponível em uma aba da organização União Latina, e possui três abas, sendo elas: intercompreensão, línguas e fronteiras, e promoção linguística. Os Itinerários Românicos contam com seis módulos contendo textos variados e possuem *links* separados para o acesso a atualidades sobre os mesmos temas dos itinerários.

O último recurso para a utilização on-line desta seleção é o portal Mutualização e Inovação para uma Rede de Intercompreensão à Distância – MIRIADI (2023) destinado a diferentes públicos para a aprendizagem em variadas

línguas. Ele conta com formações on-line, projetos pedagógicos, e um trabalho em rede com cursos de formação. Essa rede é formada por pessoas e instituições diversas como universidades, associações, escolas e empresas. A gestão dessa rede é feita pela Associação Internacional para a Promoção da Intercompreensão à Distância (APICAD).

Figura 3 – Recursos para a intercompreensão: sites



Elaboração própria com base em Romanica Intercom, 2023; União Latina, 2023; e MIRIADI, 2023.

Estas são algumas das possibilidades de acesso à informação e formação em intercompreensão linguística, os exemplos contemplam formatos variados para oportunizar o contato com públicos e interesses diversificados.

1.2 Outras bases teóricas correlatas à intercompreensão

Apresentam-se o ensino do léxico, a translinguagem e a interculturalidade como bases teóricas a colaborar com a intercompreensão no ensino de línguas na educação básica.

1.2.1 O ensino do léxico para uma comunicação efetiva

O ensino do léxico, ou seja, do vocabulário de uma língua, é essencial para o desenvolvimento completo das habilidades linguísticas dos aprendizes. A ampliação do vocabulário não apenas permite uma comunicação mais precisa e eficaz, mas também enriquece a compreensão cultural e a capacidade de expressão.

Cada palavra carrega consigo uma carga semântica base, que em contextos específicos apresenta diferentes nuances em seu significado. A compreensão precisa de cada palavra e de seus possíveis significados são essenciais para uma compreensão clara e comunicação efetiva.

Além disso, um vocabulário amplo facilita a leitura, a escrita e a compreensão de textos complexos, possibilitando aos estudantes um desenvolvimento pessoal e profissional.

A palavra-identidade, aquela que designa o nome atribuído a pessoas ou coisas, transcende meramente uma questão linguística. Ela carrega consigo uma carga de significado muito mais profunda, ligada à própria essência e individualidade de quem ou do que representa (Polizer, Marques & Zacarias, 2022).

Além disso, os nomes podem influenciar a percepção que os outros têm das pessoas e até mesmo moldar as próprias autoimagem e autoestima. Portanto, a palavra-identidade, ao referir-se aos nomes atribuídos, representa não apenas um aspecto linguístico, mas também um vínculo intrínseco com quem se é, e com as narrativas sobre as pessoas.

Para Leiria (2006, p. 14) “a aquisição de vocabulário surge assim como uma actividade cumulativa e não uma questão de tudo ou nada”. Desta forma, as palavras desconhecidas são aquelas que ainda não fazem parte do repertório do estudante. Esta maneira de conceber o vocabulário é crucial para a sensibilização à intercompreensão.

A respeito do léxico, observa-se que:

O léxico é um conjunto dinâmico e representativo de uma comunidade, admitindo novos elementos e descartando unidades em desuso. O léxico não pode, então, ser captado na sua totalidade nem materialmente nem teoricamente, uma vez que não é estático (Biderman apud Freitas, 2015, p. 60).

O caráter dinâmico do léxico e a admissão de novos elementos são fatores propriamente benéficos à abordagem da intercompreensão, pois os alunos ao utilizarem tal abordagem linguística para a aprendizagem usufruem dos fatores anteriormente mencionados.

A partir dos constructos a respeito da palavra-identidade, aquisição de vocabulário, da dinâmica do léxico bem como de sua admissão a novos elementos, cabe notar a reivindicação de Seide & Hintze (2015) acerca da necessidade de criação de ferramentas metodológicas para o ensino do léxico para amparar tanto os professores quanto os estudantes. Tal requisição encontra-se em consonância com a proposta de elaboração de material paradidático desta dissertação.

Silva & Prado (2016) propõem a utilização de histórias em quadrinhos para o ensino do léxico na educação básica por usar códigos visuais e verbais na construção de sentidos ao se ter contato com os textos. Esta linguagem oportuniza o aprimoramento da reflexão e do senso crítico. Semelhantemente à intencionalidade das autoras, o produto educacional desta faz uso dos mesmos códigos com propósitos comuns.

A riqueza de significados de uma palavra é destacada por Pereira, Zacarias & Nadin (2019) nos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Assim, os significados despontam nos diversos contextos de uso reunidos aos elementos verbais e não verbais no processo comunicativo.

Similarmente, ao ressaltar a utilização do dicionário para o estudo lexical; Polizer, Marques & Zacarias (2022) apontam a presença de variados equivalentes para uma mesma palavra, sendo que a escolha por um ou outro deverá observar os contextos de uso. Sendo assim, é imprescindível a associação do léxico à cultura e costumes das línguas de estudo para o adequado uso de seu vocabulário.

Os conceitos e contextos mencionados pelos autores desta seção de ensino do léxico complementam e apoiam os constructos da intercompreensão linguística mantendo um diálogo profícuo entre ambas. A seguir apresentam-se as contribuições da translinguagem.

1.2.2 A translanguagem transpondo fronteiras linguísticas

O termo "translanguagem" tem suas raízes nas discussões sobre multilinguismo e transculturalidade, muitas das quais começaram a ganhar destaque no final do século XX (Welp & García, 2022; Krause-Lemke, 2020). Durante décadas, a abordagem dominante na linguística tradicional se concentrou em línguas individuais, estudando suas estruturas, gramática e semântica de forma isolada. No entanto, à medida que a globalização avançava, tornou-se evidente que as fronteiras linguísticas não podiam mais ser rigidamente mantidas. Ao observar o multilinguismo e a problemática em torno das fronteiras linguísticas e translanguagem aproxima-se da intercompreensão linguística.

O primeiro a utilizar o termo translanguagem, segundo Welp & García (2022) foi Gumperz em 1964 ao conceituá-lo como conjunto de recursos usados para interagir em diversas situações na vida diária. Isto acontece devido à globalização, aos movimentos migratórios e à expansão ao acesso à tecnologia. Observam-se a seguir dois conceitos da translanguagem no contexto de interação.

Para Krause-Lemke (2020, p. 2071), o conceito de translanguagem “vincula-se a uma pedagogia prática de linguagem, a qual busca desenvolver estratégias de ensino e de formação docente em cenários multilíngues”. Partindo deste conceito foram investigados discursos e práticas que vinculam o Brasil a uma realidade monolíngue apesar da diversidade de etnias, idiomas e culturas que identificam o país.

De acordo com Welp & García (2022), a translanguagem envolve recursos móveis dinâmicos para a adaptação a situações sociolinguísticas locais e globais. Sendo assim, a translanguagem expressa o dinamismo das práticas linguísticas dos falantes e traz implicações importantes para o ensino e aprendizagem de línguas já que aceita e privilegia o repertório linguístico de cada estudante ao invés de inibi-lo.

Os dois conceitos anteriores estabelecem-se em consonância devido ao aspecto dinâmico da translanguagem e aos contextos de uso. As pesquisas sobre translanguagem recentemente têm apontado três tendências descritas a seguir.

A primeira tendência envolve a translanguagem no ensino bilíngue de línguas tradicionais como em Krause-Lemke (2020) com português e ucraniano e em Vecchia & Jung (2023) relacionando o português, a língua suábica – uma variante do

alemão, e a própria língua alemã. Estas pesquisas confrontam a ideia de monolinguismo no Brasil e valorizam uma postura social crítica.

A segunda tendência em translinguagem constitui a presença do bilinguismo do português com línguas de inclusão, por exemplo, para pessoas surdas. Assim há um destaque acentuado para a LIBRAS (Rocha et al, 2023; Nogueira, 2023; Duggan, Holmström & Schönström, 2023; Schlindwein & Rocha, 2023) bem como para línguas de sinais estrangeiras como a Língua de Sinais Britânica (BSL) na educação para adultos em Aldersson (2023). Na elaboração do produto educacional paradidático desta dissertação, a temática da inclusão aparece da descrição de personagens seja em palavras ou nas ilustrações.

E a terceira tendência em translinguagem engloba o uso da língua materna com linguagens artísticas, mídias, tecnologia e propósito social como acontece em Anwaruddin (2018), com empoderamento e educação democrática em contexto multilinguístico; Abreu, Rocha e Maciel (2021), com o *slam* interescolar; Rocha & Megale (2023), com a educação linguística crítica e decolonial; e Schlindwein & Rocha (2023) com uso do *YouTube* e tecnologia.

A translinguagem emerge como uma resposta a essa realidade. Ela se baseia na premissa de que a comunicação eficaz não pode ser restrita a uma única língua, mas deve abraçar a hibridez e a fluidez linguística. Além disso, reflete a crescente compreensão de que as línguas não existem em compartimentos estanques, mas estão interligadas por meio de redes complexas de interação cultural, social e cognitiva.

Para terminar esta seção, vale aludir o texto de Rocha (2019) que conecta a translinguagem à liquidez da Sociedade do Cansaço de Han (2015) envolvendo questões contemporâneas nas quais as pessoas se encontram submersas como o excesso de estímulos, o tédio profundo, a atenção multitarefa, a inquietude, e o esgotamento demasiado. Estas questões situam-se estreitamente ligadas a muitos docentes e discentes da área da educação.

1.2.3 A interculturalidade transcendendo barreiras geográficas

A interculturalidade é uma via de conexão fundamental em um mundo cada vez mais globalizado e diversificado. Ela transcende fronteiras geográficas e

culturais, promovendo o entendimento mútuo, o respeito pelas diferenças e a valorização da diversidade. Nesta seção abordam-se a identidade linguística e a problemática do desaparecimento de línguas minoritárias. Em seguida, a interculturalidade é evidenciada em cenários nacional, continental e mundial; bem como nas dimensões pessoal e coletiva, nos contextos educativos e referente à internacionalização.

Por meio da interculturalidade, as pessoas têm a oportunidade de aprender e apreciar as tradições, costumes, crenças e valores de outros grupos étnicos e culturais, enriquecendo assim suas próprias perspectivas e identidades. É um processo dinâmico e enriquecedor, que desafia preconceitos e estereótipos, ao mesmo tempo em que estimula a cooperação e a colaboração entre diferentes comunidades.

Uma questão pertinente a ser considerada, segundo Bolognini & Payer (2005) é a relação da língua portuguesa, idioma oficial no Brasil, com outras línguas maternas, seja de imigrantes ou dos povos originários. Estas línguas diferentes do português constituem a identidade dos sujeitos e respectivos povos. Aqui há uma conexão com o produto educacional desta dissertação, o qual é um produto que proporciona a relação inter-línguas, e assim favorece também a interculturalidade presente na relação entre língua e cultura.

Assim sendo, outro tópico significativo apontado por Bueno (2007) é o desaparecimento de línguas maternas através das gerações. Isto acontece quando uma língua se torna minoritária e os pais e avós deixam de utilizá-la com os filhos ou netos para facilitar a adaptação com o idioma oficial local. Devido à passagem do tempo, este fenômeno transcorre imperceptível para muitos sujeitos. Essa problemática está contemplada no Questionário 1 da pesquisa desta dissertação.

A interculturalidade não apenas fortalece os laços entre os povos, mas também contribui para a construção de sociedades mais inclusivas, justas e pacíficas. É um convite para celebrar a diversidade humana em toda a sua complexidade e beleza, reconhecendo que é justamente nas interações entre culturas que encontram-se oportunidades para crescer, aprender e se tornar mais empático e compassivo.

O diálogo e a comunicação bem como a abertura ao outro são elementos relacionados à problemática intercultural, de acordo com Ramos (2001) ao indicar uma abordagem global, multidimensional e multi-interdisciplinar referente às línguas,

culturas e relações internacionais. A problemática assinalada por Ramos (2001) possui sinergia com as perspectivas da intercompreensão linguística no contexto global. Já Mathias Fleuri (2007) propõe um alerta acerca da educação intercultural brasileira.

Ao examinar os processos de formação interétnica no Brasil, Mathias Fleuri (2007) adverte sobre escassez de propostas de educação intercultural com foco na formação de identidades culturais. Esta realidade também pode ser percebida na carência de diversidade de cursos ou materiais para estudos de línguas que contemplem tal dinâmica.

Este panorama nacional pode ser ampliado para a América Latina, conforme a citação a seguir:

“É neste universo particular de questões, conflitos e buscas que situamos a emergência da perspectiva intercultural no continente. Um processo no qual a redistribuição e justiça cultural são polos que se exigem mutuamente e que compõem bandeiras de luta na atual dinâmica social e política da América Latina” (Candau & Russo, 2010, p. 154).

Deste modo, os autores dos parágrafos anteriores salientaram preocupações semelhantes dentro do cenário nacional, continental e global referentes a interculturalidade.

Continuando o aprofundamento temático, é imprescindível levar em consideração a dimensão pessoal e coletiva nos pequenos grupos, bem como no ambiente escolar. Sendo assim, a educação intercultural se relaciona com os direitos humanos:

“Estamos como educadores e educadoras desafiados/as a promover processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos. A naturalização é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa esta problemática, que invade e povoa nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais. Trata-se de questionar esta realidade. Também é fundamental desvelar e questionar os sentidos de igualdade e diferença que permeiam os discursos educativos” (Candau, 2012, p. 246).

Desta maneira, Candau (2012) menciona, na citação anterior, a participação docente na educação intercultural, a qual pode ser estimulada criativamente a partir da intercompreensão linguística em suas variadas formas.

Para encerrar esta seção sobre interculturalidade, coloca-se em pauta a relação da mesma com a intercompreensão linguística destacando a possibilidade de internacionalização, as quais na própria intersecção, consoante Guimarães & Finardi (2018) ampliam a integração mundial e sensibilidade intercultural de maneira mais justa e pacífica. Assim, elas favorecem a aproximação e proximidade entre povos, línguas e culturas.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel crucial na sociedade contemporânea. Ela representa uma segunda chance para aqueles que não puderam completar sua educação formal na idade convencional. Por meio da EJA, pessoas de diferentes idades podem adquirir conhecimento, desenvolver habilidades, concluir etapas da escolarização oficial do nosso país, melhorar suas perspectivas de emprego e qualidade de vida.

Além disso, a EJA promove a inclusão social, permitindo que adultos e jovens se integrem mais plenamente à comunidade e à economia. Ela fortalece a cidadania, capacitando os indivíduos a tomar decisões informadas e participar ativamente na vida pública.

A EJA é um investimento na formação de cidadãos conscientes e na construção de um futuro mais igualitário e inclusivo. Portanto, seu valor não pode ser subestimado, pois ela oferece oportunidades para transformar vidas e comunidades inteiras.

2.1 Revisão histórica da EJA no Brasil

A história da EJA no Brasil remonta aos primeiros esforços de educação popular e inclusiva, entrelaçados com os desafios socioeconômicos e culturais enfrentados pelo país ao longo dos séculos.

Durante o período colonial, a educação no Brasil estava restrita aos setores privilegiados da sociedade, principalmente à elite colonial e aos religiosos (Strelhow, 2010; Marques, 2018). A maioria da população, composta por escravos e camadas pobres, estava excluída do acesso à educação formal (Morete, 2010). A educação informal era transmitida por meio de práticas cotidianas e tradições culturais das comunidades.

Com a chegada da família real portuguesa em 1808, houve uma série de mudanças na estrutura educacional do país, com a fundação de escolas e instituições de ensino (Morete, 2010; Rauber, 2012). No entanto, a educação permaneceu inacessível para grande parte da população brasileira, especialmente para os jovens e adultos que trabalhavam nas lavouras e nas fábricas.

Durante o século XIX, surgiram os primeiros movimentos em prol da educação popular e da alfabetização de adultos. No entanto, essas propostas encontraram resistência por parte das elites políticas e econômicas, que viam na educação popular uma ameaça à sua hegemonia (Rauber, 2012).

A partir da Proclamação da República em 1889, houve um maior interesse por parte do Estado na promoção da educação pública e universal. Surgiram as primeiras escolas noturnas voltadas para a alfabetização de adultos, mas essas iniciativas ainda eram insuficientes para atender à demanda crescente por educação (Morete, 2010).

Durante as primeiras décadas do século XX, a industrialização e urbanização do país impulsionaram a expansão da educação pública, com a criação de escolas primárias e secundárias em várias regiões do Brasil (Minas, 2020). No entanto, a educação de adultos continuava sendo negligenciada, com poucos recursos e investimentos direcionados para esse segmento da população.

Foi somente a partir da década de 1940 que a EJA começou a ganhar maior visibilidade e reconhecimento no Brasil, com a criação de programas de alfabetização de adultos pelo governo federal. Destacam-se nesse período as iniciativas do educador Paulo Freire (Freitas, 2015), baseado na valorização da cultura e da experiência dos educandos.

Na década de 1960, com a ditadura militar no Brasil, houve um retrocesso nas políticas educacionais (Cunha, 2017), com a repressão aos movimentos sociais e a censura às ideias consideradas subversivas. No entanto, a educação popular e a alfabetização de adultos continuaram sendo defendidas por alguns educadores e militantes, que viam na educação uma ferramenta de conscientização e transformação social.

Com o fim do regime militar em 1985, a EJA ganhou novo impulso com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu a educação como um direito de todos e dever do Estado. Desde então, o governo brasileiro tem implementado diversas políticas e programas voltados para a EJA (Cunha, 2018) visando garantir o acesso de todos à educação básica.

Atualmente, a EJA no Brasil enfrenta desafios relacionados à qualidade do ensino, à formação de professores e à superação de desigualdades sociais e regionais (Sampaio, 2009). No entanto, ela continua desempenhando um papel

fundamental na promoção da inclusão social e na redução das desigualdades educacionais no país.

Enfim, a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por avanços significativos na promoção da educação ao longo da vida, mas também por desafios persistentes na garantia do acesso universal e da qualidade do ensino para todos os segmentos da população.

2.2 Desafios contemporâneos

A EJA no Brasil foi marcada por avanços e desafios. Diversas questões têm sido levantadas, desde a participação das classes populares até a qualidade do ensino, a diversidade de perfis de estudantes, a necessidade de readequação da EJA, seu dever social e a produção de materiais específicos.

A participação das classes populares na EJA é um aspecto crucial a ser considerado. Historicamente, as camadas mais desfavorecidas da sociedade brasileira têm enfrentado dificuldades de acesso à educação formal, seja devido a questões socioeconômicas, seja pela falta de estrutura adequada nas escolas (Pereira & Pereira, 2010). A EJA surge como uma oportunidade para esses grupos, oferecendo uma segunda chance de educação para jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade esperada.

No entanto, a qualidade do ensino na EJA tem sido frequentemente questionada. Muitas vezes, os recursos destinados a esses programas são insuficientes, resultando em turmas superlotadas, falta de materiais didáticos adequados e infraestrutura precária (Marques, 2018). Além disso, a formação de professores para atuarem na EJA nem sempre recebe a devida atenção, o que impacta diretamente na qualidade da educação oferecida.

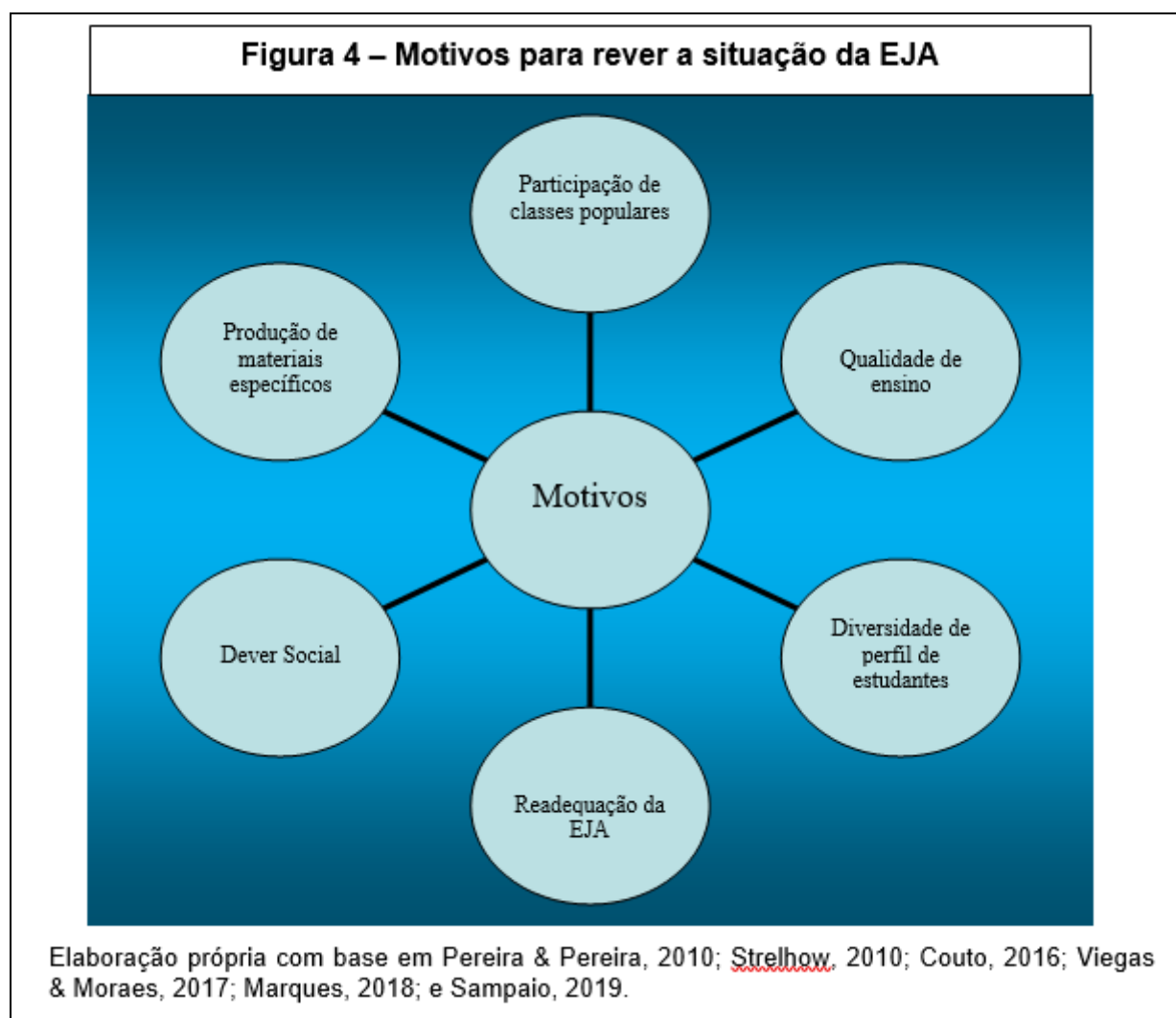
A diversidade de perfis de estudantes na EJA é outro aspecto relevante. Os alunos matriculados nesses programas vêm de diferentes origens, idades e experiências de vida. Alguns abandonaram a escola por questões familiares ou de trabalho, enquanto outros podem estar retornando aos estudos após muitos anos afastados da sala de aula (Viegas & Moraes, 2017). Essa diversidade requer abordagens pedagógicas flexíveis e adaptáveis, que levem em consideração as necessidades individuais de cada aluno.

A readequação da EJA é fundamental para garantir sua eficácia e relevância no contexto atual. Isso envolve não apenas investimentos em infraestrutura e formação de professores, mas também a revisão dos currículos e metodologias de ensino (Sampaio, 2009). É preciso desenvolver abordagens pedagógicas inovadoras que estimulem o interesse dos alunos e promovam uma aprendizagem significativa, levando em conta suas experiências de vida e seus objetivos pessoais e profissionais.

O dever social da EJA vai além da simples oferta de educação para jovens e adultos. Trata-se também de promover a inclusão social e contribuir para a redução das desigualdades educacionais no país (Strelhow, 2010). Ao oferecer oportunidades de educação para aqueles que foram historicamente excluídos do sistema escolar, a EJA desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A produção de materiais específicos é outro aspecto que merece atenção na revisão da EJA. Muitos dos materiais didáticos disponíveis atualmente não são adequados para os alunos adultos, seja em relação à linguagem, seja por não abordar temas relevantes para a realidade desses estudantes (Couto, 2016). É necessário desenvolver materiais que sejam adequados ao público da EJA, levando em consideração suas características e necessidades específicas.

A seguir, a Figura 4, traz as palavras-chave de desafios atuais na perspectiva da EJA. O intuito em sintetizar esses temas principais está em visualizar os desafios da contemporaneidade, e refletir sobre a inserção desta pesquisa – sobre a intercompreensão linguística – neste panorama.



Diante desses desafios e oportunidades, torna-se evidente que a revisão da situação da EJA no Brasil é uma necessidade premente. É fundamental investir na melhoria da qualidade do ensino, na formação de professores, e na produção de materiais específicos. Além disso, é importante promover políticas de inclusão e acessibilidade que garantam o acesso dos jovens e adultos à educação.

2.3 Caracterização do público da EJA

Nesta parte do trabalho a contemplar a caracterização do público da EJA, observam-se considerações relevantes abordadas em duas pesquisas recentes sobre o tema, bem como delineamentos expressos em dois fragmentos da Resolução SE 75, de 07/12/2018 dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de EJA nos CEEJAs.

Cunha (2017) comenta o caráter marginalizado do público da EJA que tem a necessidade da conclusão dos estudos de educação básica, inclusive para inserção no mercado de trabalho. Além disso, ainda conforme a pesquisa da autora, a EJA fica em segundo plano já que a prioridade do estado está no atendimento de crianças e adolescentes na modalidade regular de ensino até os dezessete anos de idade.

Entretanto tem sido percebida uma melhora na oferta da modalidade de ensino “No tocante à continuidade dos estudos da população jovem e adulta, atualmente, a EJA está sendo ofertada em maior frequência nas escolas públicas estaduais e municipais do país” (Viegas & Moraes, 2017). Os autores também observam fenômeno similar na esfera federal conforme segue “Na esfera federal da educação, há uma crescente oferta no oferecimento dessa modalidade” (Viegas & Moraes, 2017).

A seguir, é possível ver quais são os estudantes contemplados na modalidade de ensino da EJA:

“a caracterização dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos - CEEJAs, como instituições de ensino de organização didático-pedagógica diferenciada e funcionamento específico, destinados a alunos que não cursaram ou não concluíram as etapas da educação básica, correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio” (Resolução SE 75, de 07/12/2018).

Além da explicitação do tipo de público confere-se na mesma resolução o formato de atendimento:

“Artigo 2º - Os CEEJAs visam a assegurar atendimento individualizado, a alunos, com frequência flexível, sendo organicamente estruturados com o objetivo de atender preferencialmente o aluno, que por motivos diversos, não possui meios ou oportunidade de desenvolver estudos regulares, na modalidade presencial, referentes à(s) etapa(s) da educação básica que ainda não cursou ou concluiu” (Resolução SE 75, de 07/12/2018).

Após os explanados pressupostos conferidos anteriormente sobre a caracterização do público da EJA e respectivo contexto, serão apresentadas as peculiaridades dos CEEJAs.

2.4 Os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAs)

O trabalho docente, a relação entre professor e estudantes, o processo educativo são exemplos de temas abordados nas seis pesquisas entre 2010 e 2020 realizadas especificamente em CEEJAs descritas na sequência.

Morete (2010) reflete sobre questões como organização escolar, formação de professores e políticas públicas. Partindo de dados estatísticos da Unesco, pondera a respeito da legislação brasileira para a educação a partir de 1988. Conclui corroborando o CEEJA pesquisado como espaço formativo a contribuir para a aprendizagem, para atingir as expectativas dos estudantes; alerta para a qualificação docente e para a utilização de material pedagógico de modo funcional.

Rauber (2012), por sua vez, examinou concepções de estudantes e professores a respeito do processo educativo. Os resultados apontaram como características: responsabilidade familiar e social; participação no universo laboral, histórico de reprovações e evasão no ensino regular; esforço discente e dedicação na EJA, tendência do perfil de professores oscilando entre concepção tradicional e tecnicista *versus* concepção pedagógica libertadora/emancipadora.

Cunha (2017) investigou a compreensão dos professores acerca da própria prática pedagógica. Concluiu-se que há uma valorização do trabalho docente a partir de características inerentes aos CEEJAs como flexibilidade e ensino individualizado.

Souza (2018) centrou-se na relação entre professor e estudante em prol da produção textual. Analisou o material pedagógico da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo e outros documentos tais como redações e manifestações orais. Salientou que a oralidade na produção textual mediada potencializa o desenvolvimento da escrita.

Cunha (2018) coletou a opinião dos discentes a respeito da modalidade educativa do CEEJA, da qual eles manifestaram-se a favor da rapidez do processo em virtude da falta de tempo e por poder conciliar com outras atividades; e ainda assinalaram a necessidade de autodisciplina para aprimoramento da autonomia nos estudos.

Minas (2020) aprofundou-se na resignificação da ação docente no período da pandemia Covid-19. Desta forma, a desigualdade social foi ampliada devido ao acesso aos recursos tecnológicos e ambiente favorável que a população abastada

pode utilizar. Apesar dos desafios materiais, de destreza no uso de recursos tecnológicos, os docentes conseguiram atender o público do CEEJA.

Mediante a diversidade de abordagens e enfoques demonstrados foi possível ter uma noção de diferentes formas de conceber e praticar a educação para este público específico do CEEJA. Apesar disso, evidencia-se a necessidade de incremento tanto de pesquisas quanto de produtos educacionais atuais próprios para esta população.

3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo reúne a explanação das seções sobre o estudo bibliográfico, o desenvolvimento do produto educacional, e a realização da oficina para aplicação do produto e para a coleta de dados.

3.1 Metodologia do desenvolvimento da pesquisa

Novas necessidades e problemas inéditos que causam inquietações, de acordo com Laville & Dione (1999) estão ligadas a profundas mudanças na sociedade, e assim demandam a função social do saber. Deste modo, esta pesquisa é posta com intuito semelhante, ou seja, o de colocar o saber com intenção específica de procurar alternativas aos desafios da educação básica no contexto da EJA dentro da proposta apresentada.

Este trabalho configura-se em uma pesquisa de campo empírica quanto aos procedimentos, pois parte de uma pergunta de pesquisa seguida por formulação de teoria ou hipótese a ser confirmada ou negada após análise dos dados coletados (EPSTEIN & KING, 2013); exploratória quanto aos objetivos, porque pretende familiarizar-se com o problema para torná-lo mais explícito; de natureza aplicada, por gerar conhecimentos para aplicação prática; com abordagem qualitativa, pois prioriza o aprofundamento da compreensão de um grupo social (GERHARDT & SILVEIRA, 2009).

Partindo da demanda envolvida na escassez de estímulos, materiais didáticos e paradidáticos para a prática da intercompreensão no contexto da EJA, realizou-se inicialmente um estudo bibliográfico a fim de verificar o estado da arte e fundamentar teoricamente este trabalho para dar suporte às fases subsequentes. Assim, o estudo bibliográfico foi feito a partir dos descritores: EJA, CEEJA, intercompreensão, ensino do léxico, translinguagem, interculturalidade e da combinação deles no Repositório CAPES, Repositório UNESP, *Google Scholar*, Academia.edu e em indicações de livros específicos sobre os assuntos em tela. Além dos livros, foram selecionados artigos, monografias, dissertações e teses sobre a temática em questão, usando como critério de inclusão os textos científicos diretamente relacionados aos

descritores mencionados, e como critério de exclusão os textos que propusessem um enfoque específico a se distanciar da discussão proposta.

3.2 Metodologia do desenvolvimento do produto

A elaboração do produto educacional foi ocorrendo concomitantemente ao estudo bibliográfico. Inclusive, este produto inicialmente estava sendo idealizado para ser um produto paralelo; no entanto, acabou se tornando o produto principal devido ao primor, à multifuncionalidade, e ao fator do tempo necessário à própria execução. O desenho deste produto será detalhado na próxima seção na qual serão descritos o título, o resumo do produto, o público-alvo, a justificativa para a escolha do público-alvo, o estado da arte dos produtos educacionais voltados para o ensino de línguas estrangeiras, a escolha do formato do produto, os objetivos do produto e a metodologia do produto educacional encerrando com uma amostra do material.

3.3 Metodologia de aplicação do produto

Após a elaboração do produto foi planejada uma oficina para a aplicação do produto e para a coleta de dados. Esta coleta foi realizada por meio de dois questionários – presentes no apêndice: um para ser respondido antes da leitura da parte selecionada do produto educacional, e o outro questionário para ser respondido depois da leitura. O primeiro questionário serve para a verificação do conhecimento prévio dos estudantes a respeito das línguas românicas selecionadas (português, espanhol, italiano e francês) e da língua inglesa. O segundo questionário tem o intuito de reunir as percepções dos estudantes participantes da oficina acerca da leitura e da resolução do exercício sobre as línguas mencionadas anteriormente.

Depois da realização da oficina para aplicação do produto e coleta de dados, tais dados foram compilados e organizados em quadros e gráficos revelando a situação referente a cada uma das perguntas dos questionários. Logo após esta etapa os dados foram analisados com base nos pressupostos dos autores do estudo bibliográfico e com estas informações organizadas e sintetizadas em quadros a permitir inferências e reflexões sobre a temática proposta.

No capítulo seguinte confere-se a descrição pormenorizada do desenho do produto educacional deste trabalho.

4 – DESENHO DO PRODUTO EDUCACIONAL “ELZA **Y SES AMICI**: À PROCURA DO **PET** DO MARCOS”

Um produto educacional é uma ferramenta projetada para facilitar o aprendizado e a aquisição de conhecimento. Ele pode assumir diversas formas, como aplicativos, livros, softwares, cursos online, entre outros. A finalidade fundamental de um produto educacional é proporcionar recursos e estratégias que tornem o processo de aprendizado mais eficiente, envolvente e acessível (Borba, Ramos & Rizzatti, 2019). Esses produtos auxiliam na transmissão de informações, desenvolvimento de habilidades e na promoção do crescimento intelectual, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional de quem os utiliza.

4.1 Título do produto

O título do produto educacional, parte desta pesquisa e dissertação de mestrado profissional é “Elza **y ses amici**: à procura do **pet** do Marcos”. Uma história curta indicada para a leitura de estudantes da educação básica como material paradidático.

4.2 Resumo do produto educacional

O produto educacional intitulado “Elza **y ses amici**: à procura do **pet** do Marcos” trata-se de uma história curta indicada para a leitura de estudantes da educação básica. Este material paradidático será composto a fim de: (1) colaborar para o desenvolvimento da competência de leitura de léxico plurilíngue; (2) incitar a leitura de uma história curta com a ocorrência de palavras em língua inglesa e línguas românicas; (3) identificar similitudes e contrastes no léxico plurilíngue. Enquanto justificativas observam-se: a disposição para compreender novas unidades lexicais; o aprimoramento da capacidade de realizar inferências; a oportunidade de ampliação do léxico pessoal; a contribuição para participar de forma mais autônoma na sociedade; e o embasamento da educação para a cidadania global. Seguindo a tendência dos produtos educacionais elaborados no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da Unesp de Bauru para a aprendizagem de línguas estrangeiras, este produto fundamenta-se nos

pressupostos da intercompreensão, translinguagem, interculturalidade, e do ensino do léxico. A metodologia do produto educacional compreende as etapas: ideação do produto, definição do formato de livro – impresso e digital, criação das personagens, estruturação da narrativa, definição dos capítulos, criação da história, e elaboração de exercícios conectados ao estudo bibliográfico e desenvolvimento do tema. Espera-se, com este produto educacional, estimular a curiosidade, o interesse, e a satisfação em descobrir novas possibilidades no estudo de línguas estrangeiras comparadas à língua materna.

4.3 Participantes

O produto tem como público-alvo estudantes do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio na modalidade do CEEJA. Entendeu-se que o público do ciclo II do ensino fundamental leva mais tempo para realizar a leitura e exercícios propostos, devido ao próprio nível de desenvolvimento; enquanto os estudantes do ensino médio poderão fazer uma leitura de forma mais rápida, como também, resolver os exercícios com mais agilidade e talvez expandir a temática para além do material.

4.3.1 Justificativa para a escolha dos participantes

Um dos primeiros elementos a motivar a escolha do público-alvo foi a experiência do pesquisador nas escolas nas quais lecionou desde 2004. Vivenciar o dia a dia em diferentes unidades escolares é uma experiência ímpar ao longo da carreira de um profissional da educação, pois possibilita a compreensão dos objetivos, justificativa e finalidade da existência das instituições educacionais. Assim sendo, ao conviver com os estudantes cotidianamente é provável que sejam percebidas as motivações, os anseios, as aflições da própria relação com o estudo; bem como as lembranças da vivência escolar anterior no caso da EJA.

Além disso, os fatores anteriormente mencionados a partir da experiência profissional do pesquisador estão em consonância com o referencial da fundamentação teórica da pesquisa deste projeto a apontar possibilidades e desafios na educação de jovens e adultos. Nestas condições o produto proposto é

sugerido com propósito de contribuir para a melhoria da educação de jovens e adultos ampliando as possibilidades no campo de estudo de língua estrangeira moderna. Levando em consideração estas peculiaridades, vale conhecer os produtos educacionais desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Unesp de Bauru.

4.4. Estado da arte dos produtos educacionais voltados para o ensino de línguas estrangeiras

A importância do léxico é percebida já que, de acordo com Pereira, Zacarias e Nadin (2019), "... por meio do léxico transmitimos conhecimentos diversos a respeito de todos os aspectos sociais, linguísticos e culturais de uma comunidade linguística, nos mais diferentes contextos". De tal forma, conforme Durão & Zacarias (2008), os estudantes de línguas estrangeiras apresentam inclinação para associá-las à respectiva língua materna. Assim, torna-se útil a utilização de recursos tecnológicos como afirmam Oliveira & Zacarias (2020) "o uso das Tecnologias da Comunicação e Informação é um meio eficaz para a aprendizagem interativa, intuitiva e descontraída do conteúdo de Língua Inglesa previsto para a educação básica". Isso tudo representa um diferencial consoante Höfling & Zacarias (2017), pois "...percebe-se a necessidade de dar um passo à frente face às abordagens que limitam o inglês às aulas de língua estrangeira".

Nesta seção do projeto verificam-se exemplos de pesquisas relacionadas a produtos educacionais recentes com foco na aprendizagem de línguas estrangeiras modernas.

Abe (2018) utilizou três *games* intitulados *My family*, *Painting* e *Tic Tac Toe* por meio de lousas digitais com intuito de aproximar conhecimento e tecnologia no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa nos primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental em um Centro Educacional Municipal de Educação Infantil (CEMEI).

Roveri (2019) produziu um material para a aprendizagem de língua espanhola intitulado *Ocio y Turismo: el aprendizaje de lengua española* para aplicação nas disciplinas técnicas de "Atividades de Lazer e Recreação" e "Lazer e Turismo" dos cursos técnicos do ensino médio integrado ao ensino profissionalizante com o

objetivo de abordar temas transdisciplinares com a terminologia específica das disciplinas selecionadas no idioma espanhol.

Marques (2021) desenvolveu um e-dicionário escolar de verbos português-inglês com o nome Dicionário dos Cem Verbos com o propósito de colaborar com o aprimoramento da habilidade de produção oral e escrita de estudantes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II, contribuindo também para o aumento de materiais on-line disponíveis para a aprendizagem do inglês.

Oliveira (2021) elaborou um ambiente virtual de aprendizagem chamado *My Virtual Buddy* a fim de disponibilizar atividades para estudantes do primeiro ano do Ensino Médio no componente curricular de língua inglesa, como também favorecer a apropriação de conhecimentos desta disciplina ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Polizer (2022) reuniu e-verbetes para composição do e-dicionário de verbos para estudantes brasileiros da educação básica respaldando-se na contrastividade da língua inglesa e da língua portuguesa. No produto em formato digital é possível consultar as formas afirmativa, interrogativa e negativa em ambos os idiomas e conferir exemplos de expressões comuns e ditados populares.

Goes (2023) elaborou um jogo de tabuleiro digital com o título “*Dare me to talk*” (Desafie-me a falar) para a prática da oralidade com situações comunicativas sobre a cultura do Brasil e de países onde o inglês é falado.

Após verificar os produtos anteriores percebeu-se a inexistência de produto educacional específico para a sensibilização à intercompreensão linguística na EJA. Esse fato mostra-se relevante elaboração e aplicação do produto cujo formato é explanado a seguir.

4.5 Escolha do formato do produto

Elaborar um produto educacional dentro da proposta do mestrado profissional exige uma reflexão intensa e aprofundada acerca da demanda dos estudantes, do contexto da unidade escolar bem como a responsabilidade social de compartilhar o conhecimento acumulado pela academia. Sendo assim, o formato do produto foi influenciado pela proposta de se criar um material que tenha como foco o estudante da educação básica conforme a Instrução Normativa DEB nº 004, por Zanata (2021).

Pensando em um material que pudesse ser utilizado de maneira intuitiva pelo estudante, mesmo sem a presença do professor, que também fosse inovador na abordagem, sem colocar peso, pressão ou obrigação; e sim, pelo contrário, favorecesse uma oportunidade lúdica (Andreazi, & Kobayashi, 2022), prazerosa, com facilidade de compreensão, acesso e compartilhamento; chegou-se à escolha do formato de livro – impresso e digital – para oportunizar diferentes modos de leitura a critério de preferência do leitor.

A ideia foi formulada e reformulada diversas vezes até chegar à criação das personagens da história em idade escolar e assim favorecer a aproximação com a temática abordada. As personagens possuem características étnicas diversificadas, personagens com deficiências participando da história e a interação entre todas as personagens ocorre de maneira espontânea e natural.

A estrutura da narrativa engloba cinco capítulos, nos quais os acontecimentos se desenrolam da seguinte maneira: no capítulo 1 as personagens secundárias são apresentadas pela protagonista; no capítulo 2 ocorre o aprofundamento da descrição das personagens e dos animais de estimação de cada um; no capítulo 3 algo inesperado acontece que modifica o cotidiano habitual; no capítulo 4 os amigos se unem para ajudar a resolver o problema; e no capítulo 5 há o desfecho.

A narração da história de “Elza *y ses amici*: à procura do *pet* do Marcos” transcorre de forma poética, tal fato inclui um elemento especial a mais e permite saborear o ritmo e a sonoridade dos versos. Além disso, no texto composto predominantemente em língua portuguesa conta com unidades lexicais em espanhol, italiano, francês e inglês aparecendo de forma mesclada na história oportunizando a sensibilização à intercompreensão ao tentar reconhecê-las pela semelhança, ou por serem muito usuais; há também a possibilidade de inferência pelo assunto, pelas imagens ou pelo contexto.

A elaboração dos exercícios que aparecem ao final de cada capítulo foi feita ao buscar a conexão entre o estudo do tema e a prática linguística, atrelando os objetivos do trabalho à demanda aparente nas pesquisas anteriores sobre EJA, translinguagem e intercompreensão linguística.

O produto promove a interface linguística por meio da utilização de cores variadas para os diversos idiomas – porém, a mesma cor é mantida para cada idioma ao longo do texto – preto-português, vermelho-espanhol, verde-italiano, roxo-francês e azul-inglês. Além das cores, o material possui ilustrações para auxiliar o

reconhecimento das unidades lexicais. A linguagem adequada ao ensino fundamental e o caráter lúdico intensificam a multifuncionalidade do material. No contexto desta pesquisa, o material foi aplicado, em oficina do CEEJA, tendo em vista que ensino é predominantemente de base fundamental. Além do mais, o material revelou-se pertinente, uma vez que muitos alunos relatam lembrar da infância ou da adolescência ao retomarem os estudos formais ou por estudarem em casa com filhos, netos, sobrinhos etc.

4.6 Objetivos

- Objetivo geral: produzir material paradidático para a sensibilização à intercompreensão linguística.
- Objetivos específicos:
 - colaborar para o desenvolvimento da competência de leitura e escrita de léxico plurilíngue.
 - incitar a leitura de uma história curta com a ocorrência de palavras em língua inglesa e línguas românicas; e identificar similitudes e contrastes no léxico plurilíngue.

4.7 Metodologia do produto educacional

De acordo com Silva & Souza (2018) o produto educacional é “resultado de um processo reflexivo e contextualizado que contém os saberes da experiência dos professores da Educação Básica”. Desta forma, a motivação para a elaboração do produto educacional surgiu da reflexão acerca da importância da inserção da temática no ensino fundamental e da demanda por produto e da escassez de material paradidático para sensibilização à intercompreensão.

O planejamento do produto envolveu quatro fases: fase 1 – questionamentos na disciplina de Elaboração de Produto para a Educação Básica; fase 2 – diálogos com a orientadora para delineamento do esboço do produto; fase 3 – elaboração do

esboço do produto educacional; fase 4 – checagem com a orientadora sobre o esboço elaborado. A seguir, nota-se o processo de criação da história.

Para criar a história inicialmente foram definidos os nomes das personagens. Dentre os nomes de familiares, principalmente entre os nomes de primos foram escolhidos nomes pequenos, de fácil pronúncia e que pudessem ter equivalentes nas línguas aparentadas. Em seguida, a ideia foi fazer uma descrição da imagem de cada personagem para que depois a ilustradora pudesse conceber a identidade visual de cada um. A ilustradora Gabriela Barros Ramos Cirino, cujo nome artístico é Gérbera Gabriela trabalha para o Editorial Casa concebendo a identidade visual de produtos como o desta dissertação. Sendo assim, na elaboração da imagem de cada personagem há variações de: altura, peso, cor de olhos, tonalidade de pele, cor e tipo de cabelos. O tema da inclusão também aparece na descrição dos amigos de Elza, a protagonista da história.

Veja uma estrofe da apresentação de Elza e na estrofe seguinte falando de modo geral sobre os amigos.

Figura 5 – Apresentação de Elza

Oi, Elza é meu nome
Eu gosto de brincar
Às vezes um brinquedo some
E eu **tengo** que procurar



Eu tenho **many** amigos
A gente sempre se encontra
E brincamos reunidos
Até perder a conta

Fonte: Elaboração própria. Ilustração: Gérbera Gabriela.

Na figura anterior, além da apresentação de Elza e do comentário sobre os amigos delas, é possível visualizar questões linguísticas, ou, seja, as unidades lexicais que aparecem coloridas em línguas estrangeiras.

Observe a descrição das características do Leandro e da Lara na próxima figura.

Figura 6 – Apresentação de Leandro e Lara



Curioso é o Leandro
Ele não enxerga nada
Mas vai para todo canto
Com a **ayuda** de uma bengala



A
M
E
E

Fonte: Elaboração própria. Ilustração: Gérbera Gabriela.

Na figura 7, com a apresentação do Leandro e da Lara, há a inserção do tema da inclusão que pode ser percebida nos versos que mencionam o fato de não enxergar ou o auxílio da bengala para a locomoção no caso do Leandro, e nos versos em que são indicados a utilização de aparelho auditivo ou a Língua Brasileira dos Sinais (LIBRAS) no caso da Lara.

No próximo quadro serão apresentadas mais duas personagens: Júlia e Marcos. Esses amigos da Elza, do Leandro e da Lara também possuem as próprias peculiaridades que serão descritas nas próximas estrofes no quadro 3.

Figura 7 – Apresentação de Júlia e Marcos

A Júlia tem cachos dourados

E eu tenho tranças escuras

Nós corremos ao lado dos lagos

E **camminiamo** cantando nas ruas



O Marcos é brincalhão

Faz piada em todas as horas

Ele vai para onde todos vão

Em **his** cadeira de rodas

Fonte: Elaboração própria. Ilustração: Gérbera Gabriela.

Na figura 8 aparecem as duas últimas personagens que são do círculo de amizade mais próximo de Elza, o tema da inclusão aparece nesse exemplo também com a situação do Marcos a utilizar a cadeira de rodas para locomoção. Nas estrofes anteriores foram reveladas algumas características relacionadas ao humor

e identidade de cada personagem bem como características físicas – dessas, que são as personagens humanas, pois além delas há um animal de estimação para cada uma. Elza tem uma gata, Leandro tem um cachorro, Lara tem um peixe, Júlia tem uma tartaruga e Marcos tem uma calopsita.

No decorrer da história abrangeram-se temas na narração da personagem Elza, a protagonista, que são primordiais na transversalidade da educação. No Capítulo I por exemplo, observa-se no verso “Eu tenho muitos amigos” a valorização da amizade; em “E brincamos reunidos / Até perder a conta” a importância do lazer e da recreação; em “Assim *comme* colher amoras / Ou subir nas laranjeiras” a relação com a flora; em “Eu tenho uma gatinha” o vínculo com a fauna; e em “Onde as árvores *formano* uns arcos” novamente a relação com a flora ao mencionar as árvores.

Em cada capítulo há seis estrofes com a inserção de oito palavras estrangeiras. Nas primeiras quatro estrofes há uma palavra estrangeira em cada uma; enquanto nas duas últimas do capítulo, existem duas palavras estrangeiras em cada estrofe. Dispomos duas palavras de cada idioma estrangeiro (espanhol, italiano, francês e inglês) ao longo do capítulo, fazendo a inclusão de tais palavras conforme o encaixe semântico mantendo o ritmo poético no texto.

Quadro 1 – Exemplo de distribuição das línguas no Capítulo I

Língua Portuguesa	Línguas Estrangeiras
tenho	<i>tengo</i> (espanhol)
muitos	<i>many</i> (inglês)
como	<i>comme</i> (francês)
muito	<i>molto</i> (italiano)
cidade	<i>city</i> (inglês)
conheci	<i>conocí</i> (espanhol)
formam	<i>formano</i> (italiano)
preferido	<i>préfére</i> (francês)
Elaboração própria com base em Franchon & Strehler, 2017; Escudé & Olmo, 2019; Souza, 2019.	

As palavras escolhidas para favorecer a sensibilização à intercompreensão na história de Elza seguiram os princípios de identificação e distanciamento de acordo

com Escudé & Olmo (2019). Tais princípios integram as conexões produtivas por possibilitar a verificação de semelhanças e diferenças entre as unidades lexicais na comparação linguística.

Os vocábulos selecionados para compor o texto da história de Elza constituíram uma opção considerando a base linguística dos estudantes, ou seja, a provável biografia linguística deles segundo Souza (2019) que também aborda a conexão entre cognição e afetividade ao se comparar a língua materna a outras línguas estrangeiras. Franchon & Strehler (2017) corroboram o foco no estudante, bem como a relação linguística entre cognição e afetividade para o processo ensino-aprendizagem de vocabulário. Assim, propomos a identificação do léxico plurilíngue no contexto da história com personagens a demonstrar as próprias reações afetivas semelhantemente aos estudantes no cotidiano.

No produto educacional há um exercício ao final de cada capítulo com exceção do último, no qual o exercício aparece na penúltima página antes das duas últimas estrofes. Deste modo, propuseram-se cinco exercícios: no capítulo I – para preencher letras que faltam nas palavras do quadro; no capítulo II – para relacionar as palavras de duas colunas, do lado esquerdo em línguas estrangeiras e do lado direito em língua portuguesa; no capítulo III – para acrescentar as letras e perfazer o conjunto de palavras cruzadas; no capítulo IV – para substituir as palavras de línguas estrangeiras da história de Elza pelas respectivas palavras em língua portuguesa nas frases do exercício; e no capítulo V – para assinalar duas questões que sugerem a antecipação do final da história.

Figura 8 – Enunciado do exercício do Capítulo I

Complete as letras. No quadro abaixo há palavras em cinco línguas diferentes: Português, <i>Español</i> (Espanhol), <i>Italiano</i> (Italiano), <i>Français</i> (Francês), e <i>English</i> (Inglês). Porém, algumas delas estão com letras faltando. Vamos completá-las? Fonte: Elaboração própria.
--

Anteriormente viu-se o enunciado contendo a explicação de como realizar a atividade de preenchimento das letras, as quais faltam nas palavras do quadro que

apareceram na história de Elza *y ses amici*. Veja, o exercício do capítulo I, como exemplo das atividades do produto educacional.

Quadro 2 – Exercício do Capítulo I – Complete as letras

Português	Español	Italiano	Français	English
tenho	t__n__o	ho	ai	have
muitos	muchos	molti	nombreux	m__n__
como	como	come	c__m__e	like
muito	muy	__o__t__	très	very
cidade	ciudad	città	ville	c__t__
conheci	__o__o__í	ho trovato	ai trouvé	met
formam	forman	f__r__a__o	forment	form
preferido	preferido	preferito	p__é__é__é	favorite
Fonte: Elaboração própria.				

Elaborou-se o exercício do capítulo I assim como os demais para sugerir a releitura dos capítulos com foco e atenção nas unidades lexicais de língua estrangeira.

O livro “Elza *y ses amici*: à procura do *pet* do Marcos” está no prelo, ou seja, no processo de edição como o grupo Editorial Casa. No momento o livro está em fase de ilustração.

Antes de encerrar esta parte do trabalho, apresenta-se a capa do produto educacional para a sensibilização à intercompreensão linguística.

Figura 10 – Capa do produto educacional



Para encermos essa seção de metodologia do produto educacional apresenta-se o Capítulo I da história de Elza y ses amici.

Oi, Elza é meu nome
Eu gosto de brincar
Às vezes um brinquedo some
E eu *tengo* que procurar

Eu tenho *many* amigos
A gente sempre se encontra
E brincamos reunidos
Até perder a conta



Perder a conta das horas
Das melhores brincadeiras
Assim *comme* colher amoras
Ou subir nas laranjeiras

Eu tenho uma gatinha
Ela é *molto* carinhosa
Tem o pelo preto e cinza
E ela também é dengosa

Em Risos Largos moramos
Nessa *city* que é única
Aqui *conocí* o Leandro
E encontramos a Júlia

Bonita é a grande entrada
Onde as árvores *formano* uns arcos
Lugar *préfére* da Lara
E também favorito do Marcos

Após a apresentação do Capítulo I da história de Elza *y ses amici*: à procura do *pet* do Marcos, encerra-se o Capítulo 5 da dissertação correspondente ao Desenho do produto educacional e parte-se ao Capítulo 6 para ver os detalhes da pesquisa.

5 – A PESQUISA: oficina, coleta de dados, análise e resultados

A sequência de procedimentos metodológicos estrutura-se com base em Gerhardt & Silveira (2009) que propõem etapas para a construção da pesquisa. Neste trabalho, a sequência de ações ficou organizada em cinco etapas, sendo elas: 6.1 Etapa preliminar – preparação da pesquisa; 6.2 Etapa de elaboração da oficina; 6.3 Etapa de aplicação do material e coleta de dados; 6.4 Etapa de compilação de dados para análise; e 6.5 Etapa de análise de dados e resultados.

5.1 Etapa preliminar – preparação da pesquisa

Na etapa preliminar, ou seja, na etapa de preparação da pesquisa, realizou-se um estudo bibliográfico e assim, selecionou-se as leituras dos autores a contribuir com as respectivas bases teóricas para o desenvolvimento da pesquisa.

Ainda nesta fase, realizou-se os procedimentos formais como solicitação de autorização da Unidade Escolar (UE) e da Diretoria de Ensino (DE); aprovação do projeto de pesquisa pelo Programa de Pós-Graduação (PPG) e submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) na Plataforma Brasil.

Enquanto aguardava-se as respostas às solicitações mencionadas, delineou-se e lapidando-se a criação do produto educacional interligado à base teórica do estudo bibliográfico e organizando a oficina, produzindo os questionários e materiais de pesquisa para a coleta de dados.

5.2 Etapa de elaboração da oficina

O planejamento da oficina de sensibilização à intercompreensão no CEEJA foi feito considerando o tempo necessário para: a divulgação na unidade escolar; a inscrição dos estudantes interessados em participar da oficina; e a realização da oficina com uma quantidade próxima da prospectada tendo em vista a realização das atividades propostas.

Para divulgar a oficina confeccionaram-se cartazes físicos para afixar nos murais da unidade escolar e cartaz digital para a postagem na rede social da escola.

O período de divulgação foi de quinze dias e a lista de inscrição ficou à disposição dos estudantes interessados na sala da área de linguagens.

Ao calcular o tempo de aproximadamente uma hora e meia para a realização da oficina, levou-se em conta a disponibilidade dos estudantes para participar, bem como o tempo necessário para a leitura e preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), do Questionário 1 e do Questionário 2. Decidiu-se selecionar como material pedagógico da oficina, o Capítulo I da história de “Elza *y ses amici*: à procura do *pet* do Marcos” para a leitura, resolução do exercício de sensibilização à intercompreensão do mesmo capítulo, diálogo e elucidação de dúvidas.

Deste modo, o Capítulo I da história de Elza *y ses amici* passou a constituir o nosso mínimo produto viável (MVP – Minimum Viable Product) que segundo Silva & Souza (2018) é uma versão do produto com as funcionalidades básicas para a sua aplicação. Assim, com a leitura do Capítulo I da história e resolução do respectivo exercício verificaram-se as percepções dos estudantes da EJA. Visualize a etapa de aplicação do material e coleta de dados a seguir.

5.3 Etapa de aplicação do material e coleta de dados

A Etapa de aplicação do material e coleta de dados contou com sete passos os quais confere-se a seguir:

- 1º passo - recepção aos estudantes;
- 2º passo - leitura e assinatura do TCLE;
- 3º passo - preenchimento do Questionário 1 – anterior à leitura;
- 4º passo - prática de leitura;
- 5º passo - resolução de exercício;
- 6º passo - preenchimento do Questionário 2 – posterior à leitura;
- 7º passo - diálogo, elucidação de dúvidas e encerramento da oficina.

No momento de finalização da oficina de sensibilização à intercompreensão linguística foi feito um agradecimento pela presença dos alunos que tiveram interesse e se dispuseram a participar em outras atividades semelhantes. Aproveitou-se a oportunidade para sugerir a eles o engajamento em pesquisa na continuação dos estudos seja no ensino técnico ou no ensino superior.

5.4 Compilação de dados para análise

Para fazer a coleta de dados, utilizaram-se dois questionários dos quais o Questionário 1 serviu para conferir informações dos estudantes antes da leitura do Capítulo I da história de Elza *y ses amici*, enquanto utilizou-se o Questionário 2 para captar as percepções dos alunos acerca do contato com o produto educacional após a leitura da história e realização do exercício do Capítulo I. Apresentou-se os dados do Questionário 1 em gráficos (1 a 6) que serão mostrados a seguir.

5.4.1 Dados do Questionário 1

O Questionário 1 contém a solicitação de contato de *Whatsapp* e e-mail para o envio dos resultados após finalização da pesquisa, e seis perguntas elaboradas para apreensão do conhecimento prévio à sensibilização à intercompreensão linguística com o intuito de saber sobre o contato de estudantes participantes com outros idiomas por meio de seus ascendentes, materiais escritos, auditivos, audiovisuais, ou outros especificados e, ainda, por meio de diálogo com pessoas em língua estrangeira. Seguem as 6 perguntas feitas no Questionário 1.

1- Você é descendente de...

2- Você costuma ler livros, jornais, revistas, histórias em quadrinhos, placas, cartazes em...

3- Você escuta música, programas de rádio, audiolivros, em...

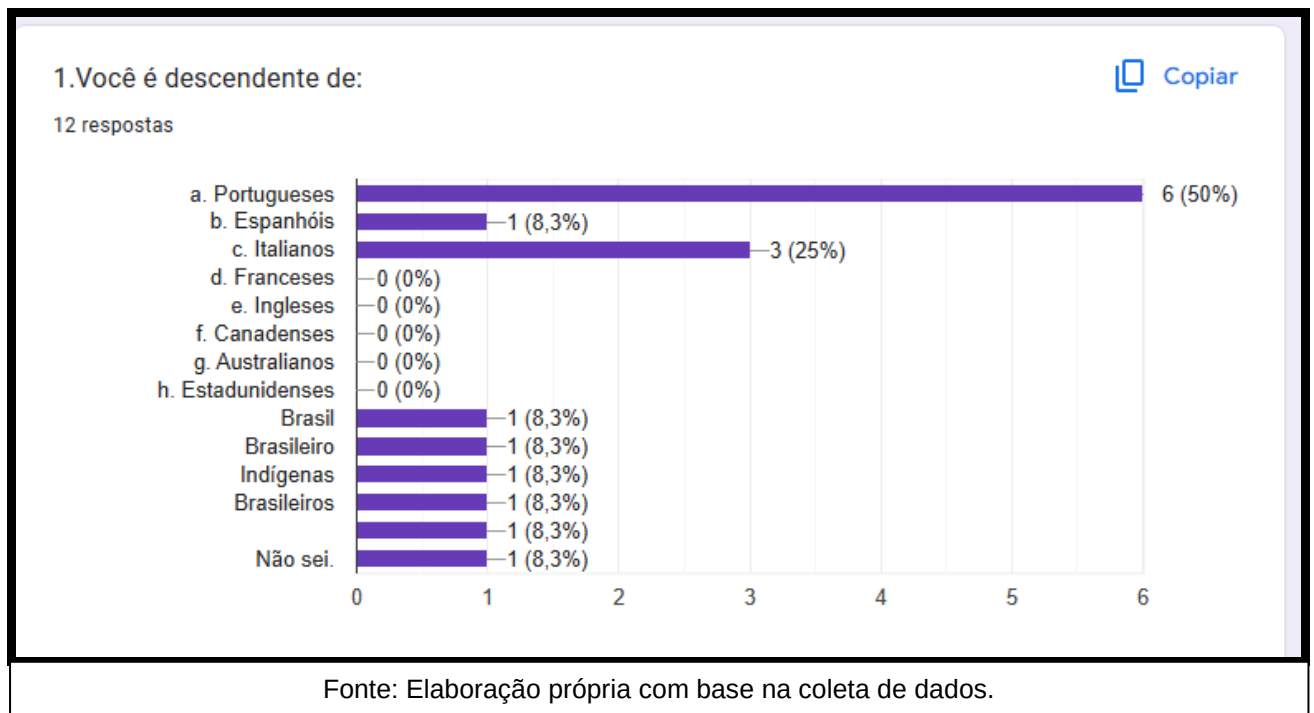
4- Você assiste a filmes, TV, novelas, séries em...

5- Você joga algum jogo de cartas, estratégia ou videogame em...

6- Você conversa com colegas, familiares, amigos e desconhecidos em...

No gráfico 01, observa-se que dentre os idiomas apresentados aos alunos, a maioria se auto-denomina descendente de portugueses (50%), alguns alunos se manifestaram descendentes de italianos (25%) e demais estudantes (25%) deram respostas divergentes e na mesma proporção ao se identificarem como descendentes de espanhóis, Brasil, Brasileiro, Indígenas e “não sei”.

Gráfico 1 – Ascendência dos estudantes

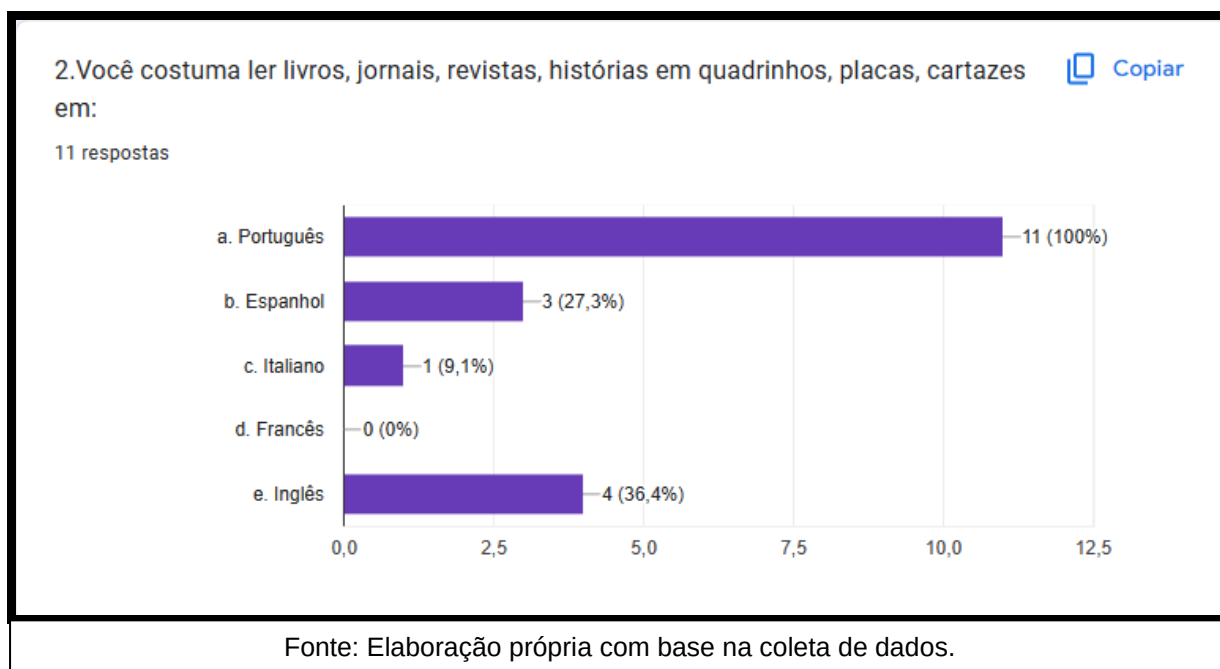


Apesar da explicação fornecida antes do preenchimento do questionário, as respostas nos fazem considerar a possibilidade de alguns alunos se classificarem descendentes de portugueses pelo fato de simplesmente falarem português e obviamente, a identificação com descendentes brasileiros decorre de serem brasileiros.

Infelizmente os dados não nos permitem aprofundamento, mas permite o entendimento de que além da língua portuguesa, alguns alunos participantes da pesquisa possuem, de alguma forma, relação com as culturas espanhola e italiana.

No gráfico 02, observou-se que das opções dadas, os participantes fizeram as suas leituras em português, seguidas de leituras em inglês, espanhol e italiano, seguindo a ordem decrescente.

Gráfico 2 – Idiomas de leitura

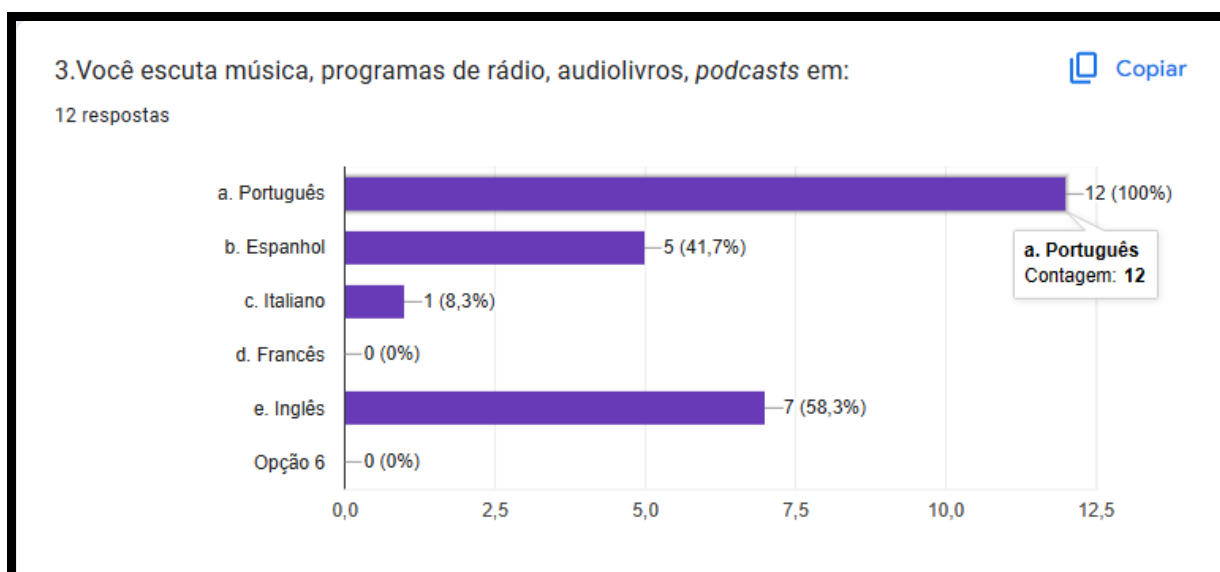


A constatação do inglês como segunda língua de leitura, seguido do espanhol e italiano, enfatiza a relevância desta pesquisa, pois revela que tais idiomas convivem com o português brasileiro.

Em relação à parte auditiva, após a óbvia predominância do português seguem, assim como na leitura, o inglês, o espanhol e o italiano.

No gráfico 3 a seguir, estão os idiomas de escuta que os estudantes fazem de música, programas de rádio, audiolivros e *podcasts*. Eles assinalaram mais de uma alternativa, desta forma as porcentagens somadas superam 100% do cálculo individual devido ao uso simultâneo de idiomas para a escuta. As opções de escolha foram: a – Português, b – Espanhol, c – Italiano, d – Francês, e – Inglês, e havia a opção “outros” que não foi assinalada nessa questão número três. Preste atenção nos dados a seguir.

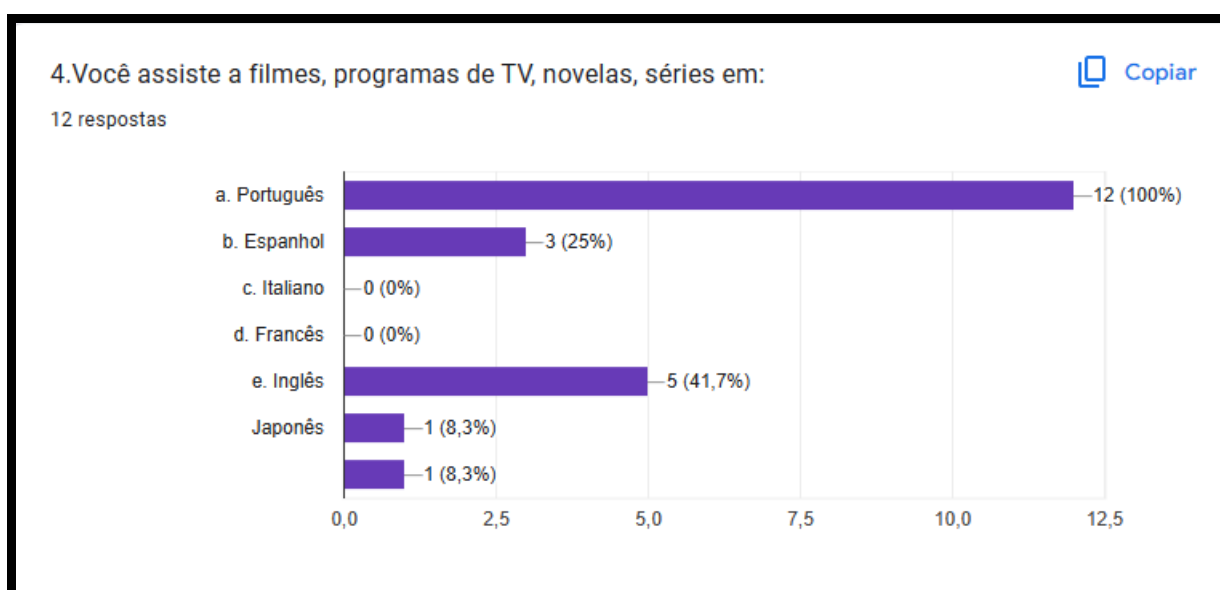
Gráfico 3 – Idiomas de escuta



Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados.

A presença auditiva, assim como a informação de que os participantes assistem programas em espanhol, inglês e japonês revelam o contato da língua portuguesa com outras culturas.

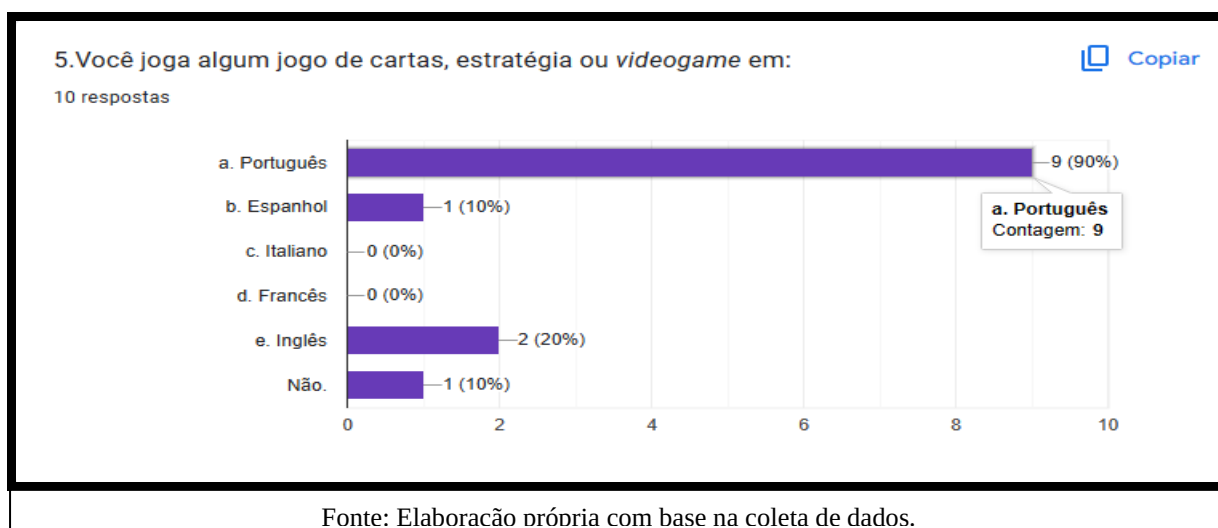
Gráfico 4 – Idiomas de conteúdo audiovisual



Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados.

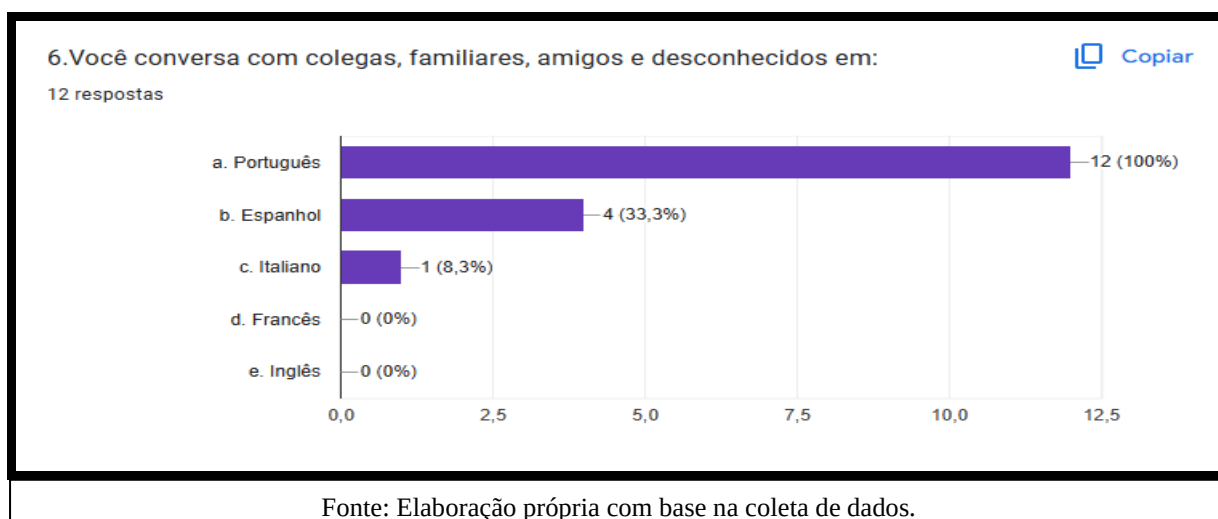
Apenas no questionário 4 houve a menção à convivência com a língua japonesa. As respostas relacionadas à interação com idiomas no contexto lúdico seguiram o mesmo padrão das respostas relacionadas à leitura.

Gráfico 5 – Idiomas de jogos



Além das perguntas relacionadas ao contato linguístico-receptivo com os idiomas, nos questionários acima, verificou-se como se dava o contato linguístico produtivo, ou seja, se havia uma relação de fala nos demais idiomas.

Gráfico 6 – Idiomas de diálogo



Em relação às conversas, observou-se uma relação com os idiomas mencionados nos dados sobre as descendências, fato que faz muito sentido.

Nesse capítulo no qual são tratados os Dados do Questionário 1, viram-se as características dos estudantes relacionadas ao conhecimento prévio que estes mencionaram a respeito do respectivo contato com línguas estrangeiras. No próximo capítulo referente aos Dados do Questionário 2, são destacadas as percepções dos alunos participantes da oficina de sensibilização à intercompreensão linguística.

5.4.2 Dados do Questionário 2

Após a realização da oficina, verificaram-se as respostas das dez perguntas do Questionário 2 que serviram para: a identificação do público em relação à idade e ao gênero; obter o contato de *Whatsapp* e e-mail para o envio dos resultados após finalização da pesquisa; conhecer a preferência de formato de material (físico, digital ou ambos); percepção de nível de facilidade/dificuldade de leitura e de resolução de exercício; verificação de semelhança/diferença das unidades lexicais; saber o nível de satisfação com a oficina e com o material; verificar o interesse na continuidade da leitura; solicitar sugestão, crítica ou elogio.

Quadro 3 – Idade dos participantes da oficina

Estudante	Idade
1	23
2	26
3	29
4	33
5	35
6	38
7	39
8	42
9	54
10	56
11	63
12	64
Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados.	

No Quadro 3 observam-se as idades, uma a uma, de todos os estudantes que aceitaram participar da pesquisa. A menor idade registrada nesta ocasião foi de 23 anos de idade, e a maior foi de 64. Utilizaram-se cores diversas para facilitar a visualizações das idades pertencentes a mesma década ou nas extremidades. No quadro a seguir visualizam-se as idades agrupadas em faixas etárias.

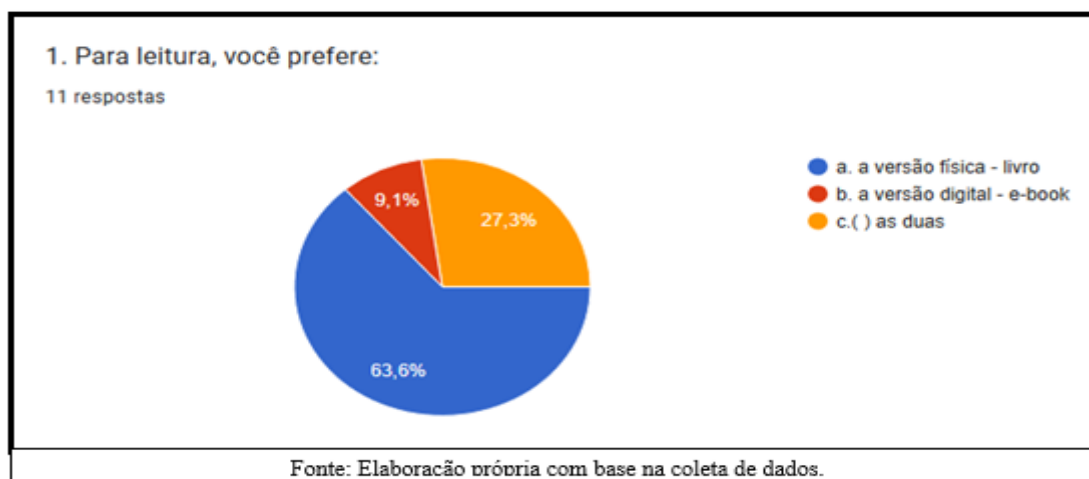
Quadro 4 – Faixa etária dos participantes da oficina

Faixa etária	Quantidade de participantes
18 – 29	3
30 – 39	4
40 – 49	1
50 – 59	2
Acima de 60	2
Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados.	

Para melhor visualização, agruparam-se as idades por faixas etárias. Como se pode observar, o grupo de participantes era diversificado com a participação de jovens, meia idade e idosos.

Em relação ao gênero, o grupo estava, coincidentemente, balanceado com 50% mulheres e 50% homens.

Gráfico 7 – Preferência de suporte para a leitura



Foi expressiva a preferência por material físico, mesmo havendo a presença predominante de jovens e pessoas de meia idade, dos quais esperava-se ter a tendência ao uso de materiais digitais.

Quadro 5 – Motivo de preferência de suporte para a leitura

Por quê?
9 respostas
A versão digital tem o intuito de prender mais as pessoas pelo fato da tecnologia passar um conhecimento mais fácil.
O importante é ter o conteúdo.
Por prender a atenção.
Posso fazer anotação no texto.
Mais fácil.
As duas versões são muito boas, mas continuo preferindo o livro físico.
Acho que a versão física - livro é mais fácil de compreender.
Porque coloco as páginas e marco, se não entender, releio.
Gosto do contato com o livro.

Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados.

As justificativas para a preferência por material físico foram no sentido de que esses são prazerosos e permitem manuseio que facilita anotações e releituras.

A partir da pergunta 9, consultaram-se os participantes sobre a oficina ministrada, considerando o grau de dificuldade, percepção linguístico-gramatical e nível de satisfação em relação às expectativas.

Gráfico 8 – Nível de dificuldade do texto para a leitura



Quase que unanimemente, os alunos acharam o material fácil, no sentido de que não encontraram dificuldades, as atividades fluíram.

No Gráfico 10 a seguir, relacionado ao nível de dificuldade encontrada para realizar a resolução do exercício de sensibilização à intercompreensão linguística que consistia em completar as letras que estavam faltando nas palavras plurilíngues aparecidas no Capítulo I da história notam-se os seguintes resultados.

Gráfico 9 – Nível de dificuldade do exercício de sensibilização



Assim como na questão sobre a leitura, a mesma opinião prevaleceu em relação aos exercícios realizados, não apresentando grandes dificuldades na utilização do material e as justificativas revelaram que a facilidade foi geral, não houve um ponto específico.

Quadro 6 – Identificação de facilidade em relação ao material

4.1 O que você achou mais fácil?
12 respostas

A leitura.

A parte da linguagem ser um conhecimento simples.

Os dois. Ler e responder - é interessante aprender.

A atividade.

O texto da leitura.

As perguntas.

Completar as palavras em vários idiomas.

A utilização das cores.

Todas as palavras.

Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados.

A constatação do inglês como segunda língua de leitura, seguido do espanhol e italiano, enfatiza a relevância desta pesquisa, pois revela que tais idiomas convivem com o português brasileiro.

Em relação à parte auditiva, após a óbvia predominância do português seguem, assim como na leitura, o inglês, o espanhol e o italiano.

Quadro 7 – Identificação de dificuldade em relação ao material

4.2 O que você achou mais difícil?

11 respostas

Nada.

Não tem.

A leitura.

Os idiomas.

Não teve nada difícil.

As perguntas.

O mais difícil foi saber meus ascendentes, a origem deles.

Nenhuma.

Foi bem tranquilo.

Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados.

As poucas dificuldades apontadas foram em relação às perguntas, idiomas e mesmo em relação à questão de saber os ascendentes. No entanto, consideraram-se que tais dificuldades podem servir como despertar para as línguas e para a própria história linguístico-cultural. Nesse caso, cumpre-se também, um dos desafios da abordagem de intercompreensão e translanguagem, pois inicia-se uma nova postura face à língua e à cultura do outro.

Quadro 8 – Percepção de semelhança lexical

5. Você se lembra das palavras que você achou parecidas entre um ou outro idiomas?

12 respostas

Sim.

Sim, até porque existem idiomas parecidos com o nosso idioma Brasileiro.

Tenho - tengo; muito - many; como - comme; cidade - city.

Tenho - tengo; preferido - preferé.

Não.

Sim, preferido - preferito.

Tenho - tengo.

Forman.

As palavras mais parecidas foram as em italiano.

Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados.

O desenvolvimento da percepção linguística em relação aos idiomas apresentados no material pode ser comprovado por meio das justificativas dos alunos sobre as semelhanças lexicais que observaram. A maioria revelou algum tipo de observação e alguns indicaram as palavras que lembraram.

Quadro 9 – Percepção de distinção lexical

6. Você se lembra das palavras que você achou mais diferentes nas línguas que você leu?

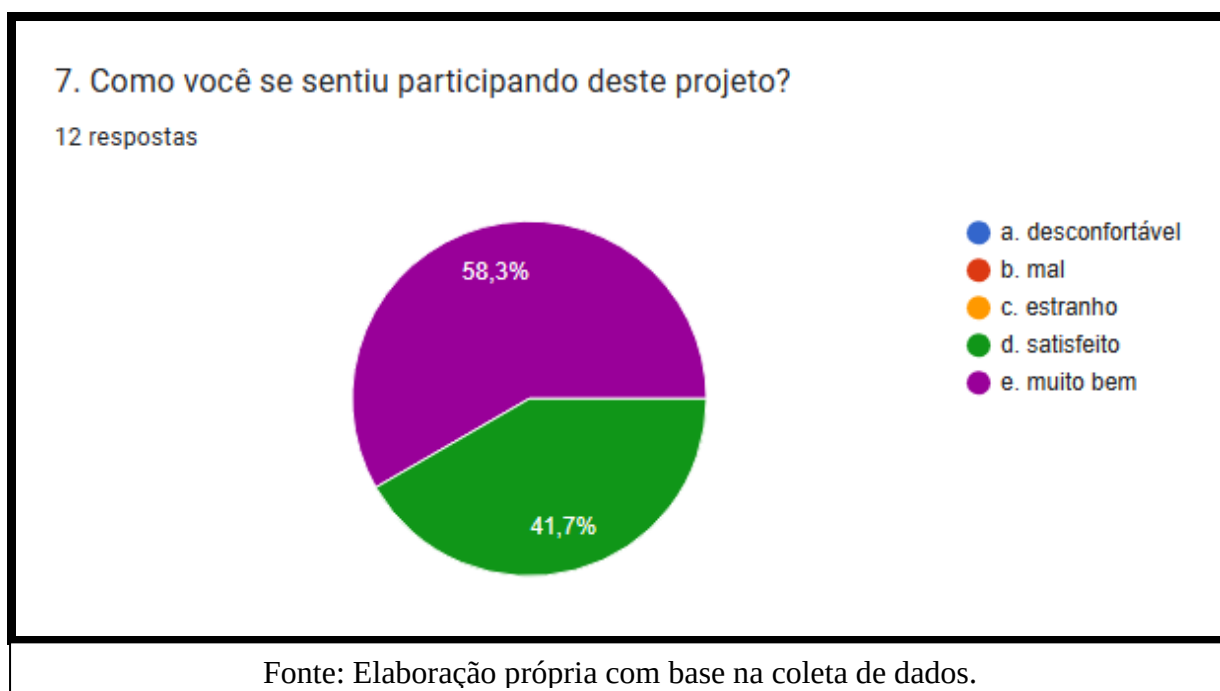
11 respostas

Sim.
Sim, as palavras de alguns idiomas são completamente diferentes.
Muito - molto.
Sim, conoci.
Francês.
Formam - formano.
Muchos.
A palavra mais difícil foi <i>preferé</i> , em francês.
Muito legal - o inglês.

Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados.

Em relação à percepção de distinção lexical visível nas respostas do Quadro 9, percebem-se oito tendências entre as respostas: 1 – quem respondeu somente “sim” indicando o reconhecimento da distinção lexical porém sem apontar informações adicionais, 2 – quem colocou apenas o idioma “francês” que considerou o mais diferente do português, 3 – quem grafou a palavra “*muchos*” (espanhol) por provavelmente ter causado mais estranhamento, 4 – quem escreveu “sim” acrescentando uma explicação sobre a distinção total de unidades lexicais, 5 – quem grafou “sim” e logo depois indicou o exemplo de “*conoci*” (espanhol), 6 – quem fez um comentário “muito legal” e depois indicou o idioma mais diferente “inglês”, 7 – quem declarou a palavra “*preferé*” e o respectivo idioma “francês”, 8 – quem registrou um exemplo em dois idiomas diferentes “formam-formano”, “muito-molto”. Nesse quadro assim como no anterior há complementação nas respostas.

Gráfico 10 – Nível de satisfação em participar da oficina



Os comentários sobre a satisfação com a oficina revelaram uma postura de desejo de busca ao conhecimento linguístico.

No Quadro 10 a seguir, observam-se os comentários referentes à satisfação em ter participado da oficina de sensibilização à intercompreensão linguística. Os comentários complementam e corroboram os dados revelados no Gráfico 11. Assim, a tendência dos comentários é positiva na qual os alunos descrevem a tranquilidade, a abertura para agregar novos conhecimentos, poder se sentir à vontade, o despertar do interesse para o assunto, a oportunidade de participar de algo nesse formato, o sentir-se bem, a facilidade para aprender, e o contato com novas línguas. Os comentários dos alunos deixam transparecer pontos de atenção que se podem seguir na preparação de atividades e de recursos pedagógicos para proporcionar satisfação ao nosso público – os estudantes da educação básica.

Quadro 10 – Comentários referentes à satisfação de participação

Por quê?

8 respostas

Muito satisfeita em aprender novas línguas.

Bem interessante.

Por aprender mais.

Porque me agregou mais conhecimento, me senti à vontade.

Me senti muito bem, pois procurei assim aprender mais.

É muito legal participar.

Tenho a oportunidade de ter mais conhecimento.

Foi tranquilo e de fácil aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados.

As justificativas em relação à satisfação com as atividades demonstram que houve aprendizado, promoção de conhecimento e sentimento de tranquilidade, nem sempre presente em atividades com idiomas desconhecidos, ou entendidos como desconhecidos. Isso reforça as teorias apresentadas, no sentido que a aprendizagem de línguas estrangeiras não precisa ser segmentada e individualizada. O aprendizado será efetivo e promovido quando várias línguas são apresentadas de uma só vez.

Quadro 11 – Críticas, elogios e sugestões

8. Você poderia escrever alguma sugestão, crítica ou elogio?

10 respostas

A linguagem é muito importante no nosso dia a dia, por isso é sempre bom desenvolver conhecimento sobre...

Parabéns por trazer coisas novas.

Bom.

Sim, poderia aprofundar mais no assunto.

Muito satisfatório.

Que o professor é maravilhoso, explica muito bem. Se houvesse mais oficinas, seria muito bom.

Não.

Eu escreveria um elogio, pois assim entendi que o professor se preocupou com os alunos.

Poderia apresentar mais conteúdos como este, gostei.

Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados.

As sugestões foram no sentido de reconhecerem o acolhimento do professor, mais uma vez, comprovada que a postura do professor é essencial para o sucesso de qualquer abordagem de ensino. Outra sugestão importante foi a solicitação de mais atividades semelhantes, demonstrando o interesse em dar continuidade ao aprendizado.

Quadro 12 – A respeito da continuidade da história

9. Você gostaria de ler a continuidade desta história ou outras como esta que apresentassem vários idiomas?

11 respostas

Sim.

Sim, seria uma ótima oportunidade.

Sim, com certeza.

No momento não.

Sim, pois nós aprendemos mais.

Sim, gostaria.

Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados.

Em relação à sensação de identificar unidades lexicais plurilíngues e à descrição de tal reconhecimento, no Quadro 13, há respostas referentes à última pergunta do Questionário 2.

Como esse quadro abrange a reunião de respostas a uma questão dupla, comenta-se inicialmente as respostas à primeira questão, ou seja, como os estudantes se sentiram ao identificar unidades lexicais plurilíngues, e posteriormente os resultados da segunda questão, ou seja, o exemplo apercebido por eles.

Enquanto para a primeira questão houve respostas breves, mas significativas como “bom”, “muito bom”, “gostei” e “eu adorei”; para a segunda questão foram mencionados variados exemplos como “city – ciudad”, “favorite – preferito”, “muito – muy”, “conheci – conocí” entre outros. Alguns citaram a língua correspondente a cada palavra e outros não. Independente dessa menção, as respostas deixam transparecer a proficiência da sensibilização à intercompreensão linguística tendo em conta que isso representa um primeiro passo de uma perspectiva a longo prazo.

Quadro 13 – Satisfação e reconhecimento linguístico

10. Como foi para você conhecer a palavra em vários idiomas? Pode mencionar uma delas em pelo menos dois idiomas?
11 respostas
Muito bom. Cidade - city (em inglês) e ciudad (em espanhol).
Favorite - preferito.
Comme; préféré.
Excelente. Tengo - ho.
Foi bom. Muito - muy.
Eu adorei. City - ville - cidade.
Bom. Come (italiano); ai (francês).
Gostei. Conheci - conocí; muito - muy.
Legal e diferente.

Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados.

Com o quadro 13 que traz as respostas para a pergunta dez do Questionário 2, encerra-se esse capítulo e passa-se ao capítulo da análise de dados e resultados a seguir.

5.5 Análise de dados e resultados

No Quadro 14 encontra-se uma visão geral do conhecimento prévio dos estudantes organizada nas colunas de acordo com as respectivas respostas ao Questionário 1, e separada nas linhas pelo número atribuído a cada estudante para preservação da identidade deles. A maioria das palavras foram abreviadas para caber no quadro e constam na Lista de Siglas e Abreviaturas localizada antes do sumário.

Quadro 14 – Repostas do Questionário 1 – Conhecimento prévio – por idade

Estudante	Q1 descend.	Q2 leitura	Q3 escuta	Q4 audiovisual	Q5 jogos	Q6 diálogo
E1M23	Ita.	Port/esp.	Port/ing.	Port/ing/jap.	Port/ing.	Port/esp.
E2M26	Port.	Port.	Port.	Port.	Port.	Port.
E3M29	Ita/outros	Port.	Port/esp/ing.	Port/ing/outr.	–	Port.
E4M33	Outr: Bra.	Port.	Port.	Port.	Port/ing.	Port.
E5F35	Bra.	Port.	Port/ing.	Port.	Port.	Port.
E6F38	Port.	Port/ing.	Port/ita/esp/ing.	Port.	Port.	Port.
E7F39	Outr: Bra.	Port/ing.	Port/esp/ing.	Port/esp/ing.	Port.	Port/esp.
E8M42	Port.	Port.	Port.	Port.	Port.	Port.
E9M54	Port/esp/ita.	Port/esp.	Port/esp.	Port/esp.	Port/esp.	Port/esp.
E10F56	Indi.	Port/esp/ita/ing.	Port/esp/ing.	Port/esp/ing.	–	Port/esp.
E11F63	Port.	Port/ing.	Port/ing.	Port/ing.	Port.	Port/ita.
E12F64	Não sabe	Port.	Port.	Port.	não	Port.
Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados.						

O Quadro 14 permite que seja observada a predominância do uso da língua portuguesa nas variadas formas de interação. Depois do uso do português nota-se a influência da língua inglesa seguida da língua espanhola. Dentre as outras línguas românicas selecionadas, o italiano é pouco mencionado, e o francês não apareceu.

Ao observar aluno por aluno percebe-se que os alunos aos quais foram atribuídos os números 2, 8 e 12 apenas mencionaram a língua portuguesa nas variadas interações cotidianas. Nota-se que o fator idade não é indicativo de maior ou menor contato com línguas estrangeiras pois o aluno 2 tem 26 anos, o aluno 8 tem 42 e o aluno 12 tem 64 anos.

Em relação à quantidade de alunos que indicaram o uso de línguas estrangeiras, 8 dos 12 alunos indicaram o uso do inglês (menos os alunos 2, 8, 9 e 12). Os alunos 1, 3, 6, 7, 9, e 10 (6 alunos) indicaram o uso do espanhol. Os alunos 1, 3, 6, 9, 10 e 11 (6 alunos) fizeram menção ao italiano, no entanto os alunos 1, 3 e 9 (3 alunos, ou seja, a metade) mencionam apenas ser descendentes de italianos, entretanto não alegam utilização do idioma para interações cotidianas. O idioma francês não foi citado por nenhum estudante para interações no dia a dia.

Quadro 15 – Repostas do Questionário 1 – Conhecimento prévio – por faixa etária

Faixa etária	Quant. estud.	Q1 descend.	Q2 leitura	Q3 escuta	Q4 audiovisual	Q5 jogos	Q6 diálogo
18 a 29	3	Port/ita.	Port/esp.	Port/esp/ing.	Port/ing/jap.	Port/ing.	Port/esp.
30 a 39	4	Bra/port.	Port/ing.	Port/esp/ita/ing.	Port/esp/ing.	Port/ing.	Port/esp.
40 a 49	1	Port.	Port.	Port.	Port.	Port.	Port.
50 a 59	2	Indi/port/esp/ita.	Port/esp/ita/ing.	Port/esp/ing.	Port/esp/ing.	Port/esp.	Port/esp.
60 ou +	2	Port/não sabe	Port.	Port/ing.	Port/ing.	Port.	Port/ita.
Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados.							

Observando o agrupamento dos estudantes por faixa etária no Quadro 15, os estudantes de 18 a 29 anos agrupados com fundo branco (3 alunos), os estudantes de 30 a 39 anos agrupados com fundo rosa (4 alunos), o estudante na faixa de 40 a 49 anos separado com fundo laranja (1 aluno), os estudantes de 50 a 59 anos agrupados com fundo azul (2 alunos) e os estudantes com idade acima de 60 anos agrupados com fundo verde (2 alunos).

Na primeira faixa etária de 18 a 29 anos (3 alunos) foram citados os idiomas português, espanhol, inglês e japonês. Na segunda faixa etária de 30 a 39 anos (4 alunos) foram escritos os idiomas português, espanhol, italiano e inglês. Na terceira faixa etária de 40 a 49 anos (1 aluno) foi registrado somente o idioma português. Na quarta faixa etária de 50 a 59 anos (2 alunos) foram incluídos os idiomas português, espanhol, italiano e inglês. E na quinta e última faixa etária acima de 60 anos (2 alunos) foram aludidos os idiomas português, italiano e inglês.

Nota-se o destaque da referência ao idioma japonês utilizado para apreciar produções audiovisuais na primeira faixa etária de 18 a 29 anos, e a referência à descendência indígena na quarta faixa etária de 50 a 59 anos. Essas informações são justificadas pela existência dos povos originários e pela imigração japonesa – ambas influenciam a cultura do interior paulista.

Quadro 16 – Repostas do Questionário 2 – Sensibilização – por idade

Estudante	Format.	Facil.	Dific.	Semel.	Difere.	Satisf.	Suges.	Contin.	Ling.
E1M23	Dig-tec.	Lingua.	Não há	Sim	Sim	-----	Bom conh.	Sim	-----
E2M26	-----	Todas	Nenhuma	Ing/port.	Legal- ingl.	Muito legal	Mais vezes	Sim	Legal, Dif.
E3M29	Fis-aten.	Exer.	Leit.	Não	Sim	-----	Bom	Sim	Comme, Préferé
E4M33	Fis-aten.	Texto	Nada	Preferito	Conoci	Bem interes.	+ info assunto	Sim	Tengo Ho
E5F35	Fis-anot. releitura	Texto	Nenhuma	Sim	Sim	Ter + conh.	Ter + vezes	Sim	City Many
E6F38	Amb. conteúdo	Aprend.	Nada	Tengo Many Comme City	Muito Molto	Aprend. n. líng.	Parab. coisas novas	Sim, com certeza	City Ciudad
E7F39	Fis- contato	Trad.	Nada	Prefere Tengo Comme Molto City Conoci Formano	Não teve	Tranq. fácil aprend.	-----	Sim	Tengo City
E8M42	-----	Leit.	-----	Tengo Préferé	-----	-----	-----	-----	Favorite Préferito
E9M54	-----	Leit.	Exer.	Forman	Muchos	-----	Não	Sim	Come-ita Ai-fra
E10F56	Fis-pref.	Exer.	Nada	Tengo	Formano	+ conh. à vontade	Muito bom	Não	City Ville
E11F63	Fis. + fácil	Perg.	Idio.	Sim	Fra.	Aprend. +	Muito satis.	Sim	Muito Muy
E12F64	Fis. + fácil	Cores	Ascen.	Ita.	Prefere Fra.	Aprend. +	Aten. c/ estud.	Sim	Conoci Muy

Fonte: Elaboração própria com base na coleta de dados.

No Quadro 16, sintetizaram-se as repostas dissertativas ao Questionário 2 de sensibilização à intercompreensão. Assim, as palavras-chave foram utilizadas para reunir as respostas em uma única página a fim de facilitar a visualização.

Há algumas células com traço, sem preenchimento no Quadro 16. Essas células sem preenchimento correspondem às questões que não foram respondidas por alguns alunos. Isso se deu conforme orientações do TCLE no qual era ressaltado que o estudante não tem obrigatoriedade de responder a todas as questões e que poderia deixar de responder alguma questão caso desejasse. Alguns alunos fizeram uso dessa opção.

Observando o Quadro 16 pode-se conferir a diversidade de respostas de tal forma que não se estabelecem muitos padrões além daqueles mencionados nos gráficos e quadros anteriores. E nesse aspecto verificou-se a relevância do Quadro 13 ao permitir a visualização das variadas peculiaridades das respostas dos estudantes pesquisados. Ainda considerando a diversidade de repostas ressaltam-se as colunas 6 – sobre semelhanças lexicais, 7 – sobre diferenças lexicais e 11 – sobre a recordação das unidades lexicais que revelam as unidades lexicais destacadas pelos estudantes. Ao comparar a coluna 6 à coluna 7 notou-se que enquanto a aluna E7F39 considera “*molto*” (italiano) como semelhante à língua portuguesa, a aluna E6F38 considera a mesma como diferente. Tal observação revela que a percepção lexical pode variar de uma pessoa para outra e não representa uma questão de idade, pois tanto o aluno E6F38 quanto o aluno E7F39 pertencem à mesma faixa etária. Situação semelhante ocorre com “*conoci*” entre os alunos E7F39 e E4M33, e com “*formano*” entre os alunos E7F39 e E10F56.

Na coluna 11 do Quadro 16 visualizou-se que a palavra estrangeira mais lembrada pelos alunos foi “*city*” (da língua inglesa). Isso provavelmente aconteceu graças a intensa veiculação dessa palavra nas artes e nos meios de comunicação social. As palavras “*conoci*” e “*tengo*” também foram citadas mais de uma vez pelos estudantes.

Em relação ao Questionário 1 para verificação de conhecimento prévio, notou-se que cada estudante chega com uma biografia linguística diferente, ou seja, enquanto alguns percebem o contato com distintos idiomas no dia a dia, outros alegam não ter contato com outra língua além da língua portuguesa ou não percebem outras línguas nas próprias interações cotidianas.

Já ao observar o Questionário 2, referente à sensibilização à intercompreensão linguística, percebe-se que a maioria dos estudantes apresenta abertura ao estudo idiomático plurilíngue. Muitos deles reconheceram semelhanças

e diferenças lexicais, estabeleceram uma conexão com o léxico contextualizado na história de Elza, bem como conseguiram recordar palavras de línguas diferentes.

No que se refere à diversidade do público da EJA, Cunha (2017) aponta a distinção da modalidade regular de ensino obrigatória para crianças e adolescentes até os dezessete anos de idade. Nos quadros 14, 15 e 16 verificou-se a distribuição de idades e faixas etárias dos estudantes que influenciam as metas ao retomarem os estudos formais, assim os mais jovens buscam inserção no mercado de trabalho; os de meia idade procuram uma promoção, ou mudança de emprego com melhores condições ou perspectivas; e os estudantes com maior experiência de vida almejam realização pessoal ou a aprendizagem para auxiliar filhos e netos nos estudos. No gráfico 07 notou-se uma distribuição equilibrada de gêneros.

No capítulo sobre translinguagem Krause-Lemke (2020) aborda a realidade monolíngue brasileira apesar da diversidade de etnias, idiomas e culturas. Averiguou-se tal realidade no Quadro 14 sobre conhecimento prévio no qual destacaram-se três dentre os doze alunos pesquisados que reconhece a língua portuguesa como única língua de interação no cotidiano. Esse fato deixa evidente o compromisso com a disseminação de estudos linguísticos.

A afirmação de Strelhow (2010) de que é necessário mudar o sistema de pensamento para interferir na realidade enquanto responsabilidade social para a EJA está em consonância com as evidências do parágrafo anterior, e pode ser estendida para a educação básica como um todo.

Para tanto as conexões lexicais produtivas apontadas por Escudé & Olmo (2019) de identificação e distanciamento linguísticos nos quais semelhanças e diferenças lexicais são reconhecidas favorecem a sensibilização à intercompreensão assim como foram constatadas na síntese apresentada no Quadro 16 com os respectivos comentários acerca da percepção das unidades lexicais.

Dessa maneira, o produto educacional elaborado e os resultados dos dados coletados estão em sinergia com Couto (2016) ao ressaltar o foco na mediação pedagógica na EJA e na produção de materiais específicos para o público-alvo levando em consideração as suas características.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais deste trabalho retomam-se os temas centrais de cada um dos capítulos. Deste modo, no capítulo 1, a respeito dos fundamentos teóricos da intercompreensão linguística e pressupostos correlatos, houve tanto a apresentação da intercompreensão linguística enquanto conexão pluricultural quanto a exposição de outras três bases teóricas correlatas à intercompreensão: o ensino do léxico para uma comunicação efetiva; a translinguagem transpondo fronteiras linguísticas; e a interculturalidade transcendendo barreiras geográficas.

No capítulo 2, dedicado à EJA, retomou-se um resumo histórico da EJA destacando os períodos que causaram impacto em seu percurso. Na sequência revelam-se desafios contemporâneos que se interpõem para o enfrentamento na atualidade. A caracterização do público da EJA foi explicitada como preparação para a delimitação dos centros estaduais de educação de jovens e adultos conhecidos como CEEJAs.

No capítulo 3, esmiuçou-se a metodologia da pesquisa explanando-a em três partes, sendo estas: a metodologia do desenvolvimento da pesquisa que contemplou o processo todo do início ao fim; a metodologia do desenvolvimento do produto centrada na elaboração do produto educacional; e a metodologia de aplicação do produto para a validação do material paradidático.

O capítulo 4, destinado ao desenho do produto educacional “Elza *y ses amici*: à procura do *pet* do Marcos” conteve os seguintes itens: título do produto; resumo do produto educacional; participantes, com o subitem – justificativa para a escolha dos participantes; estado da arte dos produtos educacionais voltados para o ensino de línguas estrangeiras; escolha do formato do produto; objetivos do produto; e para encerrar, a metodologia do produto educacional.

No capítulo 5 descreveu-se a pesquisa envolvendo a oficina, a coleta de dados, os resultados e a análise. Neste capítulo foram explanadas as cinco etapas a seguir: 1 etapa preliminar dedicada à preparação da pesquisa; 2 etapa de elaboração da oficina; 3 etapa de aplicação do material e de coleta de dados; 4 compilação de dados para a análise – contendo os dados do questionário 1 e os dados do questionário 2; e, ao final do capítulo, a análise de dados e resultados.

A partir das respostas dos estudantes da EJA sobre a participação na oficina de sensibilização à intercompreensão linguística, nossos objetivos são corroborados

ao perceber que os depoimentos dos alunos se complementam e permite que haja direcionamentos para planejar futuros trabalhos.

Buscar a conexão entre intercompreensão, ensino do léxico, translinguagem, interculturalidade e EJA representou um trabalho que nos desafiou em encontrar os pontos de intersecção, mas que proporcionou um aprendizado consistente e esperançoso ao contemplar a diversidade de línguas, de pessoas, de histórias que se relacionam e sobrevivem entre o universo pessoal e o global.

Em relação ao trabalho linguístico, incluindo a sensibilização à intercompreensão, ao comentarmos as semelhanças lexicais dentre outras, abre-se um universo que representa proporcionar ao estudante a descoberta de uma consciência linguística (*linguistic awareness*), ou seja, se dar conta de como a própria língua é, e a partir daí, identificar a língua do outro.

A EJA tem um papel crucial para a sociedade e o público dessa modalidade de educação possui um potencial surpreendente de aplicação imediata dos conhecimentos apreendidos na educação formal escolar em seus contextos pessoais e profissionais. Em cenário linguístico tanto a intercompreensão quanto a translinguagem podem ampliar os horizontes de atuação social.

Nosso trabalho representa um passo inicial no caminho da intercompreensão linguística. Assim, acredita-se ser propício que pesquisas como essa sejam realizadas para expandir o repertório a respeito desse tema.

Assim sendo, sugere-se como trabalhos futuros que outras pesquisas como esta sejam feitas em outros CEEJAs ou em outras modalidades de ensino como o ciclo 1 e 2 do ensino fundamental ou o ensino médio, ou ainda na EJA regular.

REFERÊNCIAS

ABE, Camila Akemi. **Tecnologias na educação**: a elaboração de *games* para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental. 106 f. Dissertação (Docência para a Educação Básica – Língua Inglesa). UNESP, Bauru, 2018. Disponível em: [Tecnologias na educação: a elaboração de games para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental \(unesp.br\)](https://repositorio.unesp.br/handle/11362/44709). Acesso em: 22 mar. 2024.

ABREU, Marcella dos Santos; ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Letramentos literários e translinguagem entre as ruas e as escolas do sul global: o slam interescolar como prática enativo-performativa decolonial. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas/SP; v. 60, n. 3, p. 626–644, nov. 2021. Disponível em: [SciELO - Brasil - LETRAMENTOS LITERÁRIOS E TRANSLINGUAGEM ENTRE AS RUAS E AS ESCOLAS DO SUL GLOBAL: O SLAM INTERESCOLAR COMO PRÁTICA ENATIVO-PERFORMATIVA DECOLONIAL LETRAMENTOS LITERÁRIOS E TRANSLINGUAGEM ENTRE AS RUAS E AS ESCOLAS DO SUL GLOBAL: O SLAM INTERESCOLAR COMO PRÁTICA ENATIVO-PERFORMATIVA DECOLONIAL](#). Acesso em: 22 mar. 2024.

ALDERSSON, Russell. Deaf adult learners and their teacher: Knowledge construction and meaning-making through the lens of translanguaging and semiotic repertoires. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo/SP, v. 39, n. 1, p. 1-29, 2023. Disponível em : [SciELO - Brasil - Deaf adult learners and their teacher: Knowledge construction and meaning-making through the lens of translanguaging and semiotic repertoires](#) Deaf adult learners and their teacher: Knowledge construction and meaning-making through the lens of translanguaging and semiotic repertoires. Acesso em: 22 mar. 2024.

ANWARUDDIN, Sardar M. Translanguaging as Transformative Pedagogy: Towards a Vision of Democratic Education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte/MG, v. 18, n. 2, p. 301-312, abr. 2018. Disponível: [SciELO - Brasil - Translanguaging as Transformative Pedagogy: Towards a Vision of Democratic Education](#). Acesso em: 22 mar. 2024.

ANDREAZI, Silvania Gallo; KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro. Concepções docentes sobre didáticas lúdicas no ensino técnico integrado ao ensino médio. **Revista Hipótese**, p. e022009-e022009, 2022. Disponível em: <https://revistahipotese.editoraiberoamericana.com/revista/article/view/405>. Acesso em: 22 mar. 2024.

APRENDIZAGEM simultânea de línguas românicas. **Romanica Intercom.**
Disponível em: <http://www.romanicaintercom.com/> . Acesso em: 22 mar. 2024.

BOLOGNINI, Carmen Zink; PAYER, Maria Onice. Línguas de imigrantes. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 2, p. 42-46, 2005. Disponível em: [Línguas de imigrantes \(bvs.br\)](#). Acesso em: 23 mar. 2024.

BORBA, Marcelo de Carvalho; RAMOS, Maurivan Güntzel; RIZZATTI, Ivanise Maria. Documento Orientador de APCN. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: [Requisitos](#)

[para apresentação de propostas de cursos novos \(APCN\) \(www.gov.br\)](#). Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino fundamental. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [CF 35anos ed comemorativa.pdf \(stf.jus.br\)](#). Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: [Introdu o \(apostilasopcao.com.br\)](#). Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, 2000.

BUENO, Eva Paulino. Quando uma língua desaparece. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 7, n. 73, 2007. Disponível em: [imigrantes perdem língua materna através das gerações - Google Acadêmico](#). Acesso em: 23 mar. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg> . Acesso em: 20 mar. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ**, p. 151-169, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n29/v10n29a09.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2024.

CHAVAGNE, Jean Pierre. Entrevista a Jean Pierre. YouTube, 21 nov. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=knZN3q8sDu8> . Acesso em: 20 mar. 2024.

CHAVAGNE, Jean-Pierre; FRONTINI, Mariana. Apprentissage du guarani, de l'espagnol et du portugais en intercompréhension dans le Mercosud: Problématisation et fondements d'un projet d'apprentissage par Internet. **Synergies Brésil**, n. 7, p. 75-81, 2009. Disponível em: <https://www.gerflint.fr/Base/Bresil7/chavagne.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2024.

CHAVAGNE, Jean-Pierre. L'intercompréhension entre langues voisines. **Traduire, Paris**, n. 210, p. 63-72, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jean-Pierre-Chavagne-2/publication/268273089_L%27intercomprehension entre langues voisines/links/54

89495d0cf268d28f0909a0/Lintercomprehension-entre-langues-voisines.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

COSTA, Heloisa Brito de Albuquerque; MAYRINK, Mônica Ferreira; SANTORO, Elisabetta. A intercompreensão em línguas românicas na formação do professor de línguas estrangeiras: a experiência da USP. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 6, n. 3, p. 82-95, 2017. Disponível em: [A Intercompreensão em Línguas Românicas na formação do professor de línguas estrangeiras: a experiência da USP | Revista Letras Raras \(ufcg.edu.br\)](https://ufcg.edu.br/Revista%20Letras%20Raras/A%20intercompreens%C3%A3o%20em%20l%C3%ADnguas%20rom%C3%A2nicas%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20professor%20de%20l%C3%ADnguas%20estrangeiras%20a%20experi%C3%AAncia%20da%20USP). Acesso em: 22 mar. 2024.

COUTO, Maria Aparecida. **Mediação Pedagógica com apoio de material didático para Educação de Jovens e Adultos**. 142 f. Dissertação (Docência para a Educação Básica – Educação). UNESP, Bauru, 2016. Disponível em: [Mediação pedagógica com apoio de material didático para Educação de Jovens e Adultos \(unesp.br\)](https://unesp.br/media%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20com%20apoio%20de%20material%20did%C3%A1tico%20para%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos). Acesso em: 22 mar. 2024.

CUNHA, Adriana dos Santos. **A fala dos professores dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) de São Paulo**: ensino individualizado e práticas pedagógicas. 283 f. Tese (Doutorado em Educação). UNINOVE, São Paulo, 2017. Disponível em: [TEDE: A fala dos professores dos centros estaduais de educação de jovens e adultos \(CEEJA\) de São Paulo: ensino individualizado e práticas pedagógicas \(uninove.br\)](https://uninove.br/TEDE/A%20fala%20dos%20professores%20dos%20centros%20estaduais%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20(CEEJA)%20de%20S%C3%A3o%20Paulo%20ensino%20individualizado%20e%20pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas). Acesso em: 22 mar. 2024.

CUNHA, Joelma Cruz. **A opinião dos alunos do ensino fundamental e médio sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) de Santarém – Pará/Brasil**. 99 f. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação). Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2018. Disponível em: [A Opinião dos Alunos do Ensino Fundamental e Médio Sobre a Educação de Jovens e Adultos \(EJA\) do Centro de Educação de Jovens e Adultos \(CEEJA\) de Santarém-Pará/Brasil - ProQuest](https://proquest.com/docview/238444444/A%20Opini%C3%A3o%20dos%20Alunos%20do%20Ensino%20Fundamental%20e%20M%C3%A9dio%20Sobre%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20(EJA)%20do%20Centro%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20(CEEJA)%20de%20Santar%C3%A9m-Par%C3%A1/Brasil). Acesso em: 22 mar. 2024.

DUGGAN, Nora; HOLMSTRÖM, Ingela; SCHÖNSTRÖM, Krister. Translanguaging practices in adult education for deaf migrants. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo/SP, v. 39, n. 1, p. 1-33, 2023. Disponível em: [SciELO - Brasil - Translanguaging practices in adult education for deaf migrants Translanguaging practices in adult education for deaf migrants](https://scielo.org/brasil/translanguaging%20practices%20in%20adult%20education%20for%20deaf%20migrants). Acesso em: 22 mar. 2024.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; ZACARIAS, Regiani Aparecida Santos. A aplicabilidade de pressupostos da linguística contrastiva na elaboração de dicionários bilíngues escolares. **Boletim do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL**, Londrina, n. 55, p. 9-24, jul.-dez. 2008. Disponível em: [10\) Aplicabilidade de pressupostos da Linguística Contrastiva | Regiani Aparecida SANTOS Zacarias - Academia.edu](https://academia.edu/10%20Aplicabilidade%20de%20pressupostos%20da%20Lingu%C3%ADstica%20Contrastiva%20Regiani%20Aparecida%20SANTOS%20Zacarias). Acesso em: 22 mar. 2024.

EPSTEIN, Lee; KING, Gary. **Pesquisa empírica em direito: as regras de inferência**. (trad. Fábio Morosini - coord.). São Paulo: Direito GV, 2013. Disponível em: [Pesquisa empírica em direito: as regras de inferência \(fgv.br\)](https://fgv.br/pesquisa%20emp%C3%ADrica%20em%20direito%20as%20regras%20de%20infer%C3%AAncia). Acesso em: 22 mar. 2024.

ESCUDE, Pierre. **Euromania**: intercomprensió, una via al plurilingüisme. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/343434859/Manual-Euromania> . Acesso em: 05, nov. 2023.

ESCUDE, Pierre; OLMO, Francisco Calvo Del. **Intercompreensão**: a chave para as línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo paulista**: etapa ensino fundamental. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo paulista**: etapa ensino médio. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020.

FELIX, Fernanda Martins. **Guaranet**: experiências de contato e intercompreensão em guarani, português, espanhol e francês. 151 f. Dissertação (Estudos Linguísticos – Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: [GUARANET experiencias de contato e intercompreensao entre guarani portugues espanhol e frances20191227-104876-1y4953l-libre.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://repositorio.ufpr.br/bitstream/handle/2011-6/104876-1y4953l-libre.pdf?d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net). Acesso em: 22 mar. 2024.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo; PINTO, Luiz Antonio Gomes. Usos da micro-história na historiografia dos momentos sociais na/da educação brasileira. **Revista Ágora**, n. 18, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/7095>. Acesso em: 22 mar. 2024.

FRANCHON, Claudine. Intercompreensão (IC): dos fundamentos de uma didática de línguas em contato às interações plurilíngues na plataforma Miriadi. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 10, n. Spécial, p. 148–164, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.10022529. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1679>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FRANCHON, Claudine; STREHLER, René. **Palavras em jogo** Intercompreensão: o vocabulário em uma perspectiva plurilíngue. Campinas: Pontes, 2017.

FREITAS, Juliane Pereira Marques de. **O ensino do léxico de língua portuguesa na educação de jovens e adultos (EJA)**. 2015. Dissertação de Mestrado. 233-f. Dissertação (Linguística Aplicada – Lexicologia e Lexicografia). UNESP, São José do Rio Preto, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d1db8f53-f04d-4bf9-a2e3-42a0c7a1e8dd/content> . Acesso em: 20 mar. 2024.

FREITAS, Juliane Pereira Marques de; SILVA, Maria Cristina Parreira da. O ensino do léxico na Educação de Jovens e Adultos (EJA): análise do livro didático do 8º ano da coleção Tempo de Aprender. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 44, n. 1, p. 148-159, 2015. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/879/461> . Acesso em: 20 mar. 2024.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: [Métodos de Pesquisa -](#)

[Tatiana Engel Gerhardt, Denise Tolfo Silveira - Google Livros](#). Acesso em: 22 mar. 2024.

GOES, Eduardo Rodrigues. O despertar para a oralidade em língua inglesa: uma proposta lúdica e cultural. 167f. Dissertação (Docência para a Educação Básica – Língua Inglesa). UNESP, Bauru, 2023. Disponível em: bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_60488697124d8ea13c39a8ce44451f5d. Acesso em: 22 mar. 2024.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. Disponível em: [Sociedade do cansaço \(usp.br\)](#). Acesso em: 22 mar. 2024.

HÖFLING, Camila; ZACARIAS, Regiani Aparecida Santos. (EMI) O uso de inglês como meio de instrução: impacto na internacionalização, mobilidade acadêmica e formação de estudantes. In: LUCAS, Patrícia de Oliveira; RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourenço (orgs.). **Temas e rumos nas pesquisas em linguística (aplicada)**: questões empíricas, éticas e práticas – Volume 2. Campinas: Pontes, 2017. p. 255-279. Disponível em: [\(10\) O Uso de Inglês como Meio de Instrução.pdf | Regiani Aparecida S A N T O S Zacarias and Camila Höfling - Academia.edu](#). Acesso em: 22 mar. 2024.

ITINERÁRIOS Românicos. **União Latina**. Disponível em: https://www.unilat.org/dpel/intercomprehension/itineraires_romans/pt . Acesso em: 22 mar. 2024.

KRAUSE-LEMKE, Cibele. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas/SP; v. 59, n. 3, p. 2071–2101, set. 2020. Disponível em: [SciELO - Brasil - TRANSLINGUAGEM: UMA ABORDAGEM DOS ESTUDOS EM CONTEXTO ESTRANGEIRO E BRASILEIRO TRANSLINGUAGEM: UMA ABORDAGEM DOS ESTUDOS EM CONTEXTO ESTRANGEIRO E BRASILEIRO](#). Acesso em: 22 mar. 2024.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEIRIA, Isabel. **Léxico, aquisição e ensino**: do português europeu língua não materna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=L%C3%A9xico%2C+aquisi%C3%A7%C3%A3o+e+ensino+Leiria+2006&btnG= . Acesso em: 20 mar. 2024.

LOPES, Patrícia Sá J. Bernardino; Martins, Isabel P. Sustentabilidade e intercompreensão: perspectivas e contributos de um centro de investigação em educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 43, p. 91-107, 2019. Disponível em: [ReCiL - Repositório Científico Lusófona: Sustentabilidade e Intercompreensão: perspectivas e contributos de um centro de investigação em educação \(ensinolusofona.pt\)](#). Acesso em: 22 mar. 2024.

MARQUES, Giseli Sampaio de Oliveira. **Lexicografia Pedagógica**: e-dicionário escolar de verbos português-inglês. 112 f. Dissertação (Docência para a Educação Básica – Língua Inglesa). UNESP, Bauru, 2021. Disponível em: [Lexicografia pedagógica: e-dicionário escolar de verbos português-inglês \(unesp.br\)](https://repositorio.unesp.br/handle/11362/45444). Acesso em: 22 mar. 2024.

MARQUES, Poliane de Oliveira. **História da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil**: breves reflexões. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: [Repositório Institucional da UFPB: História da Educação de Jovens e Adultos \(EJA\) no Brasil: breves reflexões](https://repositorio.ufpb.br/handle/123456789/12345). Acesso em: 22 mar. 2024.

MARTINS, Selma Alas. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. **Moara**, Belém, n. 42, p. 117-126, jul.-dez. 2014. Disponível em: [A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue | MARTINS | MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944 \(ufpa.br\)](https://www.moara.ufpa.br/index.php/moara/article/view/12345). Acesso em: 22 mar. 2024.

MATHIAS FLEURI, Reinaldo. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **PerCursos**, Florianópolis, v. 2, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490> . Acesso em: 21 mar. 2024.

MINAS, Egléia Adalgizo. A ressignificação da prática docente em tempos de Covid-19 no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Caraguatatuba (CEEJA) – São Paulo/Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. Criciúma, v. 6, n.11, nov. 2020. Disponível em: [A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE COVID-19 NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE CARAGUATATUBA \(CEEJA\) – SÃO PAULO/BRASIL: doi.org/10.29327/211653.6.11-7 | Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação \(periodicorease.pro.br\)](https://doi.org/10.29327/211653.6.11-7). Acesso em: 22 mar. 2024.

MORETE, Rita de Cássia Boscoli Soler. **O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente (CEEJA-PP) significa realmente espaço formativo?** 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: [O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Presidente Prudente \(CEEJA-PP\) significa realmente espaço formativo? \(unesp.br\)](https://repositorio.unesp.br/handle/11362/45444). Acesso em: 22 mar. 2024.

NOGUEIRA, Aryane S. “É para escrever o português ou a libras?": nuances da translanguagem na educação linguística de surdos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo/SP, v. 39, n. 1, p. 1-28, 2023. Disponível em: [SciELO - Brasil - “É para escrever o português ou a libras?": nuances da translanguagem na educação linguística de surdos “É para escrever o português ou a libras?": nuances da translanguagem na educação linguística de surdos](https://www.scielo.br/delta). Acesso em: 22 mar. 2024.

OLIVEIRA, Janaina; MARTINS, Selma Alas. **Intercompreensão de línguas românicas e língua inglesa**: português, espanhol, italiano, francês, english. Natal:

IFRN, 2017. Disponível em: [Intercompreensao de linguas - Ebook.pdf \(ifrn.edu.br\)](https://ifrn.edu.br/intercompreensao-de-linguas-ebook.pdf). Acesso em: 22 mar. 2024.

OLIVEIRA, Luiza Almeida. **Ambiente virtual de aprendizagem de língua inglesa: formando alunos autônomos no Ensino Médio**. 162 f. Dissertação (Docência para a Educação Básica – Língua Inglesa). UNESP, Bauru, 2021. Disponível em: [Ambiente virtual de aprendizagem de Língua Inglesa: formando alunos autônomos no ensino médio \(unesp.br\)](https://unesp.br/ambiente-virtual-de-aprendizagem-de-lingua-inglesa-formando-alunos-autonomos-no-ensino-medio). Acesso em: 22 mar. 2024.

OLIVEIRA, Luiza Almeida; ZACARIAS, Regiani Aparecida Santos. Articulando o aprendizado da língua inglesa com as tecnologias em prol da autonomia do aluno. In: GUILHERME, Willian Douglas (org.). **A educação como diálogo intercultural e sua relação com as políticas públicas 4**. Ponta Grossa: Atena, 2020. cap. 4, p. 40-49. Disponível em: [\(10\) ARTICULANDO O APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA COM AS TECNOLOGIAS EM PROL DA AUTONOMIA DO ALUNO | Regiani Aparecida S A N T O S Zacarias - Academia.edu](https://www.academia.edu/41811111/10_ARTICULANDO_O_APRENDIZADO_DA_LINGUA_INGLESA_COM_AS_TECNOLOGIAS_EM_PROL_DA_AUTONOMIA_DO_ALUNO_Regiani_Aparecida_SANTOS_Zacarias). Acesso em: 22 mar. 2024.

O QUE É “MIRIADI”? **MIRIADI**: Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance. Disponível em: <https://www.miriadi.net/pt-pt/o-que-e-miriadi> . Acesso em: 05, nov. 2023.

PAIVA, Francélia; RAMOS, Francois Silva. O gênero soterrado da micro-história: quando o “menos é mais” na perspectiva de carlo Ginzburg. **Seminário Internacional Sociedade e Cultura na Panamazônia (III SIS Cultura). Interdisciplinaridade, Institucionalidade e Desafios das Ciências Sociais na Pan-amazônia**, v. 22, p. 1-13, 15 nov. 2018. Disponível em: <https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-dc388dbe70dba2958af1e05f95a683decb3f2f0d-arquivo.pdf> . Acesso em: 22 mar. 2024.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 72-89, dez. 2010.

PEREIRA, Elizabete Francisca de Oliveira. O papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 26, n. 2, p. 53–62, 2007. DOI: 10.5216/ia.v26i2.1600. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1600> . Acesso em: 25 mar. 2024.

PEREIRA, Renato Rodrigues; ZACARIAS, Regiani Aparecida Santos; NADIN, Odair Luiz. Léxico, ensino e suas interfaces. **Revista GTLex**. Uberlândia, vol. 5, n. 1, p. 6-22, jul.-dez. 2019. Disponível em: [\(10\) Léxico, Ensino e suas Interfaces | Regiani Aparecida S A N T O S Zacarias - Academia.edu](https://www.academia.edu/41811111/10_Léxico_Ensino_e_suas_Interfaces_Regiani_Aparecida_SANTOS_Zacarias_Academia.edu). Acesso em: 22 mar. 2024.

POLIZER, Alex Sandro da Silva; MARQUES, Giseli Sampaio de Oliveira; ZACARIAS, Regiani Aparecida Santos. Aquisição de vocabulário e o uso de dicionário escolar português-inglês. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 11, n. esp., p. 195-214, mar. 2022. DOI: 10.22168/2237-6321-11esp2127. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/65284/1/2022_art_asspolizergsomarques.pdf . Acesso em: 20 mar. 2024.

POLIZER, Alex Sandro da Silva. **Proposta de verbetes para um e-dicionário de verbos da língua inglesa**: foco no aprendiz brasileiro da educação básica. 124 f. Dissertação (Docência para a Educação Básica – Língua Inglesa). UNESP, Bauru, 2022. Disponível em: [Proposta de verbetes para um e-dicionário de verbos da língua inglesa: foco no aprendiz brasileiro da educação básica \(unesp.br\)](https://repositorioaberto.unesp.br/handle/doc/11555). Acesso em: 22 mar. 2024.

RAMOS, Natália. Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. **Revista Portuguesa de pedagogia**, p. 155-178, 2001. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5839/1/Ramos%20%282001%29.%20Comunica%c3%a7%c3%a3o%20cultura%20e%20interculturalidade.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2024.

RAUBER, Ana Maria da Trindade Rodrigues. **Concepções e perspectivas de educação**: um estudo do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA – Dourados/MS. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012. Disponível em: [Ana Maria da Trindade Rodrigues Rauber - Mestrado em Educação - Março - 2012 \(ucdb.br\)](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11362/44444/1/Ana_Maria_da_Trindade_Rodrigues_Rauber_-_Mestrado_em_Educacao_-_Marco_-_2012.pdf). Acesso em: 22 mar. 2024.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo/SP, v. 35, n. 4, p. 1-39, 2019. Disponível em: [SciELO - Brasil - Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue](https://scielo.br/pb/doi/10.1590/delta.2019.004) [Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue](https://scielo.br/pb/doi/10.1590/delta.2019.004). Acesso em: 22 mar. 2024.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. et al. Educação de surdos, letramentos e translinguagem na pós-modernidade: palavras e movimentos iniciais. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo/SP, v. 39, n. 1, p. 1-12, 2023. Disponível em: [SciELO - Brasil - Educação de surdos, letramentos e translinguagem na pós-modernidade: palavras e movimentos iniciais](https://scielo.br/pb/doi/10.1590/delta.2023.001) [Educação de surdos, letramentos e translinguagem na pós-modernidade: palavras e movimentos iniciais](https://scielo.br/pb/doi/10.1590/delta.2023.001). Acesso em: 22 mar. 2024.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MEGALE, Antonieta Heyden. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo/SP, v. 39, n. 2, p. 1-32, 2023. Disponível em: [SciELO - Brasil - Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea](https://scielo.br/pb/doi/10.1590/delta.2023.002) [Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea](https://scielo.br/pb/doi/10.1590/delta.2023.002). Acesso em: 22 mar. 2024.

ROVERI, Jean Carlos da Silva. **A aprendizagem do espanhol**: uma proposta integrada ao ensino técnico à luz do pensamento complexo. Dissertação. 196 f. Dissertação (Docência para a Educação Básica – Língua Espanhola). UNESP, Bauru, 2019. Disponível em: [Processo no \(unesp.br\)](https://repositorioaberto.unesp.br/handle/doc/11555). Acesso em: 22 mar. 2024.

SÁ, Maria Helena Araújo. **Histórias em intercompreensão**: a voz dos autores. Aveiro: UA Editora, 2015.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, jul.-dez. 2009. Disponível em: [Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões | Práxis Educacional \(uesb.br\)](#). Acesso em: 22 mar. 2024.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHLINDWEIN, Ana Flora; ROCHA, Daniele Silva. LIBRAS e tecnologia: práticas translíngues na produção de *youtubers* surdos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 39, n. 1, p. 1-25, 2023. Disponível em: [SciELO - Brasil - LIBRAS e tecnologia: práticas translíngues na produção de <i>youtubers</i> surdos LIBRAS e tecnologia: práticas translíngues na produção de <i>youtubers</i> surdos](#). Acesso em: 22 mar. 2024.

SEIDE, Márcia Sipavicius; HINTZE, Ana Cristina. O ensino do léxico na disciplina de português – língua materna, no Ensino Fundamental brasileiro. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 18, n. 2, p. 403-424, 2015. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=O+ensino+do+l%C3%A9xico+Seide+Hintze&btnG= . Acesso em: 20 mar. 2024.

SILVA, Andressa Viana da; PRADO, Natália Cristine. O uso das histórias em Quadrinhos para o ensino de léxico na educação básica. **Anais do Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental**, n. 1, 2016. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=O+uso+das+hist%C3%B3rias+Silva+Prado+2016&btnG= . Acesso em: 20 mar. 2024.

SILVA, Francisco Parrança; ANDRADE, Ana Isabel. Educação para a cidadania global e intercompreensão: reflexões em torno de um projeto desenvolvido no 1º ciclo do ensino básico. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 10, n. 1, p. 83-97, jun. 2018. Disponível em: [Educação para a cidadania global e intercompreensão: reflexões em torno de um projeto desenvolvido no 1.º ciclo do ensino básico | Indagatio Didactica \(ua.pt\)](#). Acesso em: 22 mar. 2024.

SILVA, Keila Crystyna Brito; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro. **MEPE**: metodologia para elaboração de produto educacional – *Methodology for developing educational products*. 2018. 27 p. Produto Educacional da Dissertação – Na trilha da inovação: a formação do professor e as implicações com produtos educacionais (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2018. Disponível em: [Repositorio Instituto Federal do Amazonas: MEPE: Metodologia para elaboração de produto educacional \(ifam.edu.br\)](#). Acesso em: 22 mar. 2024.

SILVA, Regina Célia da. Intercompreensão entre Línguas Românicas: contextos, perspectivas e desafios. **Revista de Italianística**, n. 26, p. 91-103, 2013. Disponível

em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/116081> . Acesso em: 20 mar. 2024.

SOUZA, João Paulo Francisco. **A relação professor-aluno e a produção textual no CEEJA de Marília-SP: uma abordagem dialógica**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP, Marília, 2010. Disponível em: [A relação professor-aluno e a produção textual no CEEJA de Marília-SP: uma abordagem dialógica \(unesp.br\)](https://www.unesp.br/revistas/italianistica/article/view/116081). Acesso em: 22 mar. 2024.

SOUZA, Rudson Edson Gomes. **Didática do plurilinguismo: efeitos da intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português**. 180 f. Tese (Estudos da Linguagem – Letras – Linguística Aplicada). UFRN, Natal, 2013. Disponível em: [Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Didática do plurilinguismo: efeitos da intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português \(ufrn.br\)](https://www.ufrn.br/revistas/italianistica/article/view/116081). Acesso em: 22 mar. 2024.

SOUZA, Rudson Edson Gomes. Efeitos do plurilinguismo e intercompreensão na aprendizagem de língua portuguesa na educação básica. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 6, n. 3, p. 58-81, 2017. Disponível em: [Efeitos do plurilinguismo e intercompreensão na aprendizagem de língua portuguesa na Educação Básica | Revista Letras Raras \(ufcg.edu.br\)](https://www.ufcg.edu.br/revistas/italianistica/article/view/116081). Acesso em: 22 mar. 2024.

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

STRELHOW, Thyales Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689> . Acesso em: 19 dez. 2023.

VECCHIA, Adriana Dalla; JUNG, Neiva Maria. Construindo entendimentos de língua para o exame de proficiência em alemão em um contexto de migração suábica no Brasil. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo/SP, v. 26, n. 49, p. 115–138, maio 2023. Disponível em: [SciELO - Brasil - Construindo entendimentos de língua para o exame de proficiência em alemão em um contexto de migração suábica no Brasil](https://www.scielo.br/brasil/construindo-entendimentos-de-lingua-para-o-exame-de-proficiencia-em-alemao-em-um-contexto-de-migracao-suabia-no-brasil). Acesso em: 22 mar. 2024.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho. MORAES, Maria Cecília Sousa. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017. Disponível em: [Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil - Dialnet \(unirioja.es\)](https://www.unirioja.es/revistas/italianistica/article/view/116081). Acesso em: 22 mar. 2024.

WELP, Anamaria; GARCÍA, Ofelia. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. **Ilha do Desterro**, Florianópolis/SC, v. 75, n. 1, p. 47–64, jan. 2022. Disponível em: [SciELO - Brasil - A PEDAGOGIA TRANSLÍNGUE E A ELABORAÇÃO DE TAREFAS NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO EDUCANDO BRASILEIRO A PEDAGOGIA TRANSLÍNGUE E A](https://www.scielo.br/brasil/pedagogia-translingue-e-a-elaboracao-de-tarefas-na-formacao-integral-do-educando-brasileiro)

ELABORAÇÃO DE TAREFAS NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO EDUCANDO
BRASILEIRO. Acesso em: 22 mar. 2024.

ZANATA, Eliana Marques. **Instrução Normativa DEB nº 004**. Universidade do Estado de São Paulo, Bauru, 2021. Disponível em: [Ethan Frome \(unesp.br\)](#). Acesso em: 22 mar. 2024.

ANEXO

Na seção do anexo apresenta-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de pesquisa: Sensibilização à intercompreensão na EJA: conexões produtivas entre o léxico da língua inglesa e das línguas italiana, francesa e espanhola

CAAE: 69785123.9.0000.5398

Pesquisador Responsável: Henrique Cananosque Neto

E-mail: h.cananosque@unesp.br

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de Bauru. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com o Comitê e com o pesquisador. Henrique Cananosque Neto, e-mail: h.cananosque@unesp.br, telefone: (14) 99142-5888, com o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, regulamentado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, nos termos da Resolução nº 466/12, de 12/12/12, e complementada pela Resolução nº 510/16, de 07/04/16, e instituído pela Faculdade de Ciências do Campus de Bauru, Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa - Bauru/SP - CEP 17033-360, Telefone: (14) 3103-6000, ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP, telefone (61) 3315.5877, e-mail: conep@saude.gov.br / <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>.

Você está sendo convidado para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado “Sensibilização à intercompreensão na EJA: conexões produtivas entre o léxico da língua inglesa e das línguas românicas” de responsabilidade do pesquisador Henrique Cananosque Neto.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final, este documento em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito

de não querer participar e, mesmo concordando, poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento. Da mesma forma, poderá deixar de participar de qualquer etapa da pesquisa.

1. O trabalho tem por finalidade promover o despertar para outros idiomas por meio da abordagem da “Intercompreensão das Línguas” (inglês, espanhol, francês e italiano).

2. A participação nesta pesquisa consistirá em:

- participar de uma oficina inicial no CEEJA de Lins com duração de duas horas em dia e horário a ser combinado;
- preencher os questionários sobre a sua participação;
- escrever textos curtos com orientação do professor;
- participar de uma oficina final no CEEJA de Lins com duração de duas horas em dia e horário a ser combinado com atividades sobre os textos produzidos;
- responder a um questionário de pesquisa de opinião.

3. Durante a pesquisa você poderá sentir-se desconfortável por não conhecer algumas palavras ou frases estrangeiras, ou talvez sentir qualquer outro incômodo decorrente da pesquisa. Para diminuir este tipo de desconforto o professor estará à disposição para acolhê-lo/a, tirar dúvidas, fornecer explicações e as orientações necessárias para que tudo ocorra de maneira tranquila; porém, caso você prefira deixar de participar de alguma atividade ou da pesquisa como um todo, poderá ficar à vontade.

4. Os benefícios da participação nesta pesquisa podem ser aumentar o vocabulário em português e em línguas estrangeiras, aprender a deduzir o significado de palavras pela observação de outros elementos, desenvolver estratégias de leitura e de escrita, e participar de forma voluntária e anônima (com o uso de um apelido) de um livro e *e-book*. Neste último caso, você será novamente consultado para dar o seu consentimento mediante documento que esclarecerá as condições e demais informações.

5. Você não terá despesa ao participar da pesquisa e nem receberá por ela, a sua participação é voluntária, e poderá retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

6. O seu nome será mantido em sigilo, resguardando-se o seu anonimato e confidencialidade. Caso tenha interesse, você terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

7. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa de mestrado que após aprovada poderá ser publicada em artigos científicos, assegurando-se neste caso o anonimato e a sua confidencialidade.

8. Você será convidado a participar de uma reunião devolutiva a ser agendada futuramente.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Henrique Cananosque Neto, pesquisador responsável pela pesquisa, e-mail: h.cananosque@unesp.br, telefone: (14) 99142-5888, com o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, regulamentado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, nos termos da Resolução nº 466/12, de 12/12/12, e complementada pela Resolução nº 510/16, de 07/04/16, e instituído pela Faculdade de Ciências do Campus de Bauru, Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa - Bauru/SP - CEP 17033-360, Telefone: (14) 3103-6000, ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP, telefone (61) 3315.5877, e-mail: conep@saude.gov.br.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.

Cidade, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE

Na seção de apêndice apresentam-se o Questionário 1, o Questionário 2, e os capítulos dois, três e quatro da história “Elza *y ses amici*: à procura do *pet* do Marcos”.

QUESTIONÁRIO 1

Responda às questões abaixo, não é obrigatório responder a todas as perguntas. A sua participação é voluntária.

Para participar, por favor, deixe o seu contato. As suas informações serão tratadas com sigilo - não serão em hipótese alguma compartilhadas ou publicadas. As respostas às perguntas 1 a 6 somente serão divulgadas de forma estatística.

Telefone (whatsapp): _____

E-mail: _____

Você pode assinalar mais de uma alternativa.

1. Você é descendente de:

- a.() Portugueses b.() Espanhóis c.() Italianos d.() Franceses
e.() Ingleses f.() Canadenses g.() Australianos h.() Estadunidenses
i.() Outros: _____

2. Você costuma ler livros, jornais, revistas, histórias em quadrinhos, placas, cartazes em:

- a.() Português b.() Espanhol c.() Italiano d.() Francês
e.() Inglês f.() Outros: _____

3. Você escuta música, programas de rádio, audiolivros, *podcasts* em:

- a.() Português b.() Espanhol c.() Italiano d.() Francês
e.() Inglês f.() Outros: _____

4. Você assiste a filmes, programas de TV, novelas, séries em:

- a.() Português b.() Espanhol c.() Italiano d.() Francês
e.() Inglês f.() Outros: _____

5. Você joga algum jogo de cartas, estratégia ou *videogame* em:

- a.() Português b.() Espanhol c.() Italiano d.() Francês
e.() Inglês f.() Outros: _____

6. Você conversa com colegas, familiares, amigos e desconhecidos em:

- a.() Português b.() Espanhol c.() Italiano d.() Francês
e.() Inglês f.() Outros: _____

QUESTIONÁRIO 2

Nesta etapa da pesquisa, após ter feito a leitura do material do qual você participou, responda às questões a seguir. Não é obrigatório responder a todas as perguntas. A sua participação é voluntária.

Para participar, por favor, deixe o seu contato, se assim concordar - não é obrigatório. O seu contato nos permitirá chamá-lo(a) para apresentar os resultados desta pesquisa. As suas informações serão tratadas com sigilo - não serão em hipótese alguma compartilhadas ou publicadas. As respostas às perguntas 1 a 10 somente serão divulgadas de forma estatística.

Idade: _____

Gênero: () Masculino () Feminino
 () Outro: _____

Telefone(whatsapp): _____

E-mail: _____

1. Para leitura, você prefere:

a.() a versão física - livro b.() a versão digital - e-book c.() as duas

Por quê?

2. Em relação ao texto lido você achou:

a.() muito fácil b.() fácil c.() médio d.() difícil e.() muito difícil

3. Você achou as atividades do material:

a.() muito fáceis b.() fáceis c.() médias d.() difíceis e.() muito difíceis

4.1 O que você achou mais fácil?

4.2 O que você achou mais difícil?

5. Você se lembra das palavras que você achou parecidas entre um ou outros idiomas?

6. Você se lembra das palavras que você achou mais diferentes nas línguas que você leu?

7. Como você se sentiu participando deste projeto?

a.() desconfortável b.() mal c.() estranho d.() satisfeito e.() muito bem
Por quê?

8. Você poderia escrever alguma sugestão, crítica ou elogio?

9. Você gostaria de ler a continuidade desta história ou outras como esta que apresentassem vários idiomas?

10. Como foi para você conhecer a palavra em vários idiomas? Pode mencionar uma delas em pelo menos dois idiomas?

CAPÍTULO II – ELZA **Y SES AMICI**: À PROCURA DO **PET** DO MARCOS

Capítulo II

Curioso é o Leandro
Ele não enxerga nada
Mas vai para todo canto
Com a **ayuda** de uma bengala



A Lara meio indecisa
Mostra um riso contido
Ela bem sabe LIBRAS
E usa um **appareil** no ouvido



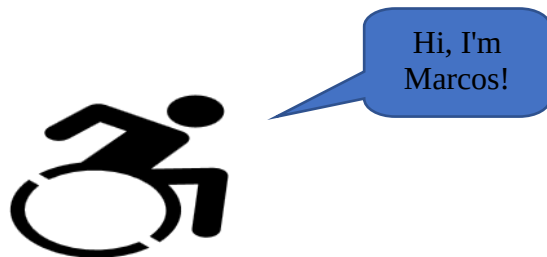
Glossário do Capítulo I:

tengo (espanhol) = tenho; **many** (inglês) = muitos; **comme** (francês) = como;
molto (italiano) = muito; **city** (inglês) = cidade; **conocí** (espanhol) = conheci;
formano (italiano) = formam; **préfééré** (francês) = preferido.

A Júlia tem cachos dourados
E eu tenho tranças escuras
Nós corremos ao lado dos lagos
E **camminiamo** cantando nas ruas



O Marcos é brincalhão
Faz piada em todas as horas
Ele vai para onde todos vão
Em **his** cadeira de rodas



Gabarito do Complete as letras:

1 - **tengo** (espanhol) = tenho; 2 - **many** (inglês) = muitos; 3 - **comme** (francês) = como;
4 - **molto** (italiano) = muito; 5 - **city** (inglês) = cidade; 6 - **conocí** (espanhol) = conheci;
7 - **formano** (italiano) = formam; 8 - **préfére** (francês) = preferido.

Cada um tem o *proprio* jeito

Não se pode comparar

Pois *nessuno* é perfeito

O importante é colaborar

Porque problema existe

E chega sem avisar

Então se *someone* fica triste

Tenemos que ajudar

Relacione

Aqui temos duas colunas. Uma com palavras do Capítulo II em espanhol, italiano, francês e inglês; e outra com as palavras em português. Experimente colocar as letras dentro dos parênteses () para combinar as colunas.

<i>a. ayuda</i> (espanhol)	1 () temos
<i>b. appareil</i> (francês)	2 () alguém
<i>c. camminiamo</i> (italiano)	3 () próprio
<i>d. his</i> (inglês)	4 () ninguém
<i>e. propre</i> (francês)	5 () aparelho
<i>f. nessuno</i> (italiano)	6 () dele
<i>g. someone</i> (inglês)	7 () ajuda
<i>h. tenemos</i> (espanhol)	8 () caminhamos

CAPÍTULO III – ELZA Y SES AMICI: À PROCURA DO PET DO MARCOS

Capítulo III

Para cada tristeza um amigo
Cada um de *nous* tem um
E quando ele está contigo
Não fica mal algum

A minha é uma gatinha
Que se chama Animada
Apesar de ser dengosinha
Ela *never* fica parada

Glosario del Capítulo II:

ayuda (espanhol) = ajuda; *appareil* (francês) = aparelho; *camminiamo* (italiano) = caminhamos;
his (inglês) = dele; *propre* (francês) = próprio; *nessuno* (italiano) = ninguém;
someone (inglês) = alguém; *tenemos* (espanhol) = temos.

O Leandro tem um cachorrinho
Que nunca o deixa na escuridão
Não importa qual o caminho
E que se *chama* Visão

A Lara *tiene* um peixinho
Que se chama Orgulho
Ele é todo colorido
Metido sempre em mergulho

Gabarito do Relaçõe:

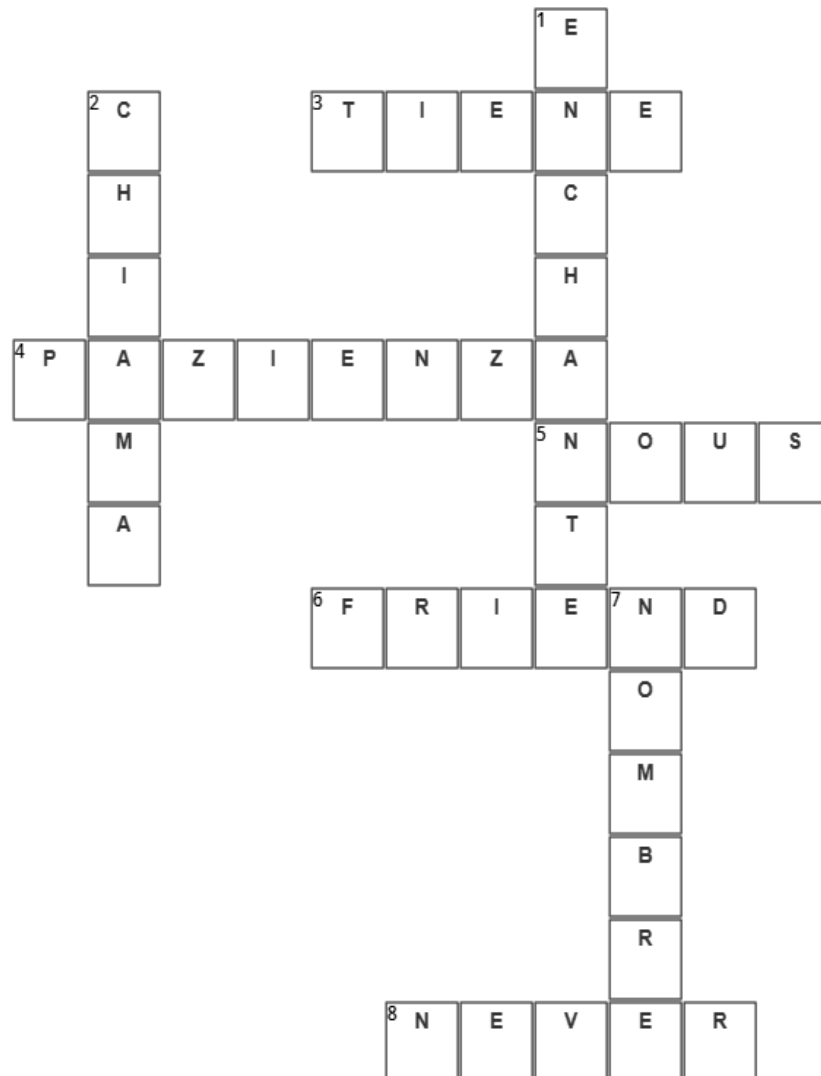
1 - (h); 2 - (g); 3 - (e); 4 - (f); 5 - (b); 6 - (d); 7 - (a); 8 - (c).

O *pet* que a Júlia tem
Tem o *nombre* Esquecida
Com *pazienza* ela vem
Com aquele charme, a tartaruginha

A *friend* do Marcos - bonita
Enchante toda criança
Ela é uma calopsita
Que se chama Esperança

Cruzadinha

Vamos encontrar as palavras do Capítulo III?



Horizontais

3. Palavra "ter" (do verbo ter) em espanhol.
4. Palavra "paciência" em italiano.
5. Palavra "nós" em francês.
6. Palavra "amiga" em inglês.
8. Palavra "nunca" em inglês.

Verticais

1. Palavra "encanta" (do verbo encantar) em francês.
2. Palavra "chama" (do verbo chamar-se) em italiano.
7. Palavra "nome" em espanhol.

Chapitre IV

Coisas acontecem na vida
Que a gente não sabe explicar
A gente fica perdida
Sem **sapere** o que falar

Sem **savoir** o que fazer
Nem saber como ajudar
Que será que vai acontecer
Não sei por onde começar

Glossario del Capitolo III:

nous (francês) = nós; **never** (inglês) = nunca; **chiama** (italiano) = chama;
tiene (espanhol) = tem; **nombre** (espanhol) = nome; **pazienza** (italiano) = paciência;
friend (inglês) = amiga, amigo; **enchante** (francês) = encanta.

Foi num dia de repente
Quando a mensagem se espalhou
Mexeu tanto com toda gente
E a **confusión** começou

A mensagem que o Marcos mandou
Chegou em todo celular
E assim muito espanto causou
Que **hard** de acreditar!

Gabarito da Cruzadinha:

1 – **enchante** (francês); 2 – **chiama** (italiano); 3 – **tiene**; 4 – **pazienza** (italiano); 5 – **nous** (francês);
6 – **friend** (inglês); 7 – **nombre**; 8 – **never** (inglês).

Tutto estava em paz

Calmo, *tranquille* e sereno

Entretanto o silêncio traz

Um forte estrondo imenso

O pedido *sonó* como um grito

Do nosso amigo se ouviu

Que percebeu tão aflito

People, a Esperança sumiu!

Complete as palavras

Vamos completar os versos do Capítulo IV trocando as palavras do quadro para o português. Leia novamente para descobrir os significados.

<i>sapere</i>	<i>Tutto</i>
<i>savoir</i>	<i>tranquille</i>
<i>confusión</i>	<i>sonó</i>
<i>hard</i>	<i>People</i>

1. Sem _____ o que falar
2. Sem _____ o que fazer
3. E a _____ começou
4. Que _____ de acreditar!
5. _____ estava em paz
6. Calmo, _____ e sereno
7. O pedido _____ como um grito
8. _____, a Esperança sumiu!



Ilustração: Gérbera Gabriela.