



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

**INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS
ATRAVÉS DE DOCUMENTOS AUDIOVISUAIS: UMA
PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE
LINGUAS ESTRANGEIRAS**

José Ribamar Carolino Bezerra

Campina Grande

Julho 2016

José Ribamar Carolino Bezerra

**INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS
ATRAVÉS DE DOCUMENTOS AUDIOVISUAIS: UMA
PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE
LINGUAS ESTRANGEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG);

Campina Grande

Julho de 2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^a. Dr^a. Sinara de Oliveira Branco (Examinadora Interna – UFCG)

Prof^a. Dr^a. Selma Alas Martins (Examinadora Externa - UFRN)

Prof^a. Dr^a. Maria Angélica de Oliveira (Suplente - UFPB)

CAMPINA GRANDE - PB

Julho de 2016

O começo de todas as ciências é o espanto de as coisas serem o que são.

(Aristóteles)

B574i

Bezerra, José Ribamar Carolino.

Intercompreensão de línguas românicas através de documentos audiovisuais : uma proposta metodológica para o ensino de línguas estrangeiras / José Ribamar Carolino Bezerra. – Campina Grande, 2016.

190 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.

"Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Josilene Pinheiro-Mariz".

Referências.

1. Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR).
 2. Interculturalidade. 3. Material Audiovisual. 4. Gênero Canção.
- I. Pinheiro-Mariz, Josilene. II. Título.

CDU 811.13(043)



AGRADECIMENTOS

Agradeço por ter tido determinação e força de vontade em finalizar mais uma etapa na minha vida acadêmica e finalizar esta formação. Escrever esse o texto, pagar disciplinas e lidar com a teoria não foi fácil. Estou feliz por este feito.

À minha querida mãe, Dona Vanilda e à minha estimada irmã, Jaqueline, que sempre me apoiaram e sempre estiveram ao meu lado, torcendo e me ajudando.

Aos amigos e amigas que me ajudaram em tantos momentos importantes, em especial às amigas: Janaína Coutinho, Celeste Casulo e Márcia Freitas.

Aos companheiros do mestrado, Júlio, Marcela e Flávia, que desde o princípio estiveram ao meu lado, passando por tantas dificuldades e alegrias, descobertas e um longo caminho para chegamos juntos à reta final.

Aos colegas de outras áreas que conosco dividiram as dificuldades e vitórias do dia a dia.

Ao meu querido Jaedis Dutra por seu apoio, e mesmo chegando à reta final de realização desse trabalho, tanto me ajudou com seu carinho e suporte nas tecnologias, montagem dos equipamentos, impressões. Enfim, te sou muito grato.

Aos professores do POSLE, que tanto contribuíram para nossa formação durante a ministração das disciplinas e em nossas pesquisas, com sugestões de leitura e de procedimentos.

Às Prof^{as} Selma Alas Martins e Sinara de Oliveira Branco, por suas contribuições e sugestões durante o período da qualificação, que foram fundamentais para o aprimoramento de minha dissertação.

Aos meus alunos do curso *Ateliê de leitura*, por sua valiosa e imprescindível ajuda na realização desta pesquisa. Sem a colaboração deles, nada disso seria possível. Em especial, aos alunos da graduação em Letras, por sua valorosa colaboração.

Às professoras Maria Santana M. Ramos e Carmen Verônica Nóbrega por nos proporcionar estrutura e espaço para a realização de nossa pesquisa e por seu apoio constante.

À minha orientadora, Josilene Pinheiro-Mariz, por tanta paciência e disposição em nos ajudar a finalizar essa importante etapa em nossas vidas. Grato pelos conselhos, indicações de leitura, correções do texto. Obrigado, Josi, por tantos ensinamentos e pelo carinho em me acolher e me ajudar a melhorar um pouco mais como profissional.

RESUMO

A Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR) surge como proposta didática no quadro das metodologias de ensino de línguas estrangeiras a partir dos anos 1990, e vem ganhando força desde então, assumindo um papel cada vez mais relevante na área de estudo da didática das línguas. Isto demonstra um potencial para enriquecer este cenário, especialmente na recepção das línguas/culturas e no contato direto com estas, no âmbito oral e escrito, como pontos que consideramos chave em tal proposta. Com foco na intercompreensão como abordagem plurilíngue e intercultural, o presente estudo tem por objetivo trabalhar a ILR através do gênero canção e do material audiovisual, sensibilizando aprendizes de línguas, no intuito de fomentar tal abordagem no âmbito da sala de aula de LE (língua estrangeira). Com esse intento, discutimos inicialmente conceitos basilares sobre a definição da IRL, a partir das contribuições de estudiosos como Séré (2009), Martins (2014), Gomes de Souza (2013), Capucho (2010) e Andrade, Melo-Pfeifer e Santos (2009), iniciando com um breve percurso histórico das metodologias de ensino de línguas e posicionando a intercompreensão nessa trajetória para, em seguida, refletirmos sobre sua característica plurilíngue. No passo seguinte, buscamos sedimentar a ideia do que entendemos ser o sujeito global; balizamos parte de nossa escrita a definir essa perspectiva. Na continuidade, abordamos a natureza intersemiótica de nossa pesquisa, visto que o trabalho é realizado a partir de duas linguagens diferentes: o texto escrito - a letra da canção - e o audiovisual, através dos videoclipes das canções. Os conceitos de intersemiótica foram a base para nos conferir subsídios para o tratamento dos dados, valendo-nos das contribuições de nomes como Jakobson (1969), Santaella (1999), Plaza (2008), Gorovitz (2006) e Becker (2008). Nosso percurso metodológico traz os detalhes dos procedimentos para a realização de pesquisa e estruturação de conceitos para análise do corpus através das categorias escolhidas para análise do nosso corpus. Uma análise do material coletado segue mostrando as categorias selecionadas: a compreensão, a transferência da LM (língua materna) para LE e a leitura intersemiótica. Ao trabalhar em conjunto (espanhol, francês e italiano), demonstramos os resultados dessa proposta de intercompreender os três idiomas escolhidos em nossa pesquisa através de textos das canções, expondo o resultado das experiências vivenciadas com a leitura plurilíngue através das atividades realizadas em sala de aula. Tal espaço foi constituído por estudantes graduandos em Letras e outras licenciaturas, mostrando a realização do contato com a diversidade cultural e linguística, assim como a efetividade da leitura intercompreensiva com as três línguas e a versatilidade dos participantes da pesquisa em conectar imagem e texto em um processo de leitura. Essa experiência que realizamos nos permitiu identificar uma incontestável sensibilização às culturas de origens diversas nas línguas estudadas, resultando, portanto, em estudantes mais conscientes da pluriculturalidade possibilitada pela ILR.

PALAVRAS-CHAVE: Intercompreensão de línguas românicas. Intercultural. Audiovisual. Canção.

RÉSUMÉ

L'intercompréhension en langues romanes (ILR) se présente comme une proposition didactique dans le cadre des méthodologies de l'enseignement de langues étrangères dès le début des années 1990. Cette méthode a gagné de la force dès lors, et joue un rôle important dans le domaine des études des langues. Cela démontre un potentiel d'enrichir cet espace, en particulier dans la réception des langues / cultures et de nous mettre en contact direct avec elles, au niveau oral et écrit, ce que nous considérons un point clé de cette proposition. En se concentrant sur l'approche plurilingue et interculturelle de l'intercompréhension, cette étude vise à travailler l'ILR travers la chanson et le matériel audiovisuel, afin de promouvoir la sensibilisation des apprenants de langues pour cette approche dans la classe de LE (langue étrangère). Pour cela nous avons d'abord discuté des concepts sur la définition de l'ILR en utilisant les contributions de Séré (2009), Martins (2014), Gomes de Souza (2013), Andrade (2013) et Melo-Pfeifer ; Santos (2009) dans un bref historique des méthodes d'enseignement des langues nous mettons en évidence la position de la compréhension mutuelle sur ce chemin pour réfléchir ensuite sur leur fonction plurilingue. Dans l'étape suivante, nous établissons l'idée de ce que nous entendons comme le sujet global et pour cela nous utilisons une partie du texte pour définir cette perspective. Ensuite, nous nous approchons de la nature intersémiotique du travail, puisque l'approche est réalisée vers deux langages différents, le texte écrit travers les paroles des chansons et de l'audiovisuel par les vidéoclips. Les concepts de l'intersémiotique étaient la base pour nous offrir les connaissances nécessaires pour le traitement des données via les contributions de Jakobson (1969), Santaella (1999), Plaza (2008), Gorovitz (2006) et Becker (2008). Notre approche méthodologique apporte les détails des procédures pour l'organisation des concepts que nous avons utilisé pour l'analyse du corpus à travers les catégories choisies : la compréhension, le transfert du LM (langue maternelle) pour LE et la lecture intersémiotique. Le travail en ensemble (l'espagnol, le français et l'italien), nous a montré les résultats de ce projet qui est intercomprendre les trois langues choisies dans notre recherche au travers des textes de chansons, ce qui expose le résultat d'expériences avec la lecture plurilingue grâce à des activités en classe. Cet espace a été composé d'étudiants du cours de Licence en Lettres aussi que d'autres formations, montrant l'achèvement du contact avec la diversité culturelle et linguistique, ainsi que l'efficacité de la lecture intercomprehensive avec les trois langues aussi bien que la polyvalence des apprenants à connecter image et texte dans un processus de lecture. Cette expérience que nous avons effectuée nous a permis d'identifier une prise de conscience indéniable aux cultures d'origines différentes dans les langues étudiées, ce qui entraîne donc des étudiants plus conscients du multiculturalisme viabilisé par ILR.

MOTS-CLÉS: L'intercompréhension des langues romanes. Interculturel. Audiovisuel. Chanson.

LISTA DE ABREVIações

ACoI	Abordagem colaborativa
AS	Abordagem contextualizada/sociodidática
CARAP	Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures
CREDIF	Centre de recherche et d'Étude pour la Difusion de la langue Française
GT	Gramática-tradução
IC/ ILR	Intercompreensão de Línguas Românicas
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LEM	Línguas Estrangeiras Modernas
MAO	Metodologia áudio-oral ou áudio-lingual
MD	Metodologia direta ou método direto
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
POS-LE	Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
SGAV	Structuro-Globale Audiovisuelle
UAL	Unidade Acadêmica de Letras
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	RESPOSTA DE ISABELLE MARIE	108
FIGURA 2	RESPOSTA DE ISABELLE MARIE	109
FIGURA 3	RESPOSTA DE ANDREI	110
FIGURA 4	RESPOSTA DE ANDREI	111
FIGURA 5	RESPOSTA DA ALUNA ANDRESA	113
FIGURA 6	RESPOSTA DA ALUNA DULCE	115
FIGURA 7	RESPOSTA DA ALUNA DONATELLA	117
FIGURA 8	RESPOSTA DA ESTUDANTE GIORGINA	121
FIGURA 9	RESPOSTA DO ESTUDANTE LUCIO	121
FIGURA 10	RESPOSTA DO ESTUDANTE LÉON	122
FIGURA 11	RESPOSTA DA ESTUDANTE ANTOINETTE	123
FIGURA 12	RESPOSTA DA ESTUDANTE ANDRESA	124
FIGURA 13	RESPOSTA DO ESTUDANTE FRANCESCO	124
FIGURA 14	RESPOSTA DO ESTUDANTE JEAN CARLO	128
FIGURA 15	CANÇÃO REFERENTE À TERCEIRA AULA, REALIZADA NO TERCEIRO ENCONTRO DO CURSO	129
FIGURA 16	RESPOSTA DO ESTUDANTE JEAN CARLO	130
FIGURA 17	RESPOSTA DA ESTUDANTE ÉMILIE	131
FIGURA 18	RESPOSTA DA ESTUDANTE ÉMILIE	131
FIGURA 19	TRECHO DO VÍDEO DA CANÇÃO CINCO, <i>SANS DIRE UN MOT</i> , DO CANTOR EMMANIEL MOIRE	132
FIGURA 20	CANÇÃO <i>SANS DIRE UN MOT</i> , DO CANTOR EMMANIEL MOIRE	132
FIGURA 21	CANÇÃO <i>SANS DIRE UN MOT</i> , DO CANTOR EMMANIEL MOIRE	133
FIGURA 22	RESPOSTA DA ESTUDANTE NATALIE	133
FIGURA 23	RESPOSTA DA ESTUDANTE NATALIE	134
FIGURA 24	CANÇÃO <i>CREO EN MI</i>	134
FIGURA 25	CANÇÃO <i>CREO EN MI</i>	135
FIGURA 26	CANÇÃO <i>TOURNER MA PAGE</i>	135
FIGURA 27	CANÇÃO <i>TOURNER MA PAGE</i>	135
FIGURA 28	CANÇÃO <i>GUIERRIERO</i>	136

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	ESQUEMA DE ORGANIZAÇÃO DO CURSO COM AS AULAS EXECUTADAS ATRAVÉS DE BLOCOS E DA DISTRIBUIÇÃO DAS LÍNGUAS ESTUDADAS	97
-----------------	---	-----------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1. INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS, EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE, INTERCULTURALIDADE E ENSINO	22
1.1 A intercompreensão em um breve percurso histórico das metodologias do ensino de línguas estrangeiras	23
1.1.1 As abordagens metodológicas do ensino de LE	26
1.2 A intercompreensão de Línguas Românicas: Algumas considerações	37
1.3 A intercompreensão como proposta didática para a aula de LE	44
1.3.1 Leitura intercompreensiva de uma abordagem plurilíngue	52
1.4. Educação Intercultural e Plurilíngue.....	55
CAPÍTULO 2. SUPORTES AUDIOVISUAIS E INTERSEMIÓTICOS PARA A LEITURA.....	61
2.1 Intersemiótica e Recursos Audiovisuais na sala de aula de LE	61
2.2 Vídeo e Canção: intersemiótica e leitura de textos	67
2.3 O audiovisual: A linguagem do videoclipe	70
2.4 A Canção enquanto poesia: transmitindo sentimento em versos cantados	74
2.5 A leitura das artes: a intersemiótica como suporte para a leitura entre as linguagens	80
2.6 O percurso Intersemiótico.....	84
CAPÍTULO 3. PERCURSO METODOLÓGICO	87
3.1. Caracterização/ Tipologia da pesquisa	88
3.2. Atividades, questionário e anotações de campo	89
3.3. Descrição do ambiente e do público-alvo da pesquisa (o ateliê de leitura)	91
3.4. Descrição do Corpus da Pesquisa.....	96
CAPÍTULO 4. DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS	103
4.1. A Compreensão	103
4.2. Transferência de habilidades entre LM e LE: as conexões lexicais.....	120
4.3. Relação intersemiótica vídeo/canção.....	127
CAPÍTULO 5. Considerações Finais.....	142
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES.....	152

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante do desafio de ensinar uma língua estrangeira (doravante LE) no âmbito do ensino básico e médio em nosso país, na rede pública ou privada, e da aparente falta de êxito em sua realização, tanto por parte do sistema de ensino do país quanto por professores e instituições escolares, buscamos, em nossa pesquisa, um caminho que ajude a minimizar os problemas na realização dessa complexa tarefa. Segundo Drumon (2014), instaurou-se a percepção de que não se aprende uma língua estrangeira no ensino básico regular brasileiro, seja no nível médio ou fundamental. Infelizmente, esta é a visão que permanece em evidência acerca da qualidade de nosso ensino.

Soares (2013), em seu artigo para a revista eletrônica *Pragmatismo Político* falando especificamente sobre o ensino de língua inglesa no Brasil, identifica o país como uma nação monoglota onde não se tem uma melhora no baixo nível de proficiência dos estudantes. Este aspecto é confirmado através das experiências negativas que muitos entrevistados confirmam ter ao passarem pelo ensino regular ou após dele egressar. Infelizmente o quadro é geral, abrangendo inclusive as instituições de ensino privado.

Dentre os pontos negativos que prejudicam o ensino de LE no país, estão a baixa carga-horária, falta de foco e relevância do conteúdo, além da já conhecida desvalorização do professor, característica que alcança outras disciplinas do currículo. Anjos (2011) reafirma a problemática do ensino de LE, permanecendo ineficiente apesar dos muitos anos de discussão dessa questão.

A partir dessas considerações, julgamos importante focar, em princípio, no cumprimento dos objetivos delimitados pelos documentos de referência para o ensino básico, tanto fundamental quanto médio, para um direcionamento mais acertado no que diz respeito ao que ensinar e, conseqüentemente, ao aprender uma

língua estrangeira. Ter em mente quais aspectos focar para desenvolver uma boa formação é um passo fundamental para se pensar numa metodologia que possa conferir a característica da eficiência.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2006a), verifica-se a existência de um conflito de objetivos no ensino de Línguas Estrangeiras (LE). Há um direcionamento que se detém no linguístico em detrimento de outros elementos tão fundamentais quanto para uma formação que atenda às necessidades de jovens cidadãos em um mundo cada vez mais diverso, globalizado e carente de uma percepção mais abrangente e crítica acerca da sociedade humana.

Ao prever as dificuldades de se desenvolver um espaço pedagógico que permita a realização das propostas anteriormente citadas, é importante frisar que um dos principais problemas para a educação em LE, em nosso contexto de ensino, é a percepção de que o aprendizado de uma língua estrangeira se concretiza apenas em espaços específicos. Um exemplo desse fato são os cursos de idiomas, que atestam o descrédito no ensino regular enquanto caminho de capacitação para o domínio de uma ou mais LE.

Assim, evocamos as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que dizem o seguinte em relação aos objetivos do ensino de línguas:

[...] há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou apenas instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa deste no referido contexto (BRASIL, 2006a, p. 90).

Com base nessas Diretrizes, percebemos que o ensino de língua estrangeira realizado nos moldes atuais demanda uma reformulação de sua estrutura de funcionamento, tendo em vista alcançar o que é proposto nos documentos de referência, ao pensarmos neles como norteadores para a educação. Logo, acreditamos ser necessário o estabelecimento e o cumprimento de metas para este fim, que é realizar a proposta dos documentos dada a compreensão de seu valor para sedimentar um ensino de qualidade. Entendemos, portanto, que mudanças na formação continuada de professores podem configurar um primeiro passo para a realização deste objetivo.

Com essa tarefa em mãos, o trabalho com a formação de professores de LE tornaria possível uma didática que desenvolva e torne o aluno um aprendiz cidadão, mais crítico e dotado de conhecimentos e habilidades necessárias à sua constituição para melhor lidar com a diversidade de pensares e falares. Contudo, o que se percebe, infelizmente, é que se está ainda longe de se alcançar este fim. Somos levados a acreditar que a falta de discussão sobre esse ponto inicial também na Língua Materna (doravante LM) seja um fator importante que poderia trazer noções de conteúdos relevantes e, diríamos, fundamentais para uma formação mais completa, a exemplo da abordagem de ideologia, política e sociedade em um curso de língua estrangeira.

Entretanto, colocamo-nos uma autoavaliação: se não somos capazes de perceber como funcionam tais aspectos em nossa língua-mãe, como visualizá-los em um idioma estrangeiro? Tal problemática deve-se a muitos fatores, mas um em especial nos chama a atenção: a falta de qualidade do ensino regular em si, tanto por parte de professores quanto de alunos. Em geral, o aprendizado de língua e cultura como elementos que venham a enriquecer a formação do alunado não acontece, e muitas vezes a abordagem da língua estrangeira se dá de forma instrumentalizada, sem que haja uma reflexão sobre as questões de ideologia,

geopolítica e, conseqüentemente, cidadania.

Segundo os PCN para o ensino de língua estrangeira (BRASIL, 2006b), os objetivos das escolas regulares são o desenvolvimento de estratégias e de habilidades para lidar com a língua estrangeira, por meio da oralidade e da leitura, como também do exercício do pensamento crítico. Aspecto este que entendemos ser possibilitado com a condução, por parte do professor, de aulas que abordem temas a partir dos quais o aprendiz perceba outras culturas e formas de pensar que não sejam do próprio país, favorecendo um alargamento de fronteiras; todavia, tal fato não é um objetivo verificado ou sedimentado em nosso sistema de ensino.

Ao observar, então, semelhante quadro de indefinição, diante da disparidade entre a proposta dos documentos e o que é de fato realizado nas salas de aula, sentimo-nos impulsionados pela necessidade de contribuir para esse cenário limitado de ensino de LE ainda em construção, trazendo como proposta o uso da metodologia da Intercompreensão de Línguas Românicas (doravante IRL ou IC)¹, em busca de responder aos questionamentos oriundos das reflexões iniciais que deram origem a este trabalho. A principal delas foi justamente de que forma poderíamos colaborar para melhorar o cenário do ensino de línguas estrangeiras em nível local, tendo em vista os desafios impostos para a realização da tarefa de ensinar uma língua estrangeira.

Tal proposta é utilizada em nossa pesquisa com vistas a responder a essa pergunta inicial com a proposta de incrementar a formação do profissional de línguas para que ele a incorpore em sua prática diária, valendo-se também de seus conceitos para fomentar a construção de um horizonte mais estimulante para o ensino de LE. Porém, faz-se necessário mencionar que este quadro problemático também se constrói devido às limitações que se estabeleceram na perspectiva monolíngue do ensino de línguas, postura vigente no âmbito do ensino de línguas.

¹ Alguns autores utilizam a sigla IC. Nós utilizamos a sigla IRL, representando a parte da Intercompreensão que lida especificamente com as línguas românicas.

Dentre as limitações, podemos destacar aquela em relação à abordagem intercultural, aspecto que julgamos importante para a formação do aluno de línguas e a questão da dominação cultural transmitida por essa perspectiva, que mesmo trazendo outras culturas, seja através de métodos, seja pelo enfoque de escolas e demais instituições que ensinem uma língua estrangeira, o centro dos debates e referenciais termina sendo de uma cultura predominante. Tal característica compromete o trabalho do curso convencional de língua para com as necessidades de comunicação entre os povos, que vão além da língua oral ou escrita. Entendemos que precisamos ensinar sobre culturas, abordando-as de maneira a reposicioná-las no espaço sócio-geográfico do aluno.

No intuito de fomentar e disseminar os valores da ILR, acreditando ser uma ação relevante para iniciarmos um processo de mudança, realizamos uma intervenção em sala de aula, especificamente em ambiente acadêmico, sob a ótica desta nova proposta metodológica, com vistas a melhorar a qualidade do ensino de línguas através da capacitação de futuros professores. Esperamos que eles levem adiante tal conceito e seus benefícios.

Temos, assim, a proposta da Intercompreensão de línguas românicas, trabalhando uma forma de comunicação plurilíngue, na qual os interlocutores compreendem as línguas uns dos outros, expressando-se cada um em sua própria língua (GALANET, 2004). É importante salientar, entretanto, que ela não é nova no cenário internacional do ensino de línguas; mas, para o contexto brasileiro, sim, ainda é um procedimento pouco conhecido, embora já conte com diversas execuções e pesquisas.

Por entendermos a IC como uma possibilidade real e valiosa diante do quadro da Didática das Línguas, propomos o seu uso no ambiente da sala de aula de ensino regular como uma forma de se trabalhar a língua estrangeira em um contexto mais abrangente e centrada em uma perspectiva de igualdade e de

promoção cultural e linguística.

O objetivo geral de nossa pesquisa é, a partir de princípios da Intercompreensão, sensibilizar estudantes de línguas para uma visão plurilíngue e intercultural intermediada por leituras de canções nas seguintes línguas românicas: francês, espanhol e italiano, tendo como auxílio o uso de vídeos. Sob a nossa ótica, viabilizando a promoção da leitura nesses idiomas em uma perspectiva pluricultural na aula de LE. As atividades foram realizadas com a participação de professores em formação, mais especificamente alunos do curso Letras e outras graduações da área das Ciências Humanas.

Como objetivos específicos, buscamos primeiramente identificar as estratégias de leitura utilizadas pelos aprendizes no processo de compreensão de textos do gênero canção para, em seguida, analisarmos e verificarmos de que modo a leitura da canção pode despertar os aprendizes para o contato com outras culturas, através de discussões acerca dos textos lidos, visualizados e ouvidos em sala de aula.

Nesse panorama, elaboramos e aplicamos sequências de atividades com propostas condizentes com a intervenção da IC entre línguas românicas envolvendo aspectos plurilinguísticos e multiculturais, de modo a demonstrar, na prática, que é possível se trabalhar com essa metodologia no contexto do ensino de LE.

Diante da problemática situação do ensino de LE em nosso país, vemos na Intercompreensão uma proposta significativa para diversificar a forma como se vem trabalhando a educação em LE. Para definir o conceito de IC, trazemos a definição proposta por Capucho (2004), que consideramos abrangente por concebê-la como o “desenvolvimento de capacidade de coconstrução de sentido no encontro entre línguas diferentes e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta” (CAPUCHO, 2004, p. 86).

Tal capacidade pouco ou quase nunca é desenvolvida no espaço atual da

aula de LE. Ressalte-se que a IRL é o movimento metodológico que pode ampliar os horizontes do aluno em formação, que tem em sua proposta ideológica a valorização do plural, do outro, enquanto indivíduo falante de uma língua, assim como pertencente à outra cultura.

Com este objetivo, elaboramos o presente trabalho identificado no paradigma das pesquisas qualitativas, cuja principal característica é a pesquisa-ação de uma proposta de metodologia de ensino plurilíngue e intercultural. Como objetos de estudo, teremos o recurso de letras de canções (letras e música) e videoclipes de artistas do mundo da música oriundos de países diversos, em três línguas parentes, a saber: o francês, o espanhol e o italiano, assim como os respectivos videoclipes dessas canções.

Os participantes desta pesquisa são estudantes de graduação em Letras, Pedagogia e Matemática, além de outros cursos da área de humanas de instituições públicas da região de Campina Grande-PB. Logo, o *corpus* desta investigação é construído pelas atividades realizadas com os participantes, aprendizes de LE. A escolha do público-alvo se deve ao fato de buscarmos contribuir para o desenvolvimento da habilidade da leitura plurilíngue em profissionais que futuramente poderão trabalhar essa perceptiva em suas salas de aula.

Para a realização deste trabalho, utilizamos os estudiosos da Intercompreensão e da Interculturalidade/plurilinguismo. E como suporte teórico, em especial, mobilizamos as contribuições de Andrade, Melo-Pfeifer e Santos (2009), Martins (2014), Capucho (2010), Gomes e Souza (2013), que nos ajudam a delimitar conceitos e características desse “novo” direcionamento didático.

Fundamentamo-nos também nos conceitos elaborados por Séré (2009) como base teórica para a condução dos procedimentos de análise, baseando-nos em dois aspectos existentes no funcionamento da intercompreensão propostos pela autora: a capacidade de compreensão e os mecanismos de transferência de

competência linguística de LM, doravante língua materna e LE. Nossa terceira categoria recebeu o nome de Relação intersemiótica texto/audiovisual, visto que buscamos perceber a influência do videoclipe; portanto, das imagens na leitura dos textos.

Abordaremos no primeiro capítulo deste trabalho as noções sobre intercompreensão e proposituras de definição desta abordagem, apresentando inicialmente um percurso histórico das metodologias de ensino de LE para, em seguida, situarmos a ILR nesta senda, em busca de gerar entendimento acerca de seu papel no cenário do ensino de línguas. No capítulo seguinte, trataremos da proposta do plurilinguismo e da Interculturalidade, com foco nos estudos de Abdallah- Pretceille (1992), De Carlo (1998) e Verbunt (2011).

No segundo capítulo, abordaremos as noções de intersemiótica, área de estudos das relações entre as linguagens que nos proverá conhecimentos para avaliarmos o processo realizado pelos alunos no que tange à leitura dos elementos escrito e audiovisual e a relação entre eles. Para tal fim, valemo-nos das contribuições de nomes como Santaella (1999), Plaza (2008) e Becker (2008).

O terceiro capítulo de nossa dissertação descreve o percurso metodológico que traçamos na intenção de expor uma abordagem plurilíngue e intercultural a um público de jovens professores em formação. Vale mencionar que o objetivo era trabalhar com alunos do curso de Letras; porém, tivemos a participação de alunos oriundos de outros cursos além das Humanidades. O corpus coletado durante o curso-piloto que realizamos foi analisado no capítulo seguinte, através das categorias anteriormente mencionadas e, por último, a relação entre texto e audiovisual que configurou o aspecto verificado e analisado, intitulado *Relação intersemiótica vídeo/canção*. Através desta categoria, avaliamos a percepção do aprendiz acerca das duas linguagens estudadas e o trabalho que realizam para compreendê-las uma através da outra, traçando, assim, um caminho rumo à

interpretação.

Mostramos, assim, uma experiência da sala de aula intercompreensiva e intercultural, ao trazer um modelo inicial de trabalho que visa a melhor capacitar futuros profissionais e gerar multiplicadores em contrapartida, tanto em nível de reconstrução da sala de aula de ensino de línguas estrangeiras - melhorando esse ambiente dentro dessa perspectiva da Intercompreensão - quanto em nível de formação profissional, aliando as mudanças operadas na reformulação de conceitos e valores necessários à formação acadêmica.

O aspecto final desta dissertação a ser mostrado é o resultado das análises realizadas a partir do corpus coletado, no qual exibimos o produto final da experiência desenvolvida com o uso da Intercompreensão de línguas românicas numa sala de aula de língua estrangeira.

Neste momento, apresentamos o desempenho obtido com o uso desta proposta metodológica. Temos, então, a apresentação dos resultados da pesquisa que nos permitiram tecer considerações acerca do desempenho obtido pelo uso da ILR em relação ao cumprimento dos objetivos estabelecidos, da recepção do elemento intercultural e do trabalho com o desenvolvimento da leitura plurilíngue através da observação do percurso intersemiótico realizado pelos informantes da pesquisa.

CAPÍTULO 1
INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS, EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE,
INTERCULTURALIDADE E ENSINO

« La liberté d'expression, le pluralisme des médias, le plurilinguisme [...] sont les garants de la diversité culturelle. »

(ART. 6 DE LA DECLARATION UNIVERSELLE DE L'UNESCO SUR LA DIVERSITE CULTURELLE, 2001).

O cenário do ensino de línguas estrangeiras vem, ao longo do tempo, alterando-se e ganhando novos contornos, com o surgimento de direcionamentos didáticos que construíram uma gama de ações e experiências no intento de desenvolver um percurso que pudesse oferecer a experiência o mais completa possível para o aprendiz de línguas, capacitando-o para as mais diversas atividades. Ao longo desse percurso, observamos falhas e acertos, fracassos e operações bem-sucedidas, mas nunca uma proposta que pudesse contemplar o máximo de aspectos que julgamos necessários a uma formação em LE nos mais variados espaços de formação, conseguindo alcançar os muitos grupos humanos empenhados na tarefa de aprender uma língua estrangeira.

O capítulo que construiremos a seguir apresentará um breve percurso histórico pelas metodologias de ensino de LE que surgiram ao longo da história para, em seguida, termos um apanhado de definições da abordagem da Intercompreensão de línguas românicas dentre as metodologias, o que nos dará uma noção do que vem a ser essa modalidade de ensino, suas principais características, além de um posicionamento político-ideológico da ILR acerca do desenvolvimento do sujeito-aprendiz. Passaremos também por uma breve abordagem do Pós-método no cenário da educação de línguas e a construção identitária do aluno do século XXI frente a novos direcionamentos que permeiam essa nova, porém não tão inédita postura plurilíngue e intercultural.

1.1 A intercompreensão em um breve percurso histórico das metodologias do ensino de línguas estrangeiras

Para entendermos a intercompreensão de línguas românicas, faz-se necessário traçarmos um percurso pela história do ensino de línguas estrangeiras até localizá-lo no espaço-tempo dos métodos constituídos para tal tarefa.

O ensino de línguas estrangeiras é um evento que data dos primórdios da humanidade. Segundo Germain (1993), as primeiras evidências da existência do ensino de uma segunda língua datam da conquista gradativa dos sumérios pelos acadianos – por volta do ano 3.000, aproximadamente, até por volta do ano 2.350. Os acadianos adotaram o sistema de escrita dos sumérios e aprenderam sua língua. O domínio da língua suméria constituía um instrumento de promoção social, dando acesso à religião e à cultura da época. A aprendizagem do sumério se dava, no entanto, essencialmente através da forma escrita, o que não correspondia à língua utilizada pelos alunos em suas práticas cotidianas. E assim, temos atestada a primeira ocorrência do ensino de uma língua estrangeira do qual se tem registro.

Ao observarmos o movimento histórico do ensino de línguas, deparamo-nos com os romanos, ávidos conquistadores que, ao longo de suas expedições e invasões, buscavam aprender a língua desses lugares, a exemplo do grego, que passou a ser considerado como segunda língua, tida como língua de prestígio em relação às línguas consideradas bárbaras, como o celta e o germânico, dentre muitas outras (GERMAIN, 1993).

A justificativa para se aprender outro idioma repousa, portanto, nas muitas formas de trocas e contatos entre os homens ao longo da história. O contato entre os povos e suas diferentes línguas proporciona, como podemos ver, a necessidade de que se buscassem um meio de comunicação, seja para o comércio, seja sob a forma

de domínio, como aconteceu com os sumérios das nações que venciam as demais e impunham sua cultura e idioma.

O prestígio social figura dentre as muitas razões que impulsionaram o aprendizado de uma língua estrangeira. Com as antigas civilizações foi assim, e esse aspecto pode ser observado ao longo tempo. Mais precisamente em meados do século XX, essa questão também perdurou; mas, nos dias atuais, encontramos um movimento que cada vez mais se volta para o pluralismo de culturas e línguas.

Atualmente, a necessidade de aprender uma língua estrangeira continua existindo de maneira bastante relevante. Como consequência dessa procura, desenvolveram-se, ao longo dos séculos, formas diversas de ensinar essas línguas. Tais formas surgiram justamente como modos de alcançar um melhor resultado no processo do ensino-aprendizagem, com a meta de alcançar um resultado satisfatório e que capacitasse o aprendiz a obter os conhecimentos e habilidades necessários para se comunicar, escrever, ler e entender efetivamente na língua-alvo.

Na tentativa de construir esse percurso histórico do ensino de línguas, faz-se necessário que retrocedamos no tempo e voltemos alguns milênios, quando se contabilizava o ensino de línguas estrangeiras já condicionado sob forma de uma profissão. Na época, o ensino da língua iniciava-se com a abordagem do idioma vernáculo; e com o advento das invasões, essa abordagem pedagógica direcionou-se ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s).

Quando falamos de história do ensino de LE, inevitavelmente temos como movimento fundamental observar o surgimento dos métodos, ou, como dizem alguns autores, a era dos métodos que, em termos cronológicos, conforme Richards e Rodgers (2001 apud BORGES, 2010), referem-se ao ensino de línguas nos últimos 100 anos. Remetemo-nos a esta faixa de tempo devido ao fato de só a partir dela observarmos a preocupação em refletir sobre o ato de ensinar uma língua – compreende-se aqui a aprendizagem de língua estrangeira e segunda língua,

doravante LE/L2. Mesmo em épocas mais remotas, tais anseios estiveram destinados em maior número com a sistematização de procedimentos capazes de concretizar uma determinada visão de como se ensina e como se aprende uma língua, em outras palavras, uma metodologia.

Nesse ponto de nosso trabalho, surge a necessidade de abordar e definir o que entendemos como ensinar, pois tal aspecto é crucial, uma vez que se configura como nossa atividade primordial. O ato de ensinar “[...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21).

O professor deve, a nosso ver, não apenas transmitir ideias e conceitos que conhece e assimilou, mas levar seus aprendizes a terem oportunidade de construir por si mesmos os conhecimentos necessários a seu crescimento pessoal e profissional, este em especial. O aprendiz deve não apenas ter a oportunidade de assimilar conteúdos, mas a chance de criticá-los, de investigá-los e chegar por si próprio a um entendimento de tais conteúdos e sua relação com outras áreas e com a realidade que o cerca.

Ainda nos referindo à era dos métodos, é importante destacar que o respaldo a ela conferido deu-se mais por uma base empírica, ou seja, pela experiência e a observação dos profissionais envolvidos, do que por uma teorização bem estruturada propriamente dita. A partir das pesquisas no campo da psicologia comportamental e da linguística estruturalista, o termo abordagem aparece, dando nome ao então conhecido método audiolingual. Tal aspecto sinalizava uma diferença de conceito importante entre as terminologias, “abordagens”, entendidas aqui como teorias, e método, entendido aqui como prática. Contudo, este último foi usado por muito tempo como sinônimo de filosofia (teoria) referindo-se a formas de agir, ou seja, às práticas, através dessa filosofia (LEFFA, 1988 apud BORGES, 2010).

1.1.1 As abordagens metodológicas do ensino de LE

Neste item, mostraremos, de forma abreviada, um apanhado das principais metodologias que marcaram o ensino-aprendizagem de línguas, entendido mediante a perspectiva das ciências da educação, que trabalham com os termos em associação, e não como alternativas de um ao outro; pelo contrário, são processos ligados. Pretendemos mostrar os princípios que dão suporte a estas metodologias, assim como o papel do professor de LE e do aprendiz nesse meio. Faz-se necessário, para tanto, mencionar como ocorreu em outro momento do texto a dificuldade no estabelecimento da terminologia utilizada para definir esses movimentos pedagógicos. Em outras palavras, defini-los entre método, metodologia/abordagem².

A primeira e mais antiga abordagem destinada ao ensino de uma língua estrangeira, foi a chamada **metodologia tradicional**, conhecida também por gramática-tradução. Seu objetivo era ensinar as línguas clássicas como grego e latim. Sendo o latim uma língua morta, esta foi considerada como disciplina mental, necessária à formação do espírito que vai servir de modelo ao ensino das línguas vivas (GERMAIN, 1993).

Apesar dessa característica, alguns autores, como Chagas (1979 apud PEDREIRO, 2013), concebem que o ensino de línguas tenha começado na Antiguidade, graças ao contato direto com falantes da língua-alvo e seus nativos em um ambiente de interação social.

A **metodologia tradicional** ou **GT (Gramática-tradução)** possuiu exclusividade no cenário do ensino-aprendizagem de línguas até meados do século XX. Brown (1994) é um dos estudiosos que entendem essa metodologia como a

² Levando em consideração a proposta de definição de Método, Abordagem e Metodologia proposta por Leffa (1988, p. 02), segundo a qual o método é definido como algo mais restrito, contido dentro da Abordagem (*approach*) que trata de pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. Assim, chamaremos de metodologia os movimentos metodológicos que se sucederam ao longo da história do ensino das línguas.

primeira na história da humanidade. Tinha por objetivo transmitir um conhecimento sobre a língua e, através dela, viabilizar o acesso a textos literários e a um domínio da gramática normativa. A tradução e a versão eram as propostas base para a compreensão da língua em estudo. Dois elementos, o dicionário e o livro de gramática, eram os instrumentos necessários ao trabalho. Segundo Germain (1993), a atividade de aprendizagem de uma língua estrangeira era vista como uma atividade intelectual na qual o aprendiz³ deveria aprender e memorizar as regras e os exemplos dados, com o propósito de dominar a morfologia e a sintaxe.

Listas exaustivas de vocabulário eram recebidas, assim como elaboradas pelos alunos. As atividades realizadas eram compostas por exercícios de aplicação das regras de gramática, ditados, tradução e versão do texto original. A relação professor/aluno era vertical, ou seja, aquele representava a autoridade no grupo/classe, pois detinha o saber. Quase nenhuma iniciativa era atribuída ao aluno; a interação professor/aluno era praticamente inexistente. O controle da aprendizagem tendia para uma postura mais rígida e os erros não eram tolerados.

Seguindo nosso percurso histórico, temos agora a chamada **Metodologia Direta** ou **método direto**, que surgiu através de novas concepções sobre o funcionamento da linguagem e ideias trazidas por essas novas perspectivas, a exemplo do método natural, que abordava a maneira com que a criança aprendia a língua materna. Outra proposta pensada foi o método psicológico, assim como o método fonético. Contudo, a propositura da metodologia direta recebe este nome justamente por trabalhar o aprendizado da língua estrangeira de forma a não necessitar do uso da língua materna do aprendiz. A língua-alvo é o meio principal de comunicação na sala de aula. O aluno, enquanto a assimila, utiliza-a simultaneamente para interagir na sala. Não existe, pois, o intermédio de outro idioma. Temos, então, o que se pode chamar de imersão.

³ Os termos Aluno, Aprendiz e Apendente serão utilizados neste trabalho com a mesma aceção.

Nessa perspectiva, não possuímos mais a figura da língua materna e da tradução, fator este que colabora para a aprendizagem. Ensina-se vocabulário e frases com temática voltada ao cotidiano; contudo, o vocabulário concreto é ensinado através de demonstrações, objetos e figuras. Quanto ao conceito de abstrato, este é explicado através da associação de ideias. Novos tópicos são ensinados oralmente, o que nos permite dizer que a habilidade de comunicação é construída de forma gradativa, organizada através de uma abordagem que trabalha com perguntas e respostas entre o professor e o aprendiz, e vice-versa, assim como entre aprendiz/aprendiz em alguns momentos. As habilidades de produção e compreensão oral são obviamente ensinadas. O ambiente de ensino é favorecido ainda também com a prática de exercícios envolvendo transposições, substituições, ditado e narração.

A gramática e pronúncia são elementos enfatizados nessa metodologia; porém, o segundo recebe maior atenção. Nesse método, a gramática é ensinada indutivamente e baseada no texto lido. A escrita é considerada uma habilidade importante nessa metodologia, pois funciona como meio para a memorização das palavras utilizadas pelos alunos. A MD obteve popularidade considerável até o final do século XIX e constituiu-se parte do ensino de línguas estrangeiras até meados do século XX, exatamente nos seus primeiros 25 anos. Seu declínio, por assim dizer, começou com um acumulado de críticas quanto a seu aporte teórico. Algum tempo depois, este surge com uma nova roupagem, reformulado como método audiolingual. No contexto brasileiro de ensino, o MD não criou firme tradição, e seu sucessor, ele mesmo com algumas mudanças, não promoveu uma real evolução do ensino do trabalho com a gramática e tradução, não favorecendo uma produção oral e escrita autônoma por parte do aprendiz.

Na linha do tempo, um evento de proporções catastróficas, a Segunda Guerra Mundial, foi o pano de fundo e, em simultâneo, um grande colaborador para o

surgimento de outra proposta didática, a Metodologia **áudio-oral** ou **áudio-lingual (MAO)**.

Os americanos, prodigiosos desse momento, sentiram a necessidade de capacitar seus soldados no máximo de idiomas possível para a atuação nos mais diversos cenários desse triste capítulo de nossa história. No ano de 1943, surgiu o método que posteriormente passou a ser conhecido como “método do Exército”, após um grande programa didático.

Tal método expandiu-se, ganhando fortes adeptos no Brasil, especialmente nas décadas de 1950 e 1960. Este método é o encontro entre a linguística estrutural e a psicologia behaviorista levando em conta o fato de a teoria da aprendizagem de línguas ser um processo que se dá através de condicionamento. Os modelos de ensino aqui utilizados baseiam-se, além do condicionamento, na formação de hábitos, ou seja, em formas de imitação. O aluno aprende a língua-alvo observando e internalizando as estruturas e fórmulas utilizadas pelos falantes nativos nas mais diversas situações. Os hábitos anteriormente citados se combinam com os chamados *drills* e as práticas padronizadas dessa metodologia. Confere-se ênfase às habilidades de produção e compreensão oral. A leitura e escrita são secundárias, pois o objetivo centra-se na comunicação oral com outros falantes.

Baseados em Pedreiro (2013 p. 06), podemos destacar algumas das muitas características da metodologia áudio-oral, como, por exemplo, a questão da apresentação de novos materiais em forma de diálogo. Em seguida, temos a dependência de imitação (mimetismo). O aluno encontra-se numa espécie de jogo de performance: ele precisa assimilar gestos e modos de falar dos exemplos dados, assim como do professor. A memorização de jogos de frases é outro recurso comum dessa proposta. Em seguida, temos a sequenciação de estruturas por meio de análise contrastiva, que são ensinadas uma de cada vez. Padrões estruturais são ensinados utilizando-se *drills* de repetição.

Além destas características, podemos citar ainda a pouca ou quase nenhuma explicação sobre a gramática, sendo esta ensinada por analogia indutiva, e não por explanação dedutiva, ou seja, o aluno tira suas próprias conclusões a partir de situações parecidas, nas quais se pressupõe uma verdade geral. Em relação ao vocabulário, este é limitado e aprendido em contexto. Os recursos didáticos, como fitas-cassetes, CDs ou arquivos em áudio, assim como os laboratórios de línguas e os recursos audiovisuais, existem em grande quantidade. No que se refere ao quesito pronúncia, é dada grande importância a ele. Nesse método, a língua materna não deve ser usada e as respostas corretas são prontamente reforçadas. O erro é algo pouco tolerado nesse cenário de ensino. Os aprendizes são levados a produzir falas sem erros como norma constante, havendo uma tendência a manipular a língua e desconsiderar o significado, ou seja, o que se quer realmente transmitir, comunicar.

Tal proposta é direcionada em grande parte à produção oral, sendo a habilidade ensinada antes da leitura. Sendo assim, aprende-se a falar sem se preocupar com a estrutura da língua. Outra característica relevante desse direcionamento didático é a utilização da análise contrastiva, meio bastante utilizado pelo professor para que o aluno perceba as diferenças entre as línguas e que tal característica pode impor dificuldades a seus aprendentes. Logo, evidenciam-se tais contrastes para evitar o erro.

O método ou metodologia audiolingual, terminologia mais utilizada pelos estudiosos anglófonos, é conhecido por trabalhar de forma automatizada, não havendo uma reflexão acerca do funcionamento da língua estudada. Temos sempre respostas condicionadas às situações determinadas, e esse sistema segue até que o aluno seja capaz de se expressar espontaneamente nos níveis mais avançados de sua formação. Segundo Pedreiro (2013), os pilares mais fortes da teoria do método áudio-língual são as técnicas elaboradas de prática oral e auditiva, assim como a separação pedagógica de línguas em habilidades (falar, ouvir, ler, escrever). O papel

do professor praticamente não sofreu mudanças, pois este profissional continua guiando, coordenando e manipulando todo o andamento das atividades.

O áudio-lingual teve êxito, agregando-se ao ensino de inglês a partir dos anos de 1960 em diante. Não obstante, enfrentou problemas de continuidade, tendo em vista problemas de adaptação, especialmente pela exaustão em relação ao excesso de repetições e à quantidade de aulas práticas, cujo sentido perde-se se vista, pois, a depender da situação mostrada em sala, o aluno poderia não as ter vivenciado, sentindo assim pouca utilidade em aprender determinadas expressões que só usaria caso tivesse passado por tais experiências de comunicação.

A questão do erro também teve seu peso, pois era cobrada uma reprodução sempre correta e fiel das estruturas ensinadas ao que era trabalhado, aspecto muitas vezes frustrante para o aluno. Numa análise dessa metodologia, percebe-se que o desconhecimento da gramática era um aspecto considerável. Os especialistas na área do ensino de línguas se deram conta, mais tarde, de que a proposta de ensinar uma LE baseando-se na criação de hábitos para a comunicação separados das demais habilidades não funcionava por completo.

O movimento seguinte no âmbito das metodologias foi o surgimento do **Método Audivisual**. Devido à semelhança de seus procedimentos e teorias, este pode ser entendido como uma variação do método áudio-lingual. Como características principais, temos o uso de imagens nas aulas (fotografias, vídeos etc.), exercícios aplicados de formas típicas, a repetição de sentenças a partir de imagens e a realização de perguntas em relação a imagens apresentadas previamente.

Essa proposta surgiu na França na década de 1960 e teve por objetivo impulsionar o ensino da língua francesa frente ao crescimento da língua inglesa como o idioma de comunicação internacional. Recebeu o nome de SGAV (*Structuro-Globale Audiovisuelle*) e, de acordo com Germain (1993), o objetivo principal da referida metodologia foi tornar possível uma aprendizagem da LE que conduza o aprendiz para

a comunicação na língua-alvo, priorizando o contato com ela através de atividades orais em sala, dispensando o uso do texto escrito na espera de que o aluno desenvolvesse a LE nos moldes da língua materna. O foco na comunicação oral visava a ser um meio eficaz para que o aprendiz adquirisse o conhecimento da língua.

Um ponto relevante que precisa ser mencionado e configurou-se como um instrumento importante para a concepção do audiovisual foi a pesquisa de cunho lexical realizada pelo CREDIF (*Centre de recherche et d'Étude pour la Difusion de la langue Française*) para a elaboração do método Francês Fundamental. Tal enquête pretendia verificar a frequência e a disponibilidade das palavras francesas faladas. Realizada ainda na década de 1950, sob a direção de Georges Gougenheim, é composta de 3.000 palavras que determina as regras gramaticais para se aprender uma LE (GERMAIN, 1993).

A metodologia audiovisual é considerada como revolucionária por romper com a tradição existente no ensino de LE que valorizava a língua escrita e a transmissão de conteúdos. Tal percurso metodológico defendia uma aprendizagem pautada na construção de saberes pelos aprendizes ao invés de enfatizar o ensino da estrutura da língua. Como sugere seu nome, ela faz uso simultaneamente da imagem e do som como instrumentos para ensinar aos aprendizes a se comunicar na língua-alvo. Como foi dito antes, é uma perspectiva didática que privilegia a habilidade da compreensão e a oralidade. O contato com a língua escrita era tido como algo perturbador para o aluno que ainda não possui amadurecimento sobre o conhecimento da estrutura oral da língua (GONÇALVES, 2011, p. 40).

O próximo movimento que destacamos é a chamada **metodologia comunicativa**, que aborda as quatro habilidades; porém, com destaque para a comunicação como elemento central, esta é uma de suas características mais singulares. A metodologia comunicativa é uma abordagem no ensino de línguas que tem foco no sentido, no significado, na interação entre os falantes/aprendizes, assim

como nas intenções e funções linguísticas. O ensino de paradigmas gramaticais ocupa papel secundário, chegando mesmo a ser evitado completamente.

Para Cestaro (1999), ensinar através da metodologia comunicativa é ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação. Este conceito foi desenvolvido por Hymes (1991 apud CESTARO, 1999, p.53), baseado em reflexões críticas sobre a noção de competência e performance de Chomsky. Segundo Hymes, em seus estudos sobre etnografia da comunicação, os membros de uma comunidade linguística possuem dois tipos de competência: um que é o saber linguístico e o outro, o saber sociolinguístico, que seria, em outras palavras, um conhecimento conjugado de formas de gramática e de normas de uso. A aquisição destes dois sistemas de regras acontece de forma conjunta e implícita na língua materna. A noção de competência de comunicação foi rapidamente utilizada em didática, graças às proposições de Hymes.

Nessa via, o professor assume o papel de uma espécie de coordenador e facilitador da aprendizagem, providenciando os materiais e criando circunstâncias para que o aluno pense e interaja na língua-alvo. O procedimento didático mais comum é a realização de tarefas colaborativas em pares ou grupos, assim como as dramatizações. Tentamos, enquanto professores desse espaço, construir um ambiente de imersão, onde o aprendiz sinta-se em uma situação real de uso da língua ou o mais próximo disso. O aluno é preparado para ganhar autonomia pouco a pouco e desenvolver a capacidade de comunicar suas ideias na língua-alvo, aspecto bastante positivo se comparado à posição deste em relação às metodologias anteriores.

A **metodologia acional**, sucessora da metodologia comunicacional, foi denominada por Christian Puren de *abordagem comunic'acional* – junção dos termos comunicativo e acional. Tendo como cenário o ensino do Francês como língua estrangeira a metodologia comunicacional tal proposta ganhou contorno através do no

Quadro Europeu Comum de Referência (CECR) que delimita suas características e assim coloca:

Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie (CECR, 2001, p.10).

Através dessas considerações, podemos traçar o perfil do aprendiz pensado nessa abordagem, que é justamente o de um indivíduo em ação, que aciona as competências que precisa desenvolver e os conhecimentos que precisa adquirir para interagir de forma efetiva com outros falantes. O método funciona com o acionamento das chamadas “competências linguísticas de comunicação”, compostas por competências orais e escritas envolvendo aspectos linguísticos e socioculturais. O QECR foi uma demanda dos governos europeus para construir um documento em que pudessem se basear para gerir a educação do ensino de línguas.

Segundo Richier (2011), o objetivo do *Quadro Comum de Referência* não é tão somente formar, “[...] mais [passível] de formar um ‘estrangeiro de passagem’ capaz de se comunicar em situações esperadas”, mas de formar atores sociais, capazes não mais somente “[...] de coabitar, tampouco de interagir, mas também, e sobretudo, de agir conjuntamente numa perspectiva comum, isto é, de ‘co-agir’ e, tratando-se de contribuir na elaboração de um ‘projeto de sociedade’, um ‘fazer conjunto’ de dimensões a um só tempo coletiva e histórica”⁴.

⁴ “[...] avec le *Cadre*, le nouvel objectif de la didactique des langues et cultures n'est « plus de former un « étranger de passage » capable de communiquer dans des situations attendues », mais est de former des acteurs sociaux capables non plus seulement « de cohabiter ni même d'interagir, mais aussi et surtout d'agir ensemble dans une perspective commune, c'est-à-dire de « co-agir », et s'il est de contribuer à l'élaboration d'« un « projet de société », un « faire

Observa-se que a sala de aula de línguas continua sofrendo mudanças. A metodologia acional apresenta-se como esse movimento que tende a trazer modificações na concepção de abordagem pedagógica frente aos desafios impostos a esta área.

O plurilinguismo é outro aspecto característico do CECR, figurando dentro deste documento como um conceito norteador e correlato à ideia de mobilidade no chamado “velho continente”, visto que se configura no âmbito do utilizador e do aprendente de uma língua como atores sociais que precisam cumprir tarefas, relacionadas não apenas com a língua em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19).

Outras propostas didáticas surgem no caminho do estudo de língua estrangeira. Entretanto, é preciso deixar claro que existe uma ordem de aparição bem definida, especificamente quando nos referimos às metodologias de ensino de línguas mais recentes. Contudo, como intentamos estabelecer uma cronologia/apresentação destas metodologias, dispusemo-las de forma a entender como estão organizadas neste complexo cenário.

Em sequência às metodologias AC e AA, surgiram novas perspectivas didático-metodológicas, como, por exemplo, a Abordagem Contextualizada/Sociodidática (AS) e a Abordagem Colaborativa, identificada pela sigla ACol, ambas representando a última década. Esta última desenvolveu-se em especial em grandes centros de pesquisa como o Canadá, dada a natureza intrinsecamente integradora das diferentes culturas que compõem aquele país (GALLI, 2015).

Seguindo a apresentação dos métodos de ensino de LE, temos como última proposta o estabelecimento da perspectiva plurilíngue de ensino. Dentre as abordagens que figuram neste panorama, destacamos a **intercompreensão de línguas românicas**. Esta abordagem já presente em épocas mais contemporâneas

ensemble » à dimensions à la fois collective et historique” Tradução de Stéphanie Christien para o trecho retirado do texto do autor (Tradução de Stéphanie Christien).

configura-se como uma metodologia que promove uma forma de comunicação na qual o locutor se expressa em sua língua materna com um ou mais interlocutores, buscando compreender seu discurso e lhes respondendo na sua própria língua materna. Acreditamos que este fator facilita a comunicação entre falantes. Tal evento é possível por se deduzir que a proximidade entre as línguas latinas permite a comunicação de numerosos locutores em línguas tão diversas como o português, o italiano, o espanhol, o catalão, o romeno ou o francês.

O termo intercompreensão surgiu no último quarto do século XX e referia-se à rentabilização de competências transdisciplinares na aprendizagem de línguas estrangeiras e à construção duma competência de comunicação plurilíngue. O conceito de intercompreensão englobava uma perspectiva de aceitação da diversidade linguística e cultural e procurava motivar os alunos para o reconhecimento e a ativação de competências e de conhecimentos, implícitos e explícitos, dos domínios linguístico e cultural, como alicerce para o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais gerais. Professor e alunos estavam implicados neste conceito e, progressivamente, a mudança de atitudes e de mentalidades tornou-se uma tarefa premente no seio de algumas comunidades educativas europeias, privilegiando-se a construção de “uma Europa mais aberta ao diálogo e mais respeitadora das especificidades linguístico culturais de cada contexto, região ou país” (ANDRADE; MOREIRA et al., 2002, p. 54).

1.2 A intercompreensão de Línguas Românicas: algumas considerações

“[...] A solução do inglês único não conduz à intercompreensão entre os povos e, ao contrário, a solução plurilíngue é a única que garante a convivência em paz. Por conseguinte, é a solução de mais proveito”.
(O MÉTODO EUROPEU DE INTERCOMPREENSÃO EUROCOM – TILBERT DIDAC STEGMANN).

Ao falarmos da ILR, é importante observarmos em que contexto ela se insere no cenário do ensino de línguas, ocupando espaço na didática do plurilinguismo. Tal perspectiva vem ganhando projeção e cada vez mais relevância na pesquisa e na abordagem em sala através de projetos diversos, apesar do maior destaque conferido ao ensino monolíngue, que se estabeleceu como proposta. Porém, estarmos acostumados a esta proposta de lidar com uma língua por vez em sala.

Plurilinguismo pode ser definido como o encontro de muitas línguas num espaço de existência de múltiplos idiomas, através do domínio de estratégias que permitam lidar com muitas línguas simultaneamente. Contudo, essa proposta só foi estruturada em um momento mais recente da história do ensino de línguas, ainda muito embasado na abordagem monolíngue, por meio da qual aprendemos uma língua por vez e somos conduzidos a pensar nas relações internacionais ancoradas na aprendizagem de um único idioma para nos comunicarmos uns com os outros. Pensar na aprendizagem de estratégias para lidar com mais de uma língua ainda é uma ideia pouco presente em nosso cotidiano. Somos mais impulsionados a aprender idiomas em separado.

A noção de plurilinguismo ganhou importância no campo da didática das línguas e em contextos institucionais ao longo dos últimos 20 anos, especialmente com a publicação de alguns documentos que deram origem a tal segmento, tais como o Quadro Europeu Comum de Referência (2001), que dedica um tópico ao

desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural; o Guia para a Elaboração de Políticas Linguísticas Educativas na Europa (2003, 2007), que estabelece diretrizes para uma educação plurilíngue, e o Quadro de Referência para as Abordagens Plurais (CARAP, 2007), que sistematiza as contribuições das abordagens plurais de ensino de línguas estrangeiras (ALBUQUERQUE COSTA; CAROLA, 2014, p. 102).

Ferrari (2012, p. 02) define o plurilinguismo como um direcionamento no qual o aluno desenvolve uma competência comunicativa que compreenda todos os conhecimentos e experiências linguísticas adquiridos anteriormente por ele, trabalhando as línguas de forma inter-relacional e interativa. Tal conceito vem sendo amplamente difundido e incentivado ao redor do mundo, fato que se deve principalmente pela necessidade eminente da pessoa aprender mais de uma língua estrangeira. Dentre as abordagens que elencam esse novo horizonte, podemos destacar, segundo Candelier et al. (2007), a Abordagem Intercultural, Didática Integrada, Intercompreensão, *Éveil aux langues (Awareness of languages)* e a Abordagem *Electa*, esta última por Castro e Melo-Pfeifer (2010 apud PUREN, 1999, p. 05). Com esse quadro, vemos a ILR inserida no contexto de abordagens, sendo ela nosso objeto de estudo.

Após observamos os acontecimentos em torno do ensino de línguas voltados de início ao domínio do método, tivemos, em seguida, o surgimento do pós-método, essa nova era em que a sala de aula é preparada de maneira diferenciada do que antes havíamos visto e com a qual havíamos nos acostumado. Este fato começa a construir o alicerce para o que veio a ser a mais recente das abordagens no vasto cenário do ensino de idiomas, a intercompreensão de línguas irmãs/parentes dentre tantas outras abordagens plurilíngues.

O fato marcante para a configuração dessa proposta foi a publicação de um dos primeiros trabalhos que se direcionou para a abordagem das línguas numa perspectiva plurilíngue, baseando-se no enfoque das características em comum de

duas ou mais línguas. Isto proporciona desconstruir o perfil de aprendizagem que se desenvolveu ao longo do tempo, focando na assimilação de uma língua única, franca, capaz de proporcionar conexão e comunicação entre os povos.

Em meados da década de 1970, Louise Dabene (1975) propõe esse direcionamento com ares de precursor em seu artigo intitulado *L'enseignement de l'espagnol aux francophones: pour une didactique des langues voisines*, o qual aborda a questão das línguas parentes num contexto de ensino de espanhol para francófonos, enfatizando a questão da proximidade entre as línguas de origem latina como um aspecto a se considerar no que tange ao aprendizado de línguas estrangeiras. Aos poucos, a ideia foi sendo difundida e ganhou novos estudos e adeptos, que promoveram, através de estudos e muita pesquisa, a implementação dessa nova perspectiva.

A intercompreensão de línguas românicas ou parentes, conforme são denominadas por alguns estudiosos, surgiu mais precisamente ao longo dos últimos 20 anos, como uma proposta alternativa no âmbito do ensino de línguas. Ela trouxe uma nova perspectiva, tanto no âmbito metodológico como no filosófico e no ideológico, se assim podemos complementar, quando pensamos nos valores que cercam essa formação. Porém, tal prática não é tão recente como se pensa, mas, devido especialmente aos rumos tomados pelo ensino de línguas estrangeiras, houve um período de desaparecimento dessa perspectiva.

Através da Intercompreensão de línguas românicas, doravante ILR, é possível estudar, através de uma abordagem que possibilita a aprendizagem simultânea de várias línguas, além de desenvolver a competência comunicativa, valorizando a própria língua materna, assim como as demais línguas apresentadas ao longo da formação. É contabilizada ainda a possibilidade de abordar as línguas com igualdade perante todas as realidades linguísticas.

Séré (2009, p. 34) situa a intercompreensão no quadro das novas correntes didáticas plurilíngues e interculturais que caracterizam as necessidades criadas pelas muitas trocas realizadas em todos os níveis da educação e da vida profissional, atingindo todas as idades e todas as situações de comunicação de uma sociedade em constante evolução, com abertura global. Destarte, a intercompreensão está diretamente relacionada à tecnologia da informação e da comunicação. Essa orientação didática tem sido objeto de desenvolvimento em diversas plataformas educacionais que oferecem espaços de intercâmbio plurilíngue para os aprendizes, assim como módulos de ensino para a compreensão, e trabalham estratégias de aquisição e/ou aprendizagem baseadas, na maioria dos casos, nas teorias construtivistas cognitivas.

Mesmo sendo um campo ainda em processo de definição e estabilização no cenário acadêmico, a IRL possui já certa projeção através dos muitos estudos, eventos acadêmicos, pesquisas e publicações feitas ao longo da última década, que viu estabilizar-se esta área de formação de maneira notável. Alguns documentos norteadores constituem-se como passos memoráveis para o estabelecimento dessa área, a exemplo do Quadro Europeu Comum de Referência (2001), do Guia para a Elaboração de Políticas Linguísticas Educativas na Europa (2003, 2007) e do Quadro de Referência para as Abordagens Plurais (CARAP, 2007)⁵.

Todos esses documentos trazem posicionamentos em relação ao ensino plurilíngue, característica principal da Intercompreensão de línguas românicas, que adotamos por sermos falantes de língua portuguesa e assim priorizarmos a abordagem dos idiomas de origem latina. Contudo, é importante mencionar que, simultaneamente às línguas românicas, existem outros tantos trabalhos que abordam outros troncos linguísticos, a exemplo das línguas germânicas e eslavas.

⁵ Os documentos citados referem-se às guias que norteiam os estudos em Intercompreensão, assim como procedimentos e elaboração de atividades.

Ao mencionar mais especificamente o CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurilingues des Langues et des Cultures*), Quadro de Referência para as Abordagens Plurilingues, coordenado por Michel Candelier, apresenta-se como um dos principais documentos de referência para guiar professores e formadores como um referencial de competências, um instrumento para professores agirem dentro das propostas plurilíngues e para formar novos profissionais que sigam essa proposta. Trata-se de um instrumento de que o conselho da Europa lança mão para guiar os horizontes do plurilinguismo.

Em retomada da questão específica da ILR, falando, portanto de uma nova proposta didática, entendemos ser preciso divulgá-la, difundi-la nos espaços, com o objetivo claro de que as pessoas possam visualizar as mesmas possibilidades que nós, seus promotores, conseguimos. Dentre as muitas vantagens que podem ser observadas na oferta da ILR, temos desenhado um leque de possibilidades ao interessado em estudar através desta abordagem, como, por exemplo, o estímulo para a aprendizagem simultânea de várias línguas e o desenvolvimento da competência comunicativa por intermédio da valorização da própria língua, visto não ser necessário aprender uma segunda língua para se comunicar com outros interlocutores.

Esta é uma característica presente na perspectiva monolíngue de ensino, a qual objetiva a aprendizagem de um idioma em detrimento do nosso, o que pode nos levar ao esquecimento ou abandono parcial da nossa língua materna, pois necessitamos adentrar ao universo linguístico do(s) outro(s). A IRL traz uma proposta diferente, trabalhando voltada para a relação entre as línguas ao traçar um caminho de diálogo pela via das semelhanças entre os idiomas envolvidos, proporcionando um diálogo que vai além do âmbito da comunicação entre as pessoas, mas alcança a etapa de repensar os valores que estão presentes nesse meio.

Tomando empréstimo as colocações de ANDRADE et al. (2005) acerca da intercompreensão para continuarmos nosso trabalho de delimitação desta metodologia, fica patente que,

Nesta perspectiva didáctica, o impacto do treino da intercompreensão pressupõe uma dissociação das competências e uma hierarquização dos objectivos, dando-se prioridade ao desenvolvimento das capacidades de compreensão do aprendente (ANDRADE et al., 2005, p. 43).

Como podemos observar, o trabalho com a IRL nos proporciona a busca pelo conhecimento de outros idiomas e das conexões entre eles de forma simultânea. Contudo, deixamos de lado a estruturação e classificação das competências propostas em outras metodologias, utilizando estratégias e conhecimentos em simultâneo para descobrir o que o outro quer nos dizer. Ao utilizarmos o exemplo das línguas românicas, observamos uma proposta que se diferencia das metodologias mais conhecidas, no que se refere ao ensino de idiomas. Ela dá um salto rumo a uma visualização mais abrangente e justa das línguas, pois aborda-as de forma a entendê-las igualmente, não como elementos isolados que disputam entre si o domínio das comunicações, mas como componentes conectados por características que compartilham semelhanças estruturais e semânticas.

Complementando a explanação acerca da Intercompreensão, Chavagne (2006) reforça a questão de desconstrução metodológica trazida por outras abordagens, como o trabalho com as competências. Ele reintera a postura livre e dinâmica da IRL em relação aos conhecimentos e estratégias a serem utilizados no processo de lida com as línguas parentes.

La pratique de l'intercompréhension heurte aussi de vieilles habitudes dans le domaine de l'enseignement des langues en introduisant une séparation systématique des compétences, puisqu'il n'est pas question de s'exprimer dans la langue de l'autre, et qu'on exploite au maximum les ressemblances avec les autres langues connues des apprenants. Quand un enseignement traditionnel des langues associe

les compétences (expression et compréhension) et sépare les langues (les isole même, par exemple avec l'immersion), la pratique de l'intercompréhension met en évidence des liens entre les langues et sépare les compétences, pour faire passer un maximum de sens dès le début de l'apprentissage (CHAVAGNE, 2006, p. 02)⁶.

A intercompreensão é esse movimento que traz uma nova forma de trabalho para o desenvolvimento de uma formação em LE, não desvalorizando as metodologias já inseridas no nosso cotidiano escolar, muito menos intencionando substituí-las. A ILR é o adendo a esse ambiente, abordando a formação do aprendiz através da busca de novas maneiras de interagir com o ambiente de sala de aula. Ela se apresenta finalmente como um método natural que formata habilidades semióticas latentes a mobilizar, de forma razoável, todo sujeito falante quando migra de um espaço linguístico ao outro (TYVAERT, 2008 apud CAPUCHO, 2010).

Apesar de todas as possibilidades de trabalho e de desenvolvimento do sujeito aprendiz de uma LE, além das concepções político-ideológicas contidas nessa metodologia, a intercompreensão não tem o intuito de substituir o ensino convencional (ou monolíngue) de línguas. Muito pelo contrário, ele continua válido e necessário, inclusive. Todavia, é importante que novos direcionamentos surjam para viabilizar possibilidades de construção de uma formação que nos possibilite, enquanto professores/formadores, desenvolver propostas cada vez mais abrangentes que foquem nos muitos aspectos do processo da aprendizagem de idiomas.

⁶ A prática da intercompreensão confronta velhos hábitos no domínio do ensino de línguas introduzindo uma separação sistemática das competências, visto que não é questão de se expressar na língua do outro, que exploramos ao máximo as semelhanças com as línguas conhecidas dos aprendizes. Quando um ensino tradicional de línguas associa as competências (expressão e compreensão) e separa as línguas (isolando-as, por exemplo, com a imersão), a prática da intercompreensão evidencia ligações entre as línguas e separa as competências, para fazer passar o máximo de sentidos desde o início da aprendizagem (CHAVAGNE, 2006, p. 02). Tradução livre do pesquisador.

1.3 A intercompreensão como proposta didática para a aula de LE

Neste tópico, descreverei as abordagens plurilíngues, dando destaque à modalidade da intercompreensão por ser nossa temática central, além de seus conceitos e práticas. Abordarei igualmente seu surgimento e expansão para viabilizar a compreensão deste conceito metodológico e, conseqüentemente, do estudo aqui desenvolvido.

O ensino de línguas estrangeiras fez parte da história da humanidade desde muito tempo. Segundo Martins (1999, p. 45), sejam as razões econômicas, diplomáticas, sociais, comerciais ou militares, a necessidade de entrar em contato com falantes de outro idioma é muito antiga. Supõe-se que as primeiras aprendizagens de uma língua estrangeira tenham ocorrido pelo contato direto com pessoas de outras regiões ou países. Em paralelo às aquisições feitas por contato direto, alguns povos se preocuparam de início em aprender e ensinar, de forma sistemática, algumas dessas muitas línguas utilizadas no contato entre os seres humanos.

O que temos como posicionamento principal em relação ao ensino de línguas estrangeiras baseia-se na perspectiva da aprendizagem monolíngue/bilíngue, na qual o indivíduo aprende uma língua específica por vez, com o objetivo de interagir com o mundo além de seu universo vernáculo e assim se comunicar com outros povos e culturas. Ao longo dessa tarefa, deu-se todo um processo de estabelecimento de metodologias para ensinar efetivamente essa(s) língua(s) estrangeira(s).

Contudo, nas últimas décadas, percebe-se certa atenção conferida à perspectiva plurilíngue de ensino de LE, visto que o monolinguismo configura-se apenas como um dos cenários de convivência entre as línguas. Esta apresenta-se como uma das propostas, e nela encontramos a Intercompreensão, com uma proposição de mudança com vistas a contribuir para o panorama do ensino de línguas, conduzindo esforços na tentativa de se tornar uma abordagem plurilíngue para o

aprendizado de línguas, assim como uma prática didática para o desenvolvimento linguístico. A Intercompreensão não se propõe, todavia, como substituta da perspectiva em vigência, a monolíngue, nem como fonte primordial para o desenvolvimento de todas as habilidades (EUROM, 2010).

A ILR vem demonstrando um estilo de trabalho e abordagem com ênfase na ampliação da visão acerca das línguas e, por conseguinte, na forma de aprendê-las e de se relacionar com elas. Trata-se de uma proposta em destaque que começa a ganhar espaço através de estudos e publicações, chegando às formações de alunos e professores.

Além da IRL, há outras propostas didáticas com base na abordagem plurilíngue; destacamos, a seguir, as principais. A primeira é a abordagem intercultural no ensino de línguas estrangeiras. Tem seu início em meados dos anos 1990, com o surgimento de vários estudos que investigavam semelhanças e diferenças interculturais, demonstrando atenção quanto ao papel da competência intercultural na aprendizagem das línguas.

Tal abordagem tem seus fundamentos baseados na teoria linguística do texto que trata de fenômenos linguísticos que transcendem a frase, ocupando-se da descrição da estrutura e da função comunicativa do texto em situações reais. Nessa abordagem, os aspectos das pesquisas sobre a recepção (compreensão de textos literários a partir da perspectiva estrangeira) e os processos compreensivos sobre a cultura-alvo desempenham um papel central, dada sua apresentação através da mídia (textos, televisão, vídeo, internet etc.). Os aspectos da linguística do texto (estrutura do texto, conectores, contexto e demais elementos) possuem conjuntamente um papel especial no ensino de línguas.

A proposta intercultural funciona com uma análise linguística de textos, que consiste em apresentar e descrever a construção gramatical e semântica, bem como a função comunicativa de textos concretos. Através do uso de textos, podemos apelar

para a imaginação do aluno e levá-lo a refletir sobre as diferenças e semelhanças interculturais, bem como promover a aprendizagem intercultural. Esta deve despertar o interesse sobre a vida e os diferentes sistemas de valores e interpretações do mundo do outro e nos conduzir a perceber as diferenças culturais na própria cultura (SCHNEIDER, 2010).

Em seguida, temos a abordagem integrada, que trabalha com a junção de todas as outras culturas e abordagens no sentido de processar o ensino da língua, de modo que o sujeito aprenda outros aspectos além da estrutura, por exemplo, a cultura por trás da língua em aprendizado.

Ao continuar nossa descrição das abordagens plurilíngues, deparamo-nos com a proposta intitulada “*éveil aux langues*”, a qual traduzimos como “Despertar para as línguas”. Para Candelier et al. (2007), esta se apresenta como uma abordagem de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nascida a partir das produções de Hawkins. Uma delas, em especial, é o livro *Awareness of languages: An introduction* (HAWKINS, 1987), obra que destacou a importância da aprendizagem de línguas, objetivando o reconhecimento e a valorização do outro. Este movimento, cuja denominação pode ser traduzida para o português como “Conscientização Linguística”, surgiu na Inglaterra nos anos 1970, a partir da necessidade de se refletir e conscientizar sobre a língua através da observação de fenômenos inter e intralinguísticos, o que pode favorecer o desenvolvimento de competências metalinguísticas, ou seja, conhecimentos utilizados para avaliar e falar sobre a própria língua.

O próximo movimento dentro das propostas plurilíngues é o que se denomina em francês de *Éveil aux langues* significa “Despertar para as línguas”, e designa uma metodologia que consiste no conhecimento explícito das línguas e da sensibilidade para com as questões linguísticas. Candelier (1998 apud Akkari, 2008 p.135) Seus promotores afirmam haver benefícios sociais e educativos em desenvolver uma

consciência explícita sobre o processo de aquisição, estruturação e utilização das línguas (PERREGAUX *et al.*, 2004 apud AKKARI, 2008 p.135).

Nossa última abordagem plurilíngue é a própria intercompreensão entre línguas parentes/irmãs, que desponta como uma nova vertente na didática das línguas, voltada no início de sua concepção para o desenvolvimento da leitura de textos plurilíngues, mas que ganhou novas possibilidades de atuação, inclusive no que tange à compreensão oral. Por abranger a perspectiva das línguas em um contexto mundial, através dessa proposta metodológica, os conhecimentos linguísticos, socioculturais, pragmáticos e discursivos de diferentes línguas são solicitados. Destarte, o aprendiz é levado a compreender e a produzir textos orais e escritos de maneira não “segmentada”, como ocorre na proposta de ensino de língua convencional.

A Intercompreensão constitui-se, assim, como uma das abordagens que congrega o plural e o intercultural para o aprendizado de línguas, estabelecendo-se como possível resposta às demandas tanto em nível profissional quanto de formação cidadã. Por nos transformarmos em um mundo cada vez mais diversificado e estarmos em comunicação constante, vivenciando trocas com muito mais rapidez e efetividade, observamos certa urgência no cenário do ensino de línguas por uma abordagem metodológica que trabalhe com esses valores, atendendo às necessidades vigentes. O que se faz evidente no seguinte posicionamento de Araújo e Sá (2013, p. 80):

A Intercompreensão (IC) tem vindo a tornar-se, nas últimas duas décadas, um dos conceitos mais dinâmicos em Didática de Línguas (DL). Este facto fica evidenciado através de múltiplos indicadores cada vez mais frequentes e congregados à escala internacional, tais como eventos científicos, publicações, números especiais de revistas, projetos (europeus) financiados, grupos internacionais de trabalho, redes temáticas, cursos, estágios e programas de formação, e *erasmus* (sic) intensivos, monografias, dissertações e teses, estudos de referência do Conselho da Europa, materiais didáticos e plataformas.

O ensino de línguas estrangeiras atua ainda majoritariamente voltado para um ensino segmentado, em que o ensino da língua vem antes e o da cultura depois. De

acordo com Hymes (1972 apud SOUZA, 2013), existe uma interligação estreita entre língua e cultura, o que as constitui como indissociáveis, pois a língua é o seu próprio veículo. Desse modo, cada língua, em particular, é a manifestação da interpretação do mundo. Nas palavras de Martins (2014), é notório que a oportunidade de acesso ao bilinguismo é reservada às crianças de classes socioeconômicas mais elevadas, com condições de pagar por um ensino diferenciado do que é normalmente oferecido na rede pública. A maioria das escolas, em suas propostas pedagógicas, não procura proporcionar o convívio de duas ou mais línguas, estabelecendo relação e correspondência entre elas, de forma a estimular a negociação de sentido.

Quando avaliamos este quadro, podemos delimitar uma clara demonstração de uma visão monocentrada e homogênea da língua (CASTELLOTTI, 2008), contrariamente à proposta dos documentos oficiais para a educação no novo milênio. Para Souza (2013), o ensino-aprendizagem de línguas deve implicar uma visão panorâmica do mundo moderno em que vivemos, além de reconhecer e compreender a sua diversidade linguística e cultural, despertando nos aprendizes uma motivação para o desenvolvimento de competências comunicativas e de intercompreensão a partir dos seus conhecimentos prévios no domínio da língua e de todo o conhecimento adquirido ao longo da vida. Tais considerações nos levam à necessidade de repensar a abordagem metodológica utilizada em sala de LE, compreendendo que precisamos abordar os dois aspectos - língua e cultura - juntos, dadas as suas naturezas.

A proposta é que as culturas subexistam de forma harmonizada, de maneira que o aspecto mais importante seja desenvolver a hábito da convivência e tolerância, diminuindo a segregação, sem desconstruir a identidade do sujeito, mas possibilitando a integração intercultural. As muitas metodologias de ensino de LE terminam por centralizar seus trabalhos no ensino de uma língua e de uma cultura padrão apenas, mesmo com as tentativas de ampliar a questão da interculturalidade em suas abordagens.

A impressão que temos é que a ligação com o mundo é feita exclusivamente ou majoritariamente por essa via, aspecto que limita, a nosso ver, as possibilidades de entendimento da realidade complexa que cerca o aprendiz, especialmente quando se considera uma realidade globalizada como a nossa, repleta de toda uma diversidade que se vê restrita a apenas um recorte linguístico-cultural como seu representante. O exemplo da língua inglesa nos ajuda a compreender tal questão, pois indiretamente o idioma assumiu o papel de língua de comunicação entre os povos, fator que lhe conferiu relevância a ponto de diminuir as demais línguas do globo a um papel secundário.

Este aspecto de predominância de uma língua como o inglês sugere à sala de aula a impressão de que basta dominá-la para que se tenha acesso ao mundo à nossa volta. Essa principal via de acesso pode ser a mais conhecida, mas não é a única capaz de viabilizar a comunicação entre os povos e a consequente descoberta de suas culturas.

A ILR surge como uma proposta didática que agrega novos e importantes valores ao ensino de LE, constituindo-se através das necessidades oriundas das diversas trocas em vários níveis do ensino de línguas e da vida profissional, abrigando indivíduos de todas as idades e envolvendo todas as situações de comunicação em uma sociedade de mudanças constantes e aberta ao mundo (SÉRÉ, 2009).

Esta perspectiva didática evoca a constituição de um falante/ouvinte capaz de compreender outras línguas através do desenvolvimento de competências para compreender os falantes de outras línguas. De acordo com Moutinho (2013 apud DEGACHE, 2003; CHAVAGNE, 2006), a metodologia consiste em o professor se fazer compreender pelos alunos através da capacidade de reformular o dito em sua própria língua para avaliar a compreensão, pedindo ajuda a seu parceiro, caso necessário. Esse indivíduo precisa, desse modo, estabelecer relações semânticas, sintáticas, morfológicas e/ou fonéticas entre as línguas.

Esse ambiente plurilíngue funciona através de uma interação em que cada falante se comunica em sua própria língua materna para compreender os falantes da língua próxima à dele e, em seguida, fazer-se compreender por seu parceiro de interação.

Ainda segundo Moutinho, os aspectos da intercompreensão estão ligados diretamente aos da compreensão. Conceitos estes vinculados tanto na visão dos alunos quanto na dos professores. Tais conceitos se encontram fluidos e variáveis, a depender dos autores e abordagens teóricas sobre os quais se debruçam. Dois eixos podem ser observados quando pensamos nesse vínculo: 1) intercompreensão entre línguas: quando vários locutores e várias línguas se assemelham e os interlocutores conseguem se entender entre si; 2) intercompreensão entre interlocutores: se dá quando uma forma de compreensão mútua entre duas pessoas, e a título de experimentação, os indivíduos envolvidos no processo de comunicação baseiam, em sua maioria, seu entendimento acerca do que vem a ser a intercompreensão como a interrelação entre locutores e as estratégias por eles empregada: Trata-se de entender e se fazer entender (SÉRÉ, 2007).

Na atividade da promoção do ensino da intercompreensão, a compreensão se configura como uma competência para a assimilação e desenvolvimento da capacidade de recepção oral e escrita, entendimento das línguas românicas e/ou parentes. É importante frisar que a intercompreensão é um conceito que também abarca outros universos linguísticos, não se restringindo apenas ao mundo romanófono, mas incluindo outras famílias linguísticas, com textos e pesquisas que envolvem, por exemplo, as línguas germânicas e eslavas. Quando enfatizamos a ILR, dois pontos-chaves são apontados por Séré (2009) referentes à compreensão, que se estabelece como o resultado de uma série de operações cognitivas, e a descodificação linguística, que se encadeia num processo interpretativo de contextualização.

A Intercompreensão se situa como uma construção do co-enunciador, que apresenta, por um lado, o resultado de operações cognitivas de compreensão que ativam o reconhecimento dos vocábulos, assim como de frases e textos. E, do outro, temos simultaneamente o desenvolvimento de um processo, que na base da identificação das formas linguísticas facilita a ativação de conhecimentos e das inferências, o que configura um processo interpretativo e permite a construção do sentido. Tais processos constituem parte integrante dos mecanismos de compreensão utilizados pelo falantes. Em seguida, temos os mecanismos de transferência da competência linguística da LM para a LE.

Neste outro processo, os alunos envolvidos no contexto da intercompreensão podem recorrer aos mecanismos de transferência da competência de sua língua mãe para interagir e compreender as línguas aparentadas com a sua. Aqui, o aluno-aprendiz identifica as estruturas morfosintáticas subjacentes às línguas românicas que oferecem uma organização linguística, facilitando o estabelecimento de relação do léxico, fator indispensável para a construção de sentido entre esses idiomas.

Ao falarmos de intercompreensão, é importante que estejamos atentos a outro conceito que caminha *pari passu* com este: a interculturalidade, aspecto ainda negligenciado ou abordado de maneira limitada nas nossas salas de aula de LE. Por interculturalidade, Abdallah-Preteille (1992 apud DE CARLO, 1998) compreende uma construção suscetível a favorecer a compreensão dos problemas sociais e educativos, em ligação com a diversidade cultural. Ela representa hoje uma resposta possível ao desafio lançado pelos novos cenários socioculturais.

Diante das características da ILR, acreditamos ser uma proposta didática com características propícias ao aprimoramento do ensino de LE, tão carente de um acréscimo metodológico que modifique a visão já estabelecida do que deve ser este ensino, e que a venha a capacitar os profissionais para um ensino mais abrangente e

plural, condizente com as propostas dos documentos norteadores do ensino no país.

Acrescentando às nossas considerações as de Andrade, Melo-Pfeifer e Santos (2009):

Um currículo para a IC é, nesta perspectiva, um espaço de aprendizagem, mobilizador, sempre que necessário, de diferentes objectos linguísticos e não-linguísticos, num processo educativo que implica a reconstrução linguística dos sujeitos, e cuja grande finalidade é levá-los a compreender o mundo local e global que habitamos, cada vez mais marcado pela mobilidade geográfica e on-line e pela diversidade de situações de contacto interlinguístico e intercultural (ANDRADE; MELO-PFEIFER; SANTOS, 2009, p. 209).

Com base na citação, é importante estarmos atentos a esse novo contexto de ensino que busca e ganha espaço entre as metodologias atuais, por possuir o diferencial que abrange, além do simples ato de ensinar uma língua estrangeira, trabalhar a conduta do profissional numa perspectiva ideológica, pois propõe um repensar da abordagem mais comumente observada no ensino de LE. Logo, a ILR é o espaço de “aprendizagem mobilizadora”. Ele faz surgir uma nova forma de pensar o ensino de LE, apontando para um proceder inclusivo que desconstrói a perspectiva unilateral e redutiva da perspectiva monolíngue.

Nesse panorama, a ILR pode constituir-se como proposta de viabilização do desenvolvimento do plurilinguismo no ambiente escolar, assim como o desenvolvimento crítico acerca do aprender uma LE, desenvolvido além da língua-alvo em si mesma, como, por exemplo, a perspectiva em relação às demais línguas. Isto nos leva a realizar uma pesquisa para verificar seu potencial como um meio de colaboração para melhorar o ensino-aprendizagem de LE.

1.3.1 Leitura intercompreensiva de uma abordagem plurilíngue

Dentre as muitas especificidades em relação à Intercompreensão de línguas românicas ou parentes, encontram-se evidentemente as formas para sua realização. Isto é necessário para que saibamos qual o percurso a se realizar para trabalhar de

forma intercompreensiva, sabendo quais passos dar na tentativa de estabelecer um espaço para a sedimentação desta proposta.

Como o objetivo de nosso trabalho é desenvolver princípios da intercompreensão através das leituras de letras de canções em línguas românicas contando com o auxílio de documentos audiovisuais, utilizaremos para tal fim dois conceitos importantes relativos ao ato de ler propriamente dito, dentro desta perspectiva metodológica que é a intercompreensão. Tais elementos, propostos por Arlete Séré, permeiam a abordagem da Intercompreensão e são necessários para depreendermos o percurso do desenvolvimento dos aprendizes, a saber: **1. Compreensão:** Resultado de operações cognitivas de decodificação linguística que se unem em um processo interpretativo de contextualização. **2. Mecanismos de transferência entre LM (língua materna) e LE (língua estrangeira).** Segundo a autora, a compreensão, primeira categoria por nós destacada, pode ser definida nos seguintes termos:

La compréhension résulte d'une série d'opérations cognitives de décodification linguistique qui s'enchaînent dans un processus interprétatif de contextualisation. Elle se présente comme une construction de l'interlocuteur comme sujet co-énonciateur qui consiste d'un côté, dans le résultat d'opérations cognitives de compréhension qui activent la reconnaissance des mots, des phrases et des textes – actions de décodification – et, de l'autre, simultanément, dans le développement d'un processus qui, sur la base de l'identification des formes linguistiques, facilite l'activation des connaissances et des inférences – processus interprétatif – permettant la construction du sens, ces processus interprétatifs étant par ailleurs partie prenante des mécanismes d'intercompréhension (SÉRÉ, 2009, p. 38)⁷.

⁷ A compreensão resulta de uma série de operações cognitivas de decodificação linguística que se encadeiam em um processo interpretativo de contextualização. Ela se apresenta como uma construção do interlocutor como sujeito co-enunciador, que consiste, por um lado, no resultado de operações cognitivas de compreensão que ativam o reconhecimento das palavras, das frases e dos textos – ações de decodificação – e, do outro – simultaneamente no desenvolvimento do processo que, com base na decodificação de formas linguísticas, facilita a ativação dos conhecimentos e das inferências - processo interpretativo – permitindo a construção do sentido, sendo estes processos interpretativos de longe parte integrante dos mecanismos de compreensão (SERÉ, 2009, p. 38). Tradução livre do pesquisador.

Entendemos esses elementos dentro dos estudos da intercompreensão como a concretização de uma postura que o aprendente deve desenvolver, porquanto almejamos aqui o estabelecimento da compreensão do gênero canção. No entanto, outros gêneros podem ser amplamente trabalhados dentro desta ótica, sendo esse passo indispensável para que se realize um percurso de leitura. As operações cognitivas mencionadas são as ações que o indivíduo realiza durante a leitura de textos plurilíngues ou lidando com informações em línguas estrangeiras diferentes, de modo que ele possa interpretá-las e entendê-las.

Aliada ao elemento da compreensão, existe o que a autora chama de *proximidade linguística*, que poderíamos interpretar como a proximidade entre os vocábulos, característica que desempenha um papel fundamental para que ocorra a intercompreensão de línguas irmãs/parentes. Eu, falante de uma dada língua, busco estas similitudes em comum entre os idiomas com os quais entro em contato para entender um texto. Ativamos, segundo Séré (2009), essas operações cognitivas desencadeadas pelos mecanismos linguísticos como o reconhecimento das formas das unidades lexicais em relação à sua transparência, assim como a transposição das unidades morfossintáticas comuns às línguas de uma mesma origem.

A próxima categoria que destacamos em nosso estudo são *os mecanismos de transferência da competência linguística de LM para LE*. Nesse momento de realização de leitura plurilíngue, o aprendente precisa desenvolver mecanismos de transferência de suas competências na língua materna para a língua estrangeira, que é, ao mesmo tempo, por possuir traços em comum, uma língua parente.

O limiar da compreensão está sempre em conjunto com uma inter-relação entre o par, *transferência morfossintática e referência das unidades lexicais através da sua similaridade* no que tange às formas e, conseqüentemente, à transparência lexical. Isto permite que se trace um percurso gradativo das dificuldades entre as diferentes línguas românicas. As complexas relações estabelecidas entre a

transparência lexical, a transferência morfossintática e o conhecimento de mundo, outro elemento importante para o estabelecimento de relações entre essas línguas, são frequentemente assimétricas e mutáveis, ao passo que as inferências surgem do acúmulo de operações cognitivas de natureza diversa ligadas aos contextos que permitem assegurar a co-construção do sentido nas trocas plurilíngues em uma aprendizagem cujo objetivo é a intercompreensão.

1.4 O papel da Intercompreensão na construção de um novo sujeito global

A compreensão do papel do professor de línguas por si mesmo é um fator que, em muitos momentos, fica em segundo plano, mas, na verdade, é deveras importante para ser pensado e reavaliado pelo profissional da área ao longo de sua carreira.

E o porquê de levar tal fator em consideração é tarefa significativa, depreendida quando analisamos nosso papel enquanto formadores, que vai além de sermos simples propagadores de conhecimentos de gramática ou pronúncia. Nós somos responsáveis também pelo ensino de culturas e, por que não, ideologia e geopolítica. Segundo Kramersch (1993), a tarefa do professor é estimular o interesse dos alunos pela cultura e subsidiar a formação da ideia de que a aula de língua estrangeira não é um momento exclusivo de ensino de língua, mas uma oportunidade de diferentes tipos de aprendizagens através de interações entre os participantes.

É importante sabermos mais do que a língua que aprendemos, pois os aspectos culturais são relevantes o suficiente para interferir na apreensão das línguas, já que são fatores interligados, como podemos confirmar através das considerações de que o ensino da cultura motivaria o estudante de língua no processo de aprendizagem, pois ajuda-o a observar semelhanças e diferenças entre vários grupos culturais e diminui as chances de que faça julgamentos impróprios sobre sua cultura

em relação às outras (GENC; BADA, 2005 apud BRAWERMAN-ALBIN; WERNER; MARTINEZ, 2013).

Ao ponderar sobre a complexidade do ato de ensinar uma língua, é necessário que nos façamos algumas perguntas fundamentais para constatar se realmente estamos caminhando como sujeitos críticos que devemos ser enquanto professores. Dentre estas questões, destaca-se aquela que se refere ao aluno que desejamos formar, o sujeito que esperamos egressar de nossa sala de aula ao término de um curso feito com o objetivo de aprender uma língua estrangeira e assim utilizar tal conhecimento em sua vida profissional ou mesmo como turista.

Por reconhecer a importância desses dois elementos na formação do sujeito a quem assistimos, podemos responder de antemão e dizer que esperamos um aprendiz que tenha em sua mente a assimilação de valores e princípios que o façam sempre agir de forma respeitosa para com a língua e as culturas com as quais venha a entrar em contato. É este o aluno que eu espero capacitar em minha sala de aula, indivíduo que almejo estar pronto para lidar com as diferenças típicas de nosso vasto planeta, agindo de maneira cordial, com atitude de respeito e reconhecimento do outro e de sua cultura.

Para tanto, é preciso entendermos esses dois elementos, língua e cultura. Nesse intento, devemos avaliar o tipo de abordagem que oferecemos a este indivíduo, o aluno. Tal ponto nos leva a visualizar a necessidade de nós mesmos, professores, nos debruçarmos sobre nossa conduta em relação a fatores ainda tão negligenciados, como o trabalho com a abordagem intercultural, aspecto ainda pouco praticado nos cursos de idiomas. Além, claro, de outras formas de abordar o idioma estrangeiro, como a questão do plurilinguismo. Precisamos, para tal fim, desenvolver a compreensão de pontos-chave a serem abordados nessas formações. O primeiro deles é a noção de cultura que trabalhamos nesses espaços. Segundo Peterson (2007

apud KALVA; FERREIRA, 2011), quando se ensina um idioma, não é apenas a língua que passamos adiante, mas também as culturas e as identidades estrangeiras.

Acerca do ato de ensinar, faz-se necessário delimitá-lo para melhor entender seu funcionamento. Ensinar não se baseia simplesmente em passar adiante um determinado conteúdo, mas em utilizar o conteúdo a ser ensinado como instrumento. Ao ser utilizado pelo professor, a meta é socializar o aluno, além de humanizá-lo. Ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas também o modo de agir em sociedade (SERAFIM, 2012).

É importante frisar que, para nós, professores de língua, ensinar esse meio de comunicação não se restringe apenas ao aspecto fonético, gramatical, lexical, mas implica trabalhar as culturas por trás dessas estruturas. Ademais, as identidades estrangeiras também influenciam aqueles que se apropriam desse novo idioma. O caso do inglês, por exemplo, faz com que muitas crenças sejam criadas e recriadas, reforçando a ideia de que, se o indivíduo quer pertencer ao grande grupo mundial, precisa aprender a língua franca⁸ convencionalizada (CANAGARAJAH, 1999, p. 14).

Acerca da língua estrangeira, para Rajagopalan (2003, p. 93), quando se aprende uma nova língua, não se trata apenas de signos internalizados. A língua é muito mais que um código ou instrumento de comunicação: ela é uma das principais marcas de identidade de uma nação, de um povo. Dito de outro modo, a língua carrega em si muito mais do que apenas uma forma de se comunicar, e é diante desse instrumento que nos deparamos com questões de cunho identitário. Não falamos apenas a língua, mas utilizamos um símbolo cultural e nacional, de uma ou várias culturas, demonstrando características específicas, como vocabulário e sotaque próprios de cada lugar onde se fale tal língua/idioma.

⁸ Segundo Seidlhofer (2001, p. 46), uma língua franca pode ser definida como um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua materna de nenhum deles – uma língua que não tem falantes nativos.

Ao avaliarmos a questão da construção da identidade, aspecto que observa-se recorrente no ensino de uma língua, observamos o desenrolar de um embate entre dois mundos ao longo do processo de assimilação do idioma. Atendo-nos às considerações de Fernandez e Fogaça (2009, p. 218) acerca dessa questão, observamos uma série de conflitos vivenciados pelo aluno em sua formação numa língua estrangeira, dada a necessidade da valorização da própria cultura (e identidade) acompanhada pelo desejo de aprender o máximo possível sobre a cultura dos países que falam tal língua. Para alguns alunos, a língua inglesa, tomada aqui como exemplo dada sua projeção e importância a nível global, deveria servir para a compreensão de sua própria cultura, enquanto que para outros aprender o idioma está intimamente ligado ao contato com a cultura do outro.

O que existe no âmbito do ensino de LE é um conflito cultural e ideológico: os estudantes avaliam ser importante utilizar o idioma para falar sobre assuntos pertinentes à própria realidade sociocultural e dos países que usam o inglês como língua internacional, mas também desejam conhecer e, em alguns casos, assimilar a cultura dos países do centro. Dessa forma, os alunos valorizam materiais que tratam de sua realidade, mas também anseiam por conhecer a cultura e o maior número possível de variantes linguísticas dos países do “*inner circle*”⁹. Embora os aprendizes possam sentir algum tipo de imposição ideológica por parte desses países, que afeta seu sistema de valores e identidade, eles sabem que precisam da língua inglesa para conseguir maiores e melhores oportunidades profissionais (FERNANDEZ; FOGAÇA, 2009, p. 218).

Diante de todas estas considerações, observamos que o ensino monolíngue de uma LE apresenta certo grau de problematização no momento em que traz como opção a aprendizagem de apenas um idioma como solução para as questões de comunicação ou de vários idiomas que terão de ser aprendidos em sua complexidade

⁹ Traduzido do inglês “círculo interno”, referindo-se aos países que falam aquela mesma língua.

e totalidade por parte do indivíduo interessado, para só assim conseguir se comunicar, entendendo a comunicação em toda sua complexidade. Esse processo é bem mais complicado, pois demanda toda uma gama de requisitos a serem alcançados.

Acerca da relação língua e cultura, tomamos de empréstimo as considerações de Stegmann (2007), que nos elucida existir dois movimentos principais no que diz respeito a se comunicar para além das fronteiras linguísticas. Tradicionalmente, são propostas duas soluções: aprender a utilizar uma só língua global para contatos internacionais ou aprender a língua específica do nosso interlocutor, caso a caso. O autor, favorável à segunda opção, afirma que a desvantagem fundamental da solução fornecida pelo uso de uma “única língua mundial internacional” é que, na interação entre estrangeiros, a exemplo de uma conversa entre um português e um italiano gerida pelo uso do inglês, não há um verdadeiro diálogo, pois tal evento acontece entre duas pessoas desligadas do seu contexto pessoal, pois não existem resquícios de nenhuma das línguas, seja o português, seja o italiano. Estes indivíduos utilizam uma terceira língua desligada do contexto anglo-americano, desconhecido dos dois interlocutores ou não sentidos internamente. Temos, assim, uma mecanização da função da língua.

A comunicação auxiliar em inglês, aqui destacada, não aproxima as nações. Pelo contrário, deixa-as tão distantes quanto antes. Poderia-se considerar a proximidade do mundo anglo-americano, ponto que não é intenção quando falamos do diálogo entre um italiano e um português. Tal aspecto intensifica-se ainda mais por deixarmos de projetar as nossas próprias línguas para além dos nossos países, o que significa fechar “[...] o contacto verdadeiro entre os povos e livrar-se à americanização gradual e sucessiva do mundo [...]” (STEGMANN, 2007, p. 01). O que podemos depreender, entretanto, das considerações feitas anteriormente é que o inglês continua, sim, tendo seu valor como língua de comunicação. Porém, apresenta

limitações, e nem sempre é capaz de suprir as muitas necessidades linguísticas em determinados contextos.

A aprendizagem efetiva de uma língua em sua totalidade depende de vários aspectos. Um deles é o tempo, que torna a aprendizagem dificultosa, bem como interfere no cumprimento imediato de seu papel, pois as urgências de comunicação existem ou podem ocorrer, como o próprio nome diz, repentinamente. Porém, por ganhar maior notoriedade no cenário da comunicação, a aprendizagem termina por ser vista como o meio principal para se manter contato no âmbito das relações internacionais. A intercompreensão possibilita um acréscimo a este cenário, contribuindo para a fundamentação de novas perspectivas, como a possibilidade de contato imediato com falantes nativos ou estrangeiros de outras línguas.

Outro ponto relevante que podemos extrair das leituras acerca da Intercompreensão é a noção de identidade cultural passível de ser abordado nesse espaço de formação. A intercompreensão atua justamente como uma metodologia que busca reunir esse elementos e trazer um novo olhar sobre o relacionamento que almejamos estabelecer entre o aluno e as culturas que ele passa a conhecer. É importante que o curso de línguas ofereça esse universo cultural como elemento conjunto à base estrutural da língua.

Segundo afirma Capucho (2010), a intercompreensão propõe um movimento novo em relação aos paradigmas estabelecidos por parte das metodologias de ensino de LE vigentes até então. Ao considerar, segundo a autora, a afirmação de Chavagne (2009 apud CAPUCHO, 2010, p. 02): “Rien de ce qui existe aujourd’hui n’a besoin de disparaître pour faire une place à l’intercompréhension¹⁰”, reconhece-se que uma abordagem das línguas baseada nas perspectivas abertas pela intercompreensão constitui um momento de ruptura de paradigmas didáticos no âmbito do ensino-aprendizagem das línguas.

¹⁰ Nada que existe hoje precisa desaparecer para que a Intercompreensão tenha um espaço para ela. Tradução livre do pesquisador.

CAPÍTULO 2

SUPORTES AUDIOVISUAIS E INTERSEMIÓTICOS PARA A LEITURA

Este capítulo tem por objetivo apresentar os dois elementos através dos quais trabalhamos em nossa pesquisa, os suportes audiovisuais e a letra da canção no contexto do ensino-aprendizagem de línguas, interpretados com o auxílio dos conceitos da semiótica/intersemiótica enquanto ciência das linguagens, que nos proporcionará a abordagem das formas de comunicação e ligação entre elas. Passaremos a um quadro descritivo da Semiótica, definindo-a para, em seguida, falarmos especificamente dos elementos estudados na pesquisa que realizamos, focando especificamente na constituição das duas formas de linguagem e nas possibilidades de interpretá-las.

2.1 Intersemiótica e recursos audiovisuais na sala de aula de LE

Os recursos audiovisuais ganharam espaço e cada vez mais relevância dentro da sala de aula, se fixando como instrumentos de grande importância para o ensino. Eles adquiriram o papel de recursos didáticos e em se tratando da sala de aula de línguas estrangeiras, se tornaram praticamente essenciais. A experiência viabilizada pelo contato com o audiovisual permite que o aprendiz tenha acesso a um mundo de possibilidades tanto no que diz respeito ao aprendizado quanto aos conteúdos, vivenciando sem sair de sala desde situações de uso real da língua até conhecer o perfil de nações e culturas espalhadas pelo mundo, dentre tantos outros elementos que compõem uma formação em LE. Ademais, temos a atratividade natural do som e das imagens como aspectos facilitadores da aprendizagem, que desempenham um papel crucial no *status* destes elementos.

Um fator que está intrinsecamente ligado à abertura para uso destes suportes é o desenvolvimento e expansão do acesso às tecnologias da informação que

gradualmente alcançaram um número cada vez maior de pessoas nos mais variados nichos culturais e sociais. Para Pretto (1995 apud NAKASHIMA; AMARAL, 2006), o desenvolvimento de tais tecnologias ganha incremento a partir do movimento de aproximação entre as diversas indústrias como da eletrônica, informática, entretenimento e comunicação. Todas elas objetivando o aperfeiçoamento dessas tecnologias e o aumento das possibilidades de comunicação entre as pessoas.

A escola em seu papel como ambiente central para fomentação e desenvolvimento do saber, não escapa à necessidade de se adaptar o quanto antes aos avanços e mudanças tecnológicas, quando pensamos no potencial destes recursos para o trabalho neste ambiente. Por isso a necessidade de adequação e assimilação das tecnologias tanto no âmbito do espaço, com aquisição e implantação estruturais quanto no âmbito dos profissionais que nele atuam.

Para abordarmos o audiovisual através da intersemiótica, faz-se necessário delimitar o objeto dessa área de estudo. Sendo assim o percurso começa com a definição de semiótica, visto que uma deriva da outra e Santaella (1999, p. 02) nos ajuda nesse processo de definição como uma de suas maiores representantes no Brasil. A autora a distingue em seu livro de introdução a Semiótica delimitando a natureza das linguagens que predominam em nosso meio, sendo elas classificadas em verbais e não verbais, ambas estudadas pela semiótica. A primeira foi pouco a pouco condicionada como a principal forma de comunicação e transmissão de conhecimentos e conteúdos.

Esta forma de linguagem sonora veicula conceitos e através dos sons por ela produzidos se articulam no aparelho fonador, adquiriram em nível principalmente de Ocidente a tradução visual alfabética que é a linguagem escrita. A linguagem não verbal compreende toda uma gama de formas de comunicação, não verbalizadas, mas configuradas de tantas outras formas, capazes de transmitir tantas mensagens quanto a linguagem verbal sedimentada em nosso meio.

O não verbal deixa de lado os vocábulos para tomar forma através desta intrincada e plural forma de linguagem, possibilitando a comunicação da leitura e ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças e movimentos; Assim como das muitas dimensões e direções de linhas, traços, cores que podem ser por nós produzidos e lidos. A comunicação pode ocorrer também de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes, objetos, sons musicais e podendo ir mais além, se pensarmos na variedade de gestos humanos como as muitas expressões por nós produzidas, os cheiros, o olhar, do sentir, do toque (SANTAELLA, 1999). Depreendemos através desse pensamento que estamos cercados por uma rede diversa de formas de comunicação e também de expressão, mas que ainda se encontra visualizada de maneira pouco favorável, visto o domínio aparente da linguagem verbal, que se sedimentou historicamente como meio padrão de comunicação.

A obra de Lúcia Santaella apresenta-se como literatura básica para que se conhecer a semiótica e baseada na teoria de C. S. Peirce, ela delimita o alcance dessa ciência, geral de todas as linguagens, abrangendo o estudo dos signos. A semiótica é descrita como um tipo de energia que reage e que é reagida pelo ser humano, movimentando qualquer coisa. Classificada no surgimento das ciências como a mais recente delas, a semiótica foi criada para se estudar os signos do mundo, das palavras, nos mais diversos espaços, além de buscar o entendimento de como funcionam e que relações estabelecem.

Os estudos de Charles Sanders Peirce (1839-1914), matemático, cientista, filósofo e lógico foram para a semiótica a base para sua elaboração. Ela estuda todos os tipos de linguagem (ALVES; MORAIS, 2012) e tem como objetivo demonstrar a relação lógica que existe na linguagem estabelecida entre objeto, signo e interpretante, a partir de seus métodos de análise e objeto de estudo.

Após este breve apanhado de conceitos acerca da tradução intersemiótica, retomamos o percurso iniciado no início do capítulo acerca da compreensão da leitura do audiovisual, tarefa que para a qual se faz necessário a explanação de um breve histórico dentro do ensino de línguas. O mesmo surgiu na década de 1970, ganhando ainda mais espaço nas décadas seguintes com o surgimento e melhoramento das tecnologias de exibição de vídeos e áudio, começando pela popularização dos aparelhos de TV e o surgimento do videocassete e posteriormente com as TVs de tela plana e dos discos digitais, os DVD que posteriormente foram superados pelo formato Blu-Ray, porém por conta do custo de aquisição tal produto ficou restrito a uma porcentagem pequena da população não alcançando o âmbito escola em larga escala. A qualidade de áudio e vídeo, aliada ao preço, foi suficiente para garantir e permanência da mídia em DVD como recurso didático mais acessível à sala de aula do ensino regular.

O audiovisual no momento atual ganhou ainda mais impulso, especialmente porque em pleno século XXI ele foi de certa forma reinventado com o advento da internet e da transmissão e recepção de dados em alta velocidade, mencionando o surgimento e desenvolvimento de dispositivos móveis que permitem envio e acesso imediato a todo tipo de produção seja em áudio, seja em vídeo. Este aspecto revolucionou a forma de trabalhar didaticamente os mais diversos conteúdos, facilitando o trabalho do professor, pois proporciona a condução de conteúdos de forma muito mais abrangente e com uma diversidade muito maior.

Assim, o vídeo que até o final dos anos 70 era tecnologia exclusiva das emissoras de TV, passou, definitivamente, na década de 80, para as mãos das pessoas comuns, principalmente, porque à sua evolução técnica se dá um correspondente barateamento dos equipamentos, permitindo ampliar o acesso a esse novo meio (LIMA, 2001, p. 3).

Quanto à natureza da linguagem audiovisual é preciso pensá-la para além da sala de aula, pois o audiovisual domina nosso espaço social e cultural muito mais do

que pensamos. Nas palavras de Hamze (2002) os processos interativos estabelecem a possibilidade da expressão e da criação por meios audiovisuais. Estes por sua vez assumem uma função não apenas de meros instrumentos didáticos, eles demandam uma interação continuada que nos permite muito mais do que olhar imagens, podemos ir além, interpretando-as com o objetivo de criar novas mensagens e informações. A autora ainda completa dizendo que:

É especialmente por meio das imagens e sons passíveis de serem anotados por ferramentas audiovisuais que se fundamenta a sociedade global. A linguagem audiovisual torna possível a veiculação de uma enorme variável de informações, sob os mais diversos contornos e gêneros (HAMZE, 2002, *online*).

Depreende-se então que o audiovisual ganha funcionalidade ainda mais relevante, pois ele assume um papel ainda maior no meio da sociedade humana. Construímos nossos referenciais a partir justamente dessas imagens e do áudio que elas conduzem. Pensemos no mundo de referências que vídeos e canções assumem em nosso imaginário e em nossas lembranças que remetem a mais tenra infância.

Esses dois elementos nos ajudam a construir o mundo à nossa volta, a apercebê-lo enquanto nos experiênciamos as mais diversas situações, desde a primeira noite com os amigos, até o primeiro amor, as músicas que embalam os dias, que servem de cenário para tantas situações, as imagens, sejam estáticas, como as existentes num outdoor que enfeita a rua pela qual passamos voltando do trabalho ou da escola até os pôsteres de um filme que assistimos quando adolescentes, um comercial de algum produto que consumimos quando crianças.

Todos esses símbolos constroem a identidade do mundo de tantas pessoas em tantos lugares pelo planeta. A música, ou o áudio, a outra parte que compõe o audiovisual possui tanta força quanto as imagens, a mesma que tocava na rádio e marca momentos de nosso existir, agregada aos videoclipes de cantores da música pop, por exemplo, possui o poder de marcar a existência gerações e gerações de

seres humanos em tantos e servem como referencial para que estas mentes possam se remeter aos momentos por elas vivenciados passado através daqueles sons e imagens em velocidade.

Estabelecendo-se como forma de comunicação e expressão conjunta, o audiovisual e, por conseguinte o produto por ele gerado configura-se como uma produção cultural, no sentido em que é uma codificação da realidade, construída através dos símbolos fornecidos pela cultura, sendo partilhados por um grupo de pessoas que elabora o produto e para as quais o produto se destina (BABIN; KOULUMDJIAN, 1989 apud AROIO; GIORDAN, 2006, p. 01).

Avaliando a função desempenhada pelo audiovisual que o define como um elemento que agrega cultura em sua estrutura e o confere a capacidade de apresentá-la e transmiti-la, podemos assim atestar seu poder de ser interpretado como um evento que atinge proporções ainda mais amplas, se pensarmos na construção cultural que ele possibilita em termos globais. Nossa cultura é influenciada pela imagem e áudio com o qual temos contato, nos oferecendo a oportunidade de nos conectarmos com tantas culturas e visões de mundo espalhadas pelo globo. Os meios de comunicação possuem, na função de disseminadores do audiovisual, funcionam como o elo de conexão não só com conteúdos de nossa(as) cultura(s) nacional(ais) como a nível internacional.

A construção desse cenário de referências ajuda a arquitetar nosso imaginário e a visão que temos do mundo. Podemos comparar aspectos de nossa cultura com as particularidades de culturas as mais diversas, apesar da existência da predominância de culturas ditas 'alvo', entendidas aqui como as que mais se promovem e influenciam outras culturas. Impossível não referenciarmos e atestarmos a influência da cultura americana na nossa formação cultural e ideológica.

Visualizando a partir dos anos 1970 e se fortalecendo nos anos 1980, o cinema e a música deste país assumiram um papel de extrema influência em nosso ideal.

Revestiram o pensamento de muitos povos com seus símbolos e conceitos. Pontos-chave na propagação do que muitos chamaram de sonho americano. Estes elementos possibilitaram a transmissão do mundo construído na assim chamada “terra do tio Sam” e passando a ser desejados por tantas culturas do mundo que buscaram pouco a pouco copiar seu objeto idealizado, a cultura dos Estados Unidos.

Tal característica de transmissão de cultura e valores acontece também em tantos espaços geográficos, pois outras culturas-alvo também realizam seu processo de influência sob outras tidas de menor projeção.

Todo esse poderio se deve à força da linguagem audiovisual que segundo Gutierrez (1978 apud ARROIO; GIORDAN, 2006) está no fato de que consegue dizer muito mais do que captamos, chegar simultaneamente por muito mais caminhos do que conscientemente percebemos, e encontra dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos, ou que se relacionam conosco de alguma forma.

Valendo-se deste elemento o professor pode abordar desde aspectos de gramática como também de cultura e civilização dada a natureza dinâmica desse recurso, que favorece o ensino-aprendizagem como um todo, porém falando especialmente do trabalho com línguas estrangeiras temos em mãos um universo de possibilidades onde se pode trabalhar uma enorme quantidade de conteúdos e conceitos.

2.2 Vídeo e Canção: intersemiótica e leitura de textos

Tendo como proposta de trabalho a junção de dois recursos pedagógicos, constituintes de duas formas de linguagem distintas, porém dialogantes, somos levados a considerar o tipo de comunicação que se pode estabelecer entre esses eles para que assim possamos aproveitá-los ao máximo, proporcionando experiências

relevantes em relação ao desenvolvimento da leitura de textos plurilíngues na sala de línguas. Essa combinação de audiovisual e texto escrito desenha-se como uma das grandes tarefas em nossa abordagem pedagógica.

Indo um pouco atrás no tempo, temos no surgimento do livro didático como um marco que delimita especificamente o estabelecimento do uso de recursos didáticos em sala de aula e se pensarmos acerca da última década e meia, especificamente em meados da década de 2000, onde tivemos a amplitude de acesso e a melhoria do espaço virtual e em seguida dos recursos que este período passou a oferecer, verificamos uma crescente movimentação em termos de oferta de meios pedagógicos.

Segundo Becker (2008) a importância do uso de recursos audiovisuais deve-se ao fato de que seu uso possibilita desenvolver uma série de aspectos benéficos ao ambiente de sala de aula, pois enriquecem o contexto, permitem a problematização de situações e instigam o aluno, além de oferecer maneiras novas e atrativas para auxiliar o ensino/aprendizagem, dinamizando e transformando aulas tradicionais em aulas mais atrativas. Tais elementos possuem um papel considerável no intuito de dinamizarmos a sala de LE, vamos além do simplesmente trabalhar conteúdos ou habilidades, como falar e escrever, esses elementos didáticos nos possibilitam guiar os alunos a uma via mais prazerosa para aprender. É preciso, contudo, levarmos em consideração que não basta dispormos de recursos e atitudes do professor para garantirmos o interesse e conseqüentemente o aprendizado do aluno em sala, este precisa estar apto e disposto a aprender, mesmo que de forma mais modesta. Acerca do fator motivação Brown (2001 apud BECKER, 2008) classifica como motivação intrínseca quando o desejo de aprender parte da própria pessoa e extrínseca quando a decisão de aprender parte de fatores externos.

Por esse, viés, vislumbramos uma possibilidade de se pensar na leitura de documentos de naturezas diferentes, segundo o pensamento de Medeiros (2014), ao utilizar o termo *tradutor intersemiótico*. Para ele, o indivíduo em sua ação de ler e

depreender as mais diversas formas de arte e conseqüentemente de linguagem, pode ser caracterizado como um tradutor de significados. Este sujeito, que trabalha majoritariamente com a linguagem verbal, também precisa depreender nas muitas situações de sua vida a mensagem contida nos muitos meios não-verbais de expressão, como vídeos, obras de arte, montagens artísticas e por que não nos próprios gestos utilizados por nós humanos ao longo da vida, pois utilizamos os gestos em maior ou menor escala para nos comunicarmos, além das diversas formas de produção de imagem.

Naturalmente, tal reflexão nos leva até Jakobson (1969) que discorre sobre a tradução intersemiótica, difundida e classificada em suas formas de atuação em três tipos, sendo elas respectivamente, a tradução **Intralingual**, ou a chamada paráfrase, que reescreve um texto a partir dos signos de uma mesma língua. Em seguida a **Interlingual**, que consistiria em passar um texto de uma língua para outra língua e por último a já citada **Intersemiótica**, também chamada de transmutação, que é a interpretação de signos textuais por outros signos não verbais.

Utilizando-nos das considerações de Plaza (2008), temos conceituada a tradução Intersemiótica como a transmutação de um sistema de signos para outro, como a passagem do verbal para o não-verbal, questão previamente abordada por Jakobson (2005, p.65). Essa transmutação desenvolve-se através do trânsito de linguagens, aspecto que sedimenta a noção acerca do funcionamento do percurso intersemiótico, ou seja, a construção de significado de uma obra que fora transposta para outro tipo de linguagem. Enquanto tradutores intersemióticos, somos incumbidos de transferir os significados para criações surgidas de outras obras, observando semelhanças ou discrepâncias entre elas, porém observando ainda assim, um fio condutor central.

Todavia, por se tratar de uma perspectiva de trabalho através da IC e a forma como se realiza o trabalho com o texto, nos apropriamos do termo tradução

intersemiótica e transpomo-lo para o sentido de leitura. O procedimento que realizamos para interpretação dos gêneros textuais é a leitura, o sujeito dentro do ambiente intercompreensivo é um leitor de línguas, um intérprete dos significados contidos nos textos escritos através delas. Portanto, o termo *leitor intercompreensivo* é o que utilizaremos em nossa pesquisa, visto ser o que melhor descreve a ação do agente intercompreensivo, o aprendiz que aborda justamente o trabalho de interpretação de mais de uma forma de linguagem, o vídeo e o texto de canções. Pensando em nosso papel como professores e na necessidade de incentivarmos nosso aluno a buscar cada vez mais aprender e desenvolver seus conhecimentos em uma língua estrangeira, precisamos fazer uso da maior quantidade de suportes que dispusermos e que os capacitemos a dominar tais recursos de forma mais eficiente na sala de aula.

2.3 O audiovisual: A linguagem do videoclipe

Para compreendermos os elementos que estudamos em nossa pesquisa, o videoclipe e a canção em forma de texto, faz-se necessário entendermos suas naturezas. Portanto, neste subcapítulo trataremos da natureza e peculiaridades do vídeo e do produto dele derivado, por assim dizer, o videoclipe. Por vídeo entende-se, um filme curto, visualizada através de suporte eletrônico (sendo analógico ou digital). Dada majoritária natureza musical e publicitária deste formato na produção mundial de vídeos curtos, o termo "videoclipe" foi usado por muito como designador de todos os tipos de vídeo elaborados no mercado. Como domínio dos vídeos de natureza musical tal termo tornou-se quase sinônimo para designar uma produção de cunho musical. Contudo, dado o advento da internet, percebe-se que esse gênero começa a ser visto com exclusividade, mas, com o advento da internet e da conexão banda

larga, assim como a difusão de arquivos de vídeo através dela, o termo tem retomado seu sentido original.

O videoclipe é um gênero televisivo tal quais as ficções seriadas, os telejornais e as telenovelas sendo assim definido por Soares (2004). Vemos assim que e o termo incorpora em sua natureza outros formatos que possuem características de certa forma semelhantes ao conceito inicial se pensamos que elas todas incorporam áudio e vídeo (imagens) em simultâneo. O dicionário Aurélio em sua definição de videoclipe coloca o gênero como uma “apresentação de música, em que se editam imagens de excepcional interesse visual, embora estas não se liguem, frequentemente, à execução da música em si” (FERREIRA, 2004, p. 498-499). Vemos nesta definição a confirmação da forte ligação que imagem e áudio têm como elementos padrão existentes nesse tipo de produção.

Caldas (2013) afirma não ser errado associar o termo “videoclipe” a imagens rápidas que ilustram uma determinada música, mesmo sendo esse conceito construído pelo imaginário coletivo. E corroboramos tal aspecto que norteia nossa compreensão do que vem a ser um videoclipe, associação maciça desse recurso no meio musical é sombra de dúvida de uma relevância tamanha que não conseguimos imaginar o uso do videoclipe se não com fins de transmitir alguma canção.

A história desse recurso está diretamente ligada ao surgimento e aperfeiçoamento dos dispositivos de edição de imagens, visto que eles proporcionaram desde a produção do clipe em si, como a diversidade de recursos e elementos empregados no processo de produção destes, ganhando evidente projeção na década de 1980, pois foi o período de surgimento do videoclipe como o conhecemos hoje especificamente devido principalmente a seu potencial em agregar música, vídeo e montagem num encadeamento de imagens, tal característica fez com que o videoclipe tornar-se um instrumento de divulgação de artistas, especialmente os do universo pop nesse período (SOARES, 2004).

Um movimento importante na consagração do videoclipe dentro do cenário cultural mundial foi o surgimento da MTV, em inglês *Music Television*. Uma emissora de televisão pertencente a *MTV Networks Music & Logo Group*, unidade da Viacom Media Networks, divisão da Viacom. O canal é sediado na Cidade de Nova Iorque e funcionou inicialmente por transmissão a cabo, tornando-se em seguida aberta, dedicando-se à exibição contínua de vídeos fato que ajudou a projetar esse tipo de produção em nível de mundo. Contudo é importante visualizarmos brevemente os movimentos que deram origem por assim dizer ao vídeo clipe e sua inserção em nosso contexto diário.

Viera (2013) destaca em seu artigo “Uma breve história dos vídeos” que na maior parte de sua história, à música era relegada apenas o sentido da audição, não a visualizávamos como hoje em dia, a este registro era dado apenas essa vertente de exibição, o áudio. O visual, ou seja, a possibilidade de termos a possibilidade de visualizarmos algo na experiência musical era possível apenas nas apresentações de óperas e, e num período mais contemporâneo, através dos shows. Com o surgimento do cinema falado, tivemos assim o casamento do som com a imagem e, daí, para o videoclipe demorou pouco. Os musicais vieram em seguida, contudo expunham características que os colocavam no mesmo contexto das óperas, a música funcionava apenas como um adorno que ajudava a contar uma história. Contudo segundo apenas com o advento do cinema falado, unindo som e imagem em um elemento só, proporcionou o surgimento do videoclipe.

Passando ao século XX tivemos um pouco mais de tempo para que os vídeos acompanhados de música ganhassem projeção, aspecto que só se estabeleceu nos programas de televisão, damos destaque à banda *Beatles*, que se estabeleceu como um dos grandes projetos artísticos dos anos de 1960 como grande grupo de rock desta década, valendo-se do videoclipe para divulgação de suas canções, mesmo

estes sendo apresentados numa versão diferente do que conhecemos atualmente e se estabeleceu como formado padrão do videoclipe.

Os garotos de Liverpool, como também ficaram conhecidos, utilizavam de apresentações gravadas de suas canções, ao invés de utilizarem a de realizarem uma performance ao vivo. Outro nome de peso que foi pioneiro na produção de um formato imagem e som combinados foi o diretor Richard Lester denominado por muitos como o "pai dos videoclipes" pelo tratamento cinematográfico pouco comum que elaborou como cenário para as canções presentes em filmes icônicos dos da década como o *A Hard Day's Night* (1964) e *Help!* (1965). Mas essas produções constam apenas como experiências pioneiras, que só se repetiram isoladamente e em pequena escala nos anos 1970. Os anos 70 ajudaram a dar seguimento ao uso do videoclipe, época que virou cenário para muitas bandas de rock e de outros estilos se projetarem através de imagens animadas para divulgar suas canções.

Retomando o percurso histórico sobre o videoclipe, seguimos no tempo e chegamos aos anos de 1990 e os subsequentes anos de 2000, décadas onde as técnicas de produção de vídeo e áudio cresceram e se desenvolveram com ainda mais eficiência, os videoclipes evoluíram e se tornaram ainda mais sofisticados e elaborados, especialmente pelo avanço nas técnicas de construção de cenário, maquiagem, figurino e surgimento da computação gráfica na produção de imagens e animações cada vez mais realísticas. Os videoclipes conseguiram ainda mais espaço na mídia, sendo apresentados em programas de TV, ganhando canais especializados em sua exibição. Com o surgimento e expansão da internet e com advento e fortalecimento das tecnologias da informação. Fator este que tornou os videoclipes cada vez mais elaborados e caros, movimentando milhões em publicidade para artistas dos mais renomados até os menos conhecidos, mas que se projetavam através destas produções.

Diante destas considerações, durante percurso de delimitação da estrutura do audiovisual, mais especificamente do videoclipe, passamos a compreender que estamos lidando com uma manifestação intersemiótica por natureza, em especial quando percebemos sua construção enquanto meio de transmissão de pensamento e de ideias em forma de imagens, pensadas num processo anterior, quando a letra da canção fica pronta. Este é o primeiro passo para a construção da música/ canção, as imagens são pensadas depois, o clipe como uma construção que nasce para representar o que está na letra, direta ou indiretamente.

2.4 A canção enquanto poesia: transmitindo sentimento em versos cantados

Iniciamos esse subcapítulo com a intenção de apresentar uma definição de música, mais no sentido de texto, que no sentido de áudio propriamente dito, mesmo que entendamos que ambos estão interligados, é preciso observar os estágios de criação da música para observar como ela trabalha e como nos atinge enquanto seus receptores. O que vem a ser este elemento e como se deu seu surgimento e desenvolvimento nos mais diversos espaços da atuação humana. Buscamos assim dar um panorama que apesar de sucinto, dado à natureza complexa deste tema, mas que trará um maior entendimento acerca de seu uso na pesquisa que desenvolvemos.

A definição do termo música é bastante complexa e por muitas vezes contestada, dada sua funcionalidade e conotações, como podemos assim chamar esse elemento. Tais fatores influenciam na percepção que se tem da música e conseqüentemente desenham a imagem que se tem dela nas muitas sociedades humanas ao longo da história.

Tão antiga quanto o homem, a música se confunde inclusive com a nossa história remontando ao período da pré-história, servindo como ambientação para danças e rituais diversos. Moraes (2000) fala da impregnação de sons e ruídos que

acomete nosso cotidiano, os quais muitas vezes não são por nós notados, contudo exercem um papel de uma trilha sonora do existir, da vida. Com o tempo de desenvolvemos a capacidade de harmonizar esses sons, captá-los e construir um encadeamento sonoro dotado de significado, capaz de nos proporcionar as mais diversas sensações, desde as mais alegres até as mais tristes e melancólicas.

A música enquanto trilha sonora se insere nas mais diversas experiências individuais e coletivas nos permitindo ambientar os cenários da realidade que nos cercam e com esses sons organizados de determinado modo, que entendemos lógicos e, por conseguinte significativa para nossas mentes, se inserem na pluralidade de situações vividas.

[...] a forma artística que trabalha com os sons e ritmos nos seus diversos modos e gêneros, geralmente permite realizar as mais variadas atividades sem exigir atenção centrada do receptor, apresentando-se no nosso cotidiano de modo permanente, às vezes de maneira quase imperceptível (MORAES, 2000, p. 204).

Se avaliarmos bem a percepção que desenvolvemos em relação à presença e influência da música é muitas vezes mínima, quando não nula, em muitos momentos não realizamos uma avaliação ou medição desse produto em nosso dia-a-dia, dada sua sedimentação em nosso meio.

Segundo o Dicionário Aurélio do Século XXI por música entende-se uma forma de arte que se constitui da combinação de vários sons e ritmos, seguindo uma pré-organização ao longo do tempo (FERREIRA, 2000). Contudo tão definição é estreita e denota pouca familiaridade com um estudo de música feito em nível de conhecimentos técnicos como a leitura de partitura, por exemplo, tal fato não viabiliza que se estude a música enquanto se ignora sua característica de manifestação cultural. E é nesse sentido que trabalharemos o entendimento da música, como uma forma de exteriorizar sentidos e sentimentos (MORAES, 2000).

Schaeffner (1958 apud SCHERER, 2010) afirma que a música se faz presente em todas as manifestações sociais e pessoais da humanidade desde os tempos mais remotos e explica que mesmo antes da descoberta do fogo, já havia por parte do homem primitivo a comunicação por meio de gestos e sons rítmicos, sendo, portanto, o desenvolvimento da música, resultado de longas e incontáveis vivências individuais e sociais.

Por possuir longa trajetória na história humana a prática da música possui valor inestimável e insubstituível para pessoas de muitas culturas do globo, pois está extremamente ligada à vida em geral, tem presença central em diversas atividades coletivas, como nos rituais religiosos, nas festas e nos momentos de pesar, especialmente para uma parte considerável destas culturas, como podemos verificar através dos funerais.

A música expandiu-se ao longo dos séculos e milênios, e atualmente se encontra vinculada a diversos usos não apenas como forma de arte, mas também como servindo para ambientação, ao pensarmos no âmbito militar ou bélico, como recurso para o meio educacional e até mesmo com uso na saúde, funcionando como um 'instrumento' terapêutico, a exemplos da musicoterapia. Apesar de muitos não reconhecerem sua relevância, podemos perceber a gama de empregos para a música no nosso dia a dia, após uma breve avaliação de seu papel em nossa jornada ao longo da história, principalmente pelo impacto que produz quando percebida pelos sentidos.

No estudo de sua estrutura, é importante mencionar que a música possui duas metades, duas características que a identificam. Ela é a acústica, os sons, e ela é emoção, sentimentos atribuídos a estes sons. Enquanto elemento artístico a música, enquanto forma de linguagem dada sua capacidade de transmitir mensagens e sentimentos, dialoga conosco desde a tenra infância, começando na infância, época

em que estabelecemos nossas primeiras relações com o mundo sociocultural por meio dos sentidos sensoriais e de laços afetivos. Para Ilari (2003 apud SCHERER, 2010), o primeiro contato do ser humano com a música acontece mesmo antes de nascer, ainda na vida intrauterina, pois mesmo nesta fase somos capazes de ouvir e sentir o batimento cardíaco da mãe mais compassado e mais lento que o nosso, constatando que enquanto no estágio de feto estabelecemos contato com um dos elementos fundamentais da música – o ritmo.

Wisnik (1989), em seu livro *O som e o sentido*, coloca que a música em seus fundamentos, é constituída por sons organizados, desorganizados e silêncios. Conceito que amplia a definição dada pelo Aurélio sobre o que significa música. O silêncio tem sua importância enquanto elemento constitutivo da sequência que dá vida à música. E esta sequência simultânea e sucessiva de sons e silêncio, configura-se neste impactante registro que nos toca a eras.

Scherer (2010), nos ajuda acrescentando à nossa tentativa de delimitar o que é música dizendo que:

Além do som organizado – aquele que ouvimos em um instrumento ou de um pássaro cantando – existem sons desorganizados, os chamados ruídos, que nos rodeiam incessantemente (como o som de um trovão) e aqueles que inserimos na música (como os instrumentos de percussão). A música, portanto, é a junção de sons, ruídos, silêncios, ritmos e melodias. Enfim, iniciamos o nosso contato musical desde quando crescemos no útero materno e por toda a nossa vida (SCHERER, 2010, p. 248).

Em uma rápida pesquisa pela história da música é incrível constatar que não se conhece nenhuma civilização ou agrupamento humano que não possua manifestações musicais em sua história antiga ou contemporânea, valendo salientar que cada povo da terra possui suas próprias músicas. Estas possuem composição, instrumentação e ritmização próprias de cada cultura, apesar das invasões e dos traços de colonização, assim como dentre tantas formas de contato entre os povos, o

que poderia levar a um desencontro desses itens, mas pelo contrário, os temos em todas elas. E mesmo ocorrendo divergências quanto ao objetivo, a música pode ser considerada como uma forma de arte, sendo esta função maior tida por muitos como sua principal função.

Elementos como criação, performance, significado e até mesmo a definição de música diferenciam-se dependendo da cultura e do contexto social onde acontecem. Como a abrangência desse texto música vai desde composições fortemente organizadas e sua recriação no desempenho, música improvisada até formas aleatórias. Podendo ser dividida em gêneros e subgêneros, a música apresenta, entretanto, linhas divisórias e relações entre gêneros musicais bastante sutis muitas vezes, vezes estas abertas à interpretação individual e em alguns momentos controversas. Dentro do conjunto das "artes", a música pode ser classificada como uma arte de representação, dada sua forma de declamação, uma arte por si só sublime, capaz de promover espetáculo.

Entendendo a música como uma forma de poesia, pensamos que seu valor se atesta e solidifica como grande expressão de arte por justamente termos através de sua engenharia a possibilidade de agregarmos melodia aos versos, construindo um universo de palavras e sons ritmados, capazes de transpor tantas mensagens e conseqüentemente tocar tanto quanto a poesia considerada de cunho literário o faz.

Tornou-se um movimento recorrente pensar que texto e áudio estão juntos, e de fato estão quando conhecemos o processo de criação da letra de uma música. Dois itens agregados para um mesmo fim, transmitir o que está no coração do poeta, do escritor, para os versos que comporão a letra da canção, o que chamamos em simultâneo de poesia.

O questionamento em relação a considerar o gênero letra de música como poesia já tem tempo e suscita debates. Ascher (2002) em seu artigo escrito para a

Folha de São Paulo nos responde a esse questionamento afirmando que a única resposta razoável é: depende. De como, onde, quando e por quê. Identificar sempre ambos os tipos de produção é, de fato, ruim, só que não tanto para os poetas, quanto para os letristas e compositores. O autor ainda coloca que essa comparação pode ser medida pela questão da matéria-prima verbal com a qual eles trabalham e viabilize a criação de objetos semelhantes, mas que decorrem de processos que se baseiam em limitações e convenções diferentes, respondendo a/ou desafiando tradições que não coincidem completamente.

O autor ainda complementa sua explanação colocando situações onde a música pode ou não ser considerada poesia, focando especificamente em certos contextos um aspecto em comum que nos chama a atenção nas análises de muitos autores que discorrem sobre o tema, a posição da poesia em relação à letra da música. Pois, quando se demanda o status de poesia se preza pela questão justamente da posição elevada que tal nomenclatura agrega. Se para alguns a música para ter valor como poesia necessitaria sair do caminho do comercial e desenvolver o trabalho com temáticas tidas relevantes ou servir como meio de protesto, outros não a considerariam de forma alguma como pertencente a esse gênero.

Lucas Filipe em seu texto publicado no site obviousmag.com faz um comparativo que entendemos mais justo em relação aos dois estilos, pois foca no que eles diferem, mas não diminui um em relação ao outro.

[...] se pensarmos dentro de critérios mais tradicionais, podemos pensar que existe algum grau de diferença entre poesia e letra de música, não o bastante para colocá-las em categorias distintas, mas apenas o suficiente para considerarmos que são dois suportes diferentes para o mesmo tipo de material, cada um com suas especificidades (FELIPE, 2014, *on-line*).

Aos avaliarmos o trecho acima nos deparamos justamente com um posicionamento de equilíbrio, onde música e poesia ocupam posições de relevância;

contudo, localizadas em movimentos distintos, e acreditamos ser esse o melhor caminho para lidar com essa questão. A poesia tida como literária, e por consequência possuidora de status, mantém seu devido espaço no mundo e a música ganha em contrapartida o merecimento por seus feitos.

2.5 A leitura das artes: a intersemiótica como suporte para a leitura entre as linguagens

Um das atividades fundamentais para nossa vida enquanto seres existentes em um mundo construído através da escrita/ grafia, das imagens e do letramento é ler, é possuir o domínio de extrair conhecimento e construir significado. Ato estes só possíveis pelo domínio da leitura dos códigos e linguagens que nos cercam.

O desafio construído ainda no século XX e intensificado no século XXI é justamente lidar com uma quantidade tão grande de linguagens, atividade que requer domínio cognitivo para ler e entender o mundo que nos rodeia. Mundo este cada vez mais de repleto de imagens que surgem em velocidade espantosa, além das mensagens contidas no código escrito, que se configura como forma básica de linguagem, necessária para que se possa interagir com a realidade à nossa volta.

Após identificarmos o ato da leitura, sentimos a necessidade em simultâneo, de definirmos o sujeito leitor. E como princípios teóricos, usados para cumprir esta tarefa utilizamos as colocações de Serafini (2010) que define o leitor dos novos tempos.

O leitor de hoje precisa ser um leitor plural, capaz de fazer leituras em diferentes linguagens. Diante disso, destacamos que para o sujeito ser participativo na sociedade a leitura é aspecto relevante, além de constituir-se num importante instrumento para a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos nas mais diversas áreas do saber. Quem lê se desenvolve cognitivamente, afetivamente, pessoal e socialmente e amplia o seu mundo, abrindo-se ao intercâmbio e às iniciativas sociais e intelectuais (SERAFINI, 2010, p. 03).

Porém para chegarmos a esse leitor, é preciso pensar no elaborado e complexo processo de formação deste indivíduo. E essas ações nos remetem de imediato à educação dos pequenos, que precisam desde cedo de professores capazes de lidar com as mídias e sua evolução constante. E claro, de saberem lidar com essas tantas formas de linguagem que aí reside uma grande problemática, pois o professor precisa se conscientizar que a leitura é um processo que precisa ser desenvolvido, estimulado, compreendido e fundamentalmente precisa ser motivador, sendo este peça fundamental para proporcionar uma formação através da qual a criança descubra a construção de sentidos através da leitura, aspecto que ajuda na percepção da escrita como uma prática significativa (SERAFINI, 2010). Este mesmo pensamento deve permanecer em foco para uma realidade tão difícil em termos de formação de leitores como é a da educação brasileira. Um espaço tão desafiante e necessitado de constante intervenção no sentido de construir esses valores.

Enquanto formadores, buscamos o desenvolvimento de uma habilidade de leitura mais efetiva, que consiga dar conta dos caminhos diversos para seu desenvolvimento, como assim afirma Smith (1999), destacando os novos tipos de leitura a exemplo do hipertexto. Este formato viabiliza ao leitor construir seu próprio caminho de leitura, baseando-se nos interesses que surgem a partir dos textos que vão sendo apresentados. Com a diversidade de caminhos a seguir depreende-se que cada leitor fará caminhos diferentes de leitura: “Não há um ‘caminho certo’ de leitura para esse material; nunca duas pessoas o lerão da mesma maneira” (SMITH, 1999, p. 155).

Seguindo a ótica do autor, se pensamos na diversidade e mutabilidade das linguagens visuais, temos um caminho de possibilidades de leitura e conseqüente diversidade desta. Como serão lidas as imagens de pinturas famosas, ou mesmo esculturas em instalações dispostas em museus mundo afora. Como cada leitor visualizará e entenderá determinado objeto e como lhe atribuirá sentido é uma questão

que perpassa a sala de aula, pois esse leitor adulto, que lê o mundo à sua volta precisou de um começo, de uma formação que o capacitou a chegar a tal fim de maneira dinâmica e efetiva, no sentido de compreender o que está à sua frente.

Pensando no desenvolvimento da leitura do audiovisual, nos deparamos com a possibilidade de por em prática a concepção de leitura trazida pela perspectiva da intersemiótica, lidando com o cruzamento de linguagens diversas e até divergentes, mas que são usadas para transmitir e repassar determinado conteúdo. Fato este que nos faz pensar em quão divergentes estas o são.

Com a utilização de formas de linguagem distintas dentro da sala de aula, se faz necessário que recorramos a um suporte teórico que nos possa prover conhecimentos para assim realizarmos, além da compreensão da natureza desses ítems, termos condições de lê-los e interpretá-los da forma mais efetiva e eficaz possível. Como falamos de um processo de leitura intersemiótica do vídeo para o texto escrito e/ ou vice-versa, utilizamos as considerações Diniz (1994) que afirma que a tradução em si é um processo que vai além do unidirecional, ou seja, um movimento de uma à uma única via, um texto que tem seu conteúdo transposto em outra língua para um outro texto, outras direções podem ocorrer. E na continuidade da definição do agir através da intersemiótica a autora completa:

O texto resultante, a tradução, não consiste da incorporação do texto anterior "transportado", e sim de um texto que se refere a outro(s) texto(s), que o(s) afeta, que mantém com ele(s) uma determinada relação ou que ainda o(s) representa de algum modo. É esse modo pelo qual um representa outro(s), é esse tipo de relação que existe entre eles que é o objeto dos estudos de tradução intersemiótica. Nos últimos anos, a semiótica, teoria dos signos, vem se ocupando da análise de textos visuais, explorando as ramificações da distinção peirceana entre índice, ícone e símbolo, em termos visuais, e discutindo a natureza da representação. A semiótica acrescentou ao modelo estruturalista tanto as preocupações com o "status" social e o funcionamento do signo, como a definição e o papel do espectador/leitor em relação ao texto (DINIZ, 1994, p.1001).

Observamos assim o movimento que a tradução intersemiótica desenvolve ao quando se lida com mais uma linguagem. A representação em um texto que remete a um outro, mantendo um elo de ligação, o contexto o âmago que permanece entre eles é o objetivo que chama a atenção da intersemiótica. Ao pensarmos na condição de leitor intersemiótico do aprendiz que se encontra em uma sala de aula permeada pela pluralidade de linguagens, faz-se necessário que este se cerque do máximo de habilidades no intento de realizar a leitura de textos em diversas línguas, tendo o audiovisual como amparo, na busca pelo significado da poesia em forma de letra da canção.

A tarefa de lidar com várias linguagens demandará do aluno o desenvolvimento da habilidade de conversar com os mais diversos tipos de texto, especificamente os que transportam imagens, que se constituem a través delas, a exemplo do vídeo. Esse percurso demanda, da parte dele, uma série de conhecimentos e a construção de todo um processo imaginativo na elaboração das hipóteses e na confirmação ou não destas. A leitura intersemiótica insere-se nesse momento como uma ferramenta auxiliar a qual o aluno recorre com o objetivo de descobrir os significados dos vocábulos e expressões e assim pode gerar a compreensão do texto escrito.

A leitura ocorre como um movimento estratégico no espaço da construção de sentidos, fornecendo ao aprendiz pistas e pedaços de significado, fazendo com que ele construa uma versão previa do texto em análise, a letra da canção e assim atribua uma interpretação, à imagem do texto, viabilizada através do videoclipe e é justamente esse meio que funciona como auxiliar que traz referências e ligações para com o texto e assim possibilita ao sujeito construir e atribuir significado a ambos os formatos, mas ao texto da música em especial.

Nesse percurso árduo e complexo que é lidar com a proposta de ler linguagens diferentes, relacionando-as, visualizando uma temática central, passamos a considerar outro aspecto de suma relevância para realização dessa tarefa, que é o fato de que na

leitura intersemiótica, quanto maior for à distância entre as linguagens analisadas, maior é o distanciamento entre os produtos finais das análises destes signos, impossibilitando de se dizer as mesmas coisas com linguagens diferentes (CARNEIRO, 2012). Portanto, somos levados a repensar as práticas de leitura que podem acontecer num cenário que mistura audiovisual e linguagem escrita através da poesia da canção.

2.6 O percurso Intersemiótico

Para realizarmos uma leitura intersemiótica entre vídeo e letra de música é preciso atentar para a proposta de leitura abordada na tradução intersemiótica principal como expõe Diniz (1994), nos valeremos além do conceito de tradutor intersemiótico, proposto por Medeiros (2014), no uso do conceito triádico de signo proposto por Charles Sanders Peirce que define a natureza do signo como representação, algo que se encontra no lugar de outra coisa. E esta forma de representação acontece através de três níveis de abstração, ocorrendo por semelhança, por contiguidade ou por convenção. E este elemento, o signo pode representar não só um desses níveis de abstração, mas os três em simultâneo.

Estas três partes que compõem a pirâmide semiótica são o que chama de referente ou objeto, o elemento ao qual estamos nos referimos, em seguida temos o significante ou a representação, parte que corresponde ao aspecto sensível do signo e por último, o significado ou interpretante, elemento que se constitui pela compreensão que temos da mensagem transmitida.

Diante da complexidade da teoria de Pierce, utilizaremos um recorte desse conjunto de conceitos e nos centraremos na abordagem de duas unidades em especial, a semiose e a fenomenologia. E para entendermos tais constituintes da Semiótica, utilizaremos as definições de Severo (2008) que coloca:

Peirce concebia o contato com a realidade como uma experiência de produção e interpretação de signos. [...] A interpretação e produção de signos, para Peirce, é que vão nos proporcionar vivenciar o mundo e a natureza. Para sistematizar essa sua proposição, Peirce diz que toda e qualquer experiência de interação com os fenômenos do mundo (outros indivíduos e natureza) se dá em três categorias fenomenológicas [...] (SEVERO, 2008, s. p.).

O trecho citado nos permite observar o processo de organização dos conceitos de Pierce em relação ao contato entre signo e realidade. Quanto às categorias citadas pelo estudioso, podemos descrevê-las através das seguintes nomenclaturas: primeiridade, secundidade e terceiridade; A primeira delas diz respeito à primeira impressão ou sentimento apreendido de determinado objeto. A secundidade corresponde à categoria do contato direto do indivíduo com aquele objeto fruto de observação. O terceiro item é a junção entre o primeiro e o segundo, ou seja, a inter-relação da primeiridade e da secundidade. Temos assim a aproximação de duas características, o sentimento e a razão, raciocínio: Uma camada de inteligibilidade, representação e interpretação do signo (ALVES; MORAES, 2012).

Estas três categorias acima mencionadas apresentam-se como formas de entendimento do mundo que nos cerca e segundo Peirce elas ocorrem no processo chamado de semiose, termo que define a relação de representação que o signo mantém com o objeto, fato este que leva a mente do indivíduo que realiza a interpretação a construir um novo signo para traduzir o primeiro, sendo assim ele torna-se tríadico por reunir os três momentos de interpretação também recebe a característica de interpretante e significante. Sobre este processo Pierce explica que as experiências vividas deixam suas impressões e aprendizado via interpretação dos signos por nós apreendidos e a exposição que fazemos de nós mesmos se dá através de signos que criamos em outro processo por ele definido como semiótico e que possui caráter infinito (ALVES; MORAES, 2012).

O elo entre vídeo e leitura plurilíngue de textos é um encontro intersemiótico que viabilizamos através da sala de aula intercompreensiva, onde o professor-

pesquisador utilizando-se dos recursos audiovisuais promove a aprendizagem da compreensão de várias línguas da mesma família. E essa junção de linguagens, uma como auxiliar para descobrimento da outra é o foco da proposta didática que foi realizada, e para tal fim utilizamos os conceitos de construção e entendimento do signo propostos Pierce através das leituras de seus estudiosos, o que nos proporciona subsídios para lidarmos com a tradução de linguagens diferentes.

Diante destas considerações observamos nosso papel, enquanto leitores intersemióticos que somos, é de justamente estabelecer um elo entre o imagético do videoclipe e o conteúdo existente na letra da canção, a poesia do texto escrito em nosso árduo caminho na busca pelos significados. Sendo assim a tradução intersemiótica nos possibilita usar seus direcionamentos para estudarmos as linguagens que utilizamos na aula guiada pela didática da intercompreensão de línguas românicas como caminho pedagógico. É neste momento onde atuamos, utilizando esses conceitos organizacionais da semiótica como proposta teórica para podemos avaliar o corpus coletado.

CAPÍTULO 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Com o objetivo de apresentar o percurso metodológico que deu vida à nossa pesquisa, desenvolveremos cinco subtópicos para descrevê-lo, a saber: 1) caracterização/tipologia da pesquisa, quando apresentaremos as características da pesquisa que realizamos, de acordo com os objetivos gerais e específicos, assim como o grupo-alvo da pesquisa e a razão para selecioná-lo, dentre outras características. 2) *A descrição do ambiente e do público-alvo da pesquisa* dá sequência à metodologia, na qual apresentamos a composição do grupo que estudamos e que nos ajudou como participantes, atuantes na ação pedagógica que realizamos.

O funcionamento e a estruturação do curso-piloto que realizamos em uma universidade pública da cidade de Campina Grande-PB é a segunda parte deste subcapítulo; elemento de suma importância para que déssemos seguimento à pesquisa. O subtópico seguinte, o terceiro, é o *corpus* coletado através das intervenções realizadas no curso-piloto *Ateliê de leitura*. Foi a partir dessa proposta que pudemos construir a segunda parte de nosso corpus, constando dos resultados da realização do curso de leitura e a intercompreensão de línguas parentes. O *Ateliê de leitura* possibilitou gravações em áudio e em vídeo das aulas ministradas, assim como atividades (exercícios) escritas elaboradas para este fim, realizadas pelos alunos ao longo do curso que nos apontaram significativos resultados da experiência com a ILR.

Ainda neste espaço, descreveremos também as canções utilizadas nas aulas, bem como as atividades que desenvolvemos para trabalhá-las. Na continuidade, apresentamos a *classificação da pesquisa*, momento no qual classificamos a pesquisa; em seguida, temos a *descrição do ambiente e do público-alvo da pesquisa*, quando descrevemos o ambiente da pesquisa-ação que realizamos, isto é, a sala de aula e os estudantes do curso *Ateliê de leitura*. Por último, temos o *processo de*

descrição e apresentação das atividades, apreciação dos *questionários* e das *notificações do professor/pesquisador* acerca da experiência vivenciada no curso. Tal item é a apresentação prévia do *corpus* da pesquisa, concluindo as etapas dos procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa.

3.1 Caracterização/tipologia da pesquisa

A pesquisa que realizamos se caracteriza como uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa, e, como define Goldenberg (1997 apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm suas especificidades, o que pressupõe uma metodologia própria.

Por essa razão, e de um modo geral, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa. Sendo assim, nossa pesquisa se caracteriza como qualitativa, justamente por trazer as características acima expostas, especificamente; e também por buscamos avaliar a intervenção didática através da ILR, verificando mesmo em um pequeno grupo de informantes os efeitos desse procedimento.

Nosso trabalho é uma pesquisa-ação, pois se desenvolveu a partir da intervenção do pesquisador dentro de uma dada problemática, por intermédio de uma forma de ação planejada, isto é, o uso da metodologia para a melhoria do ambiente de ensino de LE por meio de uma sensibilização às línguas e culturas, proporcionada pelo emprego da intercompreensão de línguas românicas em uma turma-piloto, formada por alunos de licenciaturas, prioritariamente das humanidades, ou seja,

professores em formação. O passo seguinte de nossa pesquisa-ação foi a participação desses alunos, os colaboradores e/ou informantes, mobilizados com o intuito de construir novos saberes que, para além da sensibilização, tiveram contato com a leitura plurilíngue de textos de letras de canções nos idiomas francês, italiano e espanhol.

Nossa investigação baseou-se na avaliação das respostas dadas às atividades realizadas pelos aprendizes, sendo analisadas e interpretadas a partir das categorias inspiradas pelo embasamento teórico prévio. As duas primeiras categorias foram pensadas tendo como base o estabelecimento de dois elementos abordados por Séré (2009): *a compreensão e a transferência de habilidades linguísticas de LM para LE*. Medeiros (2014) nos apresentou um importante conceito de tradutor semiótico que nos serviu como base para elaboração da terceira categoria, intitulada *relação intersemiótica vídeo-canção*.

3.2 Atividades, questionário e anotações de campo

A primeira parte de nossas atividades começou com a escolha do material que seria utilizado no *Ateliê de Leitura*, selecionando-se canções de artistas contemporâneos de nacionalidades diversas, com o critério de serem inteiramente nos idiomas que trabalharíamos em sala, quais sejam: espanhol, francês e italiano, além dos respectivos videoclipes oficiais de tais canções. Estas foram identificadas e selecionadas em um trabalho de seleção em sites de vídeo, como o *Youtube* e demais canais virtuais que apresentavam canções nessas três línguas. Também levamos em conta o fato de que o pesquisador já tem um vínculo afetivo e profissional com o gênero há, pelo menos, mais de uma década, visto que possui um *blog* de cações francesas, além de desenvolver pesquisas como a de conclusão de curso, e ainda ter publicado trabalhos em congressos científicos em torno desse gênero.

Assim, elaboramos as atividades que seriam utilizadas para a abordagem das canções e para a proposta metodológica da Intercompreensão. Estas foram compostas por um questionário de perguntas acerca das letras das canções lidas e da influência e/ou o papel do videoclipe na tarefa de interpretá-las. Esse questionário foi elaborado e pensado previamente pelo professor-pesquisador, tendo passado por adequações, quando necessárias, em diálogo com a orientadora. É válido mencionar que o *Caderno de Intercompreensão de Línguas Românicas*, material elaborado pelo professor Rudson Souza (2014) para sua tese de doutorado intitulada *Didática do plurilinguismo: Efeitos da Intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português* (UFRN), foi uma importante fonte para contribuir com a elaboração de nosso material para a coleta de dados desta pesquisa.

Como suporte para a execução das atividades, realizamos uma preparação antecipadamente das aulas, que seriam ministradas com uma leitura e compreensão prévia dos textos e vídeos selecionados. Tal momento se deu para, assim, chegar-se a um consenso quanto aos direcionamentos que seriam tomados em relação às interpretações feitas pelos alunos. Por entender que precisaríamos conferir mais de uma resposta para os temas das canções que seriam discutidas, baseamo-nos nas letras e nos vídeos. Todo o trabalho realizado em sala foi gerido por sequências de atividades que guiaram os procedimentos adotados, além de discussões entre o professor-pesquisador e a orientadora.

Após a conclusão desse processo, passamos para as aulas do curso *Ateliê de leitura*, com uma primeira abordagem destinada à sensibilização acerca da ILR como possibilidade real para lidar com a comunicação entre línguas. Elaboramos atividades embasadas principalmente na leitura e interpretação do texto, aspecto primordial de nossa metodologia. Como o processo de leitura foi o alvo de nossa pesquisa, elaboramos questionários nos quais os estudantes descreveram as estratégias utilizadas para chegar às respostas dadas.

O funcionamento básico dos encontros se deu com uma discussão na qual as primeiras impressões acerca do texto eram coletadas e verificadas, sendo posteriormente confirmadas ou refutadas. Nesse momento, de um modo geral, o professor apenas questionava, instigava e buscava saber como os estudantes haviam obtido aquelas informações para, em seguida, ser-lhes solicitado que expusessem por escrito o que haviam compreendido. O momento seguinte era dedicado ao audiovisual e às impressões e influências geradas por tal recurso na leitura que os alunos fariam após sua exibição. Por fim, tínhamos a avaliação geral acerca de tal abordagem, quando os estudantes confirmavam ou não suas hipóteses antes e após a visualização do videoclipe.

Um aspecto final que precisa ser mencionado neste percurso metodológico foi meu posicionamento enquanto professor e pesquisador para lidar com a proposta metodológica que escolhi trabalhar nesta dissertação. Preferi começar pelo idioma francês, língua de uma de minhas formações como licenciatura, por uma questão de conforto. Ressalte-se que, neste aspecto, a ILR não foi desafiante apenas para os estudantes que participaram do curso, mas, em especial, para mim, enquanto entusiasta e defensor dessa metodologia, pois lecionar outro idioma me pareceu, em princípio, algo desafiante, levando-me a avaliar o meu desempenho, mesmo lidando com a outra língua (espanhol e italiano) de forma estrutural. Começamos, então, pelo idioma francês, para só em seguida passar para os demais, levando-se em conta a língua de maior proximidade com o português -o espanhol- e, por último, o italiano, a menos conhecida do grupo.

3.3. Descrição do ambiente e do público-alvo da pesquisa (o *Ateliê de leitura*)

Para a realização desta pesquisa, centrada na formação do professor de LE, centramos nossa atenção especificamente no aprendiz graduando em Letras. O nosso

foco principal foi o público formado por estudantes do curso de Letras, uma vez que esses futuros profissionais irão lidar diretamente com o ensino de línguas – seja materna ou estrangeira -, podendo, portanto, repassar aspectos da IRL em sua prática pedagógica. Porém, dada a quantidade inicial de participantes¹¹, decidimos ampliar a oferta para outras áreas de formação, tendo-se uma maior quantidade de estudantes e/ou profissionais de licenciaturas diversas como filosofia, por exemplo.

Antes do início das atividades, fizemos o registro da pesquisa na Plataforma Brasil para avaliação e posterior aprovação do Comitê de Ética, sediado na Cidade de Campina Grande. Antes de iniciarmos os trabalhos de registro e gravação das aulas, fizemos uma explanação dos detalhes acerca da pesquisa que estávamos realizando. Os alunos do curso assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Cf. Anexo 14) para participarem da pesquisa, concordando com o procedimento didático que aplicaríamos e o fornecimento de dados através dos questionários e registros em áudio que coletaríamos durante a realização do curso.

O curso que foi realizado no Campus I da UFCG, Universidade Federal de Campina Grande serviu como o ambiente principal para a construção do nosso corpus para análise, composto pelas respostas dos estudantes às atividades realizadas em sala.

É importante destacar que a participação dos estudantes de outras graduações se deu prioritariamente pela curiosidade na proposta do curso, que era trabalhar com três idiomas de interesse geral da comunidade acadêmica; e, principalmente, no que diz respeito à leitura de textos, habilidade importante no meio acadêmico, visto a constante necessidade de leitura de textos em línguas estrangeiras.

Embora os interessados serem oriundos de outros cursos, tivemos um grupo formado majoritariamente por graduandos em Letras e, portanto, mantivemos o foco nessa licenciatura, visando a formação de professores de línguas. Para divulgarmos o

¹¹ Ressalte-se que o curso foi realizado em um período de greve das Universidades Públicas Federais em 2015.

curso *Ateliê de Leitura*, desenvolvemos uma forma simples de propaganda, executando-a em redes sociais e em afixação de cartazes nas instituições públicas de ensino superior da cidade.

Em relação ao número de participantes, este foi bastante fluido, muito provavelmente pelas condições nas quais se encontravam as instituições federais de ensino superior no país. Assim, o número de participantes variou entre 7 e 15 participantes, mantendo-se a média de 10 participantes. Dentre eles, vários possuíam conhecimento da língua espanhola, outros da língua inglesa, apenas um da língua italiana e dois outros possuíam certo domínio da língua francesa.

Não havia exigência de que os estudantes participantes da pesquisa possuíssem conhecimentos em nenhuma das línguas-alvo. Apesar da procura pelo curso se dar por estudantes de diversas formações, analisamos como positiva a participação daqueles oriundos de outros cursos, incluindo os da área das Ciências Exatas. Outro ponto importante que precisa ser mencionado é que não foi exigido que os participantes estivessem em nenhum período específico de suas graduações. Entretanto, a maioria já se encontrava pelo menos na metade do curso. Do total destes participantes, três cursavam alguma pós-graduação na sua área de atuação ou já eram profissionais com a graduação concluída. Todavia, alguns desses participantes não concluíram o curso.

A estrutura do curso *Ateliê de leitura* funcionou da seguinte forma: foi realizado em um total de 32 horas/aula, distribuídas em 12 encontros. As aulas de número 9 e 10 aconteceram em dois momentos, haja vista a necessidade de utilizarmos mais tempo para concluir as atividades propostas. Dividimos o curso em três blocos, contendo aulas com duração de duas a três horas. Iniciamos com aulas de duas horas e, por conveniência da turma, passamos a fazer, em boa parte do *Ateliê*, três horas de curso em dois dias por semana.

No primeiro e no segundo bloco, trabalhamos individualmente cada uma das línguas-alvo. A cada intervenção um idioma novo era trabalhado, começando pelo francês, seguindo-se pelo espanhol e, por último, a língua italiana. No primeiro encontro, foi feita uma exposição introdutória, na qual também foi apresentado o cronograma do curso. A primeira língua, o francês, foi abordada com duas canções trabalhadas em dias diferentes.

Na sequência, o espanhol foi trabalhado em um único dia, sendo estudadas, em cerca de três horas, duas canções. A partir de nossas observações, entendemos que isto se deu pela relativa facilidade em lidar com o idioma, posto ser muito próximo do português. Na aula seguinte, foi iniciada a abordagem do italiano. Para quase todos os participantes, o idioma de Dante Alighieri era muito menos familiar e, por essa razão, apenas uma canção em italiano foi trabalhada, fechando-se, dessa forma, o primeiro bloco.

O segundo bloco seguiu o mesmo procedimento metodológico do primeiro, abordando-se um idioma por aula. Tal decisão foi tomada em função de se observar que havia sido um procedimento que atendeu às expectativas tanto do pesquisador em ação quanto dos próprios participantes da pesquisa. Um único ajuste feito foi o acréscimo de mais uma canção à aula, situação na qual trabalhamos a leitura de textos na língua italiana. O objetivo de realizarmos dois blocos com características semelhantes foi justamente familiarizar o máximo possível os aprendizes com a alternância dos idiomas estudados e com as características de similaridade entre eles, elemento identificado como fator primordial para se estabelecer uma correlação românica.

O terceiro bloco foi realizado com a abordagem de três canções nos idiomas distintos em cada encontro, totalizando três encontros de três horas de duração. Seguimos a ordem francês, espanhol e italiano, com uma canção para cada idioma trabalhado; assim, os procedimentos deste bloco seguiram as abordagens anteriores.

De um modo geral, ao longo do processo, os estudantes tinham contato com a letra da canção e seu respectivo áudio, respondiam às primeiras questões propostas nas sequências de atividades (Cf. Apêndices) e, após uma primeira discussão, fazia-se uma leitura do texto para, em seguida, o videoclipe ser explorado.

A segunda metade da atividade consistia, na maioria das vezes, no diálogo entre o vídeo e o que os alunos haviam afirmado nas primeiras respostas, quando do contato apenas com a letra das canções. O momento seguinte da atividade consistia na avaliação, ainda que de um modo geral, do processo de leitura, no qual os estudantes verificavam se haviam ou não feito uma leitura correta do texto, identificando o(s) significado (os), reforçado(s) pelo videoclipe. Observamos também se os aprendizes haviam conseguido vincular as duas linguagens, estabelecendo, com esse procedimento, a conexão necessária para a compreensão da letra da canção.

Parte de nossa abordagem tocou em diversos aspectos interculturais, haja vista a própria natureza da intervenção que trabalhava com textos em línguas diferentes, escritos e interpretados por artistas de nacionalidades distintas. Como entendemos que língua e cultura são elementos intrínsecos, abordamos evidentemente questões centradas em uma perspectiva intercultural, para fins de sensibilização. Por essa razão, optamos por não os analisar nesta dissertação, devido ao fato de o nosso foco ser a ILR, muito embora tais fatores sejam consistentes e essenciais em qualquer abordagem de ensino de línguas.

Considerando-se o fato de que o período no qual realizamos o *Ateliê*, também para fins de coleta de dados, ter sido concomitante à greve nas instituições federais de ensino superior, para algumas atividades foi proposto que elas poderiam ser feitas em casa e, em seguida, enviadas por e-mail. Considere-se que as atividades, em um primeiro momento, foram feitas em sala e, então, levou-se em conta que o envio virtual otimizaria o tempo das aulas, quando se poderia discutir mais detalhadamente questões concernentes ao processo de leitura proposta pela ILR.

Portanto, seguiu-se o procedimento de se discutir questões da aula, *in praesentia*; e, em um segundo momento do curso, fez-se como atividade prática o virtual, quando primeiramente os alunos analisavam o texto em sala para então assistir ao clipe em seus *gadgets*¹², acessando os conteúdos enviados pelo professor e respondendo às atividades que foram enviadas por e-mail.

3.4 Descrição do corpus da pesquisa

O corpus de nossa pesquisa foi motivado, de início, por 10 canções nas três línguas-alvo de nosso curso de intercompreensão. As canções selecionadas instigaram a reflexão, além de serem também interpretadas pelo professor-pesquisador antes de serem levadas para o curso *Ateliê de Leitura*. A primeira etapa do *Ateliê* focou, introdutoriamente, na noção de intercompreensão, sendo motivada pelo vídeo *Uma breve história das línguas neolatinas*, o qual apresenta a história das línguas românicas. Após uma breve discussão sobre o tema, passamos à primeira canção escolhida para a primeira aula.

O curso que desenvolvemos foi dividido em três blocos: no primeiro e no segundo blocos, abordamos os idiomas escolhidos separadamente. A cada dia, trabalhamos textos em uma nova língua, começando com o francês, prosseguindo com o espanhol e, por último, o italiano.

Para encerrarmos nossa exposição do percurso metodológico, elaboramos abaixo uma tabela para melhor explicar o funcionamento do curso que oferecemos.

¹² Termo típico da língua inglesa que designa qualquer aparelho ou dispositivo. Na linguagem do mundo digital, eles são, em geral, de natureza móvel, como *smartphones*, *tablets* ou *phablets*.

Quadro 1: Esquema de organização do curso com as aulas executadas através de blocos e da distribuição das línguas estudadas.

ATELIÊ DE LEITURA: Pelos caminhos da intercompreensão

ENCONTRO	AULA	DATA	PROCEDIMENTO /CONTEÚDO	LINGUAS ABORDADAS	ATIVIDADES
1	1	01/07/2015	Aula zero Exposição inicial e apresentação da proposta da Intercompreensão. Vídeo sobre a ILR Primeira canção: <i>Carmen</i> – Intérprete: Stromae, abordando a influência das redes sociais na vida das pessoas	Apresentação das línguas-alvo do curso: francês, espanhol e italiano	Questões de interpretação: vídeo (em língua portuguesa) sobre a ILR Atividade de interpretação a partir da canção <i>Carmen</i> ver anexos 1 e 2
BLOCO 1					
2	2	03/07/2015	Canções em francês <i>Je suis un homme</i> da cantora <i>Zazie</i> com abordagem de temas como a o homem em contato com o planeta, evolução da humanidade.	Francês abordando-se também questões interculturais	Atividade de interpretação a partir das canções e de seu respectivo vídeo oficial (Cf. Anexo 3)
3	3	06/07/2015	Canções em espanhol <i>De Que Me Sirve La Vida?</i> Interpretada pelo grupo <i>Camila e Limon Y sal</i> pela cantora <i>Julietta Venegas</i> com abordagem de temas como tipos de relacionamentos, aceitação das pessoas e de suas particularidades, direitos humanos	Espanhol, abordando-se também aspectos linguísticos e questões interculturais.	Atividade de interpretação a partir das canções e de seus respectivos vídeos (Cf. Anexo 4)

4	4	08/07/2015	Canção em italiano intitulada <i>Quando una Stella muore</i> , interpretada pela cantora Giorgia	Italiano, abordando aspectos linguísticos e interculturais.	Atividade de interpretação através da canção e do vídeo (Cf. Anexo 5)
BLOCO 2					
5	5	13/07/2015	Canções em francês, <i>Sans dire un mot</i> , do cantor Emmanuel Moire e <i>Quelqu'un d'autre</i> , da cantora La Grande shophie	Francês, trabalhando questões de língua e interculturais	Atividade de compreensão e interpretação utilizando vídeo e canção
6	6	15/07/2015	Canções em espanhol, <i>Manos al aire</i> , da cantora Nelly Furtado, e <i>Fin de semana</i> , da banda Zoé	Espanhol, foram abordados aspectos linguísticos e interculturais	Atividade de compreensão e interpretação envolvendo recursos audiovisuais
7	7	20/07/2015	Canções em italiano, <i>La differenza tra me e te</i> , do cantor italiano Tiziano Ferro, e <i>Se si potesi morire</i> , do grupo Modà	Italiano, aspectos linguísticos e interculturais	Atividade abordando a compreensão de gêneros estudados e interpretação
BLOCO 3					
8	8	20/07/2015	Canções em francês, espanhol e italiano, <i>Toma mi mano</i> do grupo Belanova, <i>C'est dit</i> do cantor Calogero e <i>La chose che vivi</i> da cantora italiana Laura Pausini	As 3 línguas escolhidas para o curso, trabalhando aspectos linguísticos e interculturais através da leitura	Atividade abordando compreensão de gêneros estudados e interpretação
9 (1ª parte)	9	22/07/2015	Canções em francês, espanhol e italiano, dos artistas Sheryfa Luna com a canção <i>Tu me manques</i> , <i>Volverte a ver</i> , do cantor Juanes	Trabalhamos as três línguas selecionadas para a pesquisa: aspectos linguísticos e culturais	Atividade abordando compreensão de gêneros estudados e interpretação
9 (2ª parte)	10	27/07/2015	Canção em Italiano <i>Gocce de memória</i> , com a cantora	Italiano, francês e	Atividade abordando compreensão de gêneros

			Giorgia	espanhol selecionadas para a pesquisa: aspectos linguísticos e culturais	estudados e interpretação
10 (1ª parte)	11	29/07/2015	Canções em Francês <i>Tourner ma Page</i> , da cantora Jenifer, e <i>Creo em mi</i> , da cantora Natalia Jimenez	Italiano, francês e espanhol selecionadas para a pesquisa: aspectos linguísticos e culturais	Atividade abordando compreensão de gêneros estudados e interpretação
10 (2ª parte)	12	03/08/2015	Continuação da canção em espanhol, atividades finais e abordagem da canção em italiano do cantor Marco Mengoni, Guerriero.	Italiano, francês e espanhol selecionadas para a pesquisa: aspectos linguísticos e culturais	Atividade abordando compreensão de gêneros estudados e interpretação

Fonte: Quadro elaborado por José Ribamar C. Bezerra, professor que ministrou o curso *Ateliê de leitura*, para esta pesquisa.

No primeiro bloco, foram trabalhadas cinco canções: duas em francês, duas em espanhol e uma em italiano. Tal escolha se deveu à dificuldade inicial com a língua italiana, no que concerne à familiaridade com o idioma. Por isso, buscamos trabalhar duas canções por aula, conforme foi feito com a língua espanhola e francesa, intentando-se sensibilizar um contato inicial com a intercompreensão. Então, preferimos levar para a turma apenas uma canção nes e primeiro módulo. As canções desse bloco foram: *Carmen*, do cantor belga Stromae, s e a música *Je suis un homme*, da cantora francesa Zazie.

A primeira canção trata da influência negativa das redes sociais na vida de pessoas que, de alguma forma, são dependentes delas, enquanto a segunda apresentava uma crítica acerca da influência humana no planeta, destacando as relações entre as pessoas, bem como com a fauna e a flora, além do consumo

exagerado e a necessidade de se pensar na importância da ecologia, dentre outros temas ligados ao meio ambiente, na atualidade.

Na sequência, para se trabalhar a língua espanhola, selecionamos as canções: *De que me sirve La vida?*, do grupo mexicano Camilla, que também discutia relações humanas e as muitas formas de violência; e, em seguida, trabalhamos *Limon y sal*, interpretada pela cantora americana descendente de mexicanos Julieta Venegas, abordando as idas e vindas de uma relação amorosa, assim como as dificuldades de se aceitar o companheiro com os seus defeitos.

Para se trabalhar com a língua italiana, escolhemos a canção *Quando una Stella muore*, da cantora italiana Giorgia, que apresenta as diferentes fases da vida humana, os seus momentos bons e ruins e as muitas etapas pelas quais passamos. Referente à língua italiana, ratificamos que decidimos por apenas uma canção nesse momento, uma vez que receamos que a distância entre a referida língua e os aprendizes pudesse se constituir como um obstáculo para a evolução do processo. Entendemos, portanto, que apenas uma canção seria suficiente para motivar discussões, questionamentos e descobertas da língua nova.

Essa primeira parte do curso teve por objetivo sensibilizar os aprendizes para que se familiarizassem com o ambiente plurilíngue de ensino. A partir daí, direcionamo-nos a outro momento: o segundo bloco do curso, que foi composto por novas canções, em um total de seis exatamente, sendo composto por duas em francês, duas em espanhol e duas em italiano.

Com esta etapa do curso cumprida, tivemos como intento promover uma maior interação da turma com as três línguas e, conseqüentemente, levar os aprendizes a participarem de forma mais consistente das atividades, considerando que havia tido tempo para lidar com as línguas estudadas. As canções trabalhadas neste segundo bloco foram *Sans dire un mot*, cantada por Emmanuel Moire, e *Quelqu'un d'autre*, da cantora La Grande Sophie, no núcleo francês. Na primeira, há a presença da temática

do reencontro de pessoas e paixões, ao passo que a segunda trata da busca pelo parceiro ideal e da necessidade de uma mudança pessoal.

As canções seguintes, pertencentes ao núcleo espanhol, foram: *Fin de semana*, do grupo mexicano Zoé, tratando do desejo por um fim de semana dos sonhos com alguém especial. *Manos al aire*, da cantora canadense Nelly Furtado, foi a próxima canção trabalhada, na qual se vê o tema das turbulências do relacionamento de um casal. Para a aula seguinte, momento final do segundo bloco, levamos duas canções em italiano, *La differenza tra me e te*, do cantor italiano Tiziano Ferro, com o tema diversidade e diferenças entre os seres humanos, e *Se si potesse non morire*, do grupo milanês Modà, na qual se identificam questões como a noção de tempo e o desejo de permanência para poder realizar mais. A canção foi interpretada e traduzida pelos participantes da pesquisa como: *E se pudéssemos não morrer*.

O curso seguiu com o terceiro e último bloco e, a partir desse momento, mesclamos, em cada aula, três canções, respectivamente, nas três línguas trabalhadas no curso; contudo, abordando a mesma temática. A tarefa dos aprendizes nesse momento da formação era identificar o tema ou temas comuns às canções apresentadas. Na aula seguinte, a de número oito, trabalhamos três canções, *C'est dit*, do cantor Calogero, no núcleo de língua francesa, e, em seguida, *Toma mi mano*, da banda de Eletro Pop mexicana Belanova. Por último, a faixa *La cose Che vivi*, da cantora italiana Laura Pausini. Todas as três tinham a amizade como tema central.

Passamos para o próximo encontro, o de número nove, em que trabalhamos mais três canções: *Tu me manques*, da cantora Sheryfa Luna, em francês; representando o núcleo hispânico, *Volverte a ver*, do cantor mexicano Juanes, e *Gocce di memória*, interpretada pela cantora Giorgia. Todas as três abordavam o tema da lembrança de um grande amor, do sentir falta de alguém, momento no qual incluímos também saudade e lembranças como temáticas.

Na última aula, a terceira desse último bloco, também abordamos três canções. Para fecharmos o curso, selecionamos uma canção em francês, *Tourner ma page*, interpretada pela cantora de origem corsa Jenifer; *Creo en mi*, da artista espanhola Nathalia Jiménez, e, para finalizar, trabalhamos a faixa *Guerriero*, do cantor italiano Marco Mengoni. No caso dessas canções, houve certa dificuldade para identificar a temática. Nesse último conjunto, o tema foi a superação diante das dificuldades ao longo da vida. Os estudantes conseguiram detectar a temática geral das canções durante ou após as intervenções.

A recepção dos aprendizes em relação à leitura plurilíngue foi positiva, apesar de, no início, ter sido possível observar certo receio na aplicabilidade e efetividade da proposta. Ora, se uma sala de língua em que trabalhamos apenas um idioma suscita problemas e dificuldades, pensemos então em uma na qual se trabalham três. Porém, com o decorrer das atividades e da intervenção do professor, os aprendizes foram, aos poucos, ganhando mais confiança na leitura dos textos.

O fator participação nas discussões não se constituiu como um problema, pois, no geral, a efetiva participação nas aulas, tanto em relação ao debate promovido durante a exposição das músicas/vídeos quanto acerca das questões da atividade, fluíram sem empecilhos. Aspectos de língua e cultura também confluíram para uma sensibilização ao plurilinguismo e, a todo momento durante o *Ateliê de Leitura: pelos caminhos da Intercompreensão*, a nossa análise buscou apresentar essa realidade de efetiva realização da leitura e compreensão dos textos, auxiliado pelo processo de interpretação do audiovisual.

CAPÍTULO 4

DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS

Concluído o curso e coletados os dados, passamos à sua avaliação e análise à luz da teoria estudada e exposta anteriormente nesta dissertação. Com esse suporte, delimitamos as categorias e os critérios para análise do material, que são: *Compreensão, Transferência de habilidades de LM (língua materna) para LE (Língua estrangeira: conexões lexicais e a Relação intersemiótica vídeo/canção*. Além das atividades, realizamos gravações em áudio e vídeo dos 12 encontros do curso *Ateliê de Leitura*. É importante lembrar que realizamos todas as intervenções através de sequências de atividades, organizando as aulas em uma sucessão de módulos, como já descrito na metodologia.

Para evidenciar os aspectos favoráveis proporcionados pelo uso da abordagem da intercompreensão na formação dos jovens professores - alunos do curso-piloto -, centramos nossa análise na investigação do processo de transferência de competências de cunho linguístico através do uso de estratégias de compreensão, pelo viés proposto por Séré (2007).

4.1 A compreensão

Ao refletir a respeito da intercompreensão e, conseqüentemente, dos procedimentos de como agir dentro dessa proposta metodológica, somos levados a pensar em que ações serão tomadas diante dessa “nova” abordagem, visto que ainda estamos acostumados ao contexto de trabalho dentro da perspectiva monolíngue. Séré (2007, p. 35) esclarece que, “no quadro das abordagens plurilíngues da intercompreensão entre línguas aparentadas, tanto no espírito de professores, quanto no de aprendizes, esta se apresenta intuitivamente como um conceito sempre unido à

noção de compreensão¹³. Esse aspecto é primordial para a implantação dessa didática, porquanto ela trabalha com a apreensão do contexto que guia a leitura e entendimento do texto ou de uma dada situação que não funciona letra por letra, mas, sim, a partir de uma compreensão global.

Podemos interpretar a “compreensão” como o elemento-alvo que se torna interesse comum dos novos cidadãos linguísticos no processo de formação intercompreensiva. Desvendar os conteúdos de outras frases e palavras em outras línguas através de uma única abordagem é um feito considerável, o que se constitui como uma forma de comunicação na qual cada pessoa se exprime em sua própria língua e compreende a língua do outro (DOYÉ, 2003).

A abordagem plurilíngue busca trabalhar estratégias no intuito de promover uma fluidez e decorrente velocidade no entendimento do que é dito e/ou escrito. Um processo semelhante é realizado no ensino convencional de LE; porém, ancorado na abrangência de uma só língua como meio final de comunicação. Consequentemente, esta é uma abordagem que apresenta limitações se considerarmos as demandas de um mundo cada vez mais plural em termos sociais e linguísticos.

Uma língua como intermédio entre culturas demonstra limitações no momento em que pensamos no tipo de relação que se estabelece entre os povos, em especial no quesito igualdade. Indivíduos que não tenham a língua escolhida como padrão de comunicação poderão manifestar insatisfação por terem de aprender, de forma forçosa, o idioma, em vez de utilizar a que já conhecem.

Nesse momento, a intercompreensão surge como um caminho que pode amenizar o sentimento de desigualdade que paira no cenário do ensino de LE, pois, apesar do estabelecimento do ensino de línguas em nível global ao longo da história

¹³ [...] dans le cadre des apprentissages plurilingues de l'intercompréhension entre langues parentes, tant dans l'esprit des formateurs que de celui des apprenants, l'intercompréhension se présente intuitivement comme un concept toujours uni à la notion de compréhension (SÉRÉ, 2007, p. 35).

humana, permanecemos com problemas de comunicação efetiva nesses mesmos parâmetros.

Portanto, historicamente, aprender uma língua única para a comunicação de todos provou não ser o procedimento mais bem-sucedido em todas as situações. Devido à existência de lacunas, visto que não existe metodologia de ensino perfeita, capaz de extinguir todos os problemas de aprendizagem de línguas, temos, dentre tantas propostas, a ILR, com um intento de promover o diálogo e a igualdade na condução dos aprendizes para uma comunicação mais equilibrada e mesclando valores que a perspectiva monolíngue não consegue trabalhar de forma satisfatória.

As leituras realizadas anteriormente nos possibilitaram escolher as categorias que representariam os aspectos encontrados nos dados. Desta feita, selecionamos a primeira categoria proposta por Séré (2009) sobre o funcionamento da abordagem intercompreensiva, intitulada *Compreensão*. Este elemento, como citado por Séré (2009, p. 38), “corresponde a um conjunto de operações cognitivas de decodificação linguística que se conectam em um processo interpretativo de contextualização”. Ou seja, na leitura intercompreensiva de textos plurilíngues, o fator primordial para sua efetivação é a delimitação da abordagem do texto com seu devido entendimento.

A Compreensão funciona quando o sujeito, o leitor no nosso caso, desempenha um papel de coenunciador (ou, como dissemos anteriormente, aquele que decodifica) tarefa que consiste, por um lado, na efetivação destas operações cognitivas que acionam o reconhecimento de palavras, frases e textos, ações de decodificação. Por outro lado, temos o desenvolvimento de um processo baseado na identificação de formas linguísticas que vêm facilitar a ativação de conhecimentos e a capacidade de inferência. Esse modo, que se configura como interpretativo, permite a construção do sentido no texto e tais processos são parte integrante dos mecanismos intercompreensivos (SÉRÉ, 2009).

Baseados nestes conceitos, avaliamos a ocorrência dos aspectos anteriormente destacados, através das atividades que realizamos no *Ateliê de leitura*, para assim embasar a análise qualitativa do corpus. Dentre as atividades que realizamos, selecionamos para esta categoria de análise apenas as questões das atividades referentes ao quesito *Compreensão*. Nas referidas atividades, os alunos demonstraram entendimento do tema central do texto.

Nesta dissertação, analisamos três categorias, a saber: compreensão, mecanismos de transferência de competência linguística de LM (língua materna) para LE (língua estrangeira) e a relação intersemiótica vídeo/canção. A primeira categoria trata do processo de entendimento do texto em si, abordando a forma de construção de sentido na língua estrangeira pelo aluno falante de língua portuguesa.

O aspecto seguinte em destaque foi a capacidade de transferência de conhecimentos da língua materna para a(s) língua(s) estrangeira(s) estudadas, que ocupam um papel desafiador por serem pouco ou nada conhecidas pelos aprendizes. Essa categoria deu suporte à confirmação das pistas deixadas pela leitura na atividade; e, por último, tratamos da leitura intersemiótica, característica igualmente presente em nossa abordagem. Nesta sessão de análise, visualizamos o processo de criação de significado viabilizado pela relação entre texto escrito e audiovisual.

Na abordagem realizada, utilizamos o videoclipe como um instrumento facilitador da leitura do texto escrito da música. Para esta última categoria, verificamos a ocorrência do processo intersemiótico durante a realização das atividades, observando como os alunos lidaram com essa linguagem e como a utilizaram para compreender os textos lidos.

No primeiro momento, abordamos apenas o texto escrito. No segundo, contemplamos o audiovisual e o texto. No terceiro momento, acontecia o resultado da ligação entre os dois elementos, quando os alunos expunham as impressões acerca do processo de lidar com duas formas de linguagem.

Como amostragem, utilizamos dois exemplos de cada bloco de aulas, o que nos possibilitou demonstrar o desempenho dos alunos nos três momentos do curso: no bloco inicial, com a recepção da proposta plurilíngue, trazendo a possibilidade de o aluno se habituar a esse novo percurso pedagógico. No segundo bloco, tal metodologia foi utilizada para consolidar a abordagem plurilíngue, para que os alunos ganhassem tempo para repetir abordagens e/ou descobrir novos caminhos para a realização desse tipo de leitura, como também para se acostumarem com a presença do audiovisual. No terceiro e último bloco, momento final da intervenção, esperávamos verificar a desenvoltura dos aprendizes, realizando tal processo de leitura com mais facilidade.

O primeiro exemplo que utilizaremos foi retirado da atividade número dois (Cf. Apêndice 1), referente à aula de número dois na qual trabalhamos o idioma francês. A participante¹⁴, que chamaremos *Isabelle Marie*, respondeu à questão três, do conjunto de exercícios propostos na canção intitulada *Je suis une homme*, da cantora francesa *Zazie* (Cf. Apêndice 2).

Nesta atividade, os estudantes responderam a sete questões, sendo as primeiras três destinadas a questioná-los sobre os aspectos básicos de reconhecimento das questões. Observamos como os alunos reconheciam o idioma da letra da canção. O nosso foco aqui se deteve nas duas últimas perguntas desse bloco, pois abordavam os primeiros movimentos para efetivar a leitura do texto. Tais atividades solicitavam que os aprendizes apresentassem informações que demonstrassem entendimento do texto, ressaltando o percurso feito para compreender a letra da canção apenas com a realização da leitura do texto escrito. Os aprendizes deveriam elucidar a temática do texto lido.

¹⁴ Para todos os participantes, utilizaremos nomes fictícios, a fim de preservarmos suas identidades.

Isabelle Marie respondeu à questão extraída da sessão *Primeiras Impressões*, existente na atividade, que aborda a compreensão dos alunos em relação ao texto lido. Trouxemos, aqui, recortes das “falas” da participante.

Figura 1 - Resposta de Isabelle Marie.

2). Você consegue dizer alguma coisa sobre o texto que te ajudaram a chegar a essa conclusão? Creio que deve apresentar relação com o mundo em que vivemos. Como os seres humanos se comportam e a interferência →

(Continuação da Figura 1)

2. com o planeta e as relações. O homem parece estar preso a algo.

Creio que deve apresentar relação com o mundo em que vivemos. Como os seres humanos se comportam e a interferência com o planeta e as relações. O homem parece estar preso a algo (Isabelle Marie).

Fonte: Acervo particular do pesquisador.

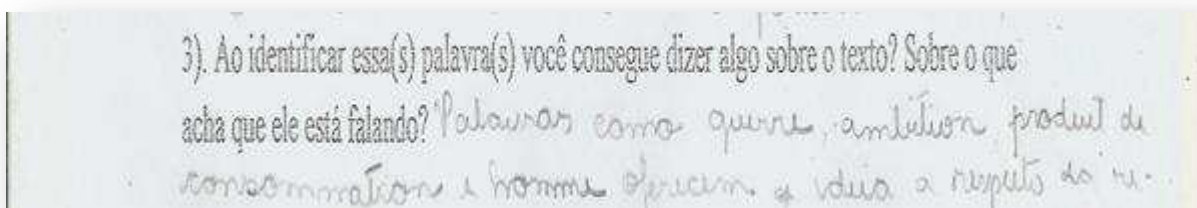
Observamos, na resposta à questão, a realização de uma leitura que busca demonstrar a compreensão geral sobre a letra da canção *Je suis un homme*, acompanhada do áudio. Esse elemento não era *a priori* um fator a ser observado como influenciador na análise do texto a ser feita pelos aprendizes.

O fator relevante por nós observado nesta análise foi o entendimento acerca do texto, proporcionado especialmente pela capacidade de contextualização. De início, os alunos abordavam o texto e, em um primeiro momento, buscavam informações partindo das estratégias e conhecimentos que pudessem acionar para lidar com o texto. Em seguida, eram indagados a respeito das impressões e informações obtidas,

assim como as características da língua que conseguiam compreender, questão que deveria ser respondida logo em seguida à abordagem inicial do professor.

Isabelle Marie responde à questão 2, sugerindo que a canção se referia “[a]o mundo em que vivemos”. Este ponto nos leva a supor que a aluna se referiu à relação dos seres humanos com o próprio planeta e à influência exercida pela espécie humana neste cenário. Creditamos tais informações ao entendimento da capacidade da aprendiz de extrair significado de palavras e/ou expressões que encontravam-se em língua francesa, mas que foram identificadas e interpretadas para sua língua mãe. Seguindo com a análise dos exemplos, destacamos mais um excerto, também produzido pela mesma aluna.

Figura 2 – Resposta de Isabelle Marie.



“Palavras como *guerre, ambition, produit de consommation e homme* oferecem a ideia a respeito do homem com o mundo” (Transcrição da resposta referente à questão três, referente à sessão “Primeiras Impressões” realizada na aula número dois do núcleo francês).

Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Na figura acima, *Isabelle Marie* realizou a leitura da letra da canção *Je suis un homme*. Ela indica que conseguiu se aproximar, em muitos aspectos, da temática da canção e foi capaz de reconhecer o vocabulário do texto, aspecto que lhe forneceu informações para que pudesse realizar inferências efetivas acerca do conteúdo lido. De acordo com os conceitos de compreensão desenvolvidos por Séré (2009) no âmbito da intercompreensão, observamos a execução destes processos mentais de

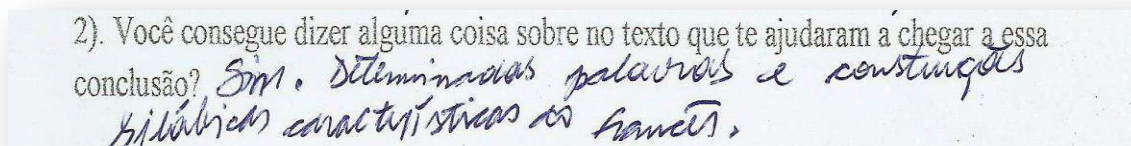
percepção e raciocínio que ligam características em comum de um idioma parente a outro. Nesse caso, a língua francesa como imã da língua portuguesa.

A observação deste ponto nos mostrou que uma leitura prévia favorece a apreensão de sentido do que foi lido. Este fator leva o aprendiz a fazer inferências fundamentadas sem que houvesse nenhum tipo de informação prévia, nem mesmo dicas do professor ou de colegas em relação ao texto que seria abordado em sala.

Isabelle Marie também demonstra reconhecer vocabulário suficiente para fazer um julgamento do que estaria tratando a música, a exemplo das palavras ‘*guerre*’ [guerra], ‘*homme*’ [homem], “*ambition*”, [ambição] e ‘*produit de consommation*’ que significa “produto para consumo”, como podemos observar na questão seguinte: a de número três, que aborda aspectos referentes à estratégia mobilizada por *Isabelle Marie* para obter tal resposta. É importante lembrar que o idioma era desconhecido pela aprendiz. Mas, pode-se observar que ela conseguiu inferir sobre o texto lido graças à estratégia de identificação de formas linguísticas vizinhas, fator que propicia o reconhecimento das similitudes gráficas, tornando possível a interação com o texto, elemento forte na IC.

Ao prosseguir com a análise do aspecto da *Compreensão*, selecionamos outro excerto, retirado da mesma atividade, referente ao primeiro bloco, de onde escolhemos as respostas de outro aluno, que aqui chamaremos de Andrei.

Figura 3 – Resposta de Andrei.



2). Você consegue dizer alguma coisa sobre no texto que te ajudaram a chegar a essa conclusão? *Sim. Determinadas palavras e construções silábicas características do francês.*

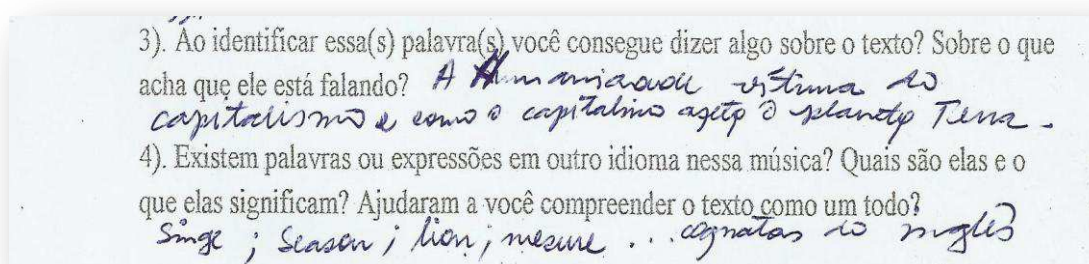
Sim, determinadas palavras e construções silábicas características do francês.

Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Neste momento, ao observarmos a resposta do aluno, verificamos que ele nos descreve como realizou sua estratégia para lidar com o idioma, através da identificação de palavras e outras estruturas que, por lhe parecerem familiares, conduziram-no a fazer inferências e assim construir significado para o texto lido.

Seguindo com a análise, selecionamos outro momento da atividade realizada por Andrei, e assim verificamos o seguinte posicionamento:

Figura 4 – Resposta de Andrei.



3) *A humanidade vítima do capitalismo e como o capitalismo afeta o planeta terra.*

4) *Singe; season; Lion; mesure... cognatas do inglês*

Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Neste bloco de respostas, Andrei nos apresenta um tema para a canção lida que, segundo ele, estabelece relação do homem com o meio ambiente, o planeta em que vive e o capitalismo, movimento econômico ao qual o aluno credita os problemas enfrentados pelo ser humano.

No momento de fornecer informações acerca do vocabulário identificado que o levaram a chegar a tais conclusões, o aluno curiosamente relaciona as palavras da língua francesa ao inglês. Entretanto, estas descendem do francês, ganhando mudança fonética e gráfica. Incluímos aqui a questão de número quatro, que a princípio não constaria na seleção de dados para esse ponto da análise, mas vimos tal

excerto como um acréscimo necessário para entendermos como se deu o processo de leitura traçado pelo aluno.

Os vocábulos identificados pelo aluno foram especificamente *singe*, que significa macaco em português, *season*, que significa estação, *lion*, leão, e *mesure*, que significa medida. Observamos que o aluno contrói um elo entre esses termos para pensar a temática desenvolvida ao longo da canção. Apesar das inferências do aluno aparentemente sinalizarem para uma conexão com uma língua não latina, o que extrapolaria nossa proposta, não deixamos, em verdade, de ter este contato, visto que as palavras estavam de fato em francês.

Obtivemos mais uma vez a compreensão textual viabilizada pela identificação de vocábulo-chave, servindo como elemento principal para a construção de sentido. Vale lembrar que, nesta etapa da atividade, a classe ainda não manteve contato com o audiovisual, sendo necessário reconhecer que as colocações do aluno foram bastante pertinentes, pois ele demonstrou ser capaz de atribuir significado a essas palavras extraídas do texto e elaborar um roteiro de ações para a canção sobre a qual apenas se supunha o tema.

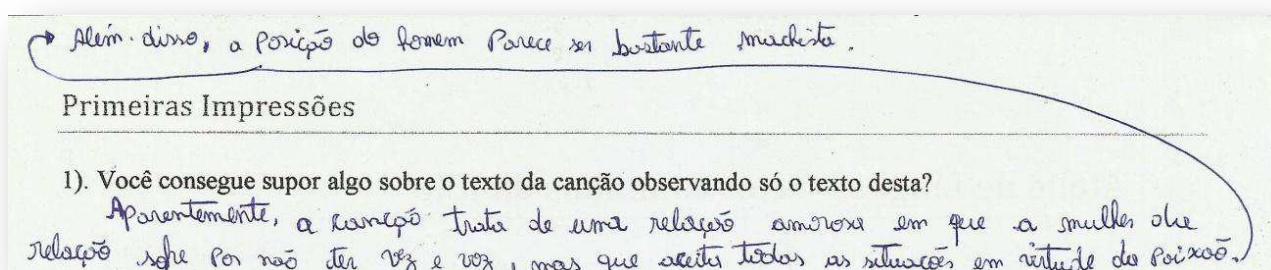
Creditamos a asserção do aluno em afirmar a presença da língua inglesa no texto ao fato da internacionalização e expansão deste idioma em nível global, aspecto que nos influencia e torna mais fácil a transferência interlinguística que, segundo Souza (2013), é viabilizada pela facilidade de inserção no meio plurilíngue por parte dos alunos que já dominam o idioma inglês. Como a língua inglesa ganhou ao longo do tempo grande impacto em nossa vida quotidiana escolar, é esperado que seu reconhecimento ocorra em uma porcentagem significativa. O conhecimento prévio e as habilidades didáticas, quando atividades, tornam possível que o estudante faça a transferência de uma língua à outra pelo que é registrado e armazenado em sua memória. Entendemos que seja este o processo adotado pelo aluno.

Para o próximo momento da análise do corpus, selecionamos atividades realizadas no segundo bloco do curso, mais precisamente do núcleo espanhol, como próximo exemplo a ser analisado, o que nos dá uma dimensão da progressão dos alunos em lidar com a pluralidade linguística, dada a quantidade de idiomas com os quais trabalhamos no curso. Trabalhamos duas canções: *Manos al aire*, da cantora canadense Nelly Furtado (Cf. Anexo 2 – Atividade do núcleo espanhol; Apêndice 2, e *Fin de semana*, do grupo mexicano Zoé) e escolhemos as respostas dadas à atividade da primeira canção.

O critério principal para utilizarmos essa resposta, dentre as demais conferidas à questão de número um, foi a complexidade e completude da resposta dada, ou seja, se a informante conseguiu nos dar um *feedback* coerente com o conteúdo da letra, destacando o máximo de elementos que demonstrassem incursão pelo texto. Quão mais eficiente na correspondência aos temas propostos a aluna fosse, melhor serviria para utilizarmos sua resposta como exemplo, o que nos possibilitaria averiguar se houve progressão na leitura de gêneros plurilíngues.

Temos, a seguir, a questão de número um, retirada da sessão *Primeiras Impressões*, parte referente à atividade da aula seis, núcleo de língua espanhola. Após expormos o excerto, passamos aos comentários com a análise.

Figura 5 – Resposta da aluna Andresa.



Aparentemente a canção trata de uma relação amorosa, em que a mulher da relação sofre por não ter vez e voz, mas que aceita todas as situações em virtude da paixão. Além disso, a posição do homem parece bastante machista (Andresa).

Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Na resposta acima, identificamos a definição que *Andresa* estabelece de uma possível temática. Ao analisar o excerto, percebemos afirmações pertinentes acerca do provável conteúdo do texto lido que a levaram a supor um tema para a canção. Um dos fatores preponderantes na escolha da primeira parte de nosso corpus foi justamente a temática que as músicas abordariam, e este seria o ponto principal para ser desvendado. Mais uma vez, *Andresa* consegue fazer inferências em relação ao texto, atribuindo-lhe significado, discutindo sobre a temática do relacionamento, em que o casal narrado passa por dificuldades para se entender. A aluna alude também ao tratamento ríspido do suposto companheiro da personagem, o que foi entendido por *Andresa* como uma atitude machista, devido à postura autoritária do companheiro.

A estudante atribui tais afirmações considerando o reconhecimento de palavras identificadas no texto, além de frases e expressões. Tal atividade foi propiciada também pela facilidade com que os alunos interagiram com o texto das canções em língua espanhola. Nesse ínterim, entendemos que se trata do fato de termos um idioma estrangeiro com muitas similitudes com o nosso. A proximidade com a língua espanhola foi desde o princípio um fator que consideramos relevante e que se mostrou frequente nas abordagens feitas pelos alunos.

Acerca deste aspecto, Almeida Filho (1995, p. 34) afirma que “*de entre las lenguas románicas el portugués y el español son las que mantienen mayor afinidad entre sí*”. Paniago (2015, *on-line*) acrescenta que “*las semejanzas realmente son muchas en todos los niveles porque se trata de lenguas próximas*”¹⁵. Tais aspectos possibilitam obviamente um poder maior de interação com textos em língua espanhola por parte de aprendizes brasileiros de língua estrangeira.

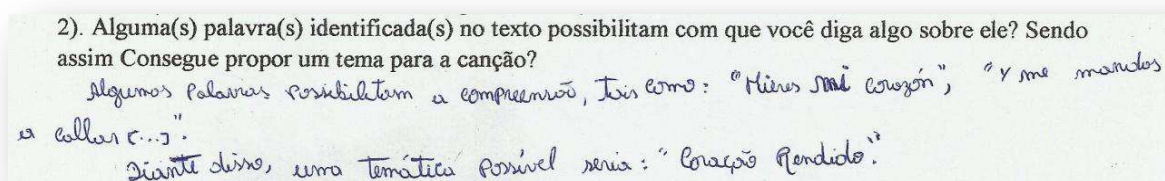
Séré (2009) ressalta ainda a questão da proximidade linguística como um fator preponderante no que tange à leitura intercompreensiva, termo que poderíamos

¹⁵ Dentre as línguas românicas, o português e o espanhol são as que mantêm maior afinidade entre si. As semelhanças são muitas em todos os níveis porque se trata de línguas próximas (Todas as traduções são de nossa autoria, salvo menção contrária).

utilizar para chamar o processo de leitura que ocorre dentro da experiência da intercompreensão. Tal fato se dá devido ao contato com textos de gêneros e línguas diversas. O reconhecimento das formas do léxico com base em seu grau de transparência, bem como as possibilidades de transferência pela morfossintaxe semelhante das duas línguas, é uma estratégia constante. A facilidade em conectar o léxico em ambas as línguas pode ser constatada na questão seguinte, na mesma sessão.

Esta parte da atividade aborda justamente a primeira leitura feita do texto escrito da canção. Observamos que os alunos levantam hipóteses sobre o texto, constituindo-se em um exercício que explora estratégias de leitura usadas em LE.

Figura 6 – Resposta da aluna Dulce.



Algumas possibilitam a compreensão, tais como "Hieres mi corazón", "Y me mandas a callar". Diante disso, uma temática possível seria: "Coração Rendido" (Dulce - Excerto retirado da questão 2, referente à sessão "Primeiras Impressões").

Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Na atividade acima, procuramos verificar qual o processo realizado pelo aprendiz para gerar informação a partir do texto da canção e assim chegar a algumas conclusões concernentes a ele. Vemos que *Dulce* destaca frases que indicam haver ligação entre os personagens da história narrada na canção e tais frases demonstram clara proximidade com a língua portuguesa, a ponto de a estudante já supor seu significado, não necessitando de uma abordagem mais demorada. Ao avaliar a primeira frase em espanhol, ela consegue deduzir a existência de um sentimento entre os personagens.

Podemos observar a fluidez na relação estabelecida entre os vocábulos nas duas línguas, uma vez que o verbo *Ser* em espanhol, aqui conjugado *Hieres*, assemelha-se muito com o mesmo verbo em português, *Era*. Em seguida, temos a palavra *corazón*, também bastante próxima da grafia de sua equivalente em língua portuguesa: coração. O pronome possessivo *mi* também possibilita uma abordagem acertada eficiente em relação a seu significado, dada a semelhança com nosso idioma. A construção de uma versão equivalente em português demonstrou ser a estratégia utilizada pela aluna Dulce como forma de construir sentido para a frase lida. Esta foi a estratégia que se revelou mais recorrente entre os participantes do curso como um todo.

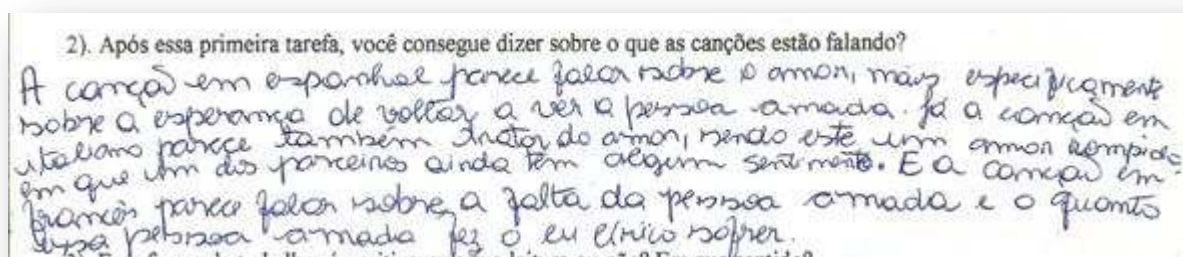
A próxima frase destacada pela aluna também demonstra que ela recorreu à similaridade dos vocábulos em língua estrangeira com os vocábulos da língua portuguesa. Como podemos observar em “*me mandas callar*”, são as palavras contidas nessa frase que se assemelham bastante a determinados vocábulos em português, como o pronome *me*, idêntico à versão em língua portuguesa (LP), assim como o verbo *mandar* e *calar*. Ambos os termos significam *imposição*, *agressão* e *violência*. Tais sentenças estão repletas de vocabulário, o qual a aluna demonstra facilidade em entender, proporcionando a veiculação de pistas claras para que o aluno/leitor consiga intervir e extrair informações.

No terceiro módulo do curso, tivemos a última das três intervenções. Foram abordadas as três línguas em sala de aula. Nesse momento, os participantes deveriam ler três canções nas três línguas abordadas no curso: o espanhol, o francês e o italiano. Esta atividade recebeu o nome de *Todas as Línguas Juntas*, cujo objetivo era levar os alunos a responder cerca de sete questões, as quais deveriam abordar as três músicas trabalhadas e, conseqüentemente, as línguas nas quais eram interpretadas. As primeiras questões tratavam sempre da abordagem do texto em si mesmo, com uma música por vez. Logo após, passávamos à exibição dos vídeos e, por último, às

considerações finais acerca das relações estabelecidas entre as duas mídias/linguagens, seguidas por uma avaliação positiva ou negativa acerca do processo.

Tomemos como exemplo a questão dois da atividade referente à nona aula, com um excerto retirado da atividade nove, referente ao terceiro e último bloco.

Figura 7 – Resposta da aluna Donnatella.



2) A canção em espanhol parece falar sobre o amor, mais especificamente sobre a esperança de voltar a ver a pessoa amada. Já a canção em italiano parece também tratar do amor, sendo este um amor rompido, em que um dos parceiros ainda tem algum sentimento. e a canção em francês parece falar sobre a falta da pessoa amada e o quanto essa pessoa amada fez o eu lírico sofrer (Donnatella).

Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Nesta atividade, é solicitado que os alunos identifiquem a temática das canções, lembrando que a temática se constituiu como o fio condutor para a seleção das canções trabalhadas. O grupo teria o mesmo tema e deveria ser capaz de identificar esses temas em comum e evidentemente obter mais dados sobre os textos lidos.

Analisando o trecho acima da aluna que chamaremos de *Donnatella*, por questões de legibilidade, optamos por transcrevê-lo, no intuito de esclarecer quaisquer dúvidas quanto à escrita da aluna:

A canção em espanhol parece falar sobre o amor, mas especificamente sobre a esperança de voltar a ver a pessoa amada. Já a canção em italiano parece também tratar de amor, sendo este um amor rompido em que um dos parceiros ainda tem algum sentimento. E a canção em francês parece falar sobre a falta da pessoa amada e o quanto essa pessoa amada fez o eu lírico sofrer.

(Resposta da aluna Donatella para a questão 2 do terceiro bloco do curso, envolvendo as três línguas estudadas numa única abordagem).

Analisando a questão respondida por *Donatella*, observa-se que ela faz inferências nas três línguas e consegue supor o significado das três canções. Segundo o *EuroComRom* (2005), saber uma língua românica facilita o acesso às outras línguas românicas quando tratamos de famílias linguísticas. Esse é o fundamento da transparência, pois 90% dos itens lexicais internacionais estão voltados para o latim, ou léxico românico. Esse elemento faz parte da estratégia de decodificação, através da qual os estudantes utilizam a LM para compreender a LE. Dentre os nossos alunos, 100% deles dominavam a língua portuguesa, sua língua materna. Alguns deles possuíam domínio do francês, espanhol ou italiano, o que desenhou o seguinte quadro: alguns possuíam duas línguas românicas; outros, apenas uma, e, no geral, a abordagem de três idiomas representou um desafio que eles tinham de transpor.

Atendo-nos a esse fator, é possível compreender a facilidade com que certos idiomas conseguem ser compreendidos logo de início, não pela tradução palavra por palavra das sentenças ou expressões, mas pela clareza e transparência de certos vocábulos presentes no texto. *Donatella* consegue êxito na proposta de um tema para os textos lidos, indicando-o ao expor que as situações narradas nas canções se tratavam de casos de amor e, mais especificamente, amores que foram rompidos, casos de amor não solucionados, com possibilidade de volta ou resquício desses sentimentos que permaneciam nas pessoas envolvidas.

Os exemplos que selecionamos para esta primeira parte da análise atestam a efetividade das estratégias utilizadas pelos alunos no intuito de ler e compreender os textos apresentados, assim como realizar as atividades correspondentes. A versatilidade do uso dessas estratégias, com relação à quantidade de incursões feitas nos textos, foi um aspecto preponderante e decisivo para a realização das leituras e,

por conseguinte, de seu entendimento. Mesmo quando não se davam conta de quais processos estavam usando para entender o contexto do material escrito que receberam, muitos questionamentos surgiam acerca do sucesso de enveredar-se em línguas desconhecidas, mas os exemplos demonstram o contrário, visto que os aprendizes obtiveram êxito em suas leituras e, muito além de simplesmente ler, conseguiram ler e entender os objetos estudados, as letras das canções.

Apesar do receio de lidar com idiomas novos, os aprendizes obtiveram êxito na maioria das incursões realizadas, justamente quando observamos o enfoque dado a alguns vocábulos específicos, como substantivos e adjetivos, fator que possibilitou aos alunos fazer afirmações concretas e assertivas em relação à temática das canções lidas. Enfocando a observação da categoria *Compreensão*, notamos que, na grande maioria das atividades analisadas, a identificação de vocábulos das línguas estrangeiras nas quais se apresentavam as canções configurou-se como o recurso mais utilizado para a compreensão dos textos, o que observamos se constituir como sua principal forma de abordagem.

Tal fato nos leva a concluir que os alunos conseguiram alcançar a compreensão dos textos realizando movimentos semelhantes aos descritos por Séré (2009) ao esquematizar o funcionamento da intercompreensão. Eles desenvolveram o reconhecimento de vocábulos de classes diversas, como verbos, substantivos, pronomes e advérbios, além das inferências, outra parte do processo gerador de compreensão, pois só dentro desta linha de entendimento dos dados é que justificamos tantas inferências acerca dos textos. Os informantes demonstram realizar a decodificação dos itens em LE e, a partir deste ponto, compreender momentos dos textos que, mesmo de forma fragmentada, possibilita-os observar o contexto, proporcionando assim a geração de significado para a letra da canção.

Tivemos, contudo, a prevalência de um movimento básico de reconhecimento de vocabulário como principal recurso estratégico para a identificação de informações

no texto e assim se realizar a sua compreensão geral. Apesar de parte do grupo possuir conhecimento de uma ou duas línguas latinas, no máximo, não observamos uma quantidade maior de técnicas para uma leitura mais aprofundada dos documentos lidos.

A leitura de palavras isoladas também demonstrou ser um artifício constante nas abordagens. Entretanto, somos levados a pensar que os aprendizes realizaram algum tipo de conexão com os grupos aos quais pertenciam tais vocábulos identificados. Tivemos vários exemplos em que os alunos demonstraram traçar um percurso semântico entre os termos, o que lhes permitiu pensar temáticas prováveis para as canções.

4.2 Transferência de habilidades entre LM e LE: As conexões lexicais

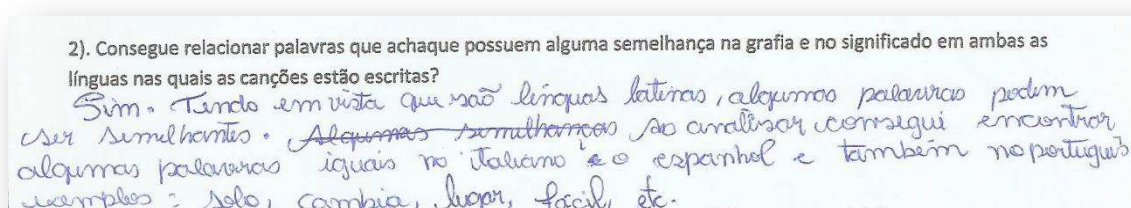
Uma das principais características da abordagem intercompreensiva é a conexão que pode ser estabelecida entre as línguas com as quais o falante/leitor entra em contato, tomando como base a proximidade estrutural entre elas. Isto ocorre devido à origem em comum dos idiomas, como no caso das línguas estudadas em nossa pesquisa, todas oriundas do latim.

Em outras palavras, o fator da semelhança existente entre as línguas envolvidas no percurso da leitura de textos através da ILR se coloca com o objetivo de ilustrarmos a presente categoria. Para tal fim, selecionamos seis exemplos retirados do último bloco do curso, por ter sido nessas aulas que foram reunidas as três línguas simultaneamente. Por essa razão, mesmo antes da intervenção, vislumbrávamos uma maior probabilidade de ocorrerem conexões entre os três idiomas, sendo esta hipótese, posteriormente, confirmada.

Nesse momento da coleta de dados, pudemos observar com mais clareza a realização da conexão entre os idiomas, fator desencadeado pela própria natureza

plurilíngue desta fase do curso, sobretudo quando comparamos os dados obtidos nessa fase aos das fases anteriores. Portanto, analisamos seis excertos oriundos do oitavo, nono e décimo encontros, os quais compuseram o terceiro bloco do *Ateliê de Leitura*. Vejamos os exemplos:

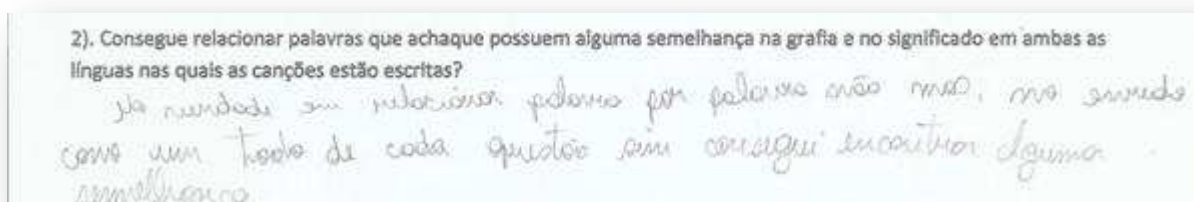
Figura 8 – Resposta da estudante Giorgina.



Sim. Tendo em vista que são línguas latinas, algumas palavras podem ser semelhantes. Ao analisar consegui encontrar algumas palavras iguais no italiano e o espanhol e também no português.

Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Figura 9 – Resposta do estudante Lucio.



Na verdade em relacionar palavra por palavra não, mas no enredo como um todo de cada questão sim consegui encontrar alguma semelhança – Resposta do estudante Lucio à questão dois referente à atividade da aula oito.

Fonte: Acervo particular do pesquisador.

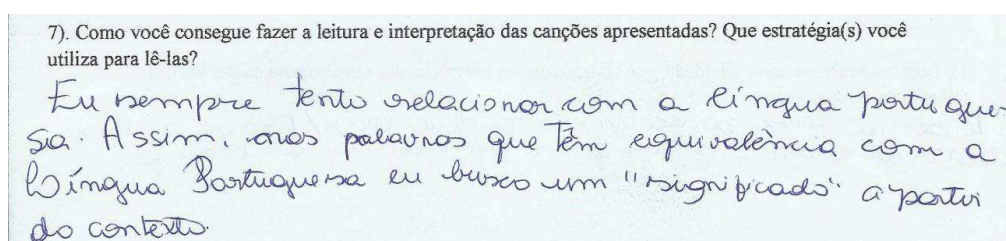
A estudante *Giorgina* responde à questão de número dois expondo os procedimentos adotados por ela para chegar às conclusões apresentadas em suas respostas, conforme foi solicitado na atividade. A questão pede que os alunos digam como realizaram a leitura do texto em questão, e se eles conseguem relacionar

palavras em ambas as línguas, observando-se semelhanças entre elas. Giorgia responde que, após uma análise, foi capaz de identificar vocábulos nas línguas espanhola e italiana como *solo*, *cambia*, *lugar* e *fácil*.

No excerto seguinte, o estudante - que chamaremos *Lucio* - responde à mesma questão, narrando sua forma de executar a leitura do texto previamente apresentado. Ele afirma que não consegue relacionar palavra por palavra, mas, observando integralmente o enredo, sim, é possível construir significado a partir das pistas deixadas pelas palavras, ou seja, o aluno não consegue fazer a leitura como um leitor proficiente, tendo certo domínio de uma determinada língua - como realizamos com o português, nossa língua de comunicação diária -, mas consegue construir o sentido do texto, ligando as informações que essas palavras apresentam e, obviamente, consegue identificá-las.

Seguindo a progressão das aulas, trazemos mais dois excertos, retirados dos últimos encontros, ocorridos em dois dias. Isto se deu em virtude da necessidade de os alunos explorarem, com calma, os três textos apresentados. Por isso, aumentamos o prazo para a resolução das atividades e das discussões.

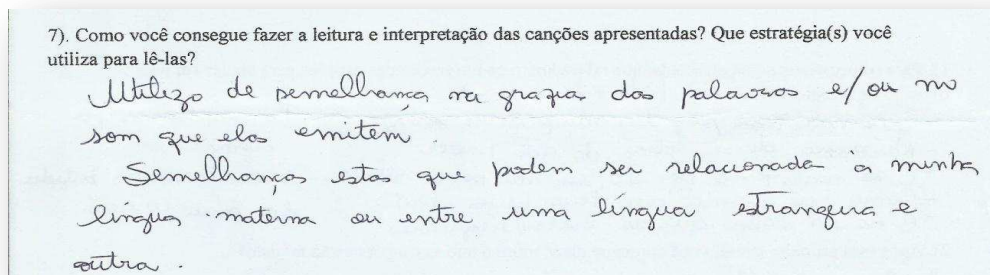
Figura 10 - Resposta do estudante León.



(Eu sempre tento relacionar com a língua portuguesa com a língua portuguesa. Assim, nas palavras que tem equivalência com a Língua portuguesa eu busco um "significado" a partir do contexto).

Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Figura 11 - Resposta da estudante Antoiniette.



(Utilizo de semelhança na grafia das palavras e / ou no som que elas emitem. Semelhanças estas que podem ser relacionadas à minha língua materna ou entre uma língua estrangeira e outra – Aula de número 9, encontro de número 10).

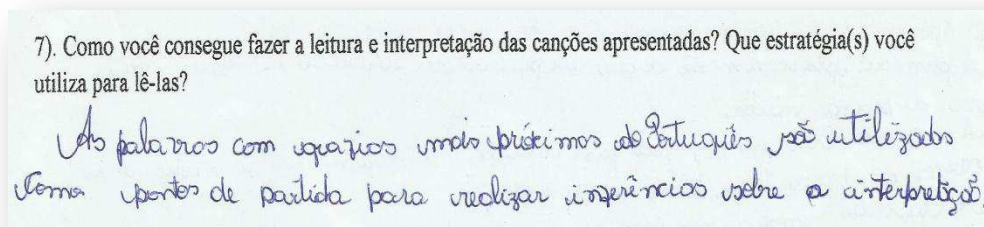
Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Nos dois excertos, os estudantes apresentam o procedimento adotado para ler os textos. No primeiro exemplo, o estudante afirma usar como principal metodologia a relação com a sua própria língua ou com uma LE de seu conhecimento. Por essa ótica, pode-se afirmar que o português parece-nos ser um dos principais recursos como procedimento estratégico para se lidar com o texto e atribuir-lhe significados. Léon acrescenta que, ao identificar palavras em língua estrangeira semelhantes graficamente às palavras em língua portuguesa, consegue atribuir significado. Tal fator, por certo, pode possibilitar que ele construa um elo entre as palavras e o contexto, construindo, assim, um sentido para o texto lido.

Com a estudante Antoiniette, não é diferente. Ela mesma afirma que faz uso das semelhanças gráficas e também do som emitido pela leitura oral - que havia sido executada pelo professor de alguns trechos da canção - como meio para gerar ligação entre sons. Mas, para ela, o principal é compreender o vocábulo escrito como base para gerar reconhecimento e entendimento do texto. A aprendiz complementa ainda que também observa as semelhanças gráficas entre palavras em comum aos idiomas abordados em sala.

Os próximos exemplos analisados foram retirados do encontro de número 12, que foi realizado em dois momentos, totalizando um montante de 12 encontros.

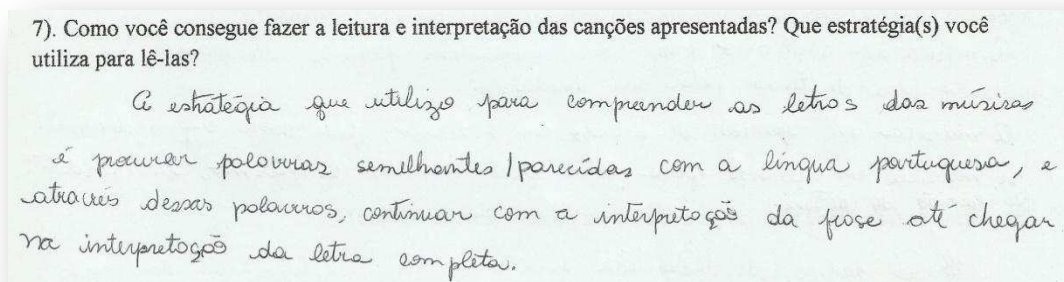
Figura 12 - Resposta da estudante Andresa.



(As palavras com grafias mais próximas do português são utilizadas com pontos de partida para realizar inferências sobre a interpretação. Resposta da estudante Andresa extraída da aula de número 10 no 12º encontro).

Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Figura 13 - Resposta do estudante Francesco.



(A estratégia que utilizo para compreender as letras das músicas é procurar palavras semelhantes / parecidas com a língua portuguesa, e através dessas palavras, continuar com a interpretação da frase até chegar na interpretação da letra completa – Francesco aula 09 realizada em 2 encontros).

Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Os últimos dois exemplos que utilizamos para ilustrar esta categoria nos mostram um pouco mais sobre o percurso tomado pelos aprendizes, no intuito de compreenderem os documentos lidos. Trabalhamos, nesse momento, com o objetivo

de mostrar as estratégias utilizadas pelos aprendizes e se houve - ou não - uma progressão do percurso construído por eles ao longo da leitura dos textos.

Andresa e Francesco afirmaram, em suas respostas, que o procedimento adotado para a compreensão dos textos das canções foi a identificação de vocábulos que possuíam certo grau de semelhança com palavras equivalentes em língua portuguesa, o que possibilitou, a nosso ver, a construção de um corpo de significado, um completo entendimento acerca do que está sendo dito no texto. Embora tenhamos selecionado uma quantidade específica de amostras, vale ressaltar que fizemos também uma análise em nível quantitativo de todos os questionários coletados nas intervenções.

Séré (2009) destaca o aspecto da similaridade entre línguas parentes como sendo um procedimento básico, em especial no que diz respeito à possibilidade de compreender outra língua. Tal processo é desencadeado quando recorremos a mecanismos que nos possibilitam transferir um conhecimento que possuímos de nossa LM para outra língua, como a estrangeira.

Esses mecanismos podem ser o reconhecimento da estrutura morfossintática comum às línguas de origem latina, terminações, radicais, dentre outros elementos, constituindo-se um reconhecimento que abrange tanto a posição dos vocábulos em uma frase, como verbos, artigos, pronomes, substantivos, quanto em nível sintático, oração, sujeito, predicado. Esses foram aspectos destacados nas abordagens, que também identificou o reconhecimento de um verbo, denotando a existência de um objeto logo na sequência. Contudo, a similaridade de núcleos menores, como palavras isoladas, foi essencial para proporcionar aos participantes do curso o entendimento de informações por vezes fragmentadas dentro do texto.

Segundo Castellotti (2006) a competência plurilíngue de um sujeito/ator social tem por característica a capacidade de usar em contexto um repertório constituído de recursos plurais e diversos, reconhecendo-se e afirmando-se como sujeito plurilíngue.

A competência plurilíngue é fomentada pela correlação e interação de conhecimentos. Sob o nosso olhar e de maneira mais específica, é preciso que entendamos a ILR como a estruturação de uma base metodológica divergente da perspectiva monolíngue, “[...] obedecendo a uma lógica de construção de construção de conhecimentos separados e estanques” (ESCUDE; JANIN apud CAROLA, 2015, p. 23).

Em um estudo anterior, os autores ressaltam a importância da psicolinguística na aptidão dos públicos bilíngues e monolíngues, no que concerne à utilização de LE. Distingue-se que o sujeito monolíngue trabalha no retorno constante à sua língua materna, enquanto o bilíngue/plurilíngue faz um percurso rápido entre as línguas que “domina”, por meio de reformulações e transposições.

Em nossa pesquisa, o desenvolver das atividades foi marcado pelo ir e vir pelas línguas latinas e suas estruturas. Esse aspecto, ainda que de forma simples, encontrou espaço dentro das participações dos estudantes, pois conseguiram alcançar o objetivo da transferência de conhecimentos da língua portuguesa para com o espanhol, o francês e o italiano; mas entre elas também, desenhando esse movimento em seu proceder.

Podemos avaliar que o estudo dessa categoria nos proporcionou verificar ocorrências de reconhecimento linguístico relevante para a realização da leitura dos textos plurilíngues, mesmo que de forma inicial e básica, ou seja, sem a ativação de outros conhecimentos/habilidades que proporcionassem uma maior incursão pela estrutura das línguas românicas. Entretanto, essa trajetória viabilizou a realização, por parte dos aprendizes, da construção do sentido global dos textos, graças à identificação das expressões linguísticas chave para o cumprimento dessa tarefa.

Baseados nos aspectos acima citados, conseguimos dar subsídio à análise das contribuições dadas pelos aprendizes ao se engajarem nas atividades de leitura dos documentos em línguas diversas.

4.3 Relação intersemiótica vídeo/canção

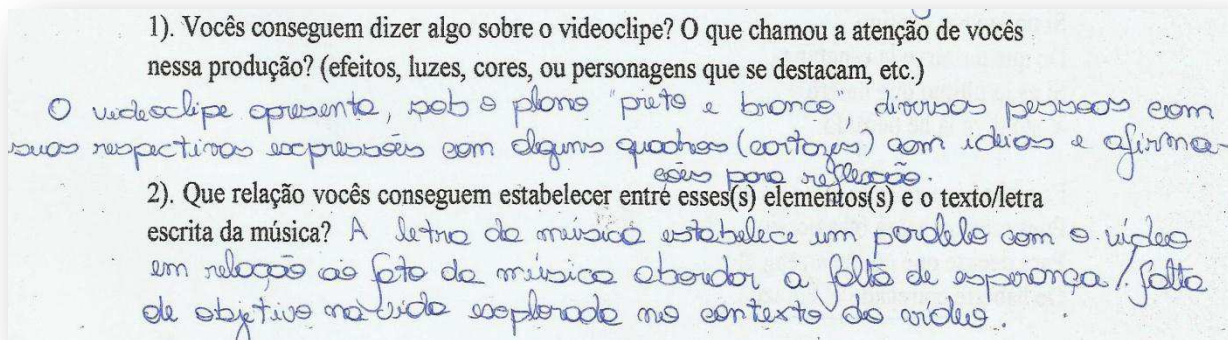
Esta terceira categoria de análise diz respeito ao percurso realizado pelos estudantes participantes do curso e pelo professor-pesquisador, quanto ao tratamento do recurso audiovisual utilizado durante as aulas do projeto *Ateliê de Leitura*. Nesse momento, deparamo-nos com as possibilidades de leitura vivenciadas pelo contato com a linguagem não verbal, proveniente dos videoclipes das canções trabalhadas em aula. Buscamos proporcionar aos aprendizes o desenvolvimento da capacidade de redescobrir a leitura diante das possibilidades, viabilizadas pela união das mídias – intersemióticas - e da intercompreensão de línguas.

O objetivo desta etapa foi, portanto, verificar se, além das leituras das imagens dos clipes, os aprendizes eram capazes de relacioná-las aos textos das canções. Pretendíamos constatar se os aprendizes conseguiam identificar a conexão entre esses textos e os vídeos que os representavam, confirmando ou não suas hipóteses e respostas através da resolução das atividades propostas.

O critério de seleção dos excertos baseou-se em seu grau de complexidade. Dito de outra forma, escolhemos os dados que concentraram um maior número de incursões e detalhamentos entre as duas linguagens abordadas: o audiovisual e os textos. Detemo-nos em exemplos que estabeleciam uma relação mais aproximada com o sentido de cada texto, pois entendemos que, a despeito das muitas possibilidades de interpretação, existe um limite entre o que pode ser dito e entendido e o texto em si.

Selecionamos para nossa primeira análise um excerto retirado do terceiro encontro, ocorrido no primeiro bloco de aulas, quando trabalhamos cada língua individualmente. Esse momento contemplou a língua espanhola com duas canções, a saber: *De que me sirve La vida* e *Limon y sal*, interpretadas por artistas de origem ou ascendência mexicana.

Figura 14 – Resposta do estudante Jean Carlo.



Questão 1 (O videoclipe apresenta, sob o plano 'preto' e 'branco', diversas pessoas com suas expressões com alguns quadros [cartazes] com ideias e afirmações para reflexão).

Questão 2 (A letra da música estabelece um paralelo com o vídeo em relação o fato música abordar a falta de esperança/ falta de objetivo na vida explorado no contexto do vídeo).

Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Retiramos duas questões referentes à mesma atividade, pois estas estavam interligadas e nos proporcionaram uma dimensão mais detalhada e ampla do percurso traçado pelo aprendiz para lidar com as duas linguagens utilizadas em sala de aula.

No que diz respeito ao videoclipe, Jean Carlo destaca aspectos relevantes que chamaram sua atenção, a exemplo do predomínio do contraste de cores - preto e branco -, que serviu de suporte para o registro das imagens do vídeo. Para ele, as expressões marcantes nos rostos das pessoas-figurantes, assim como as frases nos cartazes, com ideias e afirmações, geravam reflexão. Tais imagens, que abordavam temáticas diversas, visavam a sensibilizar o público que assistisse ao vídeo.

Jean Carlo constrói um entendimento inicial do texto, criando para ele uma primeira imagem do tema que provavelmente estaria subjacente na letra. O aluno se baseia inicialmente nas informações compreendidas pela identificação de vocábulos que o conduziram a ter essa compreensão. Destacamos sempre a busca do aprendiz pela definição do tema através do contexto, pois este confirma seu empenho

identificando características por meio do texto, como “a falta de esperança” e “a falta de objetivos na vida”.

Selecionamos algumas imagens do clipe da canção abordada nesta atividade para permitir sua visualização. Logo após, verificaremos o percurso traçado pelo aluno ao conectar as imagens ao vídeo em busca do estabelecimento de significados.

Figura 15 – Canção referente à terceira aula, realizada no terceiro encontro do curso.



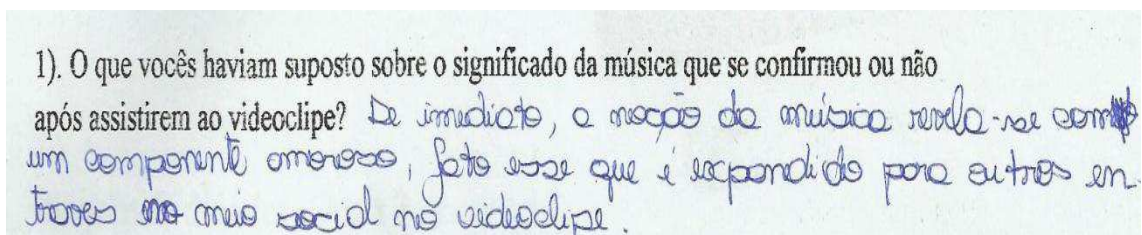
Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Nas figuras acima, constatamos as características destacadas por *Jean*: as cores, as pessoas e seus semblantes e as mensagens contidas nos cartazes. Temos, assim, seguindo a ordem proposta por Pierce da construção do signo, o momento da primeiridade, da elaboração que o aprendiz faz do provável tema da música pela leitura do texto escrito e do mesmo processo feito após a visualização do vídeo. A secundidade é o momento em que o aluno realiza uma nova observação do objeto para entendê-lo e, nesse caminhar, temos a terceiridade. Nesse momento, *Jean* mescla sentimento e raciocínio, ao unir, em sua interpretação, aspectos físicos que lhe

chamaram a atenção, do mesmo modo que os sentimentos por eles liberados, como em uma espécie de catarse, elemento peculiar à literatura (SEVERO, 2008).

Observando agora outro momento da atividade respondida por *Jean Carlo*, constatamos a influência do audiovisual em uma leitura posterior, que compreende esse momento final em que a temática do amor se vê complementada. Nas palavras do aluno, lê-se: “expandida”, o que confere um significado maior à imagem de amor que havia sido previamente construída pelo aprendiz.

Figura 16 – Resposta do estudante Jean Carlo.



1). O que vocês haviam suposto sobre o significado da música que se confirmou ou não após assistirem ao videoclipe? De imediato, a noção da música revela-se como um componente amoroso, fato esse que é respondido por outros em trocas no meio social no videoclipe.

(De imediato, a noção da música revela-se como um componente amoroso, fato esse que é expandido para os outros através do meio social no videoclipe - Resposta de Jean Carlo à atividade referente ao terceiro encontro, na aula três, ocorrida no terceiro encontro).

Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Seguindo com o andamento da análise, selecionamos mais dois exemplos, retirados agora do quinto encontro, quando foram abordadas duas canções em língua francesa. Intencionávamos, com essa seleção, abordar o corpus pela ótica da progressão das leituras realizadas pelos aprendizes.

A título de recorte, utilizaremos a atividade em que a aprendiz *Émilie* responde ao exercício correspondente à canção intitulada *Sans dire un mot*, interpretada pelo cantor francês Emmanuel Moire.

Figura 17 – Resposta da estudante Émilie.

2). Alguma(s) palavra(s) identificada(s) no texto possibilitam com que você diga algo sobre ele? Sendo assim Consegue propor um tema para a canção?

Sim, a espera por uma pessoa.
 "mais quand on se verra" "mais quand tu seras là"
 Mostrando diversas relações tanto amorosas quanto
 Música e videoclipe juntos a relação de mãe e filho.

(Sim, a espera por uma pessoa "mais quando tu seras lá, mostrando diversas relações tanto amorosas quanto a relação mãe e filho. Resposta da estudante Émilie)

Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Figura 18 – Resposta da estudante Émilie.

2). Após assistir ao videoclipe da canção vocês conseguem dizer exatamente qual o tema ou temas abordado(s) nela?

Sim, A relação entre pessoas dos mais variados tipos.

Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Na análise do audiovisual, ao identificarmos as imagens às quais os aprendizes se referiam, constatamos a existência dos elementos imágéticos que lhes chamaram a atenção, remetendo-os às informações reconhecidas na letra da canção. Sendo assim, temos representado no vídeo o cantor andando a esmo, demonstrando estar em busca de alguém. Destacam-se ainda letras luminosas, criadas como efeito especial durante o percurso desse personagem, e pessoas (figurantes) que também demonstram seguir a mesma direção.

Figura 19 – Trecho do vídeo da canção cinco, *Sans dire un mot*, do cantor Emmanuel Moire.



Nesse momentos do vídeo, o intérprete e personagem da história, vaga por uma espécie de ponte e palavras luminosas surgem a seu redor. O personagem caminha incessantemente, durante todo o clipe, que mostra paisagens urbanas.

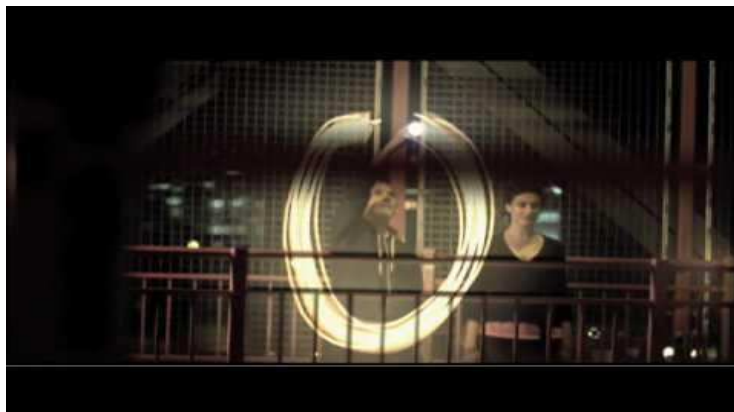
Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Figura 20 – Canção *Sans dire un mot*, do cantor Emmanuel Moire.



Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Figura 21 - Canção *Sans dire un mot*, do cantor Emmanuel Moire.



- Trechos de excertos do vídeo da canção trabalhada na aula de número 5 *Sans dire un mot*, do cantor Emmanuel Moire.

Fonte: Acervo particular do pesquisador.

O exemplo seguinte representa nosso último momento no curso *Ateliê de Leitura*. Esse excerto, referente à aula de número 10, aborda as três últimas canções, com uma temática semelhante para ambos os registros. Esta aula precisou acontecer em dois encontros e abordou as últimas três canções escolhidas, trazendo como tema principal a superação pessoal. Os alunos deviam cumprir a mesma sequência de atividades solicitadas nas aulas anteriores, oito e nove, e assim relacionar texto e vídeo.

Figura 22 – Resposta da estudante Natalie.

4). E sobre os vídeos clips, fale um pouco de cada um. Consegue dizer sobre o que eles estão falando?

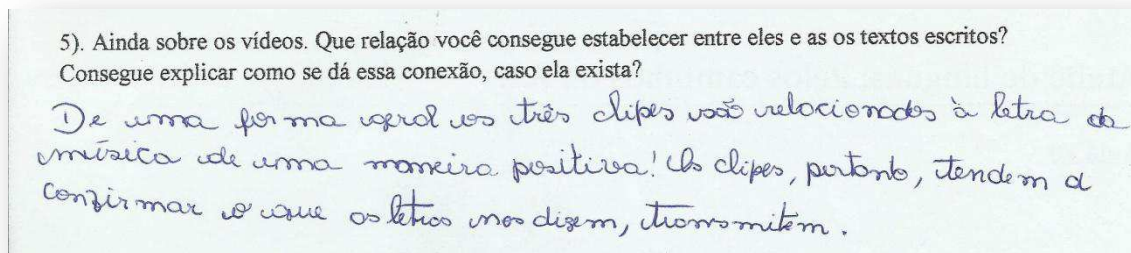
O primeiro mostra-nos das relações ao tempo, tendo em vista que os efeitos de gravidade agiram e m tra no de um relógio.

O ~~segundo~~ clipe de J'oumer mo. pare ~~bem~~ elaborado, visto em mínimos detalhes, mostra-nos exemplos de publicação, como o penhor que é mais ~~trabalho~~ exposto no vídeo com a pena amputada.

O vídeo/clipe "Esquero" mostra-nos o espírito que enfrenta alguns desafios diários, de tal maneira, ver-se que este utiliza de um amigo "imaginário" para superar!

Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Figura 23 – Resposta da estudante Natalie.



4) *O primeiro, mostra-nos algo relacionado ao tempo, tendo em vista que os efeitos de gravação giram em torno relógio O clipe de Tourner ma Page é bem elaborado, rico nos mínimos detalhes, mostra-nos exemplos de superação, como o senhor que é mostrado/ exposto no vídeo com a perna amputada. O clipe 'Guerriero' mostra-nos o garoto que enfrenta alguns desafios diários, de tal maneira, vê-se que este utiliza de um 'amigo "imaginário"'. (Natalie: resposta à questão quatro da atividade 10)*

5) *De uma forma geral os três clipes são relacionados à letra da música de maneira positiva! Os clipes, portanto, tendem a confirmar o que as letras nos dizem, transmitem (Natalie: resposta à questão cinco da atividade 10).*

Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Figura 24 - Canção *Creo en mí*.



Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Figura 25 - Canção *Creo em mi*.



Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Figura 26 - Canção *Touner ma page*.



Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Figura 27 - Canção *Touner ma page*.



Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Figura 28 – Canção *Guierriero*.



Fonte: Acervo particular do pesquisador.

Imagens referentes às três últimas canções utilizadas no curso, referentes à aula de número 10, ocorrida no 12º encontro. Imagem 22 e 23: canção *Creo em mi*. Imagens 24 e 25: canção *Touner ma Page* e imagem 26, canção *Guierriero*.

Nas respostas acima, a estudante, que chamaremos de Natalie, responde à questão de número quatro, destacando os elementos mais singulares para ela em cada registro. A primeira canção tem a questão do tempo como foco, destacado na imagem com o grande relógio movido pela personagem interpretada pela cantora Jenifer. Esse signo visual, que aparece no videoclipe, é o destaque, muito embora existam outros elementos. Mas, para o entendimento da canção, a aprendiz mira neste aspecto. O elemento que chama a atenção da estudante na canção seguinte, em espanhol, é a do homem que enfrenta uma situação de dificuldade e, mesmo numa condição de saúde física debilitada, reúne forças para seguir em frente (Figura 22).

Já em relação ao vídeo da canção italiana, o que chamou a atenção de nossa informante foi o menininho que aparece como personagem principal da história narrada (Figura 26). Ele parece enfrentar situações nas quais a sua coragem é posta à prova. A criança recebe auxílio de uma outra personagem, um suposto amigo imaginário - um herói mascarado, de roupa escura e que está com o pequenino em diversos lugares.

Ainda referente a este aspecto, retomamos o percurso teórico elaborado no capítulo dois desta dissertação, no qual classificamos a música como poesia e estabelecemos suas características como um conjunto de sons e melodia, servindo justamente como trilha sonora de nossos momentos. Como menciona Napolitano (2000) e por ser necessário enxergar esse “recurso” da humanidade, é preciso que tenhamos um entendimento da música como forma de exteriorizar sentidos e sentimentos.

É esse potencial que é identificado por nossa aluna informante. Natalie consegue extrair das imagens sentimentos que são transmitidos por seus idealizadores, assim como o intérprete da canção, especialmente se pensamos que um é concebido, no caso do vídeo, após a construção deste sentimento na letra, fato que nos remete às considerações de Carneiro (2012), cuja orientação aponta que, no processo de leitura intersemiótica, quanto maior for a distância entre as linguagens analisadas, maior será o distanciamento entre os produtos finais das análises destes signos, sendo impossível dizer as mesmas coisas com linguagens diferentes.

O conteúdo da poesia, que em nosso caso específico é representada pela canção, ganha novas feições nas imagens dos videoclipes. Observamos como, ao término da intervenção, os aprendizes conseguiram verificar e identificar semelhanças entre as duas linguagens, buscando um elo entre ambas, obtendo assim um entendimento a partir deste ponto.

Os elementos destacados demonstram o passo realizado pela estudante na busca por vestígios imagéticos que pudessem ajudá-la a identificar a temática das canções, assim como a ligação entre elas e o texto previamente lido e interpretado. Os três registros trabalhavam com a temática da superação, demonstrada em situações e contextos diversos, mas ainda assim as similitudes eram concretas e Natalie obteve êxito em sua leitura.

Em relação a esse ponto, retomamos as contribuições de Medeiros (2014), ao mencionar a capacidade que temos de conectar dois tipos de linguagem, assumindo assim o caráter de um “tradutor intersemiótico” ou, como preferimos em nossa análise, um leitor intersemiótico, que é o papel de Natalie ao conectar o significado da letra das canções às imagens e aos significados que atribuiu a ambas. Entretanto, a imagem possibilitou trazer para o plano do entendimento uma compreensão maior do que se tratava a letra da canção, que mesmo lida e interpretada, deixou lacunas, tendo sua compreensão facilitada pela imagem do videoclipe.

A relação entre imagem e texto se concretizou através da identificação de elementos. A aprendiz passou pelos estágios identificados em Diniz (1994) referentes à organização triádica de Pierce, através da qual o leitor representa e identifica o signo, aspecto que a subsidiou a construção de um elo entre as linguagens presentes que remeteram a um provável tema para as canções. Tal situação parece ter ocorrido na sequência da leitura desta última canção, que apresenta o menino com seu super-herói, ajudando-o a lidar com os medos típicos da infância, ratificados na palavra *guerriero*, quando se observa uma ligação com o signo visual. A apreensão da organização triádica de Pierce, confirma tal estruturação como o esquema traçado para depreender o signo e atribuir-lhe significado (MORAES; ALVES, 2012).

Na sequência das atividades, temos a leitura do vídeo seguinte, no qual se observa uma moça, em meio a um cenário caótico, onde pessoas lutam contra situações de dificuldade e a própria intérprete apresenta elementos, como figurino e acessórios que dão a ideia de que ela representa uma guerreira. Seus gestos, expressões faciais e modo de andar remetem a uma postura, situação representada, quando retomamos o texto, na frase e título da canção em espanhol: *Creo em mi*.

Este trecho da canção foi entendido como uma expressão que remete à força para dar suporte ao fato de que a personagem acredita no próprio potencial. Por último, temos a moça do relógio, personagem da canção em francês *Tourner ma page*.

No vídeo, a personagem, trajando um vestido preto, muitos colares e descalça, com os sapatos na mão, demonstra com sua atitude positiva e despojada que não está disposta a perder tempo e demonstra com o mover dos ponteiros do grande relógio localizado em uma torre virar a página de sua vida, intencionando mostrar-se capaz de superar os problemas e seguir em frente.

A identificação desta e das outras imagens por parte dos alunos posteriormente mostra-nos que eles conseguiram chegar à identificação e confirmação das temáticas de cada canção. O que nos leva a atestar a realização de um trabalho de construção semiótica eficiente por parte de Natalie, assim como dos demais participantes, pois correlacionam o conteúdo proveniente da leitura dos textos com os vídeos de forma efetiva através da identificação de signos proporcionada pela relação com o vocabulário destacado nas atividades. Tal fato, acreditamos, levou a aluna, assim como aos demais participantes, a se certificar de sua interpretação, chegando aos temas das canções.

Vale salientar que, apesar de apresentarmos uma análise qualitativa, todos os exemplos referentes à categoria também foram avaliados de maneira quantitativa, pois entendemos como necessário observar se o comportamento dos aprendizes em ler os textos divergia ou era semelhante. O que de fato se confirmou.

Em relação à utilização das imagens no processo de leitura, Plaud (2010 apud SOUZA, 2013, p. 119) nos auxilia, destacando que a contribuição destas vai muito além da relação da palavra para com a imagem ou vice-versa. Entretanto, o direcionamento que, em geral, foi dado pelos alunos concentrou-se na ligação entre o imagético e o textual, na busca por vestígios de conectividade entre as duas linguagens. Esse ponto foi determinante para as interações e as respostas aos questionários.

Ao retomarmos o percurso teórico anteriormente estabelecido, somos capazes de observar que os alunos construíram uma esquematização eficiente para relacionar

os elementos obtidos na leitura dos textos, e conseqüentemente relacioná-los aos aspectos observados nos vídeos. Eles identificam características que os conduziram a reconhecer, por exemplo, o tema da superação de problemas na aula 10, no segundo encontro desta aula; da busca por alguém ou um amor, no quinto encontro, correspondente à aula de número 5, e a necessidade de amor/atenção/ajuda de alguém na aula de número 3.

Com o intento de constataremos a capacidade de leitura e compreensão dos participantes do curso, trabalhando-se como “leitores¹⁶ intersemióticos”, avaliamos como muito positiva a vivência experienciada na sala de aula plurilíngue envolvendo duas linguagens. E valendo-nos das contribuições de Medeiros (2014) para conduzir este pensamento, compreendemos que os esforços feitos pelos participantes da pesquisa demonstram que eles apresentaram um procedimento condizente com as noções expostas pelo pesquisador, em sua ação de ler e depreender as muitas formas de arte e, conseqüentemente, de linguagem. Temos, assim, o leitor de significados.

Essa função foi constatada graças à atribuição de significado, conferida pelos aprendizes aos vestígios identificados no audiovisual, além do estabelecimento de uma relação com as imagens e todos os símbolos delas depreendidos, a exemplo dos personagens e suas ações, contidos nas canções. Os aprendizes harmonizaram as duas linguagens em um eficiente esquema interpretativo, transpondo signos de um texto para outro e relacionando-os com as formas encontradas, de início, nas leituras prévias realizadas com as letras das canções, antes da exibição dos vídeos.

Julgamos importante destacar a relevância do trabalho aqui realizado envolvendo intercompreensão e intersemiótica por serem áreas de crescimento e potencial para a melhoria do ensino de LE, em virtude de suas naturezas dinâmicas e potenciais para o desenvolvimento de valores, que entendemos necessários à

¹⁶ Na proposta da intercompreensão, os indivíduos que dela fazem uso não são compreendidos como tradutores, e sim leitores, ou mesmo intérpretes. O papel da Intercompreensão de línguas românicas é formar leitores de línguas e não tradutores que irão apenas usar a tradução como meio para a compreensão entre as línguas.

construção dos currículos das formações país afora. A pesquisa por nós realizada encontrou na intersemiótica um terreno vasto para o trabalho com um recurso de forte poder pedagógico que é a canção, possibilitando interpretá-la e compreender seu funcionamento.

A confirmação ou não do que foi entendido no texto através do audiovisual mostrou-se como contribuição relevante da abordagem que efetuamos através do *Ateliê de Leitura*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa-ação, com foco na Intercompreensão enquanto caminho para uma educação plurilíngue e pluricultural, possibilitou, além do enriquecimento profissional em lidar com uma nova proposta didática para no contexto do Estado da Paraíba (Região Nordeste do Brasil), o contato com uma proposta de melhoria para o ensino de línguas em nível regional. A pesquisa com a IC traz um movimento inicial que ajuda a projetar a perspectiva da intercompreensão no cenário local do ensino de línguas, começando este percurso na formação inicial de professores. Julgamos este ponto como sendo de grande relevância no que concerne ao aprimoramento do ensino de LE.

De cunho qualitativo, a pesquisa-ação que realizamos procurou trazer contribuições para o ensino de LE, iniciando um trabalho que objetivou sensibilizar o público-alvo para o potencial metodológico da intercompreensão e – consequentemente - da interculturalidade, através da realização de um curso abordando a leitura plurilíngue. O *Ateliê de Leitura* foi idealizado e executado com este intento, pela via político-ideológica que a ILR possui em sua organização como um todo, trazendo questionamentos e amplitude de visão acerca de questões como igualdade entre culturas e as línguas por elas faladas.

Identificamos uma recepção positiva por parte dos participantes da pesquisa no que diz respeito à proposta metodológica em questão, estimulada pelo trabalho com as atividades envolvendo a leitura de textos em várias línguas, assim como à abordagem pluricultural, que provocou o entusiasmo nos aprendizes participantes do Ateliê.

O processo de realização da compreensão global dos textos funcionou de maneira satisfatória ao avaliarmos a qualidade das incursões feitas pelos alunos, assim como o tipo de respostas conferidas às atividades. Mesmo sendo leitores proficientes em sua língua materna, ou, em alguns casos, em outra língua estrangeira,

os aprendizes demonstraram, em princípio, sentir a dificuldade de lidar com um ambiente plurilíngue, como era de se esperar, haja vista a novidade em tal abordagem. Porém, posteriormente, os alunos apresentaram um desempenho satisfatório no quesito compreensão.

Precisamos ressaltar, nestas conclusões, que a realização da transferência de competências entre a língua materna e a(s) língua(s) estrangeira(s) envolvida(s) na abordagem, aspecto seguinte da pesquisa que realizamos, apresentou limitações, pois se restringiram ao reconhecimento de vocabulário aleatório, similaridade gráfica imediata ou bem evidente com referentes em língua portuguesa.

Todavia, algo que precisa ser registrado aqui é que, na minha ainda pouca familiaridade com o tema - apesar de ser o professor-pesquisador -, nunca antes havia tido uma experiência com a Intercompreensão de Línguas Românicas, tanto como aluno ou como professor, nem mesmo algum tipo de formação prévia que me provesse uma experiência de base prévia. Destarte, a abordagem que realizei foi deveras surpreendente e nova para mim, enquanto professor de francês e inglês. Evidentemente, vi-me diante de obstáculos que, na minha ótica inicial, seriam transpostos com certa dificuldade. Contudo, pude apresentar a futuros professores de línguas uma proposta inovadora na nossa realidade, a qual ainda não tinha vivenciado para além de leituras teóricas e discussões com a orientadora.

Creio ser necessário dizer também que foi possível identificar certa ausência de trabalhos que abordem esse tipo mais específico de competência, lidando com as possibilidades de trocas de LE para a LM e vice-versa. Certamente, as pesquisas de Séré (2009) constituíram-se como um dos principais pilares para as nossas reflexões. Muito provavelmente, por essa razão, verificamos certa dificuldade para a criação de material didático e uma metodologia na qual sentíssemos mais segurança, proporcionando-nos um maior e mais eficaz contato dos alunos com a possibilidade de aplicar tais habilidades. Vale ressaltar ainda que, ao cabo das intervenções (das

atividades realizadas no *Ateliê de Leitura*), observamos que a metodologia que construímos atendeu, de modo satisfatório, ao objetivo previamente estabelecido.

O ponto final desta dissertação é a conexão intersemiótica e sua execução no curso-piloto. Consideramos esse aspecto sobremaneira importante, tanto pela relevância do audiovisual e da canção como estimulantes didáticos para a aprendizagem de línguas e especificamente o desenvolvimento da leitura, pensando-os como recursos didáticos de grande valia para o crescimento de nosso público-alvo no desenvolvimento cognitivo, principalmente. O texto poético, vivilizado pelo estudo das letras das canções, foi um recurso significativo por sua preponderância enquanto elemento peculiar à rotina de alguns dos estudantes, sobretudo os do curso Letras, habituados à leitura e ao trabalho com esse gênero literário.

Diante do posto, consideramos que a pesquisa desenvolvida gerou uma movimentação inicial que, a nosso ver, possibilitará uma futura sedimentação da proposta da intercompreensão no cenário educacional da região, funcionando como um elemento relevante para a complementação da formação dos futuros professores de LE da cidade e, por que não dizer, da região de Campina Grande. Esta afirmação está centrada no potencial político do ensino de línguas como diferencial para a construção de mudanças ideológicas e sociais, que entendemos como indispensáveis para as mudanças no cenário do ensino de línguas. Deixamos, através deste trabalho, reflexões que os aprendizes necessitavam fazer a respeito da forma de lidar com as culturas diferentes, incluindo a de seu próprio país e as identidades presentes em sua própria cultura.

Concluimos, ratificando que a metodologia da ILR combina, assim, uma nova abordagem didática com a reestruturação da visão acerca da dimensão cultural, ainda negligenciada pela perspectiva monolíngue de ensino. O que nos leva a reforçar suas contribuições para a construção de um profissional de línguas mais crítico, reflexivo e ciente de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **Quelle école pour quelle intégration?** Paris: Hachette, 1992.

AKKARI, Abdeljalil. Le plurilinguisme lié aux migrations em Suisse : entre contraintes institutionnelles et résistance des acteurs de terrain. In: HÉLOT, C.; BENERT, B.; EHRHART, S.; YOUNG, A. (Eds.). **Penser le bilinguisme autrement Series:** Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Frankfurt: Peter Lang, 2008. p.127-136.

ALBUQUERQUE COSTA, H.; CAROLA, C.H. Intercompreensão no ensino de línguas estrangeiras: formação plurilíngue para pré-universitários. **Revista Moara**, Universidade Federal do Pará, n. 42, jan./jun. 2014. No prelo.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: _____ (Org.). **Português para estrangeiros:** Interface com o espanhol. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 9-21.

_____. **Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?** In: _____ (Org.). **Português para Estrangeiros:** Interface com o Espanhol. Campinas, SP: Pontes, 1995.

ALVES, Ismael; MORAES, Anara do Rêgo. Uma análise intersemiótica da obra Laranja Mecânica, de Anthony Burgess, para o Cinema. **Estudos Semióticos**, USP, v. 8, p. 138-147, 2012.

ANDRADE, A. I.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; LÓPEZ ALONSO, C.; MELO, S.; SERÉ, A. **Plataforma para o desenvolvimento da Intercompreensão em línguas românicas:** Manual do Utilizador. Projecto Sócrates/LÍNGUA, acção 2, 2005.

ANDRADE, A. I., MELO-PFEIFER, S.; SANTOS, L. Que lugar para a intercompreensão em contextos de aprendizagem formal? (Propostas de inserção curricular plurilíngües). In: ARAÚJO E SÁ, M. H.; DOWNING, R. H.; MELO-PFEIFER, S.; SÉRÉ; DELFA, C. V. (Eds.). **A intercompreensão em línguas românicas:** conceitos, práticas, formação. Aveiro: Oficina Digital, 2009. Disponível em: <www.galanet.eu/publication/fichiers/Araujo_e_Sa_et_al_Ed_2009.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2014. p. 228-300.

ANDRADE, A. I.; MOREIRA, G. et al. **Intercomprehension in Language Teacher Education** (1998-2002). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002.

ANJOS, F. A. Qual a verdadeira finalidade do ensino da língua inglesa na escola? **SALA:** Sociedade de Linguística Aplicada, p. 1, 01 jun. 2011.

ARROIO, Agnaldo; GIORDAN, Marcelo. O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino. **Química nova na escola**, v. 24, n. 1, p. 8-11, 2006.

ARAÚJO E SÁ, M. H. A. Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. **Linguarum Arena**, n. 4, p. 79-106, 2013. (ISSN 1647-8770). Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12008.pdf>>. (2013)>. Acesso em: 30 mai. 2016.

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os novos modos de compreender:** a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

BECKER, Sirléa Marildete Kuntze. **Linguagem audiovisual:** um toque para a motivação. Paraná: Universidade Católica do Paraná, 2008.

BORGES, Elaine F. V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). **Linguagem & Ensino [online]**, v. 13, n. 2, p. 397-414, 2010. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/ojs/index.php/rle>>. Acesso em: 17 mai. 2015.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRAWERMAN-ALBINI, Andressa; MEDEIROS, Valéria da Silva (Orgs.). **Diversidade cultural e ensino de Língua Estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 41-60.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching.** New Jersey: Prentice Hall, 1994.

CANDELIER, M. et al. **Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures/Cadre de référence pour les approches plurielles des cadres et des cultures** (European Centre for Modern Languages, Graz). Graz: [s.n.], 2007.

CAPUCHO, F. Línguas e identidades culturais: da implicação de políticos e (socio)linguistas. In: SILVA, Fábio L. da; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A linguística que nos faz falhar.** São Paulo: Parábola Editorial: 2004. p. 83-87.

_____. Ciência, ideologia, intervenção: a Intercompreensão para além das utopias. **Rev. Synergies Europe**, n. 5. Gerflint, Univ. de Franche Comté, p. 101 – 113, 2010.

CANAGARAJAH, A. **Resisting linguistic imperialism in English teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANDELIER, M.; CAMILIERI-GRIMA, A.; CASTELLOTTI, V.; DE PIETRO, J.F.; LORENZ, I.; MEISSNER, F.J.; SHRODER-SURA, A. **CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures.** Graz: Conseil de l'Europe, 2007. Disponível em: <<http://carap.ecml.at/>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

CARNEIRO, Luiz. Tradução intersemiótica, tradução e adaptação. **ComCiência [online]**, n.140, 2012. ISSN 1519-7654.

CAROLA, Cristina Helena. **Práticas de Intercompreensão entre línguas românicas: desenvolvimento da competência de leitura plurilíngue em estudantes de Ensino**

- Médio de uma Escola Técnica (ETEC)** de São Paulo. 2015. 225f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CASTELLOTTI, V. L'intercompréhension est elle soluble dans l'éducation plurilingue? **Colloque International Diálogos em Intercompreensão**. Tour: Université François rabelais, 2008.
- CESTARO, Selma Alas Martins. **O ensino de língua estrangeira: história e metodologia**. 1999. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>. Acesso em: 26. jun. 2015.
- CHAVAGNE, J. P. A intercompreensão entre línguas vizinhas. In: **Jornada da Sociedade Francesa de Tradução**. Lyon: Uclly, 2006.
- CHRISTIEN, S. A perspectiva acional e a pedagogia do oprimido: uma possível metodologia de educação linguística libertadora. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras [Online]**, v. 14, p. 101-112, 2014.
- CECR - CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**. Porto: Asa Editores, 2001.
- DABENE, L. L'enseignement de l'espagnol aux francophones: pour une didactique des langues voisines. **Langages**, n. 39, p. 51-64, 1975.
- DE CARLO, M. **L'Interculturel**. Collection dirigée par Robert Galisson. Paris: CLE International, 1998.
- DEGACHE, C. (Coord.). Intercompréhension en langues romanes: Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet. **Lidil**, n. 28, Lidilem, Grenoble: Ellug, 2003.
- DINIZ, Thais Flores Nogueira. A tradução intersemiótica e o conceito de Equivalência. In: CONGRESSO DA ABRALIC, LITERATURA E DIFERENÇAS, 4, 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo, SP: USP. 1 CD-ROM.
- DOYÉ, Peter. **L'intercompréhension**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2005. Disponível em: <http://www.coe.int/T/F/Coopération_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Activités_en_matière_de_politique/Etudes/DoyeFR.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- DRUMON, Yolanda. Inglês se aprende na escola? **Revista UOL Educação**, ed. 206, 2014.
- EUROCOMROM EUROPEAN COMISSION. **Communication from the council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A new framework strategy for Multilingualism**, COM (2005), 596 final, 30.
- FELIPE, Lucas. **A velha questão: entre letra de música e poesia**. 2014. Disponível em: <http://lounge.obviousmag.org/ocos_de_borboleta/2014/12/a-velha-questao-letra-de-musica-e-poesia.html>. Acesso em: 15 abr. 2016.

FERNANDEZ, C.M.; FOGAÇA, F. C. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. **Linguagem e ensino**, Pelotas, v. 12, n.1, p. 195-225, jan./jun. 2009.

FERRARI, B. **Alemão como segunda língua estrangeira para aprendizes brasileiros**: a influência do inglês em um contexto de aprendizagem plurilíngue. 2012. 164f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo.

FERREIRA, AB.H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3.ed. São Paulo: Positivo, 2004.

GALANET. **Plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes**, 2004. Disponível em: <<http://www.galanet.eu/>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

GALLI, Joice Armani. A noção de intercultural e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil: representações e realidades do FLE. **Revista EntreLínguas**, v. 1, n. 1, 2015.

GERMAIN, C. **Evolution de l'enseignement des langues**: 5000 ans d'histoire. Paris: Clé International, 1993 (Col. Didactique des langues étrangères).

GONÇALVES, Frank da Silva. A Literatura nas Diversas Metodologias de Ensino de LE. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 4, p. 34-51, 2011.

GOROVITZ, Sabine. **Os labirintos da tradução**: A legendagem cinematográfica e a construção do imaginário. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

HAMZE, Amelia. **Linguagem audiovisual e a educação**. Canal do Educador, 2002. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/linguagem.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

HAWKINS, E. **Awareness of language**: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. In: _____. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969.

KALVA, Julia. M.; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Ensino de inglês como língua franca e a identidade nacional: refletindo sobre a formação de professores. **Revista travessias**, v. 5, n. 1, p. 709-727, 2011.

KRAMSCH, Claire. J. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIMA, Artemilson Alves de. **O uso do vídeo como um instrumento didático e educativo**: um estudo de caso do CEFET-RN. 2001. 140f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

MARTINS, Selma Alas. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. **MOARA**, v. 42, p. 117-126, 2014.

_____. O ensino da língua estrangeira: história e metodologia. **Videtur**, USP, v. 6, p. 45-56, 1999.

MEDEIROS, D. P. **Tradução intersemiótica**: Somos todos tradutores. 01 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.chocoladesign.com/traducao-intersemiotica-somos-todos-tradutores>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

MORAES, José Geraldo V. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**, 20/39, ANPUH / Humanitas / FAPESP, 2000, p. 203-222.

PANIAGO, Karen. **La proximidad entre portugués y español**. 2015. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/idiomas/artigos/64975/la-proximidad-entre-portugues-y-espa%C3%B1ol>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

PEDREIRO, Silvana. Ensino de línguas estrangeiras: métodos e seus princípios. **Revista Online Especialize**, jan. 2013. Disponível em: <<http://www.ipog.edu.br/uploads/arquivos/8690e1801f0fee0e80ff9fcb75d14a0d.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

PINCOWSCA, Gisela Cardoso Campos. O processo de leitura: da decodificação à interação. **Revista Objetiva**, Rio Verde, p. 8-15, 03 dez. 2008.

PLAZA, Julio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
PORTAL EDUCAÇÃO. **Cursos Online**: Mais de 1000 cursos online com certificado. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/idiomas/artigos/64975/la-proximidad-entre-portugues-y-espa%C3%B1ol#ixzz49PTdP5mC>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

PUREN, C. **Da didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes**: essais sur l'éclectisme. Paris: Didier, 1999.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RICHER, Jean-Jacques. Lectures du Cadre: continuité ou rupture? In: LIONS-OLIVIERI, M.L.; LIRIA, Philippe (Orgs.). **L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues**: douzes articles pour mieux comprendre et faire le point. 2ème éd. révisée et enrichie. Paris: Maison des Langues, 2011.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1999 (Coleções primeiros passos).

SCHNEIDER, Maria Nilse et al. **Aborgadem dos ensinios e aprendizagens de línguas**: comunicativa e intercultural. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics** 11, p. 133–158. 2001.

SERAFINI, Denise Jorge. **A linguagem audiovisual no processo educativo e no incentivo à leitura**: o caso do programa mundo da Leitura, 2010. Disponível em: <<http://selesselm.upf.br/download/artigos-2010/lm-denise-serafini.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

SÉRÉ, A. Représentations des notions de langue(s) et d'apprentissagedes L.E. sur une plateforme d'intercompréhension multilingue. **Diálogos em intercompreensão**, Lisboa, Universidade Católica Editora, 2007. p. 137-148.

_____. Une approche pragmatique Du concept d'intercompréhension. In: **Intercompreensão em Línguas Românicas**: conceitos, práticas, formação. 1. ed. Aveiro: Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE, 2009. p. 33-44. Disponível em: <<http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/a-intercompreensãoem-linguas-romanicas-conceitos-praticas-formacao.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

SÉRÉ, A. Une approche pragmatique du concept d'intercompréhension. In: ARAÚJO E SÁ et al. (Eds.). **A intercompreensão em línguas românicas**: conceitos, práticas, formação. Aveiro: Oficina Digital, 2009. p. 33-44. Disponível em: <www.galanet.eu/publication/fichiers/Araujo_e_Sa_et_al_Ed_2009.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2016.

SEVERO, Marjorie Garrido. **O que é semiótica**. 2008. Disponível em: <<http://dc229.4shared.com/img/ll5gC7hV/preview.html>>. Acesso em: 10. abr. 2016.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOARES, Luis. **Brasil monoglota: ensino de língua estrangeira não funciona**. 2013. Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/05/brasil-monoglota-ensino-de-lingua-estrangeira-e-ineficaz.html#comments>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

SOARES, T. Sobre os novos rumos da televisão musical: MTV, YouTube e o “fim” do videoclipe. **Revista Universitária Audiovisual**, UFSCAR, São Carlos, 2013. Disponível em: <<http://www.rua.ufscar.br/site/?p=681>>. Acesso em: 15. abr. 2016.

_____. **Videoclipe, o elogio da desarmonia**: hibridismo, transtemporalidade e neobarroco em espaços de negociação. Recife: UFPE, 2004.

SOUZA, Rudson Edson Gomes de. **Didática do plurilinguismo**: efeitos da intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português. 2013. 180f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STEGMANN, Tilbert Dídac. O método europeu de intercompreensão EuroCom. In: CAPUCHO, Filomena et al. (Coords.). **Diálogos em intercompreensão**: actas do Colóquio de Lisboa. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2007. p. 75-80.

VERBUNT, G. **Manuel d'initiation à l'interculturel**. Lyon: Chronique Social, 2011.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Aula 1 - Introdução ao curso

Ateliê de Leitura “Pelos caminhos da ILR” Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – UFCG Intercompreensão de línguas românicas na sala de aula



Sequência de atividades: Aula Zero Introdutória à Intercompreensão

Objetivos:

- Apresentar aos alunos os conceitos de línguas românicas e intercompreensão.
- Proporcionar o contato com as línguas latinas;

Turma: Turma piloto, composta por alunos do ensino superior oriundos de instituições públicas e privadas cidade de campina Grande.

Conteúdos:

A origem das línguas românicas, sua história e condição atual;
O mundo intercultural;

Tempo estimado: 2 h

Desenvolvimento: 2 Etapas

Material:

- Vídeo no formato mp4 contando a história das línguas de origem latina;
- Questionário escrito sobre o conteúdo exposto;

1º Momento: Apresentação

- Uma breve apresentação do curso aos alunos por parte do professor/pesquisador;

- Aplicação de um questionário de sobre leitura;

2º Momento: Vídeo sobre a história das línguas latinas

- Exibição do vídeo “Uma breve história das línguas neolatinas”;
- Discussão sobre os aspectos destacados no vídeo apresentado;



Questionário sobre o vídeo

1. O que você entendeu do vídeo?
2. Já possuía conhecimento sobre esse o assunto abordado? O que achou dessa nova informação?
3. Você concorda com o que foi exposto?
4. Acha relevante tal conhecimento para sua vida profissional, pessoal etc. Por quê?
5. Você consegue relacionar o tema do vídeo com a nossa realidade brasileira? Em que aspecto?

Apêndice 2 – Aula 1 - Núcleo francês

Ateliê de Línguas: Pelos caminhos da ILR



Sequência de atividades – Aula 1 (Núcleo Francês)

Canção: Carmen por Stromae

Objetivos:

- Propiciar aos alunos o contato com a língua francesa através da canção e do videoclipe apresentados.
- Promover a leitura e compreensão dos dois conteúdos trazidos para sala, a letra da música “Carmen” do cantor Stromae e o respectivo videoclipe desta, utilizando para isso estratégias fornecidas pela ILR.

Turma: Turma piloto, composta por alunos do ensino superior oriundos de instituições públicas e privadas cidade de campina Grande.

Conteúdos/temáticas abordadas:

- A dependência das tecnologias
- O consumismo exacerbado e seus efeitos;

Tempo estimado: 1 h 30

Desenvolvimento: 3 Etapas

Material

- Vídeo no formato mp4 e música no formato mp3 “Carmen” do cantor Stromae;
- Letra da música abordada impressa;
- Questionário escrito sobre o conteúdo do vídeo e da música.

Atividades:

1º Momento: Audição da música junto com a letra impressa

Stromae

L'amour est comme l'oiseau de twitter
 On est bleu de lui, seulement pour 48 heures
 D'abord on s'affilie, ensuite on se follow
 On en devient fêlé, et on finit solo
 Prends garde à toi
 Et à tous ceux qui vous like
 Les sourires en plastiques sont souvent des coups d'hashtag
 Prends garde à toi
 Ah les amis, les potes ou les followers
 Vous faites erreur, vous avez juste la cote

(Refrão)

Prends garde à toi
 Si tu t'aimes
 Prends garde à moi
 Si je m'aime
 Garde à nous. Garde à eux. garde à vous
 Et puis chacun pour soi
 Et c'est comme ça qu'on s'aime s'aime s'aime s'aime
 Comme ça consomme somme somme somme somme
 Et c'est comme ça qu'on s'aime s'aime s'aime s'aime
 Comme ça consomme somme somme somme somme
 Et c'est comme ça qu'on s'aime s'aime s'aime s'aime
 Comme ça consomme somme somme somme somme
 Et c'est comme ça qu'on s'aime s'aime s'aime s'aime
 Comme ça consomme somme somme somme somme

L'amour est enfant de la consommation
 Il voudra toujours toujours toujours plus de choix
 Voulez voulez-vous des sentiments tombés du camion
 L'offre et la demande pour unique et seule loi
 Prends garde à toi
 " Mais j'en connais déjà les dangers moi
 J'ai gardé mon ticket et s'il le faut j'vais l'échanger moi
 Prends garde à toi
 Et s'il le faut j'irais m'venger moi
 Cet oiseau d'malheur j'le mets en cage
 J'le fait chanter moi "

(Refrão)

Un jour t'achètes, un jour tu aimes
Un jour tu jettes, mais un jour tu payes
Un jour tu verras, on s'aimera
Mais avant on crèvera tous, comme des rats

Atividade de compreensão

- 1). Em que idioma está escrito o texto acima? Por quê?
- 2). Você consegue dizer alguma coisa sobre no texto que te ajudaram a chegar a essa conclusão?
- 3). Ao identificar essa(s) palavra(s) você consegue dizer algo sobre o texto? Sobre o que acha que ele está falando?
- 4). Existem palavras ou expressões em outro idioma nessa música? Quais são elas e o que elas significam? Ajudaram a você compreender o texto como um todo?

2º Momento:

Música e videoclipe juntos

- Os alunos assistirão o videoclipe da música apresentada e em seguida passarão à atividade.

- 1). O que você consegue dizer sobre o videoclipe? O que te chamou a atenção em relação a ele? (efeitos ou personagens que se destacam etc.)
- 2). Que relação você consegue ver entre esses(s) elementos(s) e a canção escrita que vocês têm em mãos?

3º Momento:

Compreendendo o texto através da letra e das pistas dadas pelo videoclipe.

Questionário de compreensão

- 1). As suposições sobre o sentido da música se confirmaram ou não após a leitura junto com o videoclipe?
- 2). Após assistir ao videoclipe da canção você consegue dizer qual o tema ou temas abordados nela?

Apêndice 3 – Aula 2 Bloco 1 – Núcleo francês

Ateliê de Línguas: Pelos caminhos da ILR



Sequência de atividades – Aula 2 (Núcleo Francês)



Canção: Je suis un homme por Zazie

Objetivos:

- Continuar abordando a canção em língua francesa, aumentando o contato dos alunos através da 2ª música trabalhada e do videoclipe.
- Promover a leitura e compreensão dos dois conteúdos trazidos para sala, a letra da música “Je suis un homme” e de seu respectivo videoclipe, fazendo uso das estratégias fornecidas pela ILR.

Turma: Turma piloto, composta por alunos do ensino superior oriundos de instituições públicas e privadas cidade de campina Grande.

Conteúdos/temáticas abordadas:

- A relação do homem com seu semelhante;
- O consumismo exacerbado e seus efeitos;
- Ecologia

Tempo estimado: 1 h 30

Desenvolvimento: 3 Etapas

Material: Vídeo no formato mp4 e música no formato mp3 “je suis un homme” da cantora Zazie.

- Letra da música abordada impressa;
- Questionário escrito sobre o conteúdo do vídeo e da música (com discussão);

Atividades:

1º Momento: Audição da música junto com a letra Atividade de compreensão

- 1). Em que idioma está escrito o texto acima? Por que?
- 2). Você consegue dizer alguma coisa sobre no texto que te ajudou a chegar a essa conclusão?
- 3). Ao identificar essa(s) palavra(s) você consegue dizer algo sobre o texto? Sobre o que acha que ele está falando?

2º Momento:

Música e vídeo clipe juntos

- Os alunos assistirão o videoclipe da música apresentada e em seguida passarão à atividade.

- 1). O que você consegue dizer sobre o videoclipe? O que te chamou a atenção em relação a ele? (efeitos ou personagens que se destacam etc.)
- 2). Que relação você consegue ver entre esses(s) elementos(s) e a canção escrita que vocês têm em mãos?

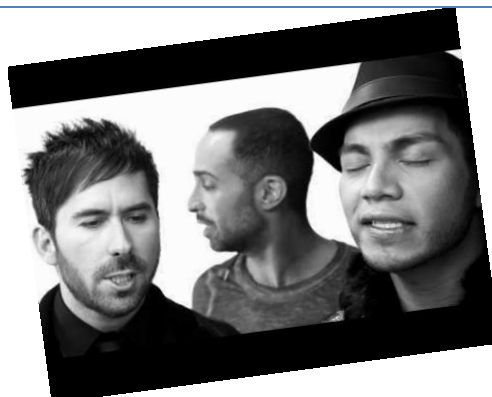
3º Momento:

Compreendendo o texto através da letra e das pistas dadas pelo videoclipe.

Questionário de compreensão

- 1). As suposições sobre o sentido da música se confirmaram ou não após a leitura junto com o videoclipe?
 - 2). Após assistir ao videoclipe da canção você consegue dizer qual o tema ou temas abordados nela?
-

Apêndice 4 – Aula 3 - Bloco 1 – Núcleo espanhol
Ateliê de Línguas: Pelos caminhos da ILR



Sequência de atividades – Aula 3 (Núcleo Espanhol)

Canção: De Que Me Sirve La Vida? pelo grupo Camila

Canção: Limon y Sal

Objetivos:

- Continuar abordando o trabalho de leitura das canções, desta vez utilizando duas produções em língua espanhola, promovendo o contato dos alunos com outro idioma latino além do trabalho com a leitura de imagens, através do clipe das canções.
- Promover a leitura e compreensão dos dois conteúdos trazidos para sala, a letra da música “De que me sirve la vida” e “Limon y sal” e de seus respectivos videoclipes, fazendo uso das estratégias fornecidas pela ILR.

Turma: Turma piloto, composta por alunos do ensino superior oriundos de instituições públicas e privadas cidade de campina Grande.

Conteúdos/temáticas abordadas:

- Direitos humanos;
- As dificuldades enfrentadas pelos mais diversos grupos humanos em situação de;
- As dificuldades de um relacionamento/ aceitação das pessoas como elas são;

Tempo estimado: 3 h 00

Desenvolvimento: 3 Etapas

Material: Vídeo no formato mp4 e música no formato mp3 dos títulos “De que me sirve La vida” e “Limon y sal”.

- Letras das músicas abordadas impressas;
- Questionário escrito sobre o conteúdo do vídeo e das músicas (com discussão);

¿De Qué Me Sirve La Vida?

Camila

Estoy a punto de emprender un viaje
Con rumbo hacia lo desconocido
No se si algún día vuelva a verte
No es facil aceptar haber perdido.

Por mas que suplique no me abandones
Dijiste no soy yo es el destino
Y entonces entendi que aunque te
amaba
Tenia que elegir otro camino.

De que me sirve la vida
Si eres lo que yo pido,
Los recuerdos no me alcanzan
Pero me mantienen vivo.

De que me sirve la vida
Si no la vivo contigo
De que me sirve la esperanza
Si es lo ultimo que muere
Y sin ti ya la he perdido.

Escucha bien amor lo que te digo
Pues creo no habrá otra ocasion
Para decirte que no me arrepiento
De haberte entregado el corazon.

Por mas que suplique "no me
abandones"
Dijiste "no soy yo es el destino"
Y entonces entendi que aunque te
amaba
Tenia que elegir otro camino.

De que me sirve la vida
Si eres lo que yo pido,
Los recuerdos no me alcanzan
Pero me mantienen vivo.

De que me sirve la vida
Si no la vivo contigo
De que me sirve la esperanza
Si es lo ultimo que muere
Y sin ti ya la he perdido.

De que me sirve la vida
Si eres lo que yo pido,
Los recuerdos no me alcanzan
Pero me mantienen vivo.

De que me sirve la vida
Si no la vivo contigo
De que me sirve la esperanza
Si es lo ultimo que muere...
Y sin ti ya la he perdido.

Primeiras Impressões

- 1). Conseguem identificar alguma característica sobre o texto que ajudou vocês a chegar a essa conclusão?
- 2). Ao identificar essa(s) palavra(s) vocês conseguem dizer algo sobre o texto? Sobre o que acham que ele está falando?

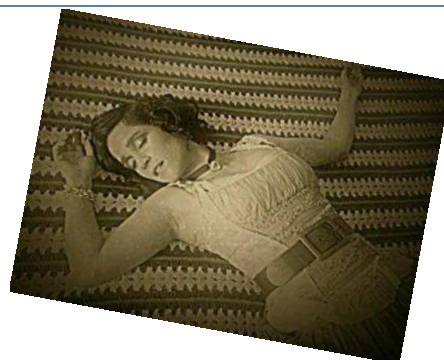
Música e videoclipe juntos

- 1). Vocês conseguem dizer algo sobre o videoclipe? O que chamou a atenção de vocês nessa produção? (efeitos, luzes, cores, ou personagens que se destacam, etc.)
- 2). Que relação vocês conseguem estabelecer entre esses(s) elementos(s) e o texto/letra escrita da música?
- 3). Que palavras da letra da música se relacionam com as imagens vistas por vocês?
- 4) Que sensações vocês tiveram após assistirem ao videoclipe? Acham que elas ajudaram vocês a entendê-lo?

Questionário de compreensão

- 1). O que vocês haviam suposto sobre o significado da música que se confirmou ou não após assistirem ao videoclipe?
 - 2). Ao verem o videoclipe da canção vocês conseguem afirmar qual o provável tema ou temas nela abordados?
 - 3). Vocês conseguem estabelecer alguma ligação entre essa música e as demais vistas em sala de aula?
-

Apêndice 5 - Aula 3 - Bloco 1 – Núcleo espanhol
Ateliê de Línguas: Pelos caminhos da ILR



Seqüência de atividades - Aula 3 (Núcleo Espanhol)

Limón y sal



Julieta Venegas

Tengo que confesar que a veces
no me gusta tu forma de ser
luego te me desapareces
y no entiendo muy bien por qué

No dices nada romántico
cuando llega el atardecer
te pones de un humor extraño
con cada luna llena al mes

Pero a todo lo demás
le gana lo bueno que me das
solo tenerte cerca
siento que vuelvo a empezar

Yo te quiero con limón y sal,
yo te quiero tal y como estás,
no hace falta cambiarte nada.
Yo te quiero si vienes o si vas,
si subes y si bajas y no estás
seguro de lo que sientes

Tengo que confesarte ahora
nunca creí en la felicidad
a veces algo se le parece
pero es pura casualidad

Luego me vengo a encontrar
con tus ojos me dan algo más
sólo tenerte cerca
siento que vuelvo a empezar

Yo te quiero con limón y sal,
yo te quiero tal y como estás,
no hace falta cambiarte nada.
Yo te quiero si vienes o si vas,
si subes y si bajas y no estás
seguro de lo que sientes

Sólo tenerte cerca
siento que vuelvo a empezar

Primeiras Impressões

- 1). Conseguem identificar alguma característica sobre o texto que ajudou vocês a chegar a essa conclusão?
- 2). Ao identificar essa(s) palavra(s) vocês conseguem dizer algo sobre o texto? Sobre o que acham que ele está falando?

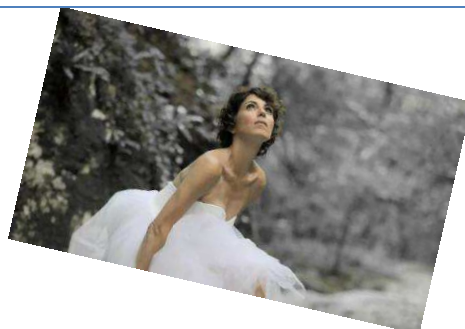
Música e videoclipe juntos

- 1). Vocês conseguem dizer algo sobre o videoclipe? O que chamou a atenção de vocês nessa produção? (efeitos, luzes, cores, ou personagens que se destacam etc.)
- 2). Que relação vocês conseguem estabelecer entre esses(s) elementos(s) e o texto/letra escrita da música?
- 3). Que palavras da letra da música se relacionam com as imagens vistas por vocês?
- 4) Que sensações vocês tiveram após assistirem ao videoclipe? Acham que elas ajudaram vocês a entendê-lo?

Questionário de compreensão

- 1). O que vocês haviam suposto sobre o significado da música que se confirmou ou não após assistirem ao videoclipe?
- 2). Ao verem o videoclipe da canção vocês conseguem afirmar qual o provável tema ou temas nela abordados?
- 3). Vocês conseguem estabelecer alguma ligação entre essa música e as demais vistas em sala de aula?

Apêndice 6 – Aula 4 - Bloco 1 – Núcleo italiano
Ateliê de Línguas: Pelos caminhos da ILR



Seqüência de atividades – Aula 4 (Núcleo Italiano)

Canção: Quando una stella muore

Objetivos:

- Propiciar aos alunos o contato com a língua italiana através da canção e do videoclipe apresentados.
- Promover a leitura e compreensão dos dois conteúdos trazidos para sala, a letra da música “Quando una stella muore” da cantora Giorgia e o respectivo videoclipe desta, utilizando para isso estratégias fornecidas pela ILR.

Turma: Turma piloto, composta por alunos do ensino superior oriundos de instituições públicas da cidade de campina Grande.

Conteúdos/temáticas abordadas:

Tempo estimado: 2 h

Desenvolvimento: 3 Etapas

Material:

- Vídeo no formato mp4 e música no formato mp3 “Quando una stella muore da cantora Giorgia.

Quando una stella muore
[Giorgia](#)

Cambia il cielo
 Cambia la musica dell'anima
 Ma tu resti qui con me

Tra lo stomaco e i pensieri più invisibili
 e da li non te ne andrai

La vita cambia idea, cambia le
intenzioni
E mai nessuno sa come fa

Quando una stella muore
Che brucia ma non vuole
Un bacio se ne va
L'universo se ne accorgerà
Quando una stella muore fa male, fa
male

Troppe notte sotto agli occhi porto
livide
Ho imparato a modo mio
A leccarmi le ferite più invisibili
Perchè è così che si fa

Ma la via cambia idea e cambia le
intenzioni
E mai nessuno sa come fa

Quando una stella muore
Che brucia ma non vuole
Un bacio se ne va
L'universo se ne accorgerà
Quando una stella muore, fa male

A metà tra il destino e casa mia
Arriverà la certezza che non è mai stata
colpa mia
Non è stata colpa mia
Un bacio se ne va
L'universo se ne accorgerà
Quando una stella muore
Fa male

1º Momento

Primeiras Impressões

- 1). Você consegue supor algo sobre o texto da canção que ajudou a chegar a essa conclusão?
- 2). Que elementos do texto ajudou você a dizer algo sobre o ele? Sendo assim sobre o que acha que ele está falando?

2º Momento:

Música e videoclipe juntos

- Os alunos assistirão o videoclipe da música escolhida e em seguida passarão à atividade.

- 1). O que vocês conseguem dizer sobre o videoclipe? O que chamou a atenção de vocês? (efeitos, cores, texturas ou personagens que se destacam etc.)
- 2). Que relação vocês conseguem estabelecer entre esses(s) elementos(s) e a canção escrita que vocês têm em mãos?

3º Momento:

Compreendendo o texto através da letra e das pistas dadas pelo videoclipe.

- 1). As suposições sobre o sentido da música se confirmaram ou não após a leitura junto com o videoclipe?
 - 2). Após assistir ao videoclipe da canção vocês conseguem dizer exatamente qual o tema ou tema(s) abordado(s) nela?
 - 3). A música tocou vocês de alguma forma? Em que sentido? Deixou uma mensagem positiva ou negativa?
-

Apêndice 7 – Aula 5 – Bloco 2 Núcleo francês

Ateliê de Línguas: Pelos caminhos da ILR



Sequência de atividades – Aula 5 (Núcleo Francês)

Canções: *Quelqu'un d'autre* e *Sans dire un mot*

Objetivos:

- Propiciar aos alunos a continuidade do contato com a língua francesa através das canções e dos videoclipes apresentados.
- Promover a leitura e compreensão dos dois conteúdos trazidos para sala, respectivamente as letras das músicas “*Quelq’um d’autre* e *Sans dire un mot*” dos cantores La Grande Sophie e Emmanuel Moire e seus respectivos videoclipes, utilizando para isso estratégias fornecidas pela ILR.

Turma: Turma piloto, composta por alunos do ensino superior oriundos de instituições públicas e privadas cidade de campina Grande.

Conteúdos/temáticas abordadas:

- A busca por alguém, pela cara-metade;
- Tempo estimado: 3 h 00
- Desenvolvimento: 3 Etapas

Material:

- Vídeo no formato mp4 e música no formato mp3;
- Letra das músicas impressas;
- Questionário escrito sobre o conteúdo do vídeo e da música.

Sans dire un mot

Emmanuel Moire

Je ne sais pas où aller
 Pour tomber sur tes pas
 Si c'est dans la ville où je suis né
 Ou tout près de chez moi
 Je ne sais pas deviner
 À quoi ressemble ta voix
 Et j'ai voulu l'écouter
 Plus d'une fois

Mais quand on se verra
 Un jour où l'autre
 Mais quand tu seras là
 Ce jour où l'autre
 Je saurais que c'est toi
 Parmi tant d'autres
 Même sans dire un mot
 Sans dire un mot

Je ne sais pas quoi toucher
 Pour tomber sur tes doigts
 Au mieux il nous arrive de poser
 Nos mains au même endroits
 Je ne sais pas où chercher
 Mais j'ai compris, parfois
 Que j'aurais du regarder devant moi

Mais quand on se verra
 Un jour où l'autre
 Mais quand tu seras là

Ce jour où l'autre
 Je saurais que c'est toi
 Parmi tant d'autres
 Même sans dire un mot
 Sans dire un mot

Sans dire un mot
 Sans dire un mot

Mais quand on se verra
 Un jour où l'autre
 Mais quand tu seras là
 Ce jour où l'autre
 Je saurais que c'est toi

Parmis tant d'autres

Même sans dire un mot
 Sans te dire un mot

Je saurais que c'est toi
 Parmi tant d'autres
 Même sans dire un mot
 Sans te dire un mot

Quelqu'un D'autre

La grande sophie

C'est drôle,
 Mais bien souvent, j'ai pensé à ça
 J'aurai pu changer de rôle
 Aussi souvent que je changeai de pièce,
 d'envie ou d'état
 Renaître, connaître autre chose
 Demain, si tout explose

[Refrain]

On voudrait tous être
 Quelqu'un d'autre juste une fois dans sa
 vie
 Que tout soit si différent
 Quelqu'un d'autre, mais est-ce-que ça
 suffit ?
 Pour oublier des moments
 Quelqu'un d'autre, quelqu'un d'autre
 Changer de peau, de décor
 Quelqu'un d'autre, quelqu'un d'autre

C'est comme ça
 Que je vois les choses dans la tête des
 autres
 C'est peut-être plus marrant parfois
 On peut plus voir en face, sa vieille
 carcasse
 Et au bout d'un moment
 On rêve, on crève de jalousie
 On en a tellement, tellement, tellement
 envie
 Qu'il ne faut jamais s'en priver

[Refrain]

On voudrait tous être
 Quelqu'un d'autre juste une fois dans sa
 vie
 Que tout soit si différent
 Quelqu'un d'autre, mais est-ce-que ça
 suffit ?
 Pour oublier les moments
 Quelqu'un d'autre, quelqu'un d'autre
 Changer de peau, de décor
 Quelqu'un d'autre, quelqu'un d'autre

Et se sentir ailleurs
 Un autre costume, une autre voix
 D'autres coutumes, faire d'autres choix
 Se réveiller dans une autre peau
 Et voir la vie sous un ciel nouveau

Le ciel de ...
 Quelqu'un d'autre ... quelqu'un d'autre

Juste une fois dans sa vie
 Quelqu'un d'autre ... quelqu'un d'autre
 On voudrait tous être
 Quelqu'un d'autre juste une fois dans sa
 vie
 Que tout soit si différent
 Quelqu'un d'autre, quelqu'un d'autre
 Pour oublier des moments
 Quelqu'un d'autre, quelqu'un d'autre...

On voudrait tous être
 Quelqu'un d'autre, quelqu'un d'autre
 On voudrait tous être
 Quelqu'un d'autre ...

[Ces sont [Quelqu'un D'autre Paroles](http://www.parolesmania.com/)
 sur <http://www.parolesmania.com/>]

Primeiras Impressões

- Neste momento os alunos ouvirão as músicas e farão o acompanhamento das letras, passando em seguida para uma leitura mais acurada, utilizando estratégias de reconhecimento de vocabulário para entenderem o texto. Uma pequena discussão sobre as primeiras impressões e informações sobre o texto serão coletadas.

Atividade

- 1). Você consegue supor algo sobre o texto da canção observando só o texto desta?
- 2). Alguma(s) palavra(s) identificada(s) no texto possibilita(m) com que você diga algo sobre ele? Sendo assim Consegue propor um tema para a canção?

Música e videoclipe juntos

- A leitura segue com o acompanhamento dos clipes, que serão apresentados em momentos distintos e separados um do outro. Cada música será trabalhada separadamente, com uma discussão em seguida realizada para verificar a leitura dos alunos com o auxílio das imagens.

- 1). O que você consegue dizer sobre o videoclipe? O que chamou sua atenção? (efeitos, cores, texturas ou personagens que se destacam etc.)

2). Que relação você consegue estabelecer entre esses(s) elementos(s) e a canção escrita que você tem em mãos?

Compreendendo o texto através da letra e das pistas dadas pelo videoclipe.

- Nesse momento da aula os alunos confrontarão as conclusões e impressões anteriores e posteriores aos vídeos de cada uma das canções estudadas e concluirão a aula respondendo às questões finais.

Atividade

1). As suposições sobre o sentido da música se confirmaram ou não após a leitura junto com o videoclipe?

2). Após assistir ao videoclipe da canção vocês conseguem dizer exatamente qual o tema ou tema(s) abordado(s) nela?

Apêndice 8 – Aula 6 - Bloco 2 – Núcleo espanhol
Ateliê de Línguas: Pelos caminhos da ILR



Sequência de atividades: Aula 6 (Núcleo Espanhol) 

Canções: Manos Al aire y Fin de semana

Objetivos:

- Promover a leitura e compreensão dos dois conteúdos trazidos para sala, a letra da música “*Manos al aire e Fin de semana*” interpretadas respectivamente pela cantora Nelly Furtado e pela banda Zoé.
- Promover a leitura e interpretação dos textos em uma perspectiva plurilíngue, onde os alunos utilizem características em comum entre as línguas já estudadas e de sua própria língua materna, o português, para assim gerarem compreensão dos textos.
- Proporcionar a leitura dos textos com o auxílio dos vídeos das canções escolhidas.

As canções serão trabalhadas com seus respectivos videoclipes que servirão como meio para interpretar os textos, através do uso das estratégias fornecidas pela ILR.

Turma: Turma piloto, composta por alunos do ensino superior oriundos de universidades públicas da cidade.

Conteúdos/temáticas abordadas:

- A problemática relação de um casal
- Aventuras de um grupo de jovens

Tempo estimado: 3 h 00

Desenvolvimento: 3 Etapas (cada música)

Material

- Vídeo no formato mp4 e música no formato mp3
- Letras das músicas impressas;
- Questionário escrito sobre o conteúdo dos vídeos e das músicas.

1º Momento: Áudio e letra

- Os alunos farão uma audição preliminar da 1ª canção escolhida para a aula de hoje. E em seguida prosseguiremos com a discussão preliminar da letra escrita.
- O áudio tem função mais alegórica, mas poética. Pois é a compreensão da letra que gerará impressões concretas sobre o texto. Contudo, algum elemento sonoro pode ser utilizado caso identificado e reconhecido pelos alunos;
- O processo de interpretação da letra permeia o reconhecimento que o aluno consegue estabelecer em relação ao que já conhece das línguas envolvidas no curso e com o texto da canção atual.
- O aluno deve verificar coincidências do vocabulário de sua língua materna, o português e o das demais línguas e buscar assim descobrir o significado da canção.

2º Momento: Vídeo e letra juntos

- Nesta fase da aula, os alunos serão expostos ao conteúdo do vídeo e após este momento, faremos uma nova discussão sobre o provável tema da música.
- Os alunos devem ligar imagens e texto escrito para gerar significado/interpretação.

3º Momento: Considerações finais

- Neste momento os alunos responderão ao último questionário apresentado como atividade e farão considerações sobre a interpretação da letra da canção agora sobre a influência do videoclipe, confirmando ou não suas hipóteses.

Atividades sobre as canções

Primeiras Impressões

- 1). Você consegue supor algo sobre o texto da canção observando só o texto desta?
 - 2). Alguma(s) palavra(s) identificada(s) no texto possibilita(m) com que você diga algo sobre ele? Sendo assim Consegue propor um tema para a canção?
-

Música e videoclipe juntos

- 1). O que você consegue dizer sobre o videoclipe? O que chamou sua atenção? (efeitos, cores, texturas ou personagens que se destacam etc.)
- 2). Que relação você consegue estabelecer entre esses(s) elementos(s) e a canção escrita que você tem em mãos?

Compreendendo o texto através da letra e das pistas dadas pelo videoclipe.

- 1). As suposições sobre o sentido da música se confirmaram ou não após a leitura junto com o videoclipe?
- 2). Após assistir ao videoclipe da canção vocês conseguem dizer exatamente qual o tema ou temas abordado(s) nela?

Obs: Os procedimentos metodológicos serão os mesmos para as duas canções.

Apêndice 9 - Aula 7 Bloco 2 – Núcleo italiano

Ateliê de Línguas: Pelos caminhos da ILR



Sequência de atividades – Aula 7 (Núcleo Italiano)



Canção: La Differenza Tra Me e Te

Objetivos:

- Propiciar aos alunos o contato com a língua italiana através da canção e do videoclipe apresentados.
- Promover a leitura e compreensão dos dois conteúdos trazidos para sala, a letra da música “La Differenza tra me e te” do cantor Tiziano Ferro e o respectivo videoclipe desta, utilizando para isso estratégias fornecidas pela ILR.

Turma: Turma piloto, composta por alunos do ensino superior oriundos de instituições públicas e privadas cidade de campina Grande.

Conteúdos/temáticas abordadas:

- A igualdade entre os povos;

Tempo estimado: 1 h 30

Desenvolvimento: 3 Etapas

Material:

- Vídeo no formato mp4 e música no formato mp3 “*La Differenza Tra Me e Te*” do cantor Tiziano Ferro;
- Letra da música abordada impressa;
- Questionário escrito sobre o conteúdo do vídeo e da música;

Atividades:

1º Momento: Audição da música junto com a letra impressa

- Os alunos lerão a letra da música enquanto acompanham o áudio e em seguida passarão a um momento de leitura e reconhecimento do vocabulário para assim responderem as questões da próxima atividade.

La Differenza Tra Me e Te **Tiziano Ferro**

La differenza tra me e te
Non l'ho capita fino in fondo veramente
bene
Me e te
Uno dei due sa farsi male, l'altro meno
Però me e te
È quasi una negazione.
Io mi perdo nei dettagli e nei disordini,
tu no
E temo il tuo passato e il mio passato
Ma tu no.
Me e te, è così chiaro
E sembra difficile.
La mia vita
Mi fa perdere il sonno, sempre
Mi fa capire che è evidente
La differenza tra me e te.
Poi mi chiedi come sto
E il tuo sorriso spegne i tormenti e le
domande
A stare bene, a stare male, a torturarmi,
a chiedermi perchè.
La differenza tra me e te
Tu "come stai? Bene!", Io "come sto?
Bho"
Me e te
Uno sorride di com'è, l'altro piange cosa
non è
E penso sia un errore.
Io ho due, tre certezze, una pinta e
qualche amico
Tu hai molte domande, alcune

pessime... lo dico!
Me e te, elementare
Da volere andare via.
La mia vita
Mi fa perdere il sonno, sempre
Mi fa capire che è evidente
La differenza tra me e te.
Poi mi chiedi come sto
E il tuo sorriso spegne i tormenti e le
domande
A stare bene, a stare male, a torturarmi,
a chiedermi perchè.
E se la mia vita ogni tanto azzerasse
L'inutilità di queste insicurezze
Non te lo direi.
Ma se un bel giorno affacciandomi alla
vita
Tutta la tristezza fosse già finita
Io verrei da te.
Poi mi chiedi come sto
E il tuo sorriso spegne i tormenti e le
domande
A stare bene, a stare male, a torturarmi,
a chiedermi perchè.
La differenza tra me e te
Tu come stai? Bene. Io come sto? Boh!
Me e te
Uno sorride di com'è, l'altro piange cosa
non è
E penso sia bellissimo
E penso sia bellissimo.

Primeiras Impressões

- 1). Você consegue supor algo sobre o texto da canção que ajudou a chegar a essa conclusão?
- 2). Que elementos do texto ajudaram você a dizer algo sobre o ele? Sendo assim sobre o que acha que ele está falando?

2º Momento:

Música e vídeoclipe juntos

- Os alunos assistirão o vídeoclipe da música escolhida e em seguida passarão à atividade.

- 1). O que vocês conseguem dizer sobre o vídeoclipe? O que chamou a atenção de vocês? (efeitos, cores, texturas ou personagens que se destacam etc.)
- 2). Que relação vocês conseguem estabelecer entre esses(s) elementos(s) e a canção escrita que vocês têm em mãos?

3º Momento:

Compreendendo o texto através da letra e das pistas dadas pelo vídeoclipe.

- 1). As suposições sobre o sentido da música se confirmaram ou não após a leitura junto com o vídeoclipe?
- 2). Após assistir ao vídeoclipe da canção vocês conseguem dizer exatamente qual o tema ou temas abordado(s) nela?
- 3). A música tocou vocês de alguma forma? Em que sentido? Deixou uma mensagem positiva ou negativa?

Apêndice 10 – Aula 8 – Bloco 3 – Todas as línguas Ateliê de Línguas: Pelos caminhos da ILR

Sequência de atividades – Aula 8 (Todas as línguas)

Canções: Toma mi mano, C'est dit e Le cose che vivi

Objetivo:

Realizar a leitura e compreensão das canções apresentadas nas 3 (três) línguas, através das estratégias da intercompreensão e dos vídeos referentes à elas.

Turma:

Turma piloto, composta por alunos do ensino superior oriundos de instituições públicas e privadas cidade de campina Grande.

Tema da aula:

Amizade, companherismo.

Tempo estimado: 3 h

Desenvolvimento: 3 Etapas

Material:

- Vídeos no formato mp4 abordando a temática da superação pessoal;
- Letra impressa das canções lidas;
- Questionário escrito sobre o conteúdo exposto.

1º Momento: Áudio e texto

- Os alunos ouvirão o áudio das músicas, junto com as letras e farão uma primeira atividade de leitura e compreensão através de reconhecimento do vocabulário com a língua portuguesa ou as línguas latinas que já conheçam.

- A abordagem de cada texto será feita em separado. Nas etapas seguintes espero que eles possam buscar conexão entre elas. Para realizar essa etapa terão de responder as questões 1, 2 e 3 do questionário. Na questão avaliarão tal procedimento.

Atividade

- 1). Ao ler a letra das canções, você conseguiu entender alguma coisa?
- 2). Consegue relacionar palavras que acha que possuem alguma semelhança na grafia e no significado em ambas as línguas nas quais as canções estão escritas?
- 3). O que você diz dessa característica? Isso é positivo para sua leitura ou não? Em que sentido?

2º Momento: As imagens e texto

- Após a primeira leitura das letras das canções passaremos aos clipes que serão assistidos e em seguida comentados pelos alunos que tentarão a partir desse momento traçar uma conexão entre as imagens e o que depreenderam dos textos. Nessa etapa os alunos deverão responder às questões 4 e 5 do questionário.

Atividade

- 4). E sobre os vídeos clipes, fale um pouco de cada um? Consegue dizer sobre o que eles estão falando?
- 5). Ainda sobre os vídeos, que relação você consegue estabelecer entre eles e as os textos escritos? Consegue explicar como se dá essa conexão, caso ela exista.

3º Momento: Imagem e Texto

- Nesta última fase, os alunos tentarão responder à pergunta acerca da temática das canções, se elas coincidem, o que possuem de diferente. A questões 6 deverá ser respondida nesta fase.

- 6). Após ler e tentar compreender as letras das canções e assistir aos vídeos, você consegue dizer qual o tema, ou temas abordados nelas?

Letras das canções

C'est dit

Calogero

Des chansons, des filles
 Beaucoup de verres et de nuits
 Telles étaient nos heures
 Telles étaient nos vies

Futiles adolescents, tout nous était
 permis
 Rois de pacotille, princes démunis
 On n'est riche que de ses amis
 C'est dit

Le temps des tempêtes arrive
 Avant qu'on l'ait prédit

Amours impossibles
 Défaites, ironies
 Quand tout s'abîme, quand même nos
 rêves fuient
 Il ne reste qu'une île, un port, un parti
 On n'est riche que de ses amis
 C'est dit
 C'est dit

Mais quand tout s'allume
 Quand tout enfin nous sourit
 Gloire, fêtes, symphonies
 Bravo, bijoux, frénésies

Toma mi mano Belanova

Toma mi mano
 Ya todo estará bien
 No debes llorar

Sé que es difícil
 Pero yo estaré aquí
 No te sientas solo

Si todo está mal
 Y no puedes más
 Puedes buscarme

Sé que tú en mi lugar
 Lo harías también
 Sin pensarlo

Sé que duele caer
 Yo ya estoy aquí
 Para ti

Como ayer
 Como hoy
 Sabes que
 Puedes buscarme

Le cose che vivi

Laura Pausini

Quando l'amicizia
 Ti attraversa il cuore,
 Lascia un'emozione,
 Che non se ne va.

Non so dirti come,

Quand on me saoule d'imposture ou
 d'amnésie
 Honneur et fortune
 Qu'en sais-je aujourd'hui ?
 Je ne suis riche que de mes amis
 C'est dit

Honneur et fortune
 Qu'en sais-je aujourd'hui ?
 Je ne suis riche que de mes amis
 Mes amis...
 C'est dit...

Sé lo que sientes
 Y aunque parezca así
 No es el final

Esto no es fácil
 Pero yo estaré aquí
 No te sientas solo

Sé que tú en mi lugar
 Lo harías también
 Sin pensarlo

Sé que duele caer
 Yo ya estoy aquí
 Para ti

Como ayer
 Como hoy
 Sabes que
 Puedes buscarme

Composição: Denisse Guerrero / Edgar
 Huerta / Ricardo Arreol

Ma succede solo
 Quando due persone
 Fanno insieme un volo.

Che ci porta in alto,
 Oltre l'altra gente,

Come fare un salto
 Nell'immensità
 E non c'è distanza,... Non c'è mai
 Non ce n'è abbastanza, se
 Se tu sei già dentro di me,
 Per sempre

In qualunque posto sarai,
 In qualunque posto sarò,
 Tra le cose che vivi
 Io per sempre vivrò
 In qualunque posto sarai
 Ci ritroveremo vicino
 Stretti l'uno nell'altro
 Oltre il destino

Su qualunque strada,
 In qualunque cielo,
 E comunque vada
 Noi non ci perderemo.

Apri le tue braccia,
 Mandami un segnale
 Non aver paura, che ti troverò
 Non sarai mai solo... Ci sarò
 Continuando in volo che,
 Che mi riporta dentro te
 Per sempre

In qualunque posto sarai,
 In qualunque posto sarò,
 Tra le cose che vivi
 Io per sempre vivrò
 In qualunque posto sarai

Non esisteranno confini
 Solamente due amici
 Più vicini.

Credi in me,
 Non aver dubbi mai,
 Tutte le cose che vivi
 Se sono vere come noi,
 Lo so, tu lo sai,
 Che non finiranno mai

In qualunque posto sarai,
 In qualunque posto sarò,
 Tra le cose che vivi
 Io per sempre vivrò

In qualunque posto sarai
 In qualunque posto sarò
 Se mi cerchi nel cuore,
 Nel tuo cuore vivrò
 In qualunque posto sarai,
 Ci ritroveremo vicino
 Stretti l'uno nell'altro
 Oltre il destino!

In qualunque posto sarai,
 In qualunque posto sarò,
 Tra le cose che vivi
 Io per sempre vivrò.

Composição: Cheope / D. Baldoni /
 Laura Pausini

Apêndice 11 – Aula 9 – Bloco 3 – Todas as línguas

Ateliê de Línguas: Pelos caminhos da ILR

Sequência didática – Aula 9 (Todas as línguas)



Canções: Toma mi mano, C'est dit e Le cose che vivi, Gocce Di Memoria

Objetivo: Realizar a leitura e compreensão das canções apresentadas nas 3 (três) línguas, através das estratégias da intercompreensão e dos vídeos referentes a elas.

Turma:

Turma piloto, composta por alunos do ensino superior oriundos de instituições públicas e privadas cidade de campina Grande.

Tema da aula:

Rompimento de relacionamento, saudades de alguém que se amou/ ama

Tempo estimado: 3 h

Desenvolvimento: 3 Etapas

Material:

- Vídeos no formato mp4 abordando a temática da superação pessoal;
- Letra impressa das canções lidas;
- Questionário escrito sobre o conteúdo exposto.

1º Momento: Áudio e texto

- Os alunos ouvirão o áudio das músicas, junto com as letras e farão uma primeira atividade de leitura e compreensão através de reconhecimento do vocabulário com a língua portuguesa ou as línguas latinas que já conheçam.

- A abordagem de cada texto será feita em separado. Nas etapas seguintes espero que eles possam buscar conexão entre elas. Para realizar essa etapa terão de responder as questões 1, 2 e 3 do questionário. Na questão avaliarão tal procedimento.

Atividade

- 1). Ao ler a letra das canções, você conseguiu entender alguma coisa?
- 2). Consegue relacionar palavras que acha que possuem alguma semelhança na grafia e no significado em ambas as línguas nas quais as canções estão escritas?
- 3). O que você diz dessa característica? Isso é positivo para sua leitura ou não? Em que sentido?

2º Momento: As imagens e texto

- Após a primeira leitura das letras das canções passaremos aos clipes que serão assistidos e em seguida comentados pelos alunos que tentarão a partir desse momento traçar uma conexão entre as imagens e o que depreenderam dos textos. Nessa etapa os alunos deverão responder às questões 4 e 5 do questionário.

Atividade

- 4). E sobre os vídeos clipes, fale um pouco de cada um? Consegue dizer sobre o que eles estão falando?
- 5). Ainda sobre os vídeos, que relação você consegue estabelecer entre eles e as os textos escritos? Consegue explicar como se dá essa conexão, caso ela exista.

3º Momento: Imagem e Texto

- Nesta última fase os alunos tentarão responder a pergunta acerca da temática das canções, se se elas coincidem e o que possui de diferente. A questão 6 deverá ser respondida nesta fase.

Atividade

- 6). Após ler e tentar compreender as letras das canções e assistir aos vídeos, você consegue dizer qual o tema, ou temas abordados nelas?

Tu Me Manques

Sheryfa Luna

Malgré tous ces bons moments que l'on a
passé
Je tourne la page car je préfère tous les
oublier
Je ne reviendrai jamais jamais jamais avec
toi
Malgré tout tu me manques

Ma vie n'est plus la même depuis que t'es
parti

Chaque journée qui se lève me plonge dans
l'ennui
Tu me manque oui
Je ne reviendrai jamais plus avec toi
Tu n'es plus mon soleil, tu es un jour de
pluie
Chaque journée qui s'achève te plonge dans
l'oubli
Tu me manque oui
Je ne reviendrai jamais plus avec toi

Malgré tous ces bons moments que l'on a passé
 Je tourne la page car je préfère tous les oublier
 Je ne reviendrai jamais jamais jamais avec toi
 Malgré tout tu me manques
 Merci de m'avoir donné ces deux belles années
 Je tourne la page car je préfère toutes les oublier
 Je ne reviendrai jamais jamais jamais avec toi
 Malgré tout tu me manques

T'as vu qu'aller ailleurs n'était pas beaucoup mieux
 Aujourd'hui tu regrettes car tu ouvres les yeux
 Je te mens plus, je ne reviendrai jamais,
 plus avec toi

Volvete A Ver

Juanes

Daría lo que fuera por volverte a ver
 Daría hasta mi vida y mi fusil, mis botas y mi fe
 Por eso en la trinchera de mi soledad
 Tus ojos son mi luz y tu esplendor mi corazón

Y si no fuera por ti yo no podría vivir
 En el vacío de estos días de no saber
 Y si no fuera por ti yo no sería feliz

Como lo soy cuando con tus besos me veo partir
 Y es que solo con saber que al regresar
 Tu esperarás por mí
 Aumentan los latidos de mi corazón

Volvete a ver es todo lo que quiero hacer
 Volvete a ver para poderme reponer

Porque sin ti mi vida yo no soy feliz
 Porque sin ti mi vida no tiene raíz
 Ni una razón para vivir
 lo único que quiero es poder regresar

Personne, je dis bien personne ne m'a fait aussi mal que toi
 Personne, je dis bien personne ne t'aimera autant que moi

Malgré tous ces bons moments que l'on a passé
 Je tourne la page car je préfère tous les oublier
 Je ne reviendrai jamais jamais jamais avec toi
 Malgré tout tu me manques
 Merci de m'avoir donné ces deux belles années
 Je tourne la page car je préfère toutes les oublier
 Je ne reviendrai jamais jamais jamais avec toi
 Malgré tout tu me manques
 (x2)

Poder todas las balas esquivar y sobrevivir
 Tu amor es mi esperanza y tú mi munición
 Por eso regresar a ti es mi única misión

Y si no fuera por ti yo no podría vivir
 En el vacío de estos días de no saber

Y si no fuera por ti yo no sería feliz
 Como lo soy cuando con tus besos me veo partir

Y es que solo con saber que al regresar
 Tu esperarás por mí

Aumentan los latidos de mi corazón

Volvete a ver es todo lo que quiero hacer
 Volvete a ver para poderme reponer

Porque sin ti mi vida yo no soy feliz
 Porque sin ti mi vida no tiene raíz

Ni una razón para vivir

Eres todo lo que tengo
Y no me quiero morir
sin poder otra vez

Volverte a ver

Porque sin ti mi vida yo no soy feliz
Porque sin ti mi vida no tiene raíz

Volverte a ver es todo lo que quiero hacer
Volverte a ver para poderme reponer

Gocce Di Memoria

Giorgia

Sono gocce di memoria
queste lacrime nuove
siamo anime in una storia
incancellabile

Le infinite volte che
mi verrai a cercare
nelle mie stanze vuote
inestimabile
è inafferrabile
la tua assenza che mi appartiene (che mi
appartiene)

Siamo indivisibili
siamo uguali e fragili
e siamo già così lontani (lontani)

Ah, ah

Con il gelo nella mente
sto correndo verso te
siamo nella stessa sorte
che tagliente ci cambierà
aspettiamo solo un segno
un destino, un'eternità
e dimmi come posso fare
per raggiungerti adesso
per raggiungerti adesso
per raggiungere te

Porque sin ti mi vida yo no soy feliz
Porque sin ti mi vida no tiene raíz

Ni una razón para vivir

Uh, ah, ah
Uh, ah, ah
Uh

Siamo gocce di un passato
che non può più tornare
questo tempo ci ha tradito
è inafferrabile

Racconterò di te
inventerò per te
quello che non abbiamo

Le promesse sono infrante
come pioggia su di noi
le parole sono stanche
so che tu mi ascolterai (mi ascolterai)
aspettiamo un'altro viaggio
un destino, una verità
e dimmi come posso fare
per raggiungerti adesso
per raggiungerti adesso, mmm
per raggiungere te, yeah

Ah, ah
Ah, ah

Link: <http://www.vagalume.com.br/giorgia/gocce-di-memoria.htm#ixzz3zasRbdGx>

Apêndice 12 – Aula 10 – Bloco 3 – Todas as línguas Ateliê de Línguas: Pelos caminhos da ILR

Sequência de atividades – Aula 10 (Todas as línguas)

Canções: Creo em mi, Guerriero e Tourner ma Page

Objetivo:

Realizar a leitura e compreensão das canções apresentadas nas 3 (três) línguas, através das estratégias da intercompreensão e dos vídeos referentes à elas.

Turma:

Turma piloto, composta por alunos do ensino superior oriundos de instituições públicas e privadas cidade de campina Grande.

Tema da aula:

Músicas que falam de superação ou força pessoal para enfrentar problemas

Tempo estimado: 3 h

Desenvolvimento: 3 Etapas

Material:

- Vídeos no formato mp4 abordando a temática da superação pessoal;
- Letra impressa das canções lidas;
- Questionário escrito sobre o conteúdo exposto.

1º Momento: Áudio e texto

- Os alunos ouvirão o áudio das músicas, junto com as letras e farão uma primeira atividade de leitura e compreensão através de reconhecimento do vocabulário com a língua portuguesa ou as línguas latinas que já conheçam.

- A abordagem de cada texto será feita em separado. Nas etapas seguintes espero que eles possam buscar conexão entre elas. Para realizar essa etapa terão de responder as questões 1, 2 e 3 do questionário. Na questão avaliarão tal procedimento.

2º Momento: As imagens e texto

- Após a primeira leitura das letras das canções passaremos aos clipes que serão assistidos e em seguida comentados pelos alunos que tentarão a partir desse momento traçar uma conexão entre as imagens e o que depreenderam dos textos. Nessa etapa os alunos deverão responder às questões quatro e cinco do questionário.

3º Momento: Imagem e Texto

- Nesta última fase os alunos tentarão responder à pergunta acerca da temática das canções, se elas coincidem e o que possuem de diferente. As questões 6 e 7 deverão ser respondidas nesta fase. A questão sete diz respeito à uma reflexão acerca dos procedimentos que eles adotaram para realizar a leitura e compreensão das canções.

Letras das canções

Tourner ma page

Jenifer

{Refrain:}

Je n'emporte rien vraiment

Je veux vivre d'autres vies,

Je suis riche du temps,

De tout ce que j'ai perdu,

Je suis légère au vent

Je promets d'être sage,

De laisser au cadran

L'aiguille tourner ma page

On n'a pas trop de temps

A r'faire l'amour à l'envers,

Il y a tant de vents contraires

On n'a pas trop de ciel

Pour s'étendre sur le sujet,

A rêver l'essentiel enlacés

Mais quand l'amour est là

Il n'est jamais acquis

Et quand il est parti

Il nous laisse des pourquoi

Pourquoi, pourquoi, pourquoi, pourquoi ?

{au Refrain}

On n'a pas trop de nuits,

Même en fermant les yeux,

Pour semer nos solitudes à deux,

On n'a pas trop de vies

Pour voyager la Terre,

Elle n'a jamais menti

Même l'hiver

Mais quand l'amour est là

Il n'est jamais acquis

Et quand il est parti

Il nous laisse des pourquoi

Pourquoi, pourquoi, pourquoi, pourquoi ?

{au Refrain, x2}

Guerriero

Marco Mengoni

E levo questa spada
 Attraverso il cielo
 Giuro sarò roccia contro il fuoco e il gelo
 Solo sulla cima
 Tenderò I predoni
 Arriveranno in molti
 E solcheranno I mari
 Oltre queste mura troverò la gioia
 O forse la mia fine comunque sarà gloria

E non lotterò mai per un compenso
 Lotto per amore, lotterò per questo
 Io sono un guerriero
 Veglio quando è notte
 Ti difenderò da incubi e tristezze
 Ti riparerò da inganni e maldicenze
 E ti abbraccerò per darti forza sempre

Ti darò certezze contro le paure
 Per vedere il mondo oltre quelle alture
 Non temere nulla io sarò al tuo fianco
 Con il mantello asciugherò il tuo pianto
 E amore il mio grande amore che mi credi
 Vinceremo contro tutti e resteremo in piedi
 E resterò al tuo fianco fino a che vorrai
 Ti difenderò da tutto, non temere mai

E amore il mio grande amore che mi credi
 Vinceremo contro tutti e resteremo in piedi
 E resterò al tuo fianco fino a che vorrai
 Ti difenderò da tutto, non temere mai
 Non temere il drago

Creo em mi

Fermerò il suo fuoco
 Niente può colpirti dietro questo scudo
 Lotterò con forza contro tutto il male
 E quando cadrò tu non disperare
 Per te io mi rialzerò

Io sono un guerriero e troverò le forze
 Lungo il tuo cammino
 Sarò al tuo fianco mentre
 Ti darò riparo contro le tempeste
 E ti terrò per mano per scaldarti sempre
 Attraverseremo insieme questo regno
 E attenderò con te la fine dell'inverno
 Dalla notte al giorno, da occidente a oriente
 Io sarò con te e sarò il tuo guerriero

E amore il mio grande amore che mi credi
 Vinceremo contro tutti e resteremo in piedi
 E resterò al tuo fianco fino a che vorrai
 Ti difenderò da tutto, non temere mai
 E amore il mio grande amore che mi credi
 Vinceremo contro tutti e resteremo in piedi
 E resterò al tuo fianco fino a che vorrai
 Ti difenderò da tutto, non temere mai
 Ci saranno luci accese di speranze
 E ti abbraccerò per darti forza sempre
 Giurò sarò roccia contro il fuoco e il gelo
 Veglio su di te, io sono il tuo guerriero

Natalia Jimenez

Ya me han dicho que soy buena para nada
 Y que el aire que respiro esta de más
 Me han clavado en la pared contra la espada
 He perdido hasta las ganas de llorar

Pero estoy de vuelta estoy de pie y bien
 alerta
 Eso del cero a la izquierda no me va

Uuuuuh uuuh uuuh uuh uuuh
 Uuuuh uuuh uuuh uuuh uuuh oooh
 Creo, creo, creo en mi

Uuuuuh uuuh uuuh uuuh uuuh
 Uuuuh uuuh uuuh uuuh uuuh oooh
 Creo, creo, creo en mi

No me asustan los misiles ni las balas
 Tanta guerra me dio alas de metal
 Vuelo libre, sobrevuelo las granadas
 Por el suelo no me arrastro nunca más

Ya no estoy de oferta estoy de pie y bien
 alerta
 Eso del cero a la izquierda no me va
 Uuuuuh, uuuh, uuuh, uuuh uuuh
 Uuuh, uuuh, uuuh, uuuh, uuuuh, oooh
 Creo creo creo en mi

Uuuuuh, uuuh, uuuh, uuuh uuuh
 Uuuh, uuuh, uuuh, uuuh, uuuuh, oooh
 Creo creo creo

Todos somos tan desiguales
 Únicos originales

Si no te gusta a mi me da igual
 De lo peor he pasado
 Y lo mejor esta por llegar

Uuuuuh uuuh uuuh uuuh uuuh
 Uuuuh uuuh uuuh uuuh uuuh uuuh

Uuuuuh, uuuh, uuuh, uuuh uuuh

Uuuh, uuuh, uuuh, uuuh, uuuuh, oooh
 Creo, creo, creo en mi

Uuuuh, uuuh, uuuh, uuuh
 Uuuh, uuuh, uuuh, uuuh, uuuh

Apêndice 13 – Questionário de Sondagem

Questionário de sondagem

Ateliê de Leitura: Pelos caminhos da intercompreensão

- 1). Qual sua opinião acerca da metodologia (Intercompreensão de Línguas Românicas-ILR) que utilizamos em sala de aula?

- 2). Você acha que essa proposta funcionaria com outras habilidades, como falar ou ler ou mesmo escrever?

- 3). Qual (quais) foi (foram) as principais dificuldades em aderir à essa metodologia no nosso Ateliê de Leitura?

- 4). Quais os pontos que você destacaria como positivos e/ou negativos quando se trata a ILR?

- 5). Você já havia trabalhado (estudado ou dado aula) em uma sala de aula com características plurilíngues? Se não, diga o que achou dessa experiência. Em caso afirmativo, faça um comparativo desses dois ambientes: o Ateliê de leitura e esse outro espaço no qual você esteve.

Apêndice 14 – TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Intercompreensão de línguas românicas a partir de documentos audiovisuais: uma proposta metodológica para o ensino de línguas estrangeiras”.

Nome do Pesquisador: José Ribamar Carolino Bezerra

Nome da Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Josilene Pinheiro-Mariz

1. Natureza da pesquisa: *o sr.(a)sra. está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade, sensibilizar estudantes de línguas para uma visão plurilíngue e intercultural intermediada por leituras de canções nas seguintes línguas românicas: francês, espanhol e italiano, a partir de princípios da intercompreensão. Intentamos assim contribuir para a formação de jovens professores graduandos que estarão cientes das potencialidades do uso dessa metodologia em suas salas de aula, colaborando dessa maneira para melhoria desse ambiente de ensino. Esta pesquisa tem características de pesquisa-ação (pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, a fim de buscar resolver um problema coletivamente).*

2. Participantes da pesquisa: **Os participantes são alunos do ensino superior, graduandos de instituições públicas de ensino da cidade de Campina Grande.**

3. Envolvimento na pesquisa: *ao participar deste estudo o(a) sr.(a) permitirá que as pesquisadoras possam obter os dados necessários para realização da pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvido no programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino do curso de Letras da UFCG, 2015.1. O(a) sr.(a) tem liberdade para se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) sr.(a). Sempre que julgar necessário, poderá pedir maiores esclarecimentos sobre a pesquisa através do telefone do Pesquisador do projeto, bem como através do telefone da Orientadora.*

4. Sobre os questionários: Os questionários da pesquisa serão com questões discursivas ao longo de toda a pesquisa.

5. Riscos e desconforto: *a participação nesta pesquisa não traz complicações legais nem desconforto, tampouco riscos à dignidade humana. O pesquisador dará suas aulas procurando estabelecer o melhor diálogo possível com os alunos, usando o gravador quando possível e por estes permitido. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº.466, de 12 dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*

6. Confidencialidade: *todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e sua orientadora terão livre acesso aos dados que serão profissionalmente analisados com finalidade de discutir a importância das relações interculturais na sala de aula.*

7. Benefícios: *ao participar desta pesquisa o (a) sr. (sra) não terá, em princípio, nenhum benefício direto. No caso de aceitar participar, estará contribuindo para o desenvolvimento e implantação da metodologia da ILR e, conseqüentemente, para o ensino de línguas estrangeiras na cidade de Campina Grande. Se após consentir em sua participação e o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.*

8. Pagamento: *O sr. (a) sra. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa: “Intercompreensão de línguas românicas a partir de documentos audiovisuais: uma proposta metodológica para o ensino de línguas estrangeiras”.

“Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.”

_____, _____ de _____ de _____.

(Local) (dia) (mês) (ano)

Nome e assinatura do Participante da Pesquisa

Nome e assinatura do Pesquisador responsável

Nome e assinatura do Orientador responsável

NOME E O TELEFONE PARA CONTATO

Pesquisador: JOSÉ RIBAMAR CAROLINO BEZERRA

RG: 2307470-SSP/PB

Tel: (83) 986451311- / (83) 30652724

Endereço: Rua José de Alencar Nunes Moreira, 81 - Malvinas

CEP: 58433-213 - Campina Grande/PB

e-mail: mitzzrael@gmail.com

NOME E O TELEFONE PARA CONTATO

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. JOSILENE PINHEIRO-MARIZ

RG: 488080913-68

Tel: (83) 33 21-59 21 / (83) 93 05-87 94

e-mail: jsmariz22@hotmail.com

ENDEREÇO DE APRECIÇÃO DA PESQUISA:

CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José.

Campina Grande- PB

Telefone: (83) 2101-5545