



**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,**  
**EXTENSÃO E CULTURA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU – CURSO**  
**DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE FRANCÊS (EEFRA)**

Ruy Ferreira Lima

**LÍNGUA MATERNA E INTERCOMPREENSÃO COMO**  
**FERRAMENTAS NO ENSINO DE FRANCÊS**

Rio de Janeiro

2026

Ruy Ferreira Lima

**LÍNGUA MATERNA E INTERCOMPREENSÃO COMO FERRAMENTAS NO  
ENSINO DE FRANCÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu – Curso de Especialização em Ensino de Francês, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Francês.

Orientador(a): Dr. Jorge de Azevedo Moreira

Rio de Janeiro

2026

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

L732 Lima, Ruy Ferreira  
Língua materna e intercompreensão como ferramentas no ensino de francês / Ruy Ferreira Lima. – Rio de Janeiro, 2026.

30 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Jorge de Azevedo Moreira.

1. Língua francesa - Estudo e ensino. 2. Leitura - Estudo e ensino.  
4. Língua materna. 5. Compreensão na leitura. 6. Intercompreensão (Linguística). 7. Multilinguismo. I. Moreira, Jorge de Azevedo. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 440

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Ruy Ferreira Lima

**LÍNGUA MATERNA E INTERCOMPREENSÃO COMO FERRAMENTAS NO  
ENSINO DE FRANCÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu – Curso de Especialização em Ensino de Francês, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Francês.

Aprovado em 30 de abril de 2026.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Jorge de Azevedo Moreira.

Colégio Pedro II.

Orientador

---

Profª. Dra. Juliana Rodrigues de Castro.

Colégio Pedro II.

Rio de Janeiro

2026

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Jorge de Azevedo Moreira, meu orientador, expresso minha gratidão pela orientação atenta, generosidade intelectual e confiança depositada ao longo deste trabalho. Sua leitura cuidadosa, suas observações sempre pertinentes e sua postura acadêmica foram decisivas para a construção e o amadurecimento desta pesquisa.

Aos queridos professores e amigos Katharina Jeanne Kelecom e Luciano Passos Moraes, manifesto minha sincera gratidão pelo afeto, pela amizade constante e pelo apoio sempre presente. Ambos são, para mim, referências no que concerne ao Colégio Pedro II. É pelas informações que compartilham, pelo amor e pela dedicação que demonstram por essa instituição que aprendi a conhecê-la, admirá-la e respeitá-la.

Ao colegiado da Casa de Cultura Francesa da Universidade Federal do Ceará, agradeço pela compreensão institucional e flexibilização de horários no ano universitário de 2026, o que me permitiu acompanhar de forma síncrona todas as atividades acadêmicas da especialização.

Por fim, dirijo meu agradecimento ao corpo docente da Especialização em Ensino de Francês (EEFRA) do Colégio Pedro II, cujos ensinamentos enriqueceram profundamente minha formação profissional e humana, ampliando horizontes pedagógicos e fortalecendo meu compromisso com o ensino da língua francesa.

## RESUMO

LIMA, Ruy Ferreira. **Língua materna e intercompreensão como ferramentas no ensino de francês**. 2026. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Ensino de Francês – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

Este trabalho analisa o papel da língua materna e da intercompreensão entre línguas românicas como estratégias pedagógicas no ensino de francês para falantes de português brasileiro, com foco no desenvolvimento da competência leitora em contextos acadêmicos. O objetivo é investigar como a valorização do repertório linguístico prévio do estudante, especialmente o português, pode atuar como suporte cognitivo e instrumento de mediação plurilíngue na construção de sentidos durante a leitura em língua adicional. A metodologia baseia-se em pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e na análise de textos de gêneros jornalístico-científicos utilizados em provas de proficiência leitora, examinando a mobilização de recursos como cognatos, transparência lexical e inferências semânticas entre francês e português. A análise considera a proximidade genética entre essas línguas e observa como essa relação favorece estratégias de compreensão global. Os resultados indicam que a exploração consciente das semelhanças lexicais, morfológicas e sintáticas entre as duas línguas contribui para reduzir a carga cognitiva do estudante, fortalecer sua segurança linguística e ampliar sua capacidade interpretativa, mesmo sem domínio pleno do idioma adicional. Observa-se que a leitura mediada pela intercompreensão favorece a autonomia do estudante, permitindo mobilizar seu repertório linguístico pré-existente como recurso ativo na aprendizagem. Conclui-se que a integração da língua materna ao ensino de francês, por meio da intercompreensão, promove uma abordagem pedagógica mais inclusiva e eficaz, transformando a leitura em um processo de reflexão crítica e ação interpretativa. O valor e a originalidade do estudo residem na articulação entre fundamentos do plurilinguismo e uma aplicação didático-analítica em avaliações de proficiência, evidenciando a língua materna como recurso estratégico para o letramento em francês e a atuação em contextos plurilíngues.

**Palavras-chave:** língua materna; intercompreensão; ensino de francês; competência leitora; plurilinguismo.

## RÉSUMÉ

LIMA, Ruy Ferreira. **Língua materna e intercompreensão como ferramentas no ensino de francês**. 2026. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Ensino de Francês – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

Ce travail analyse le rôle de la langue maternelle et de l'intercompréhension entre les langues romanes comme stratégies pédagogiques dans l'enseignement du français à des locuteurs du portugais brésilien, ancré sur le développement de la compétence de lecture dans des contextes académiques. L'objectif est d'examiner comment la valorisation du répertoire linguistique préalable de l'étudiant, en particulier le portugais, peut agir comme support cognitif et comme instrument de médiation plurilingue dans la construction du sens lors de la lecture en langue additionnelle. La méthodologie repose sur une recherche bibliographique de nature qualitative et sur l'analyse de textes appartenant à des genres journalistiques et scientifiques utilisés dans des épreuves de compétence en lecture, en examinant la mobilisation de ressources telles que les cognats, la transparence lexicale et les inférences sémantiques entre le français et le portugais. L'analyse prend en compte la proximité génétique entre ces langues et observe comment cette relation favorise des stratégies de compréhension globale. Les résultats indiquent que l'exploitation consciente des similitudes lexicales, morphologiques et syntaxiques entre les deux langues contribue à réduire la charge cognitive de l'étudiant, à renforcer sa sécurité linguistique et à élargir sa capacité interprétative, même sans une maîtrise complète de la langue additionnelle. On observe que la lecture médiée par l'intercompréhension favorise l'autonomie de l'étudiant, en lui permettant de mobiliser son répertoire linguistique préexistant comme ressource active dans l'apprentissage. On conclut que l'intégration de la langue maternelle dans l'enseignement du français, par le biais de l'intercompréhension, favorise une approche pédagogique plus inclusive et plus efficace, en transformant la lecture en un processus de réflexion critique et d'action interprétative. La valeur et l'originalité de l'étude résident dans l'articulation entre les fondements du plurilinguisme et une application didactico-analytique dans des situations d'évaluation de la compétence, mettant en évidence la langue maternelle comme ressource stratégique pour le développement de la littératie en français et pour l'action dans des contextes plurilingues.

**Mots-clés :** langue maternelle ; intercompréhension ; enseignement du français ; compétence de lecture ; plurilinguisme.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2</b>	<b>LÍNGUA MATERNA COMO SUPORTE COGNITIVO E MEDIAÇÃO PLURILÍNGUE</b> .....	10
2.1	Segurança linguística e o papel fundacional da língua materna .....	10
2.2	Leitura, compreensão e mediação linguística no ensino de francês .....	13
<b>3</b>	<b>INTERCOMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA FRANCESA</b> .....	15
3.1	A noção de intercompreensão nas línguas românicas .....	16
3.2	A intercompreensão e as competências de compreensão .....	19
<b>4</b>	<b>A COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA FRANCESA NO CONTEXTO DE EXAMES DE PROFICIÊNCIA LEITORA</b> .....	21
4.1	A prova de compreensão leitora em língua francesa da Casa de Cultura Francesa .....	22
4.2	Roteiro de mobilização de práticas relacionadas à intercompreensão .....	27
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	29
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	30

## 1 INTRODUÇÃO

As instituições de ensino contemporâneas assumem papel central na formação cidadã e crítica. No que diz respeito ao ensino de línguas adicionais, o aprendizado restrito a estruturas formais se mostra ultrapassado. A diversidade de técnicas de ensino e a escolha consciente de suportes didáticos tornam-se decisivas para a efetividade do processo formativo. Entre esses recursos, a língua materna ocupa lugar relevante na organização das práticas pedagógicas.

A diversificação de metodologias constitui uma exigência pedagógica que responde à heterogeneidade dos aprendizes. Ao articular estratégias variadas e exercer sensibilidade para interpretar necessidades e contextos, o professor amplia o engajamento dos alunos, favorece a inclusão e fortalece a construção de sentidos no processo de ensino e aprendizagem.

A aula de língua adicional configura-se também como espaço político de negociação de identidades e de construção de cidadania. Logo, a língua materna, que faz parte decisivamente da identidade do aluno, pode emergir como suporte legítimo no ensino de francês. Isto posto, o português não deve se apresentar como vilão, mas como ponte para a construção de sentidos. Utilizá-lo de forma sábia como instrumento de comparação e mediação favorece a autonomia do aprendiz e contribui para uma perspectiva de justiça linguística, valorizando o aluno em sua totalidade.

A metodologia deste trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e caráter propositivo, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos oficiais, segundo Gil (2008). O percurso investigativo inicia-se com o levantamento e a revisão da literatura sobre o uso da língua materna no ensino de línguas adicionais. Depois, procede-se à análise e articulação de conceitos que legitimam o português como recurso de mediação pedagógica no processo de compreensão leitora. Por fim, tais conceitos são aplicados na análise de um exame de proficiência leitora em língua francesa, utilizado para demonstrar a aplicabilidade prática das discussões teóricas e a possibilidade de construção de estratégias de mediação no ensino.

Passemos às considerações da língua materna como suporte e mediação.

## **2 LÍNGUA MATERNA COMO SUPORTE COGNITIVO E MEDIAÇÃO PLURILÍNGUE**

Partimos do princípio de que a língua materna representa um suporte cognitivo importante que pode acompanhar o aluno em todas as fases da apropriação de uma nova língua, da percepção inicial às compreensões e expressões mais aprofundadas, sejam orais ou escritas. As referências linguísticas e discursivas do indivíduo, aqui o aluno, não desaparecem com o contato com outra língua, mas constituem a base para a construção de novas competências, atuando como mecanismo de ancoragem semântica que mobiliza conhecimentos prévios para a construção de sentidos em contextos variados de uso linguístico.

Essa correlação pode facilitar a transferência de estratégias de compreensão e produção, estando alinhada a perspectivas que veem a língua materna como elemento sociolinguístico essencial no processo de ensino e aprendizagem. A visão tradicional de exclusão da língua materna nas aulas de línguas adicionais já não se sustenta face a abordagens contemporâneas, tais como determinadas práticas propostas na abordagem acional, que reconhecem a necessidade de uma eventual mediação linguística para lidar com a complexidade das interações plurais.

A respeito da valorização dos repertórios linguísticos no contexto escolar, Moore (2011), na introdução e nos capítulos dedicados à didática do plurilinguismo, argumenta que as línguas previamente adquiridas pelos alunos constituem recursos cognitivos e identitários mobilizáveis na aprendizagem de novas línguas, não devendo ser tratadas como obstáculos metodológicos. Igualmente, Puren (2018b), ao distinguir a perspectiva acional da abordagem comunicativa tradicional, argumenta que a ação didática deve integrar práticas de mediação e cooperação plurilíngue, o que implica superar uma lógica monolíngue rígida e reconhecer a circulação funcional entre línguas no interior das tarefas sociais escolares.

O aprendiz, desse modo, passa a utilizar todo o seu repertório linguístico para avançar em seu processo de aprendizagem e construir sentido, macrocompetência já sugerida no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, QECR, em que, em certo ponto, destaca uma didática pautada na valorização da diversidade linguística do aluno.

### **2.1 Segurança linguística e o papel fundacional da língua materna**

A segurança linguística emerge como um pré-requisito fundamental para uma aprendizagem eficaz que funciona como alicerce emocional e cognitivo para o desenvolvimento de competências em línguas adicionais. E sob esse viés a compreensão textual deve ser

entendida como um processo ativo de produção de sentidos, diretamente dependente do acionamento de conhecimentos prévios e de experiências sociocognitivas do indivíduo. Essa condição que articula dimensões afetivas e cognitivas, integrando memória, repertório linguístico e vivências culturais, evidencia que aprender outra língua não se reduz à assimilação de estruturas formais. Esse processo envolve, por isso, confiança, reconhecimento de saberes já construídos e mobilização contínua de referências internas que sustentam, orientam e ampliam a construção de novos significados. A esse respeito, Marcuschi (2008) entende que um texto não se reduz à decodificação linguística, mas envolve a mobilização de saberes construídos socialmente:

Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. Ao compreendermos uma mensagem por meio de uma leitura estamos de certo modo inserindo-nos em um contexto social, em uma ação intencional, em práticas socialmente institucionalizadas, as mais diversas possíveis. Ao ler um texto, não lemos as palavras soltas ou classes gramaticais separadas. Para a compreensão do texto, estabelecemos conexões entre as informações já processadas anteriormente. É uma ação de inferência, já que o texto nunca será apenas a junção de palavras, mas uma teia de informações que fazem sentido ao fazer-se conexões. Indivíduos diferentes ao lerem o mesmo texto produzem sentidos diferentes. (Marcuschi, 2008, p. 229-230).

Essa perspectiva justificaria o papel da língua materna como ponte para interpretações mais ricas, contextualizadas e significativas em textos de outras línguas que estão sendo aprendidas. Ela seria, portanto, uma ferramenta pedagógica legítima, capaz de promover a confiança necessária para que o aprendiz se engaje no novo código linguístico sem os bloqueios decorrentes da insegurança, favorecendo uma progressão mais fluida em direção à autonomia linguística.

A reflexão sobre o papel da língua materna evidencia-a como um suporte cognitivo estruturante no processo de aprendizagem de línguas adicionais. Mais do que um recurso ocasional, a língua materna integra de modo contínuo o repertório do aluno, acompanhando-o ao longo de toda a apropriação linguística. Por ser a língua mais solidamente adquirida, profundamente interiorizada e socialmente consolidada, ela constitui o sistema de referência mais estável do aluno. Conforme argumenta Louise Dabène (1996), a língua primeira (língua materna) funciona como ponto de apoio inevitável para a aprendizagem de outras línguas (línguas adicionais), uma vez que organiza as primeiras experiências discursivas, cognitivas e culturais do indivíduo. Assim, a língua materna não apenas antecede a língua adicional, mas atua como matriz interpretativa, permitindo ao aluno identificar regularidades, estabelecer comparações e construir sentidos na nova língua. As referências discursivas formadas na língua

de socialização tornam-se alicerces para o desenvolvimento de competências de compreensão, retextualização e análise de gêneros, evidenciando que a aprendizagem linguística se dá por articulações sucessivas entre sistemas já consolidados e novos saberes em construção.

A língua materna atua como mecanismo de ancoragem cognitiva, mobilizando saberes prévios essenciais à interpretação textual e à resolução de ambiguidades semânticas. Esses conhecimentos, organizados em estruturas cognitivas já consolidadas pelo leitor, permitem que novas informações linguísticas sejam processadas com menor esforço, favorecendo a construção de sentido a partir da ativação de esquemas previamente adquiridos (Kleiman, 2004, p. 13-20).

Abordagens atuais reforçam essa concepção de forma integrada, reconhecendo que, no contexto educacional plurilíngue, a aprendizagem não pode ser pensada apenas por meio de modelos monolíngues ou exclusivamente comunicativos. A esse respeito, Puren (2018a) sustenta que a didática das línguas-culturas, inserida nos modelos atuais de ensino, valoriza a mobilização de saberes plurilíngues e de recursos linguísticos diversificados para que o aluno construa sentidos em tarefas contextualizadas. Para o autor, a própria expressão línguas-culturas demonstra a indissociabilidade entre língua e cultura no processo de ensino e aprendizagem, podendo ser compreendida também como língua-cultura no singular, a fim de enfatizar que não se ensina apenas um sistema linguístico, mas um conjunto integrado de práticas, valores, representações e usos sociais.

O autor apresenta também a perspectiva acional como fundamentada em uma correlação entre a sala de aula e a sociedade exterior, o que implica mediação e uso estratégico de repertórios linguísticos diversos em atividades que simulam ou reproduzem práticas sociais reais. Essa mediação, elevada à condição de macrocompetência pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, mostra que o uso plurilíngue constitui uma estratégia pedagógica que enriquece as interações em sala de aula, considerando que os repertórios dos aprendizes são recursos dinâmicos mobilizáveis conforme as demandas da aprendizagem.

Por sua vez, Danièle Moore (2011) demonstra que os repertórios plurilíngues correspondem ao conjunto de línguas, variedades e recursos discursivos que um indivíduo mobiliza ao longo de sua trajetória, funcionando como instrumentos cognitivos e socioculturais centrais para o desenvolvimento de competências entendidas como a capacidade de agir, compreender e interagir de maneira eficaz em diferentes contextos. Ao afirmar que repertórios plurilíngues e pluriculturais constituem ambientes igualmente plurilíngues, pluriculturais e plurigráficos para aqueles que neles se encontram inseridos, a autora evidencia a complexidade dos contextos de contato linguístico e cultural nos quais os sujeitos estão inseridos.

Quando o aluno se sente seguro em sua língua materna, a língua adicional tende a se tornar um espaço de ampliação de possibilidades, no qual ele transita entre códigos de modo consciente e reflexivo. Nesse movimento, ele constrói uma identidade linguística dinâmica e funcional, e fortalece sua autonomia ao mobilizar estrategicamente seus próprios recursos linguísticos para compreender, produzir sentidos e participar das interações sociais.

## **2.2 Leitura, compreensão e mediação linguística no ensino de francês**

Como já observado, Marcuschi (2001, 2008) destaca que o processo de compreensão não se reduz a uma mera decodificação de elementos linguísticos, mas configura-se como uma atividade essencialmente inferencial, na qual o leitor mobiliza seu conhecimento de mundo para preencher eventuais lacunas do texto e construir sentidos que não estão explicitamente dados. Nesse movimento, ativam-se processos de retextualização que podem operar, por exemplo, na passagem da fala para a escrita, exigindo reorganização, seleção e reconstrução de informações. Como o próprio autor assinala, “a compreensão [...] pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização” (Marcuschi, 2001, p. 47), sinalizando que compreender implica interpretar, inferir e reconfigurar o dito, e não apenas reconhecer estruturas linguísticas superficiais.

Assim, ao permitir o uso pontual da língua materna, o professor facilita esse processo inferencial, possibilitando que o aluno ancore as novas estruturas do francês em conceitos já dominados, como vocabulário, concordâncias verbais ou marcadores discursivos, entre outros. Essa mediação não compromete a imersão, mas a enriquece, transformando a leitura em um processo ativo de construção de sentido que integra análise de gêneros e produção textual. No ensino de francês como língua adicional, portanto, a leitura e a compreensão textual demandam mediação linguística estratégica, especialmente para lidar com especificidades culturais e estruturais da língua francesa, o que torna a articulação entre língua materna e língua adicional um recurso pedagógico relevante.

A compreensão escrita em francês língua adicional beneficia-se diretamente da língua materna como ferramenta de mediação, especialmente em textos cujo vocabulário pareça complexo ao aluno ou pertencentes a gêneros que ele não conheça bem. Práticas como a tradução seletiva ou comparações léxico-gramaticais ativam esquemas cognitivos prévios, reduzindo ambiguidades e favorecendo uma compreensão mais profunda. Dabène (1996) ilustra essa ideia ao enfatizar a língua materna como base inevitável para o desenvolvimento de novas competências. Isso também se aplica à leitura, pois envolve a mobilização de vocabulário compartilhado e de padrões sociolinguísticos presentes em diferentes línguas, como ocorre, no

caso aqui estudado, entre o português e o francês. Puren (2018a) reforça a mediação no âmbito acional, em que tarefas de leitura integram o repertório total do aprendiz para resolver problemas comunicativos reais, como interpretação de instruções específicas. Moore (2011) complementa, mostrando que esse trânsito favorece a autonomia na leitura, com ganhos em velocidade e profundidade de entendimento por meio de estratégias plurilíngues que exploram contrastes e semelhanças linguísticas.

Implementar mediação linguística no ensino de francês língua adicional em termos de leitura demanda estratégias pedagógicas concretas, adaptáveis a diferentes níveis de proficiência. Sugere-se aqui algo que segue o proposto por Solé (1998), que estrutura o processo leitor em etapas pré, durante e pós-leitura para ativar conhecimentos prévios e promover autonomia. As etapas são as seguintes:

- 1) Ativação pré-leitura: Discussões em língua materna sobre temas familiares para ativar conhecimentos prévios e gerar hipóteses sobre o texto francês.
- 2) Mediação durante a leitura: Uso guiado da língua materna para esclarecer estruturas paralelas, como tempos verbais, e promover comparações metacognitivas que destaquem gêneros textuais.
- 3) Pós-leitura reflexiva: Sínteses bilíngues que consolidam a compreensão, incentivem a retextualização e reforcem a autonomia por meio de produções criativas.

Em síntese, no ensino de francês língua adicional, a mediação via língua materna eleva a leitura de uma mera tarefa técnica a um processo compreensivo profundo, integrando produção de sentido, análise de gêneros e práticas plurilíngues. Essa abordagem otimiza os resultados pedagógicos e promove uma aprendizagem humanizada e inclusiva, respeitando o repertório prévio do sujeito e alinhando-se às demandas contemporâneas da didática das línguas.

Avancemos com reflexões sobre a intercompreensão leitora em língua francesa.

### 3 INTERCOMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA FRANCESA

No contexto deste trabalho, a intercompreensão de línguas românicas parte do reconhecimento de que o português é uma língua neolatina e compartilha com o francês, o espanhol, o italiano e outras línguas românicas uma herança histórica, lexical, morfossintática e discursiva comum. No Brasil, é recorrente a percepção, de que o espanhol se assemelha significativamente ao português, tanto nas competências escritas quanto nas orais, percepção essa que se manifesta na facilidade com que muitos brasileiros identificam palavras cognatas ditas “transparentes”, estruturas sintáticas próximas e semelhanças fonéticas. Contudo, essa proximidade não se restringe ao espanhol. O francês, foco central deste estudo, também apresenta múltiplos pontos de convergência com o português, ainda que tais semelhanças nem sempre sejam imediatamente reconhecidas pelo aluno lusófono. Ressaltamos, porém, que a investigação em tela não buscou informações sobre alunos lusófonos de outros espaços falantes da língua portuguesa além do Brasil.

A noção de família linguística ocupa lugar relevante nas propostas de intercompreensão, especialmente quando se trabalham línguas aparentadas, como as românicas, germânicas ou eslavas (Jamet; Caddeo, 2013). Parte-se do pressuposto de que a proximidade genética favorece semelhanças fonológicas, lexicais, morfológicas e sintáticas, reduzindo o tempo de adaptação à novidade e estimulando o aprendiz a identificar convergências em vez de diferenças, o que contribui também para transformar representações sobre as línguas.

Ao considerar a intercompreensão como um processo de construção de sentidos entre línguas aparentadas, compreende-se o quão privilegiado é o ponto de partida ocupado pela própria língua materna, que deixa de ser vista como obstáculo e passa a funcionar como recurso cognitivo estratégico. Quando o aluno parte do princípio de que português e francês são suficientemente próximos para permitir uma compreensão inicial facilitada, a sensação de estranhamento tende a ser reduzida e o temor frequentemente associado à aprendizagem de uma língua estrangeira é atenuado. Assim, ao valorizar as semelhanças estruturais e lexicais entre as línguas românicas, e ao promover uma atitude positiva diante da proximidade linguística, a intercompreensão se configura como uma abordagem que não apenas desenvolve competências de recepção e interação, mas também potencializa a autonomia do aluno, amplia sua consciência linguística e reforça sua identidade plurilíngue.

### 3.1 A noção de intercompreensão nas línguas românicas

Nas últimas décadas a intercompreensão tem sido consolidada como um campo de investigação e de prática pedagógica que se insere no debate mais amplo sobre o plurilinguismo e sobre novas formas de ensino e aprendizagem de línguas aparentadas. A reflexão teórica proposta por Pierre Escudé e Francisco Calvo del Olmo, na obra *Intercompreensão: a chave para as línguas* (2019), constitui uma das referências centrais para o entendimento desse paradigma.

Segundo os autores, logo na sinopse da obra, “o termo intercompreensão parece transparente e serve para definir a possibilidade de comunicação entre falantes de línguas diferentes, porém aparentadas, usando cada um sua própria língua e se esforçando para entender a língua do outro.” (Escudé; Calvo del Olmo, 2019, sinopse). Essa definição põe em evidência dois elementos fundamentais: o primeiro diz respeito ao reconhecimento da proximidade tipológica entre as línguas envolvidas, entendida como a semelhança estrutural que pode ocorrer em níveis como o léxico, a morfologia e a sintaxe, permitindo que falantes de uma língua consigam compreender parcialmente outra língua da mesma família mesmo sem estudo formal; o segundo refere-se ao esforço ativo de compreensão, que desloca o foco da produção linguística para as competências de compreensão e para a negociação de sentidos. Tais princípios aparecem ilustrados na própria obra quando os autores apresentam exemplos de estudantes franceses capazes de compreender elementos da língua espanhola, mobilizando justamente essas proximidades estruturais entre línguas românicas (Escudé; Calvo del Olmo, 2019, p. 28–29).

No caso do português e do francês, essa possibilidade de comunicação se justifica na existência de um patrimônio linguístico comum que se manifesta em cognatos, estruturas sintáticas comparáveis e marcas discursivas semelhantes, ainda que também haja diferenças significativas nesses campos.

A intercompreensão, conforme formulada por Escudé e Calvo del Olmo, não se limita a uma constatação espontânea de semelhanças. Ela é apresentada como uma prática comunicativa e cognitiva organizada, na qual interlocutores de línguas diferentes utilizam cada um a sua própria língua, realizando um esforço consciente para compreender a língua do outro e valorizando o repertório linguístico disponível como recurso estratégico. Essa perspectiva implica uma mudança de paradigma em relação aos modelos tradicionais de ensino de línguas adicionais, que frequentemente priorizam a aquisição produtiva e a aproximação a um ideal de competência nativa. Na intercompreensão, o objetivo central não é substituir a língua do outro pela própria, mas criar condições para que a comunicação ocorra de forma eficaz, mesmo na

ausência de domínio pleno daquela.

Em outra passagem significativa, os autores afirmam que “a intercompreensão, por sua própria natureza, convida a ouvir o que a outra pessoa fala tanto literalmente quanto no nível de prestar atenção, de escutar com cuidado” (Escudé; Calvo del Olmo, 2019, p. 33). Essa observação amplia o conceito de compreensão para além da dimensão puramente linguística e introduz uma dimensão ética e relacional. Escutar com cuidado implica reconhecer o outro como sujeito de linguagem e como portador de uma identidade linguística legítima. No contexto da intercompreensão entre português e francês, isso significa considerar ambas as línguas em posição de reciprocidade, evitando hierarquizações implícitas ou explícitas que possam atribuir maior prestígio a uma em detrimento da outra.

Estudos sobre a intercompreensão reforçam que esse conceito deve ser compreendido como um processo que promove uma comunicação plural e horizontal entre falantes de línguas diferentes, na qual cada participante fala ou escreve em sua própria língua e, simultaneamente, mobiliza estratégias linguísticas, cognitivo-culturais e metalinguísticas para compreender a língua do outro. Adota-se aqui o termo “falante” com a ressalva de que ele é empregado em sentido ampliado, englobando também aqueles que não fazem uso das competências orais, como é o caso de pessoas surdas, mas que participam ativamente da interação por meio de outras modalidades que participam ativamente das interações seja por via escrita ou pelo uso de outro código semiótico. No caso específico das línguas românicas, a proximidade estrutural favorece a identificação de regularidades, como a correspondência entre terminações verbais, a transparência de numerosos radicais lexicais e a semelhança de determinados conectores discursivos, elementos que funcionam como pontos de apoio para a construção de sentidos. Esse entendimento encontra respaldo nas reflexões dos autores citados que evidenciam a densidade das relações lexicais entre as línguas românicas e o potencial de transparência textual daí decorrente. Contudo, a intercompreensão não se reduz à simples identificação de cognatos; ela exige o desenvolvimento de competências de inferência, de comparação sistemática e de reflexão sobre o funcionamento das línguas, ampliando a autonomia do usuário e fundamentando a compreensão de textos mesmo quando nem todos os itens lexicais são imediatamente reconhecidos, aspecto que é explicitado na citação a seguir:

Ao estudarmos as relações lexicais entre as línguas românicas, observamos a existência de inúmeros cognatos e correspondências que tornam os textos transparentes, mesmo nos casos em que os estudantes não conseguem inferir imediatamente o significado de determinado vocábulo. (Escudé; Calvo del Olmo, 2019, p. 109)

É importante destacar uma vez mais que, na perspectiva de Escudé e Calvo del Olmo, a intercompreensão não deve ser confundida com uma compreensão superficial ou intuitiva. Não se trata de “entender sem estudar”, mas de organizar didaticamente o potencial de compreensão já existente entre línguas aparentadas. Essa abordagem didático-pedagógica propõe sistematizar o reconhecimento das semelhanças tipológicas, transformando o repertório prévio do aprendiz em instrumento ativo de aprendizagem.

Degache (2006) sintetiza essa abordagem ao destacar que a intercompreensão envolve, simultaneamente, o esforço para compreender a língua do outro e a adoção de estratégias que possibilitem ser compreendido. Desse modo, trata-se de um processo dinâmico baseado em um duplo movimento complementar: por uma perspectiva, a disposição ativa para interpretar o discurso do outro; por outra perspectiva, a mobilização consciente de recursos linguísticos e comunicativos que favoreçam a inteligibilidade mútua.

No contexto português-francês, esse princípio manifesta-se de modo bastante evidente no âmbito das competências orais, sobretudo quando se observa a adaptação do ritmo de fala, a escolha de vocabulário lexicalmente transparente e o recurso a reformulações estratégicas sempre que surgem obstáculos à compreensão, evidenciando o caráter cooperativo e negociado da interação plurilíngue. Todavia, tais mecanismos não se restringem à oralidade. No campo das competências escritas, especialmente sob a ótica da intercompreensão leitora entre língua portuguesa e língua francesa, esses mesmos fundamentos se manifestam por meio da exploração consciente das proximidades lexicais, morfológicas e sintáticas, da identificação de cognatos e falsos cognatos, da atenção às regularidades derivacionais e do reconhecimento de marcadores discursivos semelhantes, estratégias que permitem ao leitor mobilizar seu repertório linguístico prévio para construir sentidos mesmo diante de lacunas vocabulares.

Além disso, a intercompreensão promove uma reflexão metalinguística que ultrapassa a aprendizagem orientada apenas por objetivos discursivos. Ao comparar estruturas do português e do francês, o aluno desenvolve uma consciência mais ampla sobre o funcionamento dessas duas línguas, identificando regularidades e diferenças sistemáticas e ampliando o entendimento de seus mecanismos. Esse exercício comparativo pode contribuir tanto para o aprimoramento da competência em francês quanto para uma compreensão mais aprofundada da própria língua materna.

No caso do português e do francês, essa abordagem fundamenta-se na proximidade histórica e estrutural entre as duas línguas e se volta para a sistematização didática dessa proximidade como recurso de aprendizagem. Ao convidar os leitores a ler com atenção, ao mobilizar o repertório linguístico de que dispõem e ao atuar em um espaço de construção de

sentidos mais horizontal, a intercompreensão leitora oferece uma base teórica consistente para duas posturas: repensar as relações entre as línguas românicas no plano textual escrito e fortalecer práticas pedagógicas orientadas pela cooperação interpretativa, pela consciência linguística e pelo reconhecimento da diversidade inscrita nos próprios textos.

### **3.2 A intercompreensão e as competências de compreensão**

A obra *Collection F – L’Intercompréhension: une autre approche pour l’enseignement des langues*, de Marie-Christine Jamet e Sandrine Caddeo (2013), propõe uma reconfiguração dos objetivos do ensino de línguas ao defender que a compreensão pode se constituir como finalidade primeira do processo formativo (Jamet; Caddeo, 2013). As autoras observam que, apesar das orientações do Quadro Europeu Comum de Referência, as práticas pedagógicas continuam majoritariamente voltadas para a produção oral e escrita, enquanto as atividades de compreensão permanecem em segundo plano. Tal situação se explica, segundo elas, tanto pela dificuldade de avaliar a compreensão quanto pelo desconhecimento ainda existente acerca dos mecanismos envolvidos no processamento da informação, argumento que retoma reflexões de Castellotti (2011 apud Jamet; Caddeo, 2013).

As autoras questionam se seria legítimo assumir apenas a compreensão como objetivo de aprendizagem e respondem afirmativamente a isso, lembrando que a dissociação de competências já é prática corrente no campo educacional, sobretudo em contextos de certificação (Jamet; Caddeo, 2013). Do ponto de vista da pesquisa, a análise isolada das competências permite compreender melhor seus mecanismos específicos. A competência de compreensão, destacam, não é unitária, mas composta por habilidades diversas que envolvem tanto o ato de ler ou ouvir quanto o acesso efetivo ao sentido, processos complexos e interdependentes.

No âmbito da recepção, as autoras distinguem compreensão escrita e compreensão oral, ambas consideradas objetivos possíveis da intercompreensão. Ainda que a comunicação oral pareça constituir o grande objetivo das trocas entre interlocutores que falam línguas diferentes, as experiências relatadas indicam que a intercompreensão se manifesta de modo mais imediato na modalidade escrita do que na oral (Jamet; Caddeo, 2013, p. 29, 30).

Logo, as autoras defendem que a compreensão pode ser o principal objetivo no ensino de línguas, valorizando as atividades de leitura e escuta como centrais no processo de aprendizagem. Elas mostram que é possível trabalhar a compreensão de forma autônoma, pois ela envolve diferentes habilidades e pode ser analisada separadamente para melhor entendimento de seus mecanismos. Além disso, destacam que, embora a comunicação oral seja

por vezes vista como meta final, a intercompreensão aparece com mais facilidade na modalidade escrita, o que reforça a importância de dar maior espaço às práticas de recepção no ensino de línguas.

Assim sendo, evoquemos Pierre Escudé e Pierre Janin (2010), que articulam a viabilidade de uma modalidade didática de intercompreensão que foca deliberadamente na compreensão escrita como porta de entrada para o plurilinguismo. Eles se fundamentam no fato de que, quando múltiplas línguas adicionais passam a ser estudadas simultaneamente, a interação oral espontânea torna-se impraticável, restando ao texto escrito o papel de único suporte viável para uma abordagem intelectual e acadêmica rigorosa. Essa opção por uma competência parcial desafia a progressão tradicional das habilidades linguísticas proposta pelo QEER, ao estabelecer que o domínio da leitura funciona como um alicerce para a naturalização progressiva das demais capacidades, utilizando a escrita tanto como referencial para o oral quanto como ferramenta para evitar a fossilização de erros.

Ao explorar a genealogia comum das línguas românicas, essa metodologia permite que o estudante realize comparações morfológicas e lexicais aceleradas, potencializando uma habilidade inicial que, no contexto de ensino e aprendizagem, serve de base para que semelhanças fonéticas e semânticas sejam futuramente exploradas em níveis de proficiência mais amplos (Escudé; Janin, 2010).

Sigamos rumo à compreensão leitora em língua francesa no contexto de exames de proficiência leitora.

#### 4 A COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA FRANCESA NO CONTEXTO DE EXAMES DE PROFICIÊNCIA LEITORA

Atuando no campo da intercompreensão leitora entre as línguas portuguesa e francesa há mais de duas décadas, bem como integrando, por período praticamente equivalente, a equipe responsável pela elaboração e correção das provas de proficiência em compreensão leitora em língua francesa da Casa de Cultura Francesa na UFC, considero pertinente e academicamente relevante relatar e discutir uma experiência que tem se mostrado ao longo de décadas recorrentemente exitosa no processo de aquisição da língua francesa como adicional por parte dos alunos. Essa experiência diz respeito à mobilização consciente de semelhanças e de diferenças existentes entre o português e o francês, línguas neolatinas, como estratégia facilitadora da compreensão leitora e da construção de sentidos em língua estrangeira.

Quando o aluno decide iniciar o estudo de uma língua estrangeira, termo que usaremos nesta seção como sinônimo de língua adicional, é frequente que se parta da concepção de que o próprio termo “estrangeira” remete à ideia de distanciamento, dificuldade ou estranhamento. Essa percepção encontra respaldo etimológico, uma vez que a palavra “estrangeira” deriva do latim *extraneus*, que designava aquilo que é de fora, estranho ou não familiar, termo originado de *extra*, com o sentido de exterioridade. Posteriormente, essa forma lexical evoluiu para o francês antigo *estrangier* ou *étranger*, chegando ao português para designar indivíduos, objetos ou realidades pertencentes a outra nação ou não naturais de determinado espaço sociocultural.

Essa concepção inicial pode ser progressivamente ressignificada quando o aluno passa a observar, ou é devidamente informado, que a língua estrangeira em questão compartilha uma base histórica comum com sua língua materna. No caso específico do português e do francês, essa origem latina se manifesta em diversos níveis linguísticos, ainda que não de forma homogênea. É importante reconhecer que determinados aspectos, especialmente no plano da oralidade, como a fonética segmental e suprasegmental, apresentam distanciamentos significativos. Contudo, tais diferenças não anulam a existência de um conjunto expressivo de convergências, sobretudo no domínio da língua escrita.

No âmbito da leitura, as aproximações tornam-se evidentes por meio de cognatos, de estruturas morfossintáticas semelhantes, de marcas discursivas recorrentes e de formas compartilhadas de organização textual. Essas semelhanças permitem que o aluno mobilize seus conhecimentos prévios da língua portuguesa como recurso estratégico para acessar sentidos em textos escritos em língua francesa, favorecendo a construção de hipóteses, a realização de inferências e a identificação das ideias centrais e secundárias do texto. Nessa perspectiva, a

intercompreensão leitora se apresenta como um caminho metodológico particularmente produtivo, pois desloca o foco da tradução literal para a compreensão global e funcional do texto.

É nesse contexto que se insere a análise específica deste trabalho, realizada a partir de uma prova de proficiência leitora em língua francesa aplicada na sessão de janeiro de 2026 pela Casa de Cultura Francesa, de caráter público, com a participação de candidatos oriundos de diversas instituições de ensino superior de todo o Brasil.

#### **4.1 A prova de compreensão leitora em língua francesa da Casa de Cultura Francesa**

O Exame de Proficiência Leitora em Língua Francesa foi desenvolvido inicialmente para atender à necessidade da UFC de certificar a proficiência leitora de estudantes vinculados a seus programas de mestrado e doutorado, exigência comum tanto para ingresso quanto para permanência nesses cursos. Com o tempo, o exame passou a atender também às demandas de outras instituições de ensino superior em âmbito nacional, ampliando seu alcance e sua relevância no cenário acadêmico brasileiro.

O exame, cujo grau máximo é dez, tem como finalidade avaliar a competência leitora dos candidatos em língua francesa, certificando aqueles que alcançam nota igual ou superior a sete, o que corresponde a 70% do total de 100 pontos da prova. A avaliação incide sobre habilidades essenciais à leitura acadêmica, tais como a compreensão da ideia geral do texto, a identificação de informações específicas, a realização de inferências, a formulação de previsões, o estabelecimento de relações internas ao texto, a referenciação e, em determinados casos, a tradução ou reescrita de trechos. Os textos utilizados são exclusivamente em língua francesa e provenientes de diferentes áreas do conhecimento, enquanto as questões e as respostas são redigidas em língua portuguesa, o que reforça a centralidade da compreensão, e não da produção em língua estrangeira.

A prova é composta por cinco questões, cada qual valendo 20 pontos, organizadas em dois eixos principais. O primeiro avalia a compreensão leitora por meio de perguntas relacionadas ao conteúdo e à organização do texto, enquanto o segundo, presente apenas na quinta questão, exige a reescrita, em português, de um trecho do texto original, avaliando a capacidade do candidato de interpretar e reproduzir o conteúdo de forma fiel e clara. O tempo máximo para a realização do exame é de cento e vinte minutos, sendo permitido o uso de dicionários bilíngues e monolíngues, mas vedado o uso de tradutores automáticos, tanto em sessões presenciais quanto remotas.

A elaboração, a aplicação e a correção das provas são realizadas por professores

vinculados ao projeto, assegurando critérios de avaliação coerentes com as habilidades leitoras que se pretende aferir. Além disso, o exame integra um projeto de extensão, o que reforça o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A aplicação sistemática da prova não apenas atende às demandas dos programas de pós-graduação, como também possibilita o levantamento de dados relevantes para pesquisas voltadas à análise da proficiência leitora e ao aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino de línguas adicionais.

Dessa forma, ao tomar uma prova de proficiência leitora como objeto de exemplificação, esta pesquisa busca demonstrar como a intercompreensão entre o português e o francês pode ser mobilizada de maneira eficaz na leitura de textos acadêmicos, evidenciando que a compreensão leitora em língua francesa pode ocorrer de forma acessível, consciente e estrategicamente orientada, mesmo em contextos formais de avaliação.

O texto do exame citado (Universidade Federal do Ceará, 2026), redigido em língua francesa, pode ser analisado primeiramente a partir de sua organização discursiva e de seus mecanismos textuais, uma vez que o foco recai sobre sua configuração genérica e tipológica. À luz das contribuições de Marcuschi (2008), pode-se classificá-lo como pertencente ao domínio discursivo jornalístico-midiático, configurando-se como um gênero de divulgação científica com traços opinativos, próximo ao artigo de opinião. Para o autor, os gêneros textuais constituem formas sociocomunicativas historicamente situadas e relativamente estáveis, vinculadas a práticas sociais específicas e caracterizadas por conteúdos temáticos recorrentes, propósitos comunicativos definidos e certa regularidade composicional. No caso em análise, o conteúdo temático centra-se na questão das terras raras e na problemática da soberania nacional, enquanto as propriedades funcionais articulam-se à divulgação de conhecimentos especializados, como a expertise do *Centre national de la recherche scientifique* (CNRS), e à problematização das dependências geopolíticas. A composição revela traços recorrentes desse domínio, como o título interrogativo que mobiliza o leitor, a introdução contextualizadora e o desenvolvimento progressivo dos argumentos com dados estatísticos, citações de especialistas e contrastes estruturantes.

No que concerne à tipologia textual, observa-se o predomínio do tipo argumentativo, evidenciado pela organização do texto em sequências contrastivas, como a oposição entre dependência chinesa e alternativas europeias, e em sequências analíticas que explicam reservas, produção e estratégias de inovação. Conforme destaca Marcuschi (Marcuschi, 2008, p. 154-155), os tipos textuais correspondem a categorias linguístico-estruturais, como narração, descrição, exposição, argumentação e injunção, que se articulam no interior dos gêneros e se concretizam em situações reais de uso. Embora o texto apresente traços expositivos, ao definir

conceitos e apresentar dados quantitativos, bem como descritivos, ao caracterizar certas propriedades das terras raras, tais sequências permanecem subordinadas ao eixo argumentativo central, que sustenta a tese da necessidade de redução da dependência externa. Desse modo, confirma-se a heterogeneidade tipológica própria dos gêneros jornalísticos de divulgação científica, nos quais informar e persuadir se configuram como ações sociais complementares e estrategicamente articuladas como se percebe no extrato abaixo do texto em pauta:

elles sont réputées pour leurs propriétés chimiques, optiques, magnétiques et catalytiques uniques... et font à ce titre l'objet d'une véritable ruée minière à l'échelle mondiale. Depuis 2015, la production mondiale en terres rares a enregistré une croissance annuelle moyenne de 13 % ; celle-ci est encore plus soutenue pour les terres rares utilisées par les technologies de décarbonation, comme le néodyme, qui a vu sa demande doubler en dix ans. (Universidade Federal do Ceará, 2026, f. 1)

O trecho selecionado para análise responde de forma satisfatória à questão 1.1 (*Que características das terras raras explicam tanto sua ampla utilização nas tecnologias atuais quanto o aumento expressivo de sua produção mundial nos últimos anos?*) porque explicita, de maneira articulada, tanto as características intrínsecas das terras raras quanto as consequências econômicas decorrentes dessas propriedades. Inicialmente, o texto destaca que esses elementos são “*réputées pour leurs propriétés chimiques, optiques, magnétiques et catalytiques uniques*”, o que constitui o núcleo explicativo da ampla utilização nas tecnologias contemporâneas. Ao associar tais propriedades a exemplos concretos e cotidianos, como *éoliennes, voitures électriques, écrans d'ordinateur et de smartphone*, o fragmento estabelece uma relação direta entre as qualidades físico-químicas desses metais e sua indispensabilidade nos dispositivos tecnológicos atuais. Dessa forma, a resposta contempla o primeiro eixo da pergunta ao vincular propriedades específicas à multiplicidade de aplicações.

Além disso, o excerto apresenta dados quantitativos que justificam o aumento expressivo da produção mundial, mencionando o crescimento anual médio de 13% desde 2015 e a duplicação da demanda por neodímio em dez anos, especialmente no contexto das tecnologias de descarbonização. A referência a uma “*véritable ruée minière*” reforça o impacto da demanda crescente sobre a dinâmica produtiva global. Assim, o trecho não apenas identifica as características responsáveis pela ampla utilização, mas também evidencia, por meio de informações estatísticas e contextualização econômica, os fatores que explicam a intensificação da exploração e da produção desses recursos nos últimos anos, atendendo integralmente ao que é solicitado pela questão.

A análise do trecho permite identificar um número significativo de palavras cognatas entre o francês e o português, entendendo-se como cognatas aquelas cujas raízes e/ou radicais

apresentam forte semelhança formal e semântica nas duas línguas. Considerando aqui como palavra cada unidade morfosintática delimitada por espaços em branco, e respeitando a ordem de aparecimento no fragmento, observa-se esta sequência de palavras cognatas e familiares: *éoliennes, voitures, électriques, écrans, smartphone, métaux, essentiels, outils, technologiques, actuels, terres, rares, nombre, dix, sept, réputées, propriétés, chimiques, optiques, magnétiques, catalytiques, titre, véritable, échelle, mondiale, production, enregistré, croissance, annuelle, moyenne, soutenue, utilisées, technologies, néodyme, demande, doubler, ans*. Em todos esses casos, verifica-se a manutenção de radicais facilmente reconhecíveis por um leitor lusófono, como *technolog-* em *technologiques* e tecnologias, *propriét-* em *propriétés* e propriedades, *magnét-* em *magnétiques* e magnéticas, ou ainda *produc-* em *production* e produção.

Vale salientar que o entendimento de “cognato” empregado nessa compreensão merece algumas observações. Essa categoria inclui palavras que a princípio não parecem tão transparentes, como *voitures*, que remete, contudo, facilmente a “viaturas”, ainda que esta última seja um termo particular para veículos usados em serviços específicos, ao passo que *voitures* remete a “carros” de um modo geral.

Outro caso à parte é a palavra *écran*, bem semelhante a “ecrã”, sinônimo de “tela”, comumente utilizada no português europeu, mas não no brasileiro. Temos aí um caso de empréstimo linguístico do francês, processo, evidenciado em várias palavras, com notável influência em nosso léxico. Outro exemplo de empréstimo é a palavra *smartphone* utilizada e reconhecida no vocabulário corrente da língua portuguesa, mesmo sendo um estrangeirismo de origem inglesa.

Observa-se, então, que o princípio de proximidade semântica não se limita à genealogia. Ele pode operar por meio de uma língua-ponte ou língua de passagem, permitindo que o aprendiz utilize uma segunda ou terceira língua para acessar outras, conforme sugerem Meissner et al. (2004 apud Jamet; Caddeo, 2013). Assim, um falante de português com bom domínio de inglês pode reconhecer várias palavras dessa língua presentes no francês contemporâneo pela via do empréstimo. Por outro lado, deve-se lembrar que importante parte do léxico do inglês vem do francês.

Essa recorrência de cognatas evidencia uma significativa transparência lexical, favorecendo a compreensão global do texto por falantes de português mesmo sem domínio avançado do francês. A proximidade morfológica permite ativar estratégias de inferência baseadas na transferência positiva entre línguas românicas, especialmente em termos técnico-científicos formados a partir de bases greco-latinas. Além disso, a concentração dessas unidades lexicais em trechos explicativos e argumentativos reforça o papel das cognatas como suporte

para a identificação de informações essenciais, como propriedades químicas, crescimento da produção e demanda tecnológica, contribuindo diretamente para a construção de sentido no contexto da questão analisada. Vejamos uma lista de palavras familiares relacionadas ao texto do exame em questão (Universidade Federal do Ceará, 2026):

**Tabela 1 – Lista de palavras familiares**

éoliennes (éoliennes → eólicas)	magnétiques (magnétiques → magnéticas)
voitures (voitures → carros, veicular)	catalytiques (catalytiques → catalíticas)
électriques (électriques → elétricas)	titre (titre → título)
écrans (écrans → ecrãs/telas)	véritable (véritable → verdadeiro)
smartphone (smartphone → smartphone)	échelle (échelle → escala)
métaux (métaux → metais)	mondiale (mondiale → mundial)
essentiels (essentiels → essenciais)	production (production → produção)
outils (outils → utensílios/ferramentas)	enregistré (enregistré → registrado)
technologiques (technologiques → tecnológicas)	croissance (croissance → crescimento)
actuels (actuels → atuais)	annuelle (annuelle → anual)
terres (terres → terras)	moyenne (moyenne → média)
rares (rares → raras)	soutenue (soutenue → sustentada)
nombre (nombre → número)	utilisées (utilisées → utilizadas)
dix-sept (dix → dez; sept → sete)	technologies (technologies → tecnologias)
réputées (réputées → reputadas)	néodyme (néodyme → neodímio)
propriétés (propriétés → propriedades)	demande (demande → demanda)
chimiques (chimiques → químicas)	doubler (doubler → dobrar)
optiques (optiques → ópticas)	ans (ans → anos)

Podemos agora considerar um aspecto relevante embora ausente no trecho analisado. Trata-se da questão dos falsos cognatos, também chamados de “falsos amigos”, isto é, palavras que apresentam semelhança formal em duas línguas, mas que possuem origens etimológicas ou evolução semântica distintas acarretando significados diferentes e podendo induzir a interpretações equivocadas, podendo inclusive, em certos casos, compartilhar uma mesma origem etimológica, mas ter desenvolvido sentidos distintos ao longo do tempo em cada língua. Não apresentamos aqui definições teóricas detalhadas sobre cognatos ou falsos cognatos, nem retomamos formulações frequentemente difundidas em manuais didáticos, uma vez que parte da literatura linguística brasileira aponta limites nessas definições simplificadas, sobretudo quando se baseiam apenas na semelhança formal sem considerar a história etimológica dos termos. No contexto da intercompreensão entre português e francês, essa questão torna-se

particularmente sensível quando o aprendiz se depara com vocábulos como *depuis*, *pourtant*, *parents* e *attendre*, que significam, respectivamente, “desde”, “entretanto”, “pais” e “aguardar”, em vez dos esperados “depois”, “portanto”, “parentes” e “atender”, sendo o caso de *depuis* e “depois” um exemplo ilustrativo que, embora aparentados historicamente, seguiram trajetórias semânticas distintas. Esses exemplos, pertencentes respectivamente às classes de preposição, advérbio, substantivo e verbo, exigem atenção porque a proximidade lexical entre as duas línguas pode criar uma ilusão de transparência, levando o leitor a acreditar que compreende o termo por analogia com o português. Tal processo pode gerar inferências inadequadas e comprometer a compreensão global do texto. Por essa razão, torna-se necessário um trabalho didático específico, pois no ensino baseado na intercompreensão entre duas línguas a proximidade lexical constitui simultaneamente um recurso que favorece a leitura, mas também uma possível fonte de interferência interpretativa.

#### **4.2 Roteiro de mobilização de práticas relacionadas à intercompreensão**

Cabe pensar em como propiciar ao leitor desta seção um roteiro simples de mobilização de práticas relacionadas à intercompreensão. Nesse sentido, a partir do exemplo da primeira questão do exame de proficiência e do trecho do texto que responde a ela, apresenta-se a seguir um procedimento de leitura que ilustra a aplicação desses princípios no contexto da compreensão leitora em língua francesa.

O roteiro inicia-se pela identificação do gênero e do tipo textual, mediante a observação de elementos como título, subtítulos, organização visual e componentes paratextuais, entre eles imagens e legendas. Tal etapa permite ativar esquemas cognitivos prévios e formular perguntas orientadoras, como “Que gênero é este? Artigo de opinião, reportagem ou crônica?” e “Qual o tipo textual predominante? Narrativo, descritivo ou argumentativo?”, o que contribui para estabelecer expectativas pragmáticas e orientar as primeiras inferências de sentido. Em seguida, procede-se ao reconhecimento de palavras cognatas e de formas lexicalmente transparentes entre o francês e o português, por meio de uma varredura inicial do texto. Nessa etapa, podem ser registrados de cinco a dez termos cuja proximidade formal favoreça a ativação do vocabulário receptivo na língua materna. No caso do trecho utilizado como exemplo nesta seção, destacam-se, por exemplo, *éoliennes* e *électriques*, que aparecem no texto analisado e permitem estabelecer correspondências com “eólicas” e “elétricas”, evidenciando como a proximidade lexical pode servir de ponto de apoio inicial para a construção de sentido. Na sequência, realiza-se uma leitura global, rápida e panorâmica, com o objetivo de captar a macroestrutura textual, identificando o tema central, a orientação geral do discurso e o possível propósito comunicativo

do texto, como informar, explicar ou comentar determinado fenômeno. Nessa fase, recomenda-se registrar hipóteses de interpretação na língua materna, de modo a favorecer a exploração de inferências contextuais. A etapa seguinte corresponde à leitura seletiva, na qual se focalizam trechos mais densos do texto para identificar padrões sintáticos recorrentes e relativamente próximos aos do português, como a ordem sujeito-verbo-objeto, bem como relações semânticas entre segmentos discursivos. Nesse momento, o leitor pode parafrasear interpretações na língua materna e formular perguntas interpretativas, como “Essa frase sugere uma relação de causa e consequência?”, utilizando o contexto discursivo para resolver eventuais ambiguidades ou identificar possíveis falsos cognatos. Em seguida, procede-se à leitura intensiva, caracterizada por releituras que visam integrar elementos microestruturais e macroestruturais do texto, verificando como as partes se articulam na progressão discursiva e avaliando se as hipóteses interpretativas formuladas anteriormente permanecem consistentes com o gênero textual identificado. Por fim, realiza-se uma etapa de síntese e de metacognição, na qual o leitor elabora um breve resumo do texto na língua materna, explicita as inferências mobilizadas ao longo do processo e avalia eventuais lacunas de compreensão, refletindo, por exemplo, sobre quais conhecimentos prévios foram ativados e de que modo o contexto contribuiu para resolver ambiguidades. Dessa forma, o roteiro evidencia a compreensão leitora como um processo progressivo, estratégico e reflexivo, no qual a língua materna funciona como recurso cognitivo de apoio para o acesso ao sentido global do texto em língua estrangeira.

Procedamos, então, à conclusão do raciocínio construído ao longo desta investigação.

## 5 CONCLUSÃO

Este trabalho apresenta a competência de compreensão relacionada ao conceito de intercompreensão e amplia a noção de proficiência leitora ao incluir o encontro entre línguas como um diálogo vivo através das palavras dos mais variados textos.

Nessa interação dialógica, o aluno ativa vários de seus conhecimentos prévios em língua materna para construir sentidos, tomando consciência de que língua e cultura são inseparáveis. A compreensão leitora não se limita, assim, ao reconhecimento de estruturas linguísticas; ela depende crucialmente da relação entre a cultura do aprendiz, enraizada na língua materna, o português brasileiro, e a cultura da língua adicional.

Longe de ser um vilão na aquisição do francês língua adicional, o português emerge como ferramenta essencial. Os conhecimentos que os alunos possuem sobre sua própria língua funcionam como suporte cognitivo poderoso para acessar textos em francês, ativando esquemas mentais formados na língua materna. Essa ativação facilita inferências, hipóteses e reflexões críticas, reestruturando percepções e ampliando horizontes plurilíngues.

Trabalhar o português como suporte para a aprendizagem do francês é especialmente profícuo, dado que ambas são línguas aparentadas, com raízes latinas compartilhadas. Cognatos, estruturas morfosintáticas semelhantes e organizações textuais comuns permitem mobilizar a língua materna de forma estratégica, promovendo intercompreensão leitora e letramento crítico.

Os colegas professores de línguas adicionais devem, assim, libertar-se da ideia equivocada de que a língua materna atrapalha o progresso linguístico. Pelo contrário, sua integração criteriosa, em convivência paritária com o francês, negocia semelhanças e diferenças, construindo saberes mais sólidos, inclusivos e autonomizantes.

## REFERÊNCIAS

- DABÈNE, Louise. **Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues**. 2. éd. Paris: Hachette, 1996.
- DEGACHE, C. L'intercompréhension en langues romanes: du développement des compétences de réception à l'éducation au plurilinguisme. **Les Langues Modernes**, [S. l.], n. 3, p. 19-28, 2006.
- ESCODÉ, P.; CALVO DEL OLMO, F. **Intercomprensão: a chave para as línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.
- ESCODÉ, P.; JANIN, P. **L'intercompréhension, clé du plurilinguisme**. Paris: Clé International, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JAMET, Marie-Christine; CADDÉO, Sandrine. **Collection F – L'Intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues**. Vanves: Hachette Français Langue Étrangère, 2013.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOORE, Danièle (org.). **Plurilinguismes et école**. Paris: IREM, 2011.
- PUREN, Christian. **La didactique des langues-cultures: histoire et concepts-clés**. Paris: Didier, 2018a.
- PUREN, Christian. **Perspective actionnelle et plurilinguisme**. Pour un traitement didactique et non sociolinguistique du plurilinguisme scolaire au Maghreb [em linha]. Versão 2, 5 out. 2018. Disponível em: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018g/>. Acesso em: 26 fev. 2026b.
- SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Casa de Cultura Francesa. **Exame de Proficiência Leitora em Língua Francesa**. Fortaleza: UFC, 2026. 3 f.