



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO**



**LÍNGUAS, LITERATURA E INTERCOMPREENSÃO: ESTUDO SOBRE AS
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES**

EMERSON PATRÍCIO DE MORAIS FILHO

CAMPINA GRANDE

2020

EMERSON PATRÍCIO DE MORAIS FILHO

**LÍNGUAS, LITERATURA E INTERCOMPREENSÃO: ESTUDO SOBRE AS
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG), em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título acadêmico de Mestre em Literatura.

Orientadora: Dra. Josilene Pinheiro-Mariz

CAMPINA GRANDE

2020

M8271 Morais Filho, Emerson Patrício de.
Línguas, literatura e intercompreensão : estudo sobre as
representações de professores / Emerson Patrício de Morais Filho. -
Campina Grande, 2020.
155 f. : il. Color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade
Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.
"Orientação: Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz.
Referências.

1. Formação de Professores de LE. 2. Representações de Professores.
3. Intercompreensão de Línguas Românicas. 4. Literatura em Aula de
Língua. I. Pinheiro-Mariz, Josilene. II. Título.

CDU 377.8(043)

“Cada leitor é, quando lê, o próprio leitor de si mesmo. A obra do escritor é somente uma espécie de instrumento de ótica que ele oferece ao leitor a fim de permitir-lhe discernir aquilo que sem o livro talvez não tivesse visto em si mesmo”.

(COMPAGNON, 2001, p. 146)

"Le plurilinguisme est une compétence linguistique et communicative qui soutient l'une des valeurs de l'interaction humaine : l'intercompréhension".

(ALARCÃO et al. 2009, p. 22)

EMERSON PATRÍCIO DE MORAIS FILHO

**LÍNGUAS, LITERATURA E INTERCOMPREENSÃO: ESTUDO SOBRE AS
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de Estudos Literários.

Aprovação em 16 de Julho de 2020.

Banca examinadora



Prof^a. Dr^a. Josilene Pinheiro-Mariz
(Presidente/UFCG)



Pof^o. Dr^o. Marco Antônio Margarido Costa
(Examinador interno/UFCG)



Prof^a. Dr^a. Selma Alas Martins
(Examinadora externa/UFRN)

Pof^o. Dr^o. Christian Jean-Marie Régis Degache
(Suplente/UGA e UFMG)

AGRADECIMENTOS

“Nunca se vence uma guerra lutando sozinho.”

(RAUL SEIXAS, 1979)

Nesta seção, gostaria de externar o meu agradecimento a todos e todas que contribuíram, de forma direta ou indireta, para a realização deste trabalho.

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, a professora Josilene Pinheiro-Mariz, por ter aceitado me orientar nesta pesquisa e por ter confiado no meu trabalho, mesmo sem nunca termos tido contato pessoal anteriormente à seleção. Agradeço por ter me ensinado a fazer pesquisa e por todo o conhecimento transmitido, que, com certeza, levarei por toda minha vida.

Agradeço ao professor Marco Antônio Margarido Costa e à professora Selma Alas Martins, por terem aceitado participar da banca de qualificação e da banca de defesa, e pelas contribuições riquíssimas a este trabalho.

Agradeço à minha esposa, Anielle Andrade de Sousa, por ter feito toda a revisão linguística deste trabalho e pelas palavras de força e de companheirismo. Ela foi a principal incentivadora pelo meu ingresso no mestrado.

Agradeço à minha mãe, Maria Malzac Sousa Lima, que também me deu muita força e apoio para que eu pudesse concluir este mestrado.

Agradeço a todo corpo docente e aos colegas que fiz no mestrado do PPGLE-UFCG.

Agradeço também a Deus, o Arquiteto Universal, que me deu força e coragem para enfrentar as dificuldades do dia a dia, e que me guarneceu em todas as viagens que tive que fazer de João Pessoa a Campina Grande, durante este mestrado.

RESUMO

Há muito tempo, discute-se a necessidade de reformas na estrutura pedagógica dos cursos de licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas (LEM) de universidades brasileiras, pois parece haver um distanciamento entre os currículos desses cursos e as novas concepções científicas do século XXI. Partindo dessa constatação, em nossa pesquisa, ponderamos sobre a maneira como a separação dicotômica entre ensino linguístico e ensino literário – e a compartimentalização disciplinar dos currículos desses cursos – refletem nas representações de ensino dos professores. Dessa forma, nesta pesquisa, temos o objetivo geral de analisar as representações dos professores sobre as línguas/literaturas e em relação aos princípios metodológicos da IC, no ensino de LE. Por conseguinte, os objetivos específicos são: a) analisar as representações dos professores acerca do papel da LM e de outras LE nas atividades em sala de aula; b) investigar acerca da abertura dos docentes aos princípios metodológicos da Intercompreensão de Línguas Românicas; e, c) identificar o espaço atribuído ao texto literário, bem como a abordagem utilizada pelos docentes, no contexto de ensino de LE. Para isso, elaboramos um questionário na plataforma do *google.docs* (Formulários *GOOGLE*) e o enviamos por *e-mail* aos participantes. O *corpus* da nossa pesquisa é constituído por 167 questionários, coletados dos 26 estados da Federação e do Distrito Federal. Os participantes são professores de 8 línguas distintas (inglês, francês, espanhol, italiano, alemão, português, russo e Libras) de todo o Brasil, que atuam nos mais diversos contextos de ensino. Nossa pesquisa é quali-quantitativa exploratória, de levantamento por amostragem. Como referencial teórico, nos baseamos nas contribuições de Moscovici (2007), em relação aos princípios teóricos da teoria das representações sociais; e em Castellotti e Moore (2002), no que concerne à aplicação desses conceitos na área de ensino-aprendizagem de LE. Quanto ao trabalho com textos literários em aula de LE, nos baseamos nas contribuições de Séoud (1997), Albert e Souchon (2000), Pinheiro-Mariz (2007; 2008), entre outros. No que se refere aos fundamentos da abordagem da Intercompreensão no ensino de línguas, apoiamos-nos em trabalhos de Degache (2006; 1997), Capucho (2008; 2010; 2013), Silva (2013), Coste, Moore e Zarate (2009), Caddéo e Jamet (2013) e outros. Os resultados revelam que a IC ainda é relativamente pouco conhecida pela maioria dos professores. No entanto, apesar de alguns desses professores ainda apresentarem certa resistência, os princípios da IC são amplamente reconhecidos pela maioria deles. Em relação à abordagem do texto literário em aulas de LE, identificamos que há uma forte relação entre a formação dos professores e as suas práticas didáticas. Nesse sentido, notamos que a separação entre língua e literatura, existente no âmbito acadêmico, repercute em uma prática mais distanciada do texto literário por parte dos professores de LE. Portanto, a separação dicotômica entre língua e literatura e a compartimentalização disciplinar dos cursos de LEM têm um efeito negativo sobre as representações de ensino e sobre as práticas docentes.

Palavras-chave: Formação de professores de LE; Representações; Intercompreensão de Línguas Românicas; Literatura em aula de língua.

RÉSUMÉ

Il y a longtemps, on discute sur la nécessité d'une réforme structurale et pédagogique des licences en Lettres Étrangères Modernes (LEM) au sein des universités brésiliennes, car il semble y avoir un écart entre les programmes de ces cours et les nouvelles conceptions scientifiques du XXI^e siècle. Partant de ce constat, dans notre recherche, nous analysons la manière dont la séparation dichotomique entre l'enseignement linguistique et l'enseignement littéraire - et la compartimentation disciplinaire des programmes de ces cours - reflètent les représentations pédagogiques des enseignants. Ainsi, dans cette recherche, nous avons l'objectif général d'analyser les représentations des enseignants sur les langues/littératures et en relation aux principes méthodologiques de l'IC dans l'enseignement des langues étrangères. Par conséquent, les objectifs spécifiques sont : a) analyser les représentations des enseignants sur le rôle de la LM et d'autres LE dans les activités en classe; b) vérifier s'il y a l'ouverture des enseignants aux principes méthodologiques de l'Intercompréhension de Langues Romanes; et c) identifier l'espace attribué au texte littéraire, ainsi que l'approche utilisée par les enseignants, dans le cadre de l'enseignement de LE. Pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire sur la plateforme *google.docs* (Formulaire *GOOGLE*) et nous l'avons envoyé par courrier électronique aux participants. Le *corpus* de notre recherche comprend 167 questionnaires, recueillis des 26 États de la Fédération et du District Fédéral. Les participants sont des professeurs de 8 langues différentes (anglais, français, espagnol, italien, allemand, portugais, russe et Libras - langue brésillenne de signes) de tout le Brésil, qui travaillent dans les contextes d'enseignement les plus divers. Notre recherche est qualitative et quantitative exploratoire de sondage par échantillonnage. En tant que référence théorique, nous nous basons sur les contributions de Moscovici (2007), en ce qui concerne les principes de la théorie des représentations sociales et dans Castellotti et Moore (2002), en ce qui concerne l'application de ces concepts dans le domaine d'enseignement-apprentissage des LE. Concernant le travail à propos des textes littéraires dans les classes de LE, nous nous sommes basés sur les contributions de Séoud (1997), Albert et Souchon (2000), Pinheiro-Mariz (2007 ; 2008), entre autres. Au sujet des principes fondamentaux de l'approche de l'intercompréhension dans l'enseignement des langues, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Degache (2006 ; 1997), Capucho (2008 ; 2010 ; 2013), Silva (2013), Coste, Moore et Zarate (2009), Caddéo et Jamet (2013), entre autres. Les résultats révèlent que l'IC est encore relativement peu connu de la plupart des enseignants. Cependant, bien que certains de ces enseignants aient encore de la résistance, les principes de l'IC sont largement reconnus par la plupart d'entre eux. En ce qui concerne l'approche du texte littéraire dans les classes de LE, nous avons identifié qu'il existe une forte relation entre la formation des enseignants et leurs pratiques didactiques. En ce sens, nous avons remarqué que la séparation entre langue et littérature dans le domaine académique a un impact sur les pratiques des enseignants par rapport au texte littéraire. Par conséquent, la séparation dichotomique entre langue et littérature et le cloisonnement disciplinaire des cours de LEM ont un effet négatif sur les représentations et les pratiques pédagogiques.

Mots-clés: Formation des enseignants de LE; Les représentations; Intercompréhension de Langues Romanes; Littérature en cours de langue.

ABSTRACT

For a long time, we have discussed the need for a structural and pedagogical reform of the Modern Foreign Letters (MFL) Teacher Education Programs in Brazilian universities, because there seems to be a gap between the programs of these courses and the new scientific conceptions of the 21st century. On the basis of this observation, in our research, we analyze the way in which the dichotomous separation between linguistic teaching and literary teaching - and the disciplinary compartmentalisation of the programs of these courses - reflect the pedagogical representations of the teachers. Thus, in this research, we have the general objective of analyzing the representations of teachers on languages/literatures and in relation to the methodological principles of IC in the teaching of foreign languages. Consequently, the specific objectives are: a) to analyze teachers' representations on the role of mother tongue (MT) and other foreign language (FL) in classroom activities; b) check whether the teachers are open to the methodological principles of the Intercomprehension of Romance Languages; and c) identify the space allocated to the literary text, as well as the approach used by the teachers, in the context of teaching FL. To do this, we developed a questionnaire on the google.docs platform (GOOGLE Form) and sent it to participants by email. The *corpus* of our research includes 167 questionnaires, collected from the 26 states of the Federation and the Federal District. The participants are teachers of 8 different languages (English, French, Spanish, Italian, German, Portuguese, Russian and Libras - Brazilian sign language) from all over Brazil, who work in the most diverse teaching contexts. Our research is exploratory qualitative and quantitative sampling survey collects. As a theoretical reference, we base ourselves on the contributions of Moscovici (2007), with regard to the principles of the theory of social representations and in Castellotti and Moore (2002), with regard to the application of these concepts in the teaching-learning domain of FL. Regarding the work on literary texts in FL classes, we are based on the contributions of Séoud (1997), Albert and Souchon (2000), Pinheiro-Mariz (2007; 2008), among others. On the fundamental principles of the approach to intercomprehension in language teaching, we have drawn on the work of Degache (2006; 1997), Capucho (2008; 2010; 2013), Silva (2013), Coste, Moore and Zarate (2009), Caddéo and Jamet (2013), among others. The results show that IC is still relatively unknown to most teachers. However, although some of these teachers still have resistance, the principles of IC are widely recognized by most of them. With regard to the approach to the literary text in FL classes, we have identified that there is a strong relationship between teacher training and their didactic practices. In this sense, we have noticed that the separation between language and literature in the academic field has an impact on teachers' practices in relation to the literary text. Consequently, the dichotomous separation between language and literature and the disciplinary compartmentalisation of MFL courses have a negative effect on representations and teaching practices.

Keywords: Teacher training for FL; The representations; Intercomprehension of Romance Languages; Literature in language course.

ASTRATTO

Molto tempo fa, abbiamo discusso della necessità di una riforma strutturale e pedagogica delle licenze Lettere Straniere Moderne (LSM) nelle università brasiliane, perché sembra esserci un divario tra i programmi di questi corsi e le nuove concezioni scientifiche del 21° secolo. Sulla base di questa osservazione, nella nostra ricerca, analizziamo il modo in cui la separazione dicotomica tra insegnamento linguistico e insegnamento letterario - e la compartimentazione disciplinare dei programmi di questi corsi - riflettono nelle rappresentazioni pedagogiche degli insegnanti. Pertanto, in questa ricerca, abbiamo l'obiettivo generale di analizzare le rappresentazioni degli insegnanti sulle lingue/letterature e in relazione ai principi metodologici della Intercomprensione (IC) nell'insegnamento Lingue Straniere (LS). Di conseguenza, gli obiettivi specifici sono: a) analizzare le rappresentazioni degli insegnanti sul ruolo della Lingua Madre (LM) e di altre Lingue Straniere (LS) nelle attività di classe; b) verificare se gli insegnanti sono aperti ai principi metodologici dell'Intercomprensione delle lingue romanze (ILR); e c) identificare lo spazio assegnato al testo letterario, nonché l'approccio utilizzato dagli insegnanti, nel contesto dell'insegnamento di LS. Per questo, abbiamo preparato un questionario sulla piattaforma *google.docs* (GOOGLE Forms) e lo abbiamo inviato via *e-mail* ai partecipanti. Il *corpus* della nostra ricerca comprende 167 questionari, raccolti dai 26 stati della Federazione e del Distretto Federale. I partecipanti sono insegnanti di 8 lingue diverse (inglese, francese, spagnolo, italiano, tedesco, portoghese, russo e Libras - lingua dei segni brasiliana) provenienti da tutto il Brasile, che lavorano nei più diversi contesti di insegnamento. La nostra ricerca è esplorativo qualitativo e quantitativo di sondaggio di campionamento. Come riferimento teorico, ci basiamo sul contributo di Moscovici (2007), per quanto riguarda i principi della teoria delle rappresentazioni sociali e in Castellotti e Moore (2002), per quanto riguarda l'applicazione di questi concetti nell'insegnamento-apprendimento dominio di LS. Per quanto riguarda il lavoro sui testi letterari nelle classi LS, ci basiamo sui contributi di Séoud (1997), Albert e Souchon (2000), Pinheiro-Mariz (2007; 2008), tra gli altri. Sui principi fondamentali dell'Approccio dell'Intercomprensione delle lingue romanze, abbiamo attinto al lavoro di Degache (2006; 1997), Capucho (2008; 2010; 2013), Silva (2013), Coste, Moore e Zarate (2009), Caddéo e Jamet (2013), tra gli altri. I risultati mostrano che IC è ancora relativamente sconosciuto alla maggior parte degli insegnanti. Tuttavia, sebbene alcuni di questi insegnanti abbiano ancora resistenza, i principi dell'IC sono ampiamente riconosciuti dalla maggior parte di essi. Per quanto riguarda l'approccio al testo letterario nelle classi LS, abbiamo identificato che esiste una forte relazione tra la formazione degli insegnanti e le loro pratiche didattiche. In questo senso, abbiamo notato che la separazione tra lingua e letteratura nel campo accademico ha un impatto sulle pratiche degli insegnanti in relazione al testo letterario. Di conseguenza, la separazione dicotomica tra lingua e letteratura e la compartimentazione disciplinare dei corsi LSM hanno un effetto negativo sulle rappresentazioni e sulle pratiche di insegnamento.

Parole chiave: Formazione degli insegnanti di LS; Le rappresentazioni; Intercomprensione delle Lingue Romanze; Letteratura nel corso di lingua.

RESUMEN

Hace mucho tiempo, discutimos la necesidad de una reforma estructural y pedagógica de las licencias de Letras Extranjeras Modernas (LEM) en las universidades brasileñas, porque parece haber una brecha entre los programas de estos cursos y las nuevas concepciones científicas del siglo XXI. Sobre la base de esta observación, en nuestra investigación, analizamos la forma en que la separación dicotómica entre la enseñanza lingüística y la enseñanza literaria, y la compartimentación disciplinaria de los programas de estos cursos, reflejan las representaciones pedagógicas de los docentes. Por lo tanto, en esta investigación, tenemos el objetivo general de analizar las representaciones de los docentes sobre idiomas/literatura y en relación con los principios metodológicos de la Intercomprensión (IC) en la enseñanza de idiomas extranjeros. En consecuencia, los objetivos específicos son: a) analizar las representaciones de los docentes sobre el papel de la Lengua Materna (LM) y otras Lenguas Extranjeras (LE) en las actividades del aula; b) verificar si los docentes están abiertos a los principios metodológicos de la Intercomprensión de las Lenguas Románicas (ILR); y, c) identificar el espacio asignado al texto literario, así como el enfoque utilizado por los maestros, en el contexto de la enseñanza de LE. Para hacer esto, desarrollamos un cuestionario en la plataforma *google.docs* (Formulario *GOOGLE*) y lo enviamos a los participantes por correo electrónico. El *corpus* de nuestra investigación incluye 167 cuestionarios, recopilados de los 26 estados de la Federación y el Distrito Federal. Los participantes son profesores de 8 idiomas diferentes (inglés, francés, español, italiano, alemán, portugués, ruso y Libras - lengua de signos brasileña) de todo Brasil, que trabajan en los contextos de enseñanza más diversos. Nuestra investigación es exploratoria cualitativa y cuantitativa de encuesta de muestra. Como referencia teórica, nos basamos en las contribuciones de Moscovici (2007), con respecto a los principios de la teoría de las representaciones sociales y en Castellotti y Moore (2002), sobre la aplicación de estos conceptos en la enseñanza-aprendizaje de LE. En cuanto al trabajo sobre textos literarios en las clases de LE, nos basamos en las contribuciones de Séoud (1997), Albert y Souchon (2000), Pinheiro-Mariz (2007; 2008), entre otros. Sobre los principios fundamentales del enfoque de la intercomprensión en la enseñanza de idiomas, nos basamos en el trabajo de Degache (2006; 1997), Capucho (2008; 2010; 2013), Silva (2013), Coste, Moore y Zarate (2009), Caddéo y Jamet (2013), entre otros. Los resultados muestran que la IC todavía es relativamente desconocida para la mayoría de los maestros. Sin embargo, aunque algunos de estos maestros todavía tienen resistencia, los principios de IC son ampliamente reconocidos por la mayoría de ellos. Con respecto al enfoque del texto literario en las clases de LE, hemos identificado que existe una fuerte relación entre la formación docente y sus prácticas didácticas. En este sentido, hemos notado que la separación entre el lenguaje y la literatura en el campo académico tiene un impacto en las prácticas de los maestros en relación con el texto literario. En consecuencia, la separación dicotómica entre el lenguaje y la literatura y la compartimentación disciplinaria de los cursos de LEM tienen un efecto negativo en las representaciones y las prácticas de enseñanza.

Palabras clave: Capacitación docente de LE; Las representaciones; Intercomprensión de Lenguas Románicas; Literatura en curso de idiomas.

LISTA DE ABREVIACÕES

CARAP – Quadro de Referências para as Abordagens Plurais

DCNL – Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Letras

DL – Didática de línguas

FLE – Francês Língua Estrangeira

IC ou ILR – Intercompreensão de Línguas Românicas

ILE – Inglês Língua Estrangeira

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

LEM – Letras Estrangeiras Modernas

LM – Língua Materna

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TL – Texto literário

UFMG – Universidade Federal de Campina Grande

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação do número de participantes por língua	85
Gráfico 2 - Relação dos professores que já estudaram outra(s) LE.....	88
Gráfico 3 - Relação do nível de conhecimento em cada LE	93
Gráfico 4 - Percentual de professores que fazem comparações entre LE e LM em sala de aula	97
Gráfico 5 - Relação dos professores que conhecem a IC	109
Gráfico 6 - Proporção de professores que conhecem a IC por língua	110
Gráfico 7 - Onde os professores conheceram a IC	112
Gráfico 8 - O texto literário em aula de LE	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Progressão tradicional	45
Quadro 2- Progressão apoiada na intercompreensão.....	46
Quadro 3 - Excertos 01: motivos de não ter estudado outras LE	89
Quadro 4 - Excertos 02: justificativa de não fazer comparações entre as línguas em sala de aula.....	98
Quadro 5 - Excertos 03: justificativa de se comparar as línguas em sala de aula	100
Quadro 6 - Excertos 04: justificativa de se comparar as línguas em sala de aula	101
Quadro 7 - Excertos 05: justificativa de se comparar as línguas em sala de aula	102
Quadro 8 - Excertos 06: justificativa de se comparar as línguas em sala de aula	103
Quadro 9 - Excertos 07: justificativa de se comparar as línguas em sala de aula	104
Quadro 10 - Excertos 08: justificativa de se comparar as línguas em sala de aula	105
Quadro 11 - Excertos 09: Justificativa de se comparar as línguas em sala de aula.....	106
Quadro 12 - Excertos 10: Justificativa de se comparar as línguas em sala de aula.....	106
Quadro 13 - Excertos 11: justificativa de se comparar as línguas em sala de aula	107
Quadro 14 - Excertos 12: justificativa de se comparar as línguas em sala de aula	108
Quadro 15 - Excertos 13: como os professores conheceram a IC	113
Quadro 16 - Excertos 14: como trabalhar com TL em aulas de LE	115
Quadro 17 - Excertos 15: como trabalhar com TL em aulas de LE	116
Quadro 18 - Excertos 16: como trabalhar com TL em aulas de LE	117
Quadro 19 - Excertos 17: como trabalhar com TL em aulas de LE	118
Quadro 20 - Excertos 18: como trabalhar com TL em aulas de LE	119
Quadro 21 - Excertos 19: como trabalhar com TL em aulas de LE	120
Quadro 22 - Excertos 20: como trabalhar com TL em aulas de LE	120
Quadro 23 - Excertos 21: como trabalhar com TL em aulas de LE	121
Quadro 24 - Excertos 22: como trabalhar com TL em aulas de LE	122
Quadro 25 - Excertos 23: como trabalhar com TL em aulas de LE	122
Quadro 26 - Excertos 24: como trabalhar com TL em aulas de LE	123
Quadro 27 - Excertos 25: como trabalhar com TL em aulas de LE	124
Quadro 28 – Excertos 26: como trabalhar com TL em aulas de LE	126
Quadro 29 - Excertos 27: como trabalhar com TL em aulas de LE	127
Quadro 30 - Excertos 28: como trabalhar com TL em aulas de LE	127
Quadro 31 - Excertos 29: como trabalhar com TL em aulas de LE	128
Quadro 32 - Excertos 30: como trabalhar com TL em aulas de LE	128
Quadro 33 - Excertos 31: como trabalhar com TL em aulas de LE	129
Quadro 34 - Excertos 32: como trabalhar com TL em aulas de LE	129
Quadro 35 - Excertos 33: como trabalhar com TL em aulas de LE	130
Quadro 36 - Excertos 34: como trabalhar com TL em aulas de LE	130

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I:.....	24
ESTUDO ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	24
1.1 UM ESTUDO ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES: SITUANDO A TEORIA	25
1.2 A MUDANÇA DE PARADIGMAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	31
1.3 REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	34
CAPÍTULO II:.....	39
INTERCOMPREENSÃO: UM “NOVO” PARADIGMA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	39
2.1 A ABORDAGEM DA INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS (ILR OU IC).....	40
2.2 O SURGIMENTO DA IC NA DIDÁTICA DE LÍNGUAS.....	48
2.3 O INGLÊS COMO LÍNGUA PONTE PARA A INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS	51
2.4 A IC PARA ALÉM DAS PROXIMIDADES LINGUÍSTICAS.....	54
2.5 A IC NO CONTEXTO BRASILEIRO	55
CAPÍTULO III:	58
O TEXTO LITERÁRIO COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO INTERCULTURAL EM AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	58
3.1 O ASPECTO INTERCULTURAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE	59
3.2 COMO POSSIBILITAR O DESENVOLVIMENTO DE UMA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NO APRENDIZ EM CONTEXTO EXOLÍNGUE?	64
3.3 O TEXTO LITERÁRIO COMO ESPAÇO DE CONFRONTAÇÃO AO OUTRO DE FORMA PRAZEROSA	65
3.4 DA CRISE DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUAS	70
3.5 DA NECESSIDADE DE RECONCILIAÇÃO ENTRE LÍNGUA E LITERATURA... ..	74
CAPÍTULO IV:	76
METODOLOGIA DA PESQUISA.....	76
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	77
4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	78
4.3 OS DADOS DA PESQUISA.....	82

4.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	84
4.4.1 Perfil profissional dos participantes	84
4.4.2 Perfil linguístico dos participantes	88
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E ESTABELECIMENTO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	94
CAPÍTULO V:	96
REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUAS/LITERATURAS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	96
5.1 REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR ACERCA DO PAPEL DA LÍNGUA MATERNA E DE OUTRAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO FAZER DOCENTE	97
5.2 A ABERTURA DOS DOCENTES AOS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA IC108	
5.3 O TEXTO LITERÁRIO EM AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	144
APÊNDICE B- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	148
ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	152
ANEXO B- RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES AO QUESTIONÁRIO	155

INTRODUÇÃO

Há muitos anos, os currículos pedagógicos dos cursos de graduação em universidades brasileiras têm sido objeto de discussão. Na área de Letras, sobretudo nos cursos de licenciatura, nos últimos anos, várias pesquisas¹ têm sido realizadas a fim de se discutir a necessidade de reformas curriculares nessa área do conhecimento. Os pesquisadores têm apontado várias inadequações na estrutura pedagógica desses cursos, em relação às novas concepções científicas do século XXI e em relação aos novos desafios de atuação profissional. Assim, tem-se constatado que muitos estudantes, ao terminarem esses cursos, sentem-se ainda despreparados para se inserirem no mercado de trabalho e têm dificuldades para enfrentar os desafios inerentes à docência.

Segundo o professor Marcos Bagno² (2012), essa estrutura acadêmica “obsoleta” e “anacrônica” dos cursos de Letras foi “delineada há pelo menos duzentos anos”. Ele cita como exemplos dessa tradição curricular, no que concerne aos estudos literários: a falta de inclusão da literatura oral, da literatura alternativa, da literatura marginal, da literatura transgressora, da literatura escrita por mulheres e de autores vivos. Quanto aos estudos linguísticos, apenas a língua considerada “correta”, “pura” e “elegante” era levada em consideração, entre outros pontos. Atualmente, com as novas concepções científicas do século XXI, essa estrutura curricular se tornou inadequada e, ao invés de se promover uma completa reforma desses cursos, por serem distantes das novas concepções científicas, o que se fez foi simplesmente acrescentar uma disciplina aqui e acolá, sem planejamento curricular adequado. Assim, o professor e linguista afirma que “os cursos de Letras começaram a se tornar o que são até hoje: verdadeiros Frankensteins acadêmicos” (BAGNO, 2012, s/p).

Deparamo-nos com uma situação paradoxal, pois, a universidade, que “deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos” (BRASIL, 2001, p. 29), acaba se tornando um espaço de reprodução de práticas pedagógicas retrógradas e tradicionais. Sabemos que esse âmbito do conhecimento é o espaço mais propício e fértil para a promoção de reformas em termos de políticas educacionais que podem intervir na sociedade, graças à flexibilidade da sua estrutura curricular e à autonomia que gozam as universidades na gestão das suas atividades curriculares básicas.

¹ Para citar alguns dos trabalhos mais recentes, temos como exemplos: Osório (2018); Pereira (2018); Philippov; Schettini; Silva (2015); Rezende; Silva; Lelis (2014); Bagno (2012).

² Discurso proferido na Conferência de abertura do Encontro Brasileiro de Estudantes de Letras (VII EBREL) (Brasília, UnB), em 22/11/2012. Disponível em: <http://linguagemdocencia.blogspot.com.br/2012/11/curso-de-letras-pra-que-conferencia-de.html>. Acesso em 20 de fev. 2018.

Em nossa pesquisa, levando-se em conta a autonomia universitária e a sua flexibilidade curricular, buscamos focar nossa atenção, especificamente, no contexto de formação dos cursos de licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas (doravante LEM) – inglês, francês, espanhol, italiano, alemão, russo, Libras etc. – e refletir sobre duas inadequações às novas concepções científicas, que nos parecem de fundamental importância no contexto atual: a separação dicotômica entre língua e literatura e a estrutura compartimentalizada dos cursos de LEM. Com esse olhar, buscamos discutir a necessidade de reformas, nesses dois sentidos, com vistas a adequar os currículos desses cursos às novas concepções e desafios no ensino de línguas estrangeiras.

No primeiro ponto (a separação dicotômica entre ensino linguístico e o ensino literário), é observável que o estudante, inserido no curso de Letras, é conduzido a escolher uma das subáreas de estudos. Essa prática, por vezes, esteriliza o diálogo entre língua e literatura no âmbito do ensino-aprendizagem. Essa postura parece negar uma formação docente, enfocada na licenciatura, pois “os mestres e doutores que professam nas Letras se comportam como se estivessem ali para formar grandes escritores e críticos literários, ou filólogos e gramáticos do perfil mais tradicional possível” (BAGNO, 2012). Dessa forma, o professor de LE, que vai atuar em escola de idioma ou na educação básica após sua formação, percebe que o que aprendeu nas disciplinas de literatura (e até de língua) deve ser deixado de lado, pois não dá para ser aplicado no contexto de ensino de língua estrangeira; ou seja, ele desconhece as teorias didático-metodológicas, relativas ao trabalho com texto literário em aula de LE. A esse respeito, em pesquisas anteriores (SILVA; PEREIRA, 2017; ATAIDE, 2016; ARRUDA, 2016; PINHEIRO-MARIZ, 2007), observou-se que, boa parte dos professores de LE sai dos cursos de formação de professores com dificuldades para trabalhar com textos literários nas aulas. Tal realidade confirma o pensamento de Bagno (2012) exposto acima.

No que concerne ao segundo ponto (a estrutura curricular compartimentalizada dos cursos de LEM), a compartimentalização das disciplinas torna esses cursos desconexos com as novas concepções científicas do século XXI. Essa estrutura implica em uma visão monolíngue de ensino, opondo-se às novas concepções de ensino-aprendizagem de LE, que hoje apontam no sentido de uma didática do plurilinguismo, âmbito no qual entra a Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR ou IC). A esse respeito, em pesquisas anteriores (COSTA; MAYRINK; SANTORO, 2017; SILVA, 2013; CARRASCO; DEGACHE; PISHVA, 2008), observou-se que, a separação das habilitações em Línguas Estrangeiras Modernas e o isolamento das disciplinas têm constituído uma forte barreira para

a inserção da Intercompreensão nos currículos das universidades e, conseqüentemente, para a promoção do plurilinguismo. Essa nova concepção implica em um ensino articulado das línguas e uma revisão dos antigos paradigmas, em especial, no que se refere ao papel da língua materna e de outras LE em sala de aula. Esse paradigma de ensino está alicerçado nos princípios do respeito à diversidade linguística e cultural e na equidade entre os sujeitos.

Embora nos últimos 30 anos, as pesquisas em Intercompreensão tenham construído uma base sólida em termos científicos, essa abordagem parece ainda não ser significativamente (re)conhecida pela comunidade acadêmica de forma geral. O maior desafio da IC, no contexto atual brasileiro, está em sua inserção curricular.

Retomando, então, a nossa problemática que identifica a compartimentalização dos cursos de Letras e a dicotomia entre Língua e Literatura, em nossa pesquisa, buscamos analisar as representações dos professores sobre as línguas/literaturas, em relação aos princípios metodológicos da IC, no ensino de LE. Por conseguinte, nossa pergunta investigativa consiste na seguinte indagação: Que representações os professores têm acerca das línguas/literaturas e em relação aos princípios metodológicos da IC no ensino de LE?

Para tanto, temos como objetivo geral: analisar as representações dos professores acerca das línguas/literaturas, em relação aos princípios metodológicos da IC no ensino de LE. Quanto aos objetivos específicos, buscamos: a) analisar as representações dos professores acerca do papel da LM e de outras LE nas atividades em sala de aula; b) investigar acerca da abertura dos docentes aos princípios metodológicos da Intercompreensão de Línguas Românicas; e, c) identificar o espaço atribuído ao texto literário, bem como a abordagem utilizada pelos docentes, no contexto de ensino de LE.

Na busca de resposta à pergunta investigativa e na intenção de alcançar esses objetivos, elaboramos um questionário na plataforma do *google.docs* e o enviamos por e-mail aos participantes. Foram respondidos 167 questionários, nos 26 estados da federação e no Distrito Federal. Os participantes são professores de 8 línguas estrangeiras diferentes (inglês, francês, espanhol, italiano, alemão, português, russo e Libras) que atuam em escolas de ensino básico, em universidades (públicas e privadas) e em cursos livres (Alianças Francesas, escolas de idiomas, cooperativas de ensino de língua e associações) de todo o Brasil. Nossa pesquisa é quali-quantitativa exploratória, de levantamento por amostragem.

Como referencial teórico de nossa pesquisa, nos baseamos nas contribuições de Moscovici (2007), em relação aos princípios teóricos da teoria das representações sociais, e em Castellotti e Moore (2002), no que concerne à aplicação desses conceitos na área de ensino-aprendizagem de LE. No que se refere ao trabalho com texto literário em sala de aula,

nos baseamos em Candido (2002; 2004), que preconiza a literatura como uma necessidade universal e apresenta três aspectos da função humanizadora da literatura: satisfazer à necessidade universal de fantasia, contribuir para a formação da personalidade e permitir uma formação humana (CANDIDO, 2002). Em nossa investigação, baseamo-nos também em Séoud (1997) e Albert e Souchon (2000), concernente à didatização do texto literário na perspectiva de ensino-aprendizagem de LE; em Pinheiro-Mariz (2007; 2008), quanto ao trabalho com o texto literário no contexto brasileiro de ensino de FLE, entre outros. No que se refere ao plurilinguismo, tomamos por referencial teórico, os fundamentos da abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas – ILR (ou IC) no ensino de línguas, nos apoiando nos trabalhos de Capucho (2008; 2010; 2013), quanto ao advento da IC na didática de línguas e dos desafios atuais dessa abordagem; Silva (2013) e Alas-Martins (2014), quanto à chegada da IC no Brasil; Coste, Moore e Zarate (2009), Caddéo e Jamet (2013), Candelier *et al.* (2009), Escudé e Janin (2010) e De Carlo (2011), no que concerne aos fundamentos e princípios da IC no ensino de Línguas; Degache (1997; 2006) e Carrasco, Degache e Pishva (2008), quanto às estratégias de inserção da IC na formação universitária; e Klein (2008), para a inserção da IC no ensino de inglês língua estrangeira (ILE), isto é, o inglês como base possível da Intercompreensão românica, entre outros.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro, intitulado *Estudo acerca das representações no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*, descrevemos os princípios teóricos que sustentam a nossa pesquisa. Dessa forma, apresentamos, em um primeiro momento, os fundamentos epistemológicos da teoria das representações sociais e mostramos os princípios fundamentais que orientam as pesquisas nesse campo. Na sequência, demonstramos de que maneira esses conceitos nos ajudam a entender as mudanças de paradigmas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Por fim, discorremos sobre como a teoria das representações sociais têm orientado pesquisas na área do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

No segundo capítulo, intitulado *Intercompreensão: um “novo” paradigma de ensino de línguas estrangeiras*, discutimos os princípios teórico-metodológicos da abordagem da Intercompreensão. Assim, definimos, em um primeiro momento, o conceito de intercompreensão e descrevemos de que maneira esse conceito se aplica ao ensino-aprendizagem de LE. Na sequência, mostramos de que forma essa abordagem contribui na promoção do plurilinguismo e discutimos a evolução do conceito e dos princípios metodológicos da IC, desde a sua criação até os dias atuais. Apresentamos também, como o inglês se insere na abordagem da IC, servindo como língua ponte para as línguas românicas e

vice-versa. Além disso, mostramos de que forma os princípios da IC podem ser aplicados para além das proximidades linguísticas. Na última seção desse capítulo, mostramos como essa abordagem vem ganhando novos pesquisadores no Brasil; e, então, apresentamos as iniciativas que vêm sendo realizadas no país na divulgação dessa abordagem.

No terceiro capítulo, intitulado *O texto literário como espaço de diálogo intercultural em aula de línguas estrangeiras*, discorremos acerca da dimensão intercultural no ensino-aprendizagem de LE. Discutimos, em um primeiro momento, a respeito do que consiste a formação intercultural no ensino de línguas e analisamos uma possibilidade de como desenvolver a competência intercultural no aluno em contexto exolíngue. Na sequência, apresentamos o texto literário como ferramenta privilegiada em sala de aula de LE no desenvolvimento da competência intercultural. Além disso, analisamos as especificidades desse texto e as suas vantagens em promover um diálogo intercultural em sala de aula, fazendo, desse espaço, um lugar especial de diversidade linguística e cultural.

O quarto capítulo está dedicado a descrever a *Metodologia da pesquisa* utilizada nesta investigação. Em um primeiro momento, fazemos a caracterização da pesquisa, mostrando a abordagem utilizada na análise dos dados. Em seguida, descrevemos os procedimentos de geração de dados. Na sequência, descrevemos o perfil dos participantes da nossa pesquisa. Na última seção do capítulo, discutimos os procedimentos de análise e estabelecemos as categorias de análise.

Por fim, no quinto e último capítulo, intitulado *Representações acerca das línguas/literaturas no ensino de línguas estrangeiras*, procedemos à análise dos dados obtidos a partir das seguintes categorias: *representações do professor acerca do papel da língua materna e de outras línguas estrangeiras no fazer docente; a abertura dos docentes aos princípios metodológicos da IC; e o texto literário em aulas de línguas estrangeiras*. Em conclusão, nas *Considerações finais*, apresentamos os resultados obtidos na nossa análise.

Os resultados da nossa pesquisa demonstram que a abordagem da Intercompreensão ainda é desconhecida pela maioria dos professores participantes deste estudo. No entanto, os princípios da IC são amplamente reconhecidos pelos docentes, muito embora a abordagem não seja concretamente conhecida por estes. Apesar de alguns desses professores apresentarem certa resistência ou bloqueio em fazer comparações entre a língua-alvo e a LM em sala de aula, a maioria reconhece que é importante se apoiar nos conhecimentos prévios dos aprendizes, tanto de sua LM, como nas outras LE por eles conhecidas. Além disso, a maioria dos professores também reconhece que esse apoio é um elemento motivador da aprendizagem e um meio de despertar o interesse para outras línguas estrangeiras.

No que concerne à abordagem do texto literário em aulas de LE, percebemos que há uma forte relação entre a formação dos professores e as suas práticas didáticas. Nesse sentido, notamos que a histórica separação entre língua e literatura, existente no âmbito acadêmico, repercute em uma prática mais distanciada do texto literário por parte dos professores de LE. Em contrapartida, os professores de LE, que também são professores de literatura, se sentem mais à vontade e motivados para recorrerem ao TL em aulas de língua.

Concluimos que, a separação dicotômica entre língua e literatura - originada por uma questão pedagógica - e a compartimentalização disciplinar dos cursos de Letras Estrangeiras Modernas têm um efeito negativo sobre as representações de ensino e nas práticas docentes. Ressaltamos, dessa forma, a necessidade de se repensar a estrutura curricular desses cursos a fim de promover um maior diálogo entre língua e literatura e de se criar disciplinas que promovam o plurilinguismo no âmbito acadêmico.

CAPÍTULO I:

**ESTUDO ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Neste capítulo, descrevemos os princípios teóricos que sustentam a nossa pesquisa. Dessa forma, apresentamos, em um primeiro momento, os fundamentos epistemológicos da teoria das representações sociais e mostramos os princípios fundamentais que orientam as pesquisas nesse campo. Na sequência, demonstramos de que maneira esses conceitos nos ajudam a entender as mudanças de paradigmas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Por fim, discorremos sobre como a teoria das representações sociais têm orientado pesquisas na área do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

1.1 UM ESTUDO ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES: SITUANDO A TEORIA

Para situarmos os fundamentos teóricos que sustentam a nossa pesquisa, é necessário nos deslocarmos para o campo da psicologia social, disciplina que tem origem na Europa, nas décadas de 1960 e 1970, e que tem, como um dos principais precursores, o pesquisador romeno erradicado na França Serge Moscovici.

Os estudos em psicologia social nascem do entrecruzamento das correntes de pensamento da sociologia – que têm como principais influências as contribuições trazidas por Weber, Simmel e Durkheim – e da psicologia – a partir dos estudos de Piaget e Vygotsky. Nesse sentido, trata-se de uma ciência mista, entre a sociologia e a psicologia, que parte de alguns pressupostos emprestados dessas teorias.

A psicologia social considera que “o conhecimento nunca é uma simples descrição ou uma cópia do estado de coisas”, mas, ao contrário, ele “é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados” (DUVEEN, 2007, p. 9). Em outras palavras, “o conhecimento surge das paixões humanas e, como tal, nunca é desinteressado; ao contrário, ele é sempre produto de um grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos” (BAUER; GASKELL, 1999 *apud* DUVEEN, 2007, p. 9). Dessa forma, o conhecimento é apenas uma forma característica de representação social. Assim, Moscovici (2007) propõe considerar, como um *fenômeno* (social), o que antes era visto como um *conceito*.

Além disso, essa teoria entende que as representações são criadas a partir das interações entre pessoas e grupos, por meio da comunicação e da cooperação, isto é, não são criadas por um indivíduo isoladamente (MOSCOVICI, 2007, p. 41). Essa concepção parte do pressuposto que as origens e o desenvolvimento do sentido e do pensamento de um indivíduo

dependem das inter-relações sociais por meio da comunicação (MOSCOVICI, 2007, p. 41). O individual e o social são, assim, concebidos em uma relação dialética na qual o sujeito intervém na sociedade e ao mesmo tempo é influenciado por ela. As representações sociais só podem, portanto, serem entendidas enquanto fenômenos sociais de representação da realidade que nos cerca, originadas nas relações comunicativas entre indivíduos situados em um determinado tempo-espaço.

Nesse contexto, para se compreender e explicar uma dada representação, é necessário situá-la em seus parâmetros socio-históricos, isto é, deve-se partir da(s) representação(ões) que a(s) deu/deram origem. Dito isso, evidencia-se o fato de que as representações não são fixas, mas dinâmicas, e “uma vez criadas, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (MOSCOVICI, 2007, p. 41).

Sendo as representações frutos dos interesses e das paixões humanas, o processo de suas mudanças está relacionado às mudanças dos interesses humanos, podendo gerar novas formas de comunicação, resultando, então, na inovação e na emergência de novas representações. Representações, nesse sentido, são estruturas que conseguiram uma estabilidade, por meio da transformação de uma estrutura anterior (DUVEEN, 2007, p. 22).

Considerar o conhecimento humano como um fenômeno social significa dizer que a nossa percepção da realidade é fragmentada, pois o que percebemos não é a realidade em si, mas uma representação, influenciada por outras representações pré-existentes, dessa realidade. As representações são tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos e cognitivos estão ajustados (MOSCOVICI, 2007, p. 32). Nós, enquanto membros de uma sociedade, estamos imersos em um sistema de representações, de discursos e de imagens, “que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente, quer queiramos quer não e que nos atingem” (MOSCOVICI, 2007, p. 33). Assim, como afirma o autor, nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida, de alguma forma, por representações e nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura, isto é, nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver.

Os estudos das representações sociais, elaborados por Moscovici, visam à construção de uma psicologia social do conhecimento que, por sua vez, se foca em investigar a respeito dos processos nos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social (DUVEEN, 2007, p. 8-9). Para Moscovici (2007), as representações nascem dos pontos de tensão existentes no sistema representacional de uma dada cultura, onde o não-familiar

aparece. Assim, em busca de tornar familiar o não-familiar, criamos novas representações. Para o autor, as representações sociais são definidas como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientarem-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social³ (MOSCOVICI, 2007, p. 21).

As representações sociais, segundo Moscovici (2007), possuem duas funções: em primeiro lugar, a de **convencionalizar** os objetos, as pessoas ou os acontecimentos a fim de criar um modelo partilhado por um grupo de pessoas, isto é, criar um senso comum; em segundo lugar, ela tem a função de **prescrever** o que deve e o que pode ser pensado. Dessa forma, as novas representações partem sempre de representações já existentes na sociedade, como uma forma de repensá-las, de recitá-las ou de rerepresentá-las (MOSCOVICI, 2007, p. 37). Diz-se, daí, que as representações sociais são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar: um modo que cria tanto a realidade como o senso comum (MOSCOVICI, 2007, p. 49).

A finalidade de todas as representações, segundo Moscovici (2007), é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade. Em outras palavras, seu objetivo é criar “universos consensuais”, em que os conflitos de ideias e a heterogeneidade de concepções dos diferentes grupos na sociedade convirjam para o estabelecimento de uma hegemonia (DUVEEN, 2007, p. 17). Portanto, as representações sociais nascem do entrelaço com representações já existentes, em que, cada uma visa estender sua influência e reivindicar sua legitimação, sobrepondo-se a outra.

Todas as interações humanas pressupõem representações, sejam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos. É precisamente isto que as caracteriza: “O fato central sobre as interações humanas, é que elas são acontecimentos, que estão psicologicamente representadas em cada um dos participantes” (ASCH, 1952, p. 142 *apud* MOSCOVICI, 2007, p. 40). Portanto, ao mesmo tempo em que as representações são os produtos da comunicação humana, elas também são o que a torna possível.

Acrescente-se ainda que as representações sociais, segundo Moscovici (2007), possuem duas características essenciais. Primeiramente, elas sempre possuem duas faces

³ Citação ajustada conforme a vigente grafia da língua portuguesa.

interdependentes: uma face icônica e uma face simbólica. A representação une uma imagem a um significado, isto é, ela iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem (MOSCOVICI, 2007, p. 47). Em segundo lugar, elas são estruturas dinâmicas que operam em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações (MOSCOVICI, 2007, p. 47).

Uma das preocupações centrais do trabalho de Moscovici (2007) consistiu em entender a natureza da mudança das representações sociais e de como essas novas representações se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo. A mudança ameaça a ordem estabelecida; e nós temos uma tendência instintiva de a rejeitarmos, a fim de manter essa ordem. Assim, a mudança somente é aceita se ela dialoga com o que já está aceito de forma a entrar em uma dinâmica de familiarização, em que os objetos, as pessoas e os acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas (MOSCOVICI, 2007, p. 55).

Moscovici (2007) afirma que, a tensão básica entre o familiar e o não-familiar está sempre estabelecida, em nossos universos consensuais, em favor do primeiro. Por essa razão, os nossos esforços, para obtermos informações, tenderão a buscar confirmar as nossas próprias representações. Portanto, o pensamento social deve mais à convenção e à memória do que à razão; deve mais às estruturas tradicionais do que às estruturas intelectuais ou perceptivas correntes (MOSCOVICI, 2007, p. 58).

Na pesquisa científica, na busca para superar a tendência de confirmar o que é familiar, o pesquisador deve tentar invalidar suas próprias teorias e confrontar a evidência com a não-evidência (MOSCOVICI, 2007, p. 59), ou seja, ele deve tornar familiar o não-familiar. O método científico exige do pesquisador o não envolvimento com o objeto pesquisado, o distanciamento e a imparcialidade, o que nunca é totalmente aplicado (MOSCOVICI, 2007, p. 59). Portanto, afirma o autor, ao contrário do que se acreditava no século passado, longe de serem um antídoto contra as representações e as ideologias, as ciências, na verdade, geram, agora, tais representações. A ciência é, na atualidade, uma fonte importante de surgimento de novas formas de conhecimento, de crenças, de representações e, conseqüentemente, do estabelecimento do senso comum. A ciência era, antes, baseada no senso comum e o fazia menos comum; mas, agora, senso comum é a ciência tornada comum (MOSCOVICI, 2007, p. 60).

O processo de transformação do senso comum não acontece de forma rápida, pois a familiarização de novas palavras, ideias e conceitos devem pôr em funcionamento dois mecanismos de um processo de pensamento, baseado na memória e em conclusões passadas,

e ele acontece de forma gradual. Essa dificuldade ocorre não por uma simples questão de limitação cognitiva, mas porque essa mudança representa um processo social significativo, que implica uma mudança de valores e de sentimentos.

Ainda na perspectiva de Moscovici (2007), conceitos que operam em grandes profundidades parecem necessitar de mais de cinquenta anos para penetrar as camadas mais baixas da comunidade científica. É por isso que, em muitos conceitos científicos que foram formulados no início do século XX, só estamos começando a perceber o sentido de algumas ideias agora. O autor afirma que essas transformações passam por dois mecanismos: a *ancoragem* e a *objetivação*.

O primeiro mecanismo tenta *ancorar* ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. [...] O objetivo do segundo mecanismo é *objetivá-los*, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. [...] Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar. (MOSCOVICI, 2007, p. 60-61).

Portanto, a ancoragem e a objetivação são dois processos fundamentais na transformação das representações sociais e compreender seus mecanismos é essencial para perceber a dinâmica das suas transformações. *Ancorar* é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa e *objetivar* significa transformar um conceito em uma imagem.

Classificar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele (MOSCOVICI, 2007, p. 63). Essa decisão, segundo o autor, é feita de duas maneiras: pela generalização ou pela particularização. Quando generalizamos, buscamos reduzir as distâncias, selecionando uma característica representativa que usamos como uma categoria. Por esse motivo, estendemos essa característica para todos os membros dessa categoria. É daí que nascem os estereótipos e os clichês. Quando a característica é positiva, nós registramos nossa aceitação; quando é negativa, nossa rejeição. Ao particularizarmos, nós mantemos a distância e mantemos o objeto sob análise, como algo divergente do protótipo. Ao mesmo tempo, tentamos descobrir que característica, motivação ou atitude o torna distinto (MOSCOVICI, 2007, p. 65).

O segundo mecanismo, por sua vez – a objetivação –, implica em transformar o que antes era percebido como pertencente a um universo puramente intelectual e remoto em algo

tangível e acessível. Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, é reproduzir um conceito em uma imagem. Em síntese, objetivar é materializar uma abstração: é transformar uma representação na realidade. Esse mecanismo faz com que, o que é incomum e imperceptível, para uma geração, torna-se familiar e óbvio para a geração seguinte (MOSCOVICI, 2007, p. 71). Isso acontece, explica o autor, não simplesmente pela passagem do tempo ou dos costumes, embora ambos sejam provavelmente necessários, mas porque as ideias precisam ser acostumadas, normalizadas ou convencionalizadas. Esse processo de “domesticação” das ideias é, segundo Moscovici (2007), um processo muito mais atuante que a ancoragem.

Ao trazer à luz esses conceitos, conclui-se que a representação é um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. Então, a teoria das representações traz duas consequências:

Em primeiro lugar, ela exclui a ideia de pensamento ou percepção que não possua ancoragem. Isso exclui a ideia do assim chamado viés no pensamento ou percepção. Todo sistema de classificações e de relações entre sistemas pressupõe uma posição específica, um ponto de vista baseado no consenso. É impossível ter um sistema geral, sem vieses, assim como é evidente que existe um sentido primeiro para qualquer objeto específico. [...] Em segundo lugar, sistemas de classificação e de nomeação (classificar e dar nomes) não são, simplesmente, meios de graduar e de rotular pessoas ou objetos considerados como entidades discretas. Seu objetivo principal é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões. (MOSCOVICI, 2007, p. 70).

Uma vez incorporado ao sistema representacional da sociedade, uma nova representação se torna muito mais fácil de ser aplicada nas interações comunicativas dos grupos sociais e, tudo que se refere a ela é usado com muito mais frequência e aceitação. Isso acontece porque a imagem do conceito deixa de ser um signo e se torna a réplica da realidade, um simulacro, no verdadeiro sentido da palavra (MOSCOVICI, 2007, p. 74).

A teoria das representações sociais parte do pressuposto que, em geral, nossas ações estão condicionadas a dois conjuntos diferentes de motivações, que são articulados de forma simultânea: uma relação de causa e efeito; e uma relação de fins e meios. Por esse prisma, tendemos a inferir que tudo o que as pessoas fazem, ou dizem, cada contratempo normal, parece ter um sentido, uma intenção ou um propósito oculto, que nós tentamos descobrir. Em outras palavras, nós estamos sempre convencidos que as pessoas não agem por acaso, que tudo o que fazem corresponde a um plano prévio (MOSCOVICI, 2007, p. 82). Nessa esteira,

em pesquisas científicas, assim como na vida cotidiana, buscamos juntar toda a informação possível a respeito dos dados, de tal modo que possamos classificá-los em uma determinada categoria e, assim, identificar sua causa, explicá-los. Todas as nossas representações, crenças e concepções nascem desses processos.

Tendo explanado acerca dos princípios teóricos que orientam a nossa pesquisa, discorreremos, na próxima seção, como esses conceitos nos ajudam a entender as mudanças de paradigmas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

1.2 A MUDANÇA DE PARADIGMAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Ao longo da evolução de métodos e de metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, as concepções de ensino foram se transformando. Essas transformações foram influenciadas, logicamente, pelas intenções e pelos interesses de cada época, mas também pelos avanços científicos que trouxeram, para a didática de línguas, influências de outras áreas, como a psicologia cognitiva e a pedagogia.

Nesse contexto, um dos aspectos que foi bastante discutido ao longo da evolução das abordagens de ensino de LE é em relação ao papel da língua materna no contexto de ensino línguas. A língua materna (LM) ocupou lugares muito distintos: ora um papel central, ora completamente banida dos procedimentos e atividades em sala de aula.

No método gramática-tradução – também conhecido como método tradicional –, a língua materna ocupava um lugar central nas atividades em sala de aula. A aprendizagem da LE consistia em traduzir para a LM textos da língua-alvo, especialmente textos literários, a partir de exercícios de tradução e de versão. Logo em seguida, o método direto – que vigorou do final do século XIX ao início do século XX – banuiu completamente qualquer apoio na língua materna, buscando um ensino-aprendizagem da LE de forma direta, isto é, sem “interferência” da LM. Na sequência, os métodos e as abordagens que surgiram no ensino de LE, a exemplo dos métodos estruturais dos anos 60 e 70 do século XX (abordagem áudio-oral e audiovisual), e as abordagens comunicativas, em meados dos anos de 1970 e 1980, também estigmatizaram qualquer apoio na LM em atividades em sala de aula, argumentando-se que esse apoio constituía um entrave na aprendizagem da LE.

Apenas no início dos anos de 1990, com o surgimento das abordagens plurais das línguas e das culturas, é que o lugar da LM foi recolocado em discussão no ensino de LE.

Chamamos de “abordagens plurais das línguas e das culturas” as abordagens didáticas que implementam atividades de ensino-aprendizagem que envolvem, ao mesmo tempo, muitas variedades linguísticas e culturais⁴ (CARAP, 2009, p. 5). Existe uma oposição entre as abordagens plurais e as abordagens ditas “singulares”, pelo fato de estas implicarem um procedimento didático no qual a atenção se volta para apenas uma língua-cultura em particular, tomada isoladamente. Essas abordagens singulares foram particularmente valorizadas quando os métodos estruturais – e depois “comunicativos” – se desenvolveram, e todas as traduções e todos os recursos à primeira língua foram banidos do ensino⁵ (CARAP, 2009, p. 5).

As abordagens plurais de ensino de línguas se dividem em quatro. A *Intercompreensão de Línguas Românicas* (ILR ou IC), que consiste no ensino integrado e simultâneo de várias línguas de mesma raiz; a *abordagem intercultural*, que favorece a reflexão em relação às trocas entre indivíduos de culturas diferentes e, por consequência, a abertura à alteridade; a *didática integrada das línguas*, que se apoia nos conhecimentos linguísticos anteriores dos aprendizes para a aprendizagem de uma nova língua; e o *despertar para as línguas*, que coloca em prática atividades de observação, de escuta, de comparação e de reflexão, com o objetivo de desenvolver uma abertura à diversidade linguística. (FRANÇA, 2015, p. 6).

Portanto, nas abordagens plurais das línguas-culturas, também chamadas de abordagens plurilíngues, a língua materna dos alunos, assim como outras línguas estrangeiras, servem como apoio para a aquisição da(s) língua(s)-alvo. Esse procedimento metodológico implica uma reconfiguração dos paradigmas de ensino de línguas, trazidos pelas abordagens singulares.

O surgimento desse novo paradigma foi determinado, por um lado, pelas mudanças de interesses na sociedade, pois, na atual fase do capitalismo, as políticas linguísticas têm apontado na direção do incentivo ao plurilinguismo. No estágio atual de globalização, houve uma reconfiguração das correlações de força entre as línguas no cenário mundial. Nesse contexto, a segmentação e a abertura de novos mercados, bem como a preservação da diversidade cultural e linguística, são imperativas para a própria manutenção da ordem mundial do capitalismo em sua fase transnacional (ORTIZ, 2008 *apud* SILVA, 2013, p. 94).

⁴ Nous appelons "approches plurielles des langues et des cultures" des approches didactiques qui mettent en oeuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles (CARAP, 2009, p. 5).

⁵ Ces approches singulières ont été tout particulièrement valorisées lorsque les méthodes structurales puis "communicatives" se sont développées et que toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement (CARAP, 2009, p. 5).

Nesse contexto, surge um novo paradigma na didática de línguas: a ideia de que, somente pela via do respeito à diversidade linguística e cultural, ou seja, por meio do plurilinguismo, poderemos preservar a equidade entre os sujeitos. Assim sendo, as abordagens plurais das línguas e das culturas surgem como um instrumento eficaz na defesa da diversidade cultural e linguística dos cidadãos.

Outrossim, as abordagens plurilíngues também nascem das influências trazidas pelas teorias psicológicas do século XX, que trouxeram muitas contribuições para o campo da didática de línguas (particularmente as teorias cognitivas de Piaget e Vygotsky). Essas teorias nos fizeram compreender melhor os mecanismos de aprendizagem e demonstraram a necessidade de, em contexto de ensino, aproximar os conteúdos aos conhecimentos prévios dos alunos, a fim de fazê-los se sentirem implicados no processo de ensino-aprendizagem e, com isso, desenvolverem o conhecimento na(s) língua(s)-alvo. Portanto, as abordagens plurilíngues de ensino de LE estão ancoradas em paradigmas já estabelecidos, dos quais alguns aspectos ainda não tinham sido aplicados/compreendidos de forma completa nas abordagens de ensino de línguas anteriores.

É bem verdade que as abordagens de ensino de LE, surgidas a partir da década de 1970, chamadas de “abordagens cognitivas” (a exemplo da Abordagem Comunicativa), buscaram se basear nos princípios da teoria construtivista da aprendizagem, preconizando um ensino gramatical de forma indutiva, que parte das observações intuitivas dos aprendizes para a formulação das regras da LE. No entanto, no que diz respeito aos conteúdos lexicais, essas abordagens ainda continuaram muito atreladas aos princípios herdados do Método Direto (ou Abordagem Direta), em que o uso da língua estrangeira era preponderante em sala de aula e qualquer recurso à língua materna era visto como um entrave para a aprendizagem. Nessa abordagem, havia uma preocupação de aproximar as situações de aprendizagem de língua estrangeira às condições de aquisição de língua materna, ou seja, de forma direta, sem recurso à LM. Vale salientar que, no final do século XIX – época em que foi criada a Abordagem Direta – ainda não havia teorias científicas acerca dos conceitos de língua estrangeira, língua materna e língua segunda, nem da aprendizagem e aquisição dessas línguas. Portanto, era uma abordagem muito mais baseada na dedução intuitiva do que na experiência empírica. Somente mais tarde – meados do século XX – esses conceitos foram elaborados, e, hoje, sabe-se que é um equívoco conceber o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, baseada nos mesmos parâmetros da aquisição da língua materna. Embora seja totalmente verossímil uma pessoa aprender uma língua estrangeira de forma “natural” – ou seja, tendo o contato direto com a língua estrangeira –, não se pode afirmar que essa seja a melhor forma de se

aprendê-la, pois os casos de fossilização grave constitui um contra-argumento de peso (CORDER, 1980).

Atualmente, tem vigorado, no ensino de línguas, duas concepções muito distintas em relação ao suporte da aprendizagem na língua materna em sala de aula. A primeira, trazida das abordagens singulares de ensino de LE, busca banir completamente a LM das atividades em sala de aula; e a segunda possui uma perspectiva antagônica, trazida das abordagens plurais das línguas e das culturas. Essa última busca se apoiar nos conhecimentos prévios do aprendiz, tanto de sua língua materna como de outras línguas estrangeiras conhecidas pelos alunos, a fim de construir os conhecimentos na(s) língua(s)-alvo.

As abordagens plurais de ensino de LE existem há apenas trinta anos e não houve tempo ainda suficiente para que os conceitos trazidos por essas abordagens se estabelecessem como paradigmas amplamente reconhecidos, pois, como afirma Moscovici (2007), conceitos que operam em grandes profundidades parecem necessitar de mais de cinquenta anos para penetrar nas camadas mais baixas da comunidade científica. No entanto, essas abordagens estão ancoradas em paradigmas já estabelecidos, trazidos da psicologia cognitiva e da pedagogia. Atualmente, as abordagens plurais das línguas e das culturas buscam estender suas influências, a fim de se estabelecerem nas representações sociais, não apenas no meio acadêmico, mas também na sociedade como um todo.

Após termos demonstrado de que forma a teoria das representações sociais nos ajuda a entender os processos de mudanças de paradigmas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, mostramos, na próxima seção, de que forma essa teoria tem contribuído para as pesquisas na área de ensino-aprendizagem de LE.

1.3 REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

No campo do ensino-aprendizagem de línguas, as investigações das representações sociais vêm despertando o interesse de muitos pesquisadores da didática de línguas (DL) e das políticas linguísticas educativas de vários países, particularmente concernentes às representações das línguas (LM e LE), sua aprendizagem e seu ensino. As pesquisas na DL fazem uma relação das representações ao desejo de aprender as línguas, ao sucesso e ao fracasso da sua aprendizagem (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 7). Assim, as representações têm um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

O conceito de representações sociais, como vimos, é originário da psicologia social e surge no decorrer do século XX. Esse conceito é trazido para o campo da Linguística Aplicada, em meados dos anos de 1980 na Europa, e chega ao Brasil em meados dos anos de 1990 (BARCELOS, 2004, p. 124 *apud* SILVA, 2007). No que tange ao ensino-aprendizagem de línguas, busca-se entender as representações sobre as línguas e igualmente da percepção da distância inter-linguística entre a LM e a LE e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

As representações das línguas podem influenciar na motivação em aprendê-las e até mesmo na percepção da dificuldade ou facilidade da aprendizagem. Estudos demonstraram que a percepção da distância ou da proximidade entre as línguas vão além de critérios linguísticos e podem estar ligadas a fatores subjetivos, isto é, relacionados às representações do sujeito, no que tange às línguas. Caddéo e Jamet (2013) citam uma pesquisa realizada com locutores do catalão, do francês, do espanhol e do português, em que os entrevistados falavam da facilidade ou da dificuldade de entender as outras línguas supracitadas. O resultado mostrou que a compreensão do português é a menos partilhada pelos locutores: “uma explicação possível reside sem dúvida na falta de prestígio dessa língua associada às classes laboriosas” (LARRUY; MATTHEY, 2008 *apud* CADDÉO; JAMET, 2013, p. 35). Será que, no contexto europeu, o português seria uma língua com menor prestígio e, por isso, seria percebida pelos locutores das outras línguas de mesma raiz linguísticas (a raiz românica) como a mais difícil de entender? Seriam as representações sociais veiculadas, dessa língua, responsáveis por esse resultado? Percebe-se, a partir dessa pesquisa, que a percepção da distância inter-linguística entre essas línguas não é de ordem linguística, pois o português é uma língua muito mais parecida com o espanhol e com o catalão do que com o francês. Desse modo, se os entrevistados tivessem levado em conta critérios meramente linguísticos, o francês seria, provavelmente, considerado a língua menos compreendida pelos outros locutores.

As representações são influenciadas por diversos fatores: imagem socialmente veiculada daquela língua-cultura (os estereótipos), as relações entre os países, o modo como essas línguas são ensinadas, a estrutura do sistema educacional etc. Vale salientar que essas representações não são fixas, isto é, elas são maleáveis e se modificam também sob a influência de diversos fatores. Esse tema é argumento para Castellotti e Moore (2002), que ressaltam:

As representações são constitutivas da construção identitária, da relação entre eu e os outros e da construção dos conhecimentos. As representações não são nem verdadeiras, nem falsas, nem definitivas, no sentido em que elas permitem aos indivíduos e aos grupos de se autocategorizar e de determinar os traços que eles julgam pertinentes para construir sua identidade com relação aos outros⁶ (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 21).

Dentre os fatores que influenciam a formação das representações dos aprendizes a respeito das línguas e a sua aprendizagem, estão as representações dos próprios professores. As representações que os docentes têm das línguas e de sua aprendizagem estão relacionadas a certas estratégias de ensino, ou pelo menos a uma pré-disposição a certas práticas educativas. Por exemplo, professores que tendem a representar o conhecimento linguístico de um falante bilíngue como conhecimentos separados e justapostos das línguas, como se a LM e a LE estivessem estocadas em compartimentos distintos do cérebro, adotam, normalmente, a estratégia de reprimir as comparações entre as línguas, com a crença de que esses procedimentos constituem um entrave na aprendizagem da LE. Alguns professores dizem objetivar sempre a “fazer os alunos pensarem diretamente na língua estrangeira” (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 16).

A própria estrutura do sistema educativo tradicional influencia, de forma não negligenciável, na percepção de que o apoio na língua materna constitui uma fonte de erros na aprendizagem da LE. Essa representação repercute na forma como essas línguas são ensinadas, mas também na maneira como são aprendidas, pois as representações que os professores têm sobre as línguas e sua aprendizagem influenciam, de modo intenso, as representações dos estudantes, pois eles (os professores) seriam os “transmissores” de modelos de aprendizagem e, por extensão, de modelos de representações das línguas. Dessa forma, os alunos que, de forma natural, recorrem à língua materna evocam muito mais esse fato como um hábito vergonhoso do que um apoio frutuoso (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 17).

No campo da Linguística da Aquisição, as representações constituem um elemento fundamental do processo de apropriação da LE. As representações da língua materna, da língua-alvo e de suas diferenças estão ligadas a certas estratégias de aprendizagem no aprendiz, em que se constrói uma representação da distância inter-linguística, que separa o

⁶ Les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances. Les représentations ne sont ni justes ni fausses, ni définitives, dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s’auto-catégoriser et de déterminer les traits qu’ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d’autres (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 21).

sistema da sua língua ao da língua-alvo⁷ (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 9). Logo, a atitude do professor em reprimir as comparações entre LM e LE, em sala de aula, negligenciando, assim, os pontos de transferência positivos e os cognatos, repercute na percepção do estudante quanto à distância inter-linguística entre as línguas – que, como vimos, vai além de fatores meramente linguísticos – e pode fazê-lo perceber a aprendizagem da LE como algo muito mais difícil do que poderia ser: inibindo a aprendizagem. Outrossim, o receio de muitos professores em evitar as comparações entre LM e LE em sala de aula, sob a álibi de evitar os erros decorrentes das interferências dos falsos cognatos, deixa de lado todos os pontos positivos de passagem entre as duas línguas, que são, muitas vezes, mais numerosos do que os falsos cognatos.

Ressalte-se que o apoio na língua materna ou em outras línguas estrangeiras já conhecidas pelo aluno é um procedimento cognitivo natural na construção do conhecimento da língua-alvo. Por esse olhar, torna-se necessário, no processo de ensino-aprendizagem – no nosso contexto específico de LE –, aproximar os conteúdos aos conhecimentos prévios dos alunos (tanto da sua LM como de outras LE que ele conheça de modo mais sólido), a fim de permitir que o aprendiz se sinta implicado e, com isso, possa desenvolver o conhecimento na língua-alvo. Portanto, na abordagem da Intercompreensão, a língua materna, bem como as outras LE que o estudante conhece, constituem, assim, “passarelas” para a aprendizagem da língua-alvo, ao invés de obstáculos.

A abordagem da intercompreensão representa um grande avanço no que tange às representações, pois ao aproximar os conhecimentos prévios dos alunos (de sua LM e de outras LE que ele conhece) aos conteúdos da língua-alvo, ela dá ao aprendiz muito mais confiança e motivação na aprendizagem. Além disso, suas representações referentes à proximidade inter-linguística entre LE e LM, geradas pelos procedimentos metodológicos das abordagens plurais das línguas e das culturas, tornam a sua percepção da dificuldade de aprendizagem muito mais relativizada. Sendo assim, essas abordagens são muito eficazes para se combater/evitar bloqueios na aprendizagem ou desestímulo por parte do aprendiz: algo bastante perceptível entre estudantes na educação regular, baseada nas abordagens singulares de ensino de LE.

Diante disso, ressaltamos a relevância de se investigar sobre as representações dos professores de LE, pelo fato de os docentes serem transmissores de modelos de aprendizagem

⁷ Les représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre, et sur leurs différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants qui se construisent une représentation de la distance interlinguistique séparant le système de leur langue de celui de la langue à apprendre (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 9).

e, conseqüentemente, das representações dos estudantes. Na seqüência desta dissertação, discorreremos acerca dos princípios teóricos da abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR ou IC), uma abordagem que se insere entre as abordagens plurais das línguas e das culturas.

CAPÍTULO II:

**INTERCOMPREENSÃO: UM “NOVO” PARADIGMA DE
ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Neste capítulo, discorreremos acerca dos princípios teórico-metodológicos da abordagem da Intercompreensão. Com esse propósito, definimos, em um primeiro momento, o conceito de intercompreensão e descrevemos de que maneira esse conceito se aplica ao ensino-aprendizagem de línguas. Na sequência, expomos de que forma essa abordagem contribui para a promoção do plurilinguismo e discutimos, de modo breve, a evolução do conceito e dos princípios metodológicos da IC, desde a sua criação até os dias atuais. Apresentamos também, como o inglês se insere dentro da abordagem da IC, constituindo-se em uma língua ponte para as línguas românicas e vice-versa. Além disso, argumentamos de que forma os princípios da IC podem ser aplicados para além das proximidades linguísticas. Por fim, discutimos como essa abordagem vem ganhando novos pesquisadores no Brasil e apresentamos as iniciativas que vêm sendo realizadas no país na divulgação dessa abordagem.

2.1 A ABORDAGEM DA INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS (ILR OU IC)

A Intercompreensão (IC) é, por certo, uma prática bastante antiga, sendo muito frequente, desde a antiguidade, entre viajantes, comerciantes e habitantes de regiões fronteiriças. Encontram-se muitos relatos históricos de navegadores (a exemplo de Cristóvão Colombo) e de viajantes que testemunharam essa prática. Assim, a intercompreensão foi considerada, por muito tempo, uma espécie de língua franca dos iletrados que, na prática, consiste em:

Uma forma de comunicação plurilíngue em que cada um compreende as línguas dos outros e se expressa na(s) língua(s) que conhece, estabelecendo assim uma equidade no diálogo, ao mesmo tempo em que desenvolve, em diferentes níveis, o conhecimento de línguas que se tem competências de recepção (ou seja, de compreensão) e não de produção⁸ (FRANÇA, 2015, p. 3).

A intercompreensão é uma prática natural e espontânea, que todo falante emprega (mais ou menos bem) em situação de contato com locutores de línguas desconhecidas ou pouco conhecidas, quando não há uma língua comum de comunicação entre os interlocutores.

⁸ Une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langue(s) qu'il maîtrise, instaurant ainsi une équité dans le dialogue, tout en développant, à différents niveaux, la connaissance de langues dans lesquelles on a des compétences de réception (c'est à dire de compréhension) et non de production (FRANÇA, 2015, p. 3).

Essa prática é mais bem sucedida quando os interlocutores falam línguas de mesma raiz linguística, a exemplo das línguas românicas ou neolatinas (como o português, o espanhol, o francês, o italiano etc.).

Por uma ótica semelhante, acrescenta-se ainda o ponto de vista de um dos primeiros estudiosos do tema, que se constituiria, por assim dizer, nas bases da proposta da IC, haja vista que está associada à prática espontânea, a depender das situações de comunicação, ao ressaltar a flexibilidade da proposta, afirmando que a intercompreensão é:

“Compreender a língua do outro e se fazer compreender...”. Essa formulação, muito simples, me parece, em última análise, a mais indicada para definir intercompreensão com toda a flexibilidade: trata-se de, primeiramente, esforçar-se para compreender o outro e, então, utilizar meios considerados aptos a se fazer entender, portanto, abertos à negociação e com base na escolha do código linguístico, mas não apenas porque é verdade que seja, a intercompreensão é ouvida com muita frequência no nível linguístico. (DEGACHE, 2006, p.21)⁹.

Tal perspectiva é, por certo, uma das bases que ajudam na consolidação da IC, enquanto proposta que pode ser abordada no ensino de línguas em uma perspectiva plurilingue. Na Europa, devido à proximidade entre os países, a prática da intercompreensão foi percebida, desde muito tempo, como uma grande vantagem em termos didáticos por vários educadores. Os primeiros discursos e trabalhos que recomendavam a necessidade de uma didática da intercompreensão remontam ao início do século XX, como podemos perceber no discurso a seguir, pronunciado em 1911, pelo professor e político francês Jean Jaurès:

Fiquei impressionado de ver, durante minha jornada pelos países latinos, que, combinando o francês e o languedociano¹⁰, e por certo hábito de analogias, eu entendia em poucos dias o português e o espanhol. Se pela comparação do francês e do languedociano ou do provençal, os filhos do povo, em todo o sul da França, aprendessem a encontrar a mesma palavra em duas formas ligeiramente diferentes, eles teriam, em pouco tempo em mãos, a chave que lhes abriria, sem muito esforço, o italiano, o catalão, o espanhol, o português, e eles se sentiriam em harmonia natural, em fácil comunicação com este vasto mundo de raças latinas, que hoje, na Europa meridional e na América do Sul, desenvolve tantas forças e audaciosas esperanças. Para a expansão econômica como para a ampliação intelectual da França do Sul, há aqui um problema da mais alta importância, e sobre o qual me permito

⁹ "Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre...". Cette formulation, très simple, me paraît en définitive la mieux indiquée pour définir l'intercompréhension en toute flexibilité : il s'agit d'abord de s'efforcer à comprendre l'autre, puis d'employer des moyens jugés aptes à se faire comprendre, donc ouverts à la négociation et portant, bien entendu, sur le choix du code linguistique, mais pas seulement tant il est vrai que l'intercompréhension reste trop souvent entendue au niveau linguistique. (DEGACHE, 2006, p.21).

¹⁰ Língua de raiz latina falada no sul da França.

chamar a atenção dos professores¹¹ (JAURÈS, 1911 *apud* FRANÇA, 2015, p. 2).

Além de Jean Jaurès, outros intelectuais como Ferdinand Buisson, no *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire* (1882), e Jules Ronjat, em *Syntaxe du provençal moderne* (1913) – esse último considerado o precursor da didática da intercompreensão –, também chamaram a atenção para a necessidade de uma didática integrada das línguas. Muito embora remonte a mais de um século, a intercompreensão só foi introduzida na didática de línguas enquanto abordagem de ensino nos anos de 1990 e, ainda que nos últimos 30 anos a IC tenha construído uma base científica sólida em termos didático-metodológicos, essa abordagem parece ainda encontrar barreiras para se consolidar nos currículos escolares e universitários. Na didática de línguas, a IC representa uma reconfiguração dos paradigmas tradicionais sobre os quais está alicerçado o ensino-aprendizagem de línguas no contexto atual.

Tradicionalmente, o ensino de línguas estrangeiras – seja ele em nível escolar, em escolas de idiomas, ou em nível universitário – é ofertado de modo que cada língua é ensinada/aprendida isoladamente. Na didática da intercompreensão, pelo contrário, as línguas são ensinadas/aprendidas de forma simultânea e articulada e as comparações entre elas são incentivadas, inclusive em relação à língua materna do aprendiz. Portanto, nessa abordagem, os conhecimentos dos aprendizes tanto de sua língua materna (LM), como de outras línguas estrangeiras (LE), que eles conhecem de modo mais sistematizado, servem de passarelas – ou pontes – para a aprendizagem de outras LE. Por esse olhar, as comparações entre as línguas, ao invés de constituírem um entrave para a aprendizagem de novas LE – como tradicionalmente são consideradas – tornam-se procedimentos benéficos e proveitosos, graças às semelhanças entre as línguas. Com foco nessa realidade, Maddalena de Carlo (2011) ressalta:

Muitas vezes, prevalece ainda hoje a ideia de que se deve esquecer a própria L1 (língua materna) para dar espaço à L2 (segunda língua), e que a influência da L1 é, acima de tudo, uma fonte de erro. Esse legado da análise contrastiva leva a falar de “falsos cognatos” e a ignorar os “verdadeiros

¹¹ J'ai été frappé de voir, au cours de mon voyage à travers les pays latins que, en combinant le français et le languedocien, et par une certaine habitude des analogies, je comprenais en très peu de jours le portugais et l'espagnol. Si, par la comparaison du français et du languedocien, ou du provençal, les enfants du peuple, dans tout le Midi de la France, apprenaient à trouver le même mot sous deux formes un peu différentes, ils auraient bientôt en main la clef qui leur ouvrirait, sans grands efforts, l'italien, le catalan, l'espagnol, le portugais. Et ils se sentiraient en harmonie naturelle, en communication aisée avec ce vaste monde des races latines, qui aujourd'hui, dans l'Europe méridionale et dans l'Amérique du Sud, développe tant de forces et d'audacieuses espérances. Pour l'expansion économique comme pour l'agrandissement intellectuel de la France du Midi, il y a là un problème de la plus haute importance, et sur lequel je me permets d'appeler l'attention des instituteurs(JAURÈS, 1911 *apud* FRANÇA, 2015, p.2).

cognatos”, isto é, todos os casos em que a transparência entre as línguas é evidente. Um dos principais objetivos da didática da intercompreensão é precisamente fazer com que apareçam, em todas as suas evidências, a vizinhança e, portanto, as semelhanças entre as línguas, a fim de aumentar a capacidade de compreensão¹² (DE CARLO, 2011, p. 164-165).

Ressalte-se que o apoio na língua materna ou em outras línguas conhecidas pelo estudante é um procedimento natural, empregado por todo aprendiz no processo de aprendizagem de LE. Em trabalhos realizados no campo da Linguística da aquisição, percebeu-se que boa parte dos “erros” cometidos pelos estudantes em L2 não são aleatórios, isto é, decorrem justamente das interferências da L1 (língua materna) ou de outras LE que o estudante já domina (CORDER, 1980). Isso significa dizer que eles acontecem porque a análise contrastiva da L1 (ou outra LE) e a língua-alvo não é suficiente para que o aprendiz possa progredir na aprendizagem, tendo em conta as zonas de dificuldade na passagem de uma para outra. Dessa maneira, incentivar as comparações entre L1 e L2, em sala de aula, pode auxiliar o aluno a superar essas dificuldades e evitar, por exemplo, as fossilizações de erros.

O estado de sistema transitório de língua na aprendizagem, que resulta da confrontação sucessiva das hipóteses do aprendiz sobre o funcionamento da língua-alvo em função dos dados aos quais ele se encontra confrontado, é chamado, em Linguística, de “interlíngua”. Dabène (1996 *apud* CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 18) ressalta que “a influência da língua materna não se limita em permitir aos sujeitos de se apoiarem em certo número de ancoragens lexicais, ela os dota de certo número de ferramentas heurísticas de caráter metalinguístico utilizáveis ao longo do percurso de decifração¹³”. Assim, não apenas a língua materna, mas também outras línguas estrangeiras que fazem parte do repertório linguístico do aprendiz poderão servir como pontos de apoio para a construção das competências linguageiras em outras LE.

Na didática do monolinguismo – situação na qual as línguas são ensinadas isoladamente –, paira uma crença de que os conhecimentos linguísticos do estudante são

¹² Troppo spesso prevale ancora oggi l’idea che si debba dimenticare la propria L1 (lingua materna) per fare posto alla L2 (seconda lingua), e che l’influenza della L1 sia soprattutto fonte di errore. Questo retaggio dell’analisi contrastiva ci porta a parlare dei “falsi amici” e ad ignorare i “veri amici”, cio è tutti i casi in cui la trasparenza fra le lingue è evidente. Uno dei principali obiettivi della didattica dell’intercompreensione è proprio quello di far apparire in tutta la sua evidenza la vicinanza e quindi la somiglianza tra le lingue, in modo da accrescere le capacità di comprensione (DE CARLO, 2011, p.164-165).

¹³ L’influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d’ancrages lexicaux, elle les dote d’un certain nombre d’outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours de déchiffrage (DABÈNE, 1996 *apud* CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 18).

justapostos, como se cada língua estivesse armazenada em compartimentos distintos do cérebro. Já na didática do plurilinguismo – em que as línguas são ensinadas simultaneamente –, parte-se de uma concepção de que esses conhecimentos são complementares ao invés de justapostos; ou seja, eles fazem parte de uma competência plural e complexa. Essa ideia é fundamental na formulação do conceito de competência plurilíngue e pluricultural na didática de línguas e é definido nos seguintes termos:

Designar-se-á, por competência plurilíngue e pluricultural, a competência para comunicar linguisticamente e para interagir culturalmente possuída por um ator que conhece, em diferentes níveis, várias línguas e tem, em diferentes graus, a experiência de várias culturas, sendo capaz de gerir todo este capital linguístico e cultural. A opção predominante é de considerar que não há superposição ou justaposição de competências distintas, mas a existência de uma competência plural, complexa, mesmo composta e heterogênea, que inclui competências singulares, mesmo que parciais, mas que é como um repertório disponível para o ator social em questão¹⁴ (COSTE; MOORE; ZARATE, [1997] 2009, p. 12).

Essa é uma das bases do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QEQR, 2001), no qual os idealizadores já utilizam o termo “ator” para se referirem ao utilizador e aprendiz de uma língua, pois este “deve cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico” (QEQR, 2001, p. 29).

É importante fazer uma ressalva quanto ao conceito de plurilinguismo, pois ele não se refere a monolinguismos justapostos, ou seja, a conhecimentos “perfeitos” das línguas, comparáveis ao de falantes nativos, mas trata-se de conhecimentos parciais e plurais. Desse modo, um falante plurilíngue não deve ser associado a um falante poliglota. No entanto, esse plurilinguismo pode conduzir – dependendo do percurso de cada falante – a esse objetivo. Assim, os objetivos da intercompreensão não são utópicos, ao contrário, são bastante reais e tangíveis. Nesse contexto, Alas-Martins (2017) ressalta:

Grande modificação do ponto de vista da didática das línguas e de seus objetivos. Não se trata de dominar uma, duas, três línguas, separadamente, tendo o “nativo ideal” (de qual nativo? nos perguntamos) como modelo. O

¹⁴ On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l’expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l’ensemble de ce capital langagier et culturel. L’option majeure est de considérer qu’il n’y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d’une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l’acteur social concerné (COSTE; MOORE; ZARATE, [1997] 2009, p. 12).

objetivo do ensino é o de desenvolver um repertório linguageiro em que se faz uso dos conhecimentos anteriormente adquiridos, seja na língua materna seja em outras línguas do conhecimento do aprendiz, a fim de ajudá-lo tanto a resolver problemas de compreensão, como para se fazer compreender. (ALAS-MARTINS, 2017, p. 84).

Outro ponto de divergência entre a IC e a abordagem tradicional é no que diz respeito aos objetivos linguísticos traçados por cada uma. Na abordagem tradicional, de modo geral, objetiva-se o desenvolvimento das quatro habilidades linguageiras (compreensão oral e escrita; e, produção oral e escrita) e se tem como modelo o “falante nativo”. Já na abordagem da intercompreensão, objetiva-se o desenvolvimento das competências de recepção, ou seja, as habilidades de compreensão oral e escrita. Entretanto, “não se trata de se satisfazer, por princípio ou por realismo, de um conhecimento muito limitado de uma língua estrangeira, mas de postular que esse conhecimento, imperfeito em um dado momento, é parcial de uma competência plurilíngue plural que ele enriquece¹⁵” (COSTE; MOORE; ZARATE, [1997] 2009, p. 12).

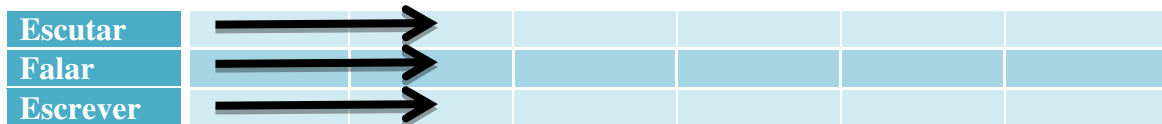
Essa opção pelo desenvolvimento de competências parciais de várias línguas estrangeiras ao mesmo tempo tem um objetivo funcional. Primeiramente, ela objetiva despertar o interesse dos estudantes ao aprendizado de outras línguas, isto é, um objetivo preventivo a essa “patologia” que Tyvaert (2008, p. 270, *apud* CAPUCHO, 2008, p. 245) chama de “alergia às línguas”. Além disso, pelo fato de serem maleáveis e evolutivas, essas competências parciais, de compreensão oral ou escrita, poderão servir de *input* para o desenvolvimento das outras competências, segundo os interesses e as necessidades dos falantes. Assim, “as estratégias cognitivas e metalinguísticas induzidas nesse modo de aprendizagem favorecem a capacidade de produzir de maneira autônoma. A progressão dessa abordagem é inversa ao da aprendizagem tradicional das línguas¹⁶” (FRANÇA, 2015, p. 7), como podemos observar nos quadros 1 e 2:

Quadro 1- Progressão tradicional

Habilidade	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ler	→					

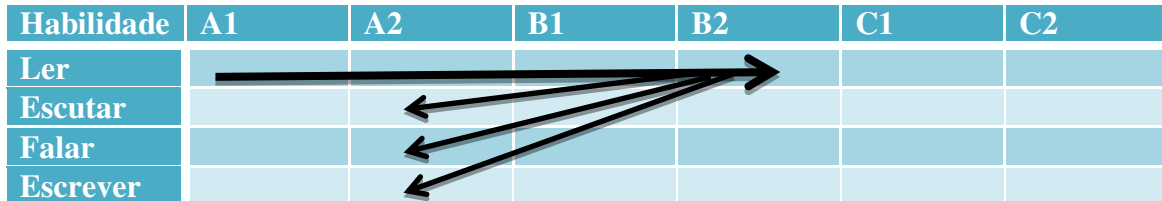
¹⁵ Il ne s’agit pas de se satisfaire, par principe ou par réalisme, d’une maîtrise très limitée d’une langue étrangère, mais bien de poser que cette maîtrise, imparfaite à un moment donné, est partie d’une compétence plurilingue plurielle qu’elle enrichit (COSTE; MOORE; ZARATE, [1997] 2009, p. 12).

¹⁶ Les stratégies cognitives et métalinguistiques induites dans ce mode d’apprentissage favorisent la capacité à produire de manière autonome. La progression de cette approche est en effet à rebours de l’apprentissage traditionnel des langues (FRANÇA, 2015, p. 7).



Fonte: Escudé e Janin (2010, p. 51).

Quadro 2- Progressão apoiada na intercompreensão



Fonte: Escudé e Janin (2010, p. 51).

No modelo de progressão da IC, o aprendiz, após ter desenvolvido a competência de compreensão escrita (ou de compreensão oral, dependendo do foco da abordagem), terá uma boa base da língua para desenvolver as outras competências. Nesse caso, a primeira competência desenvolvida favorece uma tomada de confiança pelo aprendiz para a aquisição das outras competências (FRANÇA, 2015, p. 7). Além disso, pelo fato de a competência plurilíngue e pluricultural ser uma competência complexa e plural, nas trocas languageiras, entre locutores plurilíngues, os sujeitos recorrem a todo o seu repertório linguístico, havendo, assim, em uma mesma troca, recurso à alternância de códigos e falares bilíngues. Nesse contexto, essa abordagem se distancia do modelo convencional que tem o falante nativo monolíngue como modelo, ou, pelo menos, que opera em instâncias de comunicação endolíngue – isto é, colocando em contato pessoas consideradas detentoras de um conhecimento perfeito e homogêneo dos recursos do meio utilizado, a primeira língua para essas pessoas. (COSTE; MOORE; ZARATE, [1997] 2009, p. 9).

A concepção de competências parciais trazida pela IC implica em uma forte ruptura na concepção tradicional de ensino-aprendizagem de línguas; pois, como bem lembra Capucho (2010), as representações da aprendizagem de uma língua estão, ainda hoje, fortemente relacionadas com o desenvolvimento de todo o tipo de atividades linguísticas, sendo impensável, para boa parte dos professores, uma focalização parcial nesse domínio (CAPUCHO, 2010, p. 106). Também, ao deixar de objetivar o falante nativo como modelo, essa abordagem tem impactos, inclusive sobre as representações dos aprendizes, pois, para muitos estudantes, aprender uma língua significa aprender a falá-la, e quando esse objetivo não é alcançado há, no estudante, um sentimento de frustração, como se ele tivesse fracassado em seus objetivos de aprendizagem. Ao passo que, ao se valorizar as outras competências, esse sentimento é relativizado, pois ele avalia sua competência a partir dos conhecimentos já

adquiridos, não no que ele ainda não desenvolveu. Assim, a aprendizagem passa a focar muito mais no que o aluno é capaz de fazer do que no que ele ainda não é capaz, servindo, dessa forma, como um procedimento motivador da aprendizagem.

A abordagem da intercompreensão representa também uma redefinição do papel do professor, pois o docente, nessa abordagem, não precisa ser um poliglota, ou seja, ele não precisa ter domínio de todas as línguas com as quais ele pode trabalhar em sala de aula. Nesse contexto, o docente estaria também sujeito a se colocar em uma situação de insegurança, pois ele se tornar um participante de um método de descobertas das línguas, que deverá partilhar com os seus estudantes (CAPUCHO, 2010, p. 106). Nesse sentido, o papel do professor é o de acompanhador e facilitador de descobertas.

A abordagem plurilíngue de ensino de línguas, baseada na intercompreensão, oferece expressivas vantagens didáticas, pois ela favorece:

- A conscientização do porquê e como se aprende as línguas escolhidas;
- A conscientização das competências transferíveis e a capacidade de reutilizá-las na aprendizagem das línguas;
- O respeito ao plurilinguismo dos outros e ao reconhecimento das línguas e de suas variedades, independentemente da sua imagem na sociedade;
- O respeito às culturas inerentes às línguas e da identidade cultural dos outros;
- A capacidade de perceber e assegurar a ligação entre as línguas e as culturas;
- Uma abordagem global integrada da educação linguística nos currículos¹⁷ (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 21-22).

Considerando estas vantagens, entendemos que a IC só poderá trazer benefícios à formação escolar e acadêmica de aprendizes, quando implantada nos currículos, essencialmente, das universidades e, mais particularmente, das faculdades de Letras, uma vez que esses se constituem como os principais centros de formação de novos professores de línguas no Brasil. Reiteramos ainda que há diversas pesquisas¹⁸, ao longo desses últimos anos, que colocam a IC em posição de destaque, enquanto caminho para uma diversidade linguística e, de modo especial, no âmbito do ensino de línguas; porém, aqui, ressaltamos a

¹⁷ La prise de conscience du pourquoi et du comment on apprend les langues choisies; La prise de conscience de compétences transposables et la capacité à les réutiliser dans l'apprentissage des langues; Le respect du plurilinguisme d'autrui et la reconnaissance des langues et de leurs variétés, quelle que soit l'image qu'elles ont dans la société; Le respect des cultures inhérentes aux langues et de l'identité culturelle d'autrui; La capacité à percevoir et à assurer le lien entre les langues et les cultures; Une approche globale intégrée de l'éducation linguistique dans les curricula (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 21-22).

¹⁸ Cf. <https://www.miriadi.net/>.

importância da amplitude de mundos à qual ela pode conduzir o professor e o aprendiz da língua.

Após esse breve percurso do conceito de Intercompreensão e dos procedimentos didático-metodológicos dessa abordagem de ensino de línguas, discorremos, na seção a seguir, acerca do surgimento da IC na DL e dos diversos projetos criados ao longo das três últimas décadas, visando o ensino simultâneo e integrado das línguas-culturas.

2.2 O SURGIMENTO DA IC NA DIDÁTICA DE LÍNGUAS

Embora a noção de intercompreensão não seja recente, o seu advento, do ponto de vista da sua conceptualização teórica na DL e da sua aplicação em contextos reais de ensino-aprendizagem de línguas, só acontece nos anos de 1990. Assim, no início dos anos de 1990, surgem, na Europa, alguns projetos de ensino integrado de línguas. Os projetos pioneiros são *Intercommunicabilité Romane*¹⁹ (IC – 5), *EuRom4*²⁰, *EuroComRom*²¹ e *Galatea*²². Todos eles criados antes de 1995, cujos primeiros resultados foram conhecidos em 1997, com a publicação de Blanche-Benveniste *et al.*, *Eurom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes* (CAPUCHO, 2013, p. 20).

Ainda nessa década, surgem também os projetos *Ariadna*, *Minerva*²³ e *Igloo*²⁴, do final da referida década. A partir dos anos 2000, os projetos de ensino integrado de línguas se multiplicaram e, desde então, surgiram: *Babelweb*²⁵ (2008-2009), *Chainstories*²⁶ (2006-2008), *Eu&I*²⁷ (2001-2003), *Euromania*²⁸ (2005-2008), *EuroComRom*²⁹ (2004), *EuRom5*³⁰ (2011),

¹⁹ A finalidade de IC-5 se inscreve dificilmente do que hoje chamamos IC, dado que é a comunicação, no sentido *lato*, entre cinco línguas românicas (português, castelhano, francês, italiano e romeno) que está em causa, e não a simples compreensão dessas línguas (CAPUCHO, 2013, p. 3).

²⁰ Método de ensino simultâneo de línguas românicas, pautado no desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, concebido por Claire Blanche-Benveniste.

²¹ O objetivo de *EuroComRom* é de dotar os aprendizes de uma competência de leitura em várias línguas-alvo a um público germanófono, a partir de uma L2, servindo de ponte (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 149).

²² Esse projeto tem por objetivo “a elaboração de documentos didáticos destinados a treinar os sujeitos de língua materna romana à compreensão escrita e oral rápida de outra língua romana” (DEGACHE, 1997).

²³ Não encontramos informações sobre esses dois projetos.

²⁴ Método *online* que visa a intercompreensão de textos escritos, utilizando as semelhanças entre as línguas germânicas (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 163).

²⁵ Site de trocas de textos, fotos, vídeos e áudios, que se destinam às pessoas que conhecem pelo menos uma língua romana (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 143).

²⁶ Destinado a crianças de 8 a 12 anos de idade, que são convidadas a participar de um projeto de escrita criativa multilíngue. Os estudantes escrevem, na sua L1, um capítulo de uma história que é completado por uma outra turma de um outro país, formando assim uma rede (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 145).

²⁷ Programa de despertar para as línguas pertencentes a várias famílias, por meio de compreensão de documentos escritos, vídeos e áudios, ligados a experiências da vida cotidiana (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 145).

*Fontdelcat*³¹ (2004-2009), *Galanet*³² (2001-2004), *InterCom*³³ (2006), *Interlat*³⁴ (2007), *InterRom*³⁵ (2007), *Itinéraires romans*³⁶ (2002-2009), *L'Europe Ensemble*³⁷ (2004), *Limbo*³⁸, *Lingalog*³⁹ (2005), *Romanica Intercom*⁴⁰ (2005), *Sigurd*⁴¹ (2001-2003), *Slavic Network*⁴² (2006). Cada um desses projetos tem suas especificidades quanto ao público-alvo, às línguas trabalhadas e aos objetivos. No entanto, todos comungam dos mesmos princípios: o desenvolvimento de competências parciais e o ensino integrado das línguas.

Capucho (2013) destaca que, até 2007, esses projetos funcionavam de forma independente e sem nenhum intercâmbio entre eles. A ausência de diálogos entre as equipes fragilizava o conceito de intercompreensão e ao perceberem isso, três dos principais coordenadores de projetos europeus de IC (Manuel Tost, Christian Degache e Filomena Capucho) propuseram a realização de um colóquio internacional dedicado à IC (CAPUCHO, 2013, p. 21). Por conseguinte, em setembro de 2007, ocorreu, em Lisboa, o primeiro *Colóquio Diálogos em Intercompreensão*, que reuniu a maioria dos especialistas universitários em IC. Desse colóquio, surgiram algumas ideias fundamentais, como a necessidade de unir esforços para divulgar as aplicações educacionais do conceito de IC. Nesse sentido, foi criada a Rede Europeia de Intercompreensão – REDINTER, para a divulgação desses trabalhos. Além disso,

²⁸ Programa de ensino integrando às disciplinas (ciências, história, tecnologia e matemática) em 7 línguas românicas, destinadas às turmas de ensino primário (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 148).

²⁹ Nota 19.

³⁰ Método criado sobre os mesmos princípios didáticos do *EuRom4*, porém com algumas inovações.

³¹ Portal “*internet* de aprendizagem do catalão”, pensado para um público de aprendizes de outras línguas românicas que coloca em evidência as semelhanças do catalão com as línguas parentes (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 153).

³² Plataforma “*internet* colaborativa”, em que as equipes situadas em diferentes países de língua românica se encontram para participar de uma mesma sessão e desenvolverem um projeto comum (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 155).

³³ Método *online* que permite desenvolver as estratégias de intercompreensão se colocando na situação de um viajante que vai à Áustria, à Bulgária, à Grécia ou a Portugal (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 158).

³⁴ Método criado no Chile, fundado sobre a metodologia *Eurom* de leitura de textos da imprensa sobre atualidades em várias línguas (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 159).

³⁵ Método de intercompreensão românica destinada a estudantes hispanófonos, criado na Argentina (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 161).

³⁶ Plataforma lúdica de aprendizagem da intercompreensão para crianças (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 164).

³⁷ Site de aprendizagem plurilíngue sobre três níveis, propondo um “tour na Europa em 80 dias” (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 166).

³⁸ Ano de criação impreciso. É um jogo interativo, inspirado nos diálogos, para aprofundar a aprendizagem do espanhol ou do português em alunos de nível B1 (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 167-168).

³⁹ Plataforma que coloca em relação pessoas de línguas diferentes, partilhando em um site informações e projetos pedagógicos (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 169).

⁴⁰ Plataforma de aprendizagem da compreensão escrita de várias línguas românicas inspirada na metodologia *Eurom4* (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 171).

⁴¹ Portal para a aprendizagem da compreensão escrita das línguas escandinavas e germânicas (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 172).

⁴² Método *online* que propõe 11 módulos de mesmos conteúdos em 5 línguas eslavas (polonês, checo, eslovaco, esloveno e o búlgaro) (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 172).

dentre os principais resultados desse colóquio, foi acordado, entre os parceiros, um plano de trabalho detalhado, conforme vemos a seguir:

- a) Recenseamento e avaliação das “boas práticas” em IC, de todos os materiais produzidos, da sua acessibilidade e das suas aplicações até ao presente;
- b) Desenvolvimento na noção de IC, especialmente quanto à sua definição precisa no contexto da rede, a sua aplicação à recepção oral e os seus desenvolvimentos mais recentes, para além de proximidade linguística;
- c) Implementação de um plano de disseminação institucional em todos os países da rede, levando a uma ação completa e concertada;
- d) Organização de formações em IC presenciais e/ou à distância e sua integração alargada nas práticas de sala de aula ou em contextos de formação autónoma;
- e) Adaptação das práticas a novas necessidades e a novos públicos (necessidades profissionais específicas, públicos pouco alfabetizados, e outros, a identificar);
- f) Concepção, criação e manutenção de ferramentas de comunicação intra-rede e de meios de divulgação externa (página web, plataforma, fórum, folhetos e brochuras);
- g) Criação de um meio de difusão académica dos trabalhos da rede (revista em papel e em linha) (CAPUCHO, 2013, p. 21-22).

Ao final dos três anos que sucederam a realização desse colóquio, os objetivos foram largamente alcançados. Só para citar alguns: uma lista extensiva de bibliografia havia sido produzida, uma lista completa de boas práticas em IC havia sido identificada, o número de formações triplicou de 2008 a 2011 etc (CAPUCHO, 2013, p. 22-23). Além disso, as sinergias criadas no seio da *REDINTER* possibilitaram a proposta de projetos inovadores como: *MIRIADI*⁴³, *CINCO*⁴⁴ e *INTERMAR*⁴⁵.

A partir dessa breve perspectiva dos projetos em IC, discorreremos, na próxima seção, acerca das evoluções ocorridas nas abordagens de intercompreensão, ao longo dos anos, para além das línguas de mesma raiz linguística. Mostramos de que forma a língua inglesa se

⁴³ O portal *Miriadi* se originou do projeto *Miriadi* (2012-2015). Ele oferecerá, progressivamente, a públicos diversos, a possibilidade de aprender as mais variadas línguas, em formações *online* adaptadas aos projetos pedagógicos dos professores e a organizações que utilizarem o portal. As regras dessas formações se limitam à prática da intercompreensão e a um trabalho em rede por grupos, reconfigurados em cursos de formação. (MIRIADI. Disponível em: www.miriadi.net. Acesso em 24 out. 2019).

⁴⁴ *CINCO* visa à formação profissional e responde às necessidades claramente sentidas pelo seu público-alvo: funcionários de associações de voluntariado social e cultural de cinco países de línguas românicas. A finalidade explícita deste projeto é integrar a IC na formação profissional dos trabalhadores das associações parceiras. Os grandes objetivos do projeto são: a) Desenvolver competências de interação plurilíngue nas cinco línguas-alvo (ES, FR, IT, PT e RO); b) Permitir práticas de comunicação plurilíngue da cooperação interassociativa (CAPUCHO, 2013, p. 25).

⁴⁵ *INTERMAR* é um dos exemplos mais significativos da colaboração atual entre equipes de origens teóricas, diferentes e do cruzamento eficaz de perspectivas plurais em IC, ao serviço de necessidades de formação profissional em contextos navais e marítimos (CAPUCHO, 2013, p. 26).

insere na intercompreensão de línguas românicas e, em seguida, como os procedimentos da IC podem ser aplicados para além das proximidades linguísticas.

2.3 O INGLÊS COMO LÍNGUA PONTE PARA A INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS

Uma das principais preocupações dos coordenadores dos projetos em IC foi o de repensar o papel do inglês como língua ponte para a intercompreensão de línguas românicas, devido a sua importância no cenário internacional e pelas suas características particulares. Atualmente, o inglês é a língua mais estudada no mundo e colocá-la numa função estratégica de passarela para a intercompreensão românica (e vice-versa) é fundamental. Portanto, esse foi um dos objetivos norteadores dos teóricos da IC a partir do início dos anos 2000.

Sabe-se que o inglês é uma língua de origem germânica, família linguística que tem como principais representantes, além dela, o alemão, o neerlandês, o sueco, o dinamarquês e o norueguês. No entanto, suas características particulares, decorrentes da sua evolução histórica, a aproxima das línguas românicas, pois a língua inglesa compartilha vários traços em comum com essas línguas, principalmente em relação ao francês. De acordo com Klein (2008, p. 120): “historicamente, o inglês pode ser considerado uma língua românica bloqueada ou fracassada. Além disso, podemos constatar que cada palavra latina pode também ser ou se tornar uma palavra inglesa⁴⁶”.

A história da língua inglesa é marcada pela influência do latim, a partir da invasão da Grã-Bretanha pelo exército romano, em 43 a.C., e, na sequência, com a chegada dos missionários romanos, em 597 d.C., liderados por Santo Agostinho (OLIVEIRA; ALAS MARTINS, 2017, p. 102-103). A partir do século X, começa a influência francesa antepondo-se à língua inglesa. Primeiramente, com o ressurgimento da nostalgia beneditina, movimento que começou na França e aproximou os monges ingleses dos monges franceses, que iam até a França estudar (CRYSTAL, 2003 *apud* OLIVEIRA; ALAS MARTINS, 2017, p. 103-104). Em seguida, no século XI, em 1066, os normandos, liderados pelo duque da Normandia William, invadiram a Inglaterra. Invasão essa que só chegou ao fim em 1204, ou seja, 150 anos depois (OLIVEIRA; ALAS MARTINS, 2017, p. 104). Consequentemente, todos esses séculos de dominação romana e francesa na Grã-Bretanha deixaram uma herança considerável

⁴⁶ Historiquement, l'anglais peut être considéré comme une langue romane contrecarrée ou ayant échoué. De plus, on peut constater que presque chaque mot latin peut être ou devenir aussi un mot anglais (KLEIN, 2008, p.120).

de vocabulário, tanto do latim como do francês na língua inglesa, que prevalecem até os dias de hoje. De origem latina, Klein (2008) afirma que 39 palavras absolutamente românicas presentes em todas as línguas românicas e ausentes do vocabulário das línguas germânicas, encontram-se na língua inglesa. Além disso, a autora acrescenta que 108 palavras, presentes em pelo menos 9 línguas românicas e 33 palavras, existentes em 8 dessas línguas, também estão presentes na língua inglesa. No total, uma lista complementar de 260 palavras, inscritas em 5 a 8 línguas românicas, encontram-se largamente presentes no vocabulário de base do inglês (KLEIN, 2008, p. 121-122).

Dos três séculos de influência francesa na Grã-Bretanha, essa herança foi ainda maior. Alas Martins e Oliveira (2017) afirmam que, cerca de 10 mil palavras de origem francesa também fazem parte do vocabulário da língua inglesa. As autoras citam como exemplos, palavras pertencentes a áreas como direito (*accuse, adultery, advocate*), administração (*authority, chancellor, empire*), religião (*cardinal, cathedral, communion*), militarismo (*army, battle, captain*), alimentos e bebidas (*appetite, bacon, biscuit*), moda (*diamond, dress, taffeta*) dentre outros.

Vale salientar que a proximidade entre a língua inglesa e a língua francesa não se dá apenas pela influência do francês sobre o inglês, mas também inversamente: do inglês em relação ao francês. Pela proximidade geográfica que a França e a Inglaterra ocupam, separadas apenas por uma estreita faixa de mar (o canal da Mancha), esses dois países foram e são marcados até hoje por muitas relações de intercâmbios. Podemos citar apenas como exemplos, além dos já citados, a Guerra de Cem anos (1337 -1453) e as duas grandes Guerras Mundiais. Esses eventos históricos tiveram implicações linguísticas, embora pouco conhecidas, com relação às influências recíprocas entre essas duas línguas. Ademais, nas últimas décadas, pela influência da dominação do inglês no mundo, a língua francesa também foi fortemente influenciada pelos anglicismos. Ainda que, na França, haja uma política voltada para tentar controlar essa influência inglesa sobre a língua francesa, isso não tem sido suficiente para evitar que palavras como *week-end, ferry, puzzle, parking, pull-over, square, pop-corn, T-shirt, short* e tantas outras se enraizassem na língua francesa. Além disso, o inglês de hoje é o mais importante fornecedor de neologismos para todas as línguas do continente europeu (KLEIN, 2008, p. 120). De fato, à medida que a língua francesa se afasta, em certos aspectos, das características compartilhadas pelas línguas latinas, ela se aproxima do inglês. À vista disso, podemos falar que, ao mesmo tempo em que o inglês pode servir de língua ponte para as línguas latinas, o francês também pode servir de língua ponte para as línguas germânicas. A respeito disso, Castagne (2008) afirma:

O inglês e o francês não são línguas inimigas como ouvimos frequentemente. Por causa de suas propriedades híbridas herdadas de vínculos genealógicos e adquiridas por meio de sucessivos contatos, o francês, a mais germânica das línguas românicas, e o inglês da Europa, a mais românica das línguas germânicas, podem exercer, cada uma por sua vez e em função das situações e da língua materna dos falantes, o papel de passarela de sua própria família para a família vizinha e vice-versa. Na perspectiva do plurilinguismo, o inglês encontra seu lugar, certamente muito importante, dentro de um todo e não uma posição hegemônica⁴⁷. (CASTAGNE, 2008, p. 41 *apud* CADDÉO; JAMET, 2013, p. 19).

Assim, a língua inglesa encontra seu espaço no seio da intercompreensão das línguas românicas. Um espaço que não é de prestígio, mas de igualdade em relação às outras línguas. O *EuroCom* desenvolveu, em sua metodologia, os sete *tamis*⁴⁸, que são filtros capazes de oferecer aos aprendizes o inventário de transferências para a passagem de uma língua de partida para outras línguas de mesma família (KLEIN, 2008, p. 119). Esses filtros são os seguintes: léxico internacional; léxico românico; correspondência fonética; grafia e pronúncia; elementos morfossintáticos; prefixos e sufixos. Esses filtros são adaptáveis ao inglês, enquanto língua ponte para as línguas românicas, pois ele atende, de forma satisfatória, a esses critérios. No entanto, destaque-se que, no caso do inglês, esses filtros funcionam em um grau menor que entre línguas de raiz românica.

A Intercompreensão não se aplica apenas para línguas de mesma raiz ou de línguas que, mesmo de raízes distintas, apresentam várias semelhanças: como no exemplo supracitado do inglês e do francês. As estratégias de compreensão de uma língua desconhecida passam, não apenas por elementos linguísticos – embora estes são os que primeiro saltam aos olhos –, mas também por elementos extralinguísticos. Com efeito, a IC é uma abordagem que também se aplica para além das proximidades linguísticas. Isto posto, é o que destacamos na próxima seção.

⁴⁷ L'anglais et le français ne sont pas des langues ennemies comme on l'entend dire trop souvent. Du fait de leurs propriétés hybrides héritées par les liens généalogiques et acquises par des contacts successifs, le français, la plus germanique des langues romanes, et l'anglais d'Europe, la plus romane des langues germaniques, peuvent jouer, chacune à leur tour, et en fonction des situations et de la langue maternelle des locuteurs, le rôle de passerelle de leur propre famille vers la famille voisine, et inversement. Dans une perspective de plurilinguisme, l'anglais trouve sa place, certainement très importante, au sein d'un ensemble et pas une position hégémonique. (CASTAGNE, 2008, p. 41 *apud* CADDÉO; JAMET, 2013, p. 19).

⁴⁸ Em uma tradução livre podemos chamar de “peneiras” ou “filtros”.

2.4 A IC PARA ALÉM DAS PROXIMIDADES LINGUÍSTICAS

A compreensão de uma LE não reside apenas em elementos linguísticos, ela se apoia também em dados extralinguísticos. Não apenas os conhecimentos linguísticos dos aprendizes servem como ponte para a aprendizagem de uma nova LE, mas também seus conhecimentos culturais – e de mundo – servirão no processo de aprendizagem. Nesse sentido, pode-se fazer referência à “intercompreensão” como um espaço para além das proximidades linguísticas.

Quando o estudante se depara com uma língua totalmente diferente da sua LM ou de outras LE que conhece com mais segurança, os conhecimentos linguísticos que ele possui não ajudam muito na compreensão da nova língua. Assim, outras competências, além das linguísticas, tornam-se fundamentais nesse processo. Na compreensão oral, por exemplo, elementos como o contexto de fala (jornal televisivo, reportagem, entrevista a um jogador de futebol na saída do campo etc.), os elementos visuais (cenário, imagens, local aberto), as expressões faciais dos interlocutores (expressão séria ou descontrainda), a entonação da fala (discurso marcado, pausado, encadeado), dentre outros elementos, ajudam na compreensão do tema e dos possíveis conteúdos das interações linguísticas. No caso da compreensão escrita, elementos como: gêneros textuais (e-mail, cartão postal, carta, receita etc.), imagens, arquitetura do texto, dentre outros, trazem fortes pistas para a sua interpretação. Os conhecimentos culturais do aprendiz, bem como seu conhecimento de mundo (enciclopédico), podem servir de apoio para o processo de construção de conhecimentos em uma língua, mesmo que seja completamente diferente da sua LM. Esses conhecimentos extralinguísticos também são empregados no processo de decifração de textos ou discursos orais em línguas aparentadas, porém, quando se trata de línguas totalmente diferentes, eles vêm em primeiro lugar.

Essas estratégias são muito empregadas em abordagens de “despertar para as línguas” como o *Evlang* e o *Eu&I*, que colocam ênfase na interculturalidade, permitindo uma sensibilização dos aprendizes a outras culturas por meio da diversidade linguística. Por exemplo, o método *Eu&I* propõe atividades de despertar para onze línguas (alemão, inglês, búlgaro, francês, grego, italiano, neerlandês, português, sueco e turco). Caddéo e Jamet (2013, p. 77) citam o caso da língua turca, considerando-se que, mesmo os aprendizes não tendo nenhuma familiaridade com essa língua, eles seriam capazes de encontrar, dentro de uma lista de programação televisiva, a palavra que corresponde a “informações”, apenas pelo fato de se conhecer o esquema televisivo, pois se sabe que as informações aparecem em vários momentos do dia: frequentemente pela manhã, à tarde e à noite. Portanto, além de úteis no

processo de decifração das informações, esses procedimentos permitem quebrar a barreira de acesso a essas línguas e, com isso, despertar o interesse dos estudantes.

2.5 A IC NO CONTEXTO BRASILEIRO

Vimos que a IC, enquanto prática metodológica se origina na Europa, no início dos anos de 1990. Em outros termos, essa abordagem possui por volta de trinta anos de existência. Vimos também que ela se origina no seio dos países de línguas românicas e, posteriormente, é aplicada para outras famílias linguísticas. Nesta seção, discorreremos acerca da chegada da IC no contexto brasileiro e, na sequência, sobre os desafios atuais dessa abordagem no país.

De acordo com a professora e pesquisadora Regina Célia da Silva (2013), a IC chega ao Brasil “a partir de oficinas, encontros de professores de francês, em universidades, em unidades da Aliança Francesa, e em sessões de trabalho com grupos de alunos voluntários realizadas na plataforma *Galernet*” (SILVA, 2013, p. 97). A pesquisadora acrescenta que:

Em 2005, a IC foi apresentada na Universidade Federal da Paraíba e, em 2007, no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (CELIN), pelo prof. Jean-Pierre Chavagne, do Centro de Línguas da Universidade Lumière de Lyon 2. Posteriormente, em 2008, esse mesmo professor ofereceu uma oficina de formação para professores do Estado do Paraná que integrava o projeto “Ação para o Letramento”, criado e coordenado pela professora Lúcia Cherem, do Departamento de Línguas Modernas da UFPR (DLEM), com o apoio do Centro de Ensino de Línguas da Unicamp (CEL), através da professora Rosa Nery e a Secretária da Educação do Estado Paraná (SILVA, 2013, p. 98).

Desde então, vários pesquisadores no Brasil vêm tendo o interesse despertado por essa abordagem de ensino de línguas. Podemos citar como mais representativos: a professora Regina Célia da Silva, da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; as professoras Elisabetta Santoro, Heloisa Albuquerque-Costa, Mônica Ferreira Mayrink e Lívia Paulo, da Universidade de São Paulo-USP; o professor Christian Jean-Marie Régis Degache, da Universidade de Grenoble-Alpes – UGA (França) e da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; a professora Selma Alas-Martins, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; a professora Josilene Pinheiro-Mariz, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, dentre outros. Esses pesquisadores vêm desenvolvendo investigações e orientando trabalhos de nível da graduação e da pós-graduação na área da IC, além de oferecerem

formações apoiadas nessa abordagem que envolvem a graduação, a pós-graduação e a extensão em suas respectivas universidades.

Atualmente, algumas universidades brasileiras ofertam disciplinas optativas de Intercompreensão, como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade do Rio Grande do Norte (UFRN) (ERAZO MUNOZ, 2016, p. 72) e a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Erazo Munoz (2016, p. 72) cita, como um dos projetos pioneiros em intercompreensão no Brasil, o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, de 2004. Além disso, a pesquisadora cita o primeiro congresso de Intercompreensão no Brasil, realizado na cidade de Natal, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, intitulado: “*Intercompréhension des langues romanes: réalisations, formations, projets*” (ERAZO MUNOZ, 2016, p. 73). Outrossim, ressaltamos que algumas revistas nacionais como a *Revista X* da UFPR, v2 (2014), a *Revista Moara*, da UFPA, nº42 (2014) e a *Revista Letras Raras*, da UFCG, vol. 6, nº 3 (2017) dedicaram dossiês especiais ao plurilinguismo e à Intercompreensão.

No Brasil, as pesquisas em IC ainda são muitos recentes, mas os primeiros resultados obtidos são promissores. Acreditamos, desse modo, que existe uma inclinação para que as pesquisas nessa área se multipliquem no país, tendo em vista que há ainda muito a se pesquisar nesse campo do conhecimento e muitos desafios para superar.

Os princípios metodológicos da IC ainda são desconhecidos de boa parte dos professores de línguas e essa abordagem está ausente da grande maioria das formações em línguas estrangeiras no país. Além disso, no contexto brasileiro, a IC não goza de reconhecimento nas políticas educacionais. Muito embora os trabalhos realizados nas últimas três décadas tenham desenvolvido uma base científica sólida, uma observação atenta da realidade nos revela que essa abordagem ainda estaria distante das práticas efetivas em sala de aula. A IC tem se limitado, então, a um terreno muito acadêmico e um pouco distante da sala de aula do sistema escolar oficial, muito embora, reitera-se que, há diversos trabalhos sendo realizados por pesquisadores brasileiros. Destarte, o maior desafio da IC, no contexto brasileiro atual, está em sua inserção curricular.

Diante do cenário atual de internacionalização das universidades brasileiras, a IC surge como uma alternativa viável para oferecer aos estudantes o aprendizado simultâneo e articulado de línguas, favorecendo o desenvolvimento de uma competência plurilíngue, tão necessária no atual contexto de globalização. Para isso, é necessário, antes de tudo, haver uma

reforma nos cursos de formação de professores de línguas, com vista a prepará-los para trabalharem dentro de uma abordagem plurilíngue de ensino, por meio da Intercompreensão.

“O plurilinguismo é uma competência linguística e comunicativa que sustenta um dos valores da interação humana: a intercompreensão”⁴⁹ (ALARCÃO *et al* 2009, p. 22). Portanto, a IC não é apenas uma moda na didática de línguas. Capucho (2008) cita três razões para justificar isso:

Não, a intercompreensão não é uma moda porque ela está enraizada nas práticas reais e “naturais” dos indivíduos há séculos.

Não, a intercompreensão não é uma moda, uma vez que segue a experiência espontânea das pessoas, embora as abordagens escolares frequentemente pareçam frustrar (e impedir) o desenvolvimento harmonioso e a mobilização eficaz de uma competência plurilíngue.

Não, a intercompreensão não pode ser uma moda passageira, se queremos que a construção de uma Europa plurilíngue aconteça, se queremos que a diversidade multilíngue e multicultural se torne uma prioridade no espaço em que vivemos⁵⁰ (CAPUCHO, 2008, p. 248).

Vale ressaltar que a pesquisadora destaca o contexto europeu, no entanto, essas afirmações também cabem no contexto sul-americano. Por essas razões, faz-se necessário que preparemos os nossos professores a essa nova perspectiva de ensino, pois os velhos paradigmas precisam ser superados para que as representações sobre a docência, sobre a aprendizagem e sobre as línguas sejam atualizadas. Reafirmamos, pois, que as universidades, pela sua flexibilidade curricular e autonomia na gestão de seus currículos (BRASIL, 2001, p. 29), constituem o terreno mais fértil para a implementação das reformas necessárias no Brasil, em termos de políticas linguísticas. É necessário, para isso, convencer os professores de línguas e a comunidade acadêmica dessa necessidade e sensibilizá-los aos princípios da IC.

⁴⁹ le plurilinguisme est une compétence linguistique et communicative qui soutient l'une des valeurs de l'interaction humaine : l'intercompréhension (ALARCÃO *et al* 2009, p. 22).

⁵⁰ Non, l'intercompréhension n'est pas une mode car elle est ancrée sur des pratiques réelles, "naturelles" des individus depuis des siècles.

Non, l'intercompréhension n'est pas une mode puisqu'elle suit l'expérience spontanée des gens, même si souvent les approches scolaires semblent contrarier (et empêcher) le développement harmonieux et la mobilisation efficace d'une compétence plurilingue.

Non, l'intercompréhension ne peut pas être une mode, si nous souhaitons que la construction d'une Europe plurilingue se fasse, si nous souhaitons que la diversité multilingue et multiculturelle devienne vraiment une priorité dans l'espace où nous vivons (CAPUCHO, 2008, p. 248).

CAPÍTULO III:

**O TEXTO LITERÁRIO COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO
INTERCULTURAL EM AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Neste capítulo, discorreremos acerca da dimensão intercultural no ensino-aprendizagem de LE. Discutimos, em um primeiro momento, sobre em que consiste a formação intercultural no ensino de línguas e analisamos uma possibilidade de como desenvolver essa competência no aprendiz em contexto exolíngue. Na sequência, apresentamos o texto literário como ferramenta privilegiada em sala de aula de LE, no desenvolvimento da competência intercultural. Assim, analisamos as especificidades desse texto e as suas vantagens em promover um diálogo intercultural em sala de aula. Esta discussão se faz imprescindível, levando-se em conta a importância da não dissociação da relação entre língua e literatura, em conformidade com as nossas discussões iniciais. Destaque-se que uma das bases de nossas reflexões repousa na necessidade de uma formação de professores de línguas que tenham uma visão mais ampla dessa vinculação interdependente: língua e literatura. Portanto, entendemos que um dos principais caminhos para se estudar uma língua, ampliando seus horizontes, pode ser a literatura, de modo particular, pelas características de múltiplas significações que o texto pode ofertar ao leitor/aprendiz, instigando as trocas interculturais.

3.1 O ASPECTO INTERCULTURAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE

Até aqui, nos detivemos em discutir os aspectos linguísticos do ensino-aprendizagem de línguas. Entretanto, o conhecimento linguístico é apenas um dos elementos que compõem a competência comunicativa. Segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR, 2001), a competência comunicativa compreende, além dos componentes linguísticos, os aspectos sociolinguísticos e pragmáticos de uma dada língua-cultura. Logo, a competência comunicativa engloba esses três componentes, no qual o linguístico é apenas um dos eixos desse tripé. A competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema (QECR, 2001, p. 34). No que se refere às competências sociolinguísticas e pragmáticas, o QECR (2001) traz a seguinte definição:

As **competências sociolinguísticas** referem-se às condições socioculturais do uso da língua. Sensível às convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade), a componente sociolinguística afecta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto.

As **competências pragmáticas** dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interaccionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia (QECR, 2001, p. 35. Grifos dos autores).

Isso posto, além dos conhecimentos linguísticos, os estudantes precisam desenvolver conhecimentos socioculturais do uso da língua e conhecimentos relativos ao uso funcional dos recursos linguísticos (conhecimentos pragmáticos), para poderem se comunicar de forma proveitosa, sabendo gerir os mal-entendidos e os conflitos interculturais. Assim sendo, não se trata de conhecimentos paralelos ou justapostos, mas complementares.

Neste capítulo, tratamos da dimensão intercultural do ensino-aprendizagem de línguas. Assim, discorreremos acerca das especificidades dessa competência, dos conhecimentos que se busca desenvolver no aprendiz por meio dela, e de como desenvolvê-la em contexto exolíngue. Desse modo, faz-se necessário, de imediato, explanar sobre em que consiste a formação intercultural no ensino de línguas.

Em primeiro lugar, deve-se salientar que uma formação intercultural não se trata de “aprender” uma dada cultura; isto é, não se trata de aprender os hábitos e os comportamentos de uma cultura de forma a reproduzi-los em contextos específicos, como se se objetivasse adotar os comportamentos do outro (do estrangeiro), em uma palavra: imitá-lo. Se assim o fosse, essa postura no ensino teria implicações muito complexas e problemáticas.

Por um lado, o fato de adotar o comportamento do outro implicaria em abdicar da sua própria cultura, ou seja, implicaria em abandonar sua própria cultura em detrimento da cultura do outro; esse processo é chamado de aculturação. A aculturação é definida como “o processo pelo qual um indivíduo ou uma comunidade acessa uma cultura e se apropria dela a ponto de não perceber mais que ela não lhe é natural, mas que ele a construiu⁵¹” (CUQ, 2003, p. 13), ao passo que a formação intercultural se distancia dessa visão mimética de ensino de línguas.

Por outro lado, essa postura no ensino-aprendizagem de línguas implicaria também na ideia de que o professor deve prever por antecipação todos os contextos e comportamentos, os quais tem que adotar para cada situação: o que é impossível. Dado que as culturas são heterogêneas e evoluem constantemente e que uma língua pode servir de instrumento de comunicação entre indivíduos de línguas-culturas maternas das mais diversas origens, não se

⁵¹ L'acculturation est le processus par lequel un individu ou une communauté accède à une culture et se l'approprie au point qu'il ne s'aperçoit plus qu'elle ne lui est pas naturelle mais qu'il l'a construite (CUQ, 2003, p. 13).

pode prever o conjunto de conhecimentos necessários para as interações sócio-linguageiras. Nesse contexto, a pergunta que paira é a seguinte: que conhecimentos se objetiva alcançar com uma formação intercultural? A resposta mais prudente poderia ser: uma formação intercultural não consiste apenas em oferecer aos aprendizes uma soma de conhecimentos que seriam, na sequência, submetidos à avaliação, mas se trata antes de “conduzir os estudantes a refletirem sobre as representações que eles têm da cultura que o professor está incumbido de lhes apresentar, de levá-los a questionar a evidência, interrogar o habitual e o familiar⁵²” (CASTELLOTTI; CHICHE; RICO-YOKOYAMA, 2009, p. 66). O objetivo, segundo os autores, é de conduzir o estudante a ter um novo olhar não somente sobre a cultura-alvo, mas, ao mesmo tempo, sobre a sua própria cultura, isto é, um olhar crítico.

O trabalho com conteúdos culturais deve levar em consideração algumas ressalvas, pois abordar esse tipo de conteúdo em sala de aula pode implicar, em vários casos, em uma situação conflituosa. Ao se apresentar alguns aspectos da cultura-alvo, muitas vezes, não se encontra a mesma abertura por parte dos estudantes do que para os conteúdos linguísticos. Isso acontece porque as representações que o aluno traz consigo sobre a cultura-alvo, muitas vezes carregados de estereótipos, podem causar uma situação conflituosa e de incompreensões, já que “o problema não é que o sujeito não compreende o outro (para o qual bastaria explicá-lo), mas que ele acredita compreender (enquanto que ele não compreende verdadeiramente) e ele fica nisso⁵³” (SÉOUD, 1997, p. 146).

Assim sendo, na abordagem intercultural, o problema que se põe não é tão simples quanto pode parecer, pois o ponto de partida, em geral, se configura por uma situação de incompreensões. Dessa forma, torna-se essencial “saber como o outro percebe o outro: toda a questão da *interculturalidade* está aí⁵⁴” (SÉOUD, 1997, p. 146. Grifo do autor). A compreensão do outro passa, necessariamente, pelo crivo da nossa própria subjetividade. Ao refletir sobre esse processo, o aluno não sai incólume, pois isso acarreta em mudanças na própria maneira como ele percebe a si mesmo. Ao conhecer o outro (o estrangeiro), o sujeito passa também a se conhecer melhor. Portanto, da mesma forma que só se vê o outro por meio de si mesmo, só se vê a si mesmo por meio do outro (BESSE, 1992 *apud* SÉOUD, 1997, p. 146). Assim, “a *confrontação* com o outro torna-se um elemento indispensável do

⁵² Conduire les étudiants à réfléchir sur les représentations qu'ils se font de la culture que l'enseignant est chargé de leur présenter, de les amener à mettre en question l'évidence, interroger l'habituel et le familier (CASTELLOTTI; CHICHE; RICO-YOKOYAMA, 2009, p. 66).

⁵³ Car le problème n'est pas que le sujet ne comprend pas l'autre (auquel cas il suffirait de lui expliquer) mais qu'il croit le comprendre (alors qu'il ne comprend pas vraiment) et qu'il en reste là (SÉOUD, 1997, p. 146).

⁵⁴ Savoir comment l'autre perçoit l'autre : toute la question de l'interculturalité est là (SÉOUD, 1997, p. 146).

conhecimento e, por consequência, da aprendizagem⁵⁵” (SÉOUD, 1997, p. 146. Grifo do autor).

Por se tratar de uma competência na qual o que está em jogo, antes de tudo, é uma capacidade de se colocar em relação ao outro, isso significa dizer que não há um modelo a imitar, mas antes uma postura diante do outro: do estrangeiro. Essa postura, chamada de comunicação intercultural, baseia-se no respeito pelas pessoas e na igualdade de todos no campo dos direitos humanos – que é, precisamente, a base de toda interação social em uma democracia⁵⁶ (BYRAM ; GRIBKOVA ; STARKEY, 2002, p. 10). Assim sendo, na interação intercultural entre indivíduos são requeridas algumas capacidades imprescindíveis, a saber:

- a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;
- a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;
- a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;
- a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas (QECR, 2001, p. 151).

A dimensão intercultural do ensino de línguas não pode ser considerada unicamente como um elemento de incremento, um *plus* ou “a cereja do bolo” no ensino de línguas, mas como uma dimensão contida na competência de comunicação. Posto isso, a competência intercultural, assim como a competência linguística, é complexa e repousa sobre certos saberes, que são:

- As habilidades interpessoais “*savoir être*”: curiosidade e abertura, aptidão de *relativizar seus próprios valores, suas crenças e comportamentos*, de aceitar que eles não são necessariamente os únicos possíveis e os únicos que são manifestadamente válidos, e aprender a considerá-los do ponto de vista de uma pessoa exterior, tendo um conjunto de valores, crenças e comportamentos diferentes.
- O **conhecimento** (ou os **saberes**): conhecimento dos grupos sociais, dos seus produtos e de suas práticas, tanto no próprio país quanto no do interlocutor; conhecimento, igualmente, das interações gerais entre as sociedades e os indivíduos.
- As capacidades de interpretação e de relacionamento (“saber compreender”): trata-se da *aptidão geral de interpretar um documento ou*

⁵⁵ Si on ne voit l’Autre qu’à travers soi, et qu’en même temps on ne se voit soi-même qu’à travers l’Autre, la confrontation avec l’Autre devient un élément indispensable de la connaissance, et par conséquent de l’apprentissage (SÉOUD, 1997, p. 146).

⁵⁶ Cette communication interculturelle se fonde sur le respect des personnes et l’égalité de tous en matière de droits de l’homme – ce qui est précisément la base de toute interaction sociale en démocratie (BYRAM ; GRIBKOVA ; STARKEY, 2002, p. 10).

um evento ligado a outra cultura, de explicá-los e relacioná-los a documentos ou eventos ligados a sua própria cultura.

- As **capacidades de descoberta e de interação (“saber aprender/fazer”)**: referem-se à capacidade, em geral, de *adquirir novos conhecimentos sobre uma determinada cultura e das suas práticas culturais*, e de usar conhecimentos, pontos de vista e habilidades exigidas na comunicação e da interação em tempo real.

- **A visão crítica no nível cultural (“saber se engajar”)**: *trata-se da aptidão de avaliar – criticamente e com base em critérios explícitos – os pontos de vista, as práticas e os produtos do seu próprio país e de outras nações e culturas*⁵⁷ (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 13-15. Grifos dos autores).

Essas habilidades são imprescindíveis em uma interação intercultural, haja vista que os valores, crenças, costumes e atitudes não são os mesmos em todas as culturas. Dessa forma, o que é normal e habitual para uma dada cultura pode ser considerado como inadequado, transgressor ou mesmo ultrajante para outra cultura. Logo, é necessário saber tomar distância dos seus próprios valores, crenças e costumes para poder ser capaz de interpretar, de forma adequada, as atitudes e os comportamentos do seu interlocutor e poder interagir de maneira proveitosa e satisfatória. Isso não implica, mais uma vez, adotar suas atitudes e comportamentos, mas ser capaz de mediar os conflitos interculturais.

Nesse contexto, dada a complexidade dessa competência e visto a necessidade de confrontar o aprendiz com esse outro (o estrangeiro), outra questão vem à tona: como permitir que ele desenvolva uma competência intercultural em contexto exolíngue (ou seja, fora dos contextos reais de interação linguística com falantes nativos)? Tentamos responder a essa pergunta na próxima subseção.

⁵⁷ - Le "savoir être" : curiosité et ouverture, aptitude à relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'accepter que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et les seuls manifestement valables, et d'apprendre à les considérer du point de vue d'une personne extérieure, ayant un ensemble de valeurs, de croyances et de comportements différent.

- La connaissance (ou les savoirs) : connaissance des groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques, à la fois dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur ; connaissance, également, des interactions générales entre les sociétés et les individus.

- Les capacités d'interprétation et de mise en relation ("savoir comprendre") : il s'agit de l'aptitude générale à interpréter un document ou un événement lié à une autre culture, à les expliquer et à les rapprocher de documents ou d'événements liés à sa propre culture.

- Les capacités de découverte et d'interaction ("savoir apprendre/faire") : il s'agit de la capacité, en général, à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles données, et à manier connaissances, points de vue et aptitudes sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel.

- La vision critique au niveau culturel ("savoir s'engager") : il s'agit de l'aptitude à évaluer - de manière critique et sur la base de critères explicites – les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 13-15).

3.2 COMO POSSIBILITAR O DESENVOLVIMENTO DE UMA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NO APRENDIZ EM CONTEXTO EXOLÍNGUE?

O desenvolvimento da competência intercultural no aprendiz é uma tarefa complexa e delicada. A depender da maneira como o professor aborda os conteúdos culturais ele pode, ao invés de estabelecer um diálogo intercultural, apenas reforçar os estereótipos trazidos pelos aprendizes. O professor deve ter bastante cautela ao emitir opiniões ou comentários sobre a cultura estrangeira de forma a não agravar os conflitos interculturais. Nesse sentido, o papel do professor dentro de uma abordagem intercultural deve ser o de mediador das discussões entre os aprendizes em torno de um determinado tema. Para isso, é necessário fazê-los estabelecer o que seria um verdadeiro diálogo de culturas, a partir dos vários pontos de vista expressos pelos estudantes, prezando pelo respeito entre os sujeitos e a cordialidade.

A interculturalidade deve ser considerada não apenas no que se refere às relações entre países, mas também no interior da própria sala de aula, já que os alunos também têm um importante repertório cultural. Em resumo, a função do professor de línguas (ditas vivas) é o de possibilitar o desenvolvimento de habilidades, pontos de vista e uma tomada de consciência – ao mesmo tempo em que transmite um saber sobre uma cultura ou um dado país⁵⁸ (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 15).

Nesse contexto, de que forma o professor pode favorecer esse diálogo intercultural? A essa pergunta, Byram, Gribkova e Starkey (2002) dão a seguinte resposta: “o professor pode, por exemplo, conceber um conjunto de atividades para permitir ao aluno analisar sua própria experiência da ‘cultura-alvo’ – apenas a partir do que ele ouviu dizer ou do que ele leu a respeito – e de tirar conclusões disso⁵⁹” (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 16). Outra opção é de utilizar materiais de caráter autêntico, ou seja, que não foram concebidos com finalidades didáticas, “a fim de permitir aos alunos comparar e proceder a uma análise crítica dos documentos em questão⁶⁰” (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 27). Assim, o recurso a documentos autênticos em sala de aula (publicidades, notícias, receitas, brochuras turísticas, textos literários etc.) são uma opção muito pertinente e, se trabalhados de

⁵⁸ En résumé, la fonction de l’enseignant de langues vivantes est de faire naître des capacités, des points de vue et une prise de conscience – tout autant que la simple transmission d’un savoir sur une culture ou un pays donnés (BYRAM ; GRIBKOVA ; STARKEY, 2002, p. 15).

⁵⁹ L’enseignant peut, par exemple, concevoir tout un ensemble d’activités pour permettre à l’apprenant d’analyser sa propre expérience de la « culture-cible » - uniquement à partir de ce qu’il a entendu dire ou de ce qu’il a pu lire à ce sujet – et d’en tirer des conclusions (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 16).

⁶⁰ Afin de permettre aux élèves de comparer et de procéder à une analyse critique des documents en question (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 27).

forma adequada, podem permitir um verdadeiro diálogo intercultural, isto é, uma verdadeira troca de pontos de vistas e de conhecimentos que refletirá em uma abertura à alteridade.

Dentre os documentos autênticos, chamamos a atenção para o texto literário em específico, por esse ser, a nosso ver, um documento que permite um espaço privilegiado na construção de um diálogo intercultural e, conseqüentemente, na construção da competência intercultural. O texto literário, pelas suas especificidades – sobre as quais discorreremos na próxima seção –, representa um instrumento privilegiado em sala de aula de língua estrangeira inserido em uma abordagem intercultural.

3.3 O TEXTO LITERÁRIO COMO ESPAÇO DE CONFRONTAÇÃO AO OUTRO DE FORMA PRAZEROSA

A linguagem é fonte de mal entendidos, como dizia Antoine de Saint-Exupéry (2009), pois cada um projeta seus próprios valores e ideologias nos signos, fazendo com que a interpretação que cada um dá ao discurso do outro carregue significações distintas. Nomear algo significa conceitualizá-lo, dito de outra forma, é atribuí-lo uma ideia, um valor. A relação existente entre o objeto nomeado (o significado) e a palavra (o significante)⁶¹ é uma relação conceitual. Isso significa dizer que, a partir do momento que alguém fala sobre algo, ele se posiciona ideologicamente em relação ao que se fala. Falar é agir: “toda coisa que se nomeia não é mais exatamente a mesma, ela perdeu sua inocência⁶²” (SARTRE, 1948, p. 27). Portanto, podemos afirmar que não existe discurso neutro ou discurso não ideológico, pois a linguagem é ideológica por natureza: por essência.

A literatura, enquanto forma particular de discurso, não pode ser considerada apenas como objeto de pura contemplação, como afirma Sartre (1948). A literatura pode ser vista também como um discurso ideológico. Entretanto, o escritor de texto literário coloca suas ideias de forma tão particular que parece não se posicionar: “parece não querer nada além de proporcionar uma fruição no leitor” (SARTRE, 1948, p. 30). Essa forma na linguagem é justamente o que a torna literatura, pois “não se é escritor por ter escolhido dizer certas coisas,

⁶¹ De maneira simplificada, tratamos aqui dos conceitos saussurianos expostos no Curso de Linguística Geral (CLG) (SAUSSURE, [1916] 1996).

⁶² Parler c'est agir: toute chose qu'on nomme n'est déjà plus tout à fait la même, elle a perdu son innocence.(SARTRE, 1948, p. 27).

mas por ter escolhido dizê-las de certa maneira⁶³” (SARTRE, 1948, p. 30). Assim, o trabalho do escritor, segundo Sartre (1948), consiste na seguinte empreitada:

O objetivo profundo é de se engajar sem parecer. Suas reflexões, é necessário que eles as desarmem primeiramente, como o tempo fez para aqueles clássicos, que os façam tratar de assuntos que não interessam a ninguém ou sobre verdades tão gerais que os leitores estejam convencidos antecipadamente; suas ideias, eles devem dar-lhes um ar de profundidade, mas no vazio, e que eles as formem de tal maneira que elas se expressem, obviamente, por uma infância infeliz, um ódio de classe ou um amor incestuoso. Que eles não se advirtam em pensar por definitivo: o pensamento esconde o homem e é o homem apenas que nos interessa. Um soluço nu não é bonito: ele ofende. Um bom raciocínio também ofende, como bem constatou Stendhal. No entanto, um raciocínio que esconde um soluço, eis aí o nosso trabalho⁶⁴ (SARTRE, 1948, p. 37-38).

É por meio dessa linguagem literária que o autor consegue cativar o leitor e confrontá-lo de forma prazerosa aos conflitos culturais e ideológicos. A literatura, por mais paradoxal que possa parecer, é o lugar ideal para trazer à tona as próprias incoerências do leitor, revelando-lhe um lado até então desconhecido, pois: “Cada leitor é, quando lê, o próprio leitor de si mesmo. A obra do escritor é somente uma espécie de instrumento de ótica que ele oferece ao leitor a fim de permitir-lhe discernir aquilo que, sem o livro, talvez não tivesse visto em si mesmo” (COMPAGNON, 2001, p. 146).

Chama-se “arte literária” o conjunto de tratamentos que as torna inofensiva⁶⁵ (SARTRE, 1948, p. 39). É pelo seu engajamento dissimulado em um discurso, que parece não querer nada, que o autor defronta o leitor com o conflito de forma prazerosa pela fruição. Sobre isso, Roland Barthes (1973) diz o seguinte:

Quem misturaria todas as linguagens, se fossem consideradas incompatíveis; quem suportaria calado todas as acusações de ilogismos, de infidelidade; quem permaneceria impassível diante da ironia socrática (levar o outro ao supremo opróbrio: *contradizer-se*) e o terror legal (quantas provas criminais baseadas em uma psicologia da unidade!). Esse homem seria a abjeção de nossa sociedade: os tribunais, a escola, o asilo, a conversa, o tornariam um

⁶³ On n'est pas écrivain pour avoir choisi de dire certaines choses mais pour avoir choisi de les dire d'une certaine façon (SARTRE, 1948, p. 30).

⁶⁴ Le but profond c'est de se livrer sans en avoir l'air. Leurs raisonnements, il faut qu'ils les désarment d'abord, comme le temps a fait pour ceux des classiques, qu'ils les fassent porter sur des sujets qui n'intéressent personne ou sur des vérités si générales que les lecteurs en soient convaincus d'avance ; leurs idées, il faut qu'ils leur donnent un air de profondeur, mais à vide, et qu'ils les forment de telle manière qu'elles s'expriment évidemment par une enfance malheureuse, une haine de classe ou un amour incestueux. Qu'ils ne s'avisent pas de penser pour de bon : la pensée cache l'homme et c'est l'homme seul qui nous intéresse. Un sanglot tout nu n'est pas beau : il offense. Un bon raisonnement offense aussi, comme Stendhal l'avait bien vu. Mais un raisonnement qui masque un sanglot, voilà notre affaire (SARTRE, 1948, p. 37-38).

⁶⁵ On appelle art littéraire l'ensemble des traitements qui les rendent inoffensives (SARTRE, 1948, p. 39).

estrangeiro: quem suporta a contradição sem vergonha? Mas esse contra-herói existe: é o leitor do texto, no momento em que ele sente o prazer⁶⁶ (BARTHES, 1973, p. 9-10).

O prazer que o leitor sente ao ler uma obra literária pode acontecer de duas formas distintas, segundo Barthes (1973). Em sua teoria do prazer do texto, ele distingue dois tipos de textos literários e, conseqüentemente, duas formas distintas de prazer experimentadas pelo leitor por meio de cada um desses dois tipos de textos, são eles: o texto de prazer e o texto de fruição. Nessa ideia, o autor os define da seguinte maneira:

Texto de prazer: o que contenta, preenche, dá euforia; o que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que coloca em estado de perda, que desconforta (talvez até certo aborrecimento), faz vacilar as bases históricas, culturais e psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, dos seus valores e de suas lembranças, coloca em crise sua relação com a linguagem⁶⁷ (BARTHES, 1973, p. 22-23).

A primeira forma de prazer é aquela que conforta o leitor, que reflete a sua cultura, seus valores e suas ideologias. A segunda forma de prazer é aquela que vai de encontro à cultura do leitor, que rompe com os seus valores, crenças e ideologias. A primeira forma é, segundo o autor, a mais familiar e mais comumente encontrada, já a segunda é menos asseguradora.

Outra característica em particular do texto literário, que o torna um instrumento privilegiado em sala de aula, é o seu caráter comunicativo, chamada de comunicação literária. Esta implica que existam trocas de enunciados; que esses enunciados ultrapassem o âmbito da frase; que eles sejam levados em consideração por um “destinatário” e que o destinatário esteja igualmente implicado⁶⁸ (ALBERT; SOUCHON, 2000, p. 22).

⁶⁶ Qui mélangerait tous les langages, fussent-ils réputés incompatibles ; qui supporterait muet toutes les accusations d’illogismes, d’infidélité ; qui resterait impassible devant l’ironie socratique (amener l’autre au suprême opprobre : se contredire) et la terreur légale (combien de preuves pénales fondées sur une psychologie de l’unité !). Cet homme serait l’abjection de notre société : les tribunaux, l’école, l’asile, la conversation, en feraient un étranger : qui supporte sans honte la contradiction ? Or ce contre-héros existe: c’est le lecteur de texte, dans le moment où il prend son plaisir (BARTHES, 1973, p. 9-10).

⁶⁷ Texte de plaisir : celui qui contente, emplit, donne de l’euphorie ; celui qui vient de la culture, ne rompt pas avec elle, est lié à une pratique confortable de la lecture. Texte de jouissance : celui qui met en état de perte, celui qui déconforte (peut-être jusqu’à un certain ennui), fait vaciller les assises historiques, culturelle, psychologiques, du lecteur, la consistance de ses goûts, de ses valeurs et de ses souvenirs, met en crise son rapport au langage (BARTHES, 1973, p. 22-23).

⁶⁸ Celle-ci (la communication littéraire) implique qu’il y ait échange d’énoncés ; que ces énoncés dépassent le cadre de la phrase ; qu’ils soient pris en charge par un ‘destinateur’ et que le destinateur soit également impliqué (ALBERT ; SOUCHON, 2000, p. 22).

O texto literário é um convite ao diálogo. A função do leitor não é passiva: de mero receptor. “O objeto literário é um estranho pão que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama a leitura e ela só dura o tempo que essa leitura pode durar. Fora disso, só existem traçados pretos sobre o papel⁶⁹” (SARTRE, 1948, p. 48). Esse diálogo se estabelece por meio de duas características específicas da literatura: a polissemia e os vazios deixados na obra.

Dizer que o texto literário é polissêmico significa dizer que ele admite várias interpretações possíveis, pois “a particularidade do texto literário reside na sua capacidade de transformar os significados (os conceitos) em significantes polissêmicos que, no caso ideal, podem absorver todos os sentidos⁷⁰” (ZIMA, 1979, p. 131 *apud* SÉOUD, 1997, p. 48). Portanto, cabe ao leitor essa escolha. Assim sendo, “essa atividade linguageira não é mais considerada como o simples reconhecimento de um sentido que já estaria lá, mas como uma (re)construção desse sentido. Ele engaja o leitor em todos os níveis da sua pessoa: racional, afetivo, sensível, inclusive físico⁷¹” (ALBERT; SOUCHON, 2000, p. 45).

A outra característica específica do texto literário, que são os vazios deixados, intencionalmente, na obra pelo autor, esses são um convite à contribuição do leitor a completar sua obra, que só se completa por meio da leitura (ISER, 1979). Portanto, a função do leitor de uma obra literária não é passiva, isto é, de receptor, pois “não existe por trás do texto alguém ativo (o escritor) e, diante dele, alguém passivo (o leitor); não tem um sujeito e um objeto⁷²” (BARTHES, 1973, p. 25). O leitor se vê implicado no texto, ele é interpelado pela própria obra. Desse modo, cada leitor preenche os vazios existentes a partir do seu horizonte de expectativas.

Além disso, o texto literário é um documento cultural que, se utilizado de forma adequada em sala de aula, pode promover um verdadeiro diálogo intercultural e o desenvolvimento da alteridade nos alunos. Conforme explica Séoud (1997):

⁶⁹ L’objet littéraire est une étrange toupie, qui n’existe qu’en mouvement. Pour la faire surgir, il faut un acte concret qui s’appelle la lecture, et elle ne dure qu’autant que cette lecture peut durer. Hors de là, il n’y a que des tracés noirs sur le papier (SARTRE, 1948, p. 48).

⁷⁰ la particularité du texte du texte littéraire réside dans sa capacité de transformer les signifiés (les concepts) en des signifiants polysémiques qui, dans le cas idéal, peuvent absorber tous les sens (ZIMA, 1979, p. 131 *apud* SÉOUD, 1997, p. 48).

⁷¹ Cette activité langagière n’est plus envisagée comme la simple reconnaissance d’un sens qui serait déjà là mais comme une (re)construction de ce sens; elle engage le lecteur à tous les niveaux de sa personne: rationnel, affectif, sensible, y compris physique (ALBERT ; SOUCHON, 2000, p. 45).

⁷² Il n’y a pas derrière le texte quelqu’un d’actif (l’écrivain) et devant lui quelqu’un de passif (le lecteur) ; il n’y a pas un sujet et un objet (BARTHES, 1973, p. 25).

Todo texto, por mais realista que seja, não é nunca a realidade, mas sempre um *olhar* sobre a realidade, ou seja, uma representação inevitavelmente cultural e implicada na história, que dá dessa realidade um indivíduo em um dado momento, em um dado espaço. A leitura só seria, portanto, um olhar sobre (ou através) um outro olhar. Em literatura, essa leitura é, por definição, plural, em razão da polissemia dos textos e ela resultará, por consequência, em situação de sala de aula, num processo de cruzamento de olhares que será tão complexo, em teoria, quanto mais leitores existirem, que esses leitores pertençam a culturas diferentes etc⁷³ (SÉOUD, 1997, p. 138).

Na perspectiva de uma abordagem intercultural em aula de língua estrangeira mediada pelo texto literário, a diversidade cultural e ideológica no interior da sala de aula, ao invés de constituir um problema ou um motivo de preocupação, torna-se uma vantagem, pois, quanto mais leituras diversas existirem, mais pontos de vista serão compartilhados e conhecidos. Por consequência, maior será a abertura à alteridade, pois “quanto mais culturas existirem, maior e mais diverso será o prazer⁷⁴” (BARTHES, 1973, p. 70).

Na perspectiva atual de ensino-aprendizagem de línguas, uma das principais preocupações está em proporcionar situações de comunicação autênticas em sala de aula, de forma a se aproximar ao máximo dos contextos de comunicação reais na língua-cultura alvo. Essa preocupação se justifica pela necessidade de se conhecer mais profundamente não apenas a língua enquanto sistema, mas de saber usá-la de forma adequada em contextos reais de comunicação. Assim sendo, o recurso ao texto literário em sala de aula se torna plenamente justificado, pois como ressaltam Albert e Souchon (2000):

O mérito das abordagens comunicativas foi de buscar introduzir, em sala de aula, as condições da comunicação autêntica. Contudo, a atividade pedagógica mais frequentemente preconizada com essa intenção é uma atividade de simulação – diálogos simulados – que, na verdade, coloca o aluno em uma situação de duplicação já que, ao interpretar o papel de um personagem ele é convocado a ser, ao mesmo tempo, uma pessoa em uma situação de aprendizagem de práticas linguageiras e uma pessoa que, em uma dada situação, domina essas práticas. Na realidade, o contexto comunicativo é a própria sala: as interações entre alunos e entre alunos-professor têm mais frequentemente por objeto a própria língua, o que significa que, em aula de língua, a função metalinguística, isto é, o fato de falar da língua sobre a língua, é dominante.

⁷³ Tout texte, si réaliste soit-il, n'est jamais la réalité, mais toujours un *regard* sur la réalité, c'est-à-dire une représentation, forcément culturelle et impliquée dans l'histoire, que donne de cette réalité un individu à un moment donné dans un espace donné. La lecture ne serait donc qu'un regard sur (ou à travers) un autre regard. En littérature, cette lecture est par définition plurielle, en raison de la polysémie des textes, et il en découlera par conséquent, en situation de classe, un processus de croisement de regards, qui sera d'autant plus complexe, en théorie, qu'il y a plus de lecteurs, que ces lecteurs appartiennent à des cultures différentes, etc (SÉOUD, 1997, p. 138).

⁷⁴ Plus il y aura de culture, plus le plaisir sera grand, divers (BARTHES, 1973, p. 70).

A partir de então, o recurso ao texto literário é tanto mais justificado que, como vimos, a comunicação literária é caracterizada pela complexidade dos segmentos enunciativos. Além disso, ela suscita, em sala, interações entre os alunos e o texto e entre os alunos e o professor, em relação ao texto. Nessa perspectiva, o que está sendo privilegiado não é a relação entre alunos e professor, também não é o texto em si, mas é a relação texto-aluno⁷⁵ (ALBERT; SOUCHON, 2000, p. 52).

Por se tratar de um documento que permite uma situação de comunicação autêntica e, por permitir um verdadeiro diálogo intercultural em sala de aula, o texto literário se torna um documento fundamental a ser trabalhado em contexto de ensino de língua estrangeira. No entanto, apesar de todas essas qualidades, parece haver ainda hoje certo receio ou resistência por parte dos professores de línguas em utilizar esses textos em suas aulas. Sobre isso, discorreremos na próxima seção.

3.4 DA CRISE DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Apesar de o texto literário apresentar grandes potencialidades para o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural em aula de LE, nos nossos dias, infelizmente, ele é um instrumento pouco utilizado em sala de aula. Ao longo da evolução do ensino de línguas, o texto literário passou de uma posição privilegiada a uma posição periférica. No método tradicional, o texto literário ocupava um lugar central nas atividades em sala de aula, pois a língua escrita literária era considerada como superior à língua falada. Entretanto, o foco não estava no uso da linguagem como instrumento de comunicação, mas na compreensão das regras gramaticais e das estruturas sintáticas do idioma. Além disso, priorizava-se, por meio desse tipo de texto, o ensino da alta cultura.

⁷⁵ Le mérite des approches communicatives a été de chercher à introduire en classe les conditions de la communication authentique. Cependant l'activité pédagogique le plus souvent préconisée à cette intention est une activité de simulation – le jeu de rôle –, qui met en fait l'apprenant dans une situation de dédoublement puisque, en interprétant le rôle d'un personnage, il est sommé d'être en même temps une personne en situation d'apprentissage de pratiques langagières et un personnage, qui, dans une situation donnée, maîtrise ces pratiques. En réalité le cadre communicatif c'est la classe elle-même: Les interactions entre apprenants et entre apprenants et enseignant ont le plus souvent pour objet la langue elle-même, ce qui signifie que, en classe de langue, la fonction métalinguistique, c'est-à-dire, le fait de parler de la langue sur la langue est dominant. Dès lors le recours au texte littéraire est d'autant plus justifié que, nous l'avons vu, la communication littéraire est elle-même caractérisée par la complexité des plans énonciatifs. De plus, elle suscite en classe des interactions entre l'apprenant et le texte, entre les apprenants et l'enseignant, à propos du texte. Dans cette perspective, ce qui est à privilégier, ce n'est pas la relation apprenant-enseignant, ce n'est pas non plus le texte lui-même, mais c'est la relation texte-apprenant (ALBERT; SOUCHON, 2000, p. 52).

Historicamente, o conceito de cultura esteve muito ligado ao de “civilização”, que, por sua vez, estava estreitamente associado a uma elite aristocrática e colonialista que considerava sua cultura superior à dos povos colonizados, o que torna o aprendizado de “cultura” ligado ao processo de aquisições intelectuais e morais (PINHEIRO-MARIZ, 2007, p. 26). Com o passar do tempo, o conceito de cultura evoluiu, passando a designar o conjunto de saberes, práticas, valores e comportamentos de um povo.

Com a evolução dos métodos de ensino de línguas, o texto literário foi perdendo espaço em sala de aula. Atualmente, esses textos ocupam um lugar periférico nos livros didáticos (LD). Os textos estão inseridos em rubricas gerais e não centrais de cada unidade e traz como consequência a opção dada ao professor de que pode se utilizar ou não de tais páginas (COSTA, 2003). Além disso, esses livros limitam, muitas vezes, o trabalho com textos literários à proposta tradicional francesa dos exercícios de comentário e explicação de textos, além de exercícios de reformulação e reescrita (COSTA, 2003). Assim sendo, o tratamento dado ao texto literário nos LD acaba sendo o mesmo de outros documentos autênticos, sem nenhum cuidado com o caráter literário desse texto.

Se em tempos passados o texto literário ocupava um lugar de prestígio e era praticamente sacralizado, hoje, ele ocupa apenas um lugar periférico no ensino de línguas. Por isso, os textos literários aparecem nos livros didáticos, muitas vezes, “com as receitas de cozinha, as publicidades, os pequenos anúncios ou outras fichas de estado civil, a fim de ‘exemplificar’ as variedades de escritos que circulam na sociedade⁷⁶” (ALBERT; SOUCHON, 2000, p. 9). Esse tipo de abordagem é problemática, como ressaltam Albert e Souchon (2000), pois:

- Ou negamos o que constitui a especificidade do texto literário, em outros termos, o banalizamos. Poderíamos, então, interrogar sobre o que justifica sua presença num conjunto didático, além de uma certa preocupação, perfeitamente louvável, de diversificação.
- Ou o sacralizamos para fazer dele um “modelo”, ou pelo menos um testemunho de manifestação da língua estrangeira, condenado a ficar por muito tempo praticamente inacessível ao aprendiz. É assim que o acesso livre e autônomo à literatura estrangeira se torna de certa forma o coroamento (ou a recompensa suprema) da aprendizagem⁷⁷ (ALBERT; SOUCHON, 2000, p. 9-10).

⁷⁶ [...] avec les recettes de cuisine, les publicités, les petites annonces ou autres fiches d'état civil, afin d' 'exemplifier' les variétés d'écrits circulant dans la société (SOUCHON; ALBERT, 2000, p. 9).

⁷⁷ - Soit on nie ce qui constitue la spécificité du texte littéraire, autrement dit on le banalise. On peut alors s'interroger sur ce qui justifie sa présence dans un ensemble didactique, en dehors d'un certain souci, parfaitement louable, de diversification.

- Soit on le sacralise pour en faire une sorte de "modèle", ou tout au moins de témoignage d'une manifestation de la langue étrangère, condamnée à rester pour longtemps pratiquement inaccessible à l'apprenant. C'est ainsi que

O caminho que pode ser considerado como o mais adequado para o trabalho com o TL em aula de língua é uma abordagem que nem o sacralize nem o banalize, mas que extraia dele suas potencialidades e leve em conta suas especificidades. Sobre isso, Albert e Souchon (2000) dizem o seguinte:

Não se trata de usá-lo para ilustrar fatos de língua, o que equivaleria a negar o *status* discursivo da obra literária. Este não é um acervo de unidades lexicais nem de estruturas gramaticais; este é um lugar [...] onde um escritor transforma “discursos primários” (os das trocas cotidianas) em “discursos secundários” [...]. Evitaremos, portanto, de trabalhar sobre o texto literário sem considerar o que ele tem de diferente, não para valorizá-lo a todo custo, mas para permitir que os alunos o apreendam de uma forma que não seja redutora, o que implica que lhe seja proposta abordagens diversificadas⁷⁸ (ALBERT; SOUCHON, 2000, p. 51).

Dentre as possíveis abordagens que podem ser propostas para o trabalho com o texto literário em aula de LE, que levam em consideração suas especificidades, Albert e Souchon (2000) ressaltam as seguintes:

Como outros documentos escritos, eles trazem um considerável suplemento de diversidade; através de atividades de leitura e escrita às quais eles se prestam, contribuem, assim como outras práticas, para tornar a aula mais “criativa” e aumentar a parcela de prazer em aprender uma língua estrangeira. Mas eles são os únicos a permitir isso suscitando, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre os modos de funcionamentos discursivos e textuais dos quais o aprendiz não poderia deixar de lado para se apropriar da língua e da cultura estrangeira.

[...] Como forma de comunicação, a literatura é uma ferramenta poderosa para se pensar sobre a própria comunicação humana. Não é possível aceitar que a literatura seja colocada à margem de um problema de comunicação durante este processo fundamentalmente intercultural de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Deste ponto de vista, a literatura tem um lugar perfeitamente legítimo e “natural” em uma abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras.

No nível mais estritamente linguístico, a literatura é a exploração regulada das possibilidades oferecidas pela língua. A escrita de textos literários permite observar fatos da língua sem dissociá-los da questão do significado.

l'accès libre et autonome à la littérature étrangère devient en quelque sorte le couronnement (ou la récompense suprême) de l'apprentissage (ALBERT; SOUCHON, 2000, p. 9-10).

⁷⁸ Il ne s'agit pas [...] de l'utiliser pour illustrer des faits de langue, ce qui reviendrait à nier le statut discursif de l'oeuvre littéraire. Celle-ci n'est pas un réservoir d'unités lexicales ni de structures grammaticales ; elle est un lieu [...] où un scripteur transforme des "discours premiers" (ceux des échanges quotidiens) en "discours seconds" [...]. On évitera par conséquent de travailler sur le texte littéraire sans envisager en quoi il est différent, non pas pour le valoriser à tout prix, mais pour permettre aux étudiants de l'appréhender d'une manière qui ne soit pas réductrice, ce qui implique que leur soient proposées des démarches diversifiées (ALBERT; SOUCHON, 2000, p. 51).

[...] Em termos de aprendizagem linguageira, a literatura coloca o problema da relação entre forma e significado em uma língua estrangeira. Oferece a oportunidade de revisitar toda a gramática aprendida e de estabelecer novas aquisições⁷⁹ (ALBERT; SOUCHON, 2000, p. 10-11).

Assim como outros documentos autênticos (ou fabricados), o texto literário possibilita abordar aspectos da aquisição de LE, relacionados à leitura, à escrita, ao vocabulário, à gramática etc. No entanto, não se pode deixar de lado outros aspectos que lhe são específicos: como os modos de funcionamento discursivos e textuais, a polissemia, o estilo, a criatividade, a reflexão sobre a comunicação humana etc.

Apesar de todas essas qualidades do TL e das vantagens de abordá-lo em contexto de ensino de LE, esse tipo de texto está atravessando um momento de crise no ensino de línguas. Essa crise foi desencadeada por diversos fatores. Séoud (1997) evoca alguns desses motivos, quais sejam:

Se a didática da literatura não esteve em sintonia com a didática de línguas, é porque, em primeiro lugar, a literatura em si, num dado momento, perdeu muito do seu crédito (alguns até falaram de morte da literatura). Ela atravessou, conseqüentemente, por uma espécie de crise, que começou no final dos anos 60 e da qual ela dificilmente consegue superar hoje. As origens são bem conhecidas. Considera-se, primeiramente, a rápida evolução das forças produtivas, que levou a um apelo urgente a uma força de trabalho de formação técnica e científica, que levou a um declínio da formação em letras [...]. No entanto, entre as origens da crise, conta-se também, não menos importante, a multiplicação dos meios de comunicação de massa, colocando em cheque a tradicional hegemonia da literatura e o papel da instituição escolar na integração à cultura⁸⁰ (SÉOUD, 1997, p. 21-22).

⁷⁹ Comme d'autres documents écrits, ils apportent un supplément appréciable de diversité ; par les activités de lecture et d'écriture auxquelles ils se prêtent, ils contribuent, au même titre que d'autres pratiques, à rendre la classe plus "créative" et à accroître la part de plaisir dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Mais ils sont les seuls à permettre cela tout en suscitant une réflexion sur les modes de fonctionnements discursifs et textuels dont l'apprenant ne saurait faire l'économie pour s'approprier la langue et la culture étrangère.

[...] En tant que forme de communication, la littérature est un puissant outil de réflexion sur la communication humaine elle-même. Il n'est pas possible d'admettre que la littérature soit mise à l'écart d'une problématique de la communication au cours de cette démarche fondamentalement interculturelle qu'est l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. De ce point de vue, la littérature a une place parfaitement légitime, "naturelle" même, dans une approche communicative de l'enseignement des langues étrangères.

Sur le plan plus proprement langagier, la littérature, c'est l'exploration réglée des possibilités offertes par la langue. L'écriture des textes littéraires permet d'observer des faits de langue sans jamais les dissocier de la question du sens.

[...] En termes d'apprentissage langagier, la littérature pose le problème de la relation entre la forme et le sens dans une langue étrangère. Elle offre ainsi à la fois l'occasion de revisiter toute grammaire apprise et de mieux asseoir les nouvelles acquisitions (ALBERT; SOUCHON, 2000, p. 10-11).

⁸⁰ Si la didactique de la littérature n'a pas été au diapason de la didactique des langues, c'est d'abord parce que la littérature a elle-même, à un moment donné, beaucoup perdu de son crédit (certains même ont parlé de mort de la littérature). Elle a par conséquent traversé une sorte de crise, qui a éclaté dès la fin des années soixante, et qu'elle arrive difficilement à surmonter aujourd'hui. Les origines en sont bien connues. On y considère d'abord l'évolution rapide des forces productives qui a entraîné un appel pressant à une main-d'œuvre de formation

Vemos que são dois os principais motivos que favoreceram a crise do recurso ao texto literário no ensino de línguas. Além disso, os dois somados ganharam mais força. Primeiramente, por uma questão político-econômica: com o avanço das prioridades em uma formação técnica e científica urgente, a literatura perde espaço para uma formação mais instrumental. A segunda razão vem pela evolução dos meios trazidos pelo avanço tecnológico e, com isso, novos suportes para o ensino (áudio, vídeo etc.), substituindo, assim, os textos literários. Esse segundo motivo se dá pelas mudanças sócio-históricas, considerando o imediatismo, no qual a leitura rápida (em poucos caracteres) e simples é mais valorizada atualmente.

3.5 DA NECESSIDADE DE RECONCILIAÇÃO ENTRE LÍNGUA E LITERATURA

Atualmente, um dos grandes desafios para os teóricos da didática de línguas é o de superar essa crise do texto literário no ensino de línguas. Há argumentos mais que suficientes para que essa reconciliação aconteça. Além dos motivos já evocados, podemos acrescentar, como bem ressalta Antônio Candido (2004), a “necessidade universal de ficção e de fantasia” (CANDIDO, 2004, p. 82) de todo ser humano. Além disso, a literatura também contribui para a formação da personalidade e permite uma formação humana (CANDIDO, 2002). Assim, em um momento histórico em que as ideias de intolerância e de preconceitos se tornaram tão presentes nos discursos cotidianos, é um papel precípua da educação a formação da tolerância, dos princípios de equidade – entre gêneros, raças, orientações sexuais – e os princípios de alteridade. Dessa forma, o texto literário se torna um terreno fértil para esse tipo de diálogo e para a formação dessas competências.

Pinheiro-Mariz (2007) constatou, em sua pesquisa, que tanto os estudantes quanto os professores de FLE demonstram interesse em trabalhar com TL em sala de aula. No entanto, boa parte dos docentes admite não saber como abordar esse tipo de documento no contexto de aula de língua. Essa investigação demonstrou que a formação docente não prepara de forma adequada o futuro professor a trabalhar com texto literário em contexto de aula de LE. Isso é resultado da separação dicotômica existente no âmbito acadêmico entre língua e literatura,

technique et scientifique, déterminant un recul de la formation en lettres. [...] Cependant, parmi les origines de la crise on compte aussi celles, non moins importantes, de la multiplication des moyens de communication de masse, mettant en cause l'hégémonie traditionnelle de la littérature et le rôle de l'institution scolaire dans l'intégration à la culture (SÉOUD, 1997, p. 21-22).

que coloca em oposição essas duas áreas que têm tanto a contribuir uma à outra (*Intra*. Cap.3; 3.5.).

Pinheiro-Mariz (2008) também lembra que muitos professores de LE em formação se perguntam: qual a função da literatura? Para que se deve aprendê-la? Pois, muitos não veem uma funcionalidade desse texto no que concerne às suas práticas, enquanto professor de língua estrangeira. As disciplinas relacionadas à literatura, na formação docente, estão voltadas para a crítica e para a análise literária, sem se levar em consideração o fato de que, ao saírem da universidade, esses professores trabalharão, majoritariamente, na educação básica e em escolas de idioma. Assim sendo, uma parcela significativa dos professores de LE sai dos cursos de graduação sem saber responder às seguintes perguntas: como trabalhar com texto literário em aula de LE? Que textos utilizar? Em quais níveis? Dessa forma, o frágil preparo e a insegurança em se trabalhar com esse tipo de texto em aula de LE faz com que a maioria desses professores, simplesmente, o abandone da sua prática docente.

Portanto, ressaltamos a necessidade de reformas na estrutura curricular dos cursos de Letras Estrangeiras Modernas, no intuito de aproximar essas duas áreas do conhecimento e de estabelecer pontes entre elas, a fim de preparar os futuros professores a trabalharem com texto literário em aula de LE.

CAPÍTULO IV:
METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos da nossa pesquisa. Em um primeiro momento, fazemos a caracterização da pesquisa, mostrando a abordagem utilizada para a análise dos dados. Em seguida, descrevemos os procedimentos de geração de dados. Na sequência, descrevemos o perfil dos participantes desta pesquisa. Na última seção deste capítulo, discorremos acerca dos procedimentos de análise e estabelecemos as categorias de análise.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Adotamos, para a análise dos dados, uma abordagem mista, que une os procedimentos da pesquisa quantitativa e da pesquisa qualitativa. A integração dessas duas abordagens nos permite fazer “um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança” (GOLDENBERG, 2004, p. 62) nos resultados obtidos. Portanto, a intenção de combinar essas duas metodologias “tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo” (GOLDENBERG, 2004, p. 63). Dessa forma, buscamos nos servir das vantagens que cada um dos métodos de análise apresenta, no intento de suprir suas limitações quando utilizados de forma isolada.

Assim, numa perspectiva complementar, visamos enriquecer nossa análise, a fim melhor explorar os dados. Sobre isso Goldenberg (2004) acrescenta:

Enquanto os métodos quantitativos pressupõem uma população de objetos de estudo comparáveis, que fornecerá dados que podem ser generalizáveis, os métodos qualitativos poderão observar, diretamente, como cada indivíduo, grupo ou instituição experimental, concretamente, a realidade pesquisada. A pesquisa qualitativa é útil para identificar conceitos e variáveis relevantes de situações que podem ser estudadas quantitativamente. É inegável a riqueza que pode se explorar dos casos desviantes da “média” que ficam obscurecidos nos relatórios estatísticos. Também é evidente o valor da pesquisa qualitativa para estudar questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais. A premissa básica da integração repousa na ideia de que os limites de um método poderão ser contrabalançados pelo alcance de outro. Os métodos qualitativos e quantitativos, nesta perspectiva, deixam de ser percebidos como opostos para serem vistos como complementares (GOLDENBERG, 2004, p. 63).

Nesta pesquisa, nos interessa explorar tanto dados estatísticos, que nos permitirão fazer ponderações, quanto analisar as variáveis relevantes que se configuram como desviantes da média.

Nossa pesquisa é exploratória, tendo em vista que buscamos identificar as representações e as concepções de ensino-aprendizagem dos professores de LE, por meio de um trabalho de campo, no qual utilizamos um questionário aplicado ao público-alvo.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, nossa pesquisa é de levantamento por amostragem por meio de um questionário, já que “procedemos à solicitação de informações a um grupo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, [...] obtermos as conclusões correspondentes dos dados coletados” (GIL, 1999, p. 70). Nesse tipo de pesquisa, o respondente não é identificável e o sigilo é garantido.

4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados que constituem o *corpus* da nossa análise, utilizamos um questionário (Apêndice 2). O questionário, segundo Gil (1999), é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões e apresentado por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc (GIL, 1999, p. 128). Em nosso caso, buscamos investigar sobre as representações (ou crenças) dos professores de LE em relação às línguas e seu ensino-aprendizagem. Optamos por utilizar um questionário como instrumento de coleta de dados pelas enormes vantagens que esse instrumento de pesquisa oferece. Gil (1999) lembra algumas dessas vantagens, a saber:

- a) Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) Implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) Garante o anonimato das respostas;
- d) Permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) Não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador (GIL, 1999, p. 128-129).

Quanto ao primeiro item, a fim de alcançar o maior número de pessoas e das mais diversas regiões do Brasil, a coleta de dados se deu via correio eletrônico, em que foi enviado o questionário, pela plataforma do *Google Docs* (Formulários *GOOGLE*), para o *e-mail* do participante e este respondeu na própria plataforma. Destacamos que o questionário *on-line*

possibilita alcançar um número significativo de participantes, o que, por meio de outro instrumento (como a entrevista), se tornaria inviável, dada a extensão territorial do Brasil.

Além disso, por se tratar de uma pesquisa realizada via *internet*, a identidade dos participantes foi preservada e os dados não sofreram influências do pesquisador, já que o questionário foi respondido sem sua presença. Outrossim, houve uma comodidade para os participantes responderem ao questionário em lugar desejado e sem tempo pré-estabelecido para as respostas.

Apesar de o questionário apresentar várias vantagens, essa técnica de pesquisa também apresenta algumas limitações. Gil (1999) resalta algumas delas, das quais destacamos as seguintes:

- Impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- Não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra;
- Envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;
- Proporciona resultados muito críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado (GIL, 1999, p. 129).

Como, em nossa pesquisa, o questionário constitui a única fonte de coleta de dados, e tendo conhecimento das limitações supracitadas, tivemos uma atenção especial em sua formulação, a fim de atenuar essas limitações. Pelo fato de os participantes estarem situados em espaços diversos do território nacional, ficaria inviável complementar os dados do questionário com entrevistas. Dessa forma, tivemos um cuidado especial na formulação das perguntas. Gil (1999) chama atenção para a prevenção das respostas de fachada, nas quais “o respondente acredita estar correndo o risco de ser julgado, reage oferecendo respostas defensivas, estereotipadas ou socialmente desejáveis, encobrando sua real percepção acerca do fato” (GIL, 1999, p. 135). Dessa maneira, para minimizar esse efeito, o autor sugere que se evite começar o questionário por perguntas que trazem o risco de provocar esse tipo de resposta, e que se formulem perguntas articuladas “a fim de que se possa verificar a autenticidade de uma resposta a partir de outra, ou chegar à verdadeira resposta por inferência, a partir de questões que isoladamente não trazem o risco de provocar a defensiva” (GIL, 1999, p. 135-136).

Para contornar a falta de auxílio ao informante, quando este não entende corretamente as instruções ou as perguntas, buscamos tomar algumas precauções em relação à formulação das questões. Assim, como bem lembra Gil (1999, p. 134), tomamos o cuidado em formular as questões de forma clara, concreta e precisa; em considerar o sistema de referência do interrogado; em desambiguar as perguntas, de forma que possibilitasse uma única interpretação; não sugerindo respostas pela formulação destas; e, fazendo referência a uma única ideia de cada vez em cada pergunta.

Quanto ao fato de nesse tipo de pesquisa não haver garantia de que a maioria das pessoas devolveria o questionário preenchido, haja vista que a participação na pesquisa é voluntária, marcamos como obrigatórias na plataforma as questões principais para o seu envio. Assim, só foi possível enviá-lo a partir do momento em que os participantes responderam a todas as questões obrigatórias. Além disso, buscamos enviar o questionário para o maior número possível de pessoas, prevendo uma participação efetiva de apenas 10% dos professores contatados. Em vista disso, o enviamos para um número de docentes dez vezes maior do que nós precisávamos para poder atingir a quantidade necessária de participantes.

Tivemos também o cuidado de colocar um número relativamente pequeno de perguntas a fim de tomar o menor tempo possível dos participantes e, com isso, assegurar uma maior quantidade de participação, haja vista que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos. Dessa forma, buscamos, por meio de poucas perguntas, extrair as informações que necessitávamos para a nossa análise. Nesse sentido, a objetividade nas perguntas foi fundamental.

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas (GIL, 1999, p. 129). Portanto, reiteramos aqui os objetivos da nossa pesquisa: a) analisar as representações dos professores acerca do papel da língua materna e de outras línguas estrangeiras nas atividades em sala de aula; b) investigar acerca da abertura dos docentes aos princípios metodológicos da Intercompreensão de Línguas Românicas; e, c) identificar o espaço atribuído ao texto literário, bem como a abordagem utilizada pelos docentes, no contexto de ensino de LE.

Para alcançarmos esses objetivos, elaboramos um questionário composto por onze questões principais e seis questões relacionadas. Essas questões foram organizadas da seguinte maneira: as questões de número 1 a 6 se referem ao perfil linguístico e profissional dos participantes; as questões 7 e 8, com relação às concepções sobre o que significa ensinar e aprender uma LE; a questão 9, sobre as representações em relação ao apoio na língua materna

e em outras LE em sala de aula; a questão 10 diz respeito ao conhecimento ou não da abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas (IC); e, finalmente, a questão 11 no que concerne ao espaço atribuído ao texto literário no contexto de ensino de línguas e a abordagem utilizada. Decidimos não analisar as respostas das questões 7 e 8 nesta pesquisa porque ficaria muito extensa para os limites deste trabalho e em relação aos objetivos traçados. Dessa forma, os dados relativos a essas questões serão analisados em pesquisa posterior.

No que concerne à forma das questões, utilizamos três tipos: questões fechadas, abertas e relacionadas. As questões fechadas são aquelas nas quais “apresenta-se ao respondente um conjunto de alternativas de resposta para que seja escolhida a que melhor representa sua situação ou ponto de vista” (GIL, 1999, p. 129-130). Nesse tipo de questão, é necessário garantir, como bem lembra Gil (1999), que, “qualquer que seja a situação do respondente, haja uma alternativa em que este se enquadre. Por essa razão é que, em muitos casos, oferece-se a alternativa ‘outras’” (GIL, 1999, p. 130-131). Também é necessário, como acrescenta o autor, garantir que as alternativas sejam mutuamente exclusivas. Em nosso questionário, as questões 5, 6, 9, 10 e 11 se enquadram nessa definição.

No caso das questões abertas, estas se referem àquelas nas quais “apresenta-se a pergunta e deixa-se um espaço em branco para que a pessoa escreva sua resposta sem qualquer restrição” (GIL, 1999, p. 131). A principal vantagem desse tipo de questão é de não forçar o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas preestabelecidas (GIL, 1999, p. 131). No nosso questionário, as questões 1, 2, 3, 4, 7 e 8 são desse tipo.

No caso das questões dependentes, como o nome já sugere, é “quando uma questão depende da resposta dada a uma outra” (GIL, 1999, p. 131). Ela permite obter maiores esclarecimentos em relação às questões anteriores. No nosso caso, esse tipo de questão, pelas condições da pesquisa, é de fundamental importância. Elas se referem às questões 1.1, 2.1, 5.1, 5.2, 5.3, 10.1 e às justificativas das questões 9 e 11.

Quanto ao conteúdo das questões, ele pode se referir “ao que as pessoas sabem (fatos), ao que pensam, esperam, sentem ou preferem (crenças e atitudes) ou ao que fazem (comportamentos)” (JUDD; SMITH; KIDDER, 1991, p.229 *apud* GIL, 1999, p. 132). Em nosso questionário, elas se referem aos fatos, às atitudes e às crenças, aos padrões de ação, bem como, às razões conscientes de crenças, sentimentos, orientações ou comportamentos. No que se referem aos fatos, essas questões dizem respeito “a dados concretos e fáceis de precisar” (JUDD; SMITH; KIDDER, 1991, p. 229 *apud* GIL, 1999, p. 132). Em nosso questionário, essas questões se referem ao perfil linguístico do participante e se encontram nas

cinco primeiras questões. Nas questões sobre as atitudes e crenças, buscamos “obter dados referentes a fenômenos subjetivos, como, por exemplo, [...] a atitude em relação ao seu próprio trabalho” (GIL, 1999, p. 132). Buscamos, por meio desse tipo de questão, identificar as representações dos participantes quanto às suas concepções sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira e sobre suas atitudes em sala de aula, em relação ao apoio na língua materna ou em outras LE.

No que se refere às questões sobre padrões de ação, essas se referem às “considerações práticas a respeito das ações que são praticadas [...] bem como do comportamento provável em situações específicas” (GIL, 1999, p. 133). Nesse caso, buscamos entender as atitudes dos professores no que diz respeito à abordagem do texto literário em aula de língua. Em relação às perguntas referentes às razões conscientes de crenças, sentimentos, orientações ou comportamentos, buscamos entender os porquês dessas práticas e atitudes. Nesse sentido, em forma de questões relacionadas, pedimos para os participantes justificarem suas práticas, atitudes, crenças e orientações. Embora sejam perguntas simples de serem formuladas, há que se considerar que as respostas obtidas se referem apenas a uma dimensão desses “porquês”: a dimensão consciente (GIL, 1999, p. 133).

No que concerne à ordem das perguntas, optamos por adotar a “técnica do funil”, como sugere Gil (1999). Essa técnica consiste em relacionar cada questão à antecedente a fim de apresentar maior especificidade. Em vista disso, buscamos partir de questões mais gerais, em um primeiro momento, para então passar para as questões mais específicas, a fim de extrair mais informações e mais detalhes.

O questionário foi precedido de um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice 1), no qual o participante tomou ciência das razões que determinaram sua realização, da importância das suas respostas, do anonimato e da confidencialidade da sua identidade.

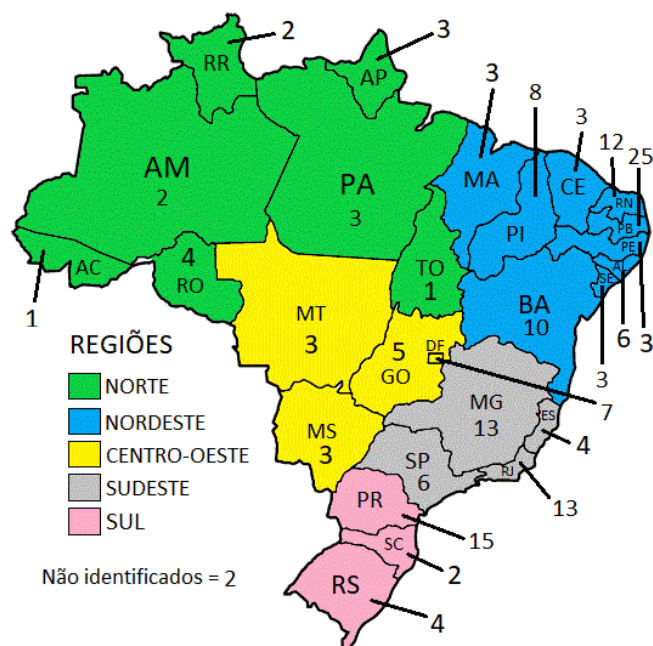
4.3 OS DADOS DA PESQUISA

Os dados da nossa pesquisa começaram a ser coletados no dia 28 de fevereiro de 2019: um dia após o recebimento do parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG – Hospital Universitário Alcides Carneiro). Nossa coleta se estendeu até o dia 03 de junho do mesmo ano, contabilizando um total de 96 dias. Nesse período, enviamos nosso questionário para 1.321 *e-mails* diferentes de todo o

país: entre *e-mails* pessoais dos professores, das coordenações de cursos, dos departamentos, das instituições (escolas de línguas, cooperativas etc.), das associações de professores de línguas estrangeiras, entre outros. Esses *e-mails* foram obtidos por meio dos sites das instituições, plataformas do SIGAA e outras fontes disponíveis na *internet*, como artigos científicos e plataforma *Lattes*.

Em princípio, objetivávamos conseguir um grande número de participantes em todos os estados da federação, porém, pela dificuldade de receber *feedback* dos professores solicitados, sobretudo em alguns estados, fixamos a meta de conseguir pelo menos um participante de cada estado e do Distrito Federal. Para isso, tivemos que reenviar reiteradas vezes alguns *e-mails* para professores de estados onde permanecíamos sem representação, pois, em alguns deles, tivemos bastante dificuldade, sobretudo pela falta de informações disponibilizadas nos *sites* de algumas universidades. Além disso, fez-se necessário que estendêssemos nossa coleta por pouco mais de três meses para que pudéssemos alcançar a meta de conseguir pelo menos um participante em cada estado. Finalmente, após várias insistências, conseguimos representantes de todos os estados. Obtivemos, no total, 167 respostas ao questionário, de professores de todos os estados da federação e também do Distrito Federal. O número de representantes por estado pode ser observado na imagem 1:

Imagem 1- Número de participantes por estado



Fonte: dados da pesquisa (2019).

Como se pode observar no mapa, nos estados do Acre e Tocantins tivemos apenas um representante. Em Roraima e em Santa Catarina, conseguimos apenas dois participantes e em alguns outros estados apenas 3 ou 4. No estado da Paraíba, conseguimos um número mais expressivo de participantes em relação aos demais estados, pelo fato de termos mais proximidade com os professores e de poder estabelecer uma rede maior de contatos, o que favoreceu bastante nossa coleta nesse estado. Em apenas dois dos questionários não conseguimos identificar a origem geográfica dos participantes. Em resumo, conseguimos uma participação efetiva de 12,6% dos professores contatados, superando nossa previsão inicial, que era de 10%. Dessa forma, nossa meta inicial foi superada, mas não sem um grande esforço.

Os excertos analisados nesta pesquisa foram revisados e corrigidos para se adequarem à norma culta da língua portuguesa, no que concerne tanto às regras ortográficas e de correção gramatical, como de pontuação. No entanto, foram estritamente respeitados o estilo e as preferências linguísticas dos participantes. Ademais, para a análise, desconsideramos as respostas que não se adequavam ao que pedia o enunciado das questões. Todavia, todas as respostas foram contabilizadas nos dados quantitativos.

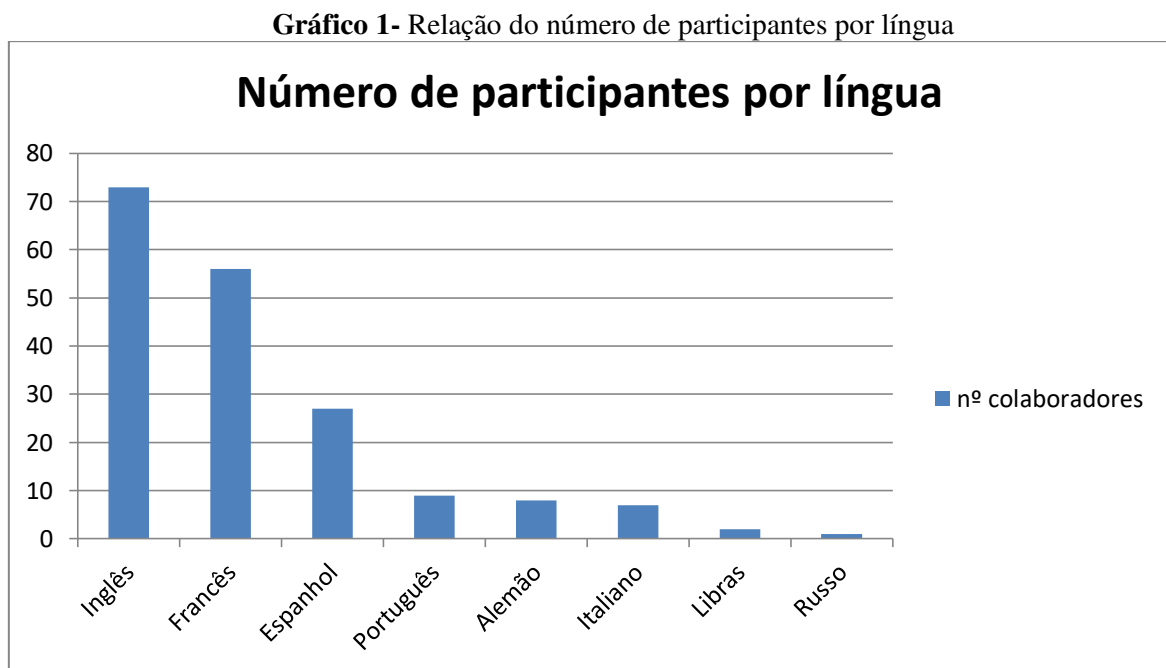
4.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após ter descrito a metodologia da pesquisa, os procedimentos de coleta e os dados da investigação, discorreremos, na sequência, acerca do perfil dos participantes. Em um primeiro momento, descrevemos o perfil profissional e, em seguida, os seus perfis linguísticos.

4.4.1 Perfil profissional dos participantes

Na primeira parte do questionário, buscamos identificar o perfil profissional dos participantes. Dessa forma, as perguntas formuladas objetivaram identificar as línguas ensinadas por esses professores, as instituições nas quais eles lecionam, o tempo que atuam na docência, o tempo em que estão formados e as suas respectivas formações. Portanto, a primeira pergunta do questionário foi a seguinte: **Você é professor de qual língua?**

Dentre os 167 participantes, conseguimos representantes de oito línguas distintas: 73 professores de língua inglesa; 56 de língua francesa; 27 de língua espanhola; 9 de língua portuguesa; 8 de língua alemã; 7 de língua italiana; 2 de Libras e 1 de russo. Considerou-se para essa análise que o mesmo professor pode ensinar mais de uma língua. Assim, dentre os participantes, nove deles ensinam mais de uma língua: 3 são professores de português e inglês; 1 de francês e intercompreensão; 1 de português e francês; 1 de inglês e Libras; 1 de espanhol, que já ensinou inglês, francês e português; 1 de espanhol e português; e, 1 de português, inglês e espanhol. O gráfico 1 mostra a relação do número de participantes por língua, em escala decrescente:



Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como se pode perceber no gráfico 1, em uma escala numérica decrescente do número de participantes, temos o inglês em primeiro lugar, com um número significativo de representantes em relação às outras línguas, seguido do francês, com um número sensivelmente menor e o espanhol com quase metade do número de participantes de francês. As outras línguas tiveram uma representatividade muito simbólica. Essa proporção se explica, por um lado, pelo fato de haver um número muito mais significativo de professores de inglês em relação às outras línguas estrangeiras no Brasil.

Como nossa pesquisa focou na coleta de respostas de professores universitários, percebemos que, nas universidades públicas brasileiras, parece haver um número mais

significativo de professores de língua francesa do que de língua espanhola. No entanto, esse pode ser apenas um falso positivo impulsionado pelos contatos que temos com colegas que ensinam o francês. Isso poderia explicar o fato de termos conseguido mais participantes de língua francesa do que de língua espanhola. Além disso, como nosso foco recaiu sobre professores de línguas estrangeiras, o número de docentes de língua portuguesa foi muito reduzido: restringiu-se apenas àqueles que, além de ensinarem uma língua estrangeira, também ensinam o português. Por fim, o número muito baixo de representantes de alemão, italiano, Libras e russo, se explica por haver poucas universidades no Brasil que ofertam cursos de graduação nessas áreas. Vale ressaltar que também solicitamos colaboração de professores de outras línguas como, japonês, mandarim, polonês e árabe. Todavia, não obtivemos respostas.

A questão 1.1 do questionário consistiu em saber em quais instituições esses professores lecionavam. As respostas foram as seguintes: 125 professores atuam em universidades públicas (entre estaduais e federais); 3 professores atuam em universidades privadas; 3 em colégios de aplicação; 2 em institutos federais; 11 em escolas de ensino básico (entre privadas e públicas); 25 em escolas de idioma; 4 em cooperativas de ensino de línguas; e 2 como professores particulares. Vale salientar que, para essa questão, considerou-se mais de uma resposta, isto é, o mesmo professor pode trabalhar em mais de uma instituição. No total, tivemos representantes de 79 instituições diferentes.

A questão seguinte consistiu na seguinte indagação: **Há quanto tempo trabalha como professor dessa língua?** As respostas estão organizadas na tabela 1:

Tabela 1- Tempo de docência

Há quanto tempo trabalha como professor dessa língua?	
De 0 a 4 anos	4 professores
De 5 a 9 anos	23 professores
De 10 a 14 anos	37 professores
De 15 a 19 anos	29 professores
20 ou mais	70 professores

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Ao observar esses números, percebe-se que boa parte dos professores tem mais de 20 anos de experiência em sala de aula: 42% do total. Em segunda posição, estão os professores

que possuem entre 10 e 14 anos de experiência na docência, correspondendo a um percentual de 22% dos participantes. Em seguida, temos os professores que têm entre 15 e 19 anos de experiência, equivalendo a 17,3%; e, os professores com 5 a 9 anos de experiência, correspondendo a 13,7% dos participantes. Por fim, os docentes que possuem entre 0 a 4 anos de experiência com o ensino somam apenas 2,4% do total. Logo, se somarmos os três grupos mais representativos, que são justamente os que têm mais tempo de sala de aula, chegamos a um percentual de 81% dos professores que possuem mais de 10 anos de experiência na docência. Dessa forma, podemos concluir que os participantes desta pesquisa, em sua maioria, são professores com bastante experiência no ensino de línguas.

No que concerne à questão seguinte do questionário, buscamos saber qual era o nível de instrução dos participantes. Para tanto, formulamos a pergunta: **Qual a sua formação (graduação/ pós-graduação/ atualização)?** Dentre as respostas: 24 dos participantes são graduados; 5 possuem especialização; 10 são mestrando; 39 são mestres; 15 são doutorandos; 62 são doutores, dentre os quais 1 é pós-doutorando; e 11 são pós-doutores. Se considerarmos apenas os títulos já obtidos, temos as seguintes informações: 13% dos participantes são graduados; 3% são especialistas; 27,5% são mestres e 46,7% são doutores (dos quais 12,8% possuem pós-doutorado). Logo, podemos concluir que a maioria dos participantes possui um elevado nível de instrução, podendo ser considerados representantes de cujas afirmações são relevantes e legítimas na área.

Na questão seguinte, buscamos saber há quanto tempo esses professores estavam graduados. As respostas estão ilustradas na tabela 2:

Tabela 2- Tempo de formação

4. Há quanto tempo está graduado?

De 0 a 4 anos	18 professores
De 5 a 9 anos	20 professores
De 10 a 14 anos	29 professores
De 15 a 19 anos	27 professores
20 anos ou mais	73 professores

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Novamente, percebe-se, por esses dados, que se trata de participantes com bastante experiência. O grupo mais representativo é o dos professores que estão graduados há mais de 20 anos: 43,7% do total. Na sequência, temos o grupo dos que possuem entre 10 e 14 anos de

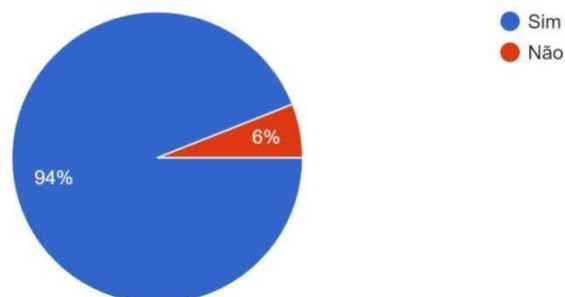
graduados, equivalente a 17%. Em seguida, os professores que possuem entre 15 e 19 anos de graduação: 16% do total. Em quarta posição, correspondendo a 12% dos participantes, encontramos os professores que possuem entre 5 e 9 anos de graduação e, por fim, representando 10,7% do total, encontram-se os professores com menos de 5 anos de formação. Apenas um dos professores respondeu que ainda não tinha terminado a graduação. Se somarmos os três grupos mais representativos, isto é, o dos professores com 10 anos ou mais de graduação, percebe-se que estes representam pouco mais de 77% do total.

Quando cruzamos os dados desta questão com os dados da questão 2, que perguntava há quanto tempo esses professores lecionavam essas línguas, obtivemos as seguintes informações: 75 desses professores, ou 45% deles, começaram a dar aula antes de terminar a graduação (em média 4 anos antes); enquanto que 62 participantes (ou 37% do total), começou a lecionar depois de terminar a graduação (em média 6 anos depois) e apenas 18% (ou 30 desses professores) começaram a dar aula assim que terminaram a graduação. Portanto, a maioria dos participantes começou a dar aula antes de ter se formado.

4.4.2 Perfil linguístico dos participantes

Na sequência, buscamos identificar o perfil linguístico dos participantes, ou seja, as línguas que fazem parte dos seus repertórios linguísticos. Dessa forma, na questão 5, buscamos saber se esses professores já tinham estudado outras línguas além das que eles ensinavam. Essa questão foi fechada e dispunha de duas alternativas de resposta: sim ou não. No gráfico 2, podemos observar a relação das respostas dadas pelos participantes:

Gráfico 2 - Relação dos professores que já estudaram outra(s) LE
5. Você estuda ou já estudou outra língua além da que você ensina?
167 respostas



Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como se pode observar no gráfico 2, a grande maioria dos professores respondeu que já tinha estudado ou estudava outra(s) língua(s): 94% do total ou 157 dos participantes. Apenas uma pequena parcela desses professores (6% ou 10 deles) respondeu que nunca tinha estudado outra(s) língua(s). Quanto às justificativas, encontramos as seguintes respostas:

Quadro 3 - Excertos 01: motivos de não ter estudado outras LE

P9	Tempo e falta de necessidade. Comunico-me em espanhol e sou fluente em inglês.
P20	Não há interesse.
P39	Desinteresse.
P44	Falta de tempo.
P99	Sempre fui autodidata, então considerei a resposta como “estudar formalmente”. Mas falo inglês em nível intermediário e leio em nível intermediário alto/avançado. Também estudei latim e tenho curiosidade pelo francês.
P101	Falta de tempo.
P102	Atribuo isso a falta de tempo.
P117	Estudei inglês e espanhol e trabalho com esses idiomas, além do português.
P119	Estudo espanhol e italiano informalmente e sem compromisso.
P127	Falta de tempo. Pretendo cursar francês depois que finalizar o doutorado.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Dentre essas respostas: cinco são de professores de inglês (P9, P44, P102, P119 e P127); três são de professores de francês (P20, P39 e P101); um é de professor de inglês, espanhol e português (P117); e um é de professor de espanhol e de português (P99).

Como se percebe nessas respostas, a falta de tempo foi citada por 5/10 dos participantes; 2/10 citaram a falta de interesse; apenas 1 citou a falta de necessidade; e 3 dos participantes deram outras razões.

Dos professores que justificaram por outras razões, P99 e P119 responderam já ter estudado outras línguas “informalmente”. Dessa forma, a resposta negativa à pergunta “você estuda ou já estudou outra língua além da que você ensina?” se refere ao fato de não terem estudado outros idiomas formalmente, ou seja, em contexto de sala de aula. Revela-se, nessas respostas, uma representação de estudo concebida numa acepção tradicional, que implica a relação professor-aluno inserida em um contexto institucional. Como se pode perceber, não há nenhuma referência no enunciado da questão que restrinja ou direcione o sentido do verbo estudar para essa acepção.

No caso de P117, que também apontou outra razão para não ter estudado outras LE, em sua justificativa ele/ela cita o fato de já ter estudado “inglês e espanhol” e de trabalhar com essas duas línguas. Portanto, por essa justificativa, esse professor pode estar sugerindo que, para ele/ela, saber falar inglês e espanhol é suficiente e, sendo assim, se dedicar a estudar

outra(s) língua(s) seria apenas um dispêndio de tempo. Essa resposta assemelha-se à de P9, que justificou o fato de não ter estudado outras LE por falta de tempo e de necessidade. Sua justificativa foi de que se comunica em espanhol e é fluente em inglês. Assim, para esse professor, parece que saber falar inglês e espanhol seria suficiente para atender às suas necessidades.

Dos professores que responderam que não estudaram outras LE por falta de tempo, quatro são professores de inglês e um é professor de francês. Dentre os professores de inglês: 1 possui apenas graduação; 1 é mestrando; 1 é doutorando e 1 já é doutor. Desses, apenas P127 disse que pretende estudar francês quando finalizar o doutorado. Quanto ao professor de francês que deu a mesma resposta, este possui doutorado.

O que chama atenção nessas respostas é o fato de que três desses professores (dois já com doutorado e um cursando o doutorado) responderam nunca ter estudado outras línguas além da que eles ensinam, sendo que um dos requisitos para entrar no doutorado é a proficiência de leitura em duas línguas estrangeiras⁸¹. Isto posto, pelo menos duas hipóteses podem ser levantadas para explicar esses casos: ou esses professores estudaram outra(s) LE formalmente (em uma turma de proficiência) por um breve período; ou estudaram por conta própria no que concerne apenas à compreensão escrita, isto é, para a proficiência em leitura na língua-alvo. Nas duas hipóteses, revelam-se representações sobre a aprendizagem e o ensino de LE, que valem a pena serem ponderadas.

Na primeira hipótese, ao não considerarem o fato de terem estudado outra LE em uma turma de proficiência, esses professores revelam que só consideram estudar uma LE quando se aprende as quatro habilidades (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita). Isso revela uma representação de que aprender uma língua implica aprender a falá-la: as outras competências são, por assim dizer, desvalorizadas.

Na segunda hipótese, ao não considerarem o fato de terem estudado outra LE por conta própria e apenas no que concerne à compreensão escrita, além de desvalorizarem a competência de compreensão escrita, esses professores manifestam uma representação de estudo que implica necessariamente na relação professor-aluno e que ocorre no interior de uma sala de aula. Nesse caso, revela-se uma representação tradicional de estudo, que é concebido apenas de forma institucionalizada.

⁸¹ O Parecer nº 977/65, do Conselho de Ensino Superior, que regulamenta os cursos de pós-graduação, aprovado em 3 de dezembro de 1965, estabelece o seguinte: “Além do preparo da dissertação ou tese, o candidato deverá estudar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e ao domínio conexo, submeter-se a exames parciais e gerais, e provas que verifiquem a capacidade de leitura em línguas estrangeiras. Pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado”.

Dando sequência, dos professores que responderam que não estudaram outras LE por falta de interesse, todos dois são professores de francês: um possui apenas graduação e o outro possui doutorado. O que chama atenção nesses dois casos é o fato de serem professores de língua francesa e não terem interesse em aprender outro idioma; uma vez que, no Brasil, o francês nunca (ou quase nunca) é a primeira língua estrangeira que se tem contato. Na escola, a língua que se estuda desde as séries iniciais é, quase sempre, o inglês. Logo, podemos conjecturar que esses professores podem ter optado pelo francês por rejeição ao inglês.

Nota-se, ainda, que dos 157 professores que responderam afirmativamente à questão cinco, a saber, “você estuda ou já estudou outra língua além da que você ensina?”: 85 disseram já ter estudado inglês, além da língua que ensinavam; 78 citaram o francês; 76 o espanhol; 40 o italiano; 36 o alemão; 11 o japonês; 3 o mandarim; 3 o russo; e 47 citaram outras línguas. Dentre as outras línguas citadas, encontramos: português (alguns participantes não são brasileiros), Libras, latim, grego, romeno, galego, esperanto, catalão, polonês, holandês, norueguês, coreano, hebraico, árabe, bielorrusso, búlgaro, tcheco, quéchua e guarani.

Nessa questão, aceitou-se mais de uma língua como resposta. Assim, 42 participantes citaram apenas uma língua; 55 citaram duas línguas; 36 citaram 3 línguas e 24 citaram quatro línguas ou mais. Quanto ao tempo dedicado ao estudo desses idiomas, na Tabela 3, encontramos a relação do tempo com a quantidade de vezes que foram citadas:

**Tabela 3- Tempo dedicado ao estudo das LE
Por quanto tempo estudaram essas LE?**

De 1 a 6 meses	Citado 50 vezes
De 7 meses a 1 ano	Citado 48 vezes
De 1 ano e 1 mês a 2 anos	Citado 58 vezes
De 2 anos e 1 mês a 3 anos	Citado 33 vezes
Mais de 3 anos	Citado 84 vezes

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Percebe-se que, dentre as LE estudadas por esses professores, além das que eles ensinam, o tempo de estudo varia bastante. Nota-se também que a maioria dos professores estudou essas outras línguas por, pelo menos, três anos. No entanto, os que estudaram entre um ano e um mês e dois anos ou por apenas seis meses, também são bastante numerosos.

Portanto, há certo equilíbrio entre essas variáveis fazendo com que não haja uma variável que se sobressaia de forma significativa às demais.

Na sequência, buscamos saber qual foi a motivação desses professores em aprender essas línguas. As respostas foram bem variadas e, para sistematizá-las, elaboramos a Tabela 4:

Tabela 4- Motivo de aprender outras LE

Qual foi a motivação para aprender outra(s) língua(s)?	
Necessidade (estudos/trabalho/viagem/leitura)	Citado por 83 professores
Curiosidade/prazer/desejo/vontade em aprender outro idioma	Citado por 73 professores
Interesse pela cultura	Citado por 17 professores
Imposição/obrigação (escola)	Citado por 13 professores
Influência da família	Citado por 3 professores
Desejo de ser poliglota	Citado por 2 professores
Metodologia do professor	Citado por 1 professor

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Percebe-se, a partir desses dados, que, a principal razão desses professores terem estudado outras LE foi por necessidade. É importante lembrar que a maioria desses professores possui doutorado e aprender outras línguas é fundamental, pois o conhecimento de outras LE é pré-requisito para ingressarem nesse nível de estudos. Dessa forma, não é surpreendente que a maioria tenha estudado outras línguas estrangeiras. Ainda assim, chama atenção o fato de que muitos desses participantes, apesar de serem professores de línguas estrangeiras, não estudaram outras LE por motivação pessoal, mas por motivação externa: necessidade de estudo, de leituras, intercâmbio, trabalho etc.

Percebe-se certa resistência, por parte desses professores, em aprender novas LE. Uma das razões que pode explicar essa resistência, ou falta de vontade de aprendê-las é a forma como são ofertadas tradicionalmente as formações em LE, pois elas apresentam as línguas de forma separada, isolada. Desse modo, se forma uma representação estanque das línguas, criando distâncias entre elas pouco pertinentes e que mantêm a ideia de que aprender uma nova língua necessita sempre partir do zero⁸² (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 35). Outro fenômeno que pode explicar essa resistência, e que também está relacionado ao anterior, é o fato de muitos professores de LE acharem que, ao aprenderem outras línguas, vão começar a misturá-las e a fazer uma grande confusão. Desse modo, evitam estudar outros idiomas para

⁸² Se forme une représentation étanche des langues créant des distances entre elles peu pertinentes et qui maintiennent l'idée qu'apprendre une nouvelle langue nécessite toujours de partir de zéro (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 35).

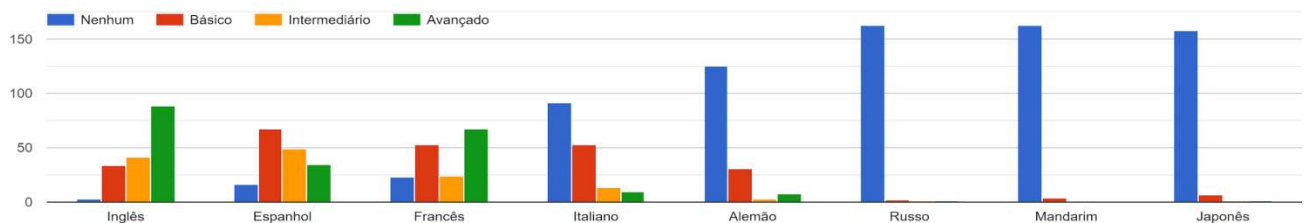
não correrem o risco de misturá-los. Esse fato evidencia uma representação do plurilinguismo associado à confusão, ao esquecimento, à mistura (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 14).

Apesar de muitos professores terem citado a necessidade como principal fator motivador de terem começado a estudar outras LE, muitos deles também citaram a curiosidade, o prazer, o desejo e a vontade de aprendê-las. Essa motivação foi o segundo fator mais citado pelos participantes. Em seguida, em terceiro lugar, foi citado o interesse pela cultura dos respectivos países onde se fala essas línguas. Em quarto lugar está a imposição ou a obrigação de estudo, sobretudo no caso da língua inglesa, no período da escola básica. A influência da família aparece logo em seguida; pelo fato de alguns desses participantes terem nascido no seio de famílias de origem estrangeiras ou de descendentes de estrangeiros, eles citam que tiveram que aprender a língua da família. Apenas dois dos participantes citaram o desejo de ser poliglota como motivação para estudarem outras línguas. Por fim, apenas um participante citou a metodologia do professor como fator motivador de ter estudado outras LE.

A questão seis buscou identificar o nível de conhecimento dos professores em cada língua. Portanto, elaboramos uma questão fechada, na qual colocamos uma relação de 8 línguas (inglês, espanhol, francês, italiano, alemão, russo, mandarim e japonês), em que os participantes deveriam marcar, para cada uma, o nível de conhecimento que acreditavam ter, numa escala de quatro níveis: nenhum, básico, intermediário, avançado. Essa relação pode ser percebida no gráfico 3:

Gráfico 3 - Relação do nível de conhecimento em cada LE

6. Na sua opinião, qual seria o seu nível de conhecimento nas línguas abaixo.



Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como se percebe no gráfico acima, em um panorama geral, a língua inglesa é a mais estudada entre os participantes e também a que, em maior nível, eles afirmaram conhecer. Percebe-se também que, depois do inglês, o espanhol é o idioma mais estudado. No entanto, a

maioria dos que a estudaram afirmou ter apenas nível básico e, em menor número, nível intermediário. Dos que estudaram espanhol, a minoria afirmou ter nível avançado.

No caso da língua francesa, apesar de ter sido estudada por uma quantidade sensivelmente menor de participantes em relação ao espanhol, ela foi estudada, em média, mais intensamente. A maioria dos que a estudaram afirmou ter nível avançado. Já no caso do italiano, que aparece logo após o francês em número de participantes que a estudaram, esta se apresenta de forma muito parecida com a situação do espanhol: a maioria dos que a estudaram têm nível básico. Apenas uma parcela pequena de participantes afirmou ter nível avançado em italiano.

Na sequência, o alemão aparece em quinto lugar, com um número bem menor de professores que o estudaram, sendo que, a maioria, por pouco tempo. Por fim, o japonês, o mandarim e o russo aparecem nas últimas posições (nessa sequência), sendo estudados por uma quantidade bem pequena de docentes e, em geral, de forma não aprofundada. Apenas um dos participantes afirmou ter nível avançado em russo, mas este é professor dessa língua. No caso do japonês, um professor afirmou ter nível avançado nessa língua (o mesmo que é professor de russo) e outro professor afirmou ter nível intermediário em japonês (um professor de inglês). No caso do mandarim, nenhum professor afirmou ter nível avançado, nem intermediário, e apenas 4 afirmaram ter nível básico nesse idioma.

Nota-se que há uma riqueza enorme no que concerne ao repertório linguístico desses participantes, tanto em diversidade linguística como em nível de conhecimento. Foram citadas 27 línguas diferentes pelos participantes, entre línguas ditas “vivas” e “mortas” (no caso do latim e do grego antigo), línguas naturais e língua planejada (no caso do esperanto), línguas majoritárias (como o inglês e o espanhol) e línguas minoritárias (como o quéchuá e o guarani).

Após ter apresentado o perfil dos participantes, expomos, na próxima seção, os procedimentos e as categorias de análise.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E ESTABELECIMENTO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para a análise dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, pois, segundo Bardin (1979, p. 42 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 84), ela representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que

permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção dessas mensagens. Utilizamos também a modalidade de análise temática que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado” (MINAYO, 2007, p. 316 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 84). Dessa forma, a análise ocorreu em três fases: a pré-analítica, a exploratória e a fase do tratamento dos resultados. A pré-analítica consiste no estabelecimento das categorias de análise, que foi realizada logo após a coleta dos dados. Na fase exploratória, fizemos um inventário das respostas colhidas junto aos participantes, classificando-as nas seguintes categorias de análise: **representações do professor acerca do papel da língua materna e de outras línguas estrangeiras no fazer docente; a abertura dos docentes aos princípios metodológicos da IC; o texto literário em aulas de línguas estrangeiras**. Por último, no tratamento dos resultados, buscamos analisar as respostas dos participantes à luz dos princípios teóricos expostos acima.

Ressaltamos que a realização desta pesquisa foi outorgada pelo Conselho de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro, da Universidade Federal de Campina Grande, sob o parecer substanciado número 3.174.201 (Anexo A). Portanto, a pesquisa foi realizada com garantia de não haver discriminação na seleção dos indivíduos nem exposição destes a riscos desnecessários. Além disso, a obtenção dos dados foi realizada com o consentimento informado e a garantia da preservação da privacidade. No entanto, temos consciência de que a participação pode gerar desconfortos, por se tratar de um questionário que visa expor suas representações e posicionamentos didático-metodológicos. Por isso, o participante pode se retirar da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Além disso, os dados desta pesquisa só foram colhidos e divulgados mediante concordância dos participantes ao *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice 1) e foram assegurados a preservação dos dados, a confidencialidade e o anonimato dos indivíduos.

CAPÍTULO V:

**REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUAS/LITERATURAS NO ENSINO DE
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

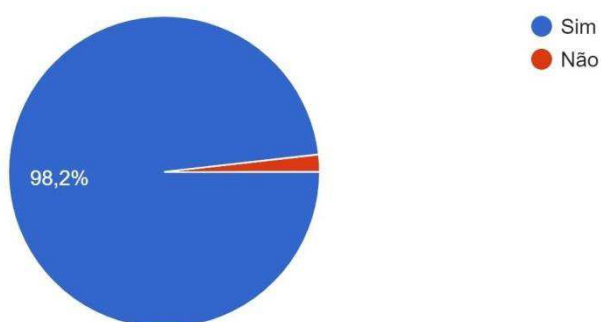
Neste capítulo, debruçamo-nos sobre a análise do nosso *corpus*, a partir das seguintes categorias: *representações do professor acerca do papel da LM e de outras LE no fazer docente; a abertura dos docentes aos princípios metodológicos da IC; o texto literário em aulas de LE*. Por fim, nas considerações finais, retomamos as discussões que deram início a esta dissertação, destacando os resultados da nossa análise e trazendo as ponderações necessárias para as conclusões desta pesquisa.

5.1 REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR ACERCA DO PAPEL DA LÍNGUA MATERNA E DE OUTRAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO FAZER DOCENTE

Na segunda parte do questionário, quando passamos a uma fase que já não buscava mais traçar o perfil dos participantes da pesquisa, buscamos identificar as representações dos professores acerca do papel da LM e de outras LE no fazer docente. Para identificar essas representações e concepções, elaboramos algumas questões abertas e outras fechadas. Pelo fato de haver muitas respostas, buscamos reagrupar as que se relacionam, categorizando-as.

A questão 9 foi fechada, cujas alternativas eram “sim” ou “não”. Essa questão foi seguida de justificativa. O enunciado da pergunta é o seguinte: **em suas aulas, você faz comparações entre a língua materna (o português) e a língua-alvo ou entre a língua-alvo e outras línguas estrangeiras?** A relação das repostas está ilustrada no gráfico 4:

Gráfico 4 - Percentual de professores que fazem comparações entre LE e LM em sala de aula



Fonte: dados de pesquisa (2019).

Percebe-se pelo gráfico 4 que a grande maioria dos professores (98,2%) afirmou fazer comparações entre a língua materna e a língua-alvo ou entre a língua-alvo e outra LE em sala de aula. Apenas 3 dos 167 professores disseram não fazer esse tipo de comparação. Destes,

dois são professores de francês e um é professor de inglês. Quanto às justificativas de não as fazer, eles deram as seguintes respostas:

Quadro 4 - Excertos 02: justificativa de não fazer comparações entre as línguas em sala de aula

P 17	Trabalho com o ensino de literatura em língua inglesa, em que as aulas acontecem totalmente em inglês, sem a necessidade de uma comparação com a LP.
P 56	Comparar uma língua a outra já seria uma forte ideologia linguística da qual prefiro me desvincular. Cada língua tem seu valor, seu mérito, não precisa ser comparada.
P 72	Não faço “comparações”, desenvolvo percepções de pontos em comum e/ou divergentes (culturais, lembrando que cada língua tem a sua cultura gramatical, linguístico-cultural), através de paralelismos ou análises contrastivas.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Percebe-se que as três justificativas acima são distintas. P17 cita como justificativa de não fazer comparações entre a LM e a LE em sala de aula o fato de dar aula de literatura em língua inglesa. Desse modo, o seu foco não é ensinar a língua, mas a literatura. Além disso, sua resposta deixa entrever outra razão para isso: o fato de trabalhar com alunos que, em tese, já conhecem bem o idioma. Apesar de P17 afirmar não fazer comparações entre a LM e a língua-alvo em sala de aula, ele/ela não faz nenhum julgamento de valor sobre essa prática. Esse professor só justifica o porquê de, no seu caso, não fazê-las.

No caso de P56, notamos uma posição diferente quanto a essa prática. Esse professor se coloca fortemente contrário às comparações entre LM e LE em sala de aula. Sua justificativa é que as comparações fazem parte de uma ideologia linguística, da qual ele/ela prefere se desvincular. P56 associa as práticas de comparação entre LM e LE à linguística, em uma alusão à linguística comparativa ou os estudos da filologia. Também cita como justificativa de não fazer essas comparações o fato de cada língua ter “seu valor, seu mérito” e, por isso, não precisarem ser comparadas. A partir dessas afirmações, P56 evidencia sua forte vinculação a uma metodologia comunicativa de ensino de LE, na qual “todas as traduções e todos os recursos à primeira língua foram banidos do ensino”⁸³ (CARAP, 2009, p. 5). Essa postura parte de um pressuposto de que o recurso à LM é fonte de erros e deve ser evitada. Sobre isso, Maddalena De Carlo (2011) ressalta:

Muitas vezes, prevalece ainda hoje a ideia de que se deve esquecer a própria L1 (língua materna) para dar espaço à L2 (segunda língua), e que a influência da L1 é, acima de tudo, uma fonte de erro. Esse legado da análise contrastiva leva a falar de “falsos cognatos” e a ignorar os “verdadeiros

⁸³ Toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l’enseignement (CARAP, 2009, p. 5).

cognatos”, isto é, todos os casos em que a transparência entre as línguas é evidente⁸⁴ (DE CARLO, 2011, p. 164-165).

P56, sob o argumento de evitar os falsos cognatos, deixa de explorar, em sala de aula, o riquíssimo potencial das línguas, sobretudo, pelo fato de ser professor de língua francesa, língua de mesma raiz linguística do português. Os “verdadeiros cognatos”, que poderiam ser uma ótima fonte de exploração em sala de aula, são deixados de lado por uma resistência pessoal (ideológica).

No caso de P72, sua opinião quanto a essa prática é mais mitigada. Pelo seu posicionamento, parece haver uma resistência muito maior pela terminologia utilizada no enunciado da questão do que, de fato, pela prática em si. Ele/ela afirma não fazer “comparações” (entre aspas) entre as línguas – se referindo à terminologia utilizada no enunciado da questão –, porém, afirma recorrer à prática de análises contrastivas ou paralelismos. Essas práticas, segundo este/esta professor, consiste em desenvolver “percepções de pontos em comum e/ou divergentes” entre as línguas.

Percebe-se que P72 não é, de fato, contra a prática de comparações entre LM e LE em sala de aula, existe apenas um equívoco quanto ao conceito que esse professor associa ao termo “comparação”. Nota-se, no entanto, certo receio em fazer essas comparações, pois P72 ressalta que “cada língua tem a sua cultura gramatical, linguístico-cultural”. Logo, em sua opinião, parece subjazer certa dubiedade, já que, ao mesmo tempo em que afirma recorrer à prática da análise contrastiva e do paralelismo, esse professor também chama atenção para o fato de que cada língua tem sua própria cultura gramatical e linguístico-cultural. Assim, fica perceptível certo receio de que a influência da L1 seja uma fonte de erro, por conta dos “falsos cognatos”.

No que concerne às respostas afirmativas, que foram bem mais numerosas que as negativas, percebemos uma diversidade enorme de argumentos utilizados pelos professores para justificar o recurso à prática das comparações entre LM e LE ou entre a língua-alvo e outras LE em sala de aula. Os argumentos também se diferenciam bastante entre os professores e, numa escala de frequência, encontramos desde professores que afirmam recorrer sempre às comparações até os que afirmam recorrer raramente a esse tipo de prática.

⁸⁴Troppo spesso prevale ancora oggi l’idea che si debba dimenticare la propria L1 (lingua materna) per fare posto alla L2 (seconda lingua), e che l’influenza della L1 sia soprattutto fonte di errore. Questo retaggio dell’analisi contrastiva ci porta a parlare dei “falsi amici” e ad ignorare i “veri amici”, cio è tutti i casi in cui la trasparenza fra le lingue è evidente (DE CARLO, 2011, p. 164-165).

Quanto à frequência com que recorrem às comparações entre as línguas em sala de aula: 6% dos participantes disseram recorrer às vezes a essas práticas; 5,3% recorrem sempre ou frequentemente; 1,8% apenas quando necessário e outros 1,8% afirmaram recorrer a esse tipo de prática raramente. Essas opiniões podem ser percebidas nos excertos a seguir:

Quadro 5 - Excertos 03: justificativa de se comparar as línguas em sala de aula

P5	Porém raramente devido à carga horária e à abordagem comunicativa que sigo. No entanto, pessoalmente, essas comparações me interessam muito.
P9	Sim, mas muito pouco.
P45	Do ponto de vista estrutural, isso acontece raramente, apenas em casos pontuais e muito específicos. O que relacionamos são traços culturais, presentes na língua, comportamentos, usos, significados. O nosso foco está sempre centrado no conjunto de valores da língua alvo.
P58	Sempre aciono mecanismos de resgate etimológico, a partir de cognatos. Também incentivo o interesse pelas categorias metalinguísticas do sistema em estudo, para compará-lo com os da língua portuguesa.
P68	Sempre faço e acho interessante esse diálogo, principalmente porque acho que as estruturas do francês e do português são muito parecidas. Óbvio, em algumas ocasiões, não funciona.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como se pode perceber nos excertos acima, as opiniões dos professores se divergem bastante no que concerne ao apoio na língua materna ou em outras línguas estrangeiras em sala de aula. Alguns professores relatam que essa prática é muito profícua para a aprendizagem e, por isso, recorrem sempre a ela. Já outros procuram evitá-la ao máximo e, dessa forma, só recorrem às comparações “em casos pontuais e muito específicos”. Pode-se acrescentar ainda que essa resistência às comparações entre as línguas é um legado das abordagens estruturais e, na sequência, da “abordagem comunicativa”, que busca sempre focar a atenção na língua-alvo (CARAP, p. 5), como está expresso em P5 e P45. Essa prática parte de um pressuposto de que é necessário fazer o aluno “pensar na língua-alvo” para evitar as interferências negativas da língua materna, provenientes da análise contrastiva. Contudo, essa visão é ultrapassada, pois muitos dos “erros” cometidos pelos estudantes em L2 ocorrem, justamente, porque a análise contrastiva da L1 (ou outra LE) e da língua-alvo não é suficiente para que o aprendiz possa progredir na aprendizagem, tendo em conta as zonas de dificuldade na passagem de uma para outra (CORDER, 1980).

Em vez de coibir essa prática em sala de aula, o professor deveria incentivá-la, justamente para evitar esse tipo de erro. Além disso, “a influência da língua materna não se limita em permitir aos sujeitos de se apoiarem em certo número de ancoragens lexicais, ela os dota de um certo número de ferramentas heurísticas de caráter metalinguístico utilizáveis ao

longo do percurso de decifração⁸⁵” (DABÈNE, 1996 apud CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 18).

Dando sequência à análise, 25,7% dos professores disseram que as comparações entre as línguas ajudam ou facilitam a aprendizagem/compreensão. Outros 6% disseram que os conhecimentos anteriores dos alunos (de sua língua materna ou de outras LE) podem servir de subsídio para as práticas pedagógicas em sala de aula; ou seja, o apoio na língua materna dos alunos ou em outras línguas estrangeiras pode ser um recurso pedagógico eficaz. Outros 1,8% acreditam que esses conhecimentos sempre ajudam o trabalho do professor. Essas opiniões podem ser observadas nos excertos a seguir:

Quadro 6 - Excertos 04: justificativa de se comparar as línguas em sala de aula

P7	O conhecimento prévio dos alunos sempre ajuda.
P49	O aluno sempre parte de algum conhecimento sobre a língua, seja a língua materna, seja a última língua aprendida. Por isso, o mais importante é estabelecer encontros entre esses aprendizados com o objetivo de dar sentido aos novos caminhos que serão percorridos pela nova língua.
P52	Para fazer um <i>link</i> com outros conhecimentos já adquiridos dos estudantes.
P116	Utilizo o conhecimento prévio dos alunos para explicar estruturas muito similares ou opostas no par português x espanhol.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como se percebe nessas respostas, esses professores ressaltam a necessidade de se apoiar nos conhecimentos prévios do estudante, tanto de sua língua materna como de outras línguas já conhecidas por ele. Essa ideia parte de uma concepção de aprendizagem que concebe os conhecimentos linguísticos do estudante como complementares ao invés de justapostos, dito de outra forma, eles fazem parte de uma competência plural e complexa. Essa concepção se alinha à perspectiva do plurilinguismo.

Além desses argumentos, os professores citaram outros motivos para se apoiarem na língua materna ou em outras línguas estrangeiras em sala de aula. 11,3% desses participantes afirmaram que essas comparações são úteis para mostrar as semelhanças e as diferenças entre os idiomas. Outros 1,2%, em uma linha de raciocínio parecida, asseguraram que essas comparações são importantes para prevenir confusões entre as línguas. Portanto, percebemos que, para esses professores, as comparações, em vez de serem uma fonte de erros, são

⁸⁵ L'influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux, elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours de déchiffrement (DABÈNE, 1996 apud CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 18).

justamente o oposto: uma fonte de prevenção de falsos cognatos. Essas opiniões podem ser observadas nos excertos a seguir:

Quadro 7 - Excertos 05: justificativa de se comparar as línguas em sala de aula

P14	É fundamental. O português brasileiro é a primeira língua dos alunos e deve ser colocado em contraste com o espanhol devido à proximidade e aos contrastes entre as duas.
P16	As comparações entre a LE e a língua materna ou entre outra LE possibilitam ao aluno ter certa familiaridade com a estrutura linguística da língua estrangeira em aprendizagem, e, assim, fazer analogias que poderão auxiliar em seu percurso.
P20	Como o francês e o português derivam do latim vulgar, a comparação facilita a aprendizagem.
P30	Trabalho também sob a perspectiva da linguística contrastiva. Como dou aula de língua espanhola e há uma proximidade com o português, considero interessante estabelecer comparação entre as duas estruturas, de modo que o aluno consiga aprender mais facilmente determinada estrutura da língua que está aprendendo.
P47	Quando necessário, comparo as estruturas da língua portuguesa com as da língua italiana, para ressaltar pontos de contato e diferenças. Procuro demonstrar também como se deu da passagem do Latim para as Neolatinas.
P71	Porque o conhecimento não está separado. A latinidade é um elemento importante a ser trabalhado.
P85	Busco trabalhar de forma contrastiva Espanhol/Português para que o aluno entenda as diferenças e as semelhanças que há entre as duas línguas, de forma que facilite a aprendizagem do aluno.
P99	Pela proximidade das línguas, a abordagem contrastiva é eficiente, principalmente para aproveitar as semelhanças e, ao mesmo tempo, escapar das armadilhas.
P107	Pois a língua francesa pertence ao mesmo tronco linguístico da língua portuguesa.
P156	Sim. Especialmente pelo fato de que a língua francesa e a língua portuguesa terem a mesma raiz (latina).

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como se percebe nesses excertos, o parentesco entre as línguas, decorrentes de suas formações linguísticas e históricas, é citado por vários professores como um elemento importante a ser trabalhado em sala de aula. Alguns professores citam as semelhanças entre o português e o espanhol, outros entre o português e o francês, ou entre o português e o italiano, ressaltando a “latinidade” dessas línguas.

O aprendizado de uma língua de mesma raiz linguística, como no caso das línguas românicas supracitadas, é uma vantagem em relação ao aprendizado de uma língua de raiz linguística diferente da LM do estudante. Essa proximidade, se bem explorada pelo professor em sala de aula, pode se constituir em uma fonte riquíssima de aprendizagem, além de ser um elemento motivador da aprendizagem. No entanto, se essas comparações forem reprimidas em sala de aula, pode ocorrer uma influência nas representações dos estudantes sobre sua língua materna, sobre a língua-alvo, e sobre a distância inter-linguística, que separa o sistema da sua língua ao da língua-alvo (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 9). Por conseguinte, a depender

da abordagem adotada pelo professor, essas semelhanças ou diferenças podem ser percebidas de forma diferente. Por esse prisma, pode-se dizer que a abordagem adotada pelo professor em relação ao apoio na língua materna, ou em outras LE, tem uma forte influência nas representações dos alunos sobre os parentescos/proximidades e as distâncias/diferenças entre as línguas e, conseqüentemente, sobre a facilidade ou dificuldade de aprendê-las.

Quanto à relevância/importância de se fazer comparações entre os idiomas, 18% dos professores disseram que essa prática é importante ou necessária. Outros 9% foram mais incisivos e disseram que essa prática é indispensável, imprescindível ou inevitável. Já para 6% dos professores, essas comparações são fundamentais em sala de aula. Alguns participantes, entretanto, tiveram uma opinião menos entusiasmada e 1,2% disseram que é uma prática interessante. Essas opiniões podem ser observadas nos excertos a seguir:

Quadro 8 - Excertos 06: justificativa de se comparar as línguas em sala de aula

P12	Nunca se aprende uma segunda língua sem intermédio da língua materna. Se descobrirem o contrário, me chamem que eu vou querer aprender.
P23	Não é possível ensinar língua estrangeira sem expor às diferenças contrastivas.
P29	Além de ser inevitável que falantes adultos partam dos conhecimentos de sua língua nativa, essa comparação entre diversas línguas aumenta a sensibilidade do aprendiz para a possibilidade de expressões diversas para conteúdos semelhantes. Também fornece maior <i>input</i> e possibilidade de ancoragem cognitiva de expressões e itens linguísticos.
P34	É algo indispensável, pois o aluno necessita dessa luz para que faça uso como instrumento na compreensão da cultura alheia.
P37	Faço, porque me parece impossível prescindir dos conhecimentos e saberes (e também das experiências) do sujeito com a língua materna. Se entendo que o que chamamos de língua materna é o que faz de um sujeito um sujeito, ou seja, é a base de sua constituição psíquica e cultural, ela será, faça o professor relações ou não, sempre o lugar de partida para esse sujeito, até que ele possa se deslocar desse lugar.
P86	Porque não é possível ignorar a LM e também contribui para que o aluno assimile melhor o conteúdo.
P94	Não se faz tábula rasa do cérebro humano... Sempre somamos conhecimento, e a base para que isso aconteça é o que já sabemos/adquirimos, no caso, a cultura e a língua materna, muitas vezes a língua inglesa (obrigatória nas escolas)...
P97	Com certeza. Não há como ensinar uma língua sem levar em conta a base (<i>foundation</i>) que o sujeito tem. Nada se aprende sem poder conectar a algum conhecimento prévio.
P129	É impossível não fazer comparações entre os idiomas, pois existe também o Anglicismo, que são estrangeirismos provenientes da língua inglesa, ou seja, vocábulos em inglês que se incorporaram no português, sendo frequentemente usados em nossa língua, em diversos contextos. Dessa forma, isso faz com que o aluno fique mais incentivado a aprender, pois geralmente estes fazem muitas associações.
P136	É impossível eliminar a língua materna do sujeito, pois ela é constitutiva de sua identidade e de seu conhecimento sobre a linguagem, sobre como atuar discursivamente. Ademais, creio que analogias entre as línguas auxiliam na compreensão de seus funcionamentos específicos.
P155	Não é possível trabalhar as línguas em isolamento. Quanto mais conhecemos e

compreendemos o uso das línguas, mais aceitamos e absorvemos as línguas estudadas.
--

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Percebe-se, nessas respostas, que os professores reconhecem a importância de se apoiarem nos conhecimentos prévios dos seus estudantes, tanto de sua língua materna como de outras línguas conhecidas por eles. Vários professores relataram que esses conhecimentos são incontornáveis no processo de aprendizagem, pois “não se faz tábula rasa do cérebro humano” (P94). Além disso, esse procedimento “fornece maior *input* e possibilidade de ancoragem cognitiva de expressões e itens linguísticos” (P29).

Dessa forma, esses professores reconhecem que o apoio nos conhecimentos prévios dos estudantes constitui um procedimento cognitivo natural na construção do conhecimento da língua-alvo. Consequentemente, esses conhecimentos servem de passarelas para a aquisição da LE. Essa concepção é basilar na didática do plurilinguismo, pois aprender uma nova língua não implica em partir do zero, uma vez que os aprendizes já trazem alguns conhecimentos das línguas-alvo, ainda que inconscientemente, que os ajudarão no processo. P129, como exemplo, cita os anglicismos existentes na língua portuguesa, que são uma base importante para os estudantes brasileiros de língua inglesa. Além disso, poderíamos citar, como outros elementos de ancoragem para o aprendizado da língua inglesa, os vocábulos de origem latina, que são numerosos. Por certo, embora a língua inglesa seja de origem germânica, há muita proximidade desse idioma com as línguas românicas, como vimos no capítulo 2.2. Mesmo nos casos de línguas aparentemente ou efetivamente distantes da língua materna dos aprendizes, haverá sempre elementos de conhecimentos prévios dos alunos que os ajudarão no processo de aprendizagem de uma nova língua estrangeira.

No que concerne às razões para se recorrer a essas comparações, 3% dos professores disseram que essas práticas são boas para fazer o aprendiz perder o receio em aprender a LE ou para ter autoestima. 1,2 % desses professores acreditam que essas práticas enriquecem a aprendizagem e outros 1,2% disseram que as comparações entre as línguas despertam o interesse dos estudantes. Essas opiniões estão destacadas nos excertos a seguir:

Quadro 9 - Excertos 07: justificativa de se comparar as línguas em sala de aula

P38	Acho que desperta o interesse do aluno. Além disso, tenho interesse pela área de Estudos da Tradução, que também ensino, de modo que a comparação entre a língua materna e a língua estrangeira faz parte da formação do aluno.
P54	Demonstrar algum exemplo de frase funcionando na língua materna pode permitir que os/as estudantes percam o receio em construir frases e viver em outra língua. No entanto, a tradução direta de uma frase é sempre vetada.

P157	Por motivos de aproximações históricas em disciplinas com este condão ou para motivar interesses em outras línguas ou compartilhar o que sabia.
-------------	---

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Segundo esses professores, o apoio nos conhecimentos prévios do aprendiz o permite ter muito mais confiança e motivação na aprendizagem. Ademais, P157 afirma que as comparações entre as línguas despertam o interesse dos estudantes para outras línguas, quebrando as barreiras no sentido do plurilinguismo. Desse modo, percebe-se que as concepções desses professores se alinham às concepções do plurilinguismo e, por extensão, as da Intercompreensão, ainda que esses professores desconheçam essa abordagem de ensino.

Dando prosseguimento à análise, alguns dos professores que afirmaram recorrer às comparações entre os idiomas em sala de aula foram bastante cautelosos em suas opiniões. 1,2% afirmaram recorrer a essa prática, sobretudo, nos níveis iniciais, deixando transparecer que, nos níveis mais avançados, esse recurso não lhes parece adequado ou importante, como se percebe nos excertos a seguir:

Quadro 10 - Excertos 08: justificativa de se comparar as línguas em sala de aula

P83	As comparações linguísticas podem ser um bom recurso para o aprendizado de uma nova LE, principalmente, em níveis iniciais. Contudo, é necessário deixar claro que, na maioria das vezes, esse recurso não se aplica, pois cada língua tem significados e estruturas diferentes.
P87	Sim, dependendo do conteúdo que está sendo visto em sala de aula, cabem alusões à língua materna ou a outras línguas. Há um esforço em me fazer entender na língua-alvo.
P109	Nos níveis iniciais de aprendizagem, acho que é bastante positivo.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Percebe-se, nessas respostas, certo receio ou resistência em se apoiar na língua materna ou em outras línguas estrangeira em sala de aula. Alguns professores frisam o esforço de se fazer entender na língua-alvo, como sugere P87. Esses docentes acreditam que esse recurso deve ser evitado nos níveis mais avançados, com o receio de criar um entrave na aprendizagem. Contudo, é importante ressaltar que o apoio na língua materna, ou em outras LE conhecidas pelos alunos, é um processo cognitivo natural, no qual o aluno se apoiará ao longo da aprendizagem, mesmo em níveis avançados. Não há necessidade de se ter receio ou bloqueio de recorrer a esses mecanismos de aprendizagem, já que são naturais.

Além desses, outros 1,2% dos participantes afirmaram que fazem comparações entre os idiomas de forma implícita e 2,4% relataram que as traduções diretas são evitadas ou vetadas em sala de aula, como se percebe nos excertos a seguir:

Quadro 11 - Excertos 09: Justificativa de se comparar as línguas em sala de aula

P25	Procuro evitar traduzir palavras, mas faço comparações de formação ou uso de estruturas gramaticais, principalmente.
P59	Apesar de não usar o português em sala, eventualmente comparo o conteúdo gramatical ou cultural com o contexto brasileiro ou permito que os próprios alunos façam suas observações nesse sentido.
P122	Minha língua materna é o francês. Sabendo das dificuldades mais comuns dos alunos, posso, de maneira pontual, fazer algumas comparações, na maioria dos casos de maneira implícita.
P142	Procurando não fazer tradução direta, mas sempre procurando retornar à língua materna, ou a outras línguas, para confirmação da informação.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Novamente, percebe-se uma forte influência da abordagem comunicativa, ao se tentar evitar a todo custo o recurso às traduções ou o apoio na língua materna em sala de aula. Há, nas respostas desses professores, uma estigmatização em relação a essa prática pedagógica. Nesse sentido, para esses docentes, é necessário ensinar a língua-alvo de forma direta, isto é, sem se apoiar na língua materna, ou se apoiando nela o mínimo possível. Existe uma representação de que o apoio na língua materna é um hábito que deve ser repreendido.

Além disso, outros 2,4% dos professores disseram que os próprios alunos fazem esse tipo de comparação sem a intervenção do professor, como se pode observar nos três excertos abaixo:

Quadro 12 - Excertos 10: Justificativa de se comparar as línguas em sala de aula

P53	Os próprios alunos fazem essas comparações.
P143	O aluno, quer queira o professor ou não, sempre estabelecerá uma relação entre a estrutura estudada e a equivalente (se houver) em língua materna.
P145	Acredito que um aprendiz tem inteligência para fazer associações e comparações que o auxiliem no processo de aprendizagem.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Percebe-se, nessas respostas, que esses professores reconhecem que o apoio na língua materna ou em outras línguas conhecidas pelo estudante é um procedimento natural, empregado por todo aprendiz no processo de aprendizagem de LE. No entanto, a depender da abordagem utilizada pelo professor, o recurso às comparações entre as línguas pode ser percebido pelo aluno de forma diferente. Pelo fato de os professores serem vistos como “transmissores” de modelos de representações das línguas, as representações destes podem influenciar as dos próprios aprendizes. Assim, quando o professor tende a estigmatizar a prática das comparações entre LM e LE, o aprendiz também tenderá a ter essa mesma representação. Dessa forma, os alunos que, de forma natural, recorrem à língua materna

evocam muito mais esse fato como um hábito vergonhoso do que um apoio frutuoso (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 17). É necessário desmistificar essa prática em sala de aula para que o aprendiz se desculpe de fazê-las e as explore da melhor maneira possível.

Alguns professores disseram que também recorrem a outras línguas em sala de aula, além da língua materna. Essas opiniões podem ser observadas nos três excertos a seguir:

Quadro 13 - Excertos 11: justificativa de se comparar as línguas em sala de aula

P61	Acho fundamental citar exemplos de outras línguas, comparar o funcionamento de cada uma delas, assim como suas culturas.
P66	Frequentemente faço comparações entre inglês e português e, também, entre inglês e outras línguas que compareceram na formação da língua inglesa como o alemão, latim, grego e francês.
P92	Faço comparação com todas as línguas que conheço e com os aspectos descritivos e/ou culturais de algumas que só conheço parcialmente.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como se pode perceber nessas respostas, esses professores demonstram uma abertura à didática do plurilinguismo. Essas práticas podem ser enriquecedoras em sala de aula, pois não existe língua pura ou homogênea. Toda língua sofre influências e também pode influenciar outras. Então, quanto mais línguas se conhece, em tese, mais fácil se torna o aprendizado de outras, pois se terá à disposição mais elementos de ancoragens lexicais e estruturais para a aquisição de novas LE.

Conforme dito anteriormente, os conhecimentos linguísticos de um sujeito não são superpostos ou justapostos, mas complementares. A competência plurilingue é “uma competência plural, complexa, mesmo composta e heterogênea, que inclui competências singulares, mesmo que parciais, mas que é um como um repertório disponível para o ator social em questão” (COSTE; MOORE; ZARATE, [1997] 2009, p. 12). Portanto, trazer para as aulas conhecimentos de outras línguas que têm relação com os da língua-alvo, em vez de provocar confusão – como frequentemente são associados –, promovem um enriquecimento da aprendizagem, além de despertar o interesse dos alunos para outras LE. Ademais, esses procedimentos didáticos muitas vezes ajudam na descoberta do funcionamento da própria LM.

Por fim, três dos participantes disseram trabalhar com a abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas. Seleccionamos uma dessas respostas para ser analisada. Segue a resposta:

Quadro 14 - Excertos 12: justificativa de se comparar as línguas em sala de aula

P63	Mesmo antes de trabalhar com a intercompreensão, sempre procurei valorizar os conhecimentos prévios dos aprendizes, inclusive o da língua materna, para mostrar que somos capazes de compreender além do que imaginamos. Na explicação gramatical, também, geralmente peço para que eles formulem a regra de gramática com base no conhecimento que têm das línguas que já estudaram.
------------	---

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Uma das vantagens de se trabalhar com a abordagem da IC, citada por P63, é que ela faz o aprendiz perceber que conhece muito mais do que imaginava sobre a língua-alvo. Isso estimula a motivação em aprendê-la e o dota de ferramentas heurísticas de caráter metalinguístico, utilizáveis ao longo da aprendizagem (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 18). Isso é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e que deve ser levada em consideração por professores de LE em qualquer contexto de ensino.

Como se pode perceber ao longo das respostas, não há um consenso entre os professores em relação ao apoio na língua materna ou em outras línguas estrangeiras em sala de aula. Entretanto, a maioria dos participantes desta pesquisa reconhece os princípios da IC e a sua importância na didática de línguas. Apesar de alguns apresentarem certa resistência ou bloqueio em fazer comparações entre a língua alvo e a LM em sala de aula – por receio de induzir os alunos ao erro ou para “fazê-los pensar na língua estrangeira” –, a maioria reconhece que é importante/necessário se apoiar nos conhecimentos prévios dos alunos, tanto de sua LM como de outras LE conhecidas pelos alunos. Além disso, a maioria dos professores também reconhece que esse apoio é um elemento motivador da aprendizagem e um meio de despertar o interesse dos alunos para outras línguas estrangeiras.

Passemos, então, para a próxima categoria de análise da nossa pesquisa, que consiste em identificar se há abertura dos docentes aos princípios metodológicos da IC.

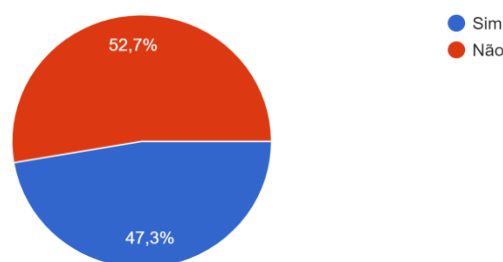
5.2 A ABERTURA DOS DOCENTES AOS PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA IC

Na questão 10 do nosso questionário, buscamos identificar se os professores conheciam ou já tinham ouvido falar da abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas. Essa questão estava entre as fechadas, cujas alternativas eram “sim” ou “não”. O resumo das respostas se encontra no gráfico 5:

Gráfico 5 - Relação dos professores que conhecem a IC

10. Você conhece ou já ouviu falar da abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas (IC)?

167 respostas



Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como se pode perceber no gráfico 5, o percentual de professores que não conhecem a IC é ligeiramente maior do que os que a conhecem. No total, 88 dos 167 professores afirmaram nunca ter ouvido falar dessa abordagem, somando um percentual de 52,7%. Já os que afirmaram conhecê-la, ou pelo menos ouviram falar, somam 79 professores, correspondendo a um total de 47,3% dos participantes. Portanto, a maioria desses professores não conhece a IC.

Quando analisamos separadamente os professores de cada língua, obtemos os seguintes resultados: dos 73 professores de inglês, 50 não conhecem a IC e 23 a conhecem; dos 56 professores de francês, 43 conhecem a IC e 13 não a conhecem; dos 27 professores de espanhol, 12 conhecem a IC e 15 não a conhecem; dos 9 professores de português, 4 conhecem a IC e 5 não a conhecem; dos 8 professores de alemão, 3 conhecem a IC e 5 não a conhecem; dos 7 professores de italiano, 3 conhecem a IC e 4 não a conhecem; e, por fim, dos 2 professores de Libras e 1 de russo, nenhum conhece a IC. Esses dados podem ser percebidos na Tabela 5:

Tabela 5- Percentual de professores que conhecem a IC por língua.

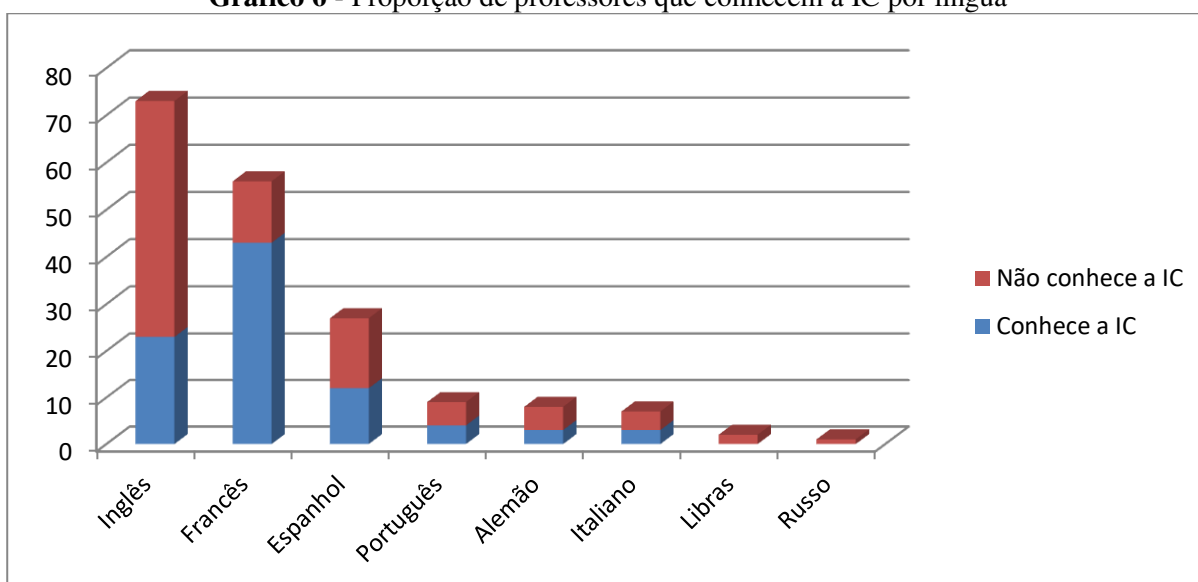
Professor de...	Conhece a IC	Não conhece a IC	Total
Inglês	31,5%	68,5%	73 professores
Francês	76,8%	23,2%	56 professores
Espanhol	44,5%	55,5%	27 professores
Português	44,5%	55,5%	9 professores
Alemão	37,5%	62,5%	8 professores
Italiano	43%	57%	7 professores
Libras	0%	100%	2 professores
Russo	0%	100%	1 professor

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como se pode observar na Tabela 5, excetuando-se os professores de Libras e de russo, cuja amostra foi muito reduzida para se tirar alguma conclusão nesse sentido –, os professores de inglês são os que, proporcionalmente, menos conhecem a IC: apenas 1/3 a conhecem. Os de francês são os que, proporcionalmente, mais conhecem essa abordagem de ensino de línguas. Já entre os professores de espanhol e de português, o percentual dos que conhecem a IC é igual: 44,5%. Logo atrás, com apenas 1,5% a menos de professores que conhecem essa abordagem em relação ao espanhol e ao português, vêm os professores de italiano, representando 43% destes. Por fim, os professores de alemão são os que menos conhecem a IC, depois dos professores de inglês. Inclusive, o percentual de professores de inglês e de alemão que conhecem essa abordagem é muito próximo: apenas 6% de diferença, mesmo considerando as proporções diferentes.

Nessa esteira, podemos afirmar que a maioria dos professores de francês conhece a IC (76,8%), ou pelo menos ouviram falar dessa abordagem. Em seguida, pouco menos da metade dos professores de espanhol, português e italiano conhece essa abordagem. Por fim, a maioria dos professores de inglês e de alemão não conhece a IC. Dessa forma, podemos dizer que a IC é mais conhecida entre os professores de línguas latinas, sobretudo do francês, uma vez que, entre os professores de línguas germânicas (inglês e alemão), essa abordagem é menos conhecida. Essa proporção pode ser observada no gráfico 6:

Gráfico 6 - Proporção de professores que conhecem a IC por língua



Fonte: dados de pesquisa (2019).

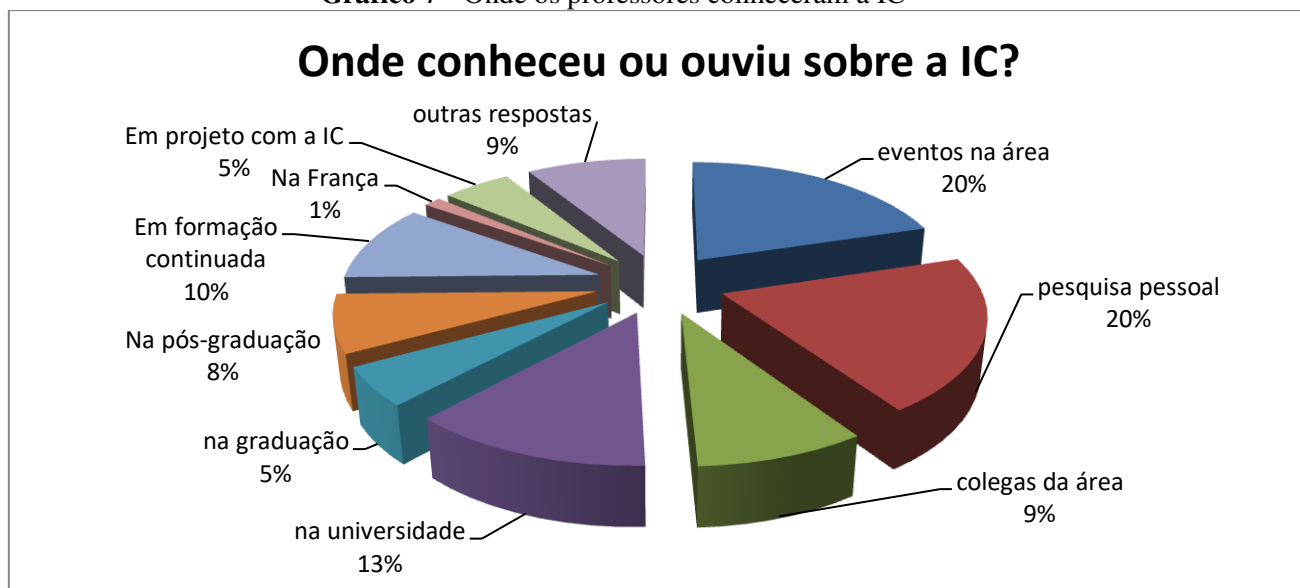
Como se percebe nesse gráfico, em todas as línguas, salvo o francês, o percentual de professores que conhecem a abordagem da Intercompreensão foi inferior a 50%. Apenas entre os professores de francês, esse percentual foi superior a 50%. Podemos, inclusive, afirmar que essa abordagem é amplamente conhecida no meio dos professores dessa língua, alcançando mais de dois terços. Isso se explica pelo fato de que a abordagem da IC teve início no seio das línguas românicas e, por isso, teve um alcance maior dentre os professores dessas línguas. Além disso, no Brasil, como afirma Silva (2013), a IC foi apresentada “a partir de oficinas, encontros de professores de francês, em universidades, em unidades da Aliança Francesa, e em sessões de trabalho com grupos de alunos voluntários realizadas na plataforma *Galernet*” (SILVA, 2013, p. 97). Atualmente, IC faz parte do eixo de comunicação e/ou discussão dos congressos de professores de francês: essa pode ser uma razão de ter mais professores de francês que conhecem a IC. A IC também começou a fazer parte dos congressos de professores de italiano.

Como se percebe nos números apresentados acima, a IC é amplamente conhecida entre os professores de francês no Brasil, apesar de a grande maioria não utilizá-la em suas práticas pedagógicas. É importante ressaltar que o governo francês, por meio da sua Embaixada, tem apoiado vários projetos em IC no Brasil, o que também tem contribuído com a divulgação dessa abordagem entre os professores de língua francesa no país. Em contrapartida, parece que essa abordagem ainda não teve um alcance suficiente entre os professores das outras línguas latinas e, entre os professores de línguas germânicas (a exemplo do inglês e do alemão), esse alcance foi ainda menor.

Na sequência, buscamos saber, dentre os professores que afirmaram conhecer a IC, de que maneira tomaram conhecimento sobre essa abordagem. A pergunta era aberta e as respostas foram muito variadas. Dentre as respostas, 20% dos professores disseram ter conhecido a IC por meio de eventos na área (congressos/ conferências/ colóquios/ oficinas/ seminários). Outros 20% afirmaram ter sido por meio de pesquisas pessoais (artigos científicos/livros/*internet*). Destes, 13% relataram ter conhecido essa abordagem na universidade, sem mencionar nenhuma especificidade em relação ao contexto. Outros 5% disseram ter tido contato com a abordagem na graduação e 8% na pós-graduação. Já 10% a conheceram em formações continuadas. Além disso, 9% desses professores asseguraram ter conhecido a IC por meio de colegas que trabalham com essa abordagem e 5% afirmaram ter participado de projetos sobre Intercompreensão. Apenas 1% desses professores afirmou ter conhecido a IC na França, sem especificar o contexto. Vale salientar que outros participantes também disseram ter conhecido a IC na França, mas, como esses especificaram o contexto,

nós os colocamos em outras categorias. Por fim, 9% dos professores deram outras respostas. O percentual de cada resposta dada pelos participantes pode ser observado no gráfico 7:

Gráfico 7 - Onde os professores conheceram a IC



Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como se pode perceber no gráfico acima, os eventos da área (congressos/ conferências/ colóquios/ oficinas/ seminários) tiveram um papel muito importante na divulgação da IC no Brasil. A participação dos professores e dos pesquisadores em eventos da área é de grande relevância para que as ideias se difundam e sejam conhecidas pela maioria dos profissionais. Ocupando o mesmo percentual de importância (20%), as pesquisas pessoais dos professores (leituras de artigos científicos, de literatura especializada, de livros e de informações na *internet*) também foram muito importantes para que muitos participantes desta pesquisa tomassem conhecimento sobre a abordagem. Por isso, a publicação desses documentos é fundamental na difusão das pesquisas e para que outros pesquisadores da área tomem conhecimento sobre teorias e abordagens de ensino.

Quando somamos todos os que tiveram contato com a IC na universidade, entre graduação e pós-graduação, obtemos um total de 26% de professores. Considerando que a universidade deve ser o principal meio por onde os professores devem aprender sobre novas teorias e abordagens de ensino de línguas, aparentemente essa abordagem teve pouca penetração nas universidades brasileiras. Apesar de algumas dessas universidades já ofertarem disciplinas de Intercompreensão (*intra*. Cap. 2; 2.5), fica clara a necessidade de se expandir a implementação de disciplinas que abordem as teorias que dão suporte à Intercompreensão para todas as universidades do país, nos cursos de graduação e de pós-graduação em Letras.

As formações continuadas também tiveram um papel importante na divulgação da IC: 10% dos professores tiveram contato com essa abordagem por meio delas. De fato, a atualização contínua dos professores é muito importante para que se tenha conhecimento sobre novas teorias e abordagens de ensino. A formação profissional é sempre um processo inacabado, que necessita de uma constante autocrítica e de uma busca de aperfeiçoamento.

Em seguida, 9% desses professores conheceram a IC por meio de colegas da área que trabalham com essa abordagem. Assim, é notória a importância, para esses profissionais, de terem contato com as pesquisas dos seus pares. É por meio dessas relações que, muitos desses professores tomam conhecimento sobre as novas pesquisas e sobre as novas teorias na área.

Além desses, outros 5% dos professores afirmaram ter participado de projetos com a IC na universidade. Por fim, 9% dos professores deram outras respostas ou simplesmente não responderam. Dos que explicaram, encontramos as seguintes respostas:

Quadro 15 - Excertos 13: como os professores conheceram a IC

P92	Com esse nome é uma modalidade relativamente nova, mas esse tipo de abordagem já existe desde os estudos filológicos e de gramática comparada. Fui professora de filologia românica, gosto de gramática histórica e de ler texto na língua original. Já trabalhei em projetos como o Bivalence ⁸⁶ , cujo eixo era IC.
P130	Estou conhecendo agora – um nome novo para um conceito antigo, em minha opinião. Acredito que o plurilinguismo sempre existiu –, mas que a intercompreensão nem sempre existe entre pessoas que falam a mesma língua!

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como se percebe nas respostas desses professores, a Intercompreensão é uma abordagem de ensino de línguas relativamente recente, mas é uma prática muito antiga. De fato, os estudos comparados das línguas, denominados de estudos filológicos, tiveram início no século XIX. Conquanto, esses estudos se restringiam a especialistas da área que tinham por finalidade identificar as transformações sofridas nas estruturas das línguas ao longo da história – estudos diacrônicos – e das regularidades entre línguas de mesma raiz linguística. Esses estudos não chegaram a dar origem a nenhuma abordagem de ensino de línguas.

A abordagem da Intercompreensão, do ponto de vista da sua conceptualização teórica na didática de línguas e da sua aplicação em contextos reais de ensino de línguas, só acontece nos anos de 1990. Logo, o ensino simultâneo e comparado das línguas só teve início há 30 anos. Assim, poder-se-ia entender como equívoco dizer que essa abordagem teve início nos estudos filológicos. Certamente, os estudos filológicos e de gramática comparada serviram de

⁸⁶ Cf. Etudes de Linguistique Appliquée (ELA) n. 121, 2001. Didactique Intégrée des langues: l'exemple de la "bivalence" au Brésil.

base para os fundamentos da IC, no entanto, tais estudos não deram origem, na época, a nenhuma abordagem de ensino de LE.

Em contrapartida, P130 afirma que o plurilinguismo sempre existiu, “mas que a intercompreensão nem sempre existe entre pessoas que falam a mesma língua”. De fato, o plurilinguismo sempre existiu, pois se trata de um fenômeno histórico e social. Entretanto, a didática do plurilinguismo, como já mencionado, existe há 30 anos. Além disso, ainda que a intercompreensão nem sempre ocorra entre pessoas que falam o mesmo idioma, não implica dizer que não possa acontecer entre pessoas que falam línguas diferentes. Com dedicação e empenho é possível que haja intercompreensão entre falantes de línguas diferentes: de mesma raiz ou até mesmo de origens diferentes. Esse fato pode ser comprovado ao longo da história, em relatos de viajantes e navegadores e também nas diversas experiências realizadas com essa abordagem em vários países do mundo (*intra*. Cap. 2; 2.1).

Tendo concluído essa parte da análise, discorreremos na próxima seção sobre as representações dos professores em relação ao trabalho com o texto literário em aula de língua estrangeira.

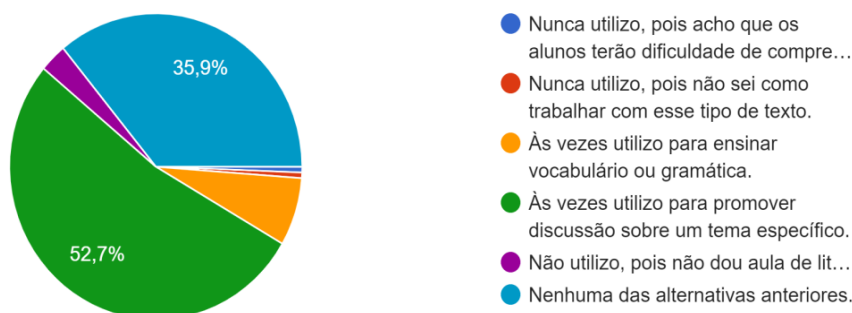
5.3 O TEXTO LITERÁRIO EM AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Na última parte do nosso questionário, buscamos identificar as representações dos professores em relação ao trabalho com texto literário em aulas de língua estrangeira. Dessa forma, elaboramos uma questão fechada, cujo enunciado era o seguinte: **em relação à abordagem do texto literário em aula de língua, marque a alternativa que melhor define sua prática**. Dentre as alternativas de respostas, colocamos seis, a saber: 1) nunca utilizo, pois acho que os alunos terão dificuldade de compreender; 2) nunca utilizo, pois não sei como trabalhar com esse tipo de texto; 3) às vezes utilizo para ensinar vocabulário ou gramática; 4) às vezes utilizo para promover discussão sobre um tema específico; 5) não utilizo, pois não dou aula de literatura; e, 6) nenhuma das alternativas anteriores. O gráfico 8 ilustra a proporção das respostas marcadas pelos professores para cada alternativa.

Gráfico 8 - O texto literário em aula de LE

11. Em relação à abordagem do texto literário em aula de língua, marque a alternativa que melhor define a sua prática:

167 respostas



Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como se pode ver no gráfico acima, a resposta mais marcada pelos participantes foi de que às vezes utiliza o texto literário em sala de aula para promover discussão sobre um tema específico: 88 professores marcaram essa opção em um total de 167, correspondendo a 52,7% dos participantes. Em seguida, a segunda opção mais marcada foi “nenhuma das alternativas anteriores”. Essa alternativa foi marcada por 60 professores ou 35,9% do total. A terceira opção mais citada, correspondendo a um total de 7,2% (12 professores), foi: “às vezes utilizo para ensinar vocabulário ou gramática”. Na sequência, apenas 5 professores marcaram a opção “não utilizo, pois não dou aula de literatura”, correspondendo a 3% dos professores. Por fim, as opções “nunca utilizo, pois não sei como trabalhar com esse tipo de texto” e “nunca utilizo, pois acho que os alunos terão dificuldade de compreender” foram marcadas apenas uma vez, cada uma.

Cada uma das opções marcadas pelos participantes foi seguida de justificativa. Assim, entre os 52,7% dos professores que marcaram a opção “às vezes utilizo para promover discussão sobre um tema específico”, as justificativas foram muito diversificadas. Alguns professores responderam que o texto literário promove, em sala de aula, uma situação de comunicação autêntica. Essa opinião está expressa nos dois excertos a seguir:

Quadro 16 - Excertos 14: como trabalhar com TL em aulas de LE

P24	A discussão sobre temas variados é a melhor forma de aprendizado de uma língua, pois o foco é na comunicação real que surge a partir da leitura e da discussão que segue.
P54	O texto literário permite o uso da língua em realidade. Pode ter dificuldades no

caminho, mas faz parte do aprendizado.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como se percebe, esses professores ressaltam que o recurso ao texto literário permite um contexto de comunicação autêntica em sala de aula, pois as discussões mediadas pelo texto cria uma situação em que “as interações entre alunos e entre alunos-professor têm mais frequentemente por objeto a própria língua, o que significa que em aula de língua, a função metalinguística, isto é, o fato de falar da língua sobre a língua é dominante” (ALBERT; SOUCHON, 2000, p. 52). Portanto, em vez de se recorrer às atividades artificiais de comunicação, como nas simulações de diálogos – que são bem recorrentes nos métodos comunicativos –, cria-se atividades de discussões reais em torno do texto, no qual quem se coloca em cena é o próprio aprendiz (e não um personagem), com seus próprios valores, identidades e subjetividades.

Na sequência, outra justificativa bastante citada pelos professores para se abordar o texto literário em aula de língua, além de promover discussão sobre um tema específico, é para se ensinar vocabulário e gramática, como se pode perceber nos excertos a seguir:

Quadro 17 - Excertos 15: como trabalhar com TL em aulas de LE

P1	A diversidade dos temas literários é propícia para uma abordagem diferenciada em sala de aula, servindo não apenas para a temática, mas também pela questão do vocabulário e da gramática.
P26	Na verdade, utilizo com bastante frequência. O texto literário se constitui como uma riquíssima fonte de temáticas a serem abordadas na sala de aula como de exemplos gramaticais e de vocabulário. Por que não unir as duas coisas? Além disso, acho que o texto literário também possibilita o prazer estético, algo que outros gêneros dificilmente conseguem fazer.
P47	Sempre que possível procuro mostrar textos literários para ensinar vocabulário e, ao mesmo tempo, promover discussões, por exemplo, sobre contatos culturais.
P51	No ensino médio, dependendo do perfil da turma, trabalho textos literários para promover discussões acerca de questões sociais, e também trabalhar alguns tempos verbais e vocabulário. Além disso, procuro fazer com que os alunos tenham prazer em ler os textos propostos.
P109	Utilizo poemas, pois posso trabalhar a fonética pela musicalidade, o contexto histórico e, eventualmente, algumas estruturas da língua.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como se percebe nesses excertos, o recurso ao texto literário é justificado por esses professores para se ensinar vocabulário, gramática e fonética da LE (no caso dos poemas), além de se promover discussão sobre um tema específico. Essas formas de trabalhar com o texto literário em aula de língua implicam duas posições problemáticas, segundo Albert e Souchon (2000):

Ou negamos o que constitui a especificidade do texto literário, em outros termos, o banalizamos. Poderíamos, então, interrogar sobre o que justifica sua presença num conjunto didático, além de certa preocupação, perfeitamente louvável, de diversificação.

Ou o sacralizamos para fazer dele um “modelo”, ou pelo menos um testemunho de manifestação da língua estrangeira, condenado a ficar por muito tempo praticamente inacessível ao aprendiz. É assim que o acesso livre e autônomo à literatura estrangeira se torna, de certa forma, o coroamento (ou a recompensa suprema) da aprendizagem⁸⁷ (ALBERT; SOUCHON, 2000, p. 9-10).

Como afirmam os dois pesquisadores, tal forma de trabalho com o TL implica ou uma banalização ou uma sacralização do texto literário, o que em nenhum dos dois casos é algo desejável para o ensino. A abordagem do TL em aula de LE deve levar em conta as suas especificidades e deve responder a objetivos comunicativos, segundo discutimos anteriormente (*intra*. Cap. 3; 3.3), criando um contexto de comunicação mais próxima possível do que seria uma comunicação autêntica em sala de aula.

Nesse contexto, vários professores justificaram o recurso ao texto literário em aula de língua para se ensinar aspectos culturais da língua-cultura alvo. Essa opinião está ilustrada nos excertos a seguir:

Quadro 18 - Excertos 16: como trabalhar com TL em aulas de LE

P45	Como compreendemos língua e cultura intimamente relacionadas, os textos literários são bem-vindos, dependendo do tópico/propósito da aula/disciplina.
P62	Proponho com frequência a leitura e a discussão de excertos literários na aula de língua francesa, de preferência literatura contemporânea, para abordar debates sociais desde o ponto de culturas francófonas; e para desenvolver habilidades de interpretação crítica de texto e de enriquecimento de vocabulário.
P64	Texto literário em aula de língua sempre abrange particularidades culturais da língua ensinada.
P66	Acredito que a literatura seja uma fonte preciosa não apenas de vocabulário e gramática, como também de expressão de uma cultura desenvolvida no âmbito de um determinado idioma.
P67	O texto literário é parte integrante da cultura de um povo; língua e cultura não podem ser entendidas separadamente.
P93	O texto literário pode ser um excelente promotor de discussões de temas atuais ou para abordar algum aspecto cultural relevante, mas utilizá-lo como meio para ensinar vocabulário ou gramática significa, na minha perspectiva, pensar que o texto deve ser

⁸⁷ Soit on nie ce qui constitue la spécificité du texte littéraire, autrement dit on le banalise. On peut alors s'interroger sur ce qui justifie sa présence dans un ensemble didactique, en dehors d'un certain soici, parfaitement louable, de diversification.

Soit on le sacralise pour en faire une sorte de "modèle", ou tout au moins de témoignage d'une manifestation de la langue étrangère, condamnée à rester pour longtemps pratiquement inaccessible à l'apprenant. C'est ainsi que l'accès libre et autonome à la littérature étrangère devient en quelque sorte le couronnement (ou la récompense suprême) de l'apprentissage (ALBERT; SOUCHON, 2000, p. 9-10).

	útil, desvalorizando o seu caráter estético.
P118	Levo texto literário para que conheçam a produção cultural naquele idioma. E também faço gancho com questões linguísticas, com a forma conotativa de apresentar ideias. Por conta do contexto atual, tenho utilizado mais os contos curtos, com os quais os alunos se identificam. No entanto, também levo notícias, poesias clássicas e atuais e trechos de textos literários de autores consagrados.
P167	Para inserir um componente cultural e histórico nas aulas, mediado pelas contribuições da literatura em língua inglesa.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Essa postura implica em uma atitude mais condizente com as especificidades do texto literário. Como ressaltam esses professores, língua e cultura são elementos que se amalgamam e não podem ser dissociados. Assim, o texto literário, enquanto documento representativo de uma língua-cultura deve ser abordado numa perspectiva intercultural em sala de aula. Por esse viés, ressalte-se que, no contexto de ensino de LE, o recurso ao texto literário não pode dispensar uma abordagem que promova um diálogo intercultural, que “não é dissociável de um diálogo interpessoal entre mim e um outro, ao mesmo tempo semelhantes e diferentes, entre eu e eu mesmo, confrontado a mensagens outras, senão as quais se está acostumado⁸⁸” (BESSE, 1985, p. 99 *apud* SÉOUD, 1997, p. 138).

Outro elemento bastante citado pelos professores como justificativa para se trabalhar com textos literários em sala de aula de LE é o exercício da compreensão textual e da expressão oral, como se pode observar nos excertos a seguir:

Quadro 19 - Excertos 17: como trabalhar com TL em aulas de LE

P19	Embora não dê aulas de literatura, a expressão artística é sempre bem-vinda. Poemas curtos, citações literárias ou extratos de obras podem ser interessantes para a compreensão e expressão em LE.
P107	Os alunos precisam desenvolver as quatro habilidades linguísticas. Tendo isso como base, posso abordar textos literários dos mais variados níveis, buscando sempre a compreensão dos textos que, por fim, trabalha com aquisição de vocabulário e outras coisas.
P115	As temáticas diversificadas de textos literários podem fornecer opções para conversação, práticas de leitura, atividades de interpretação, vocabulário e outros aspectos organizacionais da língua estrangeira.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

É perfeitamente legítimo, como apontam esses professores, que se faça essa abordagem com o objetivo de exercitar a compreensão escrita e a expressão oral. As discussões sobre temas específicos (culturais ou sociais), mediadas pelo texto, podem ser

⁸⁸ N'est pas dissociable d'un dialogue interpersonnel, entre soi et un autre à la fois semblable et différent, entre soi et soi confronté à des messages autres que ceux auxquelles on est accoutumé (BESSE, 1985, p. 99 *apud* SÉOUD, 1997, p. 138).

muito enriquecedoras para a aprendizagem. No entanto, é importante ressaltar que esse tipo de discussão também pode ser suscitada por meio de outros tipos de textos. Consequentemente, essa justificativa não explica a escolha do texto literário em detrimento de outros textos, isto é, não apresenta nada de intrinsecamente específico a esse tipo de texto. O TL não deve ser apenas um pretexto para se trabalhar elementos de compreensão textual ou pontos gramaticais e lexicais. Albert e Souchon (2000) chamam a atenção para o fato de que os textos literários são os únicos que permitem tudo isso “suscitando ao mesmo tempo uma reflexão sobre os modos de funcionamentos discursivos e textuais dos quais o aprendiz não poderia deixar de lado para se apropriar da língua e da cultura estrangeira⁸⁹” (ALBERT; SOUCHON, 2000, p. 10). Essa preocupação está assinalada nas respostas a seguir:

Quadro 20 - Excertos 18: como trabalhar com TL em aulas de LE

P25	É muito importante introduzir o texto literário na sala de aula de língua estrangeira ou materna, mas devemos tomar cuidado para que ele não seja um coadjuvante no processo, ou seja, que ele seja usado para trabalhar gramática ou vocabulário, pois ele deve ser o protagonista, isto é, ele deve ser trazido para que o aluno tome contato com a literatura e possa apreender e discutir algo do que o texto trouxe para ele.
P60	Acredito que o texto literário pode ser uma ferramenta muito rica para o trabalho de temas levantados pelos textos. Como um documento autêntico que é, podemos usá-lo em toda sua potencialidade e lembrando de suas especificidades.
P106	O texto literário é um gênero especial entre todos os gêneros e pode auxiliar em muito o conhecimento, não só da língua e de seu uso por um autor específico, mas da cultura na qual ele se insere, sendo, portanto, inestimável para a formação de um novo falante daquela língua.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como lembram esses professores, o texto literário, enquanto forma particular de comunicação, não pode ser simples objeto de aquisição de vocabulário e de gramática ou de exercícios de leitura e de compreensão textual em sala de aula. Albert e Souchon (2000) ressaltam que não se pode admitir que a literatura seja abordada no ensino/aprendizagem de língua estrangeira fora de uma abordagem intercultural. Sobre isso, eles acrescentam: “desse ponto de vista, a literatura tem um lugar perfeitamente legítimo, “natural” mesmo, em uma abordagem comunicativa de ensino de línguas estrangeiras⁹⁰” (ALBERT; SOUCHON, 2000, p. 10).

⁸⁹ Tout en suscitant une réflexion sur les modes de fonctionnements discursifs et textuels dont l'apprenant ne saurait faire l'économie pour s'approprier la langue et la culture étrangère (ALBERT; SOUCHON, 2000, p. 10).

⁹⁰ De ce point de vue, la littérature a une place parfaitement légitime, "naturelle" même, dans une approche communicative de l'enseignement des langues étrangères (ALBERT; SOUCHON, 2000, p. 10).

Outro argumento utilizado por alguns dos professores para justificar o recurso ao texto literário em aula de língua é a necessidade de criar o hábito e o prazer da leitura no aluno. Esse argumento pode ser percebido nos excertos a seguir:

Quadro 21 - Excertos 19: como trabalhar com TL em aulas de LE

P37	Eu utilizo muito, em geral, para trabalhar com os alunos práticas de leitura, observando a temática e os modos de dizer que aparecem nesses textos (ou seja, olhar para o linguístico, a partir da produção de efeitos de sentido), mas sempre atentando para o próprio do texto literário e para os atravessamentos da memória e da história nessa produção.
P59	Procuo utilizar textos literários para que os alunos adquiram o hábito da leitura em língua estrangeira e promover discussão em sala.
P136	O texto literário pode ser um forte estímulo para a aprendizagem da língua estrangeira, pois podemos explorar a competência de leitura, a capacidade do sujeito em significar na língua alvo, aspectos temáticos, linguísticos e afetivos que a literatura envolve.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Dada a importância do TL para a formação da personalidade e da formação humana do sujeito (CANDIDO, 2002), é imprescindível que esse tipo de texto seja trabalhado no ensino de línguas. Dessa forma, é importante que os estudantes adquiram o hábito da leitura e, muitas vezes, o espaço escolar é o único lugar onde se tem contato com esse tipo de texto. Assim, o papel do professor como mediador do contato entre o leitor/aprendiz e o texto literário é fundamental. Contudo, esse contato deve ser feito por meio de uma abordagem que permita um verdadeiro diálogo entre o estudante e o texto e, conseqüentemente, em trocas recíprocas.

Além desses argumentos, outros professores citaram a necessidade de apresentar, aos seus estudantes, a variedade de textos que circulam na sociedade, como se pode perceber nos excertos a seguir:

Quadro 22 - Excertos 20: como trabalhar com TL em aulas de LE

P102	Acho importante o aprendiz manter contato com diferentes modalidades de uso da linguagem, assim ele consegue ver a língua em suas múltiplas funcionalidades.
P104	Na verdade, eu utilizo tanto textos literários como textos multimodais que apresentem questões históricas, sociais, relacionais contemporâneas, para os alunos se posicionarem como sujeitos perante o mundo. A discussão específica sobre língua dependerá de cada gênero escolhido.
P129	Certamente, existe a necessidade de se apresentar ao aluno textos de diferentes gêneros textuais, com o intuito de ele perceber diferenças estruturais, além de facilitar, de certa forma, o encontro com as experiências de leitura que o educando vivencia em língua materna, treinando-o não somente para a aquisição de uma nova língua, mas também para atuar de forma crítica em sociedade.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Trabalhar com textos literários em aula de língua estrangeira com o objetivo de apresentar a variedade de textos que circulam na sociedade – como sugerem esses professores – significa tratá-los como documentos autênticos como outros: sem nenhuma especificidade. Essa postura implicaria, como já mencionado acima, em “banalizar” o texto literário.

Além de justificar a abordagem de TL em sala de aula, sob diversos argumentos, alguns professores falam da falta de preparo dos professores de língua para trabalhar com esse tipo de texto em sala de aula. Falam também da precária formação docente em literatura e da compartimentalização disciplinar nas universidades, como se percebe nas seguintes respostas:

Quadro 23 - Excertos 21: como trabalhar com TL em aulas de LE

P10	Acho que o texto literário ainda é pouco utilizado em aulas de língua e que os professores não se sentem confiantes para explorar as dimensões do texto literário com os alunos de forma geral. Eu me sinto mais à vontade por ter feito Mestrado em Teoria literária.
P38	Utilizo para estimular o interesse do aluno pela cultura e também para instigá-lo a debater certos temas. Considero que, de modo geral, os alunos, mesmo na universidade e no curso de letras, têm uma formação literária bastante escassa.
P121	Como trabalho na universidade, as disciplinas são bastante compartimentalizadas. No entanto, meus colegas da área, assim como eu, acreditamos que a língua é indissociável da cultura e vice-versa. Assim, sempre trabalho com textos autênticos, inclusive os literários para promover a aproximação dos aprendizes com a LE e a sua cultura.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como se identifica nas respostas, vários obstáculos se põem para a inserção do texto literário em aulas de LE. Dentre esses obstáculos, os participantes da pesquisa citam a falta de preparo/segurança por parte dos professores para trabalhar com esse tipo de texto (P10). De fato, há uma lacuna na formação de professores de língua, de forma geral, em relação ao conhecimento de abordagens para se trabalhar com esse tipo de texto em aula de LE. Esse problema está relacionado à compartimentalização dos cursos de Letras (citado por P121), que tende a ofertar as disciplinas de língua e de literatura separadamente: sem estabelecer diálogos. Além disso, como cita P38, a formação literária dos professores de LE, de modo geral, é bem escassa. Uma das razões que explica essa escassez, como bem lembra Pinheiro-Mariz (2008), é o fato de que, muitos professores de LE, em formação, não veem uma funcionalidade desse texto no contexto de sua prática docente, enquanto professor de língua estrangeira.

Além das dificuldades na própria formação dos professores, alguns participantes citaram os obstáculos inerentes ao contexto de sala de aula de língua estrangeira, como se percebe nas seguintes respostas:

Quadro 24 - Excertos 22: como trabalhar com TL em aulas de LE

P71	Falta condições mínimas para trabalhá-lo melhor: tempo exíguo para o ensino da língua, falta de material didático etc.
P75	A maioria dos meus alunos é iniciante, então eu raramente consigo trabalhar com textos nos meus cursos. No entanto, eu gosto de fazê-lo quando eu acho um texto acessível e de cujo tema é relevante.
P84	Como ministro aula de língua, a carga horária é pouca para trabalhar com textos literários e, então, debruço-me sobre a aquisição da língua em si pelo acadêmico. Com meu doutorado, quero incorporar mais novas práticas. Mesmo estudando um doutorado em Linguística Aplicada, selecionei a literatura como episteme para fundamentar meu trabalho.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

O livro didático e a carga horária reduzida das aulas de LE são um forte obstáculo para a inserção do texto literário em sala de aula. Atualmente, esses textos ocupam um lugar bem periférico nos livros didáticos (LD). Os textos literários estão inseridos em rubricas gerais e não centrais de cada unidade e traz como consequência a opção dada ao professor de que pode utilizar ou não tais páginas (COSTA, 2003).

Em contraponto à dificuldade apresentada por P71, um professor afirmou que os livros com os quais ele/ela tem trabalhado sempre trazem textos literários, como se percebe no excerto a seguir:

Quadro 25 - Excertos 23: como trabalhar com TL em aulas de LE

P85	Os livros didáticos com os quais tenho trabalhado sempre trazem textos literários. Acho importante trabalhar com o texto literário em sala de aula para estimular no aluno a reflexão e a criticidade.
------------	--

Fonte: dados de pesquisa (2019)

Vale salientar que o relato de P85 deve ser lido como uma exceção, por esse motivo, o trouxemos em destaque, pois na maioria dos casos, os professores dizem não encontrar esse espaço nos LD. Além disso, não é suficiente que os textos apareçam nos manuais didáticos, faz-se necessário que o livro proponha uma abordagem apropriada às especificidades desse tipo de texto, exatamente pelo fato de serem textos que têm peculiaridades.

Além da carga horária reduzida e da escassez e até mesmo da ausência de textos literários nos livros didáticos para o ensino de língua francesa, por exemplo, encontram-se outros argumentos que sinalizam a dificuldade de se trabalhar com esses textos em sala de aula. P75 cita o fato de a maioria dos seus estudantes serem de nível iniciante. Esse receio de se trabalhar com texto literário em turmas iniciantes é algo frequente entre os professores. Há

uma preocupação de que os aprendizes não tirem nenhum proveito dessa experiência, haja vista as dificuldades com a linguagem literária. Sobre isso, Peytard (1982) diz o seguinte:

Não se contesta aqui que uma boa competência linguística ajuda a uma leitura semiótica do texto. Mas gostaríamos de sugerir aos professores que se convém de não colocar o texto literário no final ou ao acaso da progressão metodológica, mas de fazê-lo no início, a partir da origem do “curso de língua”, um documento de observação e de análise dos efeitos polissêmicos. Olhando o texto em sua materialidade escritural e identificando nele as “diferenças”, em todos os pontos, em todos os níveis. Reconhecendo nele sua especificidade enquanto discurso situado e definido. Ler o texto literário é procurar perceber os movimentos da linguagem em que eles são mais fortes⁹¹ (PEYTARD, 1982, p. 36).

Com o olhar voltado para a asserção acima, do especialista francês, pode-se dizer que é necessário fazer uma seleção cuidadosa do texto e também um trabalho adequado ao nível dos aprendizes. Tal procedimento resultaria em um possível caminho para se superar a dificuldade imposta pela fragilidade relativa ao nível linguístico dos estudantes.

Em contraste à resposta de P75, identificamos outros participantes que afirmaram trabalhar com textos literários desde os níveis iniciais com seus alunos, como podemos observar no relato de P88:

Quadro 26 - Excertos 24: como trabalhar com TL em aulas de LE

P88	Nos anos iniciais, incluo textos variados (poesia, músicas, pequenos contos), para ir familiarizando o aluno, como textos em espanhol; e, nas aulas de literatura, busco trabalhar com textos integrais (contos, romances, poesias), sempre que possível.
------------	---

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como se pode observar na resposta desse professor, não há nenhum problema de se trabalhar com textos literários em turmas iniciantes, pelo contrário, o trabalho adequado com esse tipo de texto, nessas turmas, pode ser uma rica fonte de motivação para esses estudantes. Reiteramos, portanto, a discussão já feita quanto às opiniões distintas a respeito da abordagem do texto literário em aula de língua, uma vez que, tanto para os professores de língua, quanto para os de literatura, essa não é uma pauta fechada. Assim, percebe-se que muito ainda se precisa discutir sobre o assunto.

⁹¹ On ne conteste pas, ici, qu’une bonne compétence linguistique aide à une lecture sémiotique du texte. Mais on aimerait suggérer aux didacticiens qu’il convient de ne pas placer le texte littéraire à la fin ou au sommet, ou au hasard de la progression méthodologique, mais d’en faire, au début, dès l’origine du “cours de langue”, un document d’observation et d’analyse des effets polysémiques. En regardant le texte dans sa matérialité scripturale, et en débusquant les “différences”, en tous points, à tous niveaux. En lui reconnaissant sa spécificité, en tant que discours situé et défini. Lire le texte littéraire, c’est chercher à percevoir les mouvements mêmes du langage là où ils sont les plus forts (PEYTARD, 1982, p. 36).

Na sequência da análise dos dados desta pesquisa, podemos afirmar que dos 35,9% dos participantes que marcaram a opção “nenhuma das alternativas anteriores”, as justificativas também foram muito diversificadas. Desses, 6 professores disseram nunca ter trabalhado o TL em suas aulas de língua. As justificativas para tal fato são as seguintes:

Quadro 27 - Excertos 25: como trabalhar com TL em aulas de LE

P4	Não levei ainda porque não encontrei o espaço necessário, uma vez que temos que seguir com o livro. Sendo assim, sinto como se faltasse essa brecha.
P55	Não utilizo, pois trabalho apenas com turma de ensino fundamental, e penso que meus alunos ainda não adquiriram recursos em LE que lhe permitam compreender textos literários.
P68	Embora ache essencial, somos sempre engolidos pelos métodos que usamos e pelo calendário escolar. É imprescindível que a literatura esteja inserida no currículo da língua para que seja utilizada de fato, e que não seja uma opção do professor. Sendo assim, infelizmente, NUNCA utilizei texto literário em minhas aulas.
P78	Não utilizo, pois muitos alunos esperam aulas voltadas para conversação, e mesmo que utilizasse textos literários, alguns deles se questionariam acerca da utilidade de tais textos para o dia a dia; mas tenho vontade de usar, sim, e já usei recursos afins.
P159	Nunca utilizo, por opção mesmo, pois acredito que os alunos não teriam dificuldade de compreender (se eu o fizesse).

Fonte: dados de pesquisa (2019).

São muitos os argumentos que buscam explicar a não abordagem do texto literário em aulas de língua: algumas são bem fundadas, outras nem tanto. Muitos professores justificam essa lacuna pela falta de tempo e de espaço no programa disciplinar, como se percebe em P4 e P69. Essa justificativa estaria entre aquelas cujo argumento se apresenta mais sólido, pois, como vimos anteriormente (*intra*. Cap.3; 3.5), na maioria dos livros didáticos de ensino de LE atualmente, há uma escassez desse texto, sobretudo nos níveis iniciais. Outra justificativa também apontada é a falta de nível linguístico dos alunos (como em P55). Essa justificativa, entretanto, não se sustentaria, sobretudo, quando recorrêssemos às reflexões de Peytard (1992), como vimos acima. Essa afirmação pode estar ligada à limitada formação docente que, por vezes, refuta o preparo do professor para trabalhar com obras literárias em aula de LE. Em pesquisas⁹² realizadas com turmas de ensino fundamental, a partir da abordagem da Intercompreensão por meio do texto literário, demonstrou-se que os aprendizes são capazes de compreender os textos em língua estrangeira e que se sentiram motivados a ler as obras integrais.

Aliás, como apontado por P78, há ainda a visão de que falta utilidade para a literatura no ensino de língua estrangeira. P78 ressalta que muitos alunos se questionariam sobre a

⁹² A título de exemplos, pode-se ver a dissertação de Lima (2015) e a tese de Souza (2013) uma experiência, inicial, com a leitura literária.

utilidade desse texto “para o dia a dia”. Essa opinião parte de uma representação – bastante partilhada entre os estudantes e, até mesmo, entre professores, mas sem nenhum fundamento válido – de que o texto literário é pouco comunicativo. No entanto, essa interpretação, na nossa ótica, é bastante limitada, parecendo também ser substancialmente preconceituosa. É limitada porque os objetivos do ensino de línguas não se resumem em adquirir apenas competências linguísticas na LE. Assim, os conhecimentos socioculturais e pragmáticos também são indispensáveis e os textos literários são uma rica fonte cultural da língua-alvo. Também é uma visão preconceituosa porque implica dizer que o texto precisa ter uma utilidade prática para o “dia a dia” do estudante, isto é, uma utilidade pragmática. Vale salientar que os efeitos produzidos pelo texto literário no sujeito, muitas vezes, não são mensuráveis nem perceptíveis de imediato, porém isso não significa dizer que sejam menos importantes. A literatura contribui para a formação da personalidade do sujeito e permite uma formação humana (CANDIDO, 2002), além de favorecer um contexto de comunicação autêntica em sala de aula (*intra*. Cap.3; 3.3).

O “divórcio”, por assim dizer, do texto literário com o ensino de línguas, além das razões apontadas acima, encontra outras explicações, como a prioridade a outros tipos de “documentos autênticos” (e mesmo de documentos fabricados), vistos como mais “úteis”. Sobre isso, Amor Séoud (1997) diz o seguinte:

O texto literário é expulso do campo da aprendizagem linguística, no qual são introduzidos em seu lugar, tambores batendo, documentos multimodais de natureza variada: imagens, spots publicitários, narrativas cinematográficas e outros “documentos autênticos”, todos os tipos de escritos não literários. Neste novo movimento da pedagogia comunicativa, onde a oralidade tem um lugar importante e recomendado pelas instâncias oficiais, muitas vezes acontece que se utilize, ao invés do “documento autêntico”, um “texto fabricado”, especialmente na forma de “diálogos” (sketchs, cenários, etc.)⁹³(SÉOUD, 1997, p. 27).

No ensino de línguas, os textos autênticos não literários e os textos fabricados ganham mais importância e espaço em sala de aula do que os TL, por serem considerados mais úteis e funcionais. Essa representação parece ser herdada de uma tradição curricular tecnicista, surgida a partir dos anos de 1960 (SÉOUD, 1997, p. 21-22).

⁹³ Le texte littéraire est expulsé du domaine de l'apprentissage linguistique, où sont introduits à sa place, tambour battant, des documents plurimodaux de nature variée: images, spots publicitaires, récits filmiques et autres "documents authentiques", toutes sortes d'écrits non littéraires. Dans cette nouvelle mouvance de la pédagogie communicative, où l'oral a une place importante, et recommandée par les instances officielles, il arrive même assez souvent que l'on ait recours, plutôt qu'au "document authentique", à un "texte fabriqué", en particulier sous la forme de "dialogues" (aketchs, scénarios, etc.) (SÉOUD, 1997, p. 27).

Além de todos esses motivos, existem também motivações de ordem pessoais para não se trabalhar com esses textos em sala de aula, como apontado por P159: “por falta de vontade”. Muitos professores de língua, por irônico que pareça, preferem não trabalhar com TL em suas aulas por não gostarem desses textos. Essa postura, a nosso ver, decorre muito mais de uma falta de experiência com a leitura literária do que, de fato, de uma aversão a esta. Como afirma Séoud (1997, p. 117), citando Pennac, “alguém que não gosta de ler é alguém que acredita não gostar de ler”.

Em contraste a essas respostas, vários professores afirmaram trabalhar sempre, ou frequentemente, com textos literários em suas aulas. Dentre as razões para essa abordagem, encontram-se as seguintes:

Quadro 28 – Excertos 26: como trabalhar com TL em aulas de LE

P11	Utilizo abordagem literária constantemente, por meio de textos de diversas naturezas, complexidade e tamanho, a fim de promover uma abordagem cultural mais apurada.
P18	Sempre uso literatura. Acho a melhor maneira de viver o novo sistema linguístico e cultural na sala de aula, fornecendo milhares de possibilidades de projetos e engajamentos fora do próprio texto para se envolver com a língua de forma dinâmica e autêntica.
P23	Utilizo MUITAS VEZES, pois a literatura reflete aspectos históricos, sociais e culturais fundamentais na aprendizagem de outra língua. Além disso, a língua literária enriquece o vocabulário e o estilo do aprendiz na língua-alvo.
P35	Não utilizo somente às vezes, mas todas as vezes em que me é possível; a partir da literatura, é possível ensinar a estrutura linguística de um idioma percorrendo as quatro habilidades.
P49	Utilizo com frequência e com as mais diferentes abordagens, mas sempre partindo da percepção dos alunos do que o texto trouxe.
P52	Sempre utilizo pela estética, pela emoção, pela cultura e pela aproximação com algum tema específico do conteúdo.
P79	Eu utilizo a literatura com frequência para trabalhar a leitura, a escrita, as especificidades da linguagem e os hábitos, entre outros aspectos.
P138	Utilizo frequentemente para ampliação de vocabulário, mas mais precisamente para desenvolver a sensibilidade, o senso crítico e criativo. Todo o texto trabalhado termina com uma criação própria, ou coletiva.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

As razões apontadas pelos professores para se abordar textos literários em aula de LE, bem como os procedimentos adotados são muito variadas. Alguns professores citam os aspectos culturais, sociais e históricos como objetivos da aprendizagem, mediada pela literatura. Outros citam alguns aspectos mais específicos ao texto literário, como o estilo, a emoção, a sensibilidade e a criatividade como elementos importantes a serem abordados.

Outrossim, alguns professores citam a importância de desenvolver o senso crítico dos aprendizes por meio desses textos, através de temas específicos. Além disso, são citados

aspectos como estrutura linguística, vocabulário e atividades voltadas para o desenvolvimento das quatro habilidades languageiras: produção oral e escrita, expressão oral e escrita. De fato, o texto literário é uma fonte riquíssima de trabalho em sala de aula e possibilita ser abordado sob os mais diferentes aspectos, como já visto (*intra*. Cap. 3; 3.4). No entanto, a sua abordagem em aula de LE não pode deixar de considerar os modos de funcionamentos discursivos inerentes à construção desses textos, nem sua função comunicativa, que implica o ato responsivo do leitor.

Na sequência, alguns professores afirmaram trabalhar com textos literários desde os níveis iniciais em suas turmas, como se percebe nos excertos a seguir:

Quadro 29 - Excertos 27: como trabalhar com TL em aulas de LE

P80	Sempre utilizo textos literários desde o A1.1.
P144	Na verdade, utilizo muito, desde o primeiro nível, pois o texto literário oferece elementos sociolinguísticos muito úteis e, como texto autêntico, permite mostrar muito dos aspectos culturais da língua com a qual trabalho: a língua e a cultura italiana.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Trabalhar com textos literários desde os níveis iniciais é importante para se explorar as competências de leitura adquiridas na língua materna (ALBERT; SOUCHON, 2000, p. 57), que podem ser transpostas para a LE.

Dando sequência à análise, alguns professores afirmaram utilizar textos literários em suas aulas de LE pelo fato de serem professores das duas disciplinas: língua e literatura. Essas justificativas podem ser observadas nos excertos a seguir:

Quadro 30 - Excertos 28: como trabalhar com TL em aulas de LE

P70	Sou professora de literatura e de língua e sou orientadora de alunos que usam textos literários em sala de aula de língua para vários propósitos, desde o ensino de vocabulário até a discussão de temas polêmicos como racismo, colonialismo, descolonialidade, preconceito de gênero por meio de poemas, contos, entre outros, na língua inglesa. O texto literário é um meio de levar o aluno a conhecer pessoas de outras culturas, outras verdades, além daquelas hegemônicas.
P83	Sou professora de leitura em FLE e literatura francófona. Então, desde os primeiros semestres, introduzo a literatura como forma de acesso à cultura literária de um país.
P133	Ensino mais literatura em língua espanhola do que língua. No entanto, quando isso acontece, o texto literário está presente em minha sala de aula, sempre que possível e com o cuidado de não utilizá-lo apenas como meio para ensinar conteúdos gramaticais.
P139	Gosto de usar textos literários, pois também sou professor de literatura inglesa e norte-americana e considero essa uma boa forma de manter o interesse de estudantes na língua em foco.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

O fato de esses professores trabalharem com as duas disciplinas (língua e literatura) estimula esse intercâmbio de forma mais profícua e recorrente. Logo, uma boa formação em literatura pode ser um bom caminho para se superar essa separação dicotômica entre essas duas áreas no ensino de línguas.

Além desses, alguns professores afirmaram já ter trabalhado com textos literários em suas aulas, mas que essa prática não é recorrente, como se percebe nos excertos a seguir:

Quadro 31 - Excertos 29: como trabalhar com TL em aulas de LE

P3	Já utilizei com objetivo de ampliar vocabulário e aproximar os alunos de textos literários em L.E, mas confesso que não uso com frequência.
P44	Já utilizei para a prática de leitura e apresentação, mas os alunos tiveram muita dificuldade de interpretação. Pretendo tentar de novo.
P158	Já usei textos curtos literários, às vezes simplificados, mas constato sempre que os alunos têm bastante dificuldade para entender esse tipo de texto.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como se observa, há certo desconforto e receio por parte desses professores no que diz respeito a esse procedimento. A dificuldade encontrada pelos aprendizes decorre muito mais pelo fato de os professores não saberem como fazer a abordagem, do que propriamente da obra literária em si. Dessarte, esse fato evidencia um hiato na formação de vários professores; o que, infelizmente, não é um caso isolado. Há uma compartimentalização disciplinar nos cursos de Letras que coloca língua e literatura em lados opostos (*intra*. Cap.3; 3.5). Assim, boa parte dos professores de língua simplesmente abandona o texto literário por não saber como trabalhá-los de forma adequada em aula de LE.

Na sequência, alguns professores afirmaram incentivar os alunos a lerem obras literárias, como se identifica nos excertos a seguir:

Quadro 32 - Excertos 30: como trabalhar com TL em aulas de LE

P100	Sempre incentivo os alunos a buscarem a literatura.
P166	Eu recomendo uma lista de livros e os alunos leem por escolha própria. E eles preenchem uma Ficha de Leitura.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Apesar de esses professores não afirmarem trabalhar a literatura em suas aulas, eles asseguram que incentivam a leitura literária fora do contexto de sala de aula. Essa atitude é muito louvável, posto que o papel do professor, enquanto mediador da leitura, ainda que não de forma presencial, é imprescindível para a formação do leitor aprendiz da língua.

Assim como em outras respostas, vários professores que marcaram “nenhuma das alternativas anteriores” também disseram que utilizam textos literários em suas aulas para promover atividades de interpretação e produção textual e outros para abordar temas culturais.

No que concerne aos professores que marcaram a alternativa “às vezes utilizo para ensinar vocabulário ou gramática”, essa opção foi marcada por 12 professores ou 7,2% do total. Desses, encontramos as seguintes justificativas:

Quadro 33 - Excertos 31: como trabalhar com TL em aulas de LE

P42	A utilização de poemas é importante para aquisição de vocabulário e compreensão de algum aspecto gramatical da língua. Utilizo também como inspiração para a escrita de poema.
P69	Não estou acostumado a usar esse tipo de documento. Trabalho mais com documentos autênticos tirados de jornais e revistas. Posso usar documentos da literatura, a pedido de colega que ensina literatura.
P90	Quando utilizo, é para abordar questões específicas da língua.
P120	Semestralmente uso um clássico da literatura em versões “abridge”. Usamos para aumentar vocabulário, bem como para interpretações textuais.
P128	Também utilizo para discussão sobre um tema específico.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

A abordagem de textos literários em aula de língua estrangeira é frequentemente proposta pelos professores para fins de aquisição de vocabulário e aprendizagem de pontos gramaticais, como se percebe nos excertos supracitados. Esse tipo de abordagem é bastante criticada pelos teóricos da didática de línguas porque, por um lado, reduz o texto literário a um simples acervo de unidades lexicais e estruturas gramaticais. Por outro lado, negligencia o caráter discursivo da obra literária, implicando em uma banalização ou, pelo contrário, em uma sacralização desse texto, como vimos acima. Deve-se adotar uma abordagem que contemple toda a riqueza do texto literário, sua característica principal, enquanto comunicação literária, não uma abordagem reducionista que nega suas particularidades.

Na sequência, 5 professores (3% do total) marcaram a opção “não utilizo, pois não dou aula de literatura”. Dentre as justificativas destacamos as seguintes respostas:

Quadro 34 - Excertos 32: como trabalhar com TL em aulas de LE

P74	Vou repensar a possibilidade de inserir alguns textos literários nas minhas aulas. Como sou da área da Linguística Aplicada e há professores para ministrar as disciplinas específicas de literatura mais para o final do curso, não utilizo textos literários.
P150	Apesar de ter estudado literatura na graduação, eu particularmente nunca gostei muito de literatura. Então, não me sinto segura para trabalhar com esse tipo de texto em sala sem, por exemplo, reduzir o texto literário a um simples meio de ensinar algum tópico linguístico, por exemplo, sem explorar também as riquezas que um texto literário possui. Por isso, acabo preferindo não usar.

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Como se percebe nessas respostas, fica claro novamente a existência de uma separação muito marcada entre língua e literatura. Em consequência, os professores de língua preferem, muitas vezes, não trabalhar com textos literários em suas aulas porque “não lhes compete” ou porque “não está em suas áreas”. Essa separação, como já mencionado anteriormente, é reflexo da própria estrutura curricular dos cursos de Letras, que compartimentaliza as disciplinas de língua e de literatura, sem estabelecer pontes entre elas. Retomamos, pois, os argumentos colocados pelo professor Bagno (2012), ao lembrar a histórica separação entre essas duas áreas essenciais para o profissional de Letras.

Por fim, apenas um professor marcou a opção “nunca utilizo, pois acho que os alunos terão dificuldade de compreender” e outro marcou a opção “nunca utilizo, pois não sei como trabalhar com esse tipo de texto”. O professor que disse nunca trabalhar o texto literário em suas aulas por achar que os alunos terão dificuldade, justificou sua resposta com as seguintes palavras:

Quadro 35 - Excertos 33: como trabalhar com TL em aulas de LE

P98	A realidade da maior parte dos meus alunos é de nunca terem estudado o inglês. Então, acredito que seja muito difícil pra eles trabalhar com um vocabulário mais rebuscado, como é o caso da maior parte dos textos literários.
------------	---

Fonte: dados de pesquisa (2019).

A atitude desse professor diante da leitura literária é algo muito recorrente entre os professores de LE, que preferem postergar o texto literário para os níveis mais avançados, quando os aprendizes poderão apreciá-lo em toda sua complexidade. Essa postura se justifica, por um lado, pois sabemos que a linguagem literária, muitas vezes, é de considerável complexidade, ocasionando certa morosidade na compreensão, sobretudo, para estudantes iniciantes. Conquanto, como já vimos, o contato precoce com esse tipo de texto em LE pode ser uma ferramenta reveladora na exploração das competências de leitura dos aprendizes.

No que concerne ao professor que afirmou nunca utilizar textos literários em suas aulas por não saber como trabalhar com esse tipo de texto, sua justificativa foi a seguinte:

Quadro 36 - Excertos 34: como trabalhar com TL em aulas de LE

P6	Trabalho mais com textos autênticos do cotidiano e não literários.
-----------	--

Fonte: dados de pesquisa (2019).

Infere-se, na resposta desse professor, que ele se sente mais à vontade trabalhando com outros tipos de textos autênticos do que com o texto literário. Isso evidencia seu despreparo no que concerne ao conhecimento de uma abordagem adequada ao trabalho com esse tipo de texto em contexto de ensino de LE. Na academia, as disciplinas de literatura estão voltadas para a crítica e para a análise literária, sem se levar em consideração o fato de que, ao saírem da universidade, os professores atuarão, em grande parte, como professores de LE em escolas de idioma.

Diante desses dados, cabe-nos retomar a nossa hipótese inicial, ancorada no fato de que a separação dicotômica entre língua e literatura e a compartimentalização disciplinar dos cursos de Letras Estrangeiras Modernas teriam um efeito negativo sobre as representações de ensino e nas práticas docentes. Tal fato acarretaria em uma postura distanciada, por parte dos professores de LE, em relação ao trabalho com o texto literário em aula de língua, também conduzindo a uma rejeição aos princípios metodológicos da didática do plurilinguismo. Para testar essa hipótese, consultamos professores de LE do Brasil e coletamos 167 questionários, tendo a representatividade de todos os estados da Federação e do Distrito federal. A análise confirmou a nossa hipótese inicial apenas parcialmente.

Quando analisamos a primeira categoria, que buscou identificar as representações dos professores acerca do papel da língua materna e de outras línguas estrangeiras no fazer docente, identificamos que a maioria dos professores participantes desta pesquisa reconhece a importância de se apoiar nos conhecimentos prévios dos estudantes, tanto de sua LM como de outras LE conhecidas pelos alunos. No entanto, ao analisarmos esses dados qualitativamente, buscando identificar os casos desviantes aos dados quantitativos, identificamos, em várias respostas, certa resistência ou receio de se apoiar nesses conhecimentos; seja para evitar os falsos cognatos, seja para “fazer o aluno pensar diretamente na LE”. Percebemos, portanto, nesses dados, que ainda que a maioria desses professores reconheça a importância do papel da LM ou de outras LE, nas atividades em sala de aula, há ainda resquícios bastante perceptíveis herdados das abordagens singulares de ensino de LE, que buscam centrar as atividades em sala na língua-alvo, de forma a reprimir o recurso às comparações com a língua materna ou com outras LE. Assim, denota-se ainda certa resistência ou bloqueio, por parte de alguns professores, aos princípios do plurilinguismo e, por extensão, da Intercompreensão.

Na segunda categoria que analisamos, que buscou identificar se os professores conheciam a abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas, percebemos que a maioria deles não a conhecia. No entanto, quando analisamos isoladamente os professores de cada língua representada, identificamos que, entre os professores de francês, a IC é

amplamente conhecida (2/3 destes). Entre os professores das outras línguas românicas como o português, o espanhol e o italiano, o percentual de professores que conheciam a IC foi de em média 45%. Já entre os professores de línguas germânicas (inglês e alemão) essa abordagem é muito pouco conhecida (em média 65% não a conhecem). Esses dados confirmam parcialmente a hipótese que havíamos formulado, que conjecturava que a maioria dos professores de LE desconheciam a abordagem da intercompreensão.

Na terceira categoria, em que buscamos identificar o espaço atribuído ao texto literário nas aulas de LE e a abordagem adotada pelos professores, nossas hipóteses também foram parcialmente confirmadas. Identificamos, por um lado, que a maioria dos professores afirmou utilizar TL em suas aulas. Por outro lado, ao observar esses dados qualitativamente, percebemos que, em grande parte dos casos, o trabalho com esses textos se resumia a um objetivo puramente linguístico: aquisição de vocabulário, de gramática, interpretação textual, fonética, etc. Ademais, também identificamos certa resistência e distanciamento, por parte de uma parcela significativa desses professores, ao trabalho com o TL em aula de LE. Essa constatação evidencia, de certa forma, o que havíamos conjecturado inicialmente, acerca da influência da separação dicotômica entre língua e literatura na universidade, que influencia as representações dos professores. Outrossim, percebemos que os professores que lecionam as duas disciplinas (língua e literatura) se sentiam mais à vontade para utilizarem esse tipo de texto em aula de língua.

Após as discussões feitas aqui, apresentamos, nas considerações finais, os resultados gerais da nossa pesquisa e as suas possíveis contribuições para a área de formação de professores de línguas estrangeiras modernas no Brasil. Tratamos disso, especialmente no que concerne aos dados que revelam a necessidade de reformas na estrutura pedagógica desses cursos, no sentido de oferecerem maior abertura ao plurilinguismo e a uma formação didática que promova maior diálogo entre o ensino de línguas e de literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste trabalho, expusemos, baseados em pesquisas anteriores, que há, nos cursos de licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas das universidades brasileiras, uma compartimentalização disciplinar e uma dicotomização entre Língua e Literatura. A partir dessa constatação, buscamos analisar as representações que os professores de LE têm sobre as línguas e as literaturas e seu ensino-aprendizagem. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa junto a professores de línguas estrangeiras de todo o Brasil, a partir de um questionário elaborado na plataforma do *google docs* e o enviamos por *e-mail* aos participantes. Nosso *corpus* se constitui de 167 questionários, colhidos nos 26 estados da federação e no Distrito Federal. Os participantes da nossa pesquisa foram professores de 8 línguas estrangeiras/segundas diferentes (inglês, francês, espanhol, italiano, alemão, português, russo e Libras). Nossa pesquisa foi exploratória quali-quantitativa de levantamento por amostragem.

A partir da análise dos questionários, constatamos que os participantes da pesquisa são, em sua maioria, professores universitários (75% do total), que possuem uma formação muito sólida (27,5% são mestres e 46,7% são doutores) e que têm bastante experiência no ensino de LE (81% possuem mais de 10 anos de docência). Além disso, identificamos que a maioria desses professores (94% do total ou 157 dos participantes) já tinha estudado outras LE, além das que eles ensinavam. No entanto, a necessidade (estudos/trabalho/viagem/leitura) foi apontada como o motivo principal: citado por 83 professores. Assim, as imposições da vida acadêmica/profissional foram mais determinantes para o fato de terem estudado outras línguas do que as motivações pessoais.

Percebemos, todavia, certa resistência, por parte desses professores, em aprender novas LE. Uma das razões que apontamos para explicar essa resistência, ou falta de vontade de aprendê-las, é a forma como são ofertadas tradicionalmente as formações dos cursos de LEM, pois elas apresentam as línguas de forma separada, isolada, “criando distâncias entre elas pouco pertinentes e que mantêm a ideia de que aprender uma nova língua necessita sempre partir do zero⁹⁴” (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 35). Outro fenômeno que acreditamos estar no âmago dessa resistência, e que também está relacionado ao anterior, é o fato de muitos professores de LE acharem que, ao aprenderem outras línguas, vão começar a misturá-las e a fazer uma grande confusão. Dessa forma, evitam estudar outros idiomas para não correrem o risco de misturá-los. Esse fato evidencia uma representação do plurilinguismo associado à confusão, ao esquecimento e à mistura (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 14).

⁹⁴ créant des distances entre elles peu pertinentes et qui maintiennent l'idée qu'apprendre une nouvelle langue nécessite toujours de partir de zéro (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 35).

No que concerne às representações do professor acerca do papel da LM e de outras LE no fazer docente, a grande maioria dos professores (98,2%) afirmou fazer comparações entre a língua materna (o português) e a língua-alvo, ou entre a língua-alvo e outras línguas estrangeiras. Apenas 3, dos 167 professores, disseram não fazer esse tipo de comparação. Quando analisamos esses dados qualitativamente, descobrimos, no entanto, algumas variáveis em relação a essa prática em sala de aula. No que concerne à frequência, alguns professores afirmaram recorrer sempre ou frequentemente (5,3%), às vezes (6%) a essas práticas ou. Por outro lado, outros afirmaram fazê-las apenas quando necessário (1,8%) ou raramente (1,8%). Alguns professores também afirmaram recorrer a essas práticas apenas nos níveis iniciais (1,2%).

No que tange à importância dessa prática em sala de aula, 25,7% dos professores participantes da pesquisa acreditam que as comparações entre as línguas ajudam ou facilitam a aprendizagem/compreensão; outros 6% acreditam que os conhecimentos anteriores dos alunos (de sua língua materna ou de outras LE) podem servir de subsídio para as práticas pedagógicas em sala de aula; e, 1,8% acreditam que esses conhecimentos sempre ajudam o trabalho do professor. Além disso, vários professores (18%) disseram que essa prática é importante ou necessária. Outros foram mais incisivos e afirmaram que ela é indispensável/imprescindível/inevitável (9%) ou fundamental (6%). Já outros, foram menos entusiasmados e disseram apenas que é uma prática interessante (1,2%).

No que concerne às razões para se recorrer a essas comparações: 3% afirmaram que elas fazem o aluno perder o receio em aprender a LE ou contribuem para a autoestima; 11,3% acham que as comparações são úteis para mostrar as semelhanças e as diferenças entre os idiomas; 1,2% pensam que as comparações são importantes para prevenir confusões entre as línguas; 1,2% disseram que essas práticas enriquecem a aprendizagem; e 1,2% acreditam que elas despertam o interesse dos alunos.

Em relação à forma como as comparações entre as línguas são feitas em sala de aula, 1,2% dos professores disseram fazê-las de forma implícita; outros 2,4% disseram que as traduções diretas são evitadas ou vetadas em sala de aula; já outros 2,4% disseram que são os próprios alunos que fazem esse tipo de comparação, sem a intervenção do professor. Alguns professores disseram que também recorrem a outras línguas em sala de aula, além da língua materna. Por fim, três dos participantes disseram trabalhar com a abordagem da Intercompreensão de línguas românicas.

Na categoria seguinte que analisamos, acerca da abertura dos docentes aos princípios metodológicos da IC, identificamos que a maioria dos professores (52,7%) desconhece a IC e

que, entre os professores de línguas não latinas (a exemplo do inglês e do alemão), esse percentual foi maior do que a média geral: 68,5% dos professores de inglês e 62,5% dos professores de alemão. Identificamos também que, apenas entre os professores de língua francesa, essa abordagem era amplamente conhecida, pois 76,8% desses docentes afirmaram conhecê-la. Na sequência, ao analisarmos a forma como esses participantes conheceram a IC – dentre os que afirmaram conhecê-la –, as respostas mais citadas foram: 26% na universidade (entre graduação e pós-graduação); 20% por meio de eventos na área (congressos/conferências/colóquios/oficinas/seminários); 20% por meio de pesquisas pessoais (artigos científicos/livros/*internet*); 10% em formações continuadas; e 9% por meio de colegas que trabalham com essa abordagem. Constatamos, portanto, que a IC ainda está ausente da maioria dos cursos de formação em Línguas Estrangeiras Modernas no Brasil.

Na categoria seguinte analisada, sobre o texto literário em aulas de LE, identificamos que a maioria dos professores afirmou trabalhar com TL em sala de aula. Dentre as respostas mais citadas estão: para promover discussão sobre um tema específico; para se ensinar aspectos culturais da língua-cultura alvo; para ensinar vocabulário e gramática; para fazer exercício de compreensão textual e de expressão oral. Alguns participantes também afirmaram nunca ou raramente trabalharem com textos literários em aulas de LE e, dentre as justificativas mais citadas, estão: a falta de tempo e de espaço no programa disciplinar; prioridade sobre outros tipos de documentos autênticos; e a falta de motivação ou de preparo. Outro dado muito relevante, identificado na análise, é que vários professores que afirmaram trabalhar com TL em aulas de LE também disseram dar aulas de literatura, isto é, são professores das duas disciplinas: língua e literatura.

À guisa de conclusão, baseados nos dados obtidos, podemos afirmar que a abordagem da Intercompreensão ainda é desconhecida pela maioria dos professores. Todavia, os princípios da IC são amplamente reconhecidos pelos docentes. Em relação ao papel da língua materna e de outras LE em sala de aula, concluímos que a grande maioria dos professores se apoia na língua materna ou em outras línguas estrangeiras nas atividades em sala de aula. Outrossim, a maioria desses professores reconhece os princípios da IC e de sua importância na didática de línguas. Apesar de alguns apresentarem certa resistência ou bloqueio em fazer comparações entre a língua-alvo e a LM em sala de aula – por receio de induzir os alunos ao erro ou para “fazê-los pensar na língua estrangeira” –, a maioria reconhece que é importante se apoiar nos conhecimentos prévios dos aprendizes, tanto de sua LM quanto da(s) LE conhecidas pelos estudantes. Além disso, a maioria dos professores também reconhece que

esse apoio é um elemento motivador da aprendizagem e um meio de despertar o interesse para outras línguas estrangeiras.

Percebemos que os paradigmas da didática do plurilinguismo já são reconhecidos pela maioria desses professores, embora, em sua grande maioria, trabalhem sob uma perspectiva de abordagens que busca centrar as atividades na língua-alvo. Há, dessa forma, no contexto atual de ensino de LE, uma progressiva passagem de um paradigma monolíngue para um paradigma plurilíngue, fortemente influenciado pelas novas concepções de ensino-aprendizagem e pelas abordagens plurais das línguas e das culturas.

No que concerne à abordagem do texto literário em aulas de LE, identificamos que há uma forte relação entre a formação dos professores e as suas práticas didáticas. Nesse sentido, notamos que a separação entre língua e literatura, existente no âmbito acadêmico, repercute em uma prática mais distanciada do texto literário por parte dos professores de LE. Assim, os professores de língua preferem, muitas vezes, não trabalhar com textos literários em suas aulas porque “não lhes compete” ou porque “não é de suas áreas”. Em contrapartida, os professores de LE, que também são professores de literatura, se sentem mais à vontade e motivados para recorrerem ao TL em aulas de língua.

A separação dicotômica entre língua e literatura e a compartimentalização disciplinar dos cursos de Letras Estrangeiras Modernas têm um efeito negativo sobre as representações de ensino e sobre as práticas docentes. Reiteramos, dessa forma, a necessidade de se repensar a estrutura curricular desses cursos, a fim de promover um maior diálogo entre língua e literatura e de se criar disciplinas que promovam o plurilinguismo no âmbito acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I.; et al. Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues ?. **Ela: Études de linguistique appliquée**. n° 153. 2009. p. 11-24.
- ALAS-MARTINS, S. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. **Revista MOARA**. N° 42. Amapá: 2014. p.117-126.
- ALAS-MARTINS, S. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias. **Revista Internacional d'Humanitats**. 41 set-dez 2017 CEMOrOc-Feusp / Univ. Autònoma de Barcelona. 2017. p. 75-88.
- ALBERT, M-C; SOUCHON, M. **Les textes littéraires en classe de Langue**. Paris, Hachette, 2000.
- ARRUDA, L. D. **O lugar do texto literário na formação do professor de francês: um estudo de dois currículos universitários brasileiros**. 2016. 159f. Dissertação (mestrado). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras neolatinas, Rio de Janeiro, 2016.
- ATAIDE, D. P. de. A leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa: desencontros entre teoria e prática. **r e v i s t a x**. V° 1. 2016. p.118-137.
- BAGNO, M. **Curso de Letras? Pra quê?** Conferência de abertura do VII EBREL - Encontro Brasiliense de Estudantes de Letras (Brasília, UnB). 2012. Disponível em: <http://linguagemdocencia.blogspot.com.br/2012/11/curso-de-letras-pra-que-conferencia-de.html>. Acesso em 20 ago. 2018.
- BARTHES, R. **Le plaisir du texte**. Éditions du Seuil. Paris, 1973.
- BYRAM, M; GRIBKOVA, B. ; STARKEY, Hugh. **Developper la dimension interculturelle de l'enseignement des langues**. Conseil de l'Europe: Strasbourg, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras**. Parecer CES 492/2001, 03 de abril de 2001. Brasília: 2001. p.29.
- CADDÉO, S.; JAMET, M-C. **L'Intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues**. Hachette: Paris, 2013.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de intervenção**; seleção apresentações e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas cidades Ed.34, 2002.
- CANDIDO, A. O direito à literatura In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.
- CANDELIER, M.; et al. (coord.). **Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures** – CARAP. Conseil de l'Europe : Áustria, 2009.
- CAPUCHO, M. F. Ciência, ideologia, intervenção: a Intercompreensão para além das utopias. **SynergiesEurope**. n° 5. 2010, p. 101-113.

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

CAPUCHO, M. F. L'intercompréhension est-elle une mode ?(França) **Pratiques** [online]. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pratiques/1252> ; DOI : [10.4000/pratiques.1252](https://doi.org/10.4000/pratiques.1252). Acesso em 27 de janeiro de 2019.p.238-250.

CARRASCO, E.; DEGACHE, D.; PISHVA, Y. Intégrer l'intercompréhension à l'université. **Les Langues Modernes L'Intercompréhension**. n° 1. 2008, p. 62-74.

CASTELLOTTI, V.; CHICHE, D.; RICO-YOKOYAMA, A. **La culture dans tous ses états** : actualités de son enseignement. In. Rencontres Pédagogiques du Kansai, 2009. Disponível em: http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/023/066_079_table ronde.pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2019.

CASTELLOTTI ; V. MOORE, D. **Répresentations sociales des langues et enseignements**. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives em Europe : De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Etude de référence. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

COMPAGNON, A. "O mundo". In: COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

CONSELHO DA EUROPA – QECR. **Quadro europeu comum de referências para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Lisboa: Asa, 2001.

CORDER, S. P. Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. **Langages**. 14ºano. n°57. 1980. p.17-28.

COSTA, H. B. A.; MAYRINK, M. F. ; SANTORO, E. A Intercompreensão em Línguas Românicas na formação do professor de línguas estrangeiras: a experiências da USP/ *The intercomprehension in Romance Languages in the foreign language teacher training: the experience of USP*. **Revista Letras Raras**, N°3 (v.6), 2017, p.82-95.

COSTA, H. B. de A. Ensino do francês língua estrangeira e os textos literários nos manuais didáticos. **Estudos Linguísticos**. v.32. São Paulo, 2003.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. **Competence plurilingue et pluriculturelle**. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg. [1997] 2009.

CUQ, J.-P.(Org.). **Dictionnaire de didactique du français**. Lanque étrangère et seconde. Paris, CLE international, 2003. p.13.

DE CARLO, M. **Intercomprensione e educazione al plurilinguismo**. Wizarts editore: Porto Sant'Elpidio, 2011.

DEGACHE, C. **Développer l'intercompréhension dans l'espace linguistique roma**: le programme Galatea/Socrates. Assises de l'enseignement du et en français, séminaire de Lyon : Aupelf-Uref, 1997.

DEGACHE, C. **Didactique du plurilinguisme**. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues, dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches, deux volumes: I-synthèse ; II-recueil des travaux, Université Stendhal-Grenoble3. 2006.

DUVEEN, G. Prefácio. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. (5ª ed.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ERAZO MUNOZ, A. M. **L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue**. Tese (Doutorado). UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES, Grenoble, 2016.

ESCODÉ, P.; JANIN, P. **Le point sur l'intercompréhension**. Clé International: Paris, 2010.

FRANÇA. **P'intercompréhension**. Délégation générale à la langue française et aux langues de France. Paris : 2015. Disponível em :www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France. Acesso em 29 jan. 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas: São Paulo, 1999.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, H. R. *et al.* **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

KLEIN, H. G. L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane ? **Études de linguistique appliquée** n° 149. 2008, p. 119-128.

LIMA, C. P. de. **Intercompreensão de línguas românicas: uma proposta para a leitura literária plurilíngue no ensino fundamental**. 114 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em estudos da Linguagem. Natal, RN, 2015.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. (5ª ed.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, J. M. F. ; ALAS MARTINS, S. A Intercompreensão de Línguas Românicas e a compreensão de textos em língua inglesa: uma experiência nos cursos da EJA. In. ARANHA, M. ; ARAÚJO, N. ; ALMEIDA, S. (Org.). **Discursos linguísticos e literários**: investigações em Letras. São Luís: EDUFMA, 2017. p.95-111.

OSÓRIO, M. R. V. Diretrizes Curriculares e Professores Formadores: que relação é essa? **Revista Educação Real**. Vol.43 nº1. Porto Alegre: 2018.

PEREIRA, M. Z. da C. REFORMAS CURRICULARES: avanços, resistências e desafios. **Revista Espaço do Currículo**.vol.1 nº01. 2018.

PEYTARD, J. **Littérature et classe de langue**: français langue étrangère. Langues et apprentissage des langues. Hatier-Crédif, Paris, 1982.

PHILIPPOV, R. ; SCHETTINI, R. H. ; SILVA, K. A. da. **Integrando e Desencapsulando Currículos do Ensino Superior**. Pontes Editores. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada. Vol.45. Campinas: 2015.

PINHEIRO-MARIZ, J. **O texto literário em aula de francês- língua estrangeira (FLE)**. 2007. 284 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PINHEIRO-MARIZ, J. Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE). **Revista Eutomia**. Vol.1 nº02. 2008.

REZENDE, V.M.; SILVA, M. V.; LELIS, Ú. A. De. Currículo, conhecimento e poder: desafios contemporâneos para as reformas curriculares e o trabalho docente. **Revista E-curriculum**. Vol.12 nº1. 2014.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O pequeno príncipe**. Editora Agir. Rio de Janeiro, 2009.

SARTRE, J-P. **Qu'est-ce que la littérature?**. Éditions Gallimard. Paris, 1948.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Bras. Antônio Chelini et al. 25ªEd. São Paulo: Cultrix, [1916] 1996.

SEIXAS, R. **Por quem os sinos dobram**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1979. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/raul-seixas/70211/>. Acesso em 30 mar. 2020.

SÉOUD, A. **Pour une didactique de la littérature**. Langues et Apprentissage de Langues. Didier, Paris, 1997.

SILVA, M. J. F.; PEREIRA, C. C. A inserção do texto literário em aulas de e/letheinsertingoftheliterarytext in e / lelessons. **Revista Ensino Interdisciplinar**. V. 3, nº. 07. Mossoró; RN, 2017.

SILVA, R. C. da. Intercompreensão entre Línguas Românicas: Contextos, Perspectivas e Desafios. **Revista de Italianística XXVI**. Nº 26. 2013. p.91-103.

SILVA, K. A. da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**. V.10, nº1. 2007. p.235-271

SOUZA, R. E. G. de. **Didática do plurilinguismo:** efeitos da intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em estudos da Linguagem. Natal, RN, 2013.

APÊNDICES A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa

Os desafios para a inserção da literatura e intercompreensão no ensino-aprendizagem de LE no Brasil: um estudo sobre as representações dos professores

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “Os desafios para a inserção da literatura e intercompreensão no ensino-aprendizagem de LE no Brasil: um estudo sobre as representações dos professores”. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos realizando.

Natureza da pesquisa

Esta pesquisa tem como finalidade identificar as representações que os professores/as de língua estrangeira têm sobre as línguas e seu ensino-aprendizagem, bem como com relação ao trabalho com o texto literário em contexto de aula de LE.

Sobre os participantes e o corpus da pesquisa

Para a realização dessa pesquisa, teremos como participantes: professores de língua estrangeira que atuam em escolas de nível básico, em universidades (públicas e privadas) e em cursos livres (Alianças Francesas, escolas de idiomas, cooperativas de ensino de língua e associações) de todo o Brasil. Como *corpus* da nossa pesquisa, utilizaremos um questionário.

Acerca da coleta dos dados

Os dados desta pesquisa qualitativa de caráter exploratório serão coletados por meio da aplicação de um questionário, que será acessado pelos participantes via *internet*

(docs.google.com) e respondido sem a presença do pesquisador. O questionário é composto de questões mistas, ou seja, tanto questões abertas como questões fechadas.

Riscos

Considerando que em toda pesquisa há riscos, no caso desta pesquisa, os riscos são mínimos. Para minimizá-los, os participantes poderão desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum dano a sua pessoa ou à sua identidade. Ademais, nenhum dos participantes será identificado, haja vista que o questionário será *online*.

Benefícios de participar da pesquisa

Ao participar desta pesquisa, você estará contribuindo para melhor compreensão das representações que os professores de língua têm sobre as línguas e seu ensino-aprendizagem. Esses dados são de fundamental importância para entendermos que implicações a estrutura pedagógica dos cursos de Letras Estrangeiras Modernas tem sobre as concepções de ensino e práticas pedagógicas dos professores de LE.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

- I) Serão utilizadas por Emerson Patrício de Moraes Filho, com o meu consentimento, as seguintes fontes de dados: respostas do questionário por mim respondido com informações relativas ao meu perfil linguístico, minhas representações das línguas e concepções de ensino-aprendizagem de línguas.
- II) Os dados adquiridos no decorrer da coleta poderão ser publicados, desde que não se faça nenhum tipo de identificação pessoal.
- III) Os resultados da pesquisa serão socializados no meio acadêmico pelo pesquisador que preservará minha identificação e usará códigos para se referir aos dados que forneci. Apenas o pesquisador e sua orientadora poderão identificar os meus dados.
- IV) É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.
- V) Minha colaboração neste estudo será importante para o pesquisador, mas se eu decidir retirar meu consentimento em qualquer fase da realização da pesquisa, eu não serei penalizado(a) ou prejudicado(a) por essa atitude.

VI) Estou ciente que, eventualmente, durante as atividades e ao responder ao questionário, eu poderei sentir algum tipo de constrangimento e que, para diminuir esse risco, eu terei a liberdade de responder ao questionário em qualquer lugar seguro de minha preferência, e terei todo tempo que achar necessário para dar minha colaboração. Tenho conhecimento também que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas e que autorizo a divulgação dos dados que fornecerei, bem como atesto que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Campina Grande, ____ de _____ de 2019.

Nome do(a) participante

Assinatura do(a) participante

Assinatura do pesquisador

Assinatura da orientadora

Orientadora: Josilene Pinheiro-Mariz, professora do programa de pós-graduação Linguagem e Ensino, da UFCG. Endereço: Rua Capitão João Alves de Lira, nº 447; ap. 402. Prata. Cep: 58400-560. Campina Grande-PB. Telefone: (83) 9 9305-8794. E-mail: jsmariz22@hotmail.com.

Pesquisador: Emerson Patrício de Moraes Filho, aluno regular do programa de pós-graduação Linguagem e Ensino, da UFCG. Endereço: Rua Jorge de Barros Barbosa, nº 359, Valentina I. Cep: 58063-570. João Pessoa - PB. Telefone: (83) 9 8655-1961. E-mail: epmf.fr@hotmail.com.

Comité de Ética em Pesquisa: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB. Telefone: (83) 2101-5545.

APÊNDICE B- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**Perfil linguístico e representações das línguas e do ensino**

1. Você é professor de qual língua?

1.1. Em qual (quais) instituição(ões)?

2. Há quanto tempo trabalha como professor dessa língua?

3. Qual a sua formação (graduação/pós-graduação/ atualização)?

4. Há quanto tempo está graduado?

5. Você estuda ou já estudou outra língua além da que você ensina?

Sim () Não ()

5.1. Em caso de resposta afirmativa (à questão anterior), qual/quais língua(s) e por quanto tempo?

5.2. Em caso de resposta afirmativa (à questão 5), qual foi a motivação para aprender outra(s) língua(s)?

5.3. Em caso de resposta negativa (à questão 5), por que motivo você nunca estudou outra língua?

6. Na sua opinião, qual seria o seu nível de conhecimento nas línguas abaixo.

	Nenhum	básico	intermediário	avançado
espanhol	()	()	()	()
inglês	()	()	()	()
italiano	()	()	()	()
francês	()	()	()	()
alemão	()	()	()	()
russo	()	()	()	()
mandarim	()	()	()	()
japonês	()	()	()	()

7. Na sua concepção, o que significa ensinar uma língua estrangeira?

8. Na sua concepção, o que significa aprender uma língua estrangeira?

9. Em suas aulas, você faz comparações entre a língua materna (o português) e a língua-alvo ou entre a língua-alvo e outras línguas estrangeiras? Justifique.

Sim () Não ()

Justificativa: _____

10. Você conhece ou já ouviu falar da abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas (IC)?

Sim () Não ()

10.1. Em caso afirmativo(à questão anterior), onde conheceu ou ouviu sobre a IC?

11. Em relação à abordagem do texto literário em aula de língua, marque a alternativa que melhor define a sua prática:

() Nunca utilizo, pois acho que os alunos terão dificuldade de compreender.

() Nunca utilizo, pois não sei como trabalhar com esse tipo de texto.

() Às vezes utilizo para ensinar vocabulário ou gramática.

() Às vezes utilizo para promover discussão sobre um tema específico.

() Não utilizo, pois não dou aula de literatura.

() Nenhuma das alternativas anteriores.

Justifique a sua resposta: _____

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS DESAFIOS PARA A INSERÇÃO DA LITERATURA E INTERCOMPREENSÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES

Pesquisador: Emerson Patrício de Morais Filho

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 04447818.2.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.174.201

Apresentação do Projeto:

Esta investigação será apresentada a professores de língua estrangeira que atuam em universidades ou em cursos livres (Alianças Francesas, Escolas de Línguas, Cooperativas de ensino de Língua e Associações) de todo o Brasil, por meio de um questionário em que os colaboradores responderão perguntas sobre o seu repertório linguístico, suas concepções sobre o que é ensinar e aprender uma língua estrangeira, suas representações sobre as línguas, mais especificamente com relação ao apoio na língua materna e em outras línguas estrangeiras em sala de aula, e com relação ao trabalho com texto literário em aula de língua. O objetivo desse questionário é buscar informações acerca das representações que os professores têm sobre as línguas e seu aprendizado, bem como com relação à utilização do texto literário em aula de língua a fim de identificar se essas concepções e representações se inserem dentro de uma perspectiva plurilíngua e intercultural de ensino. Esse questionário será enviado para os colaboradores por meio de correio eletrônico e ficará salvo na plataforma Google Docs (Formulários Google). Os dados serão analisados à luz dos princípios metodológicos da sociolinguística, com base em Castellotti e Moore (2002) com relação às representações sociais das línguas e do ensino.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar as representações dos professores de LE sobre as línguas e seu ensino-

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 3.174.201

aprendizagem, bem como com relação à utilização de texto literário em sala de aula e suas implicações no âmbito das formações nos cursos de Letras.

Objetivo Secundário: Identificar as representações que os professores de LE têm com relação ao apoio na língua materna e em outras LE em sala de aula. Investigar sobre o espaço atribuído ao texto literário no contexto de ensino de línguas. Analisar as implicações dessas representações e práticas no âmbito das formações nos cursos de Letras.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: considerando que em toda pesquisa há riscos, no caso desta pesquisa, os riscos são mínimos. Para minimizá-los, os participantes poderão desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum dano a sua pessoa ou à sua identidade. Ademais, nenhum dos participantes será identificado, haja vista que o questionário será online.

Benefícios: ao participar desta pesquisa, estará contribuindo para melhor compreensão das representações que os professores de língua têm

sobre as línguas e seu ensino-aprendizagem. Esses dados são de fundamental importância para entendermos que implicações a estrutura pedagógica dos cursos de Letras tem sobre as concepções de ensino e práticas pedagógicas dos professores de língua.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa denota relevância científica por analisar que implicações essa estrutura curricular defasada exerce sobre as representações que os professores de língua estrangeira (doravante LE) têm sobre as línguas e seu ensino/aprendizagem, bem como investigar sobre o espaço dado ao texto literário no contexto de ensino de línguas

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados ao sistema.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existe inadequações éticas para o início da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1264066.pdf	11/12/2018 18:54:38		Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.174.201

Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	11/12/2018 18:54:05	Emerson Patricio de Morais Filho	Aceito
Outros	QuestionariodePesquisa_Emerson.pdf	28/11/2018 14:38:35	Emerson Patricio de Morais Filho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_EmersonPatricio.pdf	28/11/2018 14:10:34	Emerson Patricio de Morais Filho	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Emerson.pdf	28/11/2018 14:10:04	Emerson Patricio de Morais Filho	Aceito
Folha de Rosto	folhadeRostoEmersonPatricio.pdf	28/11/2018 13:25:27	Emerson Patricio de Morais Filho	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 27 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

ANEXO B- RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES AO QUESTIONÁRIO

Para ver as respostas dos participantes ao questionário, acesse:
<https://drive.google.com/file/d/1rMQ9kTFIm2U6-gfXzwDiIk7j8T41xs4v/view?usp=sharing>