



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



**AUTOBIOGRAFIAS DE LEITOR E PLURILINGUISMO: UM ESTUDO SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS E LITERATURAS**

EMERSON PATRÍCIO DE MORAIS FILHO

CAMPINA GRANDE

2023

EMERSON PATRÍCIO DE MORAIS FILHO

**AUTOBIOGRAFIAS DE LEITOR E PLURILINGUISMO: UM ESTUDO SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS E LITERATURAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG), em cumprimento aos requisitos para defesa e obtenção do Título de Doutor em Linguagem e Ensino, na área de Estudos Literários.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Josilene Pinheiro-Mariz

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Ferroudja Allouache

CAMPINA GRANDE

2023

M828a Morais Filho, Emerson Patrício de.
 Autobiografias de leitor e plurilinguismo: um estudo sobre a
 formação de professores de línguas e literaturas / Emerson Patrício de
 Morais Filho. – Campina Grande, 2023.
 300 f. : il. color.

 Tese (Doutorado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal
 de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.
 "Orientação: Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz, Profa. Dra.
 Ferroudja Allouache".
 Referências.

 1. Estudos Literários. 2. Plurilinguismo. 3. Letras Estrangeiras
 Modernas. 4. Formação Didático-pedagógica. 5. Formação Leitora.
 6. Autobiografias de Leitor. 7. Abordagens Plurais de Ensino.
 I. Pinheiro-Mariz, Josilene. II. Allouache, Ferroudja. III. Título.

CDU 82.091(043)

Não há caminho demasiadamente longo para quem anda devagar, sem pressa; e não há recompensas demasiadamente afastadas para quem a elas se prepara com paciência. (DESCURET apud. LAÉRCIO DO EGITO, 1994, p.45)

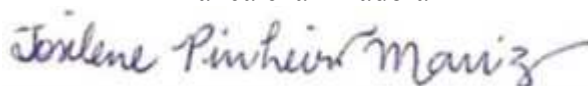
EMERSON PATRÍCIO DE MORAIS FILHO

**AUTOBIOGRAFIAS DE LEITOR E PLURILINGUISMO: UM ESTUDO SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS E LITERATURAS**

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

Aprovação em 30 de agosto de 2023

Banca examinadora



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



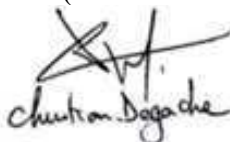
Prof^ª. Dr^ª. Ferroudja Allouache (Copresidente/Paris 8)



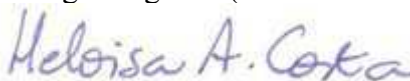
Prof^º. Dr^º. José Helder Pinheiro Alves (Examinador titular interno/UFCG)



Prof^ª. Dr^ª. Rita Jover-Faleiros (Examinadora titular externa/UNIFESP)



Prof^º. Dr^º. Christian Jean-Marie Régis Degache (Examinadora titular externo UGA e UFMG)



Prof^ª. Dr^ª. Heloisa Brito de Albuquerque Costa (Examinadora titular externa USP)

Prof^ª. Dr^ª. Angela Erazo Muñoz (Examinadora suplente externa/UFPB)

Prof^º. Dr^º. José Veranildo Lopes da Costa Júnior (Examinador suplente interno/UFCG)

DEDICATÓRIA E AGRADECIMENTOS

Dizem frequentemente que “ao lado de um grande homem, sempre tem uma grande mulher”. Abro esta seção com essa frase não por me achar digno de tal honraria, mas por achar que ela também se aplica aos pequenos. E no meu caso particular há, não uma, mas várias grandes mulheres. Dedico, portanto, este singelo trabalho a essas grandes mulheres que contribuíram para que eu pudesse ter chegado até aqui.

Dedico-o, primeiramente, à minha mãe, a senhora Maria Malzac Souza Lima, que mesmo não tendo conseguido alcançar uma formação superior, fez o seu melhor para que eu, hoje, possa estar recebendo o título de doutor.

Dedico-o também à minha avó paterna, dona Lindalva Patrício de Moraes, uma mulher inspiradora e de muita fibra, que, mesmo estando distante fisicamente, sempre me deu apoio moral e financeiro para que eu pudesse seguir meus estudos.

Dedico-o à minha esposa e à minha filha, Anielle Andrade de Sousa e Alice Sousa, que há vários anos vêm me acompanhado nesta missão e evoluindo juntos. As suas companhias tornam os meus dias mais alegres e a vida mais leve.

Quero também agradecer a todos e a todas que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Sou muito grato à minha orientadora, a professora Josilene Pinheiro-Mariz. Grato pelos ensinamentos, e grato, sobretudo, pela atenção, paciência, pelas palavras amigas e pelos conselhos.

Sou muito grato à minha coorientadora, professora Ferroudja Allouache, que me acolheu com carinho na universidade de Paris 8 e possibilitou a realização do meu estágio doutoral nessa universidade.

Sou muito grato às contribuições dos professores José Hélder Pinheiro Alves, Rita Jover-Faleiros e Christian Jean-Marie Régis Degache. Muito grato por contribuírem na construção desta tese.

Sou grato à senhora Brigitte Louichon, que me foi tão atenciosa e prestativa, cedendo-me uma cópia de um de seus textos, intitulado “*Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures*”, fundamental na nossa discussão teórica. Grato também pela parceria que resultou na publicação da tradução desse artigo para o português na Revista Letras Raras.

Sou muito grato ao meu primo, Henri Geraldo Malzac Neto, que me deu todo o apoio para a minha instalação em Paris durante meu estágio doutoral na universidade de Paris 8.

Sou muito grato também a todas as pessoas que participaram desta pesquisa, suas contribuições foram uma condição *sine qua non* para que este trabalho pudesse ser realizado.

In memoriam, minhas bisavós, dona Maria Nilza Malzac e dona Maria José de Souza Lima, que fizeram a passagem no período no qual esta pesquisa estava sendo realizada.

RESUMO

Esta pesquisa é norteada por dois problemas investigativos suscitados em nossa pesquisa de mestrado (MORAIS FILHO, 2020). O primeiro diz respeito ao desconhecimento pela maioria dos professores de línguas estrangeiras (LE) das abordagens plurais de ensino. O segundo se refere ao distanciamento que alguns professores de LE parecem ter em relação ao texto literário (TL). Partindo desses problemas investigativos, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa: quais as representações dos professores e estudantes de LE acerca do papel da L1 e de outras LE no ensino da língua-alvo? Qual a relação dos estudantes de LEM com a leitura literária e, por conseguinte, qual o lugar da leitura literária em LE na formação desses sujeitos? Quais os benefícios das abordagens plurais de ensino e da produção de autobiografias de leitor na formação de professores de LE? Para responder a essas perguntas, nosso objetivo geral consiste em: analisar as representações de ensino dos estudantes de LEM e de professores de LE e conhecer sua relação com a leitura literária, bem como investigar sobre as reverberações das abordagens plurais de ensino e da produção de autobiografias de leitor na formação de professores de línguas e literaturas. Por conseguinte, os objetivos específicos são: a) Analisar as representações de ensino dos estudantes de LEM e de professores de LE; b) Identificar a relação desses sujeitos com a leitura, sobretudo literária, por meio de suas autobiografias de leitor e, por conseguinte, conhecer o lugar da leitura em LE na formação desses sujeitos; c) Investigar sobre os benefícios das abordagens plurais de ensino e da produção de autobiografias de leitor na formação de professores de línguas e literaturas. Para isso, nós realizamos uma pesquisa-ação, por meio de um curso de extensão sobre abordagens plurais, junto a estudantes e professores de LE. Os fundamentos que norteiam esta pesquisa são os da didática da literatura (ROUXEL, 2013; LEDUR; DE CROIX, 2005; BEMPORAD, 2020; LOUICHON, 2022; PETIT, 2009) e da didática do plurilinguismo (DEGACHE, 1997; COSTE; MOORE; ZARATE, 2009; CADDÉO; JAMET, 2013; CANDELIÉ *et al.*, 2009). Os resultados revelam que a lacuna existente na grade curricular dos cursos de LEM, em relação às abordagens plurais de ensino, reverbera em uma representação monolíngue de ensino por parte dos estudantes. Também identificamos que o contato com as abordagens plurais teve um impacto bastante positivo sobre as representações de ensino dos participantes. Além disso, identificamos que a grande maioria dos participantes gosta de literatura, mas não tem tempo suficiente para ter uma prática mais assídua de leitura dessas obras. Ademais, identificamos que a literatura em LE é um elemento motivador para a aprendizagem da língua-alvo para muitos participantes, sendo, além de um objeto de aprendizagem intercultural, uma ferramenta de aprendizagem linguística.

Palavras-Chave: Letras Estrangeiras Modernas; Formação didático-pedagógica; Formação Leitora; Autobiografias de leitor; Abordagens plurais de ensino.

RÉSUMÉ

Cette recherche est orientée par deux problèmes d'investigation soulevés dans notre recherche de Master (MORAIS FILHO, 2020). Le premier concerne la méconnaissance par la plupart des enseignants des langues étrangères (LE) des approches plurielles. La seconde renvoie à la distance que certains enseignants de LE semblent avoir par rapport au texte littéraire (TL). A partir de ces problématiques d'investigation, nous formulons les questions de recherche suivantes : Quelles sont les représentations des enseignants et des élèves de LE sur le rôle de la L1 et d'autres LE dans l'enseignement de la langue-cible ? Quel est la relation des étudiants en Lettres Étrangères Modernes (LEM) à la lecture littéraire et, par conséquent, quelle est la place de la lecture littéraire en LE dans la formation de ces sujets ? Quels sont les apports des approches plurielles et de la production d'autobiographies de lecteurs dans la formation des enseignants de LE ? Pour répondre à ces questions, notre objectif général est d'analyser les représentations d'enseignement des étudiants en LEM et professeurs de LE et connaître leur relation à la lecture littéraire, ainsi que d'enquêter sur les réverbérations des approches plurielles et la production d'autobiographies des lecteurs dans la formation de professeurs de langues et de littératures. Par conséquent, les objectifs spécifiques sont: a) Analyser les représentations d'enseignement des étudiants en LEM et professeurs de LE; b) Identifier la relation de ces sujets à la lecture, en particulier littéraire, à travers leurs autobiographies de lecteur et, par conséquent, connaître la place de la lecture en FL dans la formation de ces sujets; c) Enquêter sur les bénéfices des approches plurielles et la production d'autobiographies des lecteurs dans la formation de professeurs de langues et littératures. Pour cela, nous avons mené une recherche-action, à travers une formation sur les approches plurielles, auprès des étudiants en LEM et enseignants de LE. Les fondements qui guident cette recherche sont ceux de la didactique de la littérature (ROUXEL, 2013 ; LEDUR ; DE CROIX, 2005 ; BEMPORAD, 2020 ; LOUICHON, 2022 ; PETIT, 2009) et de la didactique du plurilinguisme (DEGACHE, 1997 ; COSTE ; MOORE ; ZARATE, 2009 ; CADDEO ET JAMET, 2013 ; CANDELIER *et al.*, 2009). Les résultats montrent que la lacune existante dans le curriculum des formations en LEM, concernant les approches plurielles d'enseignement, se répercute dans une représentation monolingue d'enseignement. Nous avons également identifié que le contact avec des approches plurielles a eu un impact très positif sur les représentations d'enseignement des participants. De plus, nous avons identifié que la grande majorité des participants aiment la littérature, mais n'ont pas assez de temps pour avoir une pratique plus assidue de lecture de ces ouvrages. En outre, nous avons identifié que la littérature en LE est un élément de motivation pour l'apprentissage de la langue-cible pour de nombreux participants, étant, en plus d'un objet d'apprentissage interculturel, un outil d'apprentissage linguistique.

Mots-clés: Lettres Étrangères Modernes; Formation didactico-pédagogique; Formation des lecteurs; Autobiographies des lecteurs; Approches plurielles d'enseignement.

ABSTRACT

This research is guided by two investigative issues raised in our master's research (MORAIS FILHO, 2020). The first concerns the lack of knowledge by most teachers of foreign languages (FL) of plural teaching approaches. The second refers to the distance that some FL teachers seem to have with respect to the literary text (TL). From these research issues, we formulate the following research questions: What are the representations teachers of FL and students of Modern Foreign Letters (MFL) on the role of L1 and other FL in teaching the target language? What is the relationship of MFL students to literary reading and, consequently, what is the place of literary reading in FL in the formation of these subjects? What are the contributions of plural teaching approaches and the production of readers' autobiographies in the training of foreign language teachers? To answer these questions, our general objective is to: Analyse the teaching representations of students in MFL and teachers of FL to know their relationship to literary reading, as well as to investigate the reverberations of plural approaches and the production of readers' autobiographies in the training of language teachers and literatures. Therefore, the specific objectives are: a) Analyse the teaching representations of students in MFL and teachers of FL; b) Identify the relationship of these subjects to reading, in particular literary, through their readers' autobiographies and, consequently, knowing the place of reading in FL in the formation of these subjects; c) investigate the contribution of plural approaches and the production of readers' autobiographies in the training of language teachers and literatures. To do this, we have conducted action research, through training on plural approaches to students and teachers. The foundations that guide this research are those of the didactics of literature (ROUXEL, 2013; LEDUR; DE CROIX, 2005; BEMPORAD, 2020; LOUICHON, 2022; PETIT, 2009) and the didactics of multilingualism (DEGACHE, 1997; COSTE; MOORE; ZARATE). 2009; CADDEO; JAMET, 2013; CANDELIER *et al.*, 2009). The results show that the existing gap in the curriculum of MFL training, concerning the plural teaching approaches, has repercussions in a monolingual teaching representation. We have also identified that the contact with plural approaches had very positive impact on the teaching representations of the participants. In addition, we identified that most participants like literature, but do not have enough time to have a more assiduous practice of reading literary works. Furthermore, we have identified that FL literature is a motivator for learning the target language for many participants, being, in addition to an intercultural learning object, a language learning tool.

Keywords: Modern Foreign Letters; Didactic-pedagogical training; Training of readers; Readers' autobiographies; Plural teaching approaches.

ASTRATTO

Questa ricerca è guidata da due questioni investigative sollevate nella ricerca del nostro Master (MORAIS FILHO, 2020). La prima riguarda la scarsa conoscenza della maggior parte dei docenti di lingue straniere (LS) degli approcci didattici plurali. Il secondo si riferisce alla distanza che alcuni insegnanti di LS sembrano avere rispetto al testo letterario (TL). Da questi temi di ricerca, formuliamo i seguenti questioni di ricerca: Quali sono le rappresentazioni degli insegnanti di LS e degli studenti di Lettere Straniere Moderne (LSM) sul ruolo di L1 e di altri LS nell'insegnamento della lingua d'arrivo? Qual è il rapporto degli studenti LSM con la lettura letteraria e, di conseguenza, qual è il posto della lettura letteraria in LS nella formazione di questi soggetti? Quali sono i contributi degli approcci didattici plurali e della produzione di autobiografie dei lettori nella formazione degli insegnanti di LS? Per rispondere a queste questioni, il nostro obiettivo generale è: Analizzare le rappresentazioni di insegnamento degli studenti in LSM e gli insegnanti di LS e conoscere la loro relazione con la lettura letteraria, nonché per studiare i riverberi degli approcci didattici plurali e alla produzione di autobiografie di lettori nella formazione degli insegnanti di lingue e letteratura. Pertanto, gli obiettivi specifici sono: a) analizzare le rappresentazioni di insegnamento degli studenti in LSM e gli insegnanti di LS; b) identificare la relazione di questi soggetti con la lettura, in particolare letterario, attraverso le loro autobiografie di lettore e, di conseguenza, conoscere il posto della lettura in FL nella formazione di questi soggetti; c) Indagare sui contributi degli approcci plurali e la produzione delle autobiografie dei lettori nella formazione degli insegnanti di lingue e letterature. Per fare ciò, abbiamo svolto una ricerca-azione, attraverso la formazione su approcci plurali per studenti di LSM e insegnanti di LS. I fondamenti che guidano questa ricerca sono quelli della didattica della letteratura (ROUXEL, 2013; LEDUR; DE CROIX, 2005; BEMPORAD, 2020; LOUICHON, 2022; PETIT, 2009) e la didattica del plurilinguismo (DEGACHE, 1997; COSTE; MOORE; ZARATE, 2009; CADDEO; JAMET, 2013; CANDELIER *et al.*, 2009). I risultati rivelano che il divario esistente nel curriculum degli formazioni in LSM, riguardante gli approcci plurali, ha ripercussioni in una rappresentazione di insegnamento monolingue. Abbiamo anche identificato che il contatto con approcci plurali ha avuto un impatto molto positivo sulle rappresentazioni dell'insegnamento dei partecipanti. Inoltre, abbiamo identificato che la stragrande maggioranza dei partecipanti ama la letteratura, ma non ha abbastanza tempo per avere una pratica più assidua di lettura di queste opere. In aggiunta, abbiamo identificato che la letteratura LS è una motivazione per l'apprendimento della lingua d'arrivo per molti partecipanti, essendo, oltre a un oggetto di apprendimento interculturale, uno strumento di apprendimento linguistico.

Parole chiave: Lettere Straniere Moderne; Formazione didattico-pedagogica; Formazione dei lettori; Autobiografie di lettori; Approcci didattici plurali.

RESUMEN

Esta investigación está guiada por dos cuestiones de investigación planteadas en nuestra investigación de Maestría (MORAIS FILHO, 2020). El primero se refiere a la falta de conocimiento por parte de la mayoría de los profesores de lenguas extranjeras (LE) de los enfoques didácticos plurales. La segunda se refiere a la distancia que algunos profesores de LE parecen tener respecto al texto literario (TL). A partir de estos temas de investigación, formulamos las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las representaciones de los profesores de LE y alumnos de Letras Extranjeras Modernas (LEM) sobre el papel de la L1 y otras LE en la enseñanza de la lengua meta? ¿Cuál es la relación de los estudiantes de LEM con la lectura literaria y, en consecuencia, cuál es el lugar de la lectura literaria en LE en la formación de estos sujetos? ¿Cuáles son las contribuciones de los enfoques plurales y la producción de autobiografías de lectores en la formación de profesores de lenguas extranjeras? Para responder a estas preguntas, nuestro objetivo general es: Analizar las concepciones pedagógicas de los estudiantes y profesores de LE y conocer su relación con la lectura literaria, así como para investigar las reverberaciones de los enfoques plurales y la producción de autobiografías de lectores en la formación de profesores de lenguas y literaturas. Por tanto, los objetivos específicos son: a) analizar las concepciones pedagógicas de los estudiantes en LEM y profesores de LE; b) identificar la relación de estos sujetos con la lectura, en particular literario, a través de sus autobiografías de lectores y, en consecuencia, conocer el lugar de la lectura en LE en la formación de estos sujetos; c) Investigar las contribuciones de los enfoques plurales y la producción de autobiografías de lectores en la formación de profesores de lenguas y literaturas. Para ello, realizamos una investigación acción, a través de una formación sobre enfoques plurales a estudiantes y docentes de LE. Los fundamentos que guían esta investigación son los de la didáctica de la literatura (ROUXEL, 2013; LEDUR; DE CROIX, 2005; BEMPORAD, 2020; LOUICHON, 2022; PETIT, 2009) y la didáctica del plurilingüismo (DEGACHE, 1997; COSTE; MOORE; ZÁRATE, 2009; CADDEO; JAMET, 2013; CANDELIER *et al.*, 2009). Los resultados muestran que la brecha existente en el plan de estudios de las formaciones de LEM, con respecto a los enfoques plurales, tiene repercusiones en una representación docente monolingüe. También hemos identificado que el contacto con enfoques plurales tuvo un impacto muy positivo en las representaciones didácticas de los participantes. Además, identificamos que la gran mayoría de los participantes les gusta la literatura, pero no cuentan con el tiempo suficiente para tener una práctica más asidua de lectura de estas obras. En adición, hemos identificado que la literatura LE es un motivador para el aprendizaje de la lengua meta para muchos participantes, siendo, además de un objeto de aprendizaje intercultural, una herramienta para el aprendizaje de idiomas.

Palabras clave: Letras Extranjeras Modernas; Formación didáctico-pedagógica; Formación de lectores; Autobiografías de lectores; Enfoques didácticos plurales.

LISTA DE ABREVIACÕES

CARAP – Quadro de Referências para as Abordagens Plurais
DL – Didática de línguas
FLE – Francês como Língua Estrangeira
IC ou ILR – Intercompreensão de Línguas Românicas
L1 – Língua Primeira
L2 – Língua Segunda
LD – Livro Didático
LE – Língua Estrangeira
LEM – Letras Estrangeiras Modernas
LF – Língua Fonte
LM – Língua Materna
PPC – Projetos Pedagógicos dos Cursos
QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TL – Texto literário
IFAL – Instituto Federal de Alagoas
IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFMA – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFPB – Instituto Federal da Paraíba
IFPE – Instituto Federal de Pernambuco
IFPI – Instituto Federal do Piauí
IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
UEMASUL – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESPI – Universidade Estadual do Piauí
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFAPÉ – Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFBA – Universidade federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFCA – Universidade Federal do Cariri
UFCEG – Universidade Federal de Campina Grande
UFDFPar – Universidade Federal do Delta do Parnaíba
UFERSA – Universidade Federal Rural do Semiárido
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia
UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNCISAL – Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas
UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UPE – Universidade de Pernambuco
URCA – Universidade Regional do Cariri
UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Grau de inteligibilidade entre as línguas românicas.....	82
Figura 2 – Universidades do Nordeste que ofertam cursos de LEM.....	102
Figura 3 - Mapa do Maranhão e respectivas cidades que dispõem de cursos de LEM.....	104
Figura 4 - Mapa do Piauí e respectivas cidades que dispõem de cursos de LEM.....	105
Figura 5 - Mapa do Ceará e respectivas cidades que dispõem de cursos de LEM.....	107
Figura 6 - Mapa do Rio Grande do Norte e respectivas cidades que dispõem de cursos de LEM.....	108
Figura 7 - Mapa da Paraíba e respectivas cidades que dispõem de cursos de LEM.....	109
Figura 8 - Mapa de Pernambuco e respectivas cidades que dispõem de cursos de LEM.....	110
Figura 9 - Mapa de Alagoas e respectivas cidades que dispõem de cursos de LEM.....	111
Figura 10 - Mapa de Sergipe e respectivas cidades que dispõem de cursos de LEM.....	113
Figura 11 - Mapa da Bahia e respectivas cidades que dispõem de cursos de LEM.....	115
Figura 12 - Jornal grego.....	161
Figura 13 - Jornal romeno.....	162
Figura 14 - Jornal catalão.....	164
Figura 15 - Jornal russo.....	165
Figura 16 - Jornal alemão.....	166

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil dos participantes.....	139
Gráfico 2 - Repertório linguístico dos participantes.....	146
Gráfico 3 - Representações acerca do papel da primeira LE na aprendizagem de outra LE..	147
Gráfico 4 - Representações dos participantes acerca do papel da L1 na aprendizagem da LE.	150
Gráfico 5 - Metodologia de ensino-aprendizagem dos participantes.	152
Gráfico 6 - Respostas da questão sobre o texto em grego	161
Gráfico 7 - Respostas da questão sobre o texto em romeno	163
Gráfico 8 - Respostas da questão sobre o texto em catalão.....	164
Gráfico 9 - Respostas da questão sobre o texto em russo.....	165
Gráfico 10 - Respostas da questão sobre o texto em alemão.....	167
Gráfico 11 - O repertório linguístico dos participantes	169
Gráfico 12 - Texto em occitano	170
Gráfico 13 - Texto em espanhol	171
Gráfico 14 - Texto em sardo	171
Gráfico 15 - Texto em italiano	172
Gráfico 16 - Texto em romeno	173
Gráfico 17 - Texto em francês.....	174
Gráfico 18 - Texto em galego.....	174
Gráfico 19 - Texto em romanche.....	175
Gráfico 20 - Texto em catalão	176
Gráfico 21 - Grau de inteligibilidade das línguas românicas	177
Gráfico 22 - perfil dos sujeitos-leitores	181
Gráfico 23 - Frequência de leitura	182
Gráfico 24 - Tipos de leituras preferidas	183
Gráfico 25 - Gosto pela leitura literária.....	184
Gráfico 26 - Média de livros de literatura lidos por ano	184
Gráfico 27 - Motivações das leituras literárias.....	185
Gráfico 28 - Gêneros literários preferidos	186
Gráfico 29 - Formas literárias preferidas.....	186
Gráfico 30 - Impressões dos participantes sobre a formação	203
Gráfico 31 - A relevância da formação para professores de LE.....	204
Gráfico 32 - Contribuição da formação para os participantes	206
Gráfico 33 - Influência da formação sobre as concepções de ensino dos participantes	207
Gráfico 34 - Percentual de participantes já tinham ouvido falar das abordagens plurais.....	209

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Progressão tradicional	59
Quadro 2- Progressão apoiada na intercompreensão.....	59
Quadro 3 - Universidades do Maranhão com cursos de LEM	103
Quadro 4 - Universidades do Piauí com cursos de LEM	105
Quadro 5 - Universidades do Ceará com cursos de LEM	106
Quadro 6 - Universidades do Rio Grande do Norte com cursos de LEM.....	107
Quadro 7 - Universidades da Paraíba com cursos de LEM.....	108
Quadro 8 - Universidades de Pernambuco com cursos de LEM.....	109
Quadro 9 - Universidades de Alagoas com cursos de LEM.....	111
Quadro 10 - Universidades de Sergipe com cursos de LEM.....	112
Quadro 11 - Universidades da Bahia com cursos de LEM.....	114
Quadro 12 - Cursos de LEM de univ. do Maranhão e respectivas disciplinas de didática e LA	116
Quadro 13 - Cursos de LEM de univ. do Piauí e respectivas disciplinas de didática e LA ..	117
Quadro 14 - Cursos de LEM de univ. do Ceará e respectivas disciplinas de didática e LA ..	118
Quadro 15 - Cursos de LEM de univ. do RN e respectivas disciplinas de didática e LA	120
Quadro 16 - Cursos de LEM de univ. da Paraíba e respectivas disciplinas de didática e LA	122
Quadro 17 - Cursos de LEM de univ. de Pernambuco e respectivas disciplinas de didática e LA.....	124
Quadro 18 - Cursos de LEM de univ. de Alagoas e respectivas disciplinas de didática e LA	126
Quadro 19 - Cursos de LEM de univ. de Sergipe e respectivas disciplinas de didática e LA	127
Quadro 20 - Cursos de LEM de univ. da Bahia e respectivas disciplinas de didática e LA ..	128
Quadro 21 - Justificativas acerca do papel da L2 na aprendizagem da L3.	147
Quadro 22 - Justificativas dos participantes acerca do apoio ou não na L1.....	150
Quadro 23 - excertos 1: interações no grupo.....	153
Quadro 24 - excertos 2: interações no grupo.....	153
Quadro 25 - excertos 3: interações no grupo.....	154
Quadro 26 - excertos 4: interações no grupo.....	155
Quadro 27 – Produção em europanto dos 5 grupos.....	158
Quadro 32 - Excertos: biblioteca interior dos leitores.....	188
Quadro 33 – Excertos: biblioteca interior dos leitores.....	188
Quadro 34 - Excertos: biblioteca interior dos leitores.....	188
Quadro 35 - Excertos: biblioteca interior dos leitores.....	189
Quadro 36 – Excertos: biblioteca interior dos leitores.....	189
Quadro 37 - Excertos: biblioteca interior dos leitores.....	190
Quadro 38 - Excerto: representações sobre as leituras.....	191
Quadro 39 - Excertos: representações sobre as leituras.....	192
Quadro 40 - Excertos: representações sobre as leituras.....	192
Quadro 41 - Excerto: representações sobre as leituras.....	194
Quadro 42 - Excertos: os modos de leituras.....	194
Quadro 43 - Excerto: os modos de leituras.....	195

Quadro 44 - Excertos: a identidade do leitor.....	196
Quadro 45 - Excertos: os mediadores da leitura.....	196
Quadro 46 - Excertos: os mediadores da leitura.....	197
Quadro 47 - Excertos: os mediadores da leitura.....	197
Quadro 48 - Excertos: os mediadores da leitura.....	198
Quadro 49 - Excertos: os mediadores da leitura.....	198
Quadro 50 - Excertos: justificativa sobre a relevância da formação.....	204
Quadro 51 - Excertos: justificativas sobre contribuições da formação.....	206
Quadro 52 - Excertos: justificativas sobre a não influência da formação nas concepções de ensino.....	207
Quadro 53 - Excertos: justificativas sobre a influência da formação nas concepções de ensino.....	208
Quadro 54 - Excertos: justificativa dos que ainda não conheciam as abordagens plurais.....	209
Quadro 55 - Excertos: justificativas.....	210
Quadro 56 - Excerto: valor heurístico das produções.....	212
Quadro 57 - Excerto: valor heurístico das produções.....	212

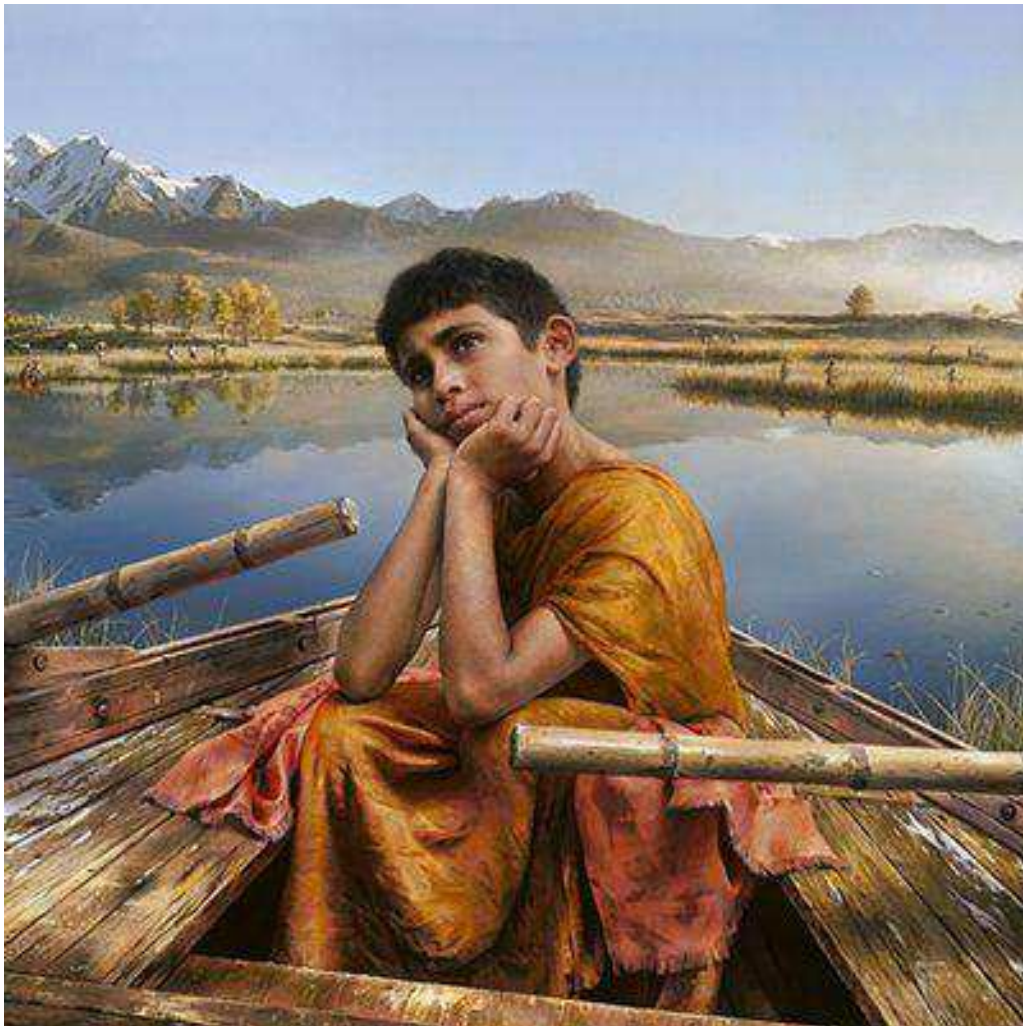
SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I:	32
AUTOBIOGRAFIAS DE LEITOR: UM INSTRUMENTO DE ENSINO E DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA E LITERATURA ...	32
1.1 Autobiografia de leitor e memórias de leitura como objeto de pesquisa	33
1.1.1 O gênero autobiográfico e suas derivações	34
1.1.2 Autobiografia de leitor: origem e contribuições para a didática da literatura ...	35
1.2 A noção de identidade do leitor e o valor heurístico da autobiografia de leitor	37
1.3 Os modos de leitura	38
1.4 A biblioteca interior	41
1.5 Os mediadores da leitura	46
CAPÍTULO II:	49
ABORDAGENS PLURAIS DE ENSINO: POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE PLURILÍNGUE E PLURICULTURAL	49
2.1 Abordagens plurais de ensino: uma invenção na didática de línguas?	51
2.1.1 Intercompreensão de línguas românicas: breve descrição dos procedimentos metodológicos	54
2.1.2 As metodologias de ensino de LE: do séc. XVIII aos anos 80 do séc. XX	62
2.2 Pesquisas sobre análise dos erros	71
2.3 Teoria da Interlíngua	75
2.4 As pesquisas em psicologia cognitiva	76
2.5 Atitudes e representações: uma distinção necessária	79
2.6 O lugar da L1 na Abordagem Acional	88
2.7 Por uma formação docente plurilíngue e pluricultural	93
CAPÍTULO III:	97
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	97
3.1 Tipologia da pesquisa	98
3.2 Conhecendo os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras Estrangeiras Modernas	99
3.2.1 Mapeando as universidades e institutos federais da Região Nordeste	100
3.2.2 Análise dos PPC dos cursos e ementas das disciplinas	115
3.3 A pesquisa-ação	132
3.3.1 Os participantes da investigação	139
3.3.2 Instrumentos de coleta de dados	140

3.4 As autobiografias de leitor	141
3.5 As categorias de análise	141
CAPÍTULO IV:	144
CONHECENDO AS REPRESENTAÇÕES INICIAIS DOS PARTICIPANTES E AS MOVENDO POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO	144
4.1 Algumas representações iniciais dos participantes acerca do papel da L1 e de outras LE no ensino de LE	145
4.2 Evidenciando o caráter plurilíngue e parcial do repertório linguístico por meio do europanto	157
4.3 Atividade de despertar para as línguas	160
4.4 Identificando/reconhecendo as línguas românicas	168
4.5 Atividade de intercompreensão de línguas românicas	178
CAPÍTULO V:	180
O PERFIL LEITOR E AS AUTOBIOGRAFIAS DE LEITOR DOS PARTICIPANTES	180
5.1 O retrato dos sujeitos-leitores	181
5.2 Os tipos de leituras	182
5.3 A biblioteca interior dos participantes	187
5.4 As representações sobre as leituras	191
5.5 Os modos de leituras e identidades do leitor	194
5.6 Os mediadores da leitura	196
CAPÍTULO VI:	202
AS REVERBERAÇÕES DA FORMAÇÃO: CONTABILIZANDO O SALDO	202
6.1 Impressões sobre a formação	203
6.2 Contribuição do curso para a formação dos docentes	206
6.3 O valor heurístico das autobiografias de leitor	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICE I – FICHA DE INSCRIÇÃO	227
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	228
APÊNDICE III – EXCERTO: PEQUENO PRÍNCIPE EM EUROPANTO	229
APÊNDICE IV – EXEMPLO DE PIADA EM EUROPANTO	230
APÊNDICE V – QUESTIONÁRIO: DESPERTAR PARA AS LÍNGUAS	231
APÊNDICE VI – ATIVIDADE DE IDENTIFICAÇÃO DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS	234

APÊNDICE VII – ATIVIDADE: INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS	237
APÊNDICE VIII – MEMÓRIAS DE LEITURAS E AUTOBIOGRAFIAS DE LEITOR	238
APÊNDICE IX – QUESTIONÁRIO FINAL	240
APÊNDICE X – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	241
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	244
ANEXO B – RESPOSTAS À FICHA DE INSCRIÇÃO	249
ANEXO C – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	258
ANEXO D – ATIVIDADE EUROPANTO	270
ANEXO E – ATIVIDADE: DESPERTAR PARA AS LÍNGUAS	273
ANEXO F – ATIVIDADE DE IDENTIFICAÇÃO DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS	276
ANEXO G – MEMÓRIAS DE LEITURAS E AUTOBIOGRAFIAS DE LEITOR	280
ANEXO H – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO FINAL	291

INTRODUÇÃO



Dharma (KRAMARIK, 2019)

O luxo, a despreocupação e o espetáculo habitual da riqueza tornam essas crianças tão bonitas que parecem feitas de outra massa que não as crianças comuns ou da pobreza.

Ao lado dele, jogado na relva, via-se um boneco esplêndido, novo como o dono, envernizado, dourado, com um vestido de púrpura, coberto de plumas e miçangas. O menino, porém, não dava atenção ao seu brinquedo predileto, e eis o que olhava:

Do outro lado da grade, na estrada, por entre os espinhos e as urtigas, estava outro menino, sujo, miserável, manchado de fuligem. Era um desses moleques em quem uma vista imparcial descobriria a beleza, se, assim como a vista de um entendido adivinha uma pintura ideal sob o verniz de um carro, fosse ele lavado da pátina repugnante da miséria.

Através aquela grade simbólica separando dois mundos, a grande estrada e o castelo, o menino pobre mostrava ao menino rico o seu brinquedo, que este último examinava avidamente, como um objeto raro e desconhecido. E o brinquedo que o sujo garoto atormentava, agitava e sacudia numa caixa engradada, era um rato vivo! Os pais, decerto por economia, tinham tirado o brinquedo da própria vida!

E os dois meninos riam-se um para o outro, fraternalmente, com dentes de igual brancura. (BAUDELAIRE, 1995, p. 31)

Lembro-me da primeira vez que li esse poema, quando recém-ingresso no curso de Letras-Francês. Uma espécie de emoção tingida de indignação tomou conta de mim. Emoção, pelo fato de me sentir muito mais parecido com o garoto pobre do que com o rico. Indignação, por perceber que a “grade simbólica” que separava esses dois garotos era a mesma que me separava de alguns de meus colegas e que, embora em certos momentos nós ríssemos juntos, com um sorriso de “igual brancura”, essas grades simbólicas sempre se faziam presentes: em não poder possuir os mesmos objetos, em não poder frequentar os mesmos ambientes etc. Naquele momento, eu me lembrei que, assim como o garoto pobre do poema de Baudelaire, por falta de brinquedo, eu usava, na minha infância, qualquer outra coisa para brincar. Não um rato, mas um pegador, uma vassoura, uma garrafa descartável, tampinhas etc. Esse poema de Baudelaire foi, para mim, um daqueles textos que me revelou uma parte de mim.

As lembranças de leituras, como a descrita acima, podem ser marcantes na formação da identidade do sujeito-leitor. A literatura, pelo seu poder dialógico de comunicar com qualquer um, pode representar uma mudança importante na percepção do sujeito consigo mesmo e com o mundo que o cerca, pois, “cada leitor é, quando lê, o próprio leitor de si mesmo. A obra do escritor é somente uma espécie de instrumento de ótica que ele oferece ao leitor a fim de permitir-lhe discernir aquilo que, sem o livro, talvez não tivesse visto em si mesmo” (COMPAGNON, 2001, p. 146).

Ao se perceber melhor, o sujeito se torna mais capaz de transpor as “grades invisíveis” que o cercam: sejam elas uma consciência de classe, a superação de preconceitos de gênero, de raça ou de classe social; sejam elas a sua própria identidade de gênero ou a superação de dogmas relacionados à intolerância religiosa ou de outra natureza. Essas grades também podem estar relacionadas à própria autoestima do sujeito em se sentir capaz de ascender socialmente, de se apropriar de um “capital cultural”, de conseguir realizar projetos de vida mais promissores e ambiciosos do que os dos seus pais ou da classe social a que pertence. A literatura pode revelar no sujeito o desejo de descobrir novas culturas, novas línguas, novas formas de pensar e de viver, enfim, novos horizontes.

Ao refletir sobre minha trajetória enquanto leitor, percebo o quanto a literatura teve um papel fundamental na construção da minha identidade e do meu perfil enquanto professor de língua estrangeira (LE). Na infância e na adolescência, a leitura de obras como *Le Petit Prince*, de Saint-Exupéry, *Le tour du monde en 80 jours*, *Voyage au centre de la terre*, de Jules Verne ou as fábulas de La Fontaine, faziam-me viajar por horizontes desconhecidos, rompendo com as grades invisíveis que me cercavam. Essas obras, além de terem sido grandes estímulos para a minha aprendizagem do francês, fizeram-me desenvolver algo de cujo poder e alcance não

podem ser delimitados por barreiras físicas ou invisíveis: a imaginação. No início, sempre com um dicionário ao lado para consultar as palavras desconhecidas, eu ia perseverando pelas páginas dos livros de bolso de leitura fácil. A tarefa muitas vezes era árdua, mas o resultado era sempre prazeroso e de grande satisfação, ao perceber que eu conseguia compreender os clássicos da literatura francesa. Com o passar do tempo, as leituras em língua francesa se tornaram mais fluidas e as barreiras linguísticas menores, o que me estimulou a ler mais e a buscar por obras mais complexas. Na fase adulta, a leitura de obras mais densas, de autores como Voltaire, Montesquieu, Diderot, Victor Hugo, Sartre, entre outros, permitiram-me desenvolver uma percepção crítica e reflexiva acerca das estruturas de poder na sociedade e nas esferas políticas.

Hoje, não consigo pensar na minha trajetória enquanto aprendiz de língua francesa sem me lembrar da leitura de todas essas obras que me marcaram. Ainda assim, é flagrante constatar que essas leituras praticamente nunca estiveram presentes nas aulas de língua francesa. Elas pertenciam a uma atividade paralela que era apenas minha. Na graduação, minha percepção sobre o fato não mudou muito, pois, apesar de ter cursado várias disciplinas de literatura francesa e de língua francesa, a literatura sempre andava em paralelo com o ensino de línguas: como se uma barreira se pusesse entre as duas por incompatibilidade ou por oposição. Ao me tornar professor de francês, o desejo de compartilhar com meus estudantes o prazer da leitura literária me guiou na descoberta de caminhos possíveis na conciliação da literatura com o ensino de LE. Essa descoberta orientou toda a minha trajetória enquanto professor e pesquisador.

Com esse preâmbulo, ao considerar a literatura como elemento importante na formação da identidade do sujeito e no ensino-aprendizagem de LE, esta pesquisa tem como escopo investigar as autobiografias de leitor de estudantes dos cursos de Letras Estrangeiras Modernas (doravante LEM) e de professores de Línguas Estrangeiras (doravante LE), a fim de identificar o lugar literatura na formação a identidade e da aprendizagem de LE desses sujeitos.

Esta pesquisa se origina a partir de algumas inquietações suscitadas pelos dados encontrados em nossa pesquisa de mestrado (MORAIS FILHO, 2020), na qual realizamos um levantamento por amostragem junto a professores de LE de todo o Brasil. Nessa pesquisa, perguntamos se os professores¹ trabalhavam com textos literários em suas aulas de Línguas. Dentre as respostas coletadas, alguns professores formadores afirmaram que, de forma geral, os estudantes dos cursos de Letras tinham uma formação literária muito escassa: “*Considero que, de modo geral, os alunos, mesmo na universidade e no curso de letras, têm uma formação*

¹ Dentre os 167 participantes, 128 lecionavam no Ensino Superior, 16 na Educação Básica e 29 em escolas de idiomas.

literária bastante escassa” (Participante 38; doravante “P”). Além disso, alguns professores afirmaram não utilizar textos literários em suas aulas por não gostarem desse tipo de texto: “*Apesar de ter estudado literatura na graduação, eu particularmente nunca gostei muito de literatura*” (P150).

Por considerar a formação dos cursos de Letras em uma perspectiva ampla e abrangente, isto é, a de formação de professores de línguas e literaturas, nós entendemos a falta de interesse pela literatura por parte desses sujeitos como algo que merece ser investigado em profundidade, pois revela, ao nosso ver, uma lacuna grave na formação desses professores. Além disso, concordamos com Pennac (*apud.* SÉOUD, 1997, p. 117) quando ele afirma que “um jovem que não gosta de ler é um jovem que acredita não gostar de ler²”, isto é, alguém que afirma não gostar de literatura, sobretudo em se tratando de professores de línguas, é alguém que aparentemente não teve experiência suficiente com a leitura literária. Em outras palavras, é alguém que possivelmente teve uma formação literária, por assim dizer, deficitária.

Além das razões apontadas, esta pesquisa se justifica pelo fato de ainda haver poucas pesquisas na área que enfoquem as autobiografias de leitor como objeto de pesquisa³. No catálogo de teses e dissertações da Capes, encontramos apenas 3 pesquisas sobre o tema (3 dissertações): Santos (2019), que investiga sobre as autobiografias de leitor na educação básica, com alunos do 9º ano; Costa (2016), que, apesar de não trabalhar com o gênero autobiografias de leitor propriamente dito, desenvolve uma pesquisa de levantamento por amostragem, a partir de um questionário intitulado “autobiografia de leitor”, endereçado a professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio das redes públicas da cidade do Rio de Janeiro; e Tenfen (2013), que analisa as autobiografias de leitor de estudantes do curso de Letras-Português, enfocando o papel dos mediadores, sobretudo os seminaristas, padres e pastores, na formação do sujeito-leitor. Portanto, acreditamos que esta pesquisa também poderá contribuir como referencial para outros pesquisadores que pretendam focar as autobiografias de leitor como objeto de pesquisa, salientando sua importância na formação docente, sobretudo de professores de línguas e literaturas.

Outro problema identificado em nossa pesquisa de mestrado, e sobre o qual nos debruçamos nesta pesquisa, diz respeito ao desconhecimento, por parte da maioria dos professores de LE (52,7%), da abordagem da Intercompreensão (doravante IC) e de outras

² Un jeune qui n’aime pas lire est un jeune qui croit qu’il n’aime pas lire (PENNAC *apud.* SÉOUD, 1997, p. 117).

³ Os dados aqui citados foram coletados em junho de 2021, época em que reformulamos nosso projeto de pesquisa.

abordagens plurais de ensino. Essas abordagens representam um “novo⁴” paradigma no ensino de línguas, pois elas se apoiam nos conhecimentos prévios dos estudantes, tanto de sua língua primeira (doravante L1) como de outras L2/LE conhecidas por eles, para a construção de competências plurilíngues e pluriculturais. As abordagens plurais têm também o objetivo de despertar o interesse dos estudantes ao aprendizado de outras línguas, isto é, um objetivo preventivo a essa “patologia” que Tyvaert (2008, p. 270) chama de “alergia às línguas”, além de dotar os aprendizes de certo número de ferramentas heurísticas de caráter metalinguístico utilizáveis ao longo do percurso de aprendizagem de línguas (DABÈNE, 1996, p. 18). Outrossim, essas abordagens permitem superar alguns dos pressupostos introduzidos pelas abordagens monolíngues (ou no melhor bilíngues), que criam um entrave no desenvolvimento da competência plurilíngue, quais sejam:

- Superar o mito do falante nativo como ideal de desempenho;
- A rejeição à interlíngua: temor em misturar as línguas;
- Desconfiança extrema dos cognatos;
- Percurso linear de aprendizagem sobre “bases”;
- Ter como objetivo adquirir todas as competências simultaneamente (SILVA, 2012, p. 92).

Consideramos, portanto, que o conhecimento dos princípios didático-metodológicos das abordagens plurais de ensino são fundamentais na formação de professores de LE, a fim de superar algumas representações, acerca do papel da L1 ou de outras LE/L2 no ensino-aprendizagem de LE, que bloqueiam o desenvolvimento da competência plurilíngue e a ampliação dos horizontes dos professores em formação.

Partindo desses dados, nossas hipóteses iniciais são as de que há uma falta de interesse pela leitura literária por parte de alguns estudantes dos cursos de LEM e de professores de LE, e uma representação negativa em relação ao papel da L1 e de outras LE em aulas de língua estrangeira. A primeira hipótese é baseada na pesquisa anteriormente citada. Já a segunda é baseada em uma etapa prévia de pesquisa documental, na qual identificamos uma ausência de disciplinas, que contemplem uma perspectiva plurilíngue e pluricultural na grade curricular dos

⁴ Utilizamos o termo “novo” para nos referir à expansão das formações em Intercompreensão (IC), sobretudo no contexto brasileiro, que ainda é bastante recente. No entanto, é preciso ressaltar que a IC, enquanto abordagem de ensino de línguas, existe desde o início dos anos de 1990. Sobre isso, ler Moraes Filho (2020), nas referências. No que se refere às demais abordagens plurais – a didática integrada das línguas e o despertar para as línguas -, estas são ainda mais antigas, tendo se originado na década de 1980.

cursos⁵ de LEM. Assim, acreditamos que essa lacuna na formação docente tem influências negativas sobre essas representações.

Partindo dessas hipóteses, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa: *Quais as representações dos professores e estudantes de LE acerca do papel da L1 e de outras LE no ensino da língua-alvo? Qual a relação dos estudantes de LEM com a leitura literária e, por conseguinte, qual o lugar da leitura literária em LE na formação desses sujeitos? Quais os benefícios das abordagens plurais de ensino e da produção de autobiografias de leitor na formação de professores de LE?*

Para responder a essas perguntas, elaboramos como objetivo geral: analisar as representações de ensino dos estudantes de LEM e de professores de LE, e conhecer sua relação com a leitura literária, bem como investigar sobre as reverberações das abordagens plurais de ensino e da produção de autobiografias de leitor na formação de professores de línguas e literaturas. Os objetivos específicos, por sua vez, são: 1. Analisar as representações de ensino dos estudantes de LEM e professores de LE; 2. Identificar a relação desses sujeitos com a leitura, sobretudo literária, por meio de suas autobiografias de leitor e, por conseguinte, conhecer o lugar da leitura literária em LE na formação desses sujeitos; 3. Investigar sobre os benefícios das abordagens plurais de ensino e da produção de autobiografias de leitor na formação de professores de línguas e de literaturas.

No intento de responder a esses objetivos, desenvolvemos uma pesquisa-ação junto a estudantes dos cursos de LEM e professores de LE por meio de um curso de extensão, intitulado “*Abordagens plurais no Ensino de línguas estrangeiras*”, a fim de sensibilizar esses sujeitos aos princípios didático-metodológicos das abordagens plurais de ensino e de conhecer suas autobiografias de leitor. A formação buscou integrar reflexões acerca das concepções de ensino de LE e sobre o papel da literatura na formação do professor de LE e na sua prática docente. Essa formação foi realizada de forma *online* com participantes de várias regiões do Brasil e de outros países⁶ e teve uma carga horária de 30 horas. Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de questionários, discussões no grupo e pelas interações durante as aulas (tanto pelo *chat* como pelas anotações das observações das interações orais).

Os fundamentos que norteiam esta pesquisa são os da didática da literatura, baseado em Rouxel (2013), Ledur e De Croix (2005), De Croix e Dufays (2004), Bemporad (2020), Picard (1984), Louichon (2022), Petit (2009) etc. Baseamo-nos também na noção de *ethos* discursivo, desenvolvido por Maingueneau (2008) e na noção de *habitus*, de Bourdieu (1972). No que

⁵ Ver Intra. 3.2.

⁶ Tivemos duas participantes da Argentina e duas de Camarões.

concerne aos fundamentos das abordagens plurais de ensino, apoiamo-nos em Coste, Moore e Zarate (2009), Caddéo e Jamet (2013), Candelier *et al.* (2009), Escudé e Janin (2010), De Carlo (2011), Carrasco, Degache e Pishva (2008), entre outros. Além disso, também dialogamos com noções da Linguística Aplicada (LADO, 1957; FRIES, 1945; KELLERMAN, 1979, 1980; JORDENS 1979), da Linguística Comparativa (CORDER, 1980a, 1980b; VINCENT, 1982), da Psicolinguística (CAMMAROTA; GIACOBBE, 1986; SELINKER, 1972), da psicologia cognitiva (GAONAC'H, 2019), da Didática de Línguas (KRASHEN, 1981, 1982; KRASHEN; TERRELL, 1983; BESSE; PORQUIER, 1984; DABÈNE, 1975), entre outras, acerca do papel da língua materna e de outras LE no processo de apropriação da língua-alvo.

A presente tese está dividida em seis capítulos. No primeiro, de cunho teórico, intitulado “*Autobiografias de leitor: um instrumento de ensino e de pesquisa na formação de professores de língua e literatura*”, trazemos à baila algumas das noções e conceitos desenvolvidos ao longo das últimas décadas, por especialistas da didática da literatura, que são fundamentais para se entender essas produções e melhor explorá-las enquanto objeto de pesquisa. Assim, discutimos a noção de “*identidade do leitor*”, elaborada por Rouxel (2013). Discorremos acerca dos “*modos de leitura*”, teorizados por Picard (1984), Gervais (1992), Jouve (1993), Canvat (2007), Riffaterre (1978), entre outros. Discutimos também acerca dos “*tipos de leituras*”, com base em Mauger, Poliak e Pudal (1999). Além disso, dialogamos com a noção de “*biblioteca interior*”, de Louichon (2010), e com algumas reflexões de Petit (2009) acerca do papel dos *mediadores da leitura* na formação do sujeito-leitor.

No segundo capítulo, também de cunho teórico, intitulado “*Abordagens plurais de ensino: por uma formação docente plurilíngue e pluricultural*”, apresentamos brevemente as abordagens plurais de ensino, seus princípios e fundamentos didático-metodológicos. Em seguida, fazemos um percurso histórico sobre as abordagens de ensino de LE (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991; THEVENIN, 2015; LEFFA, 1988; QECRL, 2001), a fim de contextualizar o surgimento das abordagens plurais. Para isso, focamo-nos em descrever o papel da L1 e de outras LE nos procedimentos didáticos dessas abordagens e seus fundamentos teóricos. Assim, apoiamo-nos em algumas pesquisas realizadas em áreas como a Linguística Aplicada (LADO, 1957; FRIES, 1945; KELLERMAN, 1979, 1980; JORDENS 1979), a Linguística Comparativa (CORDER, 1980a, 1980b; VINCENT, 1982), a Psicolinguística (CAMMAROTA; GIACOBBE, 1986; SELINKER, 1972), a Psicologia Cognitiva (GAONAC'H, 2019), a Didática de Línguas (KRASHEN, 1981, 1982; KRASHEN; TERRELL, 1983; BESSE; PORQUIER, 1984; DABÈNE, 1975) etc. Por fim, ressaltamos a

importância de oferecer aos professores de LE uma formação docente voltada ao plurilinguismo e pluriculturalismo.

O terceiro capítulo está dedicado a descrever os “*Procedimentos metodológicos*” utilizados nesta investigação. Em um primeiro momento, fazemos a caracterização da pesquisa, mostrando a abordagem utilizada na análise dos dados. Em seguida, debruçamo-nos sobre dados documentais acerca dos Projetos Pedagógicos dos cursos de LEM das instituições públicas de ensino superior da Região Nordeste do Brasil. Para isso, realizamos um levantamento de todas as universidades e institutos federais existentes na Região. Em seguida, fizemos uma triagem de todas as instituições que possuem cursos de graduação em LEM, buscando analisar seus PPC, a fim de identificar todas as disciplinas voltadas para a formação didático-pedagógica dos professores, bem como analisar as ementas dessas disciplinas, no intento de identificar se há referências às abordagens plurais de ensino e discussões acerca do plurilinguismo e pluriculturalismo. Na sequência, descrevemos a etapa de pesquisa-ação, mostrando os procedimentos de geração de dados e o perfil dos participantes da nossa pesquisa. Na última seção do capítulo, discutimos os procedimentos investigativos e estabelecemos as categorias de análise.

No quarto capítulo, intitulado *Conhecendo as representações iniciais dos participantes e as modificando por meio da pesquisa-ação*, buscamos, em um primeiro momento, conhecer os reflexos das formações dos cursos de LEM nas representações de ensino dos participantes da nossa pesquisa. Assim, antes de iniciarmos a formação propriamente dita, aplicamos um questionário diagnóstico, a fim de conhecer as representações iniciais dos participantes acerca do papel da L1 e de outras LE no ensino da língua-alvo. Os dados dos questionários foram complementados pelas discussões no grupo da turma e durante a aula. Na sequência, descrevemos as atividades desenvolvidas ao longo da formação sobre “*Abordagens plurais no ensino de línguas estrangeiras*” e analisamos as contribuições dessa formação para os participantes. Para isso, buscamos sensibilizar os participantes aos procedimentos didáticos das abordagens plurais de ensino, por meio da leitura e discussão de textos teóricos e da realização de atividades práticas que versaram sobre a didática integrada das línguas aprendidas, o despertar para as línguas e a Intercompreensão de Línguas Românicas.

No quinto capítulo, também de cunho analítico, intitulado “*Autobiografias de leitor dos sujeitos-leitores em formação*”, identificamos o perfil dos sujeitos-leitores e analisamos suas autobiografias de leitor. Por meio dessas produções, buscamos conhecer a biblioteca interior dos participantes, os tipos de leituras, as representações sobre as leituras, os modos de leitura,

a identidade do leitor, os mediadores da leitura, o lugar e a função da leitura literária em LE na formação desses sujeitos, bem como seus possíveis bloqueios em relação à leitura literária.

No sexto capítulo, intitulado “*As reverberações da formação: contabilizando o saldo*”, em virtude do caráter social da pesquisa-ação, nossa investigação buscou não apenas identificar o problema e compreendê-lo, mas, sobretudo, agir sobre ele em busca de solução. Assim, a última etapa desta investigação consistiu em identificar se o problema sobre o qual nos debruçamos ao longo da pesquisa havia sido solucionado ou, pelo menos, remediado. Desse modo, analisamos os dados do questionário final (Apêndice IX), a fim de identificar se as concepções dos participantes sobre o ensino de LE/L2 haviam mudado e, em especial, entender o papel da L1 ou de outra(s) LE/L2 nos procedimentos de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Intentamos também identificar as reverberações das produções de autobiografias de leitor para os participantes. Em conclusão, nas *Considerações finais*, apresentamos os resultados obtidos na nossa investigação.

Ressaltamos que a realização desta pesquisa foi outorgada pelo Conselho de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro, da Universidade Federal de Campina Grande, sob o parecer consubstanciado número 3.620.918 (Anexo A). Além disso, os dados desta pesquisa só foram coletados e divulgados mediante concordância dos participantes ao *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice V) e foram assegurados a preservação dos dados, a confidencialidade e o anonimato dos indivíduos.

Acreditamos que a escrita de autobiografias de leitor na formação de professores de língua e literatura é de suma importância, pois pode suscitar em quem escreve uma reflexão sobre as causas dos seus bloqueios, mas também pode representar uma superação das dificuldades na sua relação com a leitura literária. Além disso, esse procedimento pode despertar, em quem escreve, o desejo da leitura – de revisitar as obras que lhe marcaram –, e naquele com quem se compartilha, o desejo de vivenciar a mesma emoção experimentada pelo outro. Esse ato, segundo Rouxel (2013), é fundador e preside ao nascimento de novos leitores, já que é na mediação que se transmite e se compartilha o desejo e o prazer da leitura. Para o professor, essas produções podem orientá-lo sobre as decisões a serem tomadas a fim de ajudar os alunos a superarem a falta de interesse pela literatura.

No que concerne às abordagens plurais de ensino, buscando identificar os efeitos negativos da lacuna existente na grade curricular dos cursos de LEM em relação a essas abordagens. Apresentamos também soluções práticas e viáveis no intento de descompartmentalizar os currículos desses cursos e de oferecer uma formação plurilíngua e pluricultural, comprometida com o respeito à diversidade linguística e cultural e com a

formação leitora dos profissionais de LEM. Objetivamos também mostrar a importância dessas abordagens na formação dos cursos de LEM, sobretudo no que concerne às representações de ensino e à abertura ao plurilinguismo e pluriculturalismo.

Dentre os resultados desta pesquisa, pudemos identificar que a lacuna existente nos currículos dos cursos de LEM, em relação às abordagens plurais de ensino e ao plurilinguismo, reverbera em uma representação de ensino monolíngue por parte dos estudantes de LEM e professores de LE, isto é, uma representação de ensino que busca centrar a aprendizagem na língua-alvo, evitando o apoio na L1 ou em outra LE/L2. Essa representação cria uma forte barreira aos princípios didático-metodológicos das abordagens plurais de ensino, que buscam se apoiar no repertório verbal e funcionalizá-lo na aprendizagem. Ademais, essa representação cria uma resistência ao desenvolvimento de competências plurilíngues e pluriculturais.

Por meio da pesquisa-ação, na qual buscamos contribuir para a formação desses estudantes e professores aos princípios didático-metodológicos das abordagens plurais de ensino, identificamos que o contato com essas abordagens teve um impacto bastante positivo sobre as representações de ensino dos participantes. Se antes da formação, a maioria dizia sempre buscar “pensar diretamente” na língua-alvo durante o processo de ensino-aprendizagem, excluindo qualquer apoio na L1 ou em outras LE, ao final da formação, muitos disseram se sentir aliviados em aprender que a L1 ou outras LE não são “inimigas” nesse processo, e que o aprendizado simultâneo de várias línguas não “atrapalha” a aprendizagem, mas pode enriquecê-la e ajudar a desenvolver melhor a capacidade cognitiva do aprendiz e seus mecanismos heurísticos de aprendizagem. Outrossim, e não menos importante, a realização das atividades relacionadas às abordagens plurais de ensino fez com que os sujeitos diminuíssem, em seu sistema representacional, a distância subjetiva entre as línguas. Essa redução da distância teve influência sobre a avaliação da facilidade em aprender essas línguas e, com isso, favorecer o desenvolvimento da competência plurilíngue.

Por meio das autobiografias de leitor e das memórias de leituras, identificamos que a grande maioria dos participantes gosta de ler literatura, apesar de muitos não se considerarem leitores assíduos. Identificamos também que, na maioria das vezes, eles leem essas obras de forma imposta, seja pelos professores na universidade seja pelas obrigações laborais. No entanto, o fato que parece mais determinante para esse distanciamento em relação à leitura literária é a falta de tempo: tanto por razões das demandas de estudo ou profissionais, como pelas demandas pessoais. Portanto, para muitos participantes, a leitura literária, feita de forma despreziosa e prazerosa, não cabe mais na rotina cotidiana, e o início da vida acadêmica e profissional representou um agravamento dessa situação. Outrossim, identificamos que a leitura

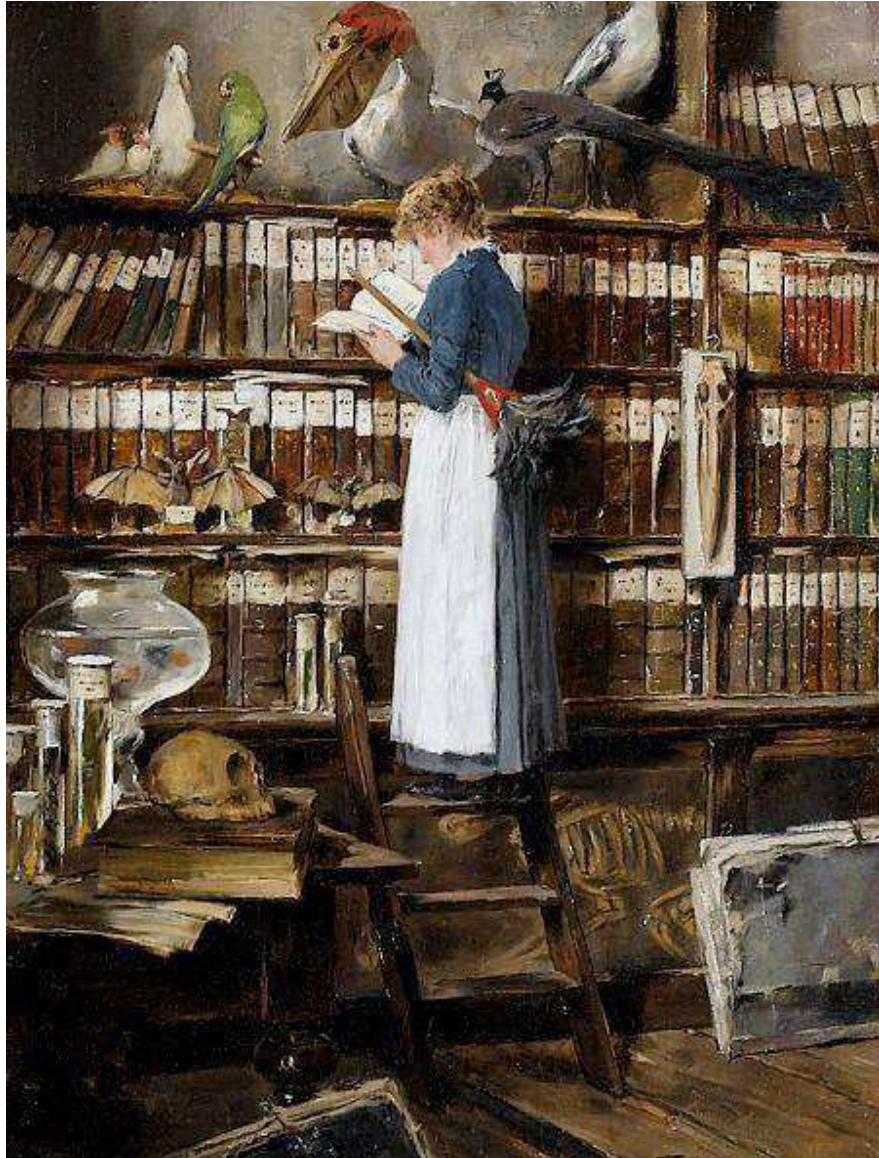
literária em LE é um elemento motivador para a aprendizagem da língua-alvo para muitos participantes, sendo, além de um objeto de aprendizagem intercultural, uma ferramenta linguística.

Além de permitirem conhecer a relação desses participantes com a leitura literária, a produção dessas memórias de leituras e de autobiografias de leitor teve um valor heurístico de caráter metacognitivo para os participantes, pois eles puderam refletir e analisar sua relação com a literatura, buscando as causas do seu desinteresse ou distanciamento e, assim, também, buscando soluções para remediar esses problemas.

Os resultados desta pesquisa foram além dos objetivos traçados, pois alguns participantes disseram querer aprofundar seus conhecimentos acerca das abordagens plurais de ensino e do plurilinguismo, a fim de desenvolverem seus projetos de pesquisa de mestrado e de doutorado. Assim, além de fazer com que esses estudantes e professores conhecessem os princípios didáticos das abordagens plurais e ampliassem suas concepções de ensino, essa formação proporcionou que essas abordagens sejam melhor investigadas e divulgadas.

Esta pesquisa encontra-se em uma intersecção entre a Didática da Literatura, a Didática de Línguas e a Linguística Aplicada. A dialética empregada neste trabalho envolve ainda aspectos relacionados à própria trajetória do pesquisador, tornando-se, assim, também, um pouco autobiográfico. Esperamos que o leitor encontre aqui respostas para algumas inquietações concernentes ao ensino de línguas e de literaturas.

**CAPÍTULO I:
AUTOBIOGRAFIAS DE LEITOR: UM INSTRUMENTO DE ENSINO E DE
PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA E LITERATURA**



Sirvienta leyendo en la biblioteca (MENTHA, 1915)

Com o passar dos anos, minha memória se lembra cada vez menos das coisas e ela me parece como uma biblioteca empacotada: várias salas foram fechadas e nas que ainda estão abertas para consulta, existem, nas prateleiras grandes, espaços vazios. Eu pego um dos livros e percebo que várias páginas foram arrancadas por vândalos. Quanto mais minha memória se degrada, mais eu quero proteger esse acervo de minhas leituras, essa coleção de texturas, de vozes e de cheiros. A posse desses livros tornou-se para mim de suma importância, porque eu me tornei ciumento do passado (MANGUEL, 1997, p. 281).

Neste capítulo, trazemos à baila algumas das noções e conceitos desenvolvidos ao longo das últimas décadas, por especialistas da didática da literatura, que são fundamentais para analisar as autobiografias de leitor e melhor explorá-las enquanto objeto de pesquisa. Assim, em um primeiro momento, definimos o gênero *autobiografia de leitor* e a situamos na diversidade de gêneros autobiográficos. Na sequência, discutimos a noção de “*identidade do leitor*”, elaborada por Rouxel (2013). Em seguida, discorremos acerca dos “*modos de leitura*”, teorizados por Picard (1984), Gervais (1992), Jouve (1993), Canvat (2007), Riffaterre (1978), entre outros. Discutimos também acerca dos “*tipos de leituras*”, com base em Mauger, Poliak e Pudal (1999). Dialogamos também com a noção de “*biblioteca interior*”, de Louichon (2022), e com algumas reflexões de Petit (2009) acerca do papel dos *mediadores da leitura* na formação do sujeito-leitor.

1.1 Autobiografia de leitor e memórias de leitura como objeto de pesquisa

Para especialistas da área⁷, um dos maiores aportes para a didática da literatura nos últimos anos consiste em levar em consideração as práticas efetivas dos sujeitos-leitores. Essas práticas podem ser observadas por meio de método etnográfico – pelas observações das interações entre os alunos, em sala de aula ou em outros contextos – ou por meio de uma pesquisa-ação, a partir da produção de *autobiografias de leitor* e de *memórias de leitura*⁸ dos sujeitos-leitores em formação.

A *memória de leitura*, segundo De Croix e Dufays (2004, p. 03), é uma descrição do leitor que pensamos ser hoje, com base nas leituras mais recentes, quaisquer que sejam. Já a *autobiografia de leitor* consiste em evocar, em um texto narrativo, de forma retrospectiva, as lembranças e experiências pessoais de leituras relativas à primeira infância, à infância e à adolescência em um texto autobiográfico de uma ou duas páginas (DE CROIX; DUFAYS, 2004, p. 03).

A produção desses textos na formação docente, sobretudo de professores de línguas e literaturas, são instrumentos muito eficazes, tanto no que concerne à formação desses profissionais, como enquanto instrumento de pesquisa, voltada para o campo da didática da literatura. Como instrumento de formação, esses textos fornecem dados importantes acerca das representações dos alunos em termos de leitura, da *identidade do leitor*, além de favorecer uma

⁷ Rouxel; Langlade (2004), Daunay (2007), Bemporad (2020), entre outros.

⁸ De Croix e Dufays (2004) utilizam o termo "autoportrait de lecteur/lectrice" [autorretrato de leitor(a)], mas nós preferimos utilizar a expressão *memórias de leitura* por ser a expressão que se convencionou chamar no Brasil.

conscientização metacognitiva no sujeito-leitor acerca da sua relação como a leitura e, por extensão, com a literatura. Enquanto instrumento de pesquisa, as autobiografias de leitor fornecem ao pesquisador dados importantes acerca dos *tipos de leituras*, dos *modos de leitura*, da *biblioteca interior* dos sujeitos-leitores, entre outros aspectos.

Antes de aprofundarmos esses conceitos e mostrarmos as contribuições desse gênero ao campo de didática da literatura, faremos um breve percurso histórico sobre a origem do gênero autobiografia e dos tipos autobiográficos e gêneros próximos que foram surgindo ao longo da história. Assim, situaremos o gênero autobiografia de leitor dentro dessa diversidade de tipos de narrativas autobiográficas. Em seguida, discorreremos acerca da aplicação desse gênero na didática da literatura e de suas contribuições para a formação de leitores.

1.1.1 O gênero autobiográfico e suas derivações

O termo autobiografia deriva das palavras gregas *auto* (si mesmo), *bio* (vida) e *graphein* (escrever), e é caracterizado, *grosso modo*, como sendo um texto de tipo narrativo que uma pessoa real conta em retrospecto sobre sua vida. Esse gênero tem uma origem muito antiga. Segundo Bakhtin (2018), os primeiros registros autobiográficos remontam à Grécia antiga, a partir das obras de Platão, em *A apologia de Sócrates*, *Fédon* e no *enkomion*, discurso civil, fúnebre e laudatório em defesa de Sócrates. O autor cita também as *Confissões* (397 D.C.), de Santo Agostinho, na qual ele se dirige a Deus para confessar seus pecados, suas dúvidas e narrar seu itinerário desde sua formação até sua conversão.

No século XVI, Montaigne, em seus *Ensaaios* (1580), retoma a prática desse gênero, que parece ter ficado esquecido por um longo período. No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau, em suas *Confissões* (1770), diz ser o fundador da autobiografia: “Dou começo a uma empresa de que não há exemplos, e cuja execução não terá imitadores” (ROUSSEAU, 2008, p.29). No entanto, ele desconsidera seus predecessores. No século XIX, vários autores produziram suas autobiografias, a exemplo de Chateaubriand, Stendhal e George Sand. No século XX, as autobiografias parecem ter se popularizado, e cada vez mais escritores e personalidades recorreram a esse gênero, a exemplo de Jean Paul Sartre em *Les Mots* (1964), Agatha Christie em *An Autobiography* (1977), Marguerite Duras em *La Pute de la côte normande* (1986), Marguerite Yourcenar em *Archives du Nord* (1957), André Malraux em *Les chênes qu'on abat...* (1971), entre outros.

No Brasil, esse gênero parece ser bem representado, podemos citar, como exemplos, Werneck Sodré em *Memórias de um soldado* (1967) e *Memórias de um escritor* (1970), Bóris

Fausto em *Negócios e ócios* (1997) e *Memórias de um historiador de domingo* (2010) (AURELL; SILVA, 2014, p. 341), Fernando Gabeira em *O que é isso, companheiro?*⁹ (1979) e *Sinais de vida no Planeta Minas* (1982) ou ainda Marcelo Rubens Paiva em *Feliz Ano Velho* (1981)¹⁰.

Ao longo do século XX, até os dias atuais, surgiram novos tipos autobiográficos e gêneros próximos como: romance autobiográfico, diário, relato de memórias, narrativa de testemunho, fragmentos e autobiografia de leitor. O romance autobiográfico é um gênero que mistura ficção e memória e não delimita uma fronteira muito clara entre o autor, o narrador e o personagem. Como exemplo desse tipo de narrativa, temos o livro intitulado *Les Années* (2008), da autora francesa Annie Ernaux; no gênero diário, o autor descreve seu dia a dia, como em *De moto pela América do Sul* (1992), de Ernesto Che Guevara; no gênero memória, o autor testemunha acontecimentos históricos e escreve para expor sua vida pública, e não sua vida privada, como em *As Curvas do Tempo* (1998), do grande arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer. A narrativa de testemunho, por sua vez, é um gênero no qual o autor compartilha sua experiência pessoal com a intenção de perpetuar a memória de acontecimentos graves, como em *Memórias da Grande Guerra* (1919), de Jaime Cortesão. Já nos fragmentos, as memórias vêm na forma de relatos curtos que se conectam, como em *Fragmentos de memórias* (2010), de Avraham Milgram¹¹. Na próxima seção, apresentamos a autobiografia de leitor, que é o objeto de nossa pesquisa.

1.1.2 Autobiografia de leitor: origem e contribuições para a didática da literatura

O gênero *autobiografia de leitor*, por sua vez, foi inaugurado, segundo Rouxel (2004), no ano 2000, com a publicação do livro *Autobiographie d'un lecteur* [Autobiografia de um leitor], do autor francês Pierre Dumayet. É importante ressaltar, no entanto, que o embrião desse gênero já havia sido esboçado anteriormente. Como lembra Louichon (2009), Rousseau (2008) inaugura um tipo de topos do gênero ao descrever suas leituras da infância e os textos fundadores do seu pensamento. Lembramos que Sartre (1964) e outros escritores também fizeram o mesmo. Essa constatação leva a autora a afirmar que há mais de dois séculos,

⁹ Esse livro foi transformado em filme em 1997 pelo cineasta Bruno Barreto com título homônimo.

¹⁰ Esses são apenas alguns exemplos. Se fôssemos fazer um levantamento exaustivo dos escritores brasileiros que escreveram sua autobiografia, o que não é o objetivo deste trabalho, a lista seria bem mais extensa. Santiago (2002) cita, por exemplo, outros escritores como José Lins do Rego em *Meus anos verdes* (1957), Oswald de Andrade em *Um homem sem profissão* (1976), entre outros.

¹¹ Não intentamos aqui teorizar sobre esses diversos tipos de relatos autobiográficos nem discorrer acerca dos meandros que os distinguem ou assemelham. Sobre isso, ler Arfuch (2010), Gusdorf (1991) e Lejeune (2014).

portanto, os escritores contam sobre si, sobre suas leituras e evocam suas lembranças de leitura (LOUICHON, 2009, p. 13). Assim, a autora repertoria três grandes categorias de textos literários ou paraliterários: as *memórias de leituras*, presentes nas autobiografias de escritores; as *autobiografias de leitores*, enquanto gênero autônomo (do qual Dumayet, mas também Michel Tremblay ou Michel Petit fazem parte); e os *discursos sobre a leitura* de formatos variados: manifestações midiáticas sobre a leitura etc. (BEMPORAD, 2020, p. 31-32).

Em 2004, em um artigo intitulado *Autobiographie de lecteur et identité littéraire*, Rouxel pega emprestado o termo empregado por Dumayet e o aplica, pela primeira vez, à didática da literatura. A autora associa a autobiografia do leitor à noção de identidade e “abre a reflexão sobre a parte que pode ocupar a literatura na formação de um indivíduo, sobre a multiplicidade dos modos de apropriação dos textos, sobre o lugar da subjetividade no sujeito que constrói sentido¹²” (ROUXEL, 2004, p. 137). Rouxel (2004) faz uma distinção entre as noções de “identidade de leitor” e “identidade literária”; sendo aquela uma noção própria a qualquer pessoa que lê, que é alfabetizada, e essa define a identidade de um profissional da escrita: um escritor.

Em contexto de sala de aula, a produção desse gênero, sobretudo na formação de professores de língua e literatura, pode ser uma experiência muito enriquecedora. Ela permite, em um primeiro momento, ter acesso às representações iniciais dos alunos em termos de leitura (DE CROIX; DUFAYS, 2004, p. 04). É uma ocasião na qual os alunos revelarão suas representações sobre o que é ler e que tipos de leituras podem ser consideradas como tais:

Ouvir histórias contadas pelos pais, manipular álbuns ilustrados, já é ler? Podemos nos considerar leitores assíduos lendo apenas revistas e jornais? Estas são algumas das questões que afloram nessas narrativas de vida de leitores e que permitem ao professor traçar um perfil de seu grupo, um benefício indispensável para aquele que quer conhecer as expectativas e as necessidades dos leitores em formação, *a fortiori* se forem alunos com dificuldades¹³ (DE CROIX; DUFAYS, 2004, p. 04).

Além disso, a escrita de autobiografias de leitores na formação de professores de língua e literatura pode fornecer dados muito importantes para a formação do sujeito-leitor, que o ajudarão a entender melhor o papel que a literatura pode exercer na formação do sujeito: da sua

¹² Ouvre la réflexion sur la part que peut prendre la littérature dans la formation d'un individu, sur la multiplicité des modes d'appropriation des textes, sur la place de la subjectivité chez le sujet qui construit du sens. (ROUXEL, 2004, p. 137) [Todas as traduções são nossas, salvo menção contrária]

¹³ Ecouter des histoires racontées par les parents, manipuler des albums illustrés, est-ce déjà lire ? Peut-on se considérer comme lecteur assidu si on ne lit que des magazines et des journaux ? Telles sont quelques-unes des questions qui affluent dans ces récits de vie de lecteurs et qui permettent à l'enseignant d'esquisser un portrait de son groupe, un atout bien indispensable à celui qui souhaite rencontrer les attentes et besoins des apprentis lecteurs, *a fortiori* s'ils sont en difficulté (DE CROIX; DUFAYS, 2004, p. 04).

identidade. Ademais, esse ato reflexivo, frequentemente, tem uma função metacognitiva, isto é, ele pode trazer à tona à consciência do sujeito as possíveis causas dos seus bloqueios, mas também das superações das dificuldades na sua relação com a leitura. Portanto, descreveremos mais detalhadamente, nas próximas subseções, esses dois aspectos: *a noção de identidade do leitor e o valor heurístico da autobiografia de leitor*.

1.2 A noção de identidade do leitor e o valor heurístico da autobiografia de leitor

A produção de autobiografias de leitor pode fazer emergir na consciência do sujeito uma imagem de si mesmo, constituindo frequentemente o gesto fundador de uma identidade em formação (ROUXEL, 2004, p. 141). Esse gênero situa a identidade do leitor no coração do percurso autobiográfico (ROUXEL, 2013, p. 67). Por conseguinte, abre espaço para uma reflexão sobre a importância que pode ter a literatura na formação da própria identidade do sujeito-leitor: da sua subjetividade. Ao descrever a sua relação com a leitura, o sujeito acaba revelando, irremediavelmente, a sua própria identidade literária.

A noção de identidade literária supõe uma espécie de equivalência entre si e os textos: “textos de que gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fizeram ser o que sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me revelam a mim mesmo” (ROUXEL, 2013, p. 70). Esse ato reflexivo pode também fazer “emergir na consciência uma imagem de si mesmo, ela constitui com frequência o gesto de uma identidade de leitor construindo-se ou afirmando-se” (ROUXEL, 2013, p. 72). Esse, portanto, constitui outro objetivo da proposta.

A escrita de autobiografia de leitor também possui um valor heurístico para o sujeito-leitor, pois o ato de verbalizar suas condutas, seus sentimentos, seus interesses, suas representações faz o sujeito se descrever e se representar, e, por meio disso, refletir e se posicionar (BEMPORAD, 2020, p. 133). Portanto, o ato de falar de si através da sua relação com a leitura pode ser deflagrador de uma conscientização metacognitiva no leitor-aprendiz, pois ela o sensibiliza a se questionar sobre seus gostos, seus hábitos, suas atitudes e aptidões, além de expressar seus prazeres e apreensões (LEDUR; DE CROIX, 2005, p. 33). Essa autoanálise é importante na formação de professores de línguas, pelo fato de ela os ajudar a se projetar na sua futura profissão, em busca de respostas e de estratégias em relação às perguntas

e constatações seguintes: “sem referências ou paixões, como aconselhar um livro? como posso ouvir a rejeição pela leitura se nunca a conheci?”¹⁴ (LEDUR; DE CROIX, 2005, p. 34).

Além disso, alguns alunos vão espontaneamente além dessas descrições-relações de experiências. Eles podem ser levados a se analisar, emitir hipóteses sobre as causas de seus desinteresses e da falta de gosto pela leitura. Eles podem tentar explicar a origem de uma mudança de sua relação com a leitura (DE CROIX; DUFAYS, 2004, p. 04). Assim, a escrita de autobiografia de leitor cumpre uma ação sobre o sujeito, favorecendo uma tomada de consciência (BEMPORAD, 2020, p. 133). Esse recuo em relação à sua própria trajetória enquanto leitor em formação pode representar o desenvolvimento de uma identidade subjetiva consciente de si mesma (DE CROIX; DUFAYS, 2004, p. 07). Esse, portanto, é outro aspecto objetivado pela proposta.

Além de exercer um papel muito importante na formação do sujeito-leitor e, sobretudo, dos professores de língua e literatura em formação, as autobiografias de leitor também são riquíssimos instrumentos de pesquisa no campo da didática da literatura. Por meio desses textos, é possível identificar, além das representações dos sujeitos em relação à leitura e à *identidade do leitor* – as quais já descrevemos –, pelo menos quatro outros elementos muito interessantes do ponto de vista da pesquisa: os *modos de leitura*, os *tipos de leituras*, a *biblioteca interior* e os *mediadores da leitura*. Descreveremos, portanto, cada um deles nas subseções a seguir.

1.3 Os modos de leitura

Os modos de leitura foram teorizados e descritos por vários pesquisadores. Os autores, de forma geral, descrevem dois modos de leitura: Picard (1984), ao fazer uma analogia da leitura com o jogo, diferencia os modos do *playing* e do *game*; Gervais (1992) e Jouve (1993) se referem aos modos da *progressão* e da *compreensão*; Canvat (2007) fala da *leitura erudita ou letrada* e da *leitura ordinária*; Riffaterre (1978), por sua vez, diferencia a leitura que ele designa como *heurística* de uma *leitura hermenêutica*, entre outros. Pela diversidade terminológica e pela convergência dos conceitos a que esses termos se referem, adotaremos neste trabalho os seguintes termos para nos referirmos a esses dois tipos de leitura: uma leitura ingênua ou superficial e uma leitura aprofundada ou consciente.

Em seu texto intitulado *La lecture comme jeu [A leitura como jogo]*, Picard (1984) faz uma analogia entre os tipos de leituras e os tipos de jogos. Assim, ele distingue dois modos de

¹⁴ Sans repères ni passions, comment faire pour conseiller un livre? comment entendre le rejet de la lecture si je ne l'ai jamais connu? (LEDUR; DE CROIX, 2005, p. 34).

leitura, correspondendo a dois tipos de jogos: do *playing* e do *game*. O primeiro modo, do *playing*, que está mais próximo dos jogos de criança, corresponde a uma leitura na qual o leitor “submerge na ficção, mas sem nunca entrar completamente, como as leituras alienadas, sem nunca esquecer que a ficção é ficção¹⁵” (PICARD, 1984, p. 9). É um tipo de leitura que, segundo o autor, todos nós conhecemos enquanto leitores. Um jogo de equilíbrio instável entre o eu e o mundo, entre o eu e o outro, enfim, entre o real e o ficcional, que se entrelaçam com em um simulacro. “Trata-se, nesse tipo de leitura como nesse tipo de jogo, de transformar o real em um jogo que nós vivemos. Se não é uma preocupação consciente dos leitores, é, ainda assim, uma das principais funções da sua leitura¹⁶” (PICARD, 1984, p. 9).

Adotando um procedimento semelhante ao de Picard, mas abandonando a analogia do jogo, Gervais (1992) também define dois tipos de leitura: da progressão e da compreensão. A primeira, segundo o autor, implica uma forma de leitura na qual:

Ler é avançar através do texto, é chegar ao fim. Tal regime se enquadra em formas de leituras descritas como ingênuas, iniciais ou ainda primeiras de um texto, isto é, de leituras na qual o objetivo explícito não é tanto de compreender tudo o que está escrito, mas de seguir adiante, de tomar conhecimento do texto, ainda que de forma aproximativa¹⁷ (GERVAIS, 1992, p. 12).

A leitura de progressão, segundo o autor, tem algumas variáveis de acordo com o leitor que está implicado. O seu menor grau corresponde a uma interrupção brutal da leitura e o seu grau máximo a uma leitura cada vez mais rápida. Não se trata de estabelecer valores, mas simplesmente de definir tendências (progressão lenta, progressão rápida), onde os fenômenos são mais susceptíveis de acontecer (GERVAIS, 1992, p. 12). Assim, quando a progressão é levada ao seu grau máximo, ela se caracteriza por aproximações, saltos de leitura, ilusões de compreensão ou ilusões cognitivas.

Na progressão, é a regra do interesse que prevalece. Apesar de todas as nossas boas intenções, nós só lemos uma parte do que está escrito, o que chama a atenção ou então o que é necessário à continuidade da atividade. Chamamos

¹⁵ S’immergeant dans le fictif mais sans jamais y tomber complètement, comme les lectures aliénées, sans jamais oublier que le fictif est fictif (PICARD, 1984, p. 9).

¹⁶ Il s’agit, dans ce type de lecture comme dans ce type de jeu, de donner du jeu au réel que nous vivons. Si ce n’est une préoccupation consciente de nos lecteurs, c’est en tout cas l’une des fonctions majeures de leur lecture (PICARD, 1984, p. 9).

¹⁷ Lire, c’est progresser à travers un texte, c’est se rendre à sa fin. Un tel régime est le mandat des lectures décrites comme naïves, initiales ou encore premières d’un texte, c’est-à-dire des lectures dont le but explicite n’est pas tant de tout comprendre ce qui est écrit mais de progresser plus avant, de prendre connaissance du texte, même si cela se fait d’une façon approximative (GERVAIS, 1992, p. 12).

essa regência de leitura de uma leitura-em-progressão¹⁸ (GERVAIS, 1992, p. 12).

Esse tipo de leitura, logicamente, é bastante lacunar e deixa para trás vários elementos importantes que poderiam dar lugar a uma leitura mais aprofundada e consciente dos mecanismos próprios ao texto literário. No entanto, não se pode negligenciar o papel que ela exerce em abrir um caminho de acesso a essa segunda forma de leitura. O que se sugere com isso é que esse modo de leitura se impõe de forma mais importante à medida em que leitor tira o foco da simples compreensão do enredo para se interessar ao texto e a alguns de seus aspectos (GERVAIS, 1992, p. 13).

O segundo tipo de leitura, como se percebe, não é nem oposto nem contraditório ao primeiro, ele é apenas diferente. Sobre isso, tanto Picard (1984) como Gervais (1992) convergem para o mesmo sentido. Dito isso, esses dois modos de leitura podem coexistir e se complementar, não havendo, portanto, uma dicotomização entre eles.

Retomando a analogia de Picard (1984), da leitura como um jogo, a segunda forma de leitura é, nos termos do autor, a do “*game*”. Trata-se de uma leitura comparável ao jogo para adultos (do jogo de xadrez, por exemplo), “mais próxima da consciência, da reflexão, implicando uma apropriação desses códigos, que produz uma possibilidade de distanciamento desses mesmos códigos: satisfaz-se enquanto amador esclarecido de reconhecer modelos culturais e de apreciar suas variações”¹⁹ (PICARD, 1984, p. 9).

Na mesma linha de raciocínio, Gervais (1992) descreve a segunda forma de leitura, que ele chama de *compreensão*, como sendo uma atividade que busca preencher as lacunas do texto. Assim, contrapondo as duas formas de leitura (a da progressão e a da compreensão), o autor afirma:

No primeiro caso, o fim do livro corresponde ao fim da leitura; enquanto na segunda, ela corresponde, ao contrário, ao início de uma nova leitura, de uma nova empreitada, que pode tomar a forma de uma análise textual, um estudo, um trabalho sobre o texto. Chamamos essa atividade mais intensa de uma leitura-em-compreensão²⁰ (GERVAIS, 1992, p. 13).

¹⁸ En progression, c’est la règle de l’intérêt qui prévaut. Malgré toutes nos bonnes intentions, nous ne lisons jamais qu’une partie de ce qui est écrit, ce qui attire l’attention ou encore ce qui est nécessaire à la poursuite de l’activité. On nomme cette régie de lecture, une lecture-en-progression (GERVAIS, 1992, p. 12).

¹⁹ Plus proche par conséquent de la conscience, de la réflexion, impliquant une appropriation de ces codes, qui produit une possibilité de mise à distance de ces mêmes codes : on jouit en amateur éclairé de reconnaître des modèles culturels et d’en apprécier les variations (PICARD, 1984, p. 9).

²⁰ Dans le premier cas, la fin du livre correspond à la fin de la lecture ; tandis que, dans le second, elle correspond au contraire au début d’une nouvelle lecture, d’une nouvelle entreprise, qui peut prendre la forme d’une analyse textuelle, d’une étude, d’un travail sur le texte. On nomme cette activité plus intense une lecture-en-compréhension (GERVAIS, 1992, p. 13).

As duas formas de leitura, como já dito, correspondem a duas fases do processo de leitura literária. A primeira tendo como função uma compreensão sumária do texto. Já a segunda fase é a de uma leitura hermenêutica, também chamada de retroativa, na qual “à medida em que avança no texto, o leitor se lembra do que acabou de ler e modifica a compreensão que teve em função do que está decodificando. Ao longo da sua leitura, ele reexamina e revisa, comparando com o que precede²¹” (RIFFATERRE, 1978, p. 17). Essa, portanto, é uma leitura dita aprofundada ou consciente.

Além de permitir ter acesso aos modos de leitura, a autobiografia de leitor pode permitir conhecer os tipos de leituras de cada sujeito-leitor. Os tipos de leituras dizem respeito aos diferentes textos com os quais os sujeitos-leitores têm contato no dia a dia, mas também, em razão dessas diferenças textuais, estão relacionados aos diferentes objetivos de leituras. Assim, Mauger, Poliak e Pudal (1999) distinguem quatro tipos de leituras: a "leitura divertimento" [*lecture divertissement*], que remete ao desejo de evasão; a "leitura didática" [*lecture didactique*], que está orientada ao objetivo utilitário de aprender algo; a “leitura de salvação” [*lecture de salut*], na qual o leitor apreende o texto como um recurso para construir uma identidade política, ética, religiosa e cultural (MAUGER; POLIAK; PUDAL, 1999); e, por fim, a “leitura estética” [*lecture esthétique*], que está mais ligada à fruição literária e ao prazer estético. Esta última, é a forma de leitura mais legitimada pela academia, que corresponde à relação letrada com a literatura canônica. É importante ressaltar, no entanto, que não há uma ideia de exclusão entre esses diversos tipos de leitura, mas apenas uma predominância de objetivo. Dito isto, em uma leitura cujo objetivo principal é o divertimento, um leitor pode apreender um conhecimento utilitário (de uma leitura didática) ou uma fruição (de uma leitura dita estética), assim como em uma leitura estética, o leitor pode construir uma identidade política, ética etc. e vice-versa.

Tendo apresentado os tipos de leituras, na próxima seção discutiremos acerca da noção de *biblioteca interior*, também presente nas autobiografias de leitor.

1.4 A biblioteca interior

A *biblioteca interior* é um conceito didático elaborado a partir das discussões entre pesquisadores da didática da literatura em um encontro acontecido em Bordeaux, em 2008, e

²¹ Au fur et à mesure de son avancée au fil du texte, le lecteur se souvient de qu’il vient de lire et modifie la compréhension qu’il en a eue en fonction de ce qui est en train de décodifier. Tout au long de sa lecture, il réexamine et révisé, par comparaison avec ce qui précède (RIFFATERRE, 1978, p. 17 *apud*. GERVAIS, 1992, p. 14).

da publicação²² que resultou dele (BEMPORAD, 2020, p. 130). A expressão tem origem em uma metáfora utilizada por Pierre Bayard (2007) para se referir ao conjunto de livros lidos ou conhecidos por um indivíduo, que lhe permite construir e organizar sua relação com os textos, com os outros e com o mundo, e que, por consequência, tem incidência sobre sua identidade e sobre sua subjetividade.

Devido à falta de um conceito unívoco, nos discursos dos teóricos da área, em relação à expressão *biblioteca interior*, Louichon (2010) propõe uma noção que seja útil e operacional, tanto do ponto de vista do ensino como da formação. Assim, a autora define a *biblioteca interior* como sendo um conjunto heterogêneo de lembranças de textos: palavras, histórias, ecos, títulos e obras privilegiadas. Portanto, não são apenas as obras lidas ou conhecidas pelo leitor (de forma integral) que fazem parte dessa biblioteca, mas também os fragmentos ou apenas os títulos das obras. Assim, essa noção se distancia de uma perspectiva mnemotécnica, que consiste em um exercício de memorização dessas narrativas ou desses poemas, pois os testemunhos autobiográficos decorrem, segundo a autora, quase exclusivamente de lembranças de leituras pontuais e fragmentárias.

Apoiando-se em Lusetti e Ceysson (2007), Louichon (2010) afirma que esses testemunhos são como "fragmentos de discursos autobiográficos que permitem a cada um construir uma imagem de leitor, de se dizer, mas também de defender uma imagem de si diante do outro" (LUSETTI; CEYSSON, 2007 *apud*. LOUICHON, 2022, p. 264). Para Louichon (2022), as análises feitas a partir desses discursos devem se apoiar na noção de *ethos* discursivo. Segundo Maingueneau (2008), o "*ethos*" remete a uma noção muito mais intuitiva do que a um conceito teórico claro. Ele "constitui uma dimensão de todo ato de enunciação" e ele "se mostra no ato de enunciação" (MAINGUENEAU, 2008, p. 13), embora não seja dito no enunciado. O *ethos* se refere à imagem ou à representação de si construída no outro (no interlocutor) por meio do discurso. Assim, a elaboração do *ethos* se faz pela interação de diversos elementos:

Vão desde a escolha do registro da língua e das palavras até o planejamento textual, passando pelo ritmo e a modulação... O *ethos* se elabora, assim, por meio de uma percepção complexa, mobilizadora da afetividade do intérprete, que tira suas informações do material linguístico e do ambiente. (MAINGUENEAU, 2008, p. 16)

Portanto, o *ethos* "é um comportamento" que se expressa tanto pelos aspectos verbais como não-verbais da interação e que provoca nos destinatários efeitos multissensoriais (MAINGUENEAU, 2008, p.16).

²² LOUICHON, B.; ROUXEL, A. (Org.). **Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure**. Rennes: PUR, 2010.

O locutor busca construir uma imagem de si em função do seu interlocutor a fim de persuadi-lo. A persuasão não pode se efetivar se o interlocutor não perceber no locutor alguém que tem o mesmo *ethos* que ele: persuadir consistirá em fazer passar pelo discurso um *ethos* característico do interlocutor, para lhe dar a impressão de que é um dos seus que ali está (MAINGUENEAU, 2008, p. 15). Nesse processo, não se pode ignorar o fato de que o interlocutor também constrói uma representação do *ethos* do enunciador, antes mesmo que ele enuncie. Isso é o que Maingueneau (2008) chama de *ethos pré-discursivo*.

O autor ressalta ainda que a noção de *ethos* remete a coisas muito diferentes conforme seja considerada do ponto de vista do locutor ou do destinatário: o *ethos* visado não é necessariamente o *ethos* produzido (MAINGUENEAU, 2008, p. 16). Um estudante que pretende passar uma imagem de bom leitor, por exemplo, pode ser percebido como altivo ou presunçoso. Assim, diz Maingueneau (2008), os insucessos em termos de *ethos* são muito frequentes.

A fim de melhor definir a noção de *ethos*, Maingueneau (2008) estabelece alguns princípios que o torna mais susceptível de ser compreendido e analisado:

- o *ethos* é uma noção *discursiva*, ele se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior à sua fala;
- o *ethos* é fundamentalmente um processo *interativo* de influência sobre o outro;
- é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sociodiscursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica (MAINGUENEAU, 2008, p. 17).

Portanto, o *ethos* só pode ser compreendido e analisado dentro da dinâmica discursiva entre um locutor e um interlocutor, na qual o sujeito modula seu discurso, a fim de estabelecer uma “adesão” do seu interlocutor ao seu discurso.

Para Maingueneau (2008, p. 17-18), todo texto escrito tem uma “vocalidade” que pode se manifestar numa multiplicidade de “tons” que, por sua vez, estão associados a uma caracterização do enunciador em função do seu interlocutor (ou “fiador” nos termos do autor). O “tom” pode ser percebido tanto em discursos orais como em discursos escritos. Portanto, a noção de *ethos* sugere uma análise do discurso “que não se reduza à interpretação dos enunciados, a uma simples decodificação; alguma coisa da ordem da experiência sensível se põe na comunicação verbal” (MAINGUENEAU, 2008, p. 29).

Ao evocar suas práticas ou suas lembranças de leitura, o leitor projeta em seu discurso uma imagem de si, que impede de supor qualquer transparência absoluta desse discurso

(LOUICHON, 2022, p. 264). Portanto, eles devem ser analisados não sobre critérios de verdade ou de mentira, mas a partir do que se pode depreender dessa imagem de si projetada pelo sujeito-leitor: sua identidade literária.

Se os livros importantes são os que revelam o segredo das coisas, falar sobre os livros é dizer os segredos que habitam o leitor, é despir uma história, feita de sombra e de claridade, de lembranças e de esquecimentos. A identidade literária não é nunca o produto do sujeito que enuncia e esse enunciado não precisa passar por nenhum teste de veracidade. Enunciar um título, dizer que se leu um livro, mesmo se não o lemos [...] o sujeito pode dizer o que quiser [...] ele não deixará de enunciar uma forma real de identidade literária cuja matéria compreende os livros lidos, esquecidos, confundidos, imaginários ou desejados (LOUICHON, 2022, p. 264).

As lembranças de leitura, para Louichon (2022), são essencialmente memórias episódicas. Algo que, por alguma razão, marcou o sujeito em um dado momento. “Essa memória é menos frequentemente uma memória dos textos, das obras, das histórias, do que uma memória de si lendo” (LOUICHON, 2022, p. 265). Assim, acrescenta a autora:

Nessa parte da biblioteca são, às vezes, os livros que encontramos, mas, enquanto objetos feitos de papel, dos quais não esquecemos nem a textura nem o cheiro, são livros que contam uma história, mas que é a do leitor, livros que faltam páginas, muitas páginas, e às vezes até o título, livros que não são feitos de palavras, mas de imagens, de sensações, de vozes, de emoções, livros dos quais o deslumbramento foi tanto que só restou, às vezes, o deslumbramento (LOUICHON, 2022, p. 265).

Nessas narrativas de vida, os relatos das histórias lidas e a identidade do sujeito se amalgamam, tornando-se algo como parte uma da outra. Partindo dessa reflexão, Louichon (2022) traz outro conceito bastante pertinente para se entender melhor a noção de lembranças de leitura: o de evento de leitura.

Um dia, em um dado lugar, para um sujeito, um livro tornado evento. Este pode ser de natureza muito variada: o encontro com um personagem que modifica a relação com o mundo, consigo mesmo, com os outros, uma língua que subverte, uma voz que se impõe, uma cena que choca, uma experiência de incompreensão, uma frase cujo sentido só vem mais tarde, mas que já está lá... (LOUICHON, 2022, p. 265).

Portanto, a biblioteca interior, que é ao mesmo tempo autobiográfica e literária, é constituída, segundo Louichon (2022), de uma natureza dual. Ela contém lembranças de experiências de leituras e uma matéria que permite a essas experiências de se viver. Ela participa da construção da identidade social do sujeito, bem como de seu universo simbólico, indispensável para criar seu eu interior (BEMPORAD, 2019, p. 131). Isso nos remete à noção de *recurso simbólico*, da psicologia sociocultural, que é algo que “permite ao indivíduo

semiotizar os objetos e de integrar o valor atribuído a esses objetos²³” (BEMPORAD, 2019, p. 131). O recurso simbólico consiste na transformação, pelo indivíduo, de um elemento socialmente compartilhado em um recurso psicologicamente importante para ele (ZITTOUN, 2007). Ele é o intermediário entre o mundo psicológico individual e a realidade compartilhada: “São essas dinâmicas complexas de usos de elementos culturais duplamente atrelados à dinâmica de significado e de reconhecimento, na articulação do individual e do coletivo, que denominamos usos de recursos simbólicos”²⁴ (ZITTOUN, 2008, p. 52).

Assim, trazendo esse conceito para o nosso contexto, podemos entender a biblioteca interior como sendo um conjunto de recursos simbólicos que o sujeito constrói ao longo da vida em relação às suas leituras, mas que só se concretizam quando ele os seleciona e os verbaliza (BEMPORAD, 2019, p. 131). Essa é mais uma das razões que justificam a necessidade de se escrever autobiografias de leitor na formação docente: atribuir sentido às suas leituras.

A biblioteca interior é constituída de um fundo e de obras privilegiadas (LOUICHON, 2022). As obras privilegiadas podem ser entendidas como sendo as grandes obras do cânone, preconizadas pela escola e pela academia. Já o que a autora chama de "fundo", que ela afirma ser bem mais complexo de caracterizar, são:

Obras, textos do leitor, fragmentos de textos e fragmentos de textos do leitor, discursos, saberes, categorias, emoções, imagens, tudo se funde também, tudo se reorganiza a cada nova leitura, a cada novo discurso, a cada novo saber, às vezes esquecido como tais, mas que participam da sua necessária substância (LOUICHON, 2022, p. 265).

Podemos entender, por essa definição, que o fundo é constituído por obras ficcionais das quais os jovens têm contato no dia a dia, por meio da mídia, dos desenhos, dos filmes e dos colegas. Obras que não são valorizadas pela instituição escolar, pelo seu “baixo valor literário”, mas que, segundo Louichon (2022), não são inertes em relação à identidade do leitor. Dessa forma, para a autora, a missão da escola deveria ser dupla: “permitir aos alunos de viver experiências de leitura memoráveis e permitir a constituição de um fundo que não é dizível como tal” (LOUICHON, 2022, p. 266). Esses dois eixos, segundo a autora, estão absolutamente ligados por um vai e vem sistemático. Portanto, as obras que constituem esse “fundo” sevem de sensibilização e abertura para as obras privilegiadas e memoráveis. Assim, a escola e a academia não devem desencorajar a leitura de obras não canônicas. Sobre isso, Coulangeon

²³ Permet à l’individu de sémiotiser des objets et d’intégrer la valeur attribuée à ces objets (BEMPORAD, 2019, p. 131).

²⁴ Ce sont ces dynamiques complexes d’usages d’éléments culturels doublement pris dans des dynamiques de sens et de reconnaissance, à l’articulation de l’individuel et du collectif, que nous avons appelés usages de ressources symboliques (ZITTOUN, 2008, p. 52).

(2005, p. 111) afirma que “a escola corre o risco, ao desencorajar e deslegitimar os modos de leituras ordinárias, de desencorajar a leitura ‘*tout court*’²⁵”.

Nessa mesma perspectiva, De Singly (1993) distingue, de um lado, uma leitura livre, sujeita aos gostos pessoais, que “deve permitir a cada um de se encontrar pelos meandros mágicos do imaginário²⁶” e, por outro lado, “a leitura imposta, ditada por uma autoridade externa, pais ou professores²⁷”, que visa à “formação dos valores escolares (ou profissionais)²⁸” (DE SINGLY, 1993, p. 133). Portanto, cada uma delas tem uma função importante na formação da identidade do sujeito-leitor e nenhuma delas deve ser desprezada nem negligenciada. Ademais, uma leitura imposta, tanto quanto a livre, pode causar uma fruição no leitor e despertar novos gostos.

Após termos definido o conceito de biblioteca interior, chegamos ao último aspecto que nos interessa analisar nas autobiografias de leitor: o papel dos mediadores no processo de formação dos sujeitos-leitores.

1.5 Os mediadores da leitura

Ao entender o sujeito em uma perspectiva sociológica, isto é, enquanto alguém inscrito sócio-histórico-culturalmente, partimos do pressuposto de que as práticas de leitura são, em boa medida, influenciadas pelo meio no qual o sujeito está inserido. “O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida” (PETIT, 2009, p.182). Assim, uma formação leitora bem-sucedida implica, em um primeiro momento, um contexto social mais estrito (no seio familiar) que favoreça o acesso aos livros, sobretudo à literatura, e que se legitime essa prática. Em outras palavras, implica um *habitus*, no sentido bourdieusiano. O que Bourdieu (1972) chama de *habitus* é uma:

Lei imanente, depositada em cada agente pela primeira educação, que é a condição não só da concertação das práticas, mas também das práticas de concertação, já que as reparações e os ajustes feitos conscientemente pelos próprios agentes pressupõem o domínio de um código comum e que os empreendimentos de mobilização não podem ter sucesso sem um mínimo de concordância entre o *habitus* dos agentes mobilizadores (por exemplo,

²⁵ L'école court le risque, en décourageant et en délégitimant les modes de lectures ordinaires, de décourager la lecture "tout court" (COULANGEON, 2005, p. 111).

²⁶ Doit permettre à chacun de se trouver soi-même par le détour magique de l'imaginaire (DE SINGLY, 1993, p. 133).

²⁷ La lecture-contrainte, dictée par une autorité extérieure, parents ou enseignants (DE SINGLY, 1993, p. 133).

²⁸ La formation de la valeur scolaire (ou professionnelle) (DE SINGLY, 1993, p. 133).

profeta, líder do partido etc.) e as disposições daqueles cujas aspirações eles se esforçam para expressar²⁹ (BOURDIEU, 1972, p. 178).

Portanto, os jovens que provêm de famílias pouco letradas, que não têm a leitura literária como prática cotidiana, por considerá-la uma atividade ociosa e sem utilidade, ou simplesmente por terem sido privadas desse patrimônio, encontram mais dificuldades de se apropriar desse “capital cultural”. Os pais, por mais bem intencionados que sejam, se nunca vivenciaram o gosto pela leitura, certamente não o transmitirão aos seus filhos, pois “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (PETIT, 2009, p.192). Como no contexto brasileiro essa é uma realidade muito distante de boa parte das famílias, essa função acaba sendo transferida, muitas vezes, para o professor ou para outros mediadores. Nesse contexto, muitas vezes, a formação do leitor torna-se deficitária, pois, como acrescenta Petit (2009):

Dos professores é exigido algo impossível, um verdadeiro quebra-cabeça chinês. Espera-se deles que ensinem as crianças a “dominar a língua”, como se diz no jargão oficial. Que as convidem a partilhar desse suposto “patrimônio comum”. Que as ensinem a decifrar textos, a analisar e a ler com certo distanciamento. E, ao mesmo tempo, que as iniciem no “prazer de ler” (PETIT, 2009, p.187).

É preciso dizer ainda que a escola, frequentemente, acaba aumentando essa aversão do jovem em relação à leitura literária. Partilhamos do ponto de vista de Petit (2009, p.187) quando ela afirma que “a escola aparece como a instituição com maior responsabilidade pela perda do encanto das leituras de infância”. Esse distanciamento é provocado, por um lado, pela escolha das obras trabalhadas na escola, que geralmente não despertam o gosto e o prazer nos alunos, mas também, por outro lado, pela forma como essas obras são trabalhadas, que criam um abismo entre o leitor e o texto, em uma análise fria e distanciada. Assim, quando chegam à fase adulta, muitos jovens, imbuídos pelas suas más lembranças de leituras na infância, têm uma representação da leitura literária como sendo uma atividade fatigante e enfadonha. Igualmente, outro fato que parece ficar evidenciado quando os estudantes precisam cumprir jornadas

²⁹ Loi immanente, déposée en chaque agent par la prime éducation, qui est la condition non seulement de la concertation des pratiques mais aussi des pratiques de concertation, puisque les redressements et les ajustements consciemment opérés par les agents eux-mêmes supposent la maîtrise d’un code commun et que les entreprises de mobilisation collective ne peuvent réussir sans un minimum de concordance entre l’*habitus* des agents mobilisateurs (e. g. prophète, chef de parti, etc.) et les dispositions de ceux dont ils s’efforcent d’exprimer les aspirations (BOURDIEU, 1972, p. 178).

escolares muito prolongadas é que “quanto mais os alunos vão à escola menos eles leem livros por escolhas próprias³⁰” (BAUDELLOT, 1999, p. 169).

O *habitus*, para Bourdieu, atua como “estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes³¹” (Bourdieu, 1972, p. 88). São estruturas estruturadas porque decorrem dos processos de socialização, e são estruturas estruturantes porque podem gerar uma quantidade infinita de novas práticas, isto é, elas não são estáticas nem imutáveis. Por isso, como lembra Petit (2009), embora a leitura seja em grande parte uma questão de família, ela também é influenciada por um contexto mais amplo, um ambiente que convida ou desestimula a aproximar-se dos livros. Assim, “se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, o seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras ‘verdadeiras’, é essencial” (PETIT, 2009, p. 182). Os mediadores da leitura exercem um papel fundamental na formação do leitor: “quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo” (PETIT, 2009, p. 174).

Os mediadores da leitura podem variar segundo o contexto sociocultural, mas, de uma maneira geral, são: os professores, os bibliotecários, os livreiros, os assistentes sociais, os animadores voluntários de alguma associação, os militantes sindicais, os políticos, os amigos ou alguém com quem cruzamos (PETIT, 2009). No contexto brasileiro, pela importância que a religião tem na formação cultural, os mediadores também podem ser os seminaristas, os padres, os pastores etc. (TENFEN, 2013). Assim, não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar é descobrir. É um professor, um bibliotecário ou outro mediador que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual (PETIT, 2009). A presença de um mediador³² na formação do sujeito-leitor pode representar um divisor de águas: uma mudança radical na relação do sujeito com a leitura, que de uma impassibilidade completa pela literatura, pode se tornar um leitor ávido e apaixonado.

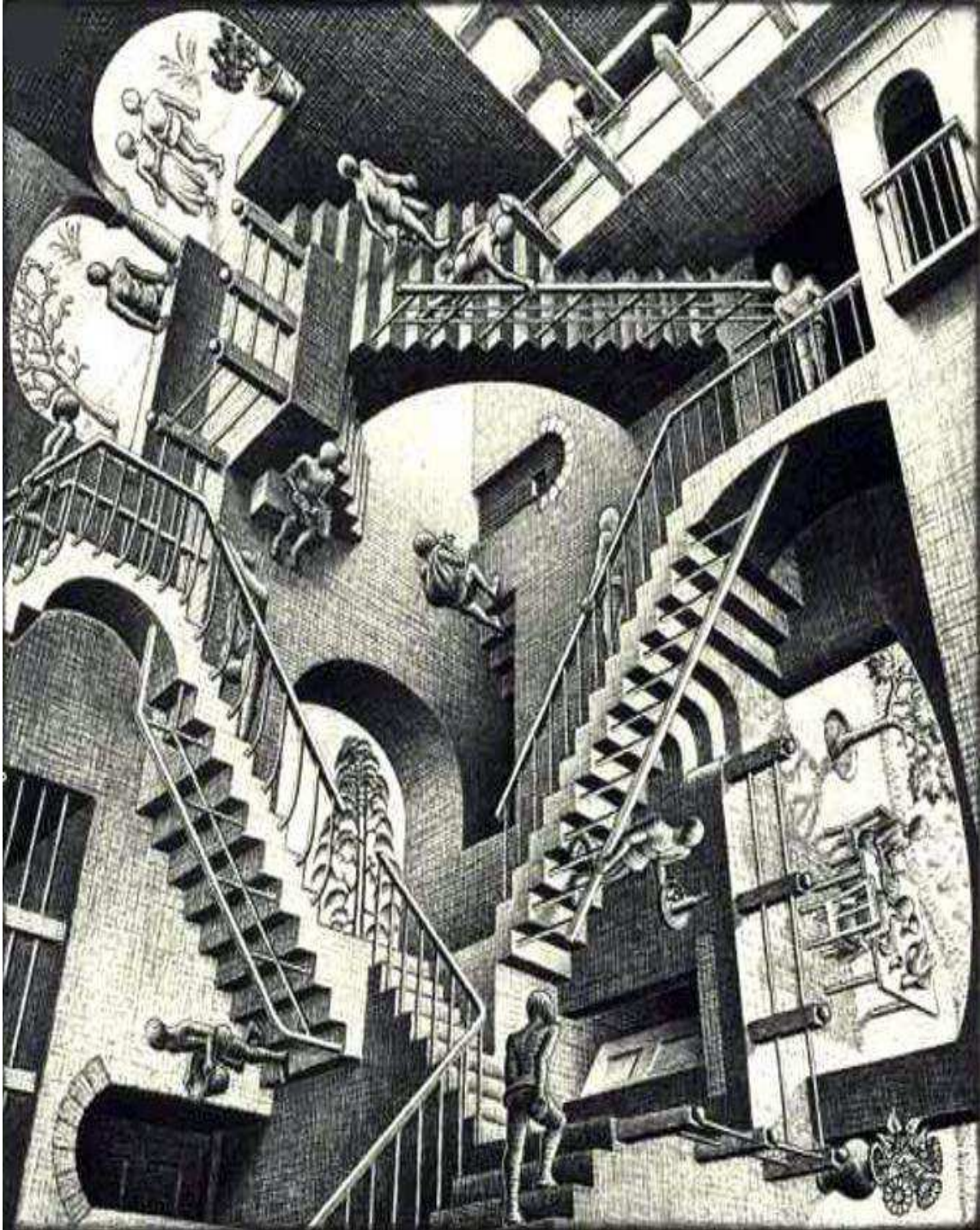
Tendo concluído nossa discussão teórica acerca dos conceitos e noções norteadoras no que tange às autobiografias de leitor, apresentamos, no próximo capítulo, algumas noções basilares no que concerne às abordagens plurais das línguas e das culturas na formação de professores de línguas estrangeiras.

³⁰ Plus les élèves vont à l'école et moins ils lisent des livres à titre personnel (BAUDELLOT, 1999, p. 169).

³¹ Structures structurées prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes (BOURDIEU, 1972, p. 88)

³² Na atualidade, esse mediador pode ser um influenciador digital também.

**CAPÍTULO II:
ABORDAGENS PLURAIS DE ENSINO: POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE
PLURILÍNGUE E PLURICULTURAL**



Relatividade (ESCHER, 1953)

Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto (SAUSSURE, 1975, p. 15).

Neste capítulo, apresentamos brevemente as abordagens plurais de ensino, seus princípios e fundamentos didático-metodológicos. Em seguida, fazemos um percurso histórico sobre as abordagens de ensino de LE (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991; THEVENIN, 2015; LEFFA, 1988; QECRL, 2001), a fim de contextualizar o surgimento das abordagens plurais. Para isso, focamo-nos em descrever o papel da L1 e de outras LE nos procedimentos didáticos dessas abordagens e seus fundamentos teóricos. Assim, apoiamo-nos em algumas pesquisas realizadas em áreas como a Linguística Aplicada (LADO, 1957; FRIES, 1945; KELLERMAN, 1979, 1980; JORDENS 1979), a Linguística Comparativa (CORDER, 1980a, 1980b; VINCENT, 1982), a Psicolinguística (CAMMAROTA; GIACOBBE, 1986; SELINKER, 1972), a psicologia cognitiva (GAONAC'H, 2019) e a didática de línguas (KRASHEN, 1981, 1982; KRASHEN; TERRELL, 1983; BESSE; PORQUIER, 1984; DABÈNE, 1975). Por fim, ressaltamos a importância de oferecer aos professores de LE uma formação docente voltada ao plurilinguismo e pluriculturalismo.

Antes de entrarmos no âmago das discussões que propomos aqui, traremos algumas definições terminológicas que serão utilizadas ao longo da nossa discussão. Utilizaremos o termo apropriação como hiperônimo para designar “o conjunto de condutas do aprendiz, das mais conscientes e voluntárias (o que outros chamariam aprendizagem) às menos conscientes (o que outros chamariam aquisição)³³” (CUQ, 2003, p. 25-26). No que concerne à denominação das línguas em contato pelo processo de apropriação, designaremos a língua de socialização – ou primeira língua adquirida – de “língua primeira” (doravante L1), em vez de língua materna. A designação “língua materna” nos parece insuficiente por causa das conotações que ela veicula³⁴, e, sobretudo, porque ela é inadequada nas situações de multilinguismo e das migrações (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p.16). Se em contexto de monolingüismo a noção de língua materna parece estável, em contextos de plurilingüismo ela é problemática, podendo remeter à “primeira língua adquirida, língua falada majoritariamente em família, língua identitária, mas também, em alguns casos, língua oficial ou língua de escolarização, que podem ser substituídas, para alguns sujeitos, pelas línguas anteriormente adquiridas³⁵” (CASTELLOTTI, 2001a, p. 11).

³³ L'appropriation désigne l'ensemble des conduites de l'apprenant, des plus conscientes et volontaires (ce que d'autres appelleraient apprentissage) aux moins conscientes (ce que d'autres appelleraient acquisition) (CUQ, 2003, p. 25-26).

³⁴ A referência à mãe sugerida pela denominação “língua materna” há muito é contestada. As práticas de linguagem assim designadas nem sempre correspondem, na verdade, às da mãe ou não são necessariamente transmitidas por ela.

³⁵ Première langue acquise, langue parlée majoritairement en famille, langue identitaire, mais aussi, dans certains cas, langue officielle ou langue de scolarisation, qui peuvent se substituer, pour certains sujets, aux langues antérieurement acquises (CASTELLOTTI, 2001a, p. 11).

Em teoria do francês como língua estrangeira (FLE), utiliza-se frequentemente o termo língua-fonte (LF). A LF é a língua que o aprendiz já domina; sua L1 ou uma outra língua na qual ele se sinte à vontade (THEVENIN, 2015, p. 4). No entanto, para as concepções que adotamos nesta pesquisa, essa terminologia nos parece inadequada, já que “se valoriza aqui uma concepção na qual se leva em conta cada sistema de maneira autônoma, onde as variações, contatos e recursos a outras ‘fontes’ não são visadas”³⁶ (CASTELLOTTI, 2001, p. 23). Dessa forma, preferimos o uso da expressão repertório verbal ou repertório linguístico, que engloba o conjunto de competências languageiras do indivíduo, que se organiza e se estrutura segundo um leque de utilizações ligadas tanto aos *status* das diferentes línguas presentes quanto à suas funções na comunicação e nas escolhas identitárias dos locutores (CASTELLOTTI, 2001, p. 24). Portanto, o repertório verbal (ou linguístico) de um indivíduo se refere ao conjunto de línguas que compõem esse repertório, independentemente de nível de domínio ou *status*.

Utilizaremos também o termo língua-alvo para designar a língua que se pretende aprender ou ensinar. A língua-alvo pode ser designada ora de língua segunda (L2) e ora de língua estrangeira (LE). A distinção tem pertinência em situação pedagógica. Assim, dizemos que a língua francesa é L2 na Costa do Marfim, mas LE no Brasil, por exemplo. Do ponto de vista dos mecanismos de apropriação linguística, não se pode dizer que a diferença terminológica represente uma real diferença (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p.16). Ao longo deste capítulo, traremos outras noções que também serão pertinentes.

2.1 Abordagens plurais de ensino: uma invenção na didática de línguas?

Chamamos de plurais ou plurilíngues as abordagens didáticas que implementam atividades de ensino-aprendizagem que envolvem, ao mesmo tempo, muitas variedades linguísticas e culturais (CARAP, 2009, p. 5). São quatro as abordagens plurais das línguas e das culturas reconhecidas pelo *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles – CARAP* (2009) [Quadro de Referência para as Abordagens Plurais]. Essas abordagens são, assim, nomeadas: *intercompreensão entre línguas parentes, abordagem intercultural, despertar para as línguas e didática integrada das línguas aprendidas*³⁷. A *abordagem intercultural* “preconiza o apoio em fenômenos relativos a uma ou mais áreas culturais, promovendo a

³⁶ On valorise ici une conception dans laquelle on prend en compte chaque système de manière autonome, où les variations, contacts et recours à d’autres “sources” ne sont pas même envisagés (CASTELLOTTI, 2001, p. 23).

³⁷ Aqui apresentamos apenas uma definição de cada uma dessas abordagens. Para conhecer suas origens e fundamentos epistemológicos ler Candelier e Castellotti (2013) e Candelier (2021), nas referências.

reflexão sobre trocas entre indivíduos de diferentes culturas e, portanto, a abertura à alteridade³⁸ (FRANÇA, 2015, p. 6). Essa abordagem teve certa influência na didática de línguas, ainda que nem sempre de forma explícita e realmente conforme às suas orientações fundamentais (CARAP, 2009). As outras três abordagens são mais voltadas para as línguas e nos interessam de forma particular.

A *didática integrada das línguas* visa ajudar o aluno a estabelecer relações entre um número limitado de línguas. O objetivo, portanto, é de se apoiar na L1 (ou na língua da escola) para facilitar o acesso a uma primeira LE e, em seguida, nestas duas línguas para facilitar o acesso a uma segunda língua estrangeira (CARAP, 2009). Nessa perspectiva, encontramos alguns trabalhos que já apontavam nesse sentido nas décadas de 70 e 80 do século passado, a exemplo de Dabène (1975), Roulet (1980) e Faintuch (1985). O *despertar para as línguas*, por sua vez, tem por objetivo implementar atividades de observação, de escuta, de comparação, de reflexão, de várias línguas, quaisquer que sejam seus *status*, a fim de desenvolver ao mesmo tempo uma abertura à diversidade linguística e humana e capacidades de observação que ajudam na aprendizagem de línguas estrangeiras³⁹ (FRANÇA, 2015).

Por fim, a *intercompreensão entre línguas parentes* é uma forma de comunicação plurilíngue na qual cada interlocutor compreende as línguas dos outros e se exprime na ou nas línguas que conhece, estabelecendo, dessa forma, uma equidade no diálogo, ao mesmo tempo em que desenvolve, em diferentes níveis, o conhecimento das línguas nas quais se tem competência de recepção, isto é, de compreensão e não de produção⁴⁰ (FRANÇA, 2015). A intercompreensão é, portanto, ao mesmo tempo, uma forma de comunicação entre falantes de línguas distintas, quando não há uma língua franca entre os interlocutores, e uma estratégia de aprendizagem dessas mesmas línguas. Esse modo de comunicação acontece de forma mais profícua quando os interlocutores são falantes de línguas de mesma raiz linguística, a exemplo das línguas românicas (português, espanhol, italiano, francês etc.) ou das línguas germânicas (inglês, alemão, neerlandês, sueco, dinamarquês, norueguês etc.). Assim, os interlocutores mobilizam seus conhecimentos prévios, tanto de sua L1 como de outra(s) língua(s) que conhecem, para compreender as outras línguas, apoiando-se em suas semelhanças. A

³⁸ Préconise l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s), en favorisant la réflexion sur les échanges entre individus de cultures différentes et par conséquent l'ouverture à l'altérité (FRANÇA, 2015, p. 6).

³⁹ Exemplos disso são os métodos *Evlang*, *Jaling* e *Eu&I*. O método *Eu&I*, por exemplo, propõe atividades de despertar para onze línguas (alemão, inglês, búlgaro, francês, grego, italiano, neerlandês, português, sueco e turco).

⁴⁰ É importante ressaltar, no entanto, que apesar de ter sido concebida principalmente para o desenvolvimento da compreensão escrita, a intercompreensão tem se interessado de forma crescente pela compreensão oral. Sobre isso, ver os trabalhos de Bonvino e Caddeo (2007) e Jamet (2007) nas referências.

intercompreensão entre línguas parentes nasce a partir dos anos de 1990 na Europa, no seio das línguas românicas. Por essa razão, a *intercompreensão de línguas românicas* (ILR ou IC) exerce um protagonismo importante no desenvolvimento dessas abordagens que, posteriormente, é estendido para outras famílias linguísticas⁴¹.

Em pesquisa anterior (MORAIS FILHO, 2020), descrevemos de forma detalhada o surgimento dessas abordagens, seus princípios metodológicos e apresentamos as diferentes abordagens plurais criadas desde seu advento até os dias atuais. Portanto, neste capítulo, intentamos retomar de forma sucinta os princípios metodológicos dessas abordagens e discorrer mais detidamente acerca dos seus fundamentos epistemológicos, a fim de tentar responder a algumas críticas que nos foram feitas ao longo da pesquisa supracitada. Essas críticas se justificam, de certa forma, pois, ao nosso ver, esses fundamentos epistemológicos foram apresentados de forma célere e não detalhada.

As abordagens plurais representam um “novo” paradigma no ensino de línguas e contrasta, de forma significativa, com os procedimentos didático-metodológicos implementados pelas abordagens ditas singulares. Chamamos de “singulares” as abordagens nas quais a atenção se volta para apenas uma língua-cultura em particular, tomada isoladamente (CARAP, 2009). No contexto brasileiro, a IC é apresentada, segundo Silva (2013), no ano de 2005 e as primeiras formações só começam a ser feitas a partir de 2008, por meio “de oficinas, encontros de professores de francês, em universidades, em unidades da Aliança Francesa, e em sessões de trabalho com grupos de alunos voluntários realizadas na plataforma *Galanel*” (SILVA, 2013, p. 97). Portanto, como pudemos constatar⁴² em pesquisa anterior (MORAIS FILHO, 2020), a IC e as demais abordagens plurais ainda são desconhecidas da maioria dos professores de LE/L2 no Brasil. Assim, é natural que haja certa resistência por parte dos didatas e professores de línguas aos seus princípios metodológicos. Como ressalta Moscovici (2007, p. 55), “a mudança ameaça a ordem estabelecida; e nós temos uma tendência instintiva de a rejeitarmos, a fim de manter essa ordem”. Assim, a mudança somente é aceita se ela dialoga com o que já está aceito de forma a entrar em uma dinâmica de familiarização, em que os objetos, as pessoas e os acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas (MOSCOVICI, 2007). Dessa forma, tentaremos dialogar com pesquisas desenvolvidas em áreas conexas à Didática de Línguas, tais como a Psicologia

⁴¹ Das línguas românicas, ela se estendeu para as línguas germânicas e eslavas (CANDELIER; CASTELLOTTI, 2013).

⁴² Fizemos um levantamento por amostragem, junto a 167 professores de LE dos 26 estados do Brasil e do Distrito Federal e identificamos que a maioria desses professores (52,7%) desconhece a IC.

Cognitiva, a Psicolinguística, a Linguística Comparativa, a Linguística Aplicada, apenas para citar algumas áreas, a fim de justificar e fundamentar os princípios teórico-metodológicos das abordagens plurais. Ao final deste capítulo, buscaremos responder a duas questões centrais: a IC é uma invenção na Didática de Línguas? Por que inserir essa abordagem na formação de professores de línguas? Empregamos o termo “invenção” para nos referir a algo que é criado de forma aleatória e sem fundamentação científica.

Na próxima seção, apresentamos brevemente os procedimentos metodológicos da IC e citamos algumas críticas que são feitas a elas, buscando também responder a essas críticas.

2.1.1 Intercompreensão de línguas românicas: breve descrição dos procedimentos metodológicos

Como vimos, a IC é uma abordagem que visa a aprendizagem simultânea e articulada de várias línguas, pautando-se no desenvolvimento de competências parciais (notadamente de compreensão oral e/ou escrita), partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes (de sua L1 e/ou de outra(s) língua(s) conhecida(s) por eles). Essa abordagem representa um “novo” paradigma de ensino, pois implica uma reconfiguração dos princípios didático-metodológicos nos quais se baseiam as abordagens singulares (ou monolíngues), que ainda vigoram predominantemente na atualidade no Brasil e no mundo. Por essa razão, essa abordagem encontra muitos obstáculos (nas políticas linguísticas, mas também nas representações dos professores e alunos) para o seu reconhecimento generalizado, tanto no meio acadêmico como nas esferas políticas e sociais. Assim, pontuaremos os princípios da IC e citaremos algumas das críticas mais recorrentes, buscando, em seguida, responder a cada uma delas.

Princípios didático-metodológicos da IC:

1. Ensino articulado e simultâneo de várias línguas (de mesma raiz linguística);
2. Apoio nos conhecimentos prévios dos alunos (de sua L1 e de outras LE conhecidas pelos estudantes);
3. Desenvolvimento de competências parciais nas línguas-alvo (compreensão escrita ou oral);
4. O professor não é o “detentor de todo o saber”, mas participa do processo junto com os alunos (diferentemente do papel de transmissor de conhecimentos das abordagens singulares);

O primeiro ponto da proposta, o ensino articulado e simultâneo de várias línguas de mesma raiz linguística, justifica-se, por um lado, por um fenômeno social global, pois, como lembra Oliveira (2008, p. 3), em 94% dos países do mundo, são faladas mais de uma língua. Portanto, na atualidade há uma crescente demanda de formação em línguas estrangeiras em um mundo multilíngue e cada vez mais globalizado. Assim, a IC é uma abordagem que tem como objetivo responder às necessidades dos indivíduos nas sociedades modernas.

Essa progressiva mudança na didática de línguas, de um paradigma monolíngue (fechado em apenas uma língua-cultura), para um paradigma plurilíngue (que contempla várias línguas-culturas ao mesmo tempo), também se justifica, por outro lado, por ser uma alternativa eficaz à tendência de generalização ao uso do inglês enquanto língua franca. Essa mudança é de fundamental importância, pois como bem resume Frath (2010):

Outras línguas são necessárias se realmente queremos uma sociedade global aberta. Os idiomas são janelas para outras culturas e tradições, que, por sua vez, nos ajudam a olhar para nossas próprias culturas com um olhar mais crítico. O uso apenas do inglês irá transformar outras línguas em línguas provinciais sem influência e elas correrão o risco de se tornarem irrelevantes. Uma aldeia global de língua inglesa produzirá apenas uma aparência de comunidade. A comunicação ocorrerá, mas em um nível baixo, sem uma compreensão profunda das diferenças culturais. [...] Devemos pensar que outra cultura é igual à nossa, mas em outro idioma. No entanto, se a paz deve ser uma meta global da humanidade, são as diferenças que devem ser compreendidas e aceitas. Esse entendimento não está ao alcance de nenhuma língua franca⁴³ (FRATH, 2010, p. 295).

A IC, portanto, é uma abordagem pautada no respeito à diversidade linguística e cultural e na equidade entre os indivíduos. Esse princípio está no cerne mesmo do conceito de plurilinguismo, como define o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECL, 2001):

Nos últimos anos, o conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa. Assim, distingue-se 'plurilinguismo' de 'multilinguismo', que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma

⁴³ Other languages are necessary if we really want an open global society. Languages are windows to other cultures and traditions, which in turn help us look at our own cultures with a more critical eye. The only use of English will turn other languages into provincial languages without influence and they will run the risk of becoming irrelevant. An English-speaking global village will only produce a semblance of community. Communication will take place, but at a low level with no in-depth understanding of cultural differences. [...] We shall think that another culture is just like ours but in another language. Yet if peace is to be a global goal of mankind, it is the differences which have to be understood and accepted. Such understanding is not within the reach of any lingua franca (FRATH, 2010, p. 295).

língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional (QECRL, 2001, p. 23).

Desse modo, não é suficiente, para se garantir a diversidade linguística e cultural, que se oferte mais de uma língua estrangeira nos currículos escolares e universitários, isto é, que se promova o multilinguismo nas instituições educacionais, pois esse procedimento se confrontará a diversas barreiras, como ressalta o CARAP (2009):

Sem articulação entre as línguas, qualquer esforço para aumentar o número de línguas aprendidas pelo mesmo indivíduo-aprendiz no contexto da educação formal se colidirá, de imediato, com os limites em termos, ao mesmo tempo, de capacidade de aprendizagem e de espaço no currículo. Limites que a sinergia implementada pelas abordagens plurais permite ampliar. Sem abordagens plurais, a diversidade das línguas propostas e aprendidas é reduzida, ou seja, a capacidade da escola de dotar os alunos com diversas habilidades linguísticas e culturais (e da faculdade de estendê-las), do qual todos precisam para viver, trabalhar, participar da vida cultural e democrática em um mundo onde o encontro com a diversidade de línguas e culturas é cada vez mais parte da vida cotidiana, para um número crescente de indivíduos⁴⁴ (CARAP, 2009, p. 8).

Assim, a IC é uma das poucas abordagens de ensino de línguas capaz de favorecer o desenvolvimento do plurilinguismo de forma efetiva e tangível, pois sem articulação entre as línguas, também é toda a experiência linguística anterior dos aprendizes que ficará ignorada, isto é, ao mesmo tempo inexplorada e, no caso de algumas línguas, desvalorizadas (CARAP, 2009).

Muitos professores e estudantes, ainda hoje, aparentemente não veem com bons olhos a ideia de se trabalhar com várias línguas em paralelo. Essa reserva está relacionada a uma representação do plurilinguismo associado à confusão, ao esquecimento, à mistura (CASTELLOTTI; MOORE, 2002). Essa representação continua ainda fortemente marcada por concepções monolíngues (ou, no melhor, bilíngues) da comunicação verbal e da aprendizagem das línguas (CASTELLOTTI, 2001). Essa representação parte da ideia de que os conhecimentos linguísticos de um indivíduo estão separados e constituem, portanto, competências distintas.

⁴⁴ Sans articulation entre les langues, tout effort visant à augmenter le nombre de langues apprises par un même individu-apprenant dans le cadre de l'éducation formelle se heurtera immédiatement à des limites en termes à la fois de capacité d'apprentissage et d'espace dans les curricula, limites que la synergie mise en œuvre par les approches plurielles permet d'élargir. Sans approches plurielles, c'est donc la diversité des langues proposées et apprises qui est réduite, c'est-à-dire la capacité de l'école à doter les apprenants des compétences linguistiques et culturelles diversifiées (et de la faculté à les étendre) dont chacun a besoin pour vivre, travailler, participer à la vie culturelle et démocratique dans un monde où la rencontre avec la diversité des langues et des cultures fait de plus en plus partie du quotidien, pour un nombre de plus en plus élevé d'individus (CARAP, 2009, p. 8).

Essa concepção se colide ao conceito de plurilinguismo, que é definido pelo QECRL (2001) da seguinte forma:

A abordagem plurilingüística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (QECRL, 2001, p. 23).

Essa definição nos remete ao segundo ponto da proposta, o apoio nos conhecimentos prévios dos alunos. A IC tem também por objetivo explorar todo o repertório linguístico dos alunos, isto é, seus conhecimentos de L1 e de outra(s) língua(s) conhecida(s) pelos estudantes, na construção da competência plurilíngue. Voltaremos a esse ponto mais adiante.

A principal crítica a esse procedimento didático, que também está relacionado às influências de concepções monolíngues na didática de línguas, diz respeito aos falsos cognatos, que testemunham as interferências negativas entre L1 e L2/LE. Portanto, para muitos professores e aprendizes, a L1 ou outras LE conhecidas pelo estudante representam, sobretudo, fontes de erros no processo de ensino-aprendizagem de LE/L2. Assim, alguns professores dizem objetivar sempre "fazer os alunos pensarem diretamente na língua estrangeira" (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 16). Dessa forma, os alunos que, de forma natural, recorrem à L1 evocam muito mais esse fato como um hábito vergonhoso do que um apoio frutuoso (CASTELLOTTI; MOORE, 2002).

Lembro-me de uma colega de trabalho, professora de alemão, que dizia ficar exasperada quando os seus alunos comparavam os elementos lexicais e gramaticais da língua alemã com os da língua inglesa. Esse fato parece não ser uma situação isolada, mas amplamente compartilhado entre professores de LE. Com foco nessa realidade, Maddalena de Carlo (2011) ressalta:

Muitas vezes, prevalece ainda hoje a ideia de que se deve esquecer a própria L1 para dar espaço à L2, e que a influência da L1 é, acima de tudo, uma fonte de erro. Esse legado da análise contrastiva leva a falar de "falsos cognatos" e a ignorar os "verdadeiros cognatos", isto é, todos os casos em que a transparência entre as línguas é evidente. Um dos principais objetivos da didática da intercompreensão é precisamente fazer com que apareçam, em todas as suas evidências, a vizinhança e, portanto, as semelhanças entre as

línguas, a fim de aumentar a capacidade de compreensão⁴⁵ (DE CARLO, 2011, p. 164-165).

A relação entre L1 e língua-alvo no processo de apropriação de L2/LE é uma questão que suscitou, e suscita ainda hoje, muitas pesquisas e debates em diversos campos do conhecimento e que influenciaram as abordagens de ensino ao longo da história. Ao nosso ver, esse é um ponto central na IC e que precisa ser mais bem discutido. Assim, retomaremos essa discussão mais adiante a fim de esclarecermos melhor o papel da L1 e de outras LE no processo de ensino-aprendizagem de LE/L2, nos baseando, para isso, em pesquisas realizadas nas áreas da Psicologia Cognitiva, da Psicolinguística, da Linguística Comparativa, da Linguística Aplicada, entre outras.

No que concerne ao terceiro ponto da proposta, o desenvolvimento de competências parciais nas línguas-alvo (de compreensão escrita ou oral), relaciona-se ao próprio conceito de plurilinguismo. Aqui, é importante fazer uma ressalva, pois o plurilinguismo, como vimos, não é constituído de monolinguismos justapostos, isto é, de conhecimentos “perfeitos” das línguas-alvo, mas de uma competência plural, complexa, mesmo composta e heterogênea, que inclui competências singulares, mesmo que parciais, mas que é como um repertório disponível para o ator social em questão (COSTE; MOORE; ZARATE, [1997] 2009). Nesse sentido, o objetivo da aprendizagem de línguas modificou-se profundamente em relação aos objetivos da didática do monolinguismo. “Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o ‘falante nativo ideal’” (QECL, 2001, p. 23). No entanto, “não se trata de se satisfazer, por princípio ou por realismo, de um conhecimento muito limitado de uma língua estrangeira, mas de postular que esse conhecimento, imperfeito em um dado momento, é parcial de uma competência plurilíngue plural que ele enriquece” (COSTE; MOORE; ZARATE, [1997] 2009, p. 12).

O desenvolvimento de competências parciais nas línguas-alvo tem, primeiramente, o intento de despertar o interesse dos estudantes ao aprendizado de outras línguas, isto é, um objetivo preventivo a essa “patologia” que Tyvaert (2008, p. 270) chama de “alergia às línguas”. Além disso, pelo fato de serem maleáveis e evolutivas, essas competências parciais, de compreensão oral ou escrita, poderão servir de *input* para o desenvolvimento das outras

⁴⁵ Troppo spesso prevale ancora oggi l'idea che si debba dimenticare la propria L1 per fare posto alla L2, e che l'influenza della L1 sia soprattutto fonte di errore. Questo retaggio dell'analisi contrastiva ci porta a parlare dei “falsi amici” e ad ignorare i “veri amici”, cioè è tutti i casi in cui la trasparenza fra le lingue è evidente. Uno dei principali obiettivi della didattica dell'intercomprensione è proprio quello di far apparire in tutta la sua evidenza la vicinanza e quindi la somiglianza tra le lingue, in modo da accrescere le capacità di comprensione (DE CARLO, 2011, p.164-165).

competências, segundo os interesses e as necessidades dos falantes. Assim, “as estratégias cognitivas e metalinguísticas induzidas nesse modo de aprendizagem favorecem a capacidade de produzir de maneira autônoma. A progressão dessa abordagem é inversa ao da aprendizagem tradicional das línguas⁴⁶” (FRANÇA, 2015, p. 7), como podemos observar nos quadros 1 e 2:

Quadro 1- Progressão tradicional

Habilidade	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ler	→					
Escutar	→					
Falar	→					
Escrever	→					

Fonte: Escudé e Janin (2010, p. 51).

Quadro 2- Progressão apoiada na intercompreensão

Habilidade	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Ler	→					
Escutar	←					
Falar	←					
Escrever	←					

Fonte: Escudé e Janin (2010, p. 51).

Para exemplificar a eficácia desse procedimento, citarei uma experiência pessoal que ilustra, de forma singular, o quanto o desenvolvimento de competências parciais pode despertar o interesse do sujeito pelas línguas e ajudar no desenvolvimento de outras competências. Quando fui à França pela primeira vez, no ano de 2012, para participar de um festival de música que aconteceria na cidade de La Rochelle, eu pude ter contato com outros participantes de diferentes países, dentre os quais um italiano que, apesar de não falar outras línguas, possuía uma boa competência de compreensão oral do francês, do espanhol e do português. Eu, por minha vez, que só falava o francês e, logicamente, o português, conseguia estabelecer uma comunicação eficaz com esse italiano, apoiando-me, para isso, nos conhecimentos de L1 e do francês. Ao longo de toda a semana em que convivemos, participando das mesmas atividades, eu percebia que com o passar dos dias eu conseguia compreender cada vez melhor o seu italiano e ele o meu francês e português. A prática da intercompreensão com esse italiano me fez perceber duas coisas: que eu era capaz de compreender muito mais coisas em italiano do que imaginava e que os meus conhecimentos de L1 e de francês me ajudariam a desenvolver de forma muito mais rápida os conhecimentos em italiano do que alguém que só falava o português ou uma língua não românica.

⁴⁶ Les stratégies cognitives et métalinguistiques induites dans ce mode d'apprentissage favorisent la capacité à produire de manière autonome. La progression de cette approche est en effet à rebours de l'apprentissage traditionnel des langues (FRANÇA, 2015, p. 7).

Ao retornar ao Brasil, meu interesse pela língua italiana havia aumentado bastante e cheguei até a me matricular em um curso de italiano, mas infelizmente não dei continuidade, por conta da rotina de estudos e de trabalho. O que ficou dessa experiência foi algo muito positivo. Hoje, eu consigo ler textos em italiano e em espanhol com certa fluência e entender bastante a língua oral. Portanto, a IC despertou em mim, de fato, o desejo de aprender outras línguas.

A maior crítica feita ao procedimento de desenvolvimento de competências parciais, atualmente, diz respeito a uma representação da aprendizagem de LE que está fortemente relacionada com o desenvolvimento das quatro competências languageiras (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita) de forma simultânea, “sendo impensável, para a grande maioria dos professores, uma focalização parcial neste domínio” (CAPUCHO, 2010, p. 106). “Aliás, quando questionamos alguém sobre os seus conhecimentos em línguas estrangeiras, colocamos a questão em termos de ‘Quantas línguas falas?’, desvalorizando outras competências para além da produção oral...” (CAPUCHO, 2010, p. 106). Além disso, muitas pessoas ainda acham que é melhor aprender bem uma língua do que mal várias.

Lembro-me de um congresso de professores de LE que participei em 2019, no qual apresentei alguns dos dados da minha pesquisa de mestrado. No evento, apresentei, de forma muito breve, alguns dos princípios da IC e percebi uma expressão de espanto por parte de alguns professores presentes e até certo desconforto. Um dos professores, em específico, fez um comentário sobre minha pesquisa e afirmou, de forma muito incisiva, que não se podia ensinar LE pautando-se apenas na compreensão escrita ou oral: “era preciso ensinar o aluno a falar a língua”. Essa representação de ensino é tributária de uma concepção monolíngue de ensino, que tem o falante nativo como modelo. Acreditamos, no entanto, que é preciso superar essas concepções engessadas de ensino, para que possamos focar a atenção no que os alunos são capazes de fazer e não no que ainda precisam aprender. Esse procedimento tem, ao nosso ver, uma importância fundamental na construção da motivação do aluno e em seu sentimento de que aprender uma LE não implica necessariamente falá-la e, sobretudo, não significa partir do zero, pois ele já carrega uma bagagem linguística não negligenciável que, a depender da metodologia empregada pelo professor, poderá potencializar sua aprendizagem ou inibi-la.

O último ponto dessa abordagem talvez seja o que mais desestabiliza o professor, pois, nos procedimentos metodológicos da IC, o professor não precisa dominar todas as línguas com as quais trabalha em sala de aula. Nessa abordagem, o professor deixa de ser o “detentor de todo o saber” para participar do processo junto com os alunos (diferentemente do papel de

transmissor de conhecimentos das abordagens singulares). Trata-se, pois, também, de uma ruptura na própria concepção do papel do professor (CAPUCHO, 2010).

Após ter apresentado brevemente os princípios didático-metodológicos da IC, gostaríamos de focar nossa atenção sobre um aspecto que nos parece central nessa abordagem e do qual percebemos, nos discursos dos professores, certa resistência ou bloqueio. Trata-se da ideia de se apoiar nos conhecimentos prévios dos alunos (de sua L1 ou de outras L2/LE conhecidas pelos estudantes), pois, para muitos professores, ainda hoje, esse repertório verbal representa, sobretudo, uma fonte de erros nas produções dos alunos. Por esse motivo, muitos professores afirmam evitar ao máximo o recurso à L1 ou a outras LE em sala de aula, a fim de se evitar as interferências negativas destas.

Em nossa pesquisa de mestrado (MORAIS FILHO, 2020), pudemos identificar que, embora a grande maioria dos professores (98,2%) afirme fazer comparações entre L1 e L2/LE em sala de aula, denota-se certa desconfiança ou reserva quanto a esse procedimento didático. Assim, na citada pesquisa, encontramos discursos como: *“Comparar uma língua a outra já seria uma forte ideologia linguística da qual prefiro me desvincular. Cada língua tem seu valor, seu mérito, não precisa ser comparada”* (P 56). Ou ainda: *“Procurando não fazer tradução direta, mas sempre procurando retornar à língua materna, ou a outras línguas, para confirmação da informação”* (P 142). Dessa forma, a L1 ou outras L2/LE parecem ser o último dos recursos utilizados pelos professores, sendo consideradas toleráveis, mas não desejadas.

Embora não consideremos totalmente irrealistas essas afirmações e compreendamos suas motivações e origens, acreditamos ser importante fazer um breve percurso histórico das pesquisas de maior impacto sobre o assunto, a fim de tentarmos extrair o que há de fundamentação nessas afirmações e o que são apenas representações mal fundadas, herdadas de uma tradição monolíngue de ensino. Ao nosso ver, em muitos casos, essas afirmações nos parecem ser o que Calvet (2013, p.118) chama (citando a expressão usada por Barthes, 1975) de “o-que-vai-por-si”, a doxa, isto é, “falsas evidências”.

Portanto, faremos uma breve revisão da literatura de algumas das teorias que investigaram acerca do papel da L1 no processo de apropriação de L2/LE. Para isso, fazemos um breve percurso histórico sobre as metodologias de ensino de LE (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991; THEVENIN, 2015; LEFFA, 1988; QECRL, 2001) e sobre algumas pesquisas realizadas em áreas como a Linguística Aplicada (LADO, 1957; FRIES, 1945; KELLERMAN, 1979, 1980; JORDENS 1979), a Linguística Comparativa (CORDER, 1980a, 1980b; VINCENT, 1982), a Psicolinguística (CAMMAROTA ; GIACOBBE, 1986; SELINKER, 1972), a Psicologia Cognitiva (GAONAC’H, 2019) e a Didática de Línguas

(KRASHEN, 1981, 1982; KRASHEN; TERRELL, 1983; BESSE; PORQUIER, 1984; DABÈNE, 1975).

Para se entender o papel da L1 no processo de ensino-aprendizagem de LE, na atualidade, é importante fazer um breve retorno nas metodologias de ensino, buscando descrever seus contextos de aparição e, eventualmente, seus fundamentos epistemológicos. Segue, portanto, esse panorama *à vol-d'oiseau*.

2.1.2 As metodologias de ensino de LE: do séc. XVIII aos anos 80 do séc. XX

- **Metodologia gramática-tradução**

A primeira metodologia utilizada no ensino de LE foi o método gramática-tradução, também conhecido como metodologia tradicional (MT). Essa metodologia, herdada do ensino de línguas mortas (latim e grego antigo), vigorou predominantemente até o final do século XIX. Ela se articulava principalmente em torno de atividades de tradução literária, deixando pouco (senão nenhum) lugar à oralidade e à comunicação (THEVENIN, 2015, p. 5). A língua de ensino era, portanto, a L1 dos aprendizes, pois a prática da compreensão e da expressão oral em língua-alvo não fazia parte dos objetivos pedagógicos e linguísticos a serem alcançados. A L1 servia de modelo de base para todos os ensinamentos, notadamente de tradução para a língua-alvo (THEVENIN, 2015, p. 5). Além disso, eram, sobretudo, as competências em L1 que eram visadas através de uma reflexão sobre a língua estrangeira (CASTELLOTTI, 2001, p. 16).

- **Metodologia leitura-tradução**

A metodologia da leitura-tradução, frequentemente confundida com sua antecessora, foi criada pelo pedagogo francês Jean Joseph Jacotot no século XVIII. Sua principal distinção em relação à MT diz respeito à sua recusa em ensinar desde o início as regras gramaticais em L2. A ideia é que somente após estarem suficientemente familiarizados com a língua-alvo, por meio da leitura e tradução de textos, os aprendizes comecem a receber explicações gramaticais. Para Jacotot, é inútil explicar as estruturas gramaticais aos alunos previamente, pois eles só poderão reter esse conhecimento em relação ao que eles já conhecem, isto é, sua L1. Ademais, para o autor, muitas das estruturas em L2 podem ser apreendidas de forma implícita pelo contato assíduo com textos na língua-alvo: geralmente excertos de textos literários ou outros tipos de documentos autênticos (HADDAD, 2022, p. 402). Esses textos são apresentados na sua forma

original ou adaptados e os aprendizes os compreendem com a ajuda de uma tradução fornecida pelo professor ou pelo manual.

Embora tenha sido revolucionária⁴⁷ para sua época, essa metodologia foi raramente aplicada e nunca se tornou metodologia oficial para o ensino de LE/L2. A pouca importância atribuída a ela, fez com que, muitas vezes, ela ficasse fora dos compêndios da literatura especializada. Essa metodologia traz em seus preceitos noções que só foram aplicadas na didática de línguas muito mais tarde; como ensino indutivo de regras gramaticais e apoio nos conhecimentos prévios dos aprendizes.

- **Metodologia direta (MD)**

A partir do final do século XIX e início do século XX, surge a metodologia direta (MD). Ela resulta de uma evolução interna da MT e do método natural. Sua aparição também é motivada por um crescimento das trocas econômicas, culturais e turísticas, que demandavam um ensino de línguas voltado para o desenvolvimento de competências de comunicação: oral e escrita.

A MD se inspira no método natural, no qual a aprendizagem de uma LE é fundada na observação da aquisição da L1 pela criança. Assim, a MD preconiza que o ensino de L2/LE deve ser feito unicamente na língua-alvo, sendo proibido qualquer recurso à L1⁴⁸. “Pensava-se, assim, levar o aprendiz a pensar diretamente na língua estrangeira, concepção que sobrevive largamente nas representações de muitos aprendizes e professores⁴⁹” (CASTELLOTTI, 2001, p. 17). Ela pautava, portanto, o ensino de LE sob os mesmos pressupostos de aquisição de L1, negligenciando o fato de que os aprendizes já possuíam, pelo menos, uma língua de referência, da qual os códigos e as articulações interviriam necessariamente na aprendizagem (THEVENIN, 2015). A opinião dos metodólogos sobre a utilização da L1, no entanto, divergia: alguns apoiavam a interdição total, enquanto a maioria era consciente de que uma tal intransigência seria nefasta e preferiam uma utilização mais flexível da MD. No entanto, essa rejeição ao recurso à L1 impregnou fortemente todo o pensamento metodológico do século XX,

⁴⁷ Alguns teóricos a consideram com sendo uma das precursoras das abordagens plurais de ensino, pois alguns de seus princípios serviram de base para a elaboração dos primeiros projetos em IC.

⁴⁸ É importante ressaltar que o ensino de uma L2/LE sem recurso à L1 é uma prática bem anterior ao método direto propriamente dito. Sobre isso, ler Besse (2012), nas referências.

⁴⁹ On pense ainsi amener l'apprenant à penser directement dans la langue étrangère, conception qui survit largement dans les représentations de nombreux apprenants et enseignants (CASTELLOTTI, 2001, p. 17).

ainda que algumas reminiscências do método tradicional continuem periodicamente surgindo (CASTELLOTTI, 2001).

- **Metodologia Audiolingual**

A Metodologia Audiolingual (MAL) se origina durante a Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos, e tem por finalidade formar rapidamente os soldados estadunidenses nas línguas dos aliados. Por esse motivo, essa metodologia ficou conhecida inicialmente como sendo o “método do exército”.

A MAL se baseia, por um lado, na Linguística Estrutural Distribucional, de Leonard Bloomfield, e, por outro lado, na Psicologia Behaviorista criada inicialmente por John Broadus Watson e desenvolvida, posteriormente, por Burrhus Frederic Skinner. Portanto, a linguagem, nessa abordagem, era concebida como um comportamento que refletia um condicionamento por meio de *estímulo-resposta-reforço*. Na MAL, originam-se os exercícios de automatismos (de repetição) e os exercícios estruturais em aula de LE.

Essa metodologia, considerada a primeira com *status* de cientificidade (LEFFA, 1988), desperta grande interesse entre linguistas aplicados como Lado e Fries, nas décadas de 1940 e 1950, que a adaptam ao ensino de LE em contexto escolar. Charles Fries (1945) se dedica ao estudo comparado sistemático das línguas para fins pedagógicos e Lado (1957), por meio da análise contrastiva, busca prever e explicar as dificuldades do ensino-aprendizagem de LE, a fim de prevenir o papel negativo da L1 na apropriação da língua-alvo (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991).

Para esses linguistas, os hábitos linguísticos da L1 eram considerados principalmente como fontes de interferências na aprendizagem de uma L2/LE. Portanto, a confrontação das estruturas de L1 e L2 deveria preceder a elaboração de todo programa de ensino de LE (LADO, 1957 *apud*. PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 18). Assim, as estruturas da L1 que coincidem com as da língua-alvo seriam adquiridas facilmente. Fala-se, portanto, de transferência positiva. Já as estruturas nas quais as línguas divergem seriam fontes de dificuldades e, conseqüentemente, de erros.

Lado (1957), ao desenvolver seu modelo, postulou as seguintes hipóteses: a) a Linguística Estrutural fornece as melhores ferramentas para o ensino de línguas; b) a comparação das estruturas de cada língua permite prever os erros dos aprendizes; c) é possível estabelecer progressões para a aprendizagem baseado nessas comparações (PUJOL BERCHE;

VÉRONIQUE, 1991). Com o passar dos anos, algumas experiências foram realizadas acerca dessas hipóteses e pelo menos quatro tipos de críticas foram confirmadas contra elas:

- a) os erros previstos pela Análise Contrastiva não foram sempre atestados;
- b) os mesmos erros em uma língua-alvo determinada são observados em aprendizes de LF diferentes;
- c) erros frequentemente imputados à interferência da L1 podem também ser revelados em nativos;
- d) o inventário das zonas potenciais de erros não corresponde às dificuldades encontradas pelos aprendizes⁵⁰ (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p.18).

Retomaremos cada um desses pontos mais adiante, mas cabe aqui fazermos algumas considerações antes de prosseguirmos. Besse e Porquier (1984) resumem bem os deslizes cometidos por Fries (1945) e Lado (1957) com a seguinte afirmação:

Além de assimilar dois sistemas de descrições linguísticas de duas habilidades comportamentais, para se ater ao referencial behaviorista, ela (a análise contrastiva) se atém à descrição dos comportamentos verbais dos alunos resultantes das transferências positivas ou negativas postuladas. Essa noção de transferência, que amalgama processo e resultado, sublinha a profunda confusão epistemológica entre o objeto e os métodos dos linguistas, o objeto e os métodos de uma psicologia behaviorista e a problemática específica da aprendizagem de uma língua estrangeira. Ela exclui também a dimensão cognitiva da linguagem; o que é transferido, se admitirmos que existem fenômenos de transferência no sentido geral do termo, não é apenas as habilidades, os hábitos verbais e as estruturas linguísticas, mas, mais fundamentalmente, a experiência linguística e cognitiva internalizada pelo indivíduo⁵¹ (BESSE; PORQUIER, 1984, p. 203-204).

Portanto, não há uma relação direta de causa e efeito entre as diferenças entre L1 e L2 e os erros cometidos pelos estudantes. Embora muitos dos erros cometidos pelos aprendizes em L2/LE possam ser explicados pelas “interferências” da L1, existem outros fatores que podem influenciá-los. As pesquisas em análise dos erros que sucederam as de Fries (1945) e de Lado

⁵⁰ a) les erreurs prévues par l'analyse contrastive n'ont pas toujours été attestées ;
 b) les mêmes erreurs dans une LC déterminée sont observées chez des apprenants de LS différents ;
 c) des erreurs fréquemment imputées à l'interférence de la L1 peuvent aussi être relevées chez des natifs ;
 d) l'inventaire des zones potentielles d'erreurs ne correspondent pas aux difficultés rencontrées par les apprenants. (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p.18).

⁵¹ Outre l'assimilation à deux systèmes de descriptions linguistiques de deux savoir-faire comportementaux, pour s'en tenir au cadre behaviouriste, elle (l'analyse contrastive) se dispense de décrire les comportements verbaux des apprenants résultant des transferts positifs ou négatifs postulés. Cette notion même de transfert qui amalgame processus et résultat, souligne la confusion épistémologique profonde entre l'objet et les méthodes des linguistes, l'objet et les méthodes d'une psychologie behaviouriste et la problématique spécifique de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle exclut en outre la dimension cognitive du langage ; ce qui est transféré, si l'on admet qu'il existe des phénomènes de transfert au sens général du terme, ce ne sont pas seulement des savoir-faire, des habitudes verbales et des structures linguistiques, mais plus fondamentalement l'expérience langagière et cognitive intériorisée par l'individu (BESSE; PORQUIER, 1984, p. 203-204).

(1957) mostraram bem isso e deram origem, por sua vez, a outras abordagens ou influenciaram fortemente seu aparecimento. Voltaremos sobre esse ponto mais adiante.

- **A Metodologia Estruturo-Global Audiovisual (EGAV)**

A Metodologia Estruturo-Global Audiovisual (EGAV) se situa num prolongamento da metodologia direta, à medida que suas principais inovações constituem, em parte, nas tentativas de solução dos problemas com os quais se defrontavam os defensores da Metodologia Direta (ALAS-MARTINS, 2017). Considerando que a língua é, antes de tudo, um "conjunto acústico-visual" e que "a pronúncia é o elemento essencial do ensino de uma língua estrangeira" (GURBERINA *apud*. GEMAIN 1993, p. 164-165), seus criadores rejeitavam qualquer recurso à L1, considerada um elemento perturbador e deletério para a apropriação da L2/LE. O recurso aos filmes de imagens fixas e as fitas de áudio, amplamente utilizados nessa metodologia (de onde, aliás, origina-se seu nome), são mobilizados para concretizar essa rejeição. Também é aconselhado de apresentar a imagem um segundo antes do grupo sonoro que o corresponde, a fim de que o aprendiz perceba rapidamente a situação sem ter tempo de "imaginar os enunciados em L1 susceptíveis de corresponder a essa situação. Dando, em seguida, rapidamente o enunciado em L2, prevenir-se-ia, pelo menos nessa fase, qualquer desejo de recorrer à L1, e, portanto, de traduzir ao menos literalmente⁵²" (BESSE, 1985, p.65-66).

A EGAV, segundo Puren (1988), passou por algumas evoluções internas e podemos classificá-las em três fases: a primeira geração, nos anos 60, bastante rígida em relação aos procedimentos didáticos descritos acima; a segunda geração que ficou marcada pela integração de alguns procedimentos behavioristas e a terceira geração, nos anos 80, que delineava os princípios da abordagem cognitiva ou, como ficou mais conhecida posteriormente, abordagem comunicativa. Esta última fase, portanto, menos rígida em relação ao apoio na L1.

O surgimento da abordagem comunicativa (AC) foi bastante marcado pelo "modelo do monitor" de Krashen (1981, 1982) e da Abordagem Natural que dela surgiu. Portanto, descreveremos, primeiramente, o modelo do monitor e a Abordagem Natural e, em seguida, discorreremos acerca da AC.

⁵² Imaginer des énoncés en L1 susceptibles de correspondre à cette situation. En donnant ensuite rapidement l'énoncé en L2, on préviendrait, au moins dans cette phase, toute velléité de recourir à la L1, et donc de traduire au moins littéralement (BESSE, 1985, p. 65-66).

- **O Modelo do monitor de Krashen e o advento da Abordagem Natural**

Ao formular seu “modelo do monitor”, Krashen (1981, 1982) postula duas modalidades de apropriação da língua-alvo: por um lado, a aquisição, que é um processo inconsciente, idêntico ao processo pelo qual as crianças adquirem sua L1, e, por outro lado, a aprendizagem, que é um processo consciente, resultante dos conhecimentos metalinguísticos (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p.15, p. 29). Este último, para Krashen (1981, 1982), manifesta-se pelo acionamento de um “monitor”, isto é, um sistema de ajustamento consciente do desempenho.

A aquisição se desenvolve, segundo Krashen (1981, 1982), graças às interações verbais e dão ao aprendiz uma intuição do que é gramaticalmente aceitável. A aprendizagem, por sua vez, é um processo explícito que demanda saberes construídos sobre a língua e desenvolve um julgamento gramatical. Krashen (1982 *apud.* PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 29-30) reconhece que às vezes acontece aquisição sem que haja aprendizagem: fala-se uma língua sem se conhecer as regras (assim como acontece com falantes nativos). Às vezes, a aprendizagem nunca se torna aquisição: conhece-se as regras sem, contudo, saber utilizá-las nas produções verbais. Assim, ele formula a hipótese segundo a qual a aquisição viria antes da aprendizagem. Essa hipótese tem bastante influência sobre o ensino de L2/LE, o qual tem por objetivo, segundo Krashen (1982 *apud.* PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 30), a comunicação e não a aprendizagem de regras. A aprendizagem das regras ganha, portanto, uma importância secundária, aparecendo de forma implícita e não explícita. A premissa básica é que o aluno deve receber um *input* linguístico quase totalmente compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da língua. A fala deve surgir naturalmente, sem pressão do professor (LEFFA, 1988, p. 229).

Krashen e Terrell (1983) propõem dez princípios pedagógicos para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino que favoreça a aquisição de uma LE:

- Multiplicar a exposição do aluno às trocas “naturais”;
- Prever uma fase silenciosa no início do período de ensino, fase na qual o aprendiz pode ouvir sem ser instado a falar;
- Utilizar referentes concretos com aprendizes iniciantes;
- Recorrer a técnicas de relaxamento e de ganho de confiança dos alunos;
- Prever uma fase de ensino gramatical com adultos;
- Identificar as motivações dos alunos e levá-las em consideração no ensino;
- Fazer com que os erros cometidos pelos alunos não sejam motivo de incômodo;
- Incluir no material didático enunciados imediatamente utilizáveis nas trocas cotidianas;

- Tentar levar em consideração a ordem natural de aquisição, não a antecipando;
- Não se referir à L1 durante o ensino da L2/LE⁵³ (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 96).

O modelo krasheniano teve uma aplicação pedagógica, sobretudo nos Estados Unidos, mas também na Europa, na abordagem dita natural, sob a forma da abordagem comunicativa (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 33). Essa didática, segundo Faintuch (1985), busca no mundo exterior do aprendiz os meios que deveriam facilitar a aprendizagem da língua-alvo, o que ele chama de modelo centrípeto: “que começa na periferia do universo do estudante e que se dirige progressivamente em direção ao centro, em direção ao sujeito da aprendizagem⁵⁴” (FAINTUCH, 1985, p. 3)⁵⁵. É importante ressaltar, no entanto, que para que uma aprendizagem aconteça de forma significativa não basta que o conteúdo seja apresentado de forma organizada e clara, mas que ele seja relacionável de forma não arbitrária como o conteúdo existente na estrutura cognitiva do sujeito (AUSUBEL, 1967). Portanto, é preciso articular os conhecimentos prévios aos novos conhecimentos para que a aprendizagem seja significativa⁵⁶.

Ademais, Castellotti (2001) resalta uma contradição presente na elaboração dessas abordagens em relação ao papel da L1 nos procedimentos teórico-metodológicos.

A L1 ocupa um lugar contraditório. Por um lado, ela está no centro das tentativas de construção metodológica, na medida em que é geralmente a aquisição da L1 que serve de modelo à elaboração dos princípios e dos métodos que supostamente guiarão a aprendizagem da L2; mas, ao mesmo tempo, a exigência de acesso à uma língua usual implica sua exclusão como fonte e referência para essa aprendizagem⁵⁷ (CASTELLOTTI, 2001a, p. 17).

⁵³ - Multiplier l'exposition de l'élève aux échanges "naturels" ;

- Prévoir une phase silencieuse au début de la période d'enseignement, phase où l'apprenant peut écouter sans être sommé de parler ;

- Utiliser des référents concrets avec des apprenants débutants;

- Recourir à des techniques de relaxation et de mise en confiance des élèves;

- Prévoir une phase d'enseignement grammatical avec des adultes;

- Dégager les motivations des élèves et en tenir compte dans l'enseignement;

- Faire en sorte que les erreurs commises par les élèves ne soient pas une source de gêne;

- Inclure dans le matériel d'enseignement des tours immédiatement utilisables dans les échanges quotidiens;

- Essayer de tenir compte de l'ordre naturel d'acquisition en n'anticipant pas sur celui-ci;

- Ne pas faire référence à la L1 lors de l'enseignement de la L2/LE. (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 96)

⁵⁴ Qui débute à la périphérie de l'univers de l'étudiant et qui se dirige progressivement vers le centre, vers le sujet de l'apprentissage (FAINTUCH, 1985, p. 3).

⁵⁵ Em oposição a esse modelo, as abordagens plurais de ensino de LE se baseiam em um “movimento centrífugo, que começa no núcleo da aprendizagem e tende progressivamente em direção ao universo da sala de aula” (FAINTUCH, 1985, p. 3), isto é, parte do universo do aluno (de seus conhecimentos prévios) em direção aos conhecimentos da(s) língua(s)-alvo.

⁵⁶ Retomaremos essa ideia na seção 2.6 e de forma mais aprofundada na seção 2.7.

⁵⁷ La langue première occupe une place contradictoire. D'une part, elle est au centre des tentatives de construction méthodologique, dans la mesure où c'est généralement l'acquisition de la L1 qui sert de modèle à l'élaboration

Portanto, a L1 é considerada modelo de referência para a apropriação de uma L2/LE e, ao mesmo tempo, obstáculo para que essa apropriação aconteça de forma efetiva. Essa contradição permeou a didática de línguas por muito tempo e só foi colocada em xeque, de fato, com o advento das abordagens plurais de ensino, que se apoiou nos conhecimentos da L1 para facilitar o acesso à L2/LE. Outras críticas foram formuladas ao modelo krasheniano, dentre as quais:

a) o modelo foi elaborado de maneira muito geral; b) as diferentes hipóteses são enunciadas um pouco rapidamente e sem uma real base empírica; c) as noções utilizadas são, às vezes, sumariamente definidas; pesquisas empíricas não corroboram as ideias anunciadas teoricamente por Krashen; e) a oposição entre aquisição e aprendizagem não é suficientemente adequada para dar conta do processo de apropriação linguística em contexto guiado⁵⁸ (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 33).

Cada um desses pontos será melhor discutido na sequência, mas cabe aqui trazermos as considerações de Besse e Porquier (1984) acerca desse último ponto (a distinção entre aquisição e aprendizagem), pois:

Se de um ponto de vista heurístico é legítimo e útil postular uma distinção entre aquisição e aprendizagem, isso não acontece necessariamente da mesma forma do ponto de vista didático. A dicotomia aquisição/aprendizagem não leva em consideração o que pode ser observado em uma aula de língua: não há uma quebra real de continuidade entre esses dois processos, e qualquer aquisição implica certo aprendizado. A apropriação da língua estrangeira se desenvolve por meio de processos que mesclam constantemente os dois processos krashenianos⁵⁹ (BESSE; PORQUIER, 1984, p. 79).

Sobre isso, Dabène (1996 *apud*. CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 18) ressalta que a influência da L1 não se limita em permitir aos sujeitos de se apoiarem em certo número de

des principes et des méthodes censés guider l'apprentissage des L2 ; mais dans le même temps, l'exigence d'accéder à une langue usuelle implique son exclusion en tant que source et référence pour cet apprentissage. (CASTELLOTTI, 2001a, p. 17).

⁵⁸ a) le modèle est élaboré de manière trop générale; b) les différentes hypothèses sont énoncées un peu rapidement et sans une réelle base empirique; c) les notions utilisées sont parfois sommairement définies; d) des recherches empiriques ne corroborent pas les idées annoncées théoriquement par Krashen; e) l'opposition entre acquisition et apprentissage n'est pas suffisamment adéquate pour rendre compte du processus d'appropriation linguistique en milieu guidé (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 33).

⁵⁹ Si d'un point de vue heuristique il est légitime et utile de postuler une distinction entre acquisition et apprentissage, il n'en va pas nécessairement de même d'un point de vue didactique. La dichotomie acquisition/apprentissage rend mal compte de ce qu'on peut observer dans une classe de langue: il n'y a pas vraiment de solution de continuité entre ces deux processus, et toute acquisition implique un certain apprentissage. L'appropriation de la langue étrangère s'y développe à travers des processus qui mêlent constamment les deux processus krashéniens (BESSE; PORQUIER, 1984, p. 79).

ancoragens lexicais. Ela os dota de certo número de ferramentas heurísticas de caráter metalinguístico utilizáveis ao longo do percurso de decifração.

A Abordagem Comunicativa (AC), surgida nos anos de 1980, ainda que fortemente influenciada pela Abordagem Natural, coloca em questão a rejeição à L1 nas atividades didáticas preconizada por Krashen (1982). Na próxima seção, discutiremos sobre a AC e alguns de seus pressupostos acerca do papel dos conhecimentos linguísticos prévios em aula da L2/LE.

- **A Abordagem Comunicativa (AC)**

A noção fundadora da AC é a de ato de fala. Assim, a competência em L2/LE é definida não em termos linguísticos, mas em termos funcionais, isto é, realizar tal ou tal ato de fala em dada situação comunicativa. Dessa forma, a AC desenvolve a noção de competência comunicativa, que engloba, além da competência linguística (fonologia, ortografia, morfossintaxe), as competências discursivas e pragmáticas da comunicação. Nessa concepção, para dominar bem uma língua é necessário não apenas conhecer bem sua gramática, mas saber utilizá-la de forma adequada às situações comunicativas (registro de linguagem, regras de polidez, gêneros discursivos etc.) e aos objetivos pretendidos (competência pragmática e funcional).

No que concerne ao papel da L1 nos procedimentos didáticos, a AC “repousando sobre princípios menos rígidos e muito atrelada à dimensão funcional da linguagem, tolera, em doses baixas, a presença da L1 se esta puder permitir evitar bloqueios na comunicação e na aprendizagem⁶⁰” (CASTELLOTTI, 2001, p. 18). Vale salientar, antes de prosseguirmos nossa discussão, que a AC, criada a partir dos pressupostos de *Un niveau-seuil* (1976), não traz muita novidade no que concerne ao papel do repertório linguístico prévio no processo de ensino-aprendizagem de LE. Aliás, ao longo de todo o documento, não há nenhuma menção a essa questão. Coube, então, aos aquisicionistas melhor desenvolverem esses conceitos. Ressaltamos, no entanto, que durante muito tempo, as contribuições dos pesquisadores sobre a aquisição de L2/LE não deram espaço a um diálogo verdadeiro com a didática de línguas (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 14). Portanto, as considerações a seguir andaram em paralelo com a didática de línguas sem, contudo, serem de fato levadas em consideração. Apenas com o

⁶⁰ Reposant sur des principes moins rigides et très attachés à la dimension fonctionnelle de la langue, tolère, à faible dose, une présence de la L1 si cette dernière peut permettre d’éviter des blocages dans la communication et l’apprentissage. (CASTELLOTTI, 2001, p. 18).

advento da Abordagem Acional (Intra. 2.9.), a partir da publicação do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL, 2001), é que essas contribuições vão ecoar na didática de línguas de forma mais tangível.

2.2 Pesquisas sobre análise dos erros

No fim dos anos de 1960, uma viva polêmica opõe os partidários da *análise contrastiva* e os adeptos da *análise dos erros*. Esta última, apresentada por alguns como uma alternativa à análise diferencial pedagógica, e por outros como um complemento; trata-se de investigar acerca da diversidade dos tipos de erros (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 20). Para esses, existe, por um lado, as interferências causadas pela L1 e, por outro lado, os erros desenvolvimentais ou intralinguais. Estes últimos são erros que se encontram tanto nas produções (escritas e/ou orais) de aprendizes de L2/LE como em crianças que adquirem sua L1.

Os defensores da análise dos erros levantaram pelo menos cinco críticas aos procedimentos adotados pelas pesquisas em análise contrastiva:

a) ela tem uma visão simplista da aquisição porque o fato de comparar duas línguas não significa que estruturas paralelas em ambas as línguas serão fáceis de adquirir e que aquelas que são diferentes serão difíceis; b) ela não acrescenta nada para um pedagogo que ele já não saiba; c) ela não leva em consideração as variáveis escolares; d) ela possui lacunas metodológicas no nível linguístico; e) a interferência não é a única fonte de erros⁶¹ (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 20).

De fato, os trabalhos em análise contrastiva resvalaram em inconsistências por não fazerem um estudo contextual sobre os erros. Ao tentar prever antecipadamente as causas dos erros, esses pesquisadores negligenciaram o que, à posteriori, demonstraria a sistematicidade e a lógica por trás desses erros. Esses fenômenos seriam mais bem explorados por Corder (1967, 1971, 1980a, 1980b). Como afirma o autor:

Minha principal objeção aos termos erro, desvio ou malformado é que todos, em maior ou menor grau, prejudicam a explicação de frases idiossincráticas (...) Decorre que, se chamarmos “desviantes” ou “errôneas” as frases

⁶¹ a) elle a une vision simpliste de l'acquisition car le fait de comparer deux langues ne signifie pas que les structures parallèles dans les deux langues seront faciles à acquérir et que celles qui sont différentes seront difficiles; b) elle n'apporte rien à un pédagogue qu'il ne sache déjà; c) elle ne tient pas compte des variables scolaires; d) elle présente des lacunes méthodologiques au niveau linguistique; e) l'interférence n'est pas la seule source d'erreurs (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 20).

idiossincráticas do aprendiz, a explicação está subentendida antes mesmo que se faça a descrição⁶² (CORDER, 1980a, p. 21).

Corder, então, propõe de não chamar de agramaticais as construções “errôneas” dos aprendizes. Ele sugere chamá-las de frases idiossincráticas, pois elas podem ser explicadas como gramaticais do ponto de vista da interlíngua. Dessa forma, ele faz uma distinção entre os “erros” e as “falhas”:

Seria mais conveniente doravante chamar de “falhas” os erros de desempenho, reservando o termo "erro" para os erros sistemáticos dos aprendizes, aqueles que nos permitem reconstruir seu conhecimento temporário da língua, ou seja, seu conhecimento transitório (CORDER, 1980b, p. 13).

Portanto, as “falhas”, que são erros não sistemáticos, estão condicionadas a uma série de variáveis, dentre as quais poderíamos citar o cansaço, o lapso de memória, o nervosismo etc. Nesse tipo de erro, o locutor pode facilmente se autocorrigir. Já os “erros” (relacionados às competências do falante), que têm um caráter sistemático, podem decorrer das interferências da L1 ou de outra LE (isto é, interlingual) ou por processo intralingual, de generalização ou de simplificação (VINCENT, 1982). Esse segundo processo acontece tanto entre aprendizes de uma dada L2/LE como na aquisição dessa mesma língua por um falante nativo. Corder (1980b) propõe, portanto, que se leve em consideração apenas os “erros” pelo fato de serem sistemáticos e por obedecerem a uma lógica interna na interlíngua do aprendiz.

Apenas para ilustrar esses dois tipos de erros (interlingual e intralingual) citaremos alguns exemplos observados em nossa prática docente enquanto professores de francês para brasileiros. Dentre os erros mais comumente cometidos pelos estudantes brasileiros de FLE, relacionados a processos de interferência interlingual, está a forma da primeira pessoa do singular do verbo *étudier* [estudar]. Observa-se que muitos estudantes brasileiros conjugam *j'étude** em vez de *j'étudie* (forma correta). Esse erro ocorre pela interferência da estrutura da língua portuguesa, na qual o aluno apenas substitui a vogal “o”, de *estudo*, pela vogal “e” no francês. Outro erro recorrente, com estudantes que têm o inglês como primeira LE, é formular a frase *je suis 19 ans** [eu sou 19 anos] em vez de *j'ai 19 ans* [eu tenho 19 anos]. Nesse tipo de erro, o estudante se apoia na estrutura do inglês *I am 19 years*, que utiliza o verbo *to be* [ser/estar] em vez do verbo *to have* [ter]. No caso dos erros intralinguais, observa-se, por exemplo, a generalização, tanto por parte de estudante de LE/L2 como de falantes nativos, de

⁶² Ma principale objection aux termes erreur, déviant ou mal formé est que tous dans une plus ou moins grande mesure, préjugent de l'explication des phrases idiosyncrasiques (...) Il s'ensuit que, si nous appelons "déviantes" ou "erronées" les phrases idiosyncrasiques de l'apprenant, l'explication en est sous-entendue avant même que la description se fasse (CORDER, 1980a, p. 21).

certas formas verbais irregulares como sendo regulares. Assim, alguns verbos em francês terminados em -re no infinitivo que têm forma irregular na segunda pessoa do plural (como os verbos *dire* e *faire*) são conjugados da seguinte forma: *vous disez** e *vous faisez**, em vez de *vous dites* e *vous faites* (formas corretas). Esse erro acontece por um processo de generalização de formas de verbos regulares como *vous lisez*, *vous prenez*, *vous vendez* etc. Os erros, para Corder (1980b), têm, portanto, uma tripla significação:

Em primeiro lugar, para o professor: se ele faz uma análise sistemática, eles lhe indicam aonde o aluno chegou em relação ao objetivo visado e, portanto, o que lhe resta aprender. Em seguida, fornecem ao pesquisador indicações sobre a forma como uma língua é aprendida ou adquirida, sobre as estratégias e os processos utilizados pelo aprendiz em sua progressiva descoberta da língua. Finalmente, (e este é, em certo sentido, o mais importante) eles são indispensáveis para o aprendiz, porque o erro pode ser visto como um procedimento usado pelo aprendiz para aprender. É para ele uma forma de verificar suas hipóteses sobre o funcionamento da língua que está aprendendo. Cometer erros é, então, uma estratégia utilizada pelas crianças na aquisição da sua L1, mas também pelos aprendizes de LE⁶³ (CORDER, 1980b, p. 13).

Portanto, Corder (1980b) dá um novo significado aos erros, não sendo mais considerados como entraves na aprendizagem, mas, antes, como estratégias naturais e necessárias empregadas por todo aprendiz, seja de L2/LE, seja de L1, no processo de apropriação da língua. Ele propõe a hipótese segundo a qual pelo menos algumas das estratégias adotadas pelo aprendiz de L2/LE sejam as mesmas que permitem a aquisição da L1, o que não implica, no entanto, que a progressão da aprendizagem seja a mesma nos dois casos (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 22). Assim, Corder (1980b) faz uma distinção fundamental entre esses dois processos:

Embora se possa ter pensado que as estratégias de aprendizagem são as mesmas em L1 e LE, uma distinção deve ser estabelecida. Embora possamos supor que a criança que aprende sua L1 forma um número ilimitado de hipóteses que precisam ser verificadas (mesmo que haja fortes argumentos contra essa ideia), podemos supor que a tarefa é mais simples para o aprendiz de LE, as únicas hipóteses a serem testadas por ele sendo as seguintes: "O sistema da LE é idêntico ou não ao da língua que já conheço?" "Se há diferenças, de que natureza são elas?" A prova é que um grande número, mas certamente não todos, de seus erros estão relacionados ao sistema de sua

⁶³ Ces erreurs ont une triple signification. D'abord pour l'enseignant: s'il entreprend une analyse systématique, elles lui indiquent où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qui lui reste à apprendre. Ensuite, elles fournissent au chercheur des indications sur la façon dont une langue s'apprend ou s'acquiert, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue. Enfin, (et c'est là, en un sens, le plus important) elles sont indispensables à l'apprenant, car on peut considérer l'erreur comme un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre. C'est pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. Commettre des erreurs, c'est alors une stratégie qu'emploient les enfants dans l'acquisition de leur L1, et aussi les apprenants de LE (CORDER, 1980d, p. 13).

língua materna. Esses erros são atribuídos à interferência de hábitos adquiridos em L1, como às vezes se diz. À luz de suposições recentes, é melhor vê-las não como a persistência de hábitos anteriores, mas sim como um sinal de que o aluno está explorando o sistema de uma nova língua⁶⁴ (CORDER, 1980b, p. 15).

A partir dessa reflexão, Corder (1980b) conclui que muitos dos erros em L2/LE acontecem porque a análise contrastiva da L1 (ou de outra LE conhecida pelo aprendiz) e a língua-alvo não é suficiente para que o aprendiz possa progredir na aprendizagem, tendo em conta as zonas de dificuldade na passagem de uma para outra. Dessa maneira, ele traz um ponto de vista diferente sobre o papel do repertório linguístico prévio no processo de ensino-aprendizagem de L2/LE, pois, para ele, “o conhecimento de sua L1 pelo aprendiz desempenha um papel facilitador e que seus erros devem ser considerados não como um índice de inibição, mas como a manifestação de estratégias de aprendizagem⁶⁵” (CORDER, 1980b, p. 15).

Corder (1980b) faz uma crítica à abordagem natural, muito em voga na época, e afirma que, para criar as condições favoráveis de ensino de L2/LE, é preciso conhecer mais sobre a forma como um aprendiz aprende e sobre a natureza de seu “programa interno”, e acrescenta:

Poderemos então, talvez, revisar conceitos aos quais ainda estamos apegados. O estudo sistemático dos erros dos aprendizes deveria nos ajudar nisso. Talvez, então, possamos permitir que as estratégias inatas do aluno guiem nossa prática e determinem nosso programa de ensino. Talvez assim possamos aprender a nos adaptar às suas necessidades, em vez de impor-lhe nossas ideias *a priori* sobre como ele deve aprender, o que ele deve aprender e quando ele deve aprender⁶⁶ (CORDER, 1980b, p. 15).

Embora as considerações de Corder (1980b) sobre o papel da L1 no processo de apropriação de L2/LE tenham sido contundentes e inequívocas, durante muito tempo, elas

⁶⁴ Bien qu'on ait pu penser que les stratégies d'apprentissage sont les mêmes en L1 et LE, une distinction doit être ici établie. Alors qu'on peut supposer que l'enfant qui apprend sa L1 forme un nombre illimité d'hypothèses demandant à être vérifiées (même s'il existe des arguments solides à l'encontre de cette idée), on peut admettre que la tâche est plus simple pour l'apprenant de LE, les seules hypothèses à tester étant pour lui celles-ci: "Le système de la LE est-il identique ou non à celui de la langue que je connais déjà ?" "Si différences il y a, de quelle nature sont-elles?" La preuve en est qu'un grand nombre, mais sûrement pas la totalité, de ses erreurs, est lié au système de sa langue maternelle. Ces erreurs sont imputées à l'interférence des habitudes acquises en L1, comme on le dit parfois. A la lumière des hypothèses récentes, il vaut mieux les considérer non pas comme la persistance d'habitudes antérieures, mais plutôt comme le signe que l'apprenant est en train d'explorer le système d'une langue nouvelle (CORDER, 1980d, p. 15).

⁶⁵ La connaissance de sa L1 par l'apprenant joue un rôle facilitant et que ses erreurs sont à considérer non pas comme un indice d'inhibition, mais comme la manifestation des stratégies d'apprentissage (CORDER, 1980b, p. 15).

⁶⁶ Nous serons peut-être alors en mesure de réviser des notions auxquelles nous sommes encore attachés. L'étude systématique des erreurs des apprenants devrait nous y aider. Peut-être alors pourrions-nous permettre aux stratégies innées de l'apprenant de guider notre pratique et de déterminer notre programme d'enseignement. Peut-être apprendrions-nous ainsi à nous adapter à ses besoins au lieu de lui imposer nos idées *a priori* sur la façon dont il doit apprendre, ce qu'il doit apprendre et quand il doit l'apprendre (CORDER, 1980d, p. 15).

parecem não terem sido levadas realmente em conta pelas abordagens de ensino de LE/L2. Somente no início da década seguinte (de 1990), com o surgimento das abordagens plurais de ensino é que há uma real revisão sobre o papel da L1 e de outras LE no processo de ensino-aprendizagem de L2/LE.

Outras teorias também se debruçaram acerca do papel da L1 no processo de apropriação de L2/LE. Dentre elas, uma das mais influentes é a teoria da interlíngua, que também dialoga com as noções já expostas até aqui.

2.3 Teoria da Interlíngua

O conceito de interlíngua (IL) é apresentado pela primeira vez por Selinker, em 1967, de forma oral. Sua teoria é fortemente influenciada, por um lado, pelo conceito de inatismo de Chomsky (1965) e, por outro lado, pelo conceito de identificação interlingual de Weinreich (1953/68) (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 24). A hipótese da IL se apresenta como uma teoria psicolinguística da aprendizagem de L2/LE. O ponto de partida é constituído pela noção de identificação interlingual (noção definida por Weinreich (1953/68) em termos de identificação de unidades de uma língua a de uma outra língua pelo bilingue) (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 24-25).

Selinker (1972) define a IL como sendo um produto resultante de um conjunto de processos que estão armazenados em uma estrutura psicológica latente ativada durante a aquisição de uma L2/LE. A IL, para Selinker, é oriunda de identificações interlinguais e que, por sua vez, é o produto de cinco processos centrais:

- a) a transferência linguística: de itens, de regras e de subsistemas da IL podem ser o resultado de uma transferência a partir da L1;
- b) a transferência de formação: elementos da IL podem ser decorrentes das características do processo pedagógico seguido durante a aprendizagem da L2/LE;
- c) as estratégias de aprendizagem da L2/LE: elementos da IL podem ser o resultado de abordagens específicas ao material a ser aprendido, as estratégias de aprendizagem seriam o conjunto de procedimentos empregados para estruturar a informação;
- d) as estratégias de comunicação em L2/LE: elementos da IL podem ser o resultado das diferentes formas como os aprendizes se comunicam com falantes nativos da LF, as estratégias de comunicação seriam o conjunto de procedimentos utilizados para resolver um problema de comunicação;

e) a supergeneralização do material linguístico da língua-alvo: elementos da IL podem ser o resultado de supergeneralizações (ou de analogias) de regras da língua-alvo⁶⁷ (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 25).

Portanto, os procedimentos de apropriação de uma L2/LE não estão apenas relacionados a mecanismos naturais de aprendizagem, mas podem também ser influenciados por outros fatores, tais como a metodologia utilizada, o material didático etc. Para Selinker, a interlíngua é um estágio transitório de aquisição de L2/LE, mas algumas de suas estruturas podem se estabilizar ou fossilizar.

Uma das controvérsias dessa teoria está no fato de ela basear o padrão de desempenho em L2 ao de um “falante nativo”. Essa concepção de nativismo se choca a uma realidade bastante tangível, pois, dado que mesmo os falantes nativos não possuem mesmo nível de competência, poderíamos nos questionar: que nativo serviria como modelo? Diante desse impasse, a teoria da IL, ainda que muito mais desenvolvida e aprofundada que algumas das que lhe antecedeu, também não é suficiente para explicar, em toda a sua complexidade, os mecanismos de apropriação da língua-alvo pelo aprendiz.

A fim de entendermos melhor o processo de apropriação de L2/LE, na próxima subseção discorreremos sobre as contribuições da psicologia cognitiva para a área da didática de línguas.

2.4 As pesquisas em psicologia cognitiva

A psicologia cognitiva é uma área científica de bastante importância e impacto sobre as teorias didáticas e pedagógicas. Ao demonstrar como se processa e desenvolve o conhecimento no cérebro humano, ela traz pistas importantes sobre qual a melhor forma de se ensinar. No que concerne à didática de línguas, a Psicologia Cognitiva trouxe respostas para, pelo menos, duas questões importantes que nos interessam aqui: a primeira diz respeito à oposição entre aprendizagem explícita x aprendizagem implícita; a segunda se refere ao papel dos conhecimentos anteriores (sobretudo linguísticos) na aprendizagem de novas línguas.

⁶⁷ a) le transfert linguistique: des items, des règles et des sous-systèmes de l'IL peuvent être le résultat d'un transfert à partir de la L1;

b) le transfert de formation: des éléments de l'IL peuvent être le résultat des caractéristiques du processus pédagogique suivi lors de l'apprentissage de la L2/LE ;

c) les stratégies d'apprentissage de la L2/LE: des éléments de l'IL peuvent être le résultat d'approches spécifiques du matériel à apprendre, les stratégies d'apprentissage seraient l'ensemble des procédures employées pour structurer de l'information;

d) les stratégies de communication en L2/LE: des éléments de l'IL peuvent être le résultat des différentes manières dont les apprenants communiquent avec des locuteurs natifs de la LS, les stratégies de communication seraient l'ensemble des procédures utilisées pour résoudre un problème de communication ;

e) la surgénéralisation de matériau linguistique de la LC: des éléments de l'IL peuvent être le résultat de surgénéralisations (ou d'analogies) des règles de la LC. (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 25)

Em relação ao primeiro ponto, as pesquisas em Psicologia Cognitiva demonstraram que tanto a aprendizagem explícita como a implícita favorecem a aprendizagem. No entanto, a questão central consiste em saber qual dessas duas formas de aprendizagem implica um menor “custo cognitivo”, isto é, um menor esforço de aprendizagem. No que concerne à aprendizagem de regras gramaticais em L2, “globalmente, os dados convergem para demonstrar a superioridade das aprendizagens explícitas (DEKEISER, 2003), pelo menos quando eles são acompanhados de exercícios de aplicação⁶⁸” (GAONAC’H, 2019, p. 143). No entanto, o autor afirma que a aprendizagem implícita pode se demonstrar mais eficaz a longo prazo, contanto que a exposição à língua seja suficientemente longa e intensa. Outra variável importante de ser ressaltada diz respeito ao grau de dificuldade da regra implicada, pois as pesquisas em laboratório demonstraram que a eficácia da aprendizagem explícita é maior quando se trata de regras simples, já as estruturas gramaticais complexas são mais facilmente aprendidas quando o sujeito é exposto de forma repetida a exemplos da língua, isto é, de forma implícita (GAONAC’H, 2019).

Outro ponto importante de ser analisado sobre essas duas formas de aprendizagem se refere à relação, ou ausência de relação, entre o conhecimento (explícito) das regras de uma língua e à utilização dessas mesmas regras na prática da língua. Em outras palavras, se esse conhecimento declarativo é transformado, de forma eficaz, em competência procedural. Sobre esse aspecto, Gaonac’h (2019) é bastante incisivo:

Dispomos hoje de argumentos sólidos para afirmar que o conhecimento das regras constitui um fator favorável à utilização de uma língua. Dekeyser (1997), avaliando as relações entre conhecimento e utilização da língua após uma prática intensiva de dois meses (em compreensão e produção), revela que essas relações são efetivas e perduram após essa prática⁶⁹ (GAONAC’H, 2019, p. 143).

Na sequência, Gaonac’h (2019) cita alguns experimentos realizados acerca da atividade elétrica cortical, opondo essas duas formas de aprendizagem, a fim de determinar qual delas se aproxima mais do perfil da L1. Os experimentos feitos por Morgan-Short (*et al.*, 2012 *apud.* GAONAC’H, 2019) demonstram que, no ensino implícito, o perfil tende a se aproximar mais do de nativos, mas a diferença tende a desaparecer sob efeito do treino. “A aprendizagem

⁶⁸ Globalement, les données convergent pour démontrer la supériorité des apprentissages explicites (DEKEISER, 2003), tout au moins lorsqu’ils sont accompagnés d’exercices d’application (GAONAC’H, 2019, p. 143).

⁶⁹ On dispose maintenant d’arguments solides pour affirmer que la connaissance des règles constitue plutôt un facteur favorable à l’utilisation d’une langue. Dekeyser (1997), évaluant les liens entre connaissance et utilisation de la langue après une pratique intensive de deux mois (en compréhension et production), relève que ces liens sont effectifs et perdurent à l’issue de cette pratique" (GAONAC’H, 2019, p. 143).

implícita acelera o domínio das habilidades procedurais no início da aprendizagem, mas não leva necessariamente a um melhor domínio dessas habilidades a longo prazo, se a compararmos com a aprendizagem explícita⁷⁰” (GAONAC’H, 2019, p. 144). Fica demonstrado, portanto, a complementaridade dessas duas formas de aprendizagem, que, de acordo com o conteúdo em questão, torna-se mais adequado a escolha de um ou de outro procedimento de ensino. Essas considerações parecem já serem implementadas pelos manuais de língua, que dedicam uma parte a uma aprendizagem implícita, por meio do contato prévio com as estruturas gramaticais a serem aprendidas, e outra parte para a conceitualização (explicitação da regra de forma indutiva), para, em seguida, expor a sistematização daquela regra, por meio de exercícios de fixação. Assim, a didática de línguas mescla em suas abordagens essas duas formas de aprendizagem, que se reforçam e se complementam uma à outra. Portanto, atualmente, há uma forte tendência de ecletismo na didática de línguas.

A segunda problemática que nos interessa analisar aqui diz respeito ao papel dos conhecimentos anteriores na aprendizagem de novos conhecimentos. Sobre isso, a psicologia cognitiva é inequívoca ao afirmar que as informações estocadas na memória nunca são isoladas, mas solidárias entre elas (GAONAC’H, 2019, p. 167). Isso significa dizer que “a estabilização das informações na memória necessita que toda nova informação seja integrada à estrutura das informações existentes⁷¹” (GAONAC’H, 2019, p. 167). Os conhecimentos prévios funcionam, portanto, como "estruturas de acolhimento/recepção" [*structures d'accueil*] que permitem o tratamento das informações desde sua entrada (codificação) e que favorecem sua integração na estrutura de conhecimentos já estabelecidos (consolidação), segundo o autor.

Uma noção importante para entender esse processo é a de “*advance organizer*” [organizador introdutivo] (doravante AO), trazida por Ausubel (1960,1962). Um AO é um material significativo para o aprendiz, colocado à sua disposição antes da apresentação do conteúdo a ser aprendido, e que constitui um suporte conceitual capaz de favorecer a incorporação de novos conhecimentos à estrutura de conhecimentos já constituídos (GAONAC’H, 2019, p. 167). O AO pode preexistir no estoque de conhecimentos prévios do aprendiz (chamamos, então, de AO comparativo), ou ser colocado à sua disposição por meio do ensino (chamamos, então, de AO expositivo). Portanto, na prática, se o aprendiz não dispõe de meios para estabelecer relações entre o conhecimento novo e o estoque que ele já possui, o

⁷⁰ L'apprentissage implicite permet d'accélérer la maîtrise de compétences procédurales en début d'apprentissage, mais ne conduit pas nécessairement, à terme, à une meilleure maîtrise de ces compétences que dans le cas d'un apprentissage explicite (GAONAC’H, 2019, p. 144).

⁷¹ La stabilisation des connaissances en mémoire nécessite que toute nouvelle information soit intégrée à la structure des informations existantes (GAONAC’H, 2019, p. 167).

professor pode mostrá-lo meios para estabelecer essa relação a fim de que ele possa desenvolver novos mecanismos heurísticos de aprendizagem. Em suma, os conhecimentos que constituam o repertório verbal do aprendiz (de sua L1 e de outras línguas conhecidas por ele) possibilita importantes AO no processo de apropriação de novas LE/L2.

Outros campos que também tiveram muita influência na didática de línguas, em relação ao apoio no repertório linguístico prévio, foram as pesquisas sobre atitudes e representações. Portanto, na próxima seção, fazemos uma breve distinção entre essas duas noções e, na sequência, discorreremos acerca de algumas pesquisas sobre representações no processo de apropriação de L2/LE.

2.5 Atitudes e representações: uma distinção necessária

Os estudos acerca das percepções dos locutores no que concerne às línguas e seus usos foram problematizados, segundo Castellotti e Moore (2002, p. 7), a partir dos anos de 1960, através da noção de atitude. Esses estudos exploraram “as imagens das línguas para explicar os comportamentos linguísticos, interessando-se aos valores subjetivos atribuídos às línguas e a suas variedades e às avaliações sociais que elas suscitam nos locutores⁷²” (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 7).

As noções de atitude e de representação, ambas emprestadas da psicologia social, apresentam vários pontos em comum e são, às vezes, utilizadas como sinônimas. Acreditamos, no entanto, que é importante distinguir essas duas noções, pois “a atitude é geralmente definida como uma disposição a reagir de maneira favorável ou não a uma classe de objeto: ‘uma (pré)-disposição psíquica latente, adquirida, a reagir de uma certa maneira a um objeto⁷³’” (LÜDI; PY, 1986, p. 97 *apud*. CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 7). A representação, por sua vez, surge das inter-relações sociais por meio da comunicação – por isso é chamada de representação social – e é definida pela psicologia social como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem objetivo prático de colaborar para a construção de uma realidade comum a um conjunto social⁷⁴” (JODELET, 1989, p. 36). Podemos, portanto,

⁷² Elles explorent les images des langues pour expliquer les comportements linguistiques, en s’intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs variétés, et aux évaluations sociales qu’elles suscitent chez les locuteurs. (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 7).

⁷³ L’attitude est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d’objet : “une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d’une certaine manière à un objet” (LÜDI; PY, 1986, p. 97). (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 7).

⁷⁴ Une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social.

estabelecer uma relação de causa e efeito entre representação e atitude, isto é, a representação de um sujeito – que é socialmente partilhada – sobre um objeto, reflete em sua pré-disposição a agir de certa maneira diante desse objeto.

Os trabalhos dos psicólogos sociais ofereceram à didática de línguas um arcabouço geral muito importante, sobretudo ao inscrever essas representações no contexto social. No entanto, elas nos parecem insuficientes para analisar em detalhe as produções dos sujeitos inscritos nas interações em sala de aula, pois, como precisa Moore (2005):

As produções verbais, mais especificamente, são analisadas a partir de ferramentas derivadas de trabalhos que consideram que os processos de aquisição estão intimamente ligados aos processos interacionais (PY, 1989; KRAFF; DAUSENDSCHÖN-GAY, 1994; MONDALA, 1995 etc). Com efeito, postulamos que é na interação que o conhecimento linguístico e extralinguístico é desenvolvido, negociado, testado e refinado, e que emergem os traços discursivos das representações⁷⁵ (MOORE, 2005, p. 103).

Portanto, em contexto de sala de aula, é nas interações – verbais ou não-verbais – que essas representações são elaboradas e transformadas. Assim, para os objetivos desta pesquisa, adotaremos uma acepção genérica para o termo representação; “ao mesmo título que imagem ou concepção, para designar o quadro de referência (em construção e reelaboração permanente) no qual os atores da relação didática inscrevem sua ação de ensino e de aprendizagem⁷⁶” (CASTELLOTTI, 2001, p. 30). Portanto, uma acepção mais adequada ao contexto de pesquisa em didática de línguas.

A partir dos anos de 1980, os estudos acerca das interferências de L1 sobre L2/LE foi relegado ao segundo plano e a ideia de que a interferência linguística pudesse ser influenciada por representações metalinguísticas começou a ganhar importância (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 70). Assim, citaremos algumas pesquisas que demonstraram o quanto as representações sobre a L1, sobre a língua-alvo e sobre suas distâncias interlinguísticas estão relacionadas a certas estratégias de apropriação da L2/LE.

Várias pesquisas demonstraram que o recurso à L1 no processo de apropriação da L2/LE cumpre funções estratégicas e possui diferentes *status*, em diferentes momentos da aprendizagem. Para Hakuta e Cancino (1977), trata-se, para os aprendizes iniciantes nas

⁷⁵ Les productions verbales, plus spécifiquement, sont analysées au moyen d’outils issu des travaux qui considèrent que les processus acquisitionnels sont étroitement liés aux processus interactionnels (PY, 1989; KRAFF; DAUSENDSCHÖN-GAY, 1994; MONDALA, 1995 etc.). On pose en effet que c’est à l’intérieur de l’interaction que se développent, se négocient, se testent et s’affinent les savoirs linguistiques et extralinguistiques, et qu’émérgent les traces discursives des représentations (MOORE, 2005, p. 103).

⁷⁶ Au même titre qu’image ou conception, pour désigner le cadre de référence (en construction et réélaboration permanente) dans lequel les acteurs de la relation didactique inscrivent leur action d’enseignement et l’apprentissage (CASTELLOTTI, 2001, p. 30).

primeiras fases de aprendizagem, de compensar a ausência total de meios linguísticos adequados. O trabalho de Ervin-Tripp (1974), por sua vez, mostrou que o recurso à L1, por parte de estudantes em níveis avançados, tem a função de exprimir significações complexas, quanto à relação entre sentido e forma. Para Vincent (1982), o recurso à L1 é uma estratégia deliberada, que permite ao aprendiz testar hipóteses, cuja probabilidade de verificação depende do grau de transparência da língua-alvo em relação à L1. Essa testagem de um elemento lexical ou de uma estrutura a partir da L1 não pode ser considerada, segundo o autor, como uma interferência (no sentido negativo do termo), mas como um dos modos de construção do sistema da língua-alvo. A mesma coisa acontece no que concerne à utilização de outra L2/LE conhecida pelo aprendiz, considerada próxima da língua-alvo.

Giacobbe e Lucas (1980, 1982), por sua vez, investigaram sobre a aprendizagem do espanhol por francófonos em meio guiado. Essas pesquisas mostraram que a referência à L1 permite a elaboração de uma estrutura interpretativa, mas não é uma comparação sistemática entre as línguas. A L1 desempenha, portanto, uma função de quadro teórico, a partir do qual o aprendiz vai adquirir a nova língua (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 73). Cammarota e Giacobbe (1986), em pesquisa sobre a aquisição do léxico francês por refugiados latino-americanos na França, chegam a uma conclusão parecida: é na L1 que se encontra a origem da sistematicidade da língua-alvo. Ao utilizar a L1 como “sistema prévio”, o aprendiz postula a sistematicidade da língua-alvo (CAMMAROTA; GIACOBBE, 1986, p. 78 *apud*. PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 74).

Algumas pesquisas demonstraram que a percepção da distância ou da proximidade entre as línguas (L1-L2) vão além de critérios linguísticos e podem estar ligadas a fatores subjetivos, isto é, relacionados às representações do sujeito, no que tange às línguas-culturas. Caddéo e Jamet (2013) citam uma pesquisa realizada com locutores do catalão, do francês, do espanhol e do português, na qual os entrevistados falavam da facilidade ou da dificuldade de entender as outras línguas supracitadas. O resultado mostrou que a compreensão do português é a menos partilhada pelos locutores: “uma explicação possível reside, sem dúvida, na falta de prestígio dessa língua, associada às classes trabalhadoras” (LARRUY; MATTHEY, 2008 *apud*. CADDÉO; JAMET, 2013, p. 35). Se tivessem seguido critérios apenas linguísticos, certamente, os locutores do espanhol e do catalão achariam o português uma língua mais fácil de entender do que as outras línguas supracitadas. Da mesma forma, os locutores do francês teriam achado o português mais inteligível do que o espanhol. Segundo estudos etnológicos das línguas românicas (EBERHARD; GARY; FENNIG, 2022), o grau de inteligibilidade entre o português e o espanhol é de 95% e entre o português e o catalão é de 88%. Já entre o espanhol e o catalão

é de 85% e entre o espanhol e o francês é de 75%. Os autores elaboraram uma tabela de percentual de inteligibilidade entre 10 línguas românicas, como podemos ver a seguir:

Figura 1 - Grau de inteligibilidade entre as línguas românicas.

%	Catalão	Galego	Italiano	Espanhol	Francês	Romanche	Romeno	Português	Occitano	Sardo
Catalão		85	87	85	85	75	73	88	95	76
Galego	85		80	91	75	74	71	94	81	76
Italiano	87	80		82	89	82	78	84	87	86
Espanhol	85	91	82		75	74	72	95	82	76
Francês	85	75	89	75		78	75	80	87	80
Romanche	75	74	82	74	78		73	74	76	75
Romeno	73	71	78	72	75	73		71	73	75
Português	88	94	84	95	80	74	71		81	79
Occitano	95	81	87	82	87	76	73	81		78
Sardo	76	76	86	76	80	75	75	79	78	

Fonte: Eberhard; Gary e Fennig (2022).

Portanto, como se percebe pela figura acima, seguindo critérios apenas linguísticos, o português é uma língua mais fácil de se entender – em tese –, do ponto de vista de um falante do espanhol ou do catalão, do que o francês; e mais fácil de entender, do ponto de vista do francês, do que o espanhol. No entanto, como o grau de facilidade ou de dificuldade de se entender ou mesmo de se aprender uma língua não está relacionado apenas a questões de ordem linguísticas, essa percepção do sujeito está sujeita a critério mais subjetivos, como as representações da língua-cultura-alvo.

Vários trabalhos demonstraram (KELLERMAN, 1979; JORDENS, 1979) as bases de uma psicotipologia que revela que, as diferenças ou semelhanças objetivas entre L1 e L2 têm menos influências sobre as condutas na aprendizagem do que as representações das especificidades das línguas presentes e de suas aproximações possíveis⁷⁷ (CASTELLOTTI, 2001b, p. 45). O grau de xenidade (ou estranheza) de uma língua está ligado a três fatores: a distância material ou geográfica, a distância cultural e a distância linguística (CUQ, 2003, p. 150). Assim, por exemplo, o fato de uma escola promover uma excursão para o país no qual se fala a língua estrangeira estudada na escola, pode fazer reduzir, no sistema representacional do aluno, a distância subjetiva que separa a L1 da língua-alvo (MOORE, 2005, p. 110). Isso explica, por exemplo, o fato de muitos estudantes brasileiros acharem mais fácil aprender o inglês do que o francês. Certamente, a cultura norte-americana (ou anglo-saxã) é muito mais próxima, de

⁷⁷ Moore e Castellotti (2000) realizaram uma pesquisa junto a jovens franceses que mostrou que, para muitos deles, o inglês parece uma língua mais próxima do francês do que qualquer outra língua românica.

muitos jovens, do que a cultura francesa (ou francófona), o que reflete, inexoravelmente, nas representações que eles têm em relação à facilidade de se apropriar dessa língua-cultura. Assim, com afirma Adamczewski (1975, p. 35 *apud.* ROULET, 1980, p. 5), “é necessário que as ‘autoridades responsáveis’ se deem conta de que uma aprendizagem bem-sucedida de uma ou de duas línguas estrangeiras acontece muito antes que o aluno aborde o seu estudo⁷⁸”. É importante ressaltar ainda que esses efeitos de redução subjetiva da distância são cruciais para a aprendizagem, pois “embora a distância objetiva seja a base das avaliações subjetivas, são as avaliações subjetivas que influenciam a aprendizagem [...] a incapacidade de um aluno de poder reduzir a distância subjetiva contribui para retardar consideravelmente o seu progresso⁷⁹” (MOORE, 2005, p.107).

No contexto de ensino-aprendizagem de L2/LE, as representações que os aprendizes constroem acerca da distância interlinguística que separa o sistema de sua L1 ao da língua-alvo, da dificuldade ou da facilidade de aprendê-la são influenciadas por fatores como: imagem socialmente veiculada daquela língua-cultura (os estereótipos), as relações entre os países, o modo como essas línguas são ensinadas, a estrutura do sistema educacional, as representações dos professores acerca das línguas etc. No que concerne a estes últimos, eles (os professores) seriam os “transmissores” de modelos de aprendizagem e, por extensão, modelos de representações das línguas. As interações em sala de aula entre professor e alunos funcionam por meio de um “contrato didático”, implícito ou explícito, que estabelece regras de funcionamento das atividades pedagógicas. Assim, o fato de alguns professores dizerem objetivar sempre a “fazer os alunos pensarem diretamente na língua estrangeira” (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 16) faz com que esses alunos que, de forma natural, recorrem à L1 evoquem muito mais esse fato como um hábito vergonhoso do que um apoio frutuoso (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 17).

Kellerman (1979, 1980) e Jordens (1979) demonstraram que a influência da L1 no processo de apropriação de uma L2/LE não se dava apenas em termos puramente mecânicos de diferenças e semelhanças formais e funcionais. A contribuição essencial desses pesquisadores foi de mostrar que o aprendiz possui uma representação da especificidade das línguas em presença e que esse fator intervém na sua atividade em L2/LE. Dois elementos, pelo menos,

⁷⁸ Il faudrait que les "autorités responsables" se rendent compte que l'apprentissage réussi d'une ou de deux langues étrangères se joue bien avant que l'élève n'en aborde l'étude! (ADAMCZEWSKI, 1975, p. 35 *apud.* ROULET, 1980, p. 5).

⁷⁹ Si la distance objective forme la base des évaluations subjectives, ce sont néanmoins les évaluations subjectives qui influent sur l'apprentissage [...] l'incapacité d'un apprenant à pouvoir réduire la distance subjective contribue à ralentir considérablement sa progression (MOORE, 2005, p. 107).

alimentam a noção de especificidade: a percepção da distância interlinguística ou do parentesco interlinguístico e as intuições do aprendiz sobre as relações de marca no interior de sua própria L1. Para Kellerman (1979, 1980) e Jordens (1979), o aprendiz de uma L2/LE é conduzido a distinguir uma zona neutra e uma zona marcada na L1. As expressões idiomáticas, por exemplo, são geralmente percebidas como pertencentes à zona marcada. É a parte categorizada como neutra que dará lugar a uma eventual atividade de transferência em L2/LE. Assim, mesmo se duas expressões idiomáticas são literalmente traduzíveis de uma língua para a outra, o aprendiz evitará tal procedimento em função de sua tipologia interlinguística subjetiva. O interesse das pesquisas de Kellerman e de Jordens foi de demonstrar que o recurso à L1 supõe a consulta de representações que o aprendiz elaborou em relação à distância interlinguística (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991, p. 72).

Sobre esse fato, é importante fazermos um parêntese, a fim de ilustrar esse fenômeno linguístico em sala de aula. Para isso, citarei um exemplo retirado da minha própria experiência enquanto professor de LE. Certo dia, recebera, em uma de minhas turmas, uma estagiária, que na ocasião iria aplicar uma atividade de regência junto aos alunos, a ser avaliada por mim, enquanto professor responsável pela turma, e pela professora da disciplina de estágio. Em dado momento da regência, a estagiária, que estava jogando o “jogo da força” com os alunos, os quais não conseguiam mais identificar a palavra enigma, se viu sem saber como lidar com a situação. Eu, com o intuito de ajudá-la, dei a seguinte sugestão: *Peux-tu donner une piste?* [você pode dar uma pista?]. De imediato, a professora de estágio, achando que eu havia empregado a expressão de forma errada, por influência da língua portuguesa, corrigiu-me dizendo: *Peux-tu donner un tuyau?* [você pode dar uma dica?]. Ela me corrigiu ainda que eu não estivesse errado.

A expressão em francês “*donner une piste*”, ainda que de uso mais corrente que a expressão “*donner un tuyau*”, de mesmo significado dentro do contexto, causou uma desconfiança na professora⁸⁰ por conta da semelhança extrema com a língua portuguesa e por pertencer à zona marcada descrita por Kellerman (1979, 1980) e Jordens (1979). Esse mesmo fenômeno explica o porquê, por exemplo, os estudantes brasileiros de FLE preferirem dizer “*s’amuser*” a “*se divertir*” (esta última considerada muito suspeita pela semelhança com o

⁸⁰ Aqui é importante ressaltar que, da mesma forma que definimos o estado de interlíngua do aprendiz, que para alguns autores é chamado de língua ou gramática de aprendiz, também podemos definir o estado de interlíngua do professor. Em outros termos, a língua ou gramática de professor. Nesse sentido, Germain e Seguin (1995) distinguem dois casos bem distintos: “por um lado, o professor que ensina, como L2, sua própria L1 e, por outro lado, o professor que ensina como L2 sua L2. No primeiro caso, a gramática do professor se confunde com a gramática de uso da L1; no segundo caso, a gramática do professor remete à sua interlíngua, isto é, ao estado de desenvolvimento de sua gramática da L2, seu grau de conhecimento ou de domínio dos aspectos gramaticais” (GERMAIN; SEGUIN, 1995, p. 49). O exemplo citado, portanto, se enquadra nesse segundo caso.

português), e tantas outras expressões em francês⁸¹. Os procedimentos didáticos introduzidos pelas abordagens plurais de ensino poderiam ajudá-los a superar essa desconfiança extrema das semelhanças entre L1 e L2 geradas pelos procedimentos das abordagens singulares.

Esse fenômeno de hipercorreção é muito frequente em alunos avançados ou mesmo em professores de L2/LE (como no exemplo supracitado), que não são falantes nativos da língua-alvo. Dabène (1975), por exemplo, cita um fato muito comum entre estudantes franceses de língua espanhola:

De fato, estes, por meio de sucessivas tentativas e de fracassos que os instruíram, chegaram a uma atitude de desconfiança em relação à transferência e, em um caso de escolha entre dois lexemas, quase sempre escolhem o lexema mais diferente do Francês. Para traduzir a palavra francesa “commencer” [começar] preferem *empezar* a *comenzar*, considerada suspeita. Essa hipercorreção é muito comum em autores de livros didáticos. Ela caminha junto com o emprego sistemático do que chamávamos outrora de “idiotismos”⁸² (DABÈNE, 1975, p. 55).

Idiotismos designa os “fenômenos languageiros distintos de empréstimos, mais frequentemente lexicais, efetuados de uma língua para outra e que podem ser designados por termos como anglicismos ou germanismos (do ponto de vista do francês)⁸³” (BEACCO, 2001, p. 99). Idiotismo designa, portanto, uma forma, uma locução, específica de uma língua, que não pode ser traduzida para outra língua a partir de estrutura análoga (BEACCO, 2001, p. 103). O autor ressalta que a impossibilidade de traduzir diz respeito à impossibilidade de traduzir “por meio de um signo linguístico equivalente”, já que em uma perífrase descritiva ou de definição é sempre possível para explicar uma significação. Poderíamos citar como exemplo disso, no caso do português, a palavra “saudade” que, mesmo não havendo uma palavra exata para exprimir a mesma ideia em francês, ela pode ser expressa por meio de uma perífrase (exemplo: *estou com saudade de você / tu me manques ou j’ai mal de toi*).

⁸¹ Observamos que, aparentemente, estudantes de FLE que possuem L1 bastante diferentes do francês (como o russo, o chinês ou o árabe) utilizam essas expressões de forma muito mais fluida do que falantes que têm L1 que possuem parentesco com o francês (como o espanhol, o italiano e o português), justamente pela desconfiança em relação à zona marcada descrita por Kellerman (1979, 1980) e Jordens (1979).

⁸² En effet, ceux-ci, à force de tâtonnements successifs et d'échecs qui les ont instruits, en sont arrivés à une attitude de méfiance vis-à-vis du transfert et dans un cas de choix entre deux lexèmes choisissent presque toujours le lexème le plus différent du français. Pour traduire le mot français commencer on verra préférer *empezar* à *comenzar* jugé suspect. Cette hypercorrection est très fréquente sous la plume des auteurs de manuels scolaires. Elle va fréquemment de pair avec l'emploi systématique de ce qu'on appelait autrefois les "idiotismes" (DABÈNE, 1975, p. 55).

⁸³ Des phénomènes langagiers distincts des emprunts, le plus souvent lexicaux, effectués d'une langue à l'autre et qui peuvent être désignés par des termes comme anglicismes ou germanismes (du point de vue du français) (BEACCO, 2001, p. 99).

É importante ressaltar, no entanto, que não é apenas pelo fato de serem alunos avançados, que já experimentaram vários fracassos, que eles criaram uma forte desconfiança em relação aos cognatos existentes entre L1 e L2. A própria abordagem de ensino, baseada em uma perspectiva monolíngue de ensino, isto é, centrada apenas nos valores da língua-alvo, corroboram, de forma não negligenciável, para esse tipo de atitude. Em relação aos modos de exposição às línguas, os chamados “*inputs*”, Beacco (2001) demonstrou que muitos materiais didáticos, como livros e gramáticas, elaborados por autores que tiveram a experiência de ensino para públicos linguísticos específicos e que conhecem a sua língua, buscam apresentar a língua-alvo de forma a acentuar a diferenciação dos cognatos existentes entre L1 e L2, estabelecendo, assim, distâncias entre essas línguas. Essa forma de apresentar a língua tem o efeito de construir representações difusas de “setores” específicos da língua-alvo, que serão considerados como “característicos” dela (BEACCO, 2001, p. 102). “Esses tipos de inventários traçariam, assim, uma imagem léxico-morfo-sintática da ‘identidade’ de uma língua tal como ela é percebida pelos alofones, o que pode estar na origem de outras representações destas: facilidade de aprendizagem, qualidades estéticas...”⁸⁴ (BEACCO, 2001, p. 103-104). Sobre isso, Dabène (1975) ressaltava o seguinte:

Certamente, seria necessário respeitar a lei da diferenciação dos estímulos e colocar as palavras em contextos que maximizam as diferenças - um pouco como os fonéticos fazem jogando, para evitar confusões, em ambientes fonéticos contrastantes, mas ao preço de que acrobacias didáticas? E mesmo que consigamos, fica-se a questionar se o remédio não seria pior do que a doença, na medida em que - a lei da generalização em ação - o aluno corre o risco de, ao construir os seus microssistemas sucessivos, ver oposições onde não há. [...] O problema basicamente consiste em dissuadir suficientemente o aluno de considerar a transferência como um procedimento de aquisição. O que resulta - obviamente - em privar-se de uma facilitação inegável. É possível? Pessoalmente, ficaríamos tentados a duvidar, porque aqui nos deparamos com muitas ideias aceitas sobre a “facilidade” das línguas românicas. [...] ficamos perplexos quanto aos meios a serem implementados para dissipar essa “ilusão” que tudo contribui para criar⁸⁵ (DABÈNE, 1975, p. 54-55).

⁸⁴ Ces sortes d'inventaires dessineraient ainsi une image lexico-morpho-syntaxique de "l'identité" d'une langue telle qu'elle est perçue par des allophones, laquelle peut être à l'origine d'autres représentations de celles-ci: facilité d'apprentissage, qualités esthétiques... (BEACCO, 2001, p. 103-104).

⁸⁵ Il faudrait, certes, respecter la loi de différenciation des stimuli et placer les vocables dans des contextes qui maximalisent les différences — un peu comme le font les phonéticiens en jouant, pour éviter les confusions, sur des entourages phonétiques contrastés, mais au prix de quelles acrobaties didactiques? Et quand bien même y parviendrait-on, il est loisible de se demander si le remède ne serait pas pire que le mal, dans la mesure où — la loi de généralisation jouant — l'élève risque, en construisant ses microssystèmes successifs, de voir des oppositions là où il n'en existe pas. [...] Le problème revient, au fond, à dissuader suffisamment l'élève de considérer le transfert comme procédure d'acquisition. Ce qui aboutit — de toute évidence — à se priver d'une facilitation indéniable. Est-ce possible? Personnellement nous serions tentés d'en douter car on se heurte ici à bien des idées reçues sur la "facilité" des langues romanes. [...] nous restons perplexes quant aux moyens à mettre en œuvre pour dissiper cette "illusion" que tout contribue à créer (DABÈNE, 1975, p. 54-55).

Portanto, como se evidencia, Dabène, já na década de 70, percebia alguns problemas causados pelo modelo de ensino “natural” no processo de apropriação de L2/LE, e apontava para a necessidade de uma abordagem diferenciada para o ensino de línguas aparentadas (das línguas românicas, no caso). Suas inquietações a impulsionaram, mais tarde, a se tornar uma das precursoras da didática do plurilinguismo, com a criação do programa *Galatea*⁸⁶ no início da década de 1990.

Em estudo mais recente sobre representações, Castellotti e Moore (2002) fazem uma relação das representações ao desejo de aprender as línguas, ao sucesso e ao fracasso de sua aprendizagem. Uma das razões que pode explicar a resistência ou a falta de vontade de aprender uma língua é a forma como são ofertadas tradicionalmente as formações em LE, pois elas apresentam as línguas de forma separada, isolada. Desse modo, “forma-se uma representação estanque das línguas, criando distâncias entre elas pouco pertinentes e que mantêm a ideia de que aprender uma nova língua necessita sempre partir do zero⁸⁷” (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 35). Assim, as abordagens de ensino também desempenham fortes implicações no que concerne às representações sobre o papel da L1 ou de outras línguas no processo de ensino-aprendizagem de L2/LE. As representações dos professores e dos alunos sobre a necessidade de apoio ou de distanciamento da L1 são fortemente influenciadas pela abordagem adotada. Sobre isso, Castellotti (2001a) lembra que:

As relações entre a língua a ser aprendida (L2) e aquela já comumente praticada (L1) não escapam a essa concepção dicotômica e constituem um ponto chave de diferenciação das principais correntes metodológicas, segundo que elas se estabelecem em termos de exclusão (MD, EGAV⁸⁸) ou em termos de apoio (MT⁸⁹). [...] O fato de "cortar o cordão", de operar uma ruptura radical, de recusar qualquer referência à língua considerada como materna atesta, sem dúvida, as primeiras tentativas de aproximação com o outro, de aproximação com outra língua, justamente porque é estrangeira e não, como era praticado na metodologia tradicional, um simples meio destinado a enriquecer as competências em língua materna. Embora essa tendência se explique facilmente do ponto de vista histórico e ideológico, ela provocou, no nível didático, ao banimento da primeira língua nas aulas de língua estrangeira e a uma instalação duradoura, nas representações de alunos e professores, de um verdadeiro tabu, excluindo qualquer recurso à primeira língua,

⁸⁶ Esse projeto tem por objetivo “a elaboração de documentos didáticos destinados a treinar os sujeitos de língua materna românica à compreensão escrita e oral rápida de outra língua românica” (DEGACHE, 1997).

⁸⁷ Se forme une représentation étanche des langues créant des distances entre elles peu pertinentes et qui maintiennent l'idée qu'apprendre une nouvelle langue nécessite toujours de partir de zéro (CADDÉO; JAMET, 2013, p. 35).

⁸⁸ Método Direto e Metodologia Estruturo-Global Audiovisual. Segundo Alas-Martins (2017, p. 79), a abordagem audiovisual “se situa num prolongamento da abordagem direta, à medida que suas principais inovações constituem, em parte, as tentativas de solução dos problemas com os quais se defrontavam os defensores da abordagem direta”.

⁸⁹ Metodologia Tradicional.

considerada inútil, prejudicial, até perigosa para o êxito da aprendizagem em língua estrangeira⁹⁰ (CASTELLOTTI, 2001a, p. 9-10).

Portanto, se atualmente ainda encontramos bastante resistência por parte de professores e alunos aos procedimentos didático-metodológicos das abordagens plurais de ensino, sobretudo no que concerne ao apoio no repertório linguístico prévio do aprendiz, é porque as abordagens de ensino, ao longo da história, instalaram, de forma duradoura, representações, que, como vimos, são pouco pertinentes e proveitosas no ensino-aprendizagem de L2/LE.

Após esse breve percurso sobre algumas das pesquisas realizadas em vários campos do conhecimento sobre o papel do repertório linguístico prévio no processo de apropriação de L2/LE, discorreremos, na próxima seção, acerca das recomendações atuais sobre essa questão específica. Assim, citaremos alguns trechos em que o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Língua* (QECRL, 2001) faz citação ao uso da L1 em sala de aula.

2.6 O lugar da L1 na Abordagem Acional

O QECRL (2001), que deu origem ao que se convencionou chamar de Abordagem Acional (AA), faz referência, em várias passagens, ao recurso à L1 nas atividades em aulas de L2/LE. A partir do capítulo 6, intitulado *Aprendizagem e ensino das línguas*, encontramos referências aos conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para a construção dos conhecimentos da língua-alvo.

Por exemplo, muito do que é incluído no “conhecimento do mundo” pode ser entendido como conhecimento prévio, pertencente já à competência geral do aprendiz como resultado da sua experiência de vida anterior ou da sua formação em língua materna. O problema pode, então, ser simplesmente encontrar o equivalente correto em L2 para uma categoria nocional em L1. Deve, pois, decidir-se o que é conhecimento novo a ser aprendido e o que deve ser dado como adquirido. Pode surgir um problema, quando um campo conceitual específico está organizado em L1 de modo diferente de L2, o que é, aliás, frequente, sendo a correspondência entre palavras parcial ou inexistente (QECRL, 2001, p. 186).

⁹⁰ Les rapports qu’entretiennent la langue à apprendre (L2) et celle déjà couramment pratiquée (L1) n’échappent pas à cette conception dichotomique et constituent un point clé de différenciation des principaux courants méthodologiques, selon qu’elles s’établissent en termes d’exclusion (MD, SGAV) ou en termes d’appui (MT). [...] le fait de "couper le cordon", d’opérer une rupture radicale, de refuser toute référence à la langue considérée comme maternelle témoigne sans doute des premières tentatives de relation à l’autre, d’approche de l’autre langue en tant justement qu’elle est étrangère et non, comme on le pratiquait dans la méthodologie traditionnelle, en tant que simple moyen visant l’enrichissement des compétences en langue maternelle. Si cette tendance s’explique aisément d’un point de vue historique et idéologique, elle a entraîné, sur le plan didactique, un bannissement de la langue première des classes de langue étrangère et l’installation durable, dans les représentations des apprenants et des enseignants, d’un véritable tabou frappant tout recours à la langue première, jugée inutile, néfaste, voire même dangereuse pour la réussite des apprentissages en langue étrangère (CASTELLOTTI, 2001a, p. 9-10).

Portanto, construir os conhecimentos em L2/LE em função dos conhecimentos prévios em L1 torna-se um objetivo importante no ensino-aprendizagem. Isso se aplica não apenas a itens lexicais ou gramaticais, mas também à própria fonologia da língua-alvo:

Muitos fonemas podem ser transferidos sem problema da L1 para a L2. Em alguns casos, os sons usados em contextos específicos podem ser claramente diferentes. Outros fonemas da L2 podem nem sequer existir na L1. Se não forem adquiridos ou aprendidos, podem dar lugar a equívocos resultantes da perda necessária de alguma informação (QECRL, 2001, p. 187).

O QECRL (2001) recomenda, no entanto, que o recurso à L1 seja “progressivamente reduzido”, passando a incluir “mais tarefas e textos autênticos, falados e escritos e aumentando a componente de autonomia no estudo” (QECRL, 2001, p. 201). Portanto, não se trata de transformar a aula de L2/LE em um curso de tradução, mas de se apoiar nos conhecimentos prévios do aluno (de L1 ou L2/LE), a fim de ajudá-lo a desenvolver ferramentas de caráter heurístico para o seu próprio processo de autonomização na aprendizagem. Não se contesta aqui a importância de o aluno se esforçar para se expressar na língua-alvo, ainda que seja pelo recurso de analogias, criação de palavras, testagens de hipóteses sobre a estrutura da LE etc. Esses recursos são, inclusive, muito benéficos e naturais no processo de apropriação da língua-alvo. Trata-se de reconhecer o papel que desempenha a L1 do aluno e outras L2/LE conhecidas por ele no desenvolvimento das competências na língua-alvo. Trata-se de não inibir ou reprimir a fala do aluno quando este não consegue se expressar na língua-alvo, de não estigmatizar o recurso à L1 em sala de aula, sobretudo em se tratando da aprendizagem de língua de mesma raiz linguística da L1 do aprendiz.

As traduções diretas, no entanto, não são criticadas pelo QECRL (2001). Pelo contrário, são, inclusive, incentivadas em alguns momentos, para auxiliar a compreensão de textos orais ou escritos: “explicações (incluindo qualquer tradução *ad hoc* necessária) em L2”; [...] “tradução sistemática em L1 pelos alunos” (QECRL, 2001, p. 203); “tradução de frases de L1 para L2” (QECRL, 2001, p. 212). Além disso, o QECRL (2001) também recomenda procedimentos de comparações entre as línguas para o desenvolvimento de vocabulário: “por um estudo mais ou menos sistemático da distribuição dos elementos lexicais em L1 e L2 (semântica contrastiva)” (QECRL, 2001, p. 209).

Para ilustrar esse fato, por exemplo, no caso de estudantes brasileiros de FLE, podemos citar o caso do verbo *perdre* [perder] em francês. Esse verbo, na maioria dos casos, é empregado com o mesmo sentido do português brasileiro: *perdre son livre* [perder seu livro]; *perdre son*

travail [perder seu trabalho/emprego]. No entanto, em casos de uso do verbo perder (em português) com o sentido de chegar atrasado o verbo *perdre* não transmite a mesma ideia. Exemplo: perder o ônibus, perder o voo. Nesse caso, em vez de se dizer, *perdre son bus* ou *perdre son vol* (traduzido literalmente do português), se dirá *rater son bus* ou *rater son vol*. Torna-se pertinente, portanto, explicar para os estudantes brasileiros de FLE que o verbo perder, em português, pode ser traduzido, em muitos casos, pelo verbo homônimo em francês (*perdre*). No entanto, quando expressa ideia de perder horário de algo ou chegar atrasado, esse sentido será traduzido pelo verbo *rater*. Se o professor conhece a L1 do aluno, essa tarefa será bastante facilitada. Porém, se ele não a conhece, deverá estar muito atento à produção dos alunos (orais ou escritas) para perceber essa nuance de sentidos e poder mobilizar o conhecimento de forma adequada para ajudá-lo a compreender as distinções entre as línguas.

Para o ensino gramatical, o QECRL (2001) recomenda que se faça “apresentação de paradigmas formais, quadros estruturais etc, seguidos de explicações metalinguísticas em L2 ou L1 e de exercícios formais” (QECRL, 2001, p. 211) ou “pela tradução de/para L1; pela definição em L2, explicação etc.; pela utilização de contexto” (QECRL, 2001, p. 212). Nesse caso, por exemplo, para se explicar o uso do gerúndio em francês para estudantes brasileiros, torna-se importante explicar que existem três formas verbais em francês para expressar o equivalente ao gerúndio em português brasileiro. Diz-se, portanto, “*je suis en train de manger*” [eu estou comendo] (com o uso da expressão “*être en train de*”, do *présent continu*); “*je regarde la télé en mangeant*” [eu assisto à TV comendo] (com o uso do *gérondif*); “*Je l’ai vu marchant sur la plage*” [eu o vi caminhando na praia] (com o uso do *participe présent*). Percebe-se, portanto, que essas três formas verbais em francês correspondem a apenas uma em português brasileiro: o gerúndio. Torna-se, então, necessário explicar a distinção de utilização de cada uma dessas formas verbais em francês. Portanto, o QECRL (2001) recomenda que os professores lancem mão de todos os recursos possíveis que possam facilitar a aprendizagem da L2/LE, levando em consideração, para isso, a natureza do problema (ou da dificuldade) encontrada pelo aluno, para, assim, adotar a estratégia mais adequada.

É importante ressaltar que os procedimentos de conscientização metalinguística descritos acima não são em nada contraditórios com as exigências de construção de uma competência comunicativa preconizada pelo QECRL. Não há uma dicotomia entre esses dois processos, assim como não há entre os processos de aprendizagem e aquisição que já descrevemos (*intra*. 2.4.5). Além disso, “a comunicação linguística em aula de língua nunca foi

tão funcional ou, como dizemos, "autêntica". que quando se faz metacomunicacional ou metalinguística⁹¹” (COSTE, 1985: 76 *apud.* CASTELLOTTI; MOORE, 2006, p.47).

Outra contribuição importante trazida pelo QECRL (2001) foi a noção de plurilinguismo, que aparece na seção 1.3, a qual já discutimos (*Intra.* 2.3). Apesar de bastante pertinentes para o ensino de L2/LE, as recomendações do QECRL (2001) ainda são, segundo Candelier e Castellotti (2013), bastante tímidas e pouco precisas no que concerne ao desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural, limitando-se quase exclusivamente à tradução, interpretação, resumo e reformulação e não incluindo as “estratégias ‘internas’, visando mobilizar as passagens, correspondências e apoios interlinguísticos; tirar proveito dos interletos; favorecer as inferências translinguísticas; e explorar as dimensões paraverbais⁹²” (CANDELIER; CASTELLOTTI, 2013, p. 18). Nesse sentido, acrescentam os autores:

O QECRL não lançou, propriamente dito, as bases do que concebemos como uma didática do plurilinguismo, ainda que ele tenha definido algumas de suas finalidades; isso contribui para explicar o porquê, mais de dez anos após sua publicação, ainda é uma concepção largamente quantitativa e aditiva do plurilinguismo que prevalece nas representações da maioria dos atores do ensino de línguas, na Europa e em outros lugares⁹³ (CANDELIER; CASTELLOTTI, 2013, p. 18).

Hoje, mais de vinte anos após a publicação do QECRL (2001), ainda é a mesma concepção que prevalece e no Brasil a realidade parece ser ainda pior do que na Europa.

Do percurso que empreendemos neste capítulo até agora, concluímos que, das pesquisas em análise dos erros, depreende-se que os “erros” cometidos em L2/LE pelo aprendiz devem ser vistos não como obstáculos na aprendizagem, mas como estratégias de apropriação da L2/LE e, por conseguinte, como indícios para os professores e os didatas de como o aluno se apropria da língua-alvo. Portanto, se o aprendiz ainda comete erros é porque a análise contrastiva entre L1 e L2 (ou entre outra LE e a língua-alvo) ainda não é suficiente para que ele

⁹¹ La communication linguistique en classe de langue n’est jamais aussi fonctionnelle ou – comme on dit- "authentique" que lorsqu’elle se fait métacommunicationnelle ou métalinguistique (Coste, 1985, p.76 *apud.* CASTELLOTTI; MOORE, 2006, p.47)

⁹² Stratégies "internes" visant à mobiliser les passages, correspondances et appuis interlinguistiques, à tirer parti des interlectes, à favoriser les inférences translinguistiques, à exploiter les dimensions paraverbales (CANDELIER; CASTELLOTTI, 2013, p. 18)

⁹³ Le CECRL n’a pas, à proprement parler, jeté les bases de ce que nous concevons comme une didactique du plurilinguisme, même s’il en a défini certaines des finalités ; cela contribue à expliquer pourquoi, plus de dix ans après sa publication, c’est encore très largement une conception quantitative et additive du plurilinguisme qui prévaut dans les représentations de la plupart des acteurs de l’enseignement des langues, en Europe et ailleurs (CANDELIER; CASTELLOTTI, 2013, p. 18)

possa progredir na aprendizagem. Das pesquisas sobre interlíngua, concluímos que existem erros interlinguais, isto é, de “interferências” do repertório linguístico; e os erros intralinguais, isto é, decorrentes de procedimentos internos na própria língua-alvo: de generalização ou simplificação da estrutura da L2/LE. Das pesquisas em representações, aprendemos que as estratégias de aprendizagem adotadas pelo aprendiz não estão apenas relacionadas às relações entre L1 e L2, de distância ou proximidade interlinguística, mas também às características do próprio processo de ensino de L2/LE: material didático, procedimentos didático-metodológicos, representações de ensino etc. Além disso, essas pesquisas também demonstraram que a percepção da distância ou proximidade interlinguística entre L1 e L2 estão relacionadas não apenas a fatores linguísticos, mas também a fatores relacionados a questões de representações (dos professores, mas também dos alunos) sobre a língua-cultura-alvo; e que as estratégias de aprendizagem vão além de comparações sistemáticas entre L1 e L2.

Como se percebe, ao longo da evolução das metodologias de ensino de L2/LE, houve uma significativa mudança de orientação didático-metodológica em relação ao apoio nos conhecimentos prévios dos alunos (de sua L1 ou de outras LE). Notamos, dessa forma, que, por muito tempo – a partir da Metodologia Direta até a Abordagem Natural de Krashen – os conhecimentos de L1 dos alunos (ou de qualquer outra língua diferente da língua-alvo) foram banidos das atividades em sala de aula, com o intuito de se criar as “condições perfeitas” de aprendizagem, a partir de uma abordagem que se pretendia “natural”. Vimos também que a busca por uma metodologia “natural”, que visava a aquisição de uma L2/LE, assim como acontece com a L1, esbarrou-se em vários obstáculos: pelo fato óbvio de o estudante de L2/LE já possuir pelo menos uma língua de referência, que interviria naturalmente no processo. Todo esse percurso nos conduziu à constatação de que os conhecimentos prévios dos alunos são e devem ser parte constitutivas do processo de apropriação de qualquer L2/LE.

Embora atualmente ainda existam professores e didatas que tentem lutar contra essa realidade, parece que o caminho em direção às abordagens plurais no ensino de línguas é incontornável. Percebe-se que, ao longo do processo de evolução das abordagens de ensino de L2/LE, o que determinou, em muitos momentos, os procedimentos didáticos foram os pontos de vista adotados (ou as representações de ensino) e não, propriamente, a realidade do processo de apropriação da L2/LE em si. Como afirma Saussure: “Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 1975, p. 15).

Portanto, se retomarmos à questão levantada no início deste capítulo, a saber: a L1 é uma inimiga ou aliada no processo de apropriação de uma L2/LE? Diríamos que a questão

central consiste em saber, antes, se a abordagem de ensino adotada trata os conhecimentos linguísticos prévios como um obstáculo ou, ao contrário, como uma facilitadora do processo. Todo o problema, ao nosso ver, está em torno dos procedimentos didático-metodológicos adotados, que transformarão o repertório linguístico prévio em obstáculo ou em facilitador da aprendizagem. Em vista disso, Castellotti (2001b) afirma:

Podemos, em um primeiro momento, decidir ignorar esse "já posto" ou levá-lo em consideração: podemos, na sequência, se aceitarmos reconhecer a realidade da sua presença, tentar bani-lo da aula de língua estrangeira, considerando-o como um obstáculo, ou, pelo menos, espelho para a apropriação de outra língua; podemos, inversamente, nos apoiar nas aquisições resultantes das primeiras aprendizagens para investi-las no acesso a uma língua estrangeira⁹⁴ (CASTELLOTTI, 2001b, p. 7).

Portanto, por considerarmos a segunda via (a do apoio nos conhecimentos linguísticos prévios) mais proveitosa e enriquecedora, preferimos trilhar por um caminho que, em vez de ignorar essa bagagem linguístico-cultural dos alunos, utiliza-se de todo esse conhecimento, a fim de facilitar a aprendizagem da L2/LE e de criar pontes para outros conhecimentos posteriores.

Tendo concluído esta parte da discussão, na próxima seção, discorreremos acerca da necessidade de uma formação de professores de línguas voltada ao plurilinguismo e pluriculturalismo.

2.7 Por uma formação docente plurilíngue e pluricultural

O maior desafio atual para a superação das concepções monolíngues no ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras está na formação de professores. A desconfiança ainda presente entre alguns professores em relação ao papel da L1 e de outras LE nas atividades em sala de aula de L2/LE só será superada se as formações dos cursos de Letras Estrangeiras Modernas (LEM) levarem realmente em consideração o caráter plurilíngue e pluricultural das orientações oficiais para o ensino de línguas. Sobre isso, Castellotti (2001c) ressalta:

⁹⁴ On peut dans un premier temps, décider d'ignorer ce "déjà-là" ou d'en tenir compte : on peut ensuite, si l'on accepte de reconnaître la réalité de sa présence, tenter de l'évacuer de la classe de langue étrangère, considérant qu'il fait obstacle, ou, pour le moins, écran, à l'appropriation d'une autre langue ; on peut, à l'inverse, s'appuyer sur les acquis des apprentissages premiers pour les investir dans l'accès à une langue étrangère (CASTELLOTTI, 2001b, p. 7).

Como, então, podemos imaginar que tais dimensões possam realmente ser levadas em conta se, ao mesmo tempo, continuarmos a pensar na formação de professores como uma especialização em uma língua, integrando, na melhor das hipóteses, apenas algumas tentativas de aproximação com a primeira língua? Se pretendemos que os alunos construam uma competência plurilíngue e pluricultural desde o início da aprendizagem, é antes de tudo importante colocar a pluralidade no cerne da formação dos professores de língua-cultura, se não quisermos que eles mantenham representações que são contrárias a esse projeto e suscetíveis de dificultá-lo⁹⁵ (CASTELLOTTI, 2001c, p. 367).

Assim, é necessário repensar a formação de professores de línguas, a começar pela descompartmentalização disciplinar, pois “diversificar as línguas aprendidas, é também diversificar os meios para aprendê-las⁹⁶” (COSTE, 1998, p. 267 *apud.* CASTELLOTTI, 2001c, p. 369). Para a formação dos professores, desenvolver a pluralidade linguística e cultural é também formá-los para e por uma pluralidade de abordagens didáticas, que colocam o plurilinguismo no âmago do dispositivo (CASTELLOTTI, 2001c, p. 369).

Dentre as estratégias a serem adotadas na formação plurilíngues de professores de L2/LE, Castellotti (2001c) indica três possíveis caminhos a serem trilhados. O primeiro consiste em levar em consideração o próprio repertório “verbo-cultural” plurilíngue dos professores em formação, mas também dos alunos por meio de diferentes atividades, como:

- Interações a partir da redação de relatos de vida e/ou na realização de entrevistas; essas tarefas poderiam ser realizadas, em particular, por ocasião de um trabalho de reflexão sobre a biografia languageira do Portfólio Europeu das Línguas;
- Tarefas individuais e/ou colaborativas a partir de textos em europanto para trabalhar de forma concreta as questões de empréstimos, de misturas, de alternâncias e, de um modo mais geral, abordar a questão dos contatos das línguas;
- A leitura e escuta, com o objetivo de explicar estratégias de compreensão, de documentos em línguas vizinhas da que se ensina⁹⁷ (CASTELLOTTI, 2001c, p. 369).

⁹⁵ Comment, alors, imaginer que de telles dimensions puissent être réellement prises en compte si, dans le même temps, on continue de penser la formation des enseignants comme une spécialisation dans une langue, n’intégrant, dans le meilleur des cas, que quelques tentatives de rapprochement avec la langue première ? Si on vise, en effet, à faire construire par les apprenants une compétence plurilingue et pluriculturelle dès le début de l’apprentissage, il importe au premier chef d’inscrire la pluralité au cœur même de la formation des enseignants de langue-culture, si l’on ne veut pas qu’ils conservent des représentations contraires à ce projet et susceptibles de l’entraver. (CASTELLOTTI, 2001c, p. 367)

⁹⁶ Diversifier les langues apprises, c’est aussi diversifier les voies pour les apprendre (COSTE, 1998, p. 267 *apud.* CASTELLOTTI, 2001c, p. 369)

⁹⁷ – des échanges interactifs à partir de la rédaction de récits de vie et/ou de la réalisation d’entretiens; ces tâches pourraient être réalisées, notamment, à l’occasion d’un travail de réflexion sur la biographie langagière du Portfolio européen des langues;

– des tâches individuelles et/ou collaboratives à partir de textes en europanto afin de travailler de manière concrète sur les questions d’emprunts, de mélanges, d’alternances et, plus généralement, aborder la question des contacts de langues;

O segundo caminho, segundo Castellotti (2001c, p. 370), consiste em evidenciar as relações entre as línguas, tanto do ponto de vista do papel da L1 na aprendizagem de L2/LE como de diferentes LE entre elas, sob o ângulo das práticas e das representações. “Isso implica experimentar suas próprias percepções da distância/proximidade interlinguística, bem como de sondar o papel específico de certas línguas (em particular o inglês, mas talvez também, para as línguas românicas, o latim ou o italiano)⁹⁸” (CASTELLOTTI, 2001c, p. 370). Essa orientação pode ser feita de forma coletiva a partir de atividades como:

- Tarefas individuais e/ou colaborativas de elucidação dos significados em línguas desconhecidas (primeiro distante, depois mais próxima) que conduzam a uma análise das estratégias que podem ser utilizadas nesse tipo de situação;
- Uma sensibilização a diversas línguas, segundo o modelo de programas de despertar para as línguas, permitindo explicitar as competências visadas e, em particular, esclarecer a importância das representações e atividades metalinguísticas na abordagem e na aprendizagem de uma nova língua⁹⁹ (CASTELLOTTI, 2001c, p. 370).

O terceiro caminho, por sua vez, consiste em evidenciar o caráter plural, parcial e desequilibrado da competência plurilíngue. Trata-se de levar em conta todo o repertório linguístico e cultural à disposição dos locutores e de funcionalizá-lo no processo de apropriação das línguas-alvo. “Trata-se, portanto, de romper com a concepção que consiste em pensar que só se é competente em uma língua se dominamos todas as dimensões” (CASTELLOTTI, 2001c, p. 370). Essa orientação pode ser implementada pela aprendizagem de uma nova língua, não apenas com o objetivo de refletir sobre as estratégias de aprendizagem, mas também de construção de uma competência real nessa língua (CASTELLOTTI, 2001c, p. 370).

A partir dessas orientações, podemos encontrar outras estratégias para a formação plurilíngue de professores de L2/LE. Cabe a cada instituição buscar as estratégias mais

– la lecture et l’écoute, aux fins d’explicitation des stratégies de compréhension, de documents en langues voisines de celle qu’on enseigne. (CASTELLOTTI, 2001c, p. 369).

⁹⁸ Cela implique d’expérimenter ses propres perceptions de la distance/proximité interlinguistique ainsi que de sonder le rôle spécifique de certaines langues (en particulier l’anglais, mais peut-être aussi, pour les langues romanes, le latin ou l’italien) (CASTELLOTTI, 2001c, p. 370).

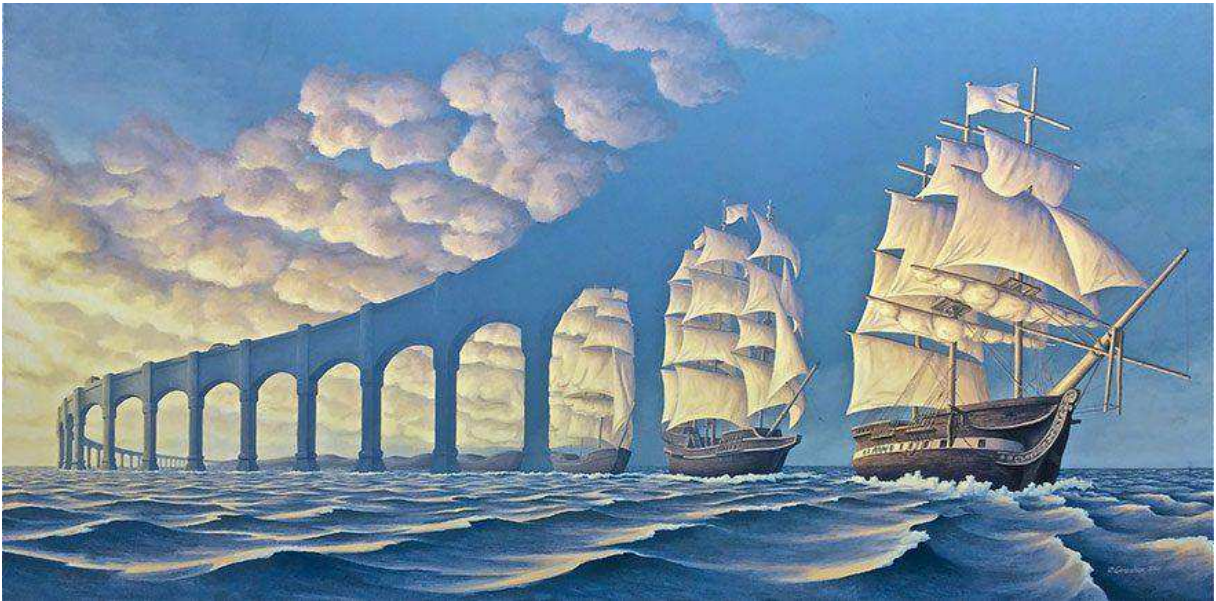
⁹⁹ – des tâches individuelles et/ou collaboratives d’élucidation du sens en langues inconnues (distante d’abord, plus proche ensuite) débouchant sur une analyse des stratégies auxquelles on peut avoir recours dans ce type de situation ;

– une sensibilisation à des langues diverses, sur le modèle des programmes d’éveil aux langues, permettant d’explicitier les compétences visées et, tout particulièrement, de clarifier l’importance des représentations et activités métalinguistiques dans l’approche et l’apprentissage d’une nouvelle langue (CASTELLOTTI, 2001c, p. 370)

adaptadas à sua realidade. O importante é que possamos superar as concepções monolíngues dos cursos de formação em LEM e oferecer uma formação plurilíngue e aberta para as outras línguas-culturas.

À guisa de conclusão deste capítulo, responderemos às questões introduzidas no preâmbulo desta discussão, a saber: a IC é uma invenção na didática de línguas? Por que inserir essa abordagem na formação de professores de línguas? À primeira pergunta, esperamos ter deixado claro para o leitor, a partir das discussões feitas até aqui, que a IC está ancorada em “processos naturais e espontâneos postos em prática por indivíduos “comuns”, em situações de contatos exolíngues” (CAPUCHO, 2010, p. 103). Esse fato pode ser confirmado por meio de pesquisas em várias áreas do conhecimento, como vimos acima. Portanto, a IC não é uma invenção na didática de línguas: no sentido de “artificial” e sem bases científico-metodológicas. Quanto à segunda questão, parece-nos imprescindível, se queremos uma sociedade mais democrática em termos de respeito à diversidade linguística e cultural, que formemos professores nas e para as abordagens plurais de ensino. Fora disso, qualquer tentativa de tornar esses princípios uma realidade será vã. As abordagens plurais continuarão sendo apenas conceitos inférteis: utopias.

**CAPÍTULO III:
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**



O Sol se põe (GONSALVES, 2001)

Navegar é preciso, viver não é preciso (PESSOA, 2006)

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos da nossa pesquisa. Em um primeiro momento, fazemos a caracterização da pesquisa, mostrando a abordagem utilizada para a análise dos dados. Em seguida, discorremos sobre a etapa prévia de pesquisa documental, que consistiu na coleta dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Letras Estrangeiras Modernas (LEM) das instituições públicas de ensino superior da Região Nordeste, a fim de identificarmos a existência de disciplinas voltadas para a formação didático-pedagógica desses profissionais e analisar suas ementas, no intento de identificar se há nessas disciplinas uma proposta de formação ao plurilinguismo e pluriculturalismo e para as abordagens plurais de ensino. Na sequência, descrevemos os procedimentos de geração de dados e o perfil dos participantes. Na última seção deste capítulo, estabelecemos as categorias de análise.

3.1 Tipologia da pesquisa

Nossa pesquisa tem um objetivo exploratório, pois tem como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas e hipóteses pesquisáveis (GIL, 1999, p. 43). No nosso caso, a hipótese que levantamos, baseada em pesquisa anterior (MORAIS FILHO, 2020), é a de que há uma falta de interesse pela leitura literária por parte de alguns estudantes dos cursos de LEM e uma representação negativa em relação ao papel da L1 e de outras LE em aulas de língua estrangeira. Essas representações são influenciadas, ao nosso ver, por uma ausência de disciplinas que contemplem uma perspectiva plurilíngue e pluricultural na grade curricular desses cursos. Por isso, antes de realizarmos nossa pesquisa de campo, propriamente dita, realizamos uma etapa prévia de pesquisa documental que consistiu na coleta dos PPC de LEM das instituições públicas de ensino superior da Região Nordeste, a fim de identificarmos a existência de disciplinas voltadas para a formação didático-pedagógica desses profissionais e analisar suas ementas, no intento de identificar se há nessas disciplinas uma proposta de formação ao plurilinguismo e pluriculturalismo e para as abordagens plurais de ensino. A pesquisa documental, segundo Gil (1999, p. 66), assemelha-se bastante à bibliográfica, diferenciando-se apenas no que concerne à natureza das fontes, pois esta (a bibliográfica) utiliza contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, já a documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 1999, p. 66).

Pelo tipo de problema a ser pesquisado e partindo dessas hipóteses, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa por se preocupar “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”

(GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Quanto à sua natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

No que concerne aos procedimentos de coleta de dados, após a etapa documental, realizamos uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação ocorreu por meio de um curso de extensão intitulado “*Abordagens plurais no ensino de línguas estrangeiras*”. Essa formação teve uma carga horária de 30 horas e foi ministrada de forma *online* por meio da plataforma *Google Meet*. Os participantes da formação eram professores de LE e estudantes dos cursos de LEM. A pesquisa-ação, segundo Thiollent (1985 *apud*. GIL, 1999):

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação como uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14 *apud*. GIL, 1999, p. 46).

Sendo assim, o pesquisador, que, durante a formação, estava na condição de formador, esteve, ao longo de todo o processo, em contato direto (de forma remota) com os participantes. Esse contato se deu não apenas durante as aulas, mas também por meio de um grupo de *WhatsApp* no qual os participantes podiam interagir entre si e como o formador. Descreveremos melhor essa etapa da pesquisa na seção 3.3 e nas subseções 3.3.1 e 3.3.2.

3.2 Conhecendo os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras Estrangeiras Modernas

Nesta etapa prévia da pesquisa, nosso olhar se voltou para a organização curricular dos cursos de Letras Estrangeiras Modernas (LEM). Assim, nossa análise buscou se focar em um *corpus* documental, a partir da análise dos PPC e, mais especificamente, para sua estrutura curricular e as ementas das disciplinas voltadas para a formação didático-pedagógica desses professores.

Haja vista a dimensão continental do Brasil e a impossibilidade de se fazer uma coleta a nível nacional, pelos limites de tempo que esta pesquisa impõe e pelo volume imenso de dados que essa coleta traria, decidimos fazer um recorte territorial, ainda assim bastante representativo, dos 9 estados da Região Nordeste do país¹⁰⁰. No entanto, antes de procedermos

¹⁰⁰ A Região Nordeste do Brasil ocupa uma área territorial de 1.558.000 km² (IBGE, 2019), o que corresponde a mais do que a superfície da França, da Alemanha, da Espanha, de Portugal e da Bélgica juntas (que somam 1.530.217 km²).

à análise dos PPC propriamente dita, faz-se necessário fazer um mapeamento das universidades e institutos federais circunscritos nessa Região do Brasil e, em seguida, fazer uma triagem das que ofertam formações em LEM em seus *campi*.

Portanto, na próxima seção, apresentamos o mapeamento dessas universidades e institutos federais como etapa prévia à análise dos PPC. Vale ressaltar, no entanto, que nossa análise se focou apenas nas instituições públicas de ensino, isto é, universidades federais e estaduais e institutos federais de ensino, por essas serem as instituições de maior referência¹⁰¹ no país e por serem de amplo acesso aos mais diversos públicos.

3.2.1 Mapeando as universidades e institutos federais da Região Nordeste

Após uma longa busca em *sites*, mapeamos 44 instituições públicas de ensino superior na Região Nordeste. Dentre essas, encontramos 20 universidades federais, 9 institutos federais e 15 universidades estaduais. As universidades federais são: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar) e Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE).

Os 9 institutos federais da Região Nordeste são os seguintes: Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Instituto Federal do Piauí (IFPI), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Instituto Federal de

¹⁰¹ Apenas como dado ilustrativo dessa realidade, das 15 universidades com maior produção científica no país, todas elas são públicas e estas, sozinhas, são responsáveis por 60% da produção científica no Brasil. Fonte: <https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/15-universidades-publicas-produzem-60-da-ciencia-brasileira/> Acesso: 23 fev. 22.

Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

No que concerne às 15 universidades estaduais da Região Nordeste, mapeamos as seguintes: Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

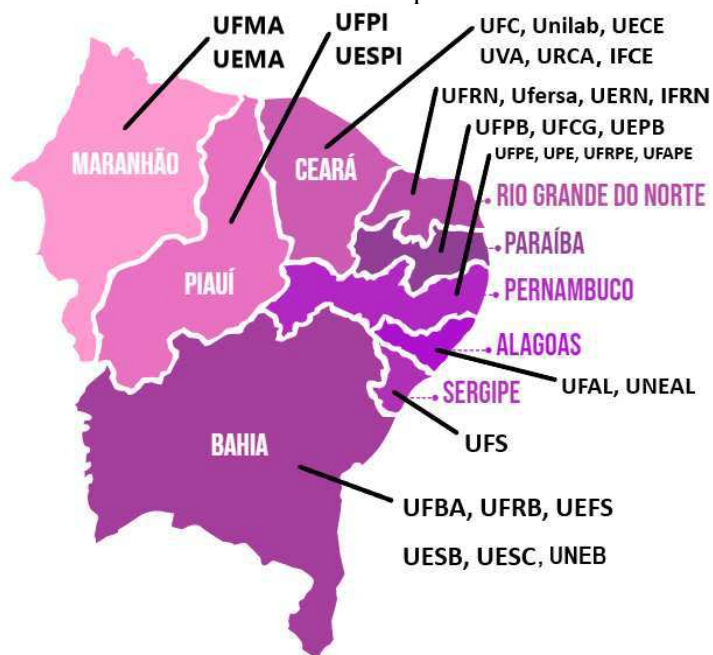
Após mapearmos todas as instituições públicas de ensino superior da Região Nordeste, fizemos uma triagem daquelas que ofertam cursos de LEM em seus *campi*. Assim, dentre as universidades federais, 15/20 ofertam cursos de graduação em LEM. As 5 que não ofertam são: UFCA, UFOB, UFSB, UNIVASF e UFDPAr. Esta última, até 2018, fazia parte da UFPI – *Campus* Ministro Reis Velloso –, situada no município de Parnaíba-PI, e foi desmembrada por meio da Lei Nº 13.651. A Universidade Federal do Cariri (UFCA), por sua vez, sediada em Juazeiro do Norte - Ceará, também possui *campi* nas cidades de Crato, Barbalha, Brejo Santo e Icó, todas elas situadas na região do Cariri. Ela oferece curso de Letras-Libras em seu *campus* sede, mas não em outras habilitações em Letras. A Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFBO), com *campi* nas cidades de Barreiras, Barra, Bom Jesus da Lapa, Santa Maria da Vitória e Luiz Eduardo Magalhães, no estado da Bahia, não oferta nenhuma formação em Letras. A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), com Reitoria em Itabuna e *campi* em Teixeira de Freitas e Porto Seguro, também não oferta graduação em Letras. A Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), com *campus* sede em Petrolina-PE e *campi* em Juazeiro-BA, São Raimundo Nonato-PI, Salgueiro-PE, Senhor do Bonfim-BA e Paulo Afonso-BA, também não oferece curso de graduação em Letras.

Dos 9 institutos federais, apenas 2, o IFCE e o IFRN, ofertam cursos superiores em LEM. É importante salientar, no entanto, que os institutos federais são mais voltados para uma formação técnica e tecnológica. Ainda assim, em algumas dessas instituições encontram-se alguns cursos superiores destinados ao bacharelado e às licenciaturas, além de alguns cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).

Por fim, das 15 universidades estaduais da Região Nordeste, apenas duas não oferecem cursos em LEM: UNCISAL e UEMASUL. A Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), como o nome já sugere, oferta cursos nas áreas de saúde, mas também na área de tecnologia, e não possui nenhum curso de licenciatura. A Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), por sua vez, possui graduação em Letras, mas apenas em língua portuguesa.

Portanto, o somatório das instituições públicas de ensino superior da Região Nordeste que ofertam cursos de LEM em seus *campi* corresponde a 30, dentre as quais: 15 universidades federais, 2 institutos federais e 13 universidades estaduais. Essas instituições estão distribuídas da seguinte forma no território:

Figura 2 – Universidades do Nordeste que ofertam cursos de LEM



Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Após termos feito a triagem das universidades e institutos federais que ofertam cursos de LEM em seus *campi*, o procedimento seguinte consistiu em identificar quais são esses cursos e onde estão situados. Portanto, na próxima seção, detalhamos os cursos que são oferecidos por cada uma dessas instituições e as cidades onde estão sediados. Para efeito de organização e de melhor visualização, nós dividimos essa etapa da análise por estados.

- **Maranhão**

O estado do Maranhão, 2º maior da Região Nordeste, com uma superfície de 331.983 km², possui apenas duas instituições que ofertam cursos em Letras Estrangeiras Modernas: UFMA e UEMA. A UFMA oferece cursos em Letras-Inglês, Letras-Português-Inglês, Letras-Espanhol e Letras-Francês. A UEMA, por sua vez, oferece cursos de licenciatura em Letras-Português-Inglês e Letras-Português-Espanhol. Essas duas universidades juntas ofertam esses cursos distribuídos em 25 dos 217 municípios do estado. Esses cursos estão distribuídos da seguinte forma:

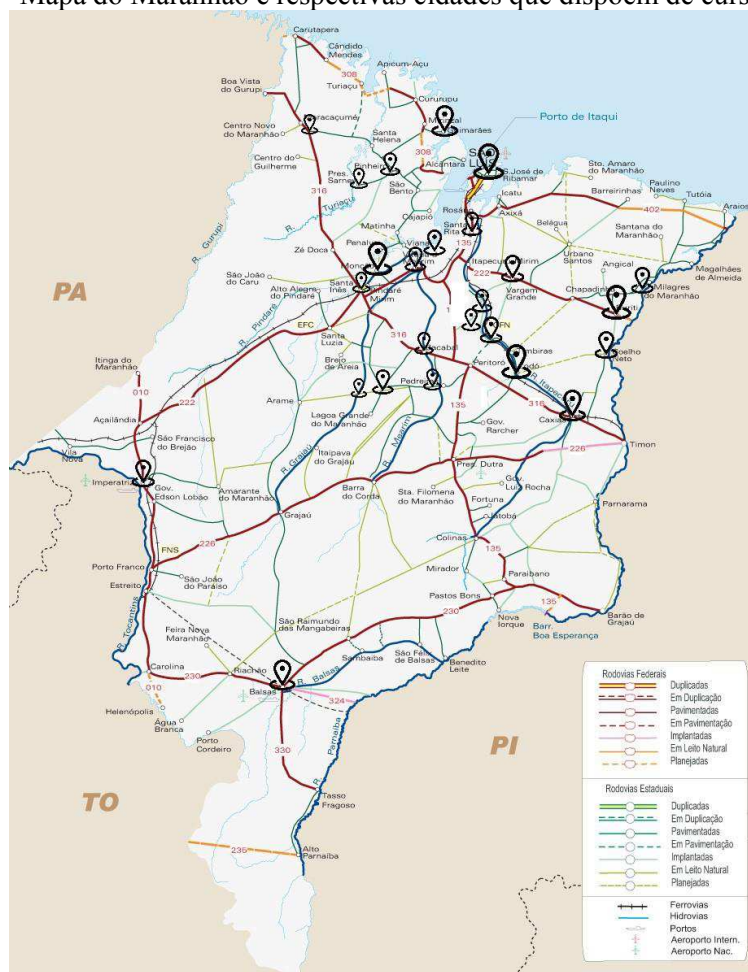
Quadro 3 - Universidades do Maranhão com cursos de LEM

Instituição	Curso	Cidades
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Letras-Inglês	São Luís, Monção, Buriti Bravo, Codó, Lago Do Junco, Santa Inês, Vargem Grande
	Letras-Português-Inglês	Guimarães
	Letras-Espanhol	São Luís, Caxias, Codó, Coroatá, Imperatriz, Lago Do Junco, Poção De Pedras
	Letras-Francês	São Luís
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	Letras-Português-Inglês	São Luís, Bacabal, Balsas, Caxias, Coelho Neto, Imperatriz, Lago Da Pedra, Santa Inês, Anajatuba, Brejo, Codó, Governador Nunes Freire, Pirapemas, Pinheiro, Presidente Sarney, São Mateus do Maranhão, Santa Rita, Vitoria do Mearim
	Letras-Português-Espanhol	São Luís, Bacabal

Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Para melhor visualização da distribuição desses cursos na extensão territorial do estado, elaboramos o mapa a seguir:

Figura 3 - Mapa do Maranhão e respectivas cidades que dispõem de cursos de LEM



Fonte: dados de pesquisa (2022).

Como se pode observar no mapa, a maioria desses cursos estão concentrados em regiões relativamente próximas da capital, São Luís, e quase não se veem nas regiões mais afastadas do estado, com exceção de Balsas e Imperatriz (segunda maior cidade do estado).

- **Piauí**

O estado do Piauí possui algumas características bem peculiares. Apesar de ser o 3º maior estado da Região em extensão territorial (com 251.529 km²), é o 2º menos populoso, com 3,195 milhões de habitantes (IBGE, 2014), ficando à frente apenas de Sergipe. Outra particularidade desse estado é que sua capital, Teresina, é a única da Região Nordeste que está afastada do litoral.

O Piauí possui apenas duas universidades públicas que ofertam cursos de Letras Estrangeiras Modernas: UFPI e UESPI. A UFPI oferece cursos de licenciatura em Letras-Inglês

e Letras-Português-Francês. A UESPI, por sua vez, oferta cursos de Letras-Inglês e Letras-Espanhol. Esses cursos, de ambas as universidades, estão distribuídos em 5 dos 224 municípios do estado e estão dispostos como se vê no quadro a seguir:

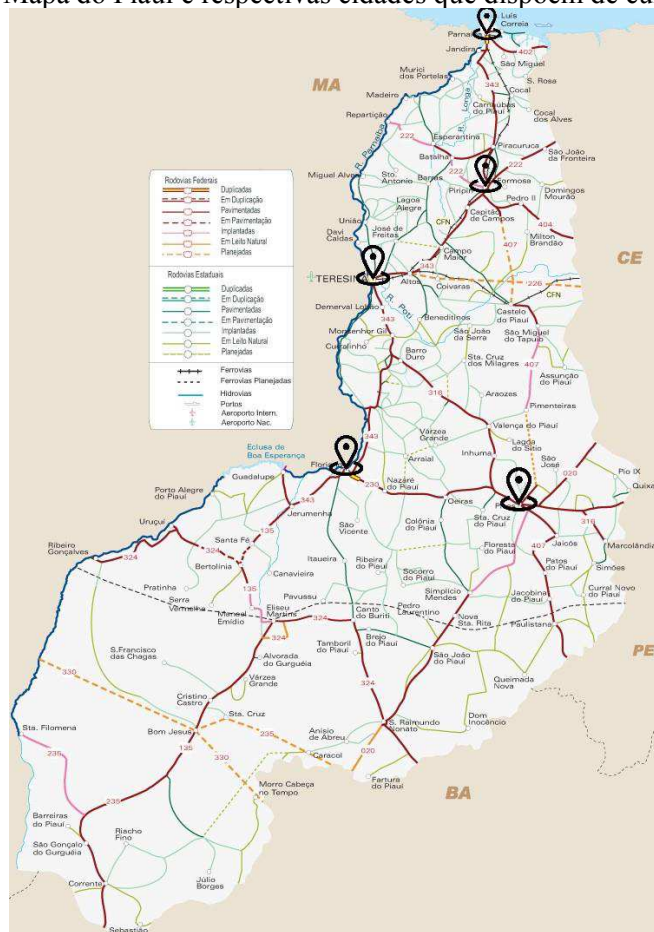
Quadro 4 - Universidades do Piauí com cursos de LEM

Instituição	Curso	Cidades
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Letras-Inglês	Teresina, Picos, Floriano, Parnaíba
	Letras-Português-Francês	Teresina
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	Letras-Inglês	Teresina, Piripiri, Parnaíba
	Letras-Espanhol	Teresina

Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Para melhor visualização da distribuição desses cursos no território do estado do Piauí, elaboramos o mapa a seguir:

Figura 4 - Mapa do Piauí e respectivas cidades que dispõem de cursos de LEM



Fonte: dados de pesquisa (2022).

Como se pode perceber, são pouquíssimos os municípios do estado nos quais são ofertados cursos de Letras Estrangeiras Modernas. Essa situação do Piauí, infelizmente, não

representa um caso isolado na Região, como veremos mais adiante, e é um reflexo da negligência das autoridades políticas em relação à educação no país, em especial no que concerne às instituições de nível superior.

- **Ceará**

O estado do Ceará ocupa a quarta posição em extensão territorial da Região Nordeste e terceira em número populacional (IBGE, 2014). Além disso, junto com a Bahia, é o estado com maior quantidade de instituições públicas de ensino superior que ofertam cursos de graduação em Letras Estrangeiras Modernas. São seis instituições: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Essas instituições ofertam cursos em 11 dos 184 municípios do estado. Esses cursos estão distribuídos da seguinte forma:

Quadro 5 - Universidades do Ceará com cursos de LEM

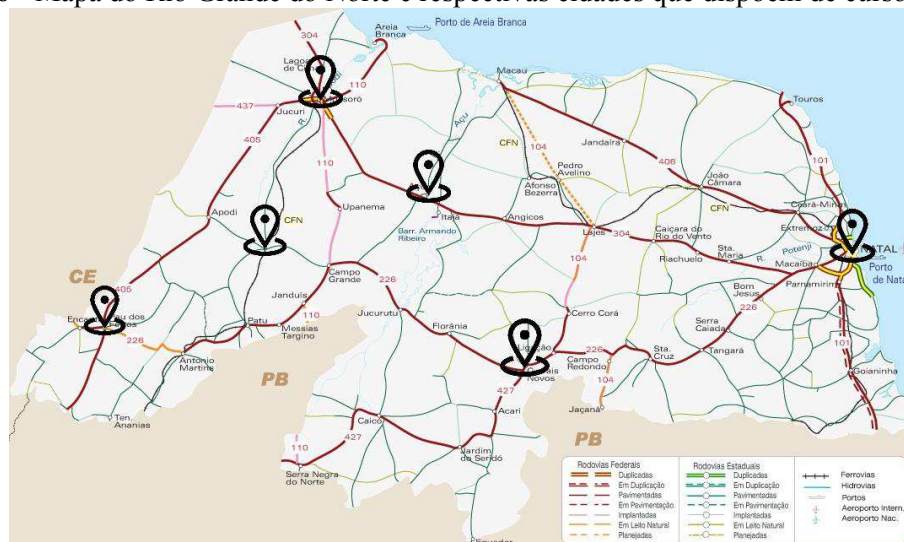
Instituição	Curso	Cidades
Universidade Federal do Ceará (UFC)	Letras-Inglês	Fortaleza
	Letras-Espanhol	Fortaleza
Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)	Letras-Inglês	Redenção
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Letras-Inglês	Fortaleza
	Letras-Espanhol	Fortaleza
	Letras-Português-Francês	Fortaleza
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)	Letras-Inglês	Sobral
Universidade Regional do Cariri (URCA)	Letras-Português-Inglês	Campos Sales, Crato, Missão Velha
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)	Letras-Português-Inglês	Baturité, Camocim, Tauá, Tianguá, Umirim

Fonte: dados de pesquisa (2022).

Apesar da quantidade de instituições, a distribuição desses cursos no espaço territorial do estado se concentra em poucas cidades. Isso fica bastante perceptível no mapa a seguir:

Para melhor visualização da distribuição desses cursos no espaço geográfico do estado, elaboramos o mapa a seguir:

Figura 6 - Mapa do Rio Grande do Norte e respectivas cidades que dispõem de cursos de LEM



Fonte: dados de pesquisa (2022).

Portanto, como se observa no mapa acima, são poucas as cidades do Rio Grande do Norte que se beneficiam de cursos de LEM. Esse fato faz com que muitos estudantes que moram em cidades pequenas tenham que deixar suas cidades de origem para seguirem uma formação em nível superior.

- **Paraíba**

A Paraíba possui 3 instituições públicas de ensino superior que ofertam de cursos de Letras Estrangeiras Modernas, são elas: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Seus cursos são ofertados em apenas 5 dos 223 municípios, que estão dispostos da seguinte forma:

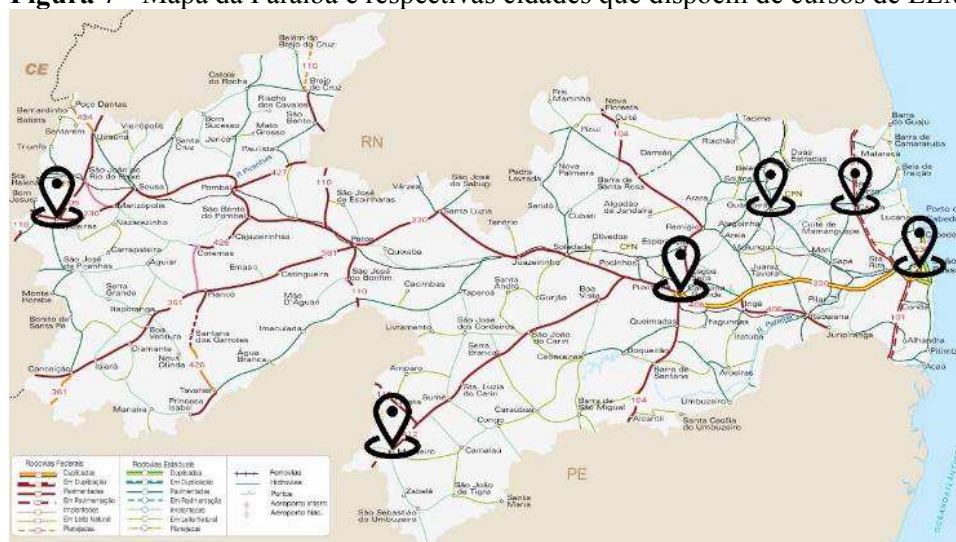
Quadro 7 - Universidades da Paraíba com cursos de LEM

Instituição	Curso	Cidades
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Letras-Espanhol	João Pessoa, Mamanguape (EAD)
	Letras-Inglês	João Pessoa, Mamanguape (EAD)
	Letras-Francês	João Pessoa
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Letras-Espanhol	Campina Grande
	Letras-Inglês	Campina Grande, Cajazeiras
	Letras-Francês	Campina Grande
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	Letras-Espanhol	Campina Grande, Monteiro
	Letras-Inglês	Campina Grande, Guarabira

Fonte: dados de pesquisa (2022).

É importante salientar que apenas em quatro desses municípios a oferta desses cursos é presencial, pois em Mamanguape sua oferta é na modalidade de ensino a distância (EAD). Para que se ter uma melhor ideia da distribuição desses cursos no espaço geográfico do estado, elaboramos o mapa a seguir:

Figura 7 - Mapa da Paraíba e respectivas cidades que dispõem de cursos de LEM



Fonte: dados de pesquisa (2022).

Assim como pudemos observar nos outros estados, a situação na Paraíba não é diferente: são poucas as cidades que se beneficiam de formações superiores em LEM.

- **Pernambuco**

O estado de Pernambuco é o segundo mais populoso da Região, ficando atrás apenas da Bahia (IBGE, 2014). São quatro as instituições públicas de ensino superior que ofertam cursos em Letras Estrangeiras Modernas: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Essas quatro instituições ofertam cursos em apenas 4 dos 185 municípios e estão dispostos da seguinte forma:

Quadro 8 - Universidades de Pernambuco com cursos de LEM

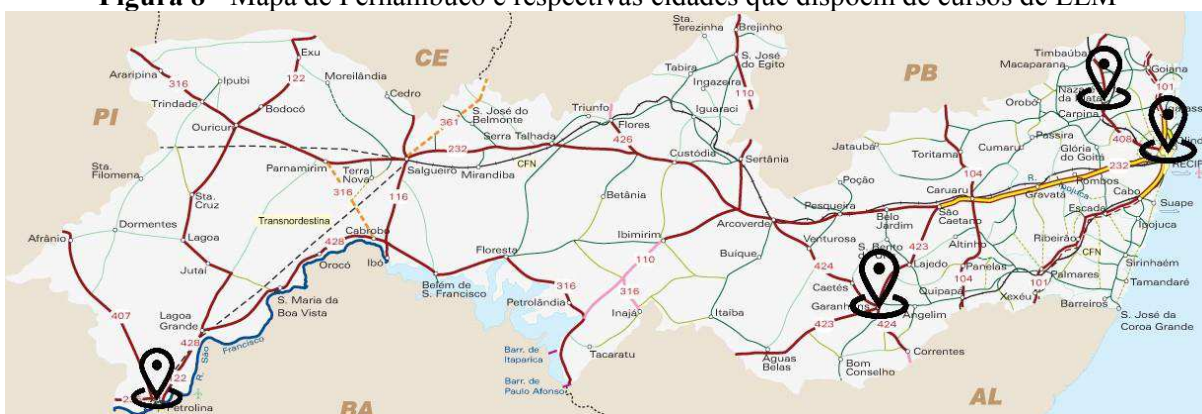
Instituição	Curso	Cidades
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Letras-Espanhol	Recife
	Letras-Francês	Recife
	Letras-Inglês	Recife
Universidade de Pernambuco (UPE)	Letras-Português-Inglês	Nazaré da Mata, Petrolina

	Letras-Português-Espanhol	Petrolina
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	Letras-Português-Espanhol	Recife
	Letras-Pt.-Ing.	Garanhuns
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE)	Letras-Português-Inglês	Garanhuns

Fonte: dados de pesquisa (2022).

Para se ter uma melhor ideia da distribuição desses cursos no espaço territorial do estado, elaboramos o mapa a seguir:

Figura 8 - Mapa de Pernambuco e respectivas cidades que dispõem de cursos de LEM



Fonte: dados de pesquisa (2022).

Aparentemente, a situação dos cursos de LEM em Pernambuco parece ser ainda pior do que na Paraíba. Apesar de haver mais IFS nesse estado que ofertam esses cursos, eles estão concentrados em apenas 4 municípios, o que é irrisório em relação à extensão territorial do estado.

- **Alagoas**

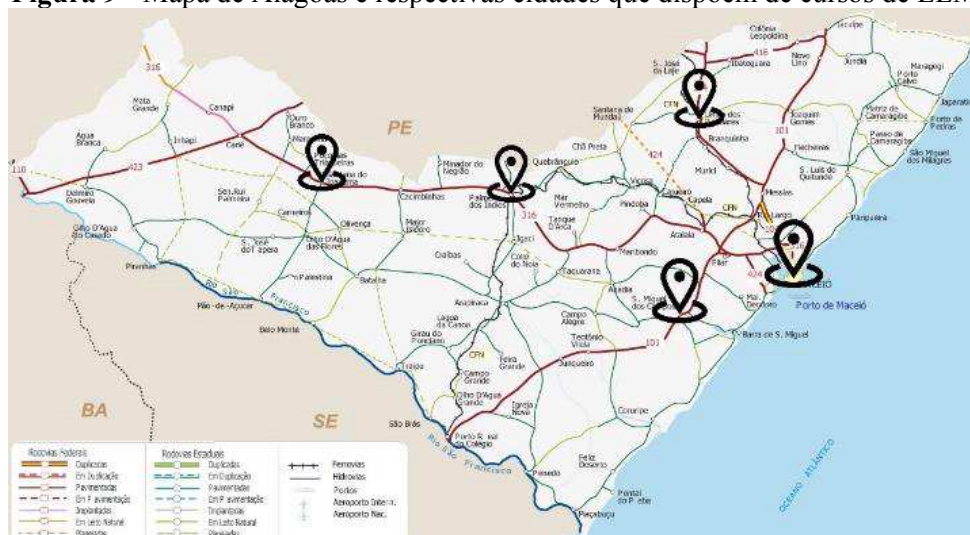
Alagoas é o segundo menor estado do Nordeste em extensão territorial (com superfície de 27.768 km²) e o 3º menos populoso (IBGE, 2014). Seus cursos de LEM estão distribuídos em apenas 5 dos 102 municípios (Maceió, União dos Palmares, Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios, São Miguel dos Campos) e são ofertados por duas instituições de ensino superior: Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Esses cursos estão ofertados da seguinte forma:

Quadro 9 - Universidades de Alagoas com cursos de LEM

Instituição	Curso	Cidades
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Letras-Espanhol	Maceió
	Letras-Francês	Maceió
	Letras-Inglês	Maceió
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)	Letras-Inglês	União dos Palmares, Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios, São Miguel dos Campos
	Letras-Espanhol	São Miguel dos Campos
	Letras-Port.-Francês	Santana do Ipanema

Fonte: dados de pesquisa (2022).

Apesar de ser um estado relativamente pequeno, comparado aos demais, os 5 municípios nos quais são ofertados os cursos de LEM ainda são pouco significativos, como se pode perceber no mapa abaixo:

Figura 9 - Mapa de Alagoas e respectivas cidades que dispõem de cursos de LEM

Fonte: dados de pesquisa (2022).

- **Sergipe**

O estado de Sergipe detém duas particularidades interessantes. Ele é o menor em extensão territorial (com 21.910 km²) e o menos populoso (2,22 milhões de habitantes, segundo dados do IBGE em censo de 2014). Apenas uma instituição pública de ensino superior oferta cursos em LEM: Universidade Federal de Sergipe (UFS). Esses cursos são ofertados exclusivamente em modalidade de Ensino a Distância (EAD) e são sediados em *campi* distribuídos em 13 dos 75 municípios, que estão assim dispostos:

Quadro 10 - Universidades de Sergipe com cursos de LEM

Instituição	Curso	Cidades
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Letras-Espanhol	Araújo, Brejo Grande, Carira, Estância, Japaratuba, Lagarto, Nossa Senhora da Glória, Nossa Senhora das Dores, Poço Verde, Porto da Folha, São Cristóvão, São Domingos (todos EAD)
	Letras-Inglês	Aracaju, Araújo, Brejo Grande, Carira, Estância, Japaratuba, Lagarto, Nossa Senhora da Glória, Nossa Senhora das Dores, Poço Verde, Porto da Folha, São Cristóvão, São Domingos (todos EAD)

Fonte: dados de pesquisa (2022).

Aparentemente, o estado de Sergipe é o que possui melhor distribuição dos seus cursos de LEM em relação ao seu território. No entanto, se considerarmos o fato de que todos esses cursos são ofertados em modalidade de EAD, há uma redução significativa do corpo docente para dar suporte a esses cursos e, por extensão, aos alunos, representando uma redução significativa de custos para a manutenção desses cursos. Esse fato pode representar certa precariedade das condições de trabalho e uma forte redução do campo de atuação dos professores de ensino superior.

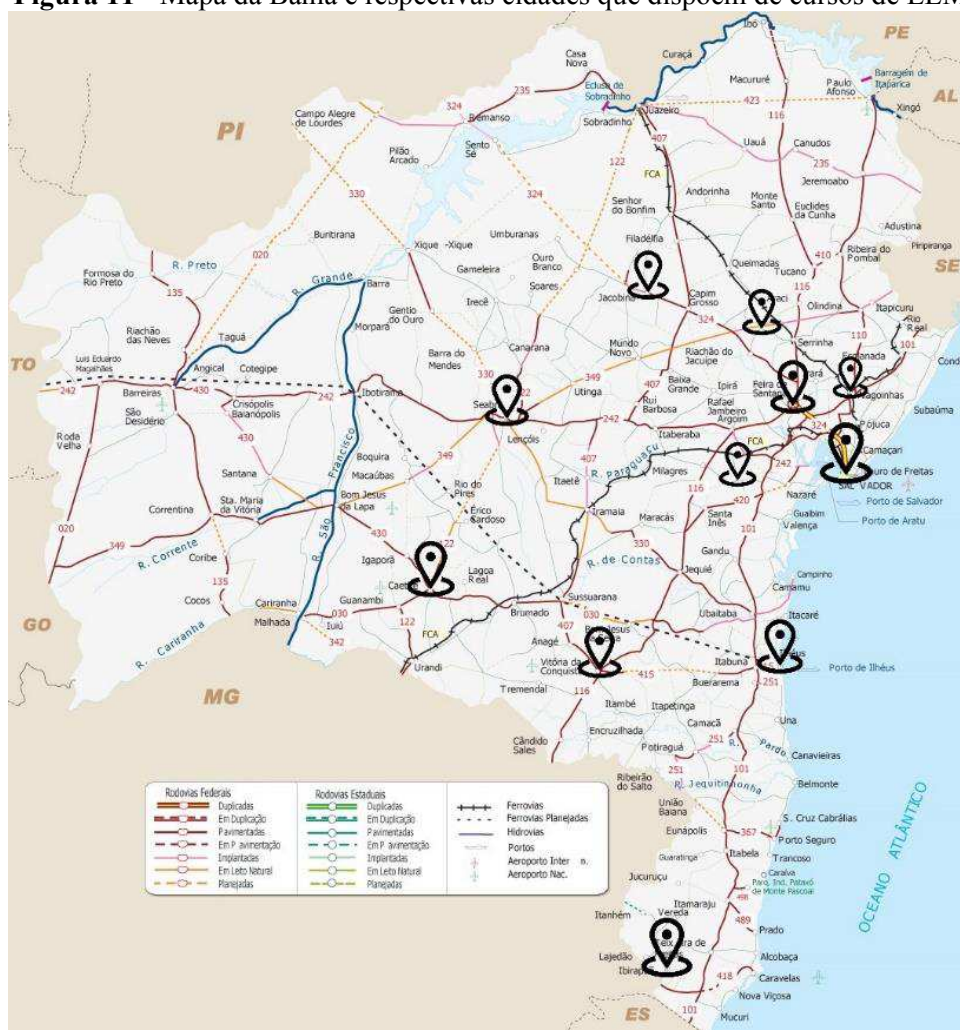
Quadro 11 - Universidades da Bahia com cursos de LEM

Instituição	Curso	Cidades
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Letras-Espanhol	Salvador
	Letras-Inglês	Salvador
	Letras-Francês	Salvador
	Letras-Alemão	Salvador
	Letras-Italiano	Salvador
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Letras-Inglês	Amargosa
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	Letras-Português-Espanhol	Feira de Santana
	Letras-Inglês	Feira de Santana
	Letras-Português-Francês	Feira de Santana
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Letras-Português-Inglês	Vitória da Conquista
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Letras-Espanhol	Salvador, Santo Antônio de Jesus
	Letras-Inglês	Salvador, Caetité, Alagoinhas, Seabra, Conceição do Coité, Jacobina,
	Letras-Francês	Alagoinhas
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	Letras-Português-Inglês	Ilhéus
	Letras-Port.-Espanhol	Ilhéus

Fonte: dados de pesquisa (2022).

Apesar de representar um número relativamente significativo de instituições, quando distribuídos no espaço geográfico do estado esses cursos ainda parecem muito pouco significativos, como se pode observar no mapa abaixo:

Figura 11 - Mapa da Bahia e respectivas cidades que dispõem de cursos de LEM



Fonte: dados de pesquisa (2022).

Após termos feito o mapeamento das instituições públicas que ofertam cursos de graduação em LEM na Região Nordeste do Brasil e de termos identificado esses cursos, na próxima seção, apresentamos a análise dos PPC. Nosso objetivo, nessa parte da análise, é de identificar as disciplinas e ementas que têm um enfoque na formação didático-pedagógica desses profissionais e de analisar se há uma proposta voltada para a formação plurilíngua e pluricultural dos professores.

3.2.2 Análise dos PPC dos cursos e ementas das disciplinas

Tendo concluído o mapeamento das universidades públicas de ensino superior que ofertam cursos de LEM na Região Nordeste do Brasil, nosso enfoque agora se volta para os PPC. Assim, nesta seção, analisamos a estrutura curricular e as ementas das disciplinas voltadas

para a formação didático-pedagógica dos professores, a fim de identificarmos se há uma abertura desses cursos para uma formação plurilíngue e pluricultural desses profissionais.

Assim como fizemos na seção anterior, procederemos à análise de cada estado de forma separada e, ao final, faremos uma triangulação desses dados, buscando identificar as semelhanças e diferenças em cada um dos estados.

- **Maranhão**

Nas duas universidades do estado do Maranhão que oferecem cursos de graduação em LEM, identificamos a oferta de disciplinas com enfoque na formação didático-pedagógica dos estudantes, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 12 - Cursos de LEM de univ. do Maranhão e respectivas disciplinas de didática e LA

Instituição	Curso	Disciplina	Natureza/CH	Período
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Letras-Ing. Letras-Esp. Letras-Fr. Letras-Pt-Ing.	Didática	Obrigatória/60h	2º
		Linguística aplicada ao ensino de língua	Obrigatória/60h	6º
	Letras-Esp.	Metodologia do ensino de líng. Espanhola	Obrigatória/60h	4º
		Linguística aplicada ao ensino da língua espanhola	Optativa/60h	9º
	Letras-Fr.	Fundamentos em metodologia do ensino de língua francesa	Obrigatória/60h	4º
	Letras-Ing.	Metodologia do ensino de líng. Inglesa I	Obrigatória/60h	4º
		Metodologia do ensino de líng. Inglesa II	Obrigatória/60h	5º
		Metodologia do ensino de líng. Inglesa III	Obrigatória/30h	6º
		Linguística aplicada ao ensino de língua inglesa	Optativa/60h	9º
	Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	Letras-Pt.-Ing. Letras-Pt.-Esp.	Didática	Obrigatória/60h

Fonte: Dados de pesquisa (2022).

A grade curricular dos cursos de LEM da UFMA foi reformulada em 2018 e traz algumas disciplinas comuns a todos os cursos e algumas específicas para cada área. As disciplinas comuns têm como escopo a sensibilização desses profissionais às questões mais gerais relacionadas ao ensino-aprendizagem e à organização do processo didático-pedagógico. Já as disciplinas específicas de cada curso estão mais voltadas para os problemas mais

específicos de ensino-aprendizagem de cada língua em particular. É interessante observar que a quantidade de disciplinas específicas em *Metodologia de Ensino* varia bastante segundo a habilitação: o curso de Letras-inglês possui 4, enquanto o de Letras-francês possui apenas uma. É importante salientar também que em nenhuma dessas disciplinas há discussão acerca das abordagens plurais de ensino ou sobre plurilinguismo e pluriculturalismo. Há um apagamento total dessas discussões, seja por desconhecimento seja por questões ideológicas.

A UEMA, por sua vez, possui apenas uma disciplina em Didática, de caráter mais geral, que não tem o enfoque de entrar em questões relacionadas a abordagens de ensino de LE, nem de políticas linguísticas. Essa disciplina, tanto da UEMA como da UFMA, é ofertada pelo departamento de Educação, e é ministrada por professores formados em pedagogia, não em Didática de Línguas. Fica evidente, portanto, a lacuna importante nesses cursos de licenciatura, sobretudo no que concerne à UEMA, pois os profissionais se formam sem conhecerem as abordagens plurais de ensino (ou mesmo as abordagens de ensino de LE em geral).

- **Piauí**

O caso do Piauí parece não ser muito diferente do das universidades do Maranhão, nem das dos outros estados, como veremos na sequência. Suas duas universidades que oferecem cursos de graduação em LEM, a UFPI e a UESPI também ofertam disciplinas em Didática e em Linguística Aplicada, mas as discussões acerca das abordagens plurais de ensino e do plurilinguismo parece não fazer parte das ementas dessas disciplinas. Encontramos, portanto, as seguintes disciplinas:

Quadro 13 - Cursos de LEM de univ. do Piauí e respectivas disciplinas de didática e LA

Instituição	Curso	Disciplina	Natureza/CH	Período
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Letras-Ing.	Didática I	Obrigatória/75h	6º
		Prática de ensino de inglês	Obrigatória/135h	9º
	Letras-Pt.-Fr.	Linguística aplicada ao ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira	Obrigatória/30h	4º
		Didática geral	Obrigatória/60h	5º
		Metodologia de ensino de francês	Obrigatória/60h	6º
		Reflexões sobre linguística aplicada e formação de professores	Optativa/45h	9º
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	Letras-Ing.	Didática	Obrigatória/60h	4º
		Linguística aplicada ao ensino de língua inglesa	Obrigatória/90h	6º
	Letras-Esp.	Metodologia de ensino de língua espanhola	Obrigatória/60h	7º

Fonte: Dados de pesquisa (2022).

As disciplinas de didática, em ambas as universidades, são ofertadas pelo departamento de Educação e estão, portanto, mais direcionadas a questões gerais relacionadas à Pedagogia e ao planejamento didático. As abordagens de ensino de LE não fazem parte de seu escopo. As disciplinas de Linguística Aplicada e de Metodologia de Ensino, por sua vez, estão mais voltadas para essas questões. O que chama a atenção, no entanto, é que em nenhuma dessas disciplinas há referência às abordagens plurais de ensino nem ao plurilinguismo, salvo uma exceção. Encontramos na disciplina de *Linguística aplicada ao ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira*, do curso de Letras-português-francês da UFPI, dentre as referências bibliográficas complementares, um texto de Roulet (1980) intitulado “*Langue Maternelle et Langues Secondes, Vers une Pédagogie Intégrée*” [Língua Materna e línguas segundas, em direção a uma Pedagogia Integrada], que traz uma discussão acerca da necessidade de uma didática integrada da L1 e da LE. Percebe-se, portanto, um apagamento, quase total, dessas abordagens nas ementas dessas disciplinas, ainda que sua proposta seja a de apresentar a “evolução das metodologias de ensino de LE”. Fica, então, a cargo do professor trazer esses conhecimentos de forma pessoal.

- **Ceará**

As instituições de ensino superior do Ceará que ofertam cursos de LEM não apresentam muita novidade em seus currículos, em relação às universidades já analisadas até aqui. Suas disciplinas dedicadas à formação didática dos professores, apesar de bastante numerosas e ricas, não trazem nenhuma referência ao plurilinguismo nem às abordagens plurais de ensino. As disciplinas que encontramos estão apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 14 - Cursos de LEM de univ. do Ceará e respectivas disciplinas de didática e LA

Instituição	Curso	Disciplina	Natureza/CH	Período
Universidade Federal do Ceará (UFC)	Letras-Ing. Letras-Esp.	Fundamentos de linguística aplicada	Obrigatória/64h	1º (ing.) 2º (esp.)
		Didática I	Obrigatória/64h	4º (ing.) 2º (esp.)
	Letras-Esp.	Didática do ensino da língua esp. I	Obrigatória/64h	3º
		Didática do ensino da língua esp. II	Obrigatória/64h	4º
	Letras-Port.-Ale.	Elaboração de Materiais Didático-pedagógicos em Alemão como Língua Estrangeira	Obrigatória/64h	--

	Letras-Port.-Ita.	Elaboração de Materiais Didático-pedagógicos em Italiano como Língua Estrangeira	Obrigatória/64h	--
Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)	Letras-Ing.	Linguística Aplicada	Obrigatória/60h	3°
		Prática de Ensino I: Abordagens de Ensino em LE	Obrigatória/60h	4°
		Prática de Ensino II: Análise e Elaboração de Material Didático	Obrigatória/90h	5°
		Políticas Linguísticas	Obrigatória/60h	8°
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Letras-Ing. Letras-Esp. Letras-Pt.-Fr.	Linguística Aplicada	Obrigatória/60h	2°
		Didática geral I	Obrigatória/60h	5°
	Letras-Esp.	Teoria do ens. da ling. Espanhola	Obrigatória/60h	4°
	Letras-Ing.	Teoria do ensino de ling. Inglesa	Obrigatória/60h	5°
	Letras-Pt.-Fr.	Teor. do ens. de ling. e lit. Francesa	Obrigatória/60h	7°
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)	Letras-Ing.	Didática	Obrigatória/80h	4°
		Metodologia e didática do ensino da língua inglesa	Obrigatória/80h	4°
		Linguística aplicada ao ensino de língua inglesa	Obrigatória/60h	6°
Universidade Regional do Cariri (URCA)	Letras-Pt.-Ing.	Metodologia de ensino de língua inglesa	Obrigatória/60h	6°
		Didática I	Obrigatória/90h	6°
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)	Letras-Pt.-Ing.	Didática Geral	Obrigatória/80h	3°
		Linguística Aplicada	Obrigatória/40h	8°

Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Assim como nas demais instituições, as disciplinas de Didática ou Didática geral são ofertadas pelo departamento de educação e não serão, portanto, objeto de nossa análise. As disciplinas de linguística aplicada e de Metodologia de ensino ou Didática de ensino (com suas diversas nomenclaturas) são todas focadas na formação didático-pedagógica dos professores. Seu escopo é a capacitação dos professores acerca das abordagens de ensino, o desenvolvimento das habilidades comunicativas em sala de aula e a avaliação dessas habilidades nos mais diversos contextos de ensino. Essas disciplinas, como já dito, apesar de muito ricas e pertinentes na formação de professores de LE, têm uma lacuna de pelo menos 30 anos em relação à evolução das abordagens de ensino, pois não trazem nenhuma discussão e nenhuma referência ao plurilinguismo nem às abordagens plurais de ensino. Identificamos, portanto, nesses cursos, o espaço necessário para a inserção dessas discussões, sem a necessidade da criação de novas

disciplinas, mas percebemos também a urgente carência de atualização das referências bibliográficas, a fim de contemplarem essas discussões que se fazem necessárias.

Uma das disciplinas que nos chamou bastante atenção nesses currículos foi a de *Políticas Linguísticas*, do curso de Letras-inglês da UNILAB, pois foi uma das poucas instituições, das que analisamos, a ofertar, em caráter obrigatório, uma disciplina com essa proposta. Acreditamos que discutir acerca das políticas linguísticas é fundamental nos cursos de licenciatura de Letras, e fomenta discussões sobre a necessidade de políticas linguísticas voltadas ao plurilinguismo e à diversidade linguística. Essa disciplina traz em sua bibliografia básica referência ao texto de Calvet (2007) intitulado *As Políticas linguísticas*¹⁰². As discussões suscitadas pelo autor, ao nosso ver, estão bastante alinhadas às ideias que defendemos aqui: diversidade linguística, plurilinguismo etc. Portanto, foi a única disciplina que encontramos nesses currículos que trata, ainda que de forma tangencial, das políticas linguísticas para assegurar a diversidade linguística e o plurilinguismo.

- **Rio Grande do Norte**

Dentre as quatro instituições do Rio Grande do Norte que possuem cursos de graduação em LEM – UFRN, Ufersa, UERN, IFRN –, a única que oferece disciplina voltada para as abordagens plurais de ensino é a UFRN, como se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 15 - Cursos de LEM de univ. do RN e respectivas disciplinas de didática e LA

Instituição	Curso	Disciplina	Natureza/CH	Período
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Letras-Esp. Letras-Fr.	Intercompreensão de línguas românicas	Optativa/60h	8º
	Letras-Ing. Letras-Esp.	Didática	Obrigatória/60h	4º
	Letras-Fr.	Linguística Aplicada e ensino de língua francesa	Obrigatória/60h	6º
	Letras-Ing.	Linguística Aplicada e ensino de língua inglesa I	Obrigatória/60h	6º
	Letras-Pt.-Ing.	Didática geral	Obrigatória/60h	3º
	Letras-Esp.	Linguística Aplicada ao ensino de língua espanhola	Obrigatória/60h	9º
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa)	Letras-Ing.	Didática	Obrigatória/60h	4º
		Tópicos especiais em Linguística Aplicada	Optativa/60h	10º
		Introdução à Linguística Aplicada	Obrigatória/60h	5º
	Letras-Ing.	Didática Geral	Obrigatória/60h	4º

¹⁰² CALVET, Louis-Jean. **As Políticas linguísticas**. Florianópolis; São Paulo: Ipol; Parábola, 2007.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	Letras-Esp.	Linguística Aplicada	Optativa/60h	8°
Instituto Federal Rio Grande do Norte (IFRN)	Letras-Esp. Letras-Pt.- Esp.	Didática	Obrigatória/60h	4°
		Metodologia do Ensino de Esp. I	Obrigatória/60h	5°
		Metodologia do Ensino de Esp. II	Obrigatória/60h	6°
	Letras-Esp. (EAD)	Didática	Obrigatória/90h	4°
		Metodologia do Ensino de ELE	Obrigatória/60h	6°
Letras-Pt.- Esp.	Linguística Aplicada	Optativa/30h	----	

Fonte: Dados de pesquisa (2022).

A disciplina de *Intercompreensão de línguas românicas*, ofertada em caráter optativo nos cursos de Letras-espanhol e Letras-francês da UFRN, foi uma das únicas (excetuando-se a UFCG) que encontramos dentre todos os currículos dos cursos de LEM das universidades públicas do Nordeste brasileiro. A UFRN foi pioneira na oferta dessa disciplina na Região. Ela é ofertada desde o ano de 2010 e traz em sua ementa os seguintes objetivos: “Sensibilização à intercompreensão. Conscientização das vantagens do contato com a diversidade linguística e cultural, para o aumento da flexibilidade cognitiva, aquisição de novos conhecimentos e competências.” A disciplina traz também referências bibliográficas muito importantes para se entender o contexto de aparição dessas abordagens, seus princípios metodológicos e objetivos, a partir das discussões dos textos de Andrade e Pinho (2010), Blanche-Benveniste (1997), Robert (2009) etc. Além disso, a disciplina traz, em sua bibliografia complementar, várias indicações de *sites* para se conhecer essas abordagens e alguns de seus resultados, como: *Galanet*, *Euro-Mania*, *Galapro*, *Lingalog*, entre outros. É importante salientar aqui o papel fundamental da professora Selma Alas Martins, professora da UFRN no curso de Letras-francês, que vem militando há vários anos no Rio Grande do Norte em prol das abordagens plurais de ensino e do plurilinguismo. Suas ações resultaram, entre outros frutos, na implementação dessa disciplina no currículo dos cursos de Letras-francês e Letras-espanhol da UFRN.

Um elemento que chamou nossa atenção ao analisarmos as ementas das disciplinas dessas universidades é o fato de as abordagens plurais de ensino parecerem ser consideradas como um capítulo à parte na evolução das abordagens de ensino de LE. Quando observamos a ementa da disciplina de *Metodologia do Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira*, do curso de Letras-Espanhol (EAD) do IFRN, por exemplo, dentre os conteúdos abordados, no que concerne às abordagens de ensino, encontramos: Método Gramática-Tradução; Método Direto; Método Audiolingual; Método Audiovisual; Abordagem Comunicativa. Não há

nenhuma referência às abordagens plurais de ensino, que começam a surgir a partir do início dos anos de 1990. Há, portanto, um apagamento dessas abordagens em todas as ementas que analisamos, não apenas nessa disciplina em particular. Isso é um fato, no mínimo, intrigante.

- **Paraíba**

Na Paraíba, três instituições ofertam cursos de LEM e as disciplinas voltadas para a formação didático-pedagógica dos professores em cada um dos cursos são as seguintes:

Quadro 16 - Cursos de LEM de univ. da Paraíba e respectivas disciplinas de didática e LA

Instituição	Curso	Disciplina	Natureza/CH	Período
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Letras-Esp.	Didática	Obrigatória/60h	4º
	Letras-Ing.			
	Letras-Fr.			
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Letras-Esp.	Paradigmas de Ensino	Obrigatória/60h	3º
	Letras-Fr.	TEL(Intercompreensão)	Optativa/60h	--
	Letras-Ing.			
	Letras-Esp.	Linguística Aplic. Ao Ens. Espanhol -LE	Complementar/60h	4º
	Letras-Ing.	Linguística Aplic. Ao Ens. Inglês -LE	Complementar/60h	4º
Letras-Fr.	Linguística Aplic. Ao Ens. De Francês -LE	Obrigatória/60h	4º	
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	Letras-Esp.	Didática	Obrigatória/60h	8º
	Letras-Ing.			
	Letras-Esp.	Linguística Aplicada I: ensino aprendizagem de	Obrigatória/60h	5º
		Linguística Aplicada II: teorias e modelos de	Obrigatória/60h	6º
	Linguística Aplicada III: métodos, técnicas e	Obrigatória /60h	7º	

Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Como se pode observar no quadro acima, a UFPB é, dentre essas três universidades, a que tem o currículo mais defasado no que concerne à formação didático-pedagógica dos professores. Apesar desses cursos terem passado por atualizações recentes em seus PPC – Letras-Francês e Letras-Inglês, em 2018, e Letras-Espanhol, em 2019 –, aparentemente não houve nenhuma evolução no sentido de melhorar a formação didático-pedagógica desses cursos. A única disciplina em didática, que é comum para os três cursos e é ofertada pelo departamento de educação, não traz nenhum conhecimento relativo às abordagens de ensino de língua estrangeira em sua ementa.

Os cursos de LEM da UFCG têm uma estrutura curricular mais bem estruturada em comparação com a UFPB, no que concerne à formação didático-pedagógica dos professores de

LE. Além das disciplinas de *Paradigmas de Ensino* e de *TEL (Intercompreensão)*, comum aos cursos de Letras-francês, Letras-Espanhol e Letra-inglês, há uma disciplina específica em didática de cada curso, referente às abordagens de ensino e estratégias de ensino em cada área.

A disciplina de *TEL (Intercompreensão)*, de caráter optativo, é a única que tem enfoque na formação plurilíngue e pluricultural dos estudantes. Essa disciplina assim como a de *Intercompreensão de línguas românicas* da UFRN foram as únicas que encontramos, dentre todos os currículos das instituições do Nordeste, destinada às abordagens plurais de ensino e à intercompreensão. A disciplina de *TEL (Intercompreensão)* traz como escopo: “Sensibilização aos estudos da Intercompreensão de Línguas Românicas enquanto importante metodologia na formação de professores de línguas e como prática docente plural, no âmbito do ensino e de políticas linguísticas no Brasil”. Além disso, traz como referencial teórico vários textos e documentos basilares para se compreender o contexto de aparição dessa abordagem e seus princípios didático-metodológicos, como: *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP, 2017), *L’intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (2011), Alas-Martins (2014), Capucho (2010) etc. Sua implementação no currículo dos cursos de Letras da UFCG foi realizada a partir da iniciativa da professora Josilene Pinheiro-Mariz, professora do curso de Letras-Francês. É importante salientar seu importante trabalho na divulgação das abordagens plurais de ensino, não apenas na Região Nordeste, mas em todo o Brasil. A citada professora já organizou vários eventos na área e já organizou vários trabalhos de divulgação científica e de orientações de trabalhos de conclusões de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado¹⁰³.

O currículo do curso de Letras-espanhol da UEPB, dentre as três universidades públicas da Paraíba, é o que possui mais disciplinas em didática de línguas. Suas três disciplinas em linguística Aplicada, no entanto, apesar de muito ricas, não trazem nenhum tópico referente às abordagens plurais de ensino. Isso é bastante lastimável, sobretudo em se tratando de uma língua de mesma raiz linguística do português.

- **Pernambuco**

O currículo dos cursos de LEM das universidades de Pernambuco, diferentemente dos da Paraíba, é bastante rico no que se refere à quantidade de disciplinas voltadas para a formação

¹⁰³ Ver Morais Filho (2020) nas referências.

didático-pedagógica dos professores, sobretudo os da UFPE, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 17 - Cursos de LEM de univ. de Pernambuco e respectivas disciplinas de didática e LA

Instituição	Curso	Disciplina	Natureza/CH	Período
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Letras-Esp. Letras-Fr. Letras-Ing.	Didática	Obrigatória/60h	3º
		Linguística III – linguística aplicada	Obrigatória/60h	3º
	Letras-Esp.	Metodologia do Ensino da Língua Espanhola e suas Literaturas I	Obrigatória/60h	2º
		Metodologia do Ensino da Língua Espanhola e suas Literaturas II	Obrigatória/60h	3º
		Metodologia do Ensino da Língua Espanhola e suas Literaturas III	Obrigatória/60h	4º
		Metodologia do Ensino da Língua Espanhola e suas Literaturas IV	Obrigatória/60h	5º
		Metodologia do Ensino da Língua Espanhola e suas Literaturas V	Obrigatória/60h	6º
		Metodologia do Ensino da Língua Espanhola e suas Literaturas VI	Obrigatória/60h	7º
	Letras-Fr.	Metodologia de ensino de língua fr. I	Obrigatória/60h	4º
		Metodologia de ensino de língua fr. II	Obrigatória/60h	5º
		Metodologia de ensino de língua fr. III	Obrigatória/60h	6º
		Metodologia de ensino de língua fr. IV	Obrigatória/60h	7º
		Metodologia de ensino de língua fr. V	Obrigatória/45h	8º
	Letras-Ing.	Linguística Aplicada à língua ing. I	Obrigatória/60h	4º
		Metodologia de ensino de língua ing. I	Obrigatória/60h	4º
		Linguística Aplicada à língua ing. II	Obrigatória/60h	5º
		Metodologia de ensino de língua ing. II	Obrigatória/60h	5º
		Metodologia de ensino de língua ing. III	Obrigatória/60h	6º
		Metodologia de ensino de língua ing. I Metodologia de ensino de língua ing. IV	Obrigatória/60h	7º
		Metodologia de ensino de língua ing. V	Obrigatória/45h	8º
Universidade de Pernambuco (UPE)	Letras-Pt.-Ing. Letras-Port.-Esp.	Didática	Obrigatória/75h	3º
		Letras-Pt.-Ing.	Metodologia do Ensino de Língua Ing.	Obrigatória/60h
	Letras-Port.-Esp.	Metodologia do Ensino de Língua Inglesa	Obrigatória/60h	7º
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	Letras-Pt.-Esp. Letras-Pt.-Ing.	Didática	Obrigatória/90h	4º
		Letras-Pt.-Esp.	Prática Pedagógica de Língua Espanhola e de Literatura em Língua Espanhola I	Obrigatória/45h
	Prática Pedagógica de Língua Espanhola e de Literatura em Língua Espanhola II		Obrigatória/45h	9º
	Letras-Pt.-Ing.	Metodologia do Ensino de Língua Inglesa	Obrigatória/60h	7º

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE)	Letras-Pt.-Ing.	Didática	Obrigatória/90h	4º
		Metodologia do Ensino de Língua Inglesa	Obrigatória/60h	7º

Fonte: Dados de pesquisa (2022).

A grade curricular dos cursos de LEM da UFPE é talvez a mais rica dentre as universidades públicas do Nordeste em quantidade de disciplinas em Linguística Aplicada e Metodologias de ensino: são pelo menos 6 disciplinas com esse enfoque, e 7 no caso de Letras-espanhol. Outra coisa interessante é que todas elas são obrigatórias. Essas disciplinas têm o objetivo de: analisar criticamente os modelos de ensino-aprendizagem da LE e sua aplicação nos níveis fundamental e médio; formar o professor de LE no sentido da construção de sua identidade profissional; estudar o processo de ensino-aprendizagem e avaliação em LE e de seus elementos constitutivos; abordar os fundamentos teórico-práticos sobre o ensino da gramática, do vocabulário, das quatro habilidades linguísticas e de aspectos fonológicos da língua-alvo; estudar o planejamento, o desenvolvimento de aulas e da avaliação da aprendizagem; e elaborar, testar e utilizar materiais didáticos para o ensino de LE no Ensino Fundamental e Médio. Apesar de muito ricas, essas disciplinas não trazem nenhum tópico acerca das abordagens plurais de ensino nem da formação plurilíngue dos estudantes.

Além dessas disciplinas em Linguística Aplicada e em Metodologias de Ensino, a UFPE oferta para os cursos de LEM, como optativas, as disciplinas de *Língua alemã* em níveis I, II, III e IV, e *Línguas indígenas brasileiras*, todas de 60h. A disciplina de *Línguas indígenas brasileiras* da UFPE foi a única que encontramos dentre todas as universidades públicas do Nordeste brasileiro. Sua ementa traz como objetivos, dentre outros: estudar a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas no Brasil, a classificação das línguas indígenas, suas peculiaridades fonológico-gramaticais e sua contribuição para os estudos das línguas naturais. As disciplinas de língua alemã, por sua vez, apesar de muito interessantes, se esbarram em um problema bastante comum nos currículos das universidades na tentativa de diversificar a oferta de disciplinas em LE, pois “sem articulação entre as línguas, qualquer esforço para aumentar o número de línguas aprendidas pelo mesmo indivíduo-aprendiz no contexto da educação formal se colidirá, de imediato, com os limites em termos, ao mesmo tempo, de capacidade de

aprendizagem e de espaço no currículo¹⁰⁴ (CARAP, 2009, p. 8). Esses limites poderiam ser superados pela sinergia das abordagens plurais de ensino.

As outras universidades públicas de Pernambuco – UPE, UFRPE e UFAPE –, também não trazem nenhuma referência às abordagens plurais de ensino nem ao plurilinguismo, deixando transparecer que essas abordagens de ensino de LE são um capítulo à parte na didática de línguas ou, pelo menos, não pertencentes às “abordagens convencionais”. As abordagens plurais de ensino seguem, portanto, um caminho paralelo ao das abordagens ditas convencionais.

- **Alagoas**

O estado de Alagoas, com suas duas universidades públicas que oferecem cursos de licenciatura em LEM – UFAL e UNEAL – dispõe das seguintes disciplinas voltadas para a formação didático-pedagógica dos estudantes:

Quadro 18 - Cursos de LEM de univ. de Alagoas e respectivas disciplinas de didática e LA

Instituição	Curso	Disciplina	Natureza/CH	Período
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Letras-Esp. Letras-Fr. Letras-Ing.	Didática	Obrigatória/72h	3º
	Letras-Esp.	Didática do ensino de língua espanhola	Obrigatória/90h	6º
	Letras-Fr.	Didática do francês como língua estrangeira	Optativa/72h	--
	Letras-Esp. Letras-Fr.	Linguística Aplicada	Obrigatória/72h	3º
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)	Letras-Ing. Letras-Esp. Letras-Pt.-Fr.	Didática	Obrigatória/80h	3º

Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Como se pode observar, a UFAL oferta, além da disciplina de didática, uma disciplina específica de Didática de Ensino de LE para os cursos de Letras-francês e Letras-espanhol, e uma de Linguística Aplicada para ambos os cursos. Apenas o curso de Letras-inglês não possui nenhuma disciplina de Didática ao ensino de inglês nem de Linguística Aplicada. No entanto, ele oferta, em caráter optativo, disciplinas de língua francesa em níveis I, II, III, IV e V. Essas

¹⁰⁴ Sans articulation entre les langues, tout effort visant à augmenter le nombre de langues apprises par un même individu-apprenant dans le cadre de l'éducation formelle se heurtera immédiatement à des limites en termes à la fois de capacité d'apprentissage et d'espace dans les curricula (CARAP, 2009, p. 8).

disciplinas se colidem com o problema de espaço no currículo, já apontado acima, pois esses cursos dispõem de apenas uma ou duas disciplinas optativas.

A situação da UNEAL, por sua vez, é bem mais complicada, pois não possui nenhuma disciplina de Linguística Aplicada nem de Didática de Ensino de LE. Em ambas as universidades (UFAL e UNEAL), a exemplo do que observamos nas demais, não encontramos nenhum tópico ou referência ao plurilinguismo e nem às abordagens plurais de ensino. Há, portanto, ao nosso ver, uma lacuna na formação didático-pedagógica dos professores de LE.

- **Sergipe**

O estado de Sergipe é o único da região Nordeste que não possui cursos presenciais de LEM em instituição pública. A única universidade a ofertar cursos de LEM nesse estado é a UFS e seus cursos de Letras-espanhol e Letras-inglês dispõem das seguintes disciplinas voltadas para a formação didático-pedagógica dos professores:

Quadro 19 - Cursos de LEM de univ. de Sergipe e respectivas disciplinas de didática e LA

Instituição	Curso	Disciplina	Natureza/CH	Período
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Letras-Esp. (EAD)	Metodologia do ensino-aprendizagem de línguas	Obrigatória/60h	4º
		Metodologia do ensino aprendizagem de esp. I	Obrigatória/60h	5º
		Metodologia do ensino aprendizagem de esp. II	Obrigatória/60h	6º
	Letras-Ing. (EAD)	Linguística Aplicada e o Ensino de LE	Obrigatória/60h	8º

Fonte: Dados de pesquisa (2022).

Essas disciplinas têm como objetivos, dentre outros: apresentar os métodos de ensino; aprender a fazer planejamento didático e avaliação; conhecer os processos de aquisição e desenvolvimento da competência comunicativa; conhecer a evolução da Didática de Língua Estrangeira; conhecer o papel do material didático; aprender a elaborar material didático para o nível fundamental e médio. Apesar de muito ricos e pertinentes na formação didático-pedagógica de professores de LE, esses conteúdos não incluem as abordagens plurais de ensino nem as discussões concernentes ao plurilinguismo e pluriculturalismo.

- **Bahia**

Diferentemente do estado de Sergipe, a Bahia possui seis universidades públicas que ofertam cursos de LEM. É importante salientar, no entanto, que esse estado, em contraponto ao de Sergipe (que é o menor), é o maior da Região Nordeste, tanto em extensão territorial como em número populacional. Seus diversos cursos de LEM dispõem das seguintes disciplinas com enfoque na formação didático-pedagógica dos professores:

Quadro 20 - Cursos de LEM de univ. da Bahia e respectivas disciplinas de didática e LA

Instituição	Curso	Disciplina	Natureza/CH	Período	
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Letras-Esp. Letras-Ale. Letras-Ing. Letras-It.	Introdução à Linguística Aplicada	Optativa/68h	--	
		Letras-Esp. Letras-Ing.	Didática e práxis pedagógica I	Obrigatória/68h	5º
			Didática e práxis pedagógica II	Obrigatória/68h	6º
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Letras-Ing.	Didática I	Obrigatória/68h	5º	
		Ensino e aprendizagem da língua e literatura inglesa	Obrigatória/68h	6º	
		Linguística Aplicada e Ensino de Línguas	Optativa/68h	-----	
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	Letras-Pt.-Esp. Letras-Ing. Letras-Pt.-Fr.	Didática	Obrigatória/60h	-----	
		Letras-Pt.-Esp.	Prática Educativa IV: Avaliação das metodologias de ensino de Língua Espanhola e suas literaturas	Obrigatória/60h	4º
			Prática Educativa V: Avaliação, desenvolvimento e aplicação de material didático (ensino de Língua Espanhola e suas literaturas)	Obrigatória/60h	5º
	Letras-Ing.	Prática educativa I: estratégias de aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras	Obrigatória/45h	1º	
		Prática Educativa II: E.S.P. Ensino de Inglês para Propósitos Específicos	Obrigatória/45h	2º	
		Prática Educativa III: Vivência Didática no Ensino de Língua Inglesa para Crianças	Obrigatória/45h	3º	

		Prática Educativa IV: Vivência Escolar no Ensino de Língua Inglesa	Obrigatória/45h	4°
		Prática Educativa V: Avaliação das metodologias de ensino de Língua Inglesa e Literatura Anglófona	Obrigatória/90h	5°
		Prática Educativa VI: Avaliação das metodologias de ensino de Língua Inglesa e Literatura Anglófona	Obrigatória/90h	6°
	Letras-Pt.-Fr.	Prática Educativa IV: Avaliação das metodologias de ensino de Língua Francesas e suas literaturas	Obrigatória/60h	4°
		Prática Educativa V: Avaliação, desenvolvimento e aplicação de material didático (ensino de Língua Fr. e Literatura de Língua Fr.)	Obrigatória/75h	5°
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Letras-Pt.-Ing.	Didática da linguagem-língua port. e língua ing.	Obrigatória/75h	3°
		Metodologia do ensino fundamental de língua ing.	Obrigatória/60h	4°
		Metodologia do ensino médio de língua ing.	Obrigatória/60h	5°
		Introdução à LA ao ensino de LE	Obrigatória/60h	7°
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Letras-Esp.	Pesquisa e Prática de Ensino de Líng. Esp. I	Obrigatória/45h	1°
		Pesquisa e Prática de Ensino de Líng. Esp. II	Obrigatória/45h	2°
		Pesquisa e Prática de Ensino de Líng. Esp. III	Obrigatória/60h	3°
		Pesquisa e Prática de Ensino de Líng. Esp. IV	Obrigatória/75h	4°
		Pesquisa e Prática de Ensino de Líng. Esp. V	Obrigatória/45h	5°
	Letras-Ing.	Linguística Aplicada ao Ensino de LE I	Obrigatória/45h	5°
		Linguística Aplicada ao Ensino de LE II	Obrigatória/45h	6°
	Letras-Fr.	Núcleo de Estudos Interdisciplinares, Pesquisa e Prática do Ensino de Língua Fr. II	Obrigatória/45h	2°
		Núcleo de Estudos Interdisciplinares, Pesquisa e Prática do Ensino de Língua Fr. III	Obrigatória/60h	3°
		Núcleo de Estudos Interdisciplinares. Pesquisa e Prática do Ensino de Língua Fr. IV	Obrigatória/60h	4°
		Núcleo de Estudos Interdisciplinares, Pesquisa e Prática do ensino de língua Fr. V	Obrigatória/60h	5°
		Núcleo de Estudos Interdisciplinares, Pesquisa e Prática do Ensino de Língua Francesa VI	Obrigatória/60h	6°
		Estudos da Metodologia do Ensino de Língua Francesa Instrumental	Obrigatória/60h	8°
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	Letras-Pt.-Ing. Letras-Pt.-Esp.	Aquisição de linguagem e ensino de LE	Obrigatória/60h	1°
		Linguística aplicada e ensino de LE	Obrigatória/60h	2°
		Abordagens metodológicas para o ensino de LE	Obrigatória/60h	8°
	Letras-Pt.-Ing.	Políticas linguísticas para o ensino de língua ingl.	Obrigatória/60h	3°
	Letras-Pt.-Esp.	Políticas linguísticas para o ensino de língua esp.	Obrigatória/60h	3°

Fonte: Dados de pesquisa (2022).

A UFBA e a UFC são as únicas instituições públicas da Região Nordeste que possuem graduação em Letras-alemão e Letras-Italiano. No entanto, no caso da UFBA ambos os cursos são em bacharelado. O curso de Letras-Francês também é de bacharelado (o único que encontramos), já os de Letras-Inglês e Letras-Espanhol são de licenciatura. Como se percebe, não há muita diferença entre a grade curricular dos cursos de licenciatura e de bacharelado da UFBA, salvo pela presença de duas disciplinas comuns aos dois cursos de licenciatura: *Didática e práxis pedagógica I* e *Didática e práxis pedagógica II*. Essas disciplinas não trazem nenhum tópico ou referências às abordagens plurais de ensino nem ao plurilinguismo.

Encontramos, no entanto, em todos esses cursos da UFBA, uma quantidade significativa de disciplinas optativas voltadas para a aprendizagem de outras línguas como: *Leitura de textos em língua alemã* (68h), *Leitura de textos em língua espanhola* (68h), *Leitura de textos em língua francesa* (68h), *Leitura de textos em língua italiana* (68h), *Língua alemã em nível básico, intermediário e avançado* (102h cada), *Língua espanhola em nível básico, intermediário e avançado* (102h cada), *Língua francesa em nível básico, intermediário e avançado* (102h cada), *Língua inglesa em nível básico, intermediário e avançado* (102h cada) e *Língua italiana em nível básico, intermediário e avançado* (102h cada). Essa riquíssima diversificação de oferta de línguas estrangeiras acaba se colidindo, no entanto, aos problemas já apontados de falta de espaço no currículo, problemas esses que poderiam ser atenuados pela implementação de abordagens plurais de ensino, isto é, no ensino integrado e articulado das línguas.

A UFRB não traz nenhuma novidade em seu currículo em relação à formação didático-pedagógica dos professores. Suas disciplinas com esse enfoque, além de pouco numerosas, não abordam em nenhum momento as abordagens plurais de ensino. A UEFS e UESB, por sua vez, apesar de possuírem maior quantidade de disciplinas com esse enfoque também não apresentam, em suas ementas, essas abordagens.

A UNEB, dentre as universidades do estado da Bahia, é a que possui maior quantidade de disciplinas voltadas para a formação didático-pedagógica dos professores, sobretudo no que concerne aos cursos de Letras-espanhol e Letras-francês. Suas disciplinas têm o enfoque de: apresentar os principais métodos de ensino de língua estrangeira, da gramática-tradução à abordagem intercultural; discutir o gerenciamento de aulas e seus principais aspectos (papel do professor, ensinar a aprender, o discurso do professor, o discurso do aluno, disciplina, lidar com grupos grandes e heterogêneos); planejar uma aula em seus diversos modelos com enfoque no ensino das quatro habilidades, conteúdos linguísticos (gramática, vocabulário e pronúncia) e intercultural dentro dos princípios de um ensino reflexivo. Apesar desse riquíssimo repertório, a única abordagem plural contemplada é a abordagem intercultural.

A UESC possui, além das disciplinas de *Ensino de LE*, *Linguística Aplicada* e *Abordagens metodológicas para o ensino de LE*, comuns aos cursos de Letras-espanhol e Letras-inglês, duas disciplinas específicas de políticas linguísticas: *Políticas linguísticas para o ensino de língua inglesa* e *Políticas linguísticas para o ensino de língua espanhola*. Das disciplinas com esse enfoque nas universidades públicas do Nordeste, as únicas universidades que as possuem são a UESC e a UNILAB. O objetivo dessas disciplinas é, dentre outros: estudo e reflexão crítica sobre o marco legal e documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras; Leis de Diretrizes e Bases: presença e ausência das línguas estrangeiras no currículo da Educação Básica; documentos oficiais para o ensino de língua inglesa/espanhola: DCNEB; PCN de Línguas Estrangeiras; PCN Temas Transversais; OCEM de Línguas Estrangeiras; BNCC Ensino Fundamental – Anos Finais; BNCC Ensino Médio; Currículo Bahia. Essa disciplina, apesar de bastante rica e diversificada, não traz nenhuma discussão acerca da necessidade de uma política plurilíngue e pluricultural na Educação Básica brasileira.

Após a análise, constatamos que as abordagens plurais de ensino ainda continuam ausentes da maioria dos currículos dos cursos de LEM das universidades do Nordeste brasileiro, exceções feitas à UFRN e à UFCG que possuem, cada uma, uma disciplina de ILR. Alguns cursos de licenciatura em LEM não possuem disciplinas voltadas para a formação didático-pedagógica dos estudantes (é o caso da UNEAL, UFPB e UEMA). As abordagens plurais de ensino estão completamente ausentes das ementas das disciplinas de Linguística Aplicada e de Didática de Ensino de LE (com suas diversas nomenclaturas). As duas únicas universidades públicas do Nordeste com disciplinas de Políticas Linguísticas, UESC e UNILAB, também não abordam nenhum tópico ou referência bibliográfica no que concerne à necessidade de uma política linguística plurilíngue e pluricultural.

Esse *status quo*, ao nosso ver, reflete, por um lado, o desconhecimento por parte da maioria dos professores de LE, tanto universitários como de Educação Básica, dos princípios metodológicos das abordagens plurais de ensino¹⁰⁵, e reverbera em uma prática imbuída de representações negativas em relação ao apoio na L1 ou em outras LE em sala de aula. A fim de demonstrarmos a importância e a necessidade de reformas nos PPC de LEM, no sentido de implementar disciplinas que fomentem discussões acerca de políticas linguísticas plurilíngues e pluriculturais, buscamos identificar os efeitos negativos das abordagens singulares de ensino

¹⁰⁵ Sobre isso, constatamos, em nossa pesquisa de mestrado (MORAIS FILHO, 2020) realizada com 167 professores de LE de todo o Brasil, que 52,7% dos professores não conhecem a IC nem nenhuma abordagem plural de ensino e, dos 47,3% que afirmam conhecer, apenas 26% tiveram contato com essas abordagens na universidade (na graduação ou na pós-graduação).

na formação docente e mostrar os benefícios das abordagens plurais na formação de professores de LE¹⁰⁶. Assim, na próxima seção, descrevemos a etapa de pesquisa-ação realizada junto a professores de LE e estudantes dos cursos de LEM.

3.3 A pesquisa-ação

A formação que propusemos no âmbito desta tese, teve uma carga horária de 30 horas, sendo 15h de atividades síncronas e 15h de atividades assíncronas. As atividades assíncronas foram dedicadas à leitura dos textos teóricos e à realização de algumas atividades, como responder aos questionários e fazer as produções individuais. As aulas síncronas foram divididas em dois momentos: o primeiro destinado à discussão dos textos; o segundo dedicado à realização de atividades práticas acerca das abordagens plurais de ensino. A formação se estendeu ao longo de sete semanas (do dia 08 de julho ao dia 19 de agosto de 2022) e seguiu uma progressão cuidadosamente elaborada, a fim de permitir aos participantes de se apropriarem dos conceitos e noções apresentados e discutidos, e que eles pudessem compreender na prática como aplicá-los em sala de aula. No intuito de descrevê-la de forma clara e objetiva, nós a dividimos por semanas.

- **1ª semana**

Na primeira semana, buscamos contextualizar a formação e apresentar a metodologia de trabalho que seria desenvolvida ao longo das semanas subsequentes. Os participantes foram informados de que a formação fazia parte de uma pesquisa-ação e de que os dados coletados seriam analisados pelo pesquisador, que estava na condição de formador. Assim, eles tomaram ciência de que tanto os questionários como as discussões em sala de aula e no grupo seriam utilizados como *corpus* de análise.

Após as explicações preliminares acerca da pesquisa-ação, nós contextualizamos as motivações e os objetivos da formação. Para isso, apresentamos alguns dados de pesquisas que realizamos que demonstram que as abordagens plurais de ensino são desconhecidas da maioria dos professores de LE no Brasil (MORAIS FILHO; PINHEIRO-MARIZ, 2020a) e que estão ausentes dos currículos da maioria das formações em LEM. Assim, a formação visava suprir

¹⁰⁶ Intra Cap.IV.

essa lacuna na formação docente sensibilizando-os aos princípios didático-metodológicos das abordagens plurais de ensino.

Como leituras preliminares, os participantes foram orientados a lerem dois textos nos quais já discutimos, anteriormente, as questões referentes à proposta do curso (MORAIS FILHO; PINHEIRO-MARIZ, 2020a e MORAIS FILHO; PINHEIRO-MARIZ, 2022a), que seriam discutidos na aula posterior. Os textos trazem discussões acerca do papel da L1 no ensino-aprendizagem de LE/L2: o primeiro focando nas representações de professores de LE e o segundo, de cunho mais teórico, discorrendo acerca do papel da L1 no processo de ensino-aprendizagem de LE/L2, a partir do ponto de vista da Linguística Aplicada e de teorias cognitivistas. Na sequência, descrevemos melhor cada um deles.

- **2ª semana**

Na segunda semana, nossa aula se iniciou com a discussão dos textos lidos pelos participantes. Alguns deles afirmaram terem se sentido bastante instigados pelas discussões trazidas nos textos. O primeiro texto discutido, intitulado “*O lugar da língua materna no ensino de línguas Estrangeiras: algumas representações de Professores*”, apresenta um recorte dos dados de nossa pesquisa de mestrado, que buscou identificar as representações dos professores de LE acerca do papel da L1 e de outras LE nas atividades docentes. Os dados foram obtidos por meio de um levantamento por amostragem através de um questionário elaborado no *google documents*. O *corpus* é constituído por 167 questionários. Os participantes são professores de oito línguas distintas (inglês, francês, espanhol, português, italiano, alemão, russo e língua brasileira de sinais - LIBRAS) de todos os estados do Brasil e do Distrito Federal. Os resultados da pesquisa demonstram que, mesmo que alguns professores tenham certo bloqueio ou resistência em se apoiar na L1, a maioria reconhece a importância do papel desta e de outras LE nas atividades em sala de aula.

O segundo texto, intitulado “*A tradução como recurso didático em sala de aula: breve percurso histórico das abordagens de ensino de línguas estrangeiras*”, discute sobre o lugar que a L1 ocupou ao longo da evolução das abordagens de ensino de LE e do lugar que ela ocupa atualmente, dentro de uma abordagem acional. Assim, analisamos o texto do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL, 2001), no que diz respeito ao apoio na L1 ou em outras LE no ensino de língua-alvo e mostramos vários trechos nos quais o QECRL incentiva o uso da L1 ou de outras LE por meio de traduções pontuais, de análises contrastivas entre L1 e L2, comparação entre a língua-alvo e outra LE já conhecida pelos alunos etc.

Portanto, o texto busca desmistificar o tabu posto na didática de línguas sobre o receio de se apoiar na L1 ou em outra LE/L2 em sala de aula.

Os textos suscitaram várias discussões entre os participantes e os fizeram repensar suas práticas enquanto professores de LE, no que concerne ao apoio nos conhecimentos prévios dos alunos, sejam de L1 ou de outra(s) LE conhecidas pelos estudantes. Alguns afirmaram que já haviam se indagado sobre essas questões, mas nunca tinham encontrado respaldo teórico para justificar essas práticas. Além disso, ao longo de toda a sua formação, eles foram “precavidos” pelos professores sobre os efeitos negativos de se apoiar na L1 em sala de aula.

- **3ª semana**

Na terceira semana, nossas discussões se voltaram para um viés mais focado nas políticas linguísticas. Para nortear nossas discussões, lemos previamente e discutimos em aula os textos de Calvet (2013), intitulado “*Mundialização, línguas e políticas: a vertente linguística da mundialização*”, e o primeiro capítulo do *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* – CARAP (CANDELIER *et al.*, 2009).

O texto do Calvet (2013) discute sobre os riscos da dominação mundial do inglês como língua franca de comunicação internacional e descreve as estratégias elaboradas no seio das línguas românicas que tentam lutar contra essa mundialização linguística. Por meio do “modelo gravitacional”, Calvet (2013) explica a organização mundial das relações entre as línguas e mostra como a dominação do inglês (“língua hipercentral”) representa uma ameaça, senão em sua existência pelo menos em seu *status*, às línguas supercentrais (como o francês, português, espanhol etc.). Dessa forma, as políticas linguísticas plurilíngues, sobretudo a intercompreensão entre línguas românicas, é uma alternativa bastante viável no intento de fortalecer o *status* dessas línguas. Como afirma o autor: “É surpreendente ouvir diplomatas franceses e portugueses, por exemplo, comunicarem-se em inglês, enquanto, com um certo treino, eles se compreenderiam perfeitamente falando cada um na sua língua.” (CALVET, 2013, p.129).

Os participantes teceram vários comentários acerca do texto de Calvet (2013) e externaram sua preocupação sobre as dificuldades de inserção no mercado de trabalho para os professores de outras línguas estrangeiras, além do inglês, já que as políticas linguísticas do país – especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – só tornam obrigatório na Educação Básica o ensino do inglês. Assim, os professores de espanhol, francês, alemão, italiano, russo, entre outras, muitas vezes, não encontram lugar para dar aula. Portanto, as abordagens plurais de ensino, se aplicadas nas políticas linguísticas do Brasil, poderiam

representar, além da diversificação das línguas ensinadas na Educação Básica, uma real perspectiva de inserção profissional para esses professores.

Além do texto do Calvet (2013), nessa aula, discutimos também o texto do CARAP (CANDELIER *et al.*, 2009). Descrevemos, de forma geral, as abordagens plurais de ensino: a *didática integrada das línguas aprendidas*, o *despertar para as línguas* e a *intercompreensão entre línguas parentes*. Apresentamos alguns de seus princípios teórico-metodológicos, a saber: o apoio nos conhecimentos prévios dos alunos; o ensino articulado e simultâneo de várias línguas; e o desenvolvimento de competências parciais nas línguas-alvo (compreensão escrita ou oral). Assim, os participantes puderam ter uma visão geral das abordagens plurais e compreender alguns de seus princípios teóricos. Nas aulas seguintes, trabalhamos cada uma dessas abordagens de forma mais aprofundada e mostramos sua aplicação por meio de atividades práticas realizadas pelos participantes.

- **4ª semana**

A partir da 4ª semana, as aulas começaram a ter uma parte teórica e outra prática. Na parte teórica, nós discutimos os textos de Dabène (1975) e Moraes Filho e Pinheiro-Mariz (2020b). Na parte prática, nós fizemos uma atividade com europanto (Intra.4.2). O texto de Dabène (1975), intitulado "*L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues 'voisines')*", é um dos primeiros na didática de línguas a preconizar uma didática integrada das línguas de mesma raiz linguística. A autora ressalta as especificidades do ensino do espanhol para locutores francófonos e parte da hipótese de que os processos de aprendizagem de uma LE não serão os mesmos segundo que a língua ensinada é percebida pelo aluno como próxima ou distante. Esses processos, segundo Dabène (1975), organizam-se em torno de dois eixos: um eixo linguístico (relação L1-L2); e um eixo didático (problemas colocados pela atividade de aprendizagem). No eixo linguístico, põe-se o problema dos falsos cognatos, que pode causar uma "interferência" na passagem de L1 para L2. No eixo didático, a fim de evitar essas "interferências", incube ao didata "respeitar a lei da diferenciação dos estímulos e colocar as palavras em contextos que maximizam as diferenças", mas isso pode levar o aprendiz a "ver oposições onde não há". Diante desse problema, Dabène (1975) sugere que seria muito mais prático e eficaz para o professor partir dos conhecimentos prévios dos aprendizes para se construir os conhecimentos na língua-alvo, haja vista que, em se tratando de língua de mesma raiz da L1, as transferências positivas seriam muito mais numerosas do que as "interferências", o que potencializaria a aprendizagem.

Para ilustrar o que Dabène (1975) discute, nós apresentamos os resultados de um estudo que realizamos junto a estudantes do curso de Letras-Francês de uma universidade pública brasileira¹⁰⁷. Nesse estudo, buscamos identificar as representações dos estudantes acerca dos cognatos da língua francesa. Os participantes possuíam nível de francês entre A2 e B1 da escala estabelecida pelo QECRL (2001). Eles foram convidados a responder a um questionário elaborado na plataforma do *google form*. Foram coletados 26 questionários, contendo duas séries de questões. Na primeira, apresentamos uma lista de 25 (vinte e cinco) palavras em francês, todas elas cognatas em relação ao português brasileiro, e pedimos para os estudantes marcarem aquela(s) que eles achavam que não existia(m) na língua francesa. A segunda série de questões, por sua vez, apresentava duas frases sinônimas em francês e pedia para os estudantes marcarem aquela que eles achavam mais correta. As frases possuíam estruturas nas quais uma delas se aproximava bastante da do português brasileiro e a outra se diferenciava. Os resultados demonstram que, das 5 palavras mais marcadas (*fazenda* [80%], *bermuda* [76%], *cobra* [68%], *macaque* [60%], *tempo* [56%]), 3 delas eram lusitanismos (*fazenda*, *cobra* e *macaque*) e uma (*bermuda*) anglicismo. Portanto, os idiotismos foram representados pelos alunos como pertencentes a uma zona marcada da qual Kellerman (1979, 1980) e Jordens (1979) se referem (Intra.2.5).

No que concerne às expressões idiomáticas, identificamos duas tendências: entre duas expressões cujos significantes são conhecidos em ambas, os alunos tendem a escolher a expressão menos parecida com o sistema de sua L1; entre uma expressão cujos significantes são desconhecidos e outra cujos significantes são conhecidos (sendo esta mais próxima ao sistema da L1), o aluno tenderá a escolher a segunda. Portanto, o critério estabelecido é o grau de clareza. Esses dados demonstram que a L1 desempenha papéis distintos ao longo da aprendizagem. Se para os aprendizes iniciantes ela permite compensar a ausência total de meios linguísticos adequados (HAKUTA; CANCINO, 1977¹⁰⁸), nos níveis mais avançados parece que esse recurso passa a ter uma função inversa em alguns contextos, isto é, de bloqueio. Em outras palavras, se para o aluno iniciante as semelhanças entre L1 e L2 são buscadas avidamente, a fim de compensar a falta de meios linguísticos adequados, essas semelhanças começam a ser rejeitadas em um dado momento, criando, assim, zonas de bloqueio na passagem entre L1 e L2, que Kellerman (1979, 1980) e Jordens (1979) chamam de zonas marcadas. Essa mudança de estratégia, em boa medida, é causada, ao nosso ver, pela abordagem de ensino que busca excluir completamente a L1 da aprendizagem da língua-alvo. Ressaltamos, portanto, a

¹⁰⁷ Ver Morais Filho e Pinheiro-Mariz (2022b) nas referências.

¹⁰⁸ Ver 2.5.

importância de se apoiar na L1 em aula de LE tanto em níveis iniciais como em níveis avançados, pois se nos níveis iniciais ela permite compensar a ausência total de meios linguísticos adequados, nos níveis avançados, ela permite encontrar semelhanças vistas como “suspeitas”, além de permitir exprimir significações complexas, quanto à relação entre sentido e forma (ERVIN-TRIPP, 1974).

Após termos apresentados esses dados, nós discutimos o segundo texto, intitulado “*A intercompreensão para o ensino-aprendizagem do FLE no âmbito do Brasil*”, no qual apresentamos uma proposta para a aplicação dos princípios da IC no âmbito do ensino de FLE no contexto brasileiro. Essa proposta visa criar pontes entre os conhecimentos prévios dos estudantes e a língua francesa. O texto foi bastante apreciado pelos participantes, muitos deles disseram ter se sentido incitados a pensar em como eles podiam aplicar essas estratégias em sua prática docente, enquanto professores de francês, de inglês, de italiano etc. Esse artigo complementa a discussão trazida pelo texto de Dabène (1975), propondo estratégias de ensino-aprendizagem de LE/L2 partido dos conhecimentos prévios dos aprendizes. Essas discussões foram seguidas de uma atividade prática, pautada na didática integrada das línguas aprendidas, que permitiu aos participantes vivenciar a aprendizagem de LE/L2 por meio dessa abordagem. Essa atividade está bem descrita e analisada no capítulo 4, na seção 4.2.

- **5ª semana**

Na quinta semana, dando sequência às leituras e às atividades acerca das abordagens plurais, nós discutimos o texto de Capucho (2013) e fizemos uma atividade de despertar para as línguas. O texto de Capucho (2013), intitulado “*Intercompreensão: diálogos no presente e para o futuro*”, traz um breve percurso histórico dos projetos em intercompreensão, apresentando desde os primeiros projetos (da década de 1990) até o ano de 2008, quando é criada a Rede Europeia de Intercompreensão (REDINTER). Na sequência, a autora discorre sobre o que mudou desde a criação da REDINTER e fala das evoluções que houve nos projetos, seus objetivos e desafios futuros. A REDINTER criou, grosso modo, uma melhor sinergia entre as diferentes equipes de projetos, que antes trabalhavam de forma isolada. Esse isolamento das equipes era um ponto que enfraquecia bastante o alcance dessas abordagens. Outro ponto importante trazido pela REDINTER foi a criação da Revista MIRIADI, que permitiu a divulgação dos resultados das boas práticas e a troca de experiências.

Após terem conhecido, de forma panorâmica, os principais projetos em intercompreensão, os participantes realizaram uma atividade de “desperta para as línguas” em

5 línguas diferentes: grego, russo, alemão, romeno e catalão. Nós descrevemos e analisamos essa atividade na seção 4.3 do capítulo 4.

- **6ª semana**

Na sexta semana, nós discutimos outro texto de Filomena Capucho e realizamos duas atividades de intercompreensão de línguas românicas. O texto de Capucho (2010), intitulado “*Ciência, ideologia, intervenção: a Intercompreensão para além das utopias*”, traz uma discussão bastante pertinente sobre como fazer a intercompreensão sair do espaço acadêmico para conquistar outros espaços na sociedade e sobretudo nas representações sociais. A autora parte da constatação de que mesmo depois de 20 anos de sua criação (na época), a IC ainda estava ausente na maioria dos cursos de formação de professores de LE, nos cursos de idiomas e nas políticas linguísticas, como se uma barreira intransponível se pusesse em seu caminho. Assim, a autora traça alguns pontos de fragilidade dessa abordagem, que a fez se acantonar a uma esfera muito acadêmica, e mostra algumas estratégias práticas que poderão fazer com que ela seja mais bem divulgada e expandida para além do âmbito acadêmico.

Após a discussão do texto, os participantes realizaram uma atividade de identificação das línguas românicas (*Intra*. 4.4) e uma de intercompreensão de línguas românicas (*Intra*. 4.5). A primeira atividade apresentava textos em nove línguas românicas (catalão, espanhol, francês, galego, italiano, occitano, romanche, romeno e sardo) e visava testar se os participantes eram capazes de identificar todas elas. Em seguida, eles deveriam classificar essas línguas em uma escala de dificuldade de compreensão. A segunda atividade trazia um texto em 6 línguas românicas (francês, italiano, espanhol, catalão, galego e romeno), no qual cada parágrafo estava escrito em uma dessas línguas, seguido de um questionário que visava fazer com que os participantes extraíssem as informações globais do texto.

- **7ª semana**

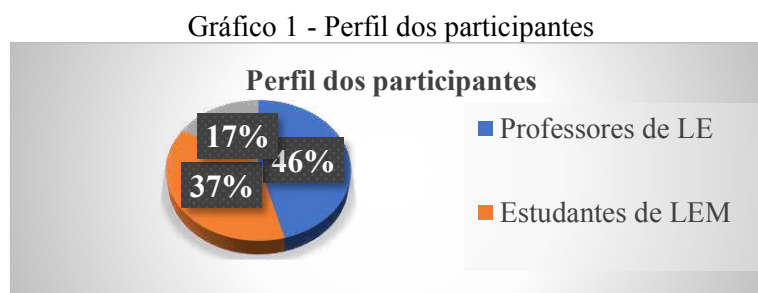
Na sétima e última semana da formação, nós discutimos o texto de Castellotti (2001). Nessa semana nós não fizemos atividade prática durante a aula, pois os participantes já haviam feito ao longo da semana uma atividade sobre suas memórias de leituras e autobiografias de leitor (*Intra*. Capítulo V). O texto de Castellotti (2001), intitulado “*Retour sur la formation des enseignants de langues: quelle place pour le plurilinguisme?*”, discute sobre a necessidade de trazer o plurilinguismo para a formação de professores de LE. Assim, a autora dá algumas pistas

de como implementá-lo na formação docente por meio de três tipos de atividades: a primeira, buscando evidenciar o repertório verbo-cultural plurilíngue dos estudantes, por meio de atividades como o *Portfólio europeu das línguas* ou de atividades individuais ou em grupo com textos em europanto; o segundo, buscando evidenciar as relações entre as línguas (tanto o papel da L1 como o de outras LE) por meio de atividades de elucidação de textos em línguas desconhecidas, a exemplo do *despertar para as línguas*; o terceiro, buscando evidenciar o caráter plural, parcial e desequilibrado da competência plurilíngue, por meio da aprendizagem de uma nova língua, não apenas com o objetivo de refletir sobre as estratégias de aprendizagem, mas também de construção de uma competência parcial (de leitura, por exemplo) real nessa língua.

Ao longo da formação, os participantes puderam vivenciar algumas dessas atividades propostas por Castellotti (2001). Essas atividades foram de extrema importância na formação, não apenas para fazer os participantes compreenderem sua aplicação em sala de aula, mas, sobretudo, para conscientizá-los de que as estratégias de ensino implementadas pelas abordagens plurais partem de práticas naturais que são utilizadas (mais ou menos bem) pelos aprendizes e estão em coerência com os processos cognitivos empregados pelos aprendizes no processo de aprendizagem de L2/LE. Tendo descrito a formação, na próxima seção descrevemos o perfil dos participantes.

3.3.1 Os participantes da investigação

Inscreveram-se para a formação 85 pessoas. No entanto, só 55 tinham disponibilidade de tempo no horário proposto e apenas 24 seguiram a formação até o fim. Destes, onze eram professores de LE¹⁰⁹, nove eram estudantes dos cursos de LEM e quatro eram tanto estudantes de LEM como professores de LE. Para ilustrar o perfil desses participantes, elaboramos o gráfico a seguir:



Fonte: dados de pesquisa (2022)

¹⁰⁹ Todos lecionavam na Educação Básica ou em escolas de idiomas.

Dentre os participantes que eram estudantes dos cursos de LEM, havia representantes de 6 cursos diferentes: Letras Português-Francês (4); Letras-Francês (3); Letras Português-Árabe (1); Letras-Espanhol (2); Letras-Português (2); e Letras-Inglês (1). Esses participantes eram filiados a oito (8) instituições diferentes: UFPI (3), UFRN (1), UFRJ (1), UFMA (1), UFCG (3), UNEB (1), UNB (2) e UFMG (1). Dos participantes que eram apenas professores de LE, havia representantes de oito (8) línguas distintas: francês (5), inglês (4), espanhol (4), italiano (1), alemão (1), japonês (1), Libras (1) e português como língua estrangeira (1). Destes, dois afirmaram ser professores de mais de uma língua: um participante era professor de japonês, alemão, francês, inglês e espanhol e outro afirmou ser professor de inglês e de português como língua estrangeira (PLE).

Após termos traçado o perfil dos participantes, apresentamos na seção a seguir nossos instrumentos de coleta de dados.

3.3.2 Instrumentos de coleta de dados

Na etapa de pesquisa-ação, foram usados quatro tipos de instrumentos de coleta de dados: os questionários aplicados pela plataforma do *Google Formulários*; as discussões no grupo de *WhatsApp* da turma; as interações pelo *chat* do *Google Meet* durante as aulas; e as notas de observações do pesquisador das interações com os alunos durante as aulas. Foram coletados 7 questionários: o primeiro, *A ficha de inscrição* (Apêndice I), tinha o objetivo de traçar o perfil dos participantes. O segundo questionário, *Diagnóstico* (Apêndice II), visava conhecer o repertório linguístico dos participantes e suas representações iniciais acerca do papel da L1 e de outras LE nas atividades em sala de aula. Os questionários 3, 4, 5 e 6 correspondem às atividades feitas durante as aulas: o questionário 3 (Apêndice V) é uma atividade de “*Despertar para as línguas*”, que traz exercícios de observação e análise em 5 línguas (grego, romeno, catalão, alemão, russo); o questionário 4 (Apêndice VI) é uma atividade de “*Identificação das línguas Românicas*”, que traz textos em 9 línguas românicas, a fim de que os participantes tentem identificá-las; o questionário 5 (Apêndice VII) é uma atividade de “*Intercompreensão de línguas românicas*”, que traz um texto em 6 línguas românicas (francês, espanhol, italiano, catalão, galego, romeno), seguido de um questionário de compreensão; a última atividade (Apêndice VIII) busca identificar o “*Perfil do leitor, as memórias de leituras e autobiografias de leitor*” dos participantes.

Por fim, o sétimo questionário (Apêndice IX) foi aplicado. Trata-se de um “*Questionário final*”, que visa conhecer a apreciação dos participantes sobre a formação e suas possíveis contribuições. Na próxima seção, descrevemos com mais detalhes como se deu a coleta das autobiografias leitor dos participantes e a preparação para essa atividade.

3.4 As autobiografias de leitor

Antes de produzirem suas autobiografias de leitor, os participantes leram a de outro estudante. “Esse procedimento visa não apenas a orientar a atividade de escrita, mas a construir com os alunos uma representação da tarefa a ser executada”¹¹⁰ (LEDUR; DE CROIX, 2005, p. 33). Como produção inicial, os participantes escreveram suas memórias de leituras mais recentes e, como produção final, suas autobiografias de leitor. Para isso, Ledur e De Croix (2005) sugerem que se imponha uma quantidade mínima de orientações para essas produções: o respeito da cronologia dos eventos; a evocação de uma realidade, ainda que subjetiva, enquadrada por um contrato de autenticidade e o esforço de se lembrar desde a experiência mais distante até a mais recente. Nas ‘memórias de leitura’, os participantes evocaram suas memórias mais recentes de leituras, em um texto curto de um ou dois parágrafos. Já nas suas autobiografias de leitor os estudantes evocaram, “em um procedimento retrospectivo, suas lembranças e experiências pessoais de leitura relativas à primeira infância, à infância, à adolescência e à idade adulta em um texto autobiográfico”¹¹¹ (LEDUR; DE CROIX, 2005, p. 32).

Após ter descrito a tipologia, a natureza, os objetivos e os procedimentos de coleta e de análise da pesquisa, na próxima seção, apresentamos nossas categorias de análise.

3.5 As categorias de análise

Tendo em vista os objetivos traçados nesta pesquisa, no capítulo IV, buscamos, em um primeiro momento, conhecer as representações iniciais dos participantes acerca do papel da L1 e de outras LE nos procedimentos de ensino-aprendizagem de L2/LE. Coletamos esses dados por meio de um questionário diagnóstico e, em seguida, trazemos essas discussões no grupo de

¹¹⁰ Ces démarches visent non à orienter l’activité d’écriture, mais à construire avec les étudiants une représentation de la tâche à accomplir (LEDUR; DE CROIX, 2005, p. 33).

¹¹¹ Évoquer, dans une démarche rétrospective, des souvenirs et expériences personnels de lecture relatifs à la petite enfance, l’enfance, l’adolescence et l’âge adulte dans un texte autobiographique (LEDUR; DE CROIX, 2005, p. 32).

WhatsApp da turma e durante a aula. Em seguida, descrevemos as atividades desenvolvidas ao longo da formação sobre “*Abordagens plurais no ensino de línguas estrangeiras*” e analisamos as contribuições dessa formação para os participantes. Para isso, buscamos sensibilizar os participantes aos procedimentos didáticos das abordagens plurais de ensino, por meio da leitura e discussão de textos teóricos e da realização de atividades práticas que versaram sobre a didática integrada das línguas aprendidas, o despertar para as línguas e a Intercompreensão de Línguas Românicas.

No capítulo V, intentamos conhecer “*o perfil leitor e as autobiografias de leitor*” dos participantes. Esses dados foram coletados por meio de um questionário (Apêndice VIII) aplicado na última semana de aula. Por meio dessas produções, buscamos conhecer a *biblioteca interior dos sujeitos-leitores, os tipos de leituras, as representações sobre as leituras, os modos de leitura, a identidade do leitor, os mediadores da leitura*, bem como o papel da literatura em LE na formação desses sujeitos.

Por fim, no sexto e último capítulo, intitulado “*As reverberações da formação: contabilizando o saldo*”, buscamos “*Investigar sobre os benefícios das abordagens plurais de ensino e da produção de autobiografias de leitor na formação de professores de línguas e literaturas*”. Em virtude do caráter social da pesquisa-ação, nossa investigação buscou não apenas identificar o problema e compreendê-lo, mas, sobretudo, agir sobre ele em busca de solução. Assim, a última etapa desta investigação consistiu em identificar se o problema sobre o qual nos debruçamos ao longo da pesquisa havia sido solucionado ou, pelo menos, remediado. Desse modo, analisamos os dados do questionário final (Apêndice IX), a fim de identificar se as concepções dos participantes sobre o ensino de LE/L2 haviam mudado e, em especial, no que concerne ao papel de L1 ou de outra(s) LE nos procedimentos de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Intentamos também identificar as reverberações das produções de autobiografias de leitor para os participantes.

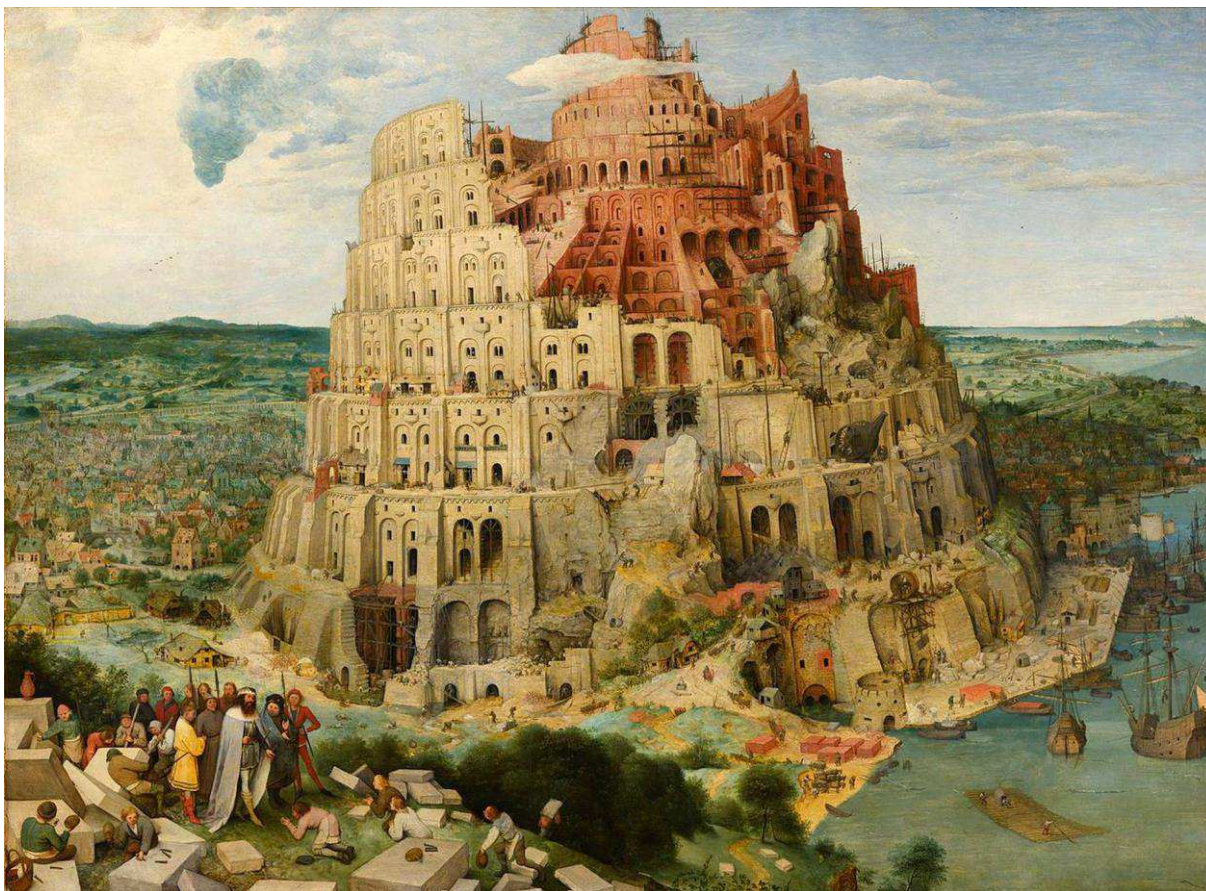
Os excertos analisados nesta pesquisa foram revisados e corrigidos para se adequarem à norma culta da língua portuguesa, no que concerne tanto às regras ortográficas e de correção gramatical, como de pontuação. No entanto, foram estritamente respeitados o estilo e as preferências linguísticas dos participantes. Ademais, para a análise, desconsideramos as respostas que não se adequavam ao que pedia o enunciado das questões. Outrossim, a fim de preservar a identidade dos participantes, nós os identificaremos apenas pela letra P (participante) seguida de um número: de 1 a 24.

Ressaltamos que a realização desta pesquisa foi outorgada pelo Conselho de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro, da Universidade Federal de Campina

Grande, sob o parecer consubstanciado número 3.620.918 (Anexo A). Portanto, a pesquisa foi realizada com garantia de não haver discriminação na seleção dos indivíduos nem exposição destes a riscos desnecessários. Além disso, a obtenção dos dados foi realizada com o consentimento informado e a garantia da preservação da privacidade. Assim, toda e qualquer identificação do participante foi omitida. Ademais, o participante poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma sanção para aquele que decidir não mais dela participar. Além disso, os dados desta pesquisa só foram colhidos e divulgados mediante concordância dos participantes ao *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice V) e foram assegurados a preservação dos dados, a confidencialidade e o anonimato dos indivíduos.

Tendo concluído a descrição dos procedimentos metodológicos, nos próximos capítulos apresentamos nossa análise.

**CAPÍTULO IV:
CONHECENDO AS REPRESENTAÇÕES INICIAIS DOS PARTICIPANTES E AS
MOVENDO POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO**



Torre de Babel (BRUEGEL, 1563)

No que consiste a IC? De forma alegórica, pode-se dizer que ela promove uma espécie de reversão do mito babélico, segundo o qual o plurilinguismo seria uma maldição, o motivo do desentendimento entre os homens, uma punição lançada por Deus sobre eles, devido à sua soberba e pretensão em buscar aproximar-se dos céus. A IC se pautaria pelo cancelamento dessa maldição, cancelamento, aliás, proposto em outra alegoria da narrativa cristã, a Pentecostes, conforme o qual alguns seguidores de Jesus teriam recebido pelo Espírito Santo o dom das línguas, cinquenta dias após a morte do Redentor. De acordo com a versão dessa narrativa na Bíblia de Jerusalém, os discípulos passaram a ter o “dom” de compreender muitas línguas e de serem compreendidos em sua própria língua. Na competência de falar a própria língua e ser compreendido, sem abdicar da própria identidade, enquanto se compreende(m) a(s) dos demais, em parte, metaforicamente representada no episódio de Pentecostes, consiste ao fundamento da IC. (SILVA, 2013, p. 96-97).

Após termos mostrado a lacuna existente nos currículos dos cursos de LEM das universidades do Nordeste do Brasil no que concerne às abordagens plurais de ensino e à formação ao plurilinguismo e ao pluriculturalismo, buscamos, neste capítulo, em um primeiro momento, conhecer os reflexos dessas formações nas representações de ensino dos participantes da nossa pesquisa. Assim, antes de iniciarmos a formação propriamente dita, aplicamos um questionário diagnóstico a fim de conhecer as representações iniciais dos participantes acerca do papel da L1 e de outras LE no ensino da língua-alvo. Os dados dos questionários foram complementados pelas discussões no grupo da turma e durante a aula.

Tendo em vista a relação dialética entre o que os sujeitos fazem (seus atos), o que eles dizem (seus discursos) e o que eles pensam fazer e dizer (suas representações) (CASTELLOTTI, 2001, p. 8), analisaremos os discursos dos sujeitos sobre suas concepções acerca do papel dos conhecimentos linguísticos prévios na aprendizagem de L2/LE. Já que as representações não podem ser diretamente observadas e o pesquisador só pode trabalhar sobre dados observáveis, buscaremos extrair desses discursos os traços dessas representações.

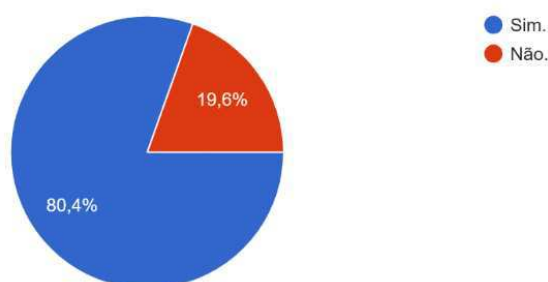
Em um segundo momento, após termos identificado as representações iniciais dos participantes acerca do papel da L1 e de outras LE/L2 nos procedimentos de ensino-aprendizagem de LE, descrevemos as atividades desenvolvidas ao longo da formação sobre “*Abordagens plurais no ensino de línguas estrangeiras*” e analisamos as contribuições dessa formação para os participantes. Para isso, buscamos sensibilizar os participantes aos procedimentos didáticos das abordagens plurais de ensino, por meio da leitura e discussão de textos teóricos e da realização de atividades práticas que versaram sobre a didática integrada das línguas aprendidas, o despertar para as línguas e a Intercompreensão de Línguas Românicas.

4.1 Algumas representações iniciais dos participantes acerca do papel da L1 e de outras LE no ensino de LE

O questionário diagnóstico (Apêndice II) é composto de quatro questões objetivas, três delas seguidas de justificativa. Na primeira questão, buscamos conhecer o repertório linguístico dos participantes, por meio da seguinte indagação: “*Você estuda ou já estudou outra(s) língua(s) além da que você estuda/ensina?*” A questão foi seguida de duas alternativas (“sim” ou “não”), cujo resumo das respostas pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Repertório linguístico dos participantes.

Você estuda ou já estudou outra(s) língua(s) estrangeira(s) além da que você estuda/ensina?
46 respostas



Fonte: dados de pesquisa (2022).

Como se observa, dos 46 participantes que responderam ao questionário, a maioria (80,4% ou 37 participantes) afirmou estudar ou já ter estudado outras LE além da que ensinam/estudam. Apenas 9 participantes (19,6%) afirmaram nunca terem estudado outra(s) LE além da que estudam ou ensinam. Destes, a maioria (5/9) justificou o fato por falta de tempo ou de oportunidade, os demais não deram motivos. Uma participante afirmou ter vontade de aprender italiano: “*Estudei alemão e inglês e hoje em dia ensino ambas as línguas. Ainda não comecei a estudar uma terceira, mas pretendo começar o italiano*” (P1).

Dos participantes que responderam afirmativamente à pergunta, nós os solicitamos a especificarem qual ou quais outras línguas eles tinham estudado ou estudavam. As respostas foram bastante diversificadas e boa parte citou mais de uma língua. Foram ao total 14 línguas citadas, das quais: inglês (18), francês (11), espanhol (11), italiano (5), Libras (4), coreano (2), alemão (2), latim (1), húngaro (1), árabe (1), esperanto (1), japonês (1), holandês (1), português¹¹² (1). Portanto, como se percebe, o repertório linguístico dos participantes é bastante diversificado, refletindo, assim, a considerável experiência que esses estudantes e professores têm com a aprendizagem de LE.

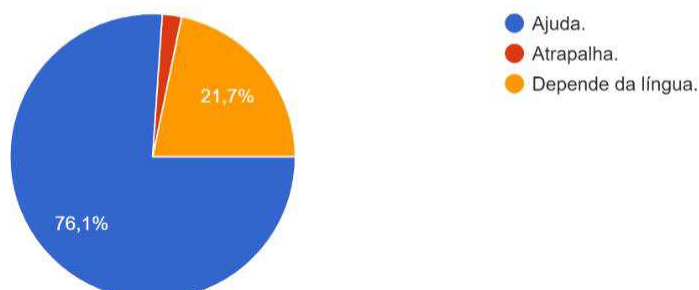
Buscando conhecer as representações que os participantes têm acerca do papel que a primeira LE teve no aprendizado de outras LE, perguntamos na segunda questão: “*Você acha que conhecer uma língua estrangeira ajuda ou atrapalha a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira?*” A questão foi fechada e as alternativas foram: “*ajuda*”, “*atrapalha*”, “*depende da língua*”. O resumo das respostas pode ser observado no gráfico a seguir:

¹¹² Alguns participantes não eram brasileiros e não tinham o português como L1.

Gráfico 3 - Representações acerca do papel da primeira LE na aprendizagem de outra LE.

Você acha que conhecer uma língua estrangeira ajuda ou atrapalha a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira?

46 respostas



Fonte: dados de pesquisa (2022).

Portanto, 35 participantes (ou 76,1%) afirmaram que a L2 ajuda na aprendizagem da L3¹¹³, 10 participantes (21,7%) afirmaram que depende da língua e apenas 1 disse que atrapalha. Assim, para a maioria dos participantes a L2 ajuda na aprendizagem da L3. Dentre as justificativas, encontramos as seguintes:

Quadro 21 - Justificativas acerca do papel da L2 na aprendizagem da L3.

P1	Ajuda sempre porque você pode já conhecer seu método de aprendizagem, visto que já aprendeu uma vez. Facilita se, nesse processo de aprendizado da língua, você também aprendeu o melhor caminho para ser bem-sucedido nisso.
P2	Desde que você não fique tentando traduzir a nova língua para a que você já conhece, pode ajudar.
P3	Algumas línguas possuem palavras semelhantes e isso pode ajudar/atrapalhar a aprendizagem de uma outra língua.
P4	Depois do conhecimento de outras línguas, os estudantes perdem um pouco da vergonha inicial que se tem de errar no momento da aprendizagem.
P5	Depende da língua, pois se são línguas de raízes diferentes, a aproximação com sintaxe, léxico e pronúncia fica um pouco complicado. Ex.: inglês e italiano.
P6	Acredito que aprender uma segunda língua estrangeira após possuir um nível mais avançado da primeira LE auxilia a associar o vocabulário e algumas construções sintáticas, como por exemplo estudo de línguas latinas.
P7	Depende se as línguas são de origens em comum, por exemplo, estudar espanhol ou português, ajuda a aprender italiano ou francês devido estruturas parecidas, ou estudar inglês ajuda a aprender alemão porque também possuem características em comum. Mas não acredito que se tiverem estruturas diferentes uma vá atrapalhar a outra, apenas pode ser mais difícil para aprender.
P8	Mesmo que as línguas pertençam a famílias distintas, acredito que o fato de ter uma experiência anterior com uma LE ajude, tendo em vista que mecanismos de aprendizagem foram desenvolvidos e podem ser (re)adaptados e até aprimorados durante o processo de aprendizagem de uma outra língua.

¹¹³ A designação L3, notadamente, refere-se a uma segunda LE ou a uma língua aprendida após a L2.

P9	Amplia a bagagem de palavras de compreensão de estruturas que podem facilitar o entendimento mais rápido. Entender uma língua de caso, como o Latim, ajuda a entender os casos do Alemão, ou vice-versa.
P10	Eu acho que tive mais dificuldade com interferência do inglês sobre o francês, do que do português sobre o francês. O sotaque, a forma de falar do inglês se sobressaiu muito no francês, no meu caso.
P11	Se a segunda língua estrangeira for da mesma família que a da primeira, por exemplo, acredito que seja mais fácil o processo. Caso contrário, acho que o processo será bem mais trabalhoso e complicado, justamente por não haver similaridade com nada que cerca o outro idioma.
P12	Ajuda porque se desenvolve outras formas de se expressar por meio da língua. Melhora inclusive a língua mãe.

Fonte: dados de pesquisa (2022).

Como se observa, as justificativas são bastante diversas e estão, cada uma delas, permeadas de representações que valem a pena serem analisadas. Para os participantes que responderam que “depende da língua”, a justificativa é a de que se as línguas fossem de mesma raiz linguística, as semelhanças entre elas (lexicais, sintáticas, fonéticas etc.) iriam ajudar na aprendizagem da L3 (P3, P5, P9, P11). No entanto, quando se trata de línguas de raízes distintas, as opiniões se divergem um pouco: para P3, P5 e P11 as diferenças podem atrapalhar a aprendizagem da L3; já para P7, não atrapalham, mas também não ajudam. Essas representações, ao nosso ver, parecem ser herdadas da análise contrastiva, que buscava prever as zonas de dificuldades na aprendizagem da LE baseadas nas semelhanças e diferenças entre as línguas (línguas-fontes e línguas-alvo). Nessa perspectiva, quando há semelhanças entre as línguas haveria uma “transferência positiva”, mas as diferenças seriam fontes de “interferência” e, conseqüentemente, de erros. Essa representação, ainda bastante difundida entre professores e estudantes de LE, leva em consideração apenas os aspectos linguísticos do processo de aprendizagem de uma LE, o que, notadamente, são insuficientes para explicar, de forma adequada, as estratégias adotadas pelo aprendiz. Como bem ressaltam Besse e Porquier (1984, p.203-204), o que é transferido “não é apenas as habilidades, os hábitos verbais e as estruturas linguísticas, mas mais fundamentalmente a experiência linguística e cognitiva internalizada pelo indivíduo¹¹⁴”. Esses aspectos foram considerados nas justificativas de P1 e P8, que ressaltam as estratégias de aprendizagem que foram aplicadas no aprendizado de uma L2/LE e que podem ser transpostas para a aprendizagem de uma L3. Nesse sentido, tanto em se tratando de línguas de mesma raiz como de línguas de raízes diferentes, haverá sempre algo que poderá ser “transferido” para a aprendizagem de novas línguas-alvo. Sobre isso, Dabène (1996 *apud*. CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 18) ressalta que a influência da L1 ou de outra LE não se

¹¹⁴ Ce qui est transféré [...] ce ne sont pas seulement des savoir-faire, des habitudes verbales et des structures linguistiques, mais plus fondamentalement l'expérience langagière et cognitive intériorisée par l'individu (BESSE; PORQUIER, 1984, p. 203-204).

limita em permitir aos sujeitos de se apoiarem em certo número de ancoragens lexicais, ela os dota de certo número de ferramentas heurísticas de caráter metalinguístico utilizáveis ao longo do processo de aprendizagem. P12 fala também dos benefícios que a aprendizagem da L2/LE pode exercer sobre a L1, que são bastante perceptíveis nos estudantes.

Outra representação expressa nas justificativas que merece nossa atenção é a trazida por P6, que consiste em dizer que a primeira LE só terá um papel benéfico na aprendizagem da L3 quando o aluno já “*possuir um nível mais avançado da primeira LE*”. Essa afirmação traz consigo, implicitamente, outra: a de que aprender duas ou mais línguas simultaneamente atrapalha a aprendizagem. Essa ideia decorre de uma representação do plurilinguismo associado à confusão e à mistura das línguas, que cria no sujeito uma rejeição. Esse medo ou rejeição em misturar as línguas está intimamente ligado aos procedimentos das abordagens singulares, que buscam focar a atenção apenas nos conhecimentos de uma língua-alvo, rejeitando, assim, o apoio no repertório verbal prévio. Essa ideia também está presente na justificativa de P10, que afirma que os conhecimentos do inglês atrapalharam mais do que ajudaram na aprendizagem do francês. Ele/Ela se refere sobretudo ao sotaque em francês, que, na sua opinião, sofreu bastante interferência do inglês.

Aqui, vemos expressar outra representação que tem fortes influências das abordagens singulares, na qual se tem como modelo de desempenho o falante nativo. Nesse contexto, poderíamos nos questionar: que nativo serviria de modelo? Além disso, P10 deixa de considerar os inúmeros benefícios que o conhecimento do inglês pode representar para a aprendizagem do francês, tanto no que concerne às questões linguísticas – pois o francês e o inglês, apesar de serem de raízes diferentes, possuem várias semelhanças –, mas também no que concerne às estratégias de aprendizagem que podem ser transpostas de uma para a outra. É importante dizer ainda que as representações não são necessariamente as práticas em si – estas podem mesmo contrariá-las –, mas são a forma como os sujeitos as veem, as representam¹¹⁵.

Outra representação herdada das abordagens singulares é expressa por P2, que ressalva o “*problema das traduções em sala de aula*”. A rejeição a essa prática foi particularmente valorizada quando os métodos estruturais – e depois “comunicativos” – desenvolveram-se, e todas as traduções e todos os recursos à primeira língua foram banidos do ensino (CARAP, 2009, p. 5). Portanto, a tradução é vista, ainda hoje, por parte de muito professores, como um

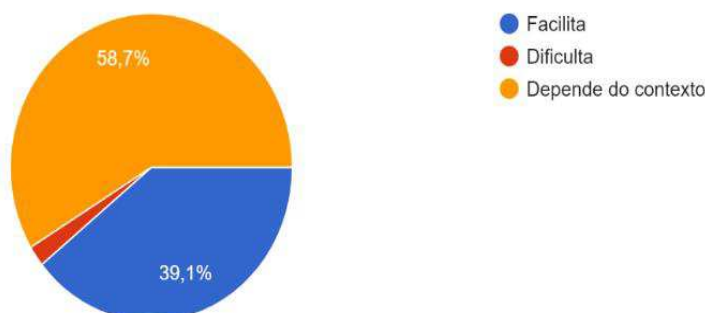
¹¹⁵ Catellotti e Moore (2001) citam um estudo que elas realizaram junto a professores de FLE, que, ao entrevistá-los, afirmaram nunca se apoiarem na L1 em sala de aula, mas, ao se observar uma única aula, elas puderam constatar que eles o faziam. Não se trata de uma questão de mentira ou verdade, mas de como o professor vê a sua prática, são traços que eles jugam pertinentes para construir sua identidade.

recurso que deve ser evitado a todo custo em sala de aula, a fim de não criar um entrave na aprendizagem da língua-alvo. Ainda que hoje em dia, desde o advento do QECRL (2001), as recomendações sejam de lançar mão de todos os recursos necessários, incluindo traduções pontuais, mas essa prática ainda é vista com maus olhos por muitos professores.

Na sequência, buscamos conhecer as representações dos participantes acerca do papel da L1 na aprendizagem de uma L2/LE. Para isso, formulamos a seguinte pergunta: “*Na sua opinião, comparar a língua materna à língua estrangeira facilita ou dificulta a aprendizagem da língua estrangeira?*” A pergunta foi fechada, seguida de três alternativas: “*facilita*”, “*dificulta*”, “*depende do contexto*”. O resumo das respostas pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Representações dos participantes acerca do papel da L1 na aprendizagem da LE.

Na sua opinião, comparar a língua materna à língua estrangeira facilita ou dificulta a aprendizagem da língua estrangeira?
46 respostas



Fonte: dados de pesquisa (2022).

Portanto, dos 46 participantes 27 (ou 58,7%) acreditam que depende do contexto. Já para 18 participantes (ou 39,1%) as comparações entre L1 e L2/LE facilitam a aprendizagem, e apenas 1 participante respondeu que dificulta. Se compararmos esses dados com os do gráfico 3, percebemos que os participantes têm mais ressalvas quanto ao papel da L1 na aprendizagem da L2 do que no que concerne ao papel da L2 na aprendizagem da L3. Para entendermos melhor essas ressalvas, analisemos as justificativas dos participantes, das quais selecionamos as mais representativas no quadro a seguir:

Quadro 22 - Justificativas dos participantes acerca do apoio ou não na L1.

P1	Depende, porque nem tudo vai ter um correspondente direto na língua-alvo e vice-versa. As diferenças culturais costumam ser maiores do que quaisquer semelhanças linguísticas.
P2	A tradução é o grande problema.

P3	Para mim, depende das questões que são formuladas pelos alunos. Algumas vezes apenas a língua estrangeira pode dar conta dos questionamentos, mas quando o nível é extremamente básico, ter uma outra língua pode facilitar.
P4	Em línguas que possuem raízes próximas uma da outra, como português e espanhol, ajuda-nos a frisar melhor os novos conteúdos por causa da grande semelhança entre os conteúdos de escrita e fala. Porém, também acaba sendo uma complicação lidar com os diversos falsos cognatos contidos entre as línguas ao compará-las demais.
P5	A assimilação ocorre mais facilmente comparando os fenômenos que o aluno já conhece, apesar das especificidades de cada língua, mas fazê-lo pensar na língua alvo também é importante.
P6	Na minha opinião, para iniciantes, a língua materna funciona como uma referência para a aprendizagem da LE. O aluno não se vê tão perdido quando não entende algo. Essa questão talvez envolva a tradução, e, nesse sentido, penso que é viável e necessário. Já para níveis intermediário e avançado talvez isso seja um problema, já que dificulta a imersão total na LE.
P7	Em alguns momentos será necessário não fazer comparações, a fim de que haja liberdade em se internalizar uma nova língua.
P8	Cada língua é específica, tem uma construção, nunca vai ser a mesma coisa. Vai ter significados, sentidos que a outra língua não vai ter.
P9	Há coisas numa língua estrangeira que não funcionam na portuguesa por inúmeros motivos e vice-versa, portanto, temos que delimitar bem cada uma e ter consciência de que ao aprender uma língua nova, estamos nos inserindo também em outra cultura, por isso comparações nem sempre são uma boa alternativa.

Fonte: dados de pesquisa (2022).

As justificativas, como se percebe, são muito semelhantes às da questão anterior. As comparações entre L1 e L2 só serão benéficas, segundo alguns participantes, se as línguas forem de mesma raiz e, nesse caso, deve-se ter muita atenção aos falsos cognatos (P4). Nota-se, de forma geral, nas justificativas dos participantes, há grande receio em comparar a L1 à L2, seja pelas “diferenças culturais” (P1), pelo “problema da tradução” (P2) ou pelas especificidades de cada língua (P3, P8, P9). Esse receio, em boa medida, é provocado pela busca em fazer o aprendiz “pensar na língua-alvo” (P5, P6). Assim, as comparações são até toleradas em sala de aula – sobretudo nos níveis iniciais (P6) –, mas não desejadas. Dessa forma, os alunos que, de forma natural, recorrem à L1 evocam muito mais esse fato como um hábito vergonhoso do que um apoio frutuoso (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 17). A L1, portanto, ainda é um tabu em aula de L2/LE, apesar de todas as evidências contrárias a essa rejeição.

A fim de conhecermos melhor a metodologia de ensino-aprendizagem adotada pelos participantes, formulamos a seguinte questão: “*Na sua opinião, qual procedimento didático-metodológico é mais adequado para o ensino de língua estrangeira?*” A questão foi fechada, seguida de duas alternativas: “*É importante fazer o aluno pensar na língua-alvo, por isso é melhor evitar as comparações e traduções entre L1 e a língua-alvo.*” e “*O aluno aprende melhor a língua-alvo quando ele conhece um referente em sua L1 ou em outra LE já conhecida, por isso as comparações e traduções entre L1/LE e a língua-alvo são bem-vindas em sala de aula.*” O resumo das respostas pode ser observado no gráfico 5:

Gráfico 5 - Metodologia de ensino-aprendizagem dos participantes.

Na sua opinião, qual procedimento didático-metodológico é mais adequado para o ensino de língua estrangeira:

46 respostas



Fonte: dados de pesquisa (2022).

Portanto, a maioria dos participantes consideram que o apoio na L1 ou em outra LE já conhecida pelo aluno é um caminho mais proveitoso do que sua exclusão nos procedimentos didáticos. No entanto, os dados quantitativos parecem ser um pouco contrariados quando os comparamos com os dados qualitativos, como veremos mais adiante. Assim, sabendo das limitações dos questionários enquanto instrumento de investigação, buscamos compensar suas limitações com outras fontes de coletas. Dessa forma, abordamos essas questões no grupo do *WhatsApp* da turma para serem discutidas entre os participantes. Os resultados foram bastante satisfatórios, pois nos permitiram ter um melhor *feedback* dos participantes por meio das réplicas.

- **As interações no grupo**

Com o intento de fazer os participantes discutirem entre eles as questões abordadas no questionário diagnóstico e de conhecer melhor suas representações acerca do papel da L1 e de outras LE na aprendizagem da língua-alvo, colocamos no grupo da turma a seguinte questão: “*Na prática de vocês enquanto alunos ou professores, vocês se apoiam na LM ou em outras LE que vocês conhecem? Vocês acham importante se apoiar nesses conhecimentos?*” A questão não foi imediatamente respondida e levou algumas horas até que o primeiro participante tomasse a iniciativa de respondê-la, mas, uma vez iniciada a discussão, outros participantes começaram a se sentir mais à vontade para interagir. Assim, o primeiro a intervir disse o seguinte (as réplicas do pesquisador estão representadas pela letra “F”):

Quadro 23 - excertos 1: interações no grupo.

P1	Na minha prática eu me apoio na LM quando é assimétrica com a L2, quando é simétrico, não. Refiro-me aos níveis fonético fonológico sintático (principalmente) e semântico.
F	Ou seja, você se pauta apenas nas diferenças, né isso?
P1	Sim, mas quando é igual, é avisado.

Fonte: dados de pesquisa (2022).

Como se percebe, para P1 as comparações entre a(s) língua(s)-fonte(s) e a língua-alvo só são necessárias quando há diferenças entre as línguas (sejam elas em nível fonológico, sintático, morfológico ou semântico). No entanto, quando há semelhanças entre as línguas, os alunos já estariam precavidos, isto é, já saberiam identificar naturalmente essas semelhanças. Esse tipo de representação, bastante difundida entre professores de LE, parece ser uma herança da análise contrastiva, já citada acima. Essa hipótese, que não foi confirmada pelas pesquisas empíricas (*Intra.2.4.3*), esbarrou-se em, pelo menos, duas constatações contrárias a ela: por um lado, o inventário das zonas potenciais de erros não corresponde às dificuldades encontradas pelos aprendizes (PUJOL BERCHE; VÉRONIQUE, 1991) e, por outro lado, as estruturas semelhantes entre L1 e L2 nem sempre são “facilmente” aprendidas¹¹⁶ pelos alunos.

Na sequência, P1 faz uma ressalva em relação às semelhanças entre L1 e L2 com as seguintes palavras:

Quadro 24 - excertos 2: interações no grupo.

P1	A grande questão é que quando é "igual", se colocar o microscópio, não é... mas aí começamos a não ser didáticos e mais teóricos.
F	Então, devemos desconfiar sempre das "semelhanças"?
P1	É importante, mas as diferenças devem ter mais atenção didática, em especial aos iniciantes. Por exemplo " <i>i like italian movies</i> " "eu gosto de filmes italianos" " <i>mi piaciono i film italiani</i> ". Sintaticamente o sujeito muda do italiano para o pt e inglês. Assim como a posição do adj. Mas isso numa fase mais analítica de ensino da língua. Do lado comunicativo, passa-se por outros estímulos, abordagens como mostrar imagens relacionadas/ampliamento, lexical/diálogo, situacional etc.

Fonte: dados de pesquisa (2022).

O enunciado de P1 acima é bastante revelador de uma concepção de ensino fortemente ancorada nos princípios da abordagem natural, que buscou excluir as explicações metalinguísticas em sala de aula, tentando favorecer uma aprendizagem mais “natural” da L2/LE, aproximando-se do modo como os nativos aprendem sua L1. Essa posição, que parece ser compartilhada por muitos professores, parte de uma dicotomização entre atividade

¹¹⁶ Ver *Intra. 2.2*.

metalinguística e atividade comunicativa, como se houvesse uma ruptura entre essas duas, ou que uma impediria o desenvolvimento da outra. Parece-nos aqui que esse tipo de posição se baseia na mesma lógica que, no passado, criou, na didática de línguas, as dicotomias: aquisição x aprendizagem ou gramática implícita x gramática explícita (*Intra*. 2.1.2). Se de um ponto de vista teórico, essa distinção é pertinente, de um ponto de vista didático ou mesmo cognitivo, essa oposição não tem muito fundamento, já que não há ruptura entre esses dois processos. Além disso, como bem ressalta Coste (1985, p.76 *apud*. CASTELLOTTI; MOORE, 2006, p. 47): “a comunicação linguística em aula de língua nunca foi tão funcional ou, como dizemos, ‘autêntica’ que quando se faz metacomunicacional ou metalinguística”¹¹⁷.

Mais adiante, outros participantes também deram sua opinião e corroboraram com os argumentos trazidos por P1. No que concerne ao uso da L1 em sala de aula, outros participantes acrescentaram o seguinte:

Quadro 25 - excertos 3: interações no grupo.

P2	Concordo. Eu sempre busco usar a língua-alvo para explicar os assuntos, claro que há muita mímica, desenho, fala mais devagar, citações de exemplos.... E quando, mesmo assim, não entendem, uso de outra língua que eles sabem... Só uso a língua materna em último caso.
P3	Estas estratégias me parecem que son compartidas en nuestras prácticas como recursos.

Fonte: dados de pesquisa (2022).

É interessante notar que o uso da L1 parece ser um recurso tão estigmatizado no ensino de LE/L2 que é preferível, para muitos professores, todo tipo de “malabarismo” didático para evitá-la a todo custo. Isso reflete, muitas vezes, em um trabalho bem mais desgastante para o professor e muito dispendioso para o aluno, do ponto de vista cognitivo. A esse tipo de atitude, poderíamos nos perguntar: por que atormentar o aluno buscando fazê-lo “pensar na língua-alvo”, se uma tradução pontual poderia facilitar a compreensão e otimizar o tempo da aula? A rejeição à L1 no ensino de LE/L2 se tornou tão forte que é preferível até o “*uso de outra língua que eles [os alunos] sabem*” (P2) do que o uso da L1 em sala de aula.

Outras falas dos participantes também indicam a mesma tendência de rejeição à L1 no ensino-aprendizagem de LE/L2. Uma das participantes fala de sua experiência enquanto aprendiz de LE e de como, na sua opinião, a L1 atrapalhou mais do que contribuiu na aprendizagem:

¹¹⁷ La communication linguistique en classe de langue n'est jamais aussi fonctionnelle ou – comme on dit- "authentique" que lorsqu'elle se fait métacommunicationnelle ou métalinguistique (COSTE, 1985, p.76 *apud*. CASTELLOTTI; MOORE, 2006, p.47).

Quadro 26 - excertos 4: interações no grupo.

P4	[...] quando eu estava começando a aprender a língua estrangeira e precisava pensar na língua materna e traduzir aquilo para falar me causava mais confusão. Por mais que tenham a mesma raiz, existem regras diferentes e no decorrer do tempo vai ficando mais claro. Em algum momento vamos recorrer à LM, mas somente o indispensável.
F	Todos concordam com P4? É importante evitar ao máximo o apoio na LM em aula de LE?
P5	Entendi a abordagem dela. Sim, tem a hora que o passarinho precisa usar as asas para voar.

Fonte: dados de pesquisa (2022).

É importante ressaltar que as representações dos sujeitos sobre as línguas têm fortes implicações sobre a forma como eles percebem sua experiência enquanto aprendizes de LE/L2. Assim, pelo fato de alguns professores dizerem objetivar sempre "fazer os alunos pensarem diretamente na língua estrangeira" (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 16) faz com que os alunos que, de forma natural, recorrem à língua materna evoquem muito mais esse fato como um hábito vergonhoso do que um apoio frutuoso (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 17). Essa representação, como vimos, é uma herança quase secular na didática de línguas e de difícil superação nos dias de hoje. Embora essa tendência se explique facilmente do ponto de vista histórico e ideológico, ela provocou, no nível didático, ao banimento da L1 nas aulas de LE e a uma instalação duradoura, nas representações de alunos e professores, de um verdadeiro tabu, excluindo qualquer recurso à L1, considerada inútil, prejudicial, até perigosa para o êxito da aprendizagem em língua estrangeira (CASTELLOTTI, 2001, p. 9-10).

Além do questionário diagnóstico e das interações no grupo, nós discutimos durante a aula sobre essas questões, o que nos permitiu colher alguns relatos bastante pertinentes e que complementam, de forma bastante enriquecedora, os dados já analisados até aqui.

- **As discussões em aula**

Durante as aulas, alguns participantes deram testemunho de suas experiências enquanto estudantes ou professores de LE. Uma participante relatou que, quando estudava inglês, havia um acordo entre o professor e os alunos de que todos deveriam usar apenas o inglês em sala de aula, e, a cada vez que algum aluno usasse o português durante a aula, deveria depositar uma moeda de 1 centavo em uma caixinha posta sobre a mesa do professor. Esse relato é bastante significativo, pois eles (os professores) são os "transmissores" de modelos de aprendizagem e, por extensão, modelos de representações das línguas. As interações pedagógicas entre professor e alunos funcionam por meio de um "contrato didático", implícito ou explícito, que estabelece regras de funcionamento das atividades em sala de aula. Assim, muitas vezes, são os próprios

professores que reproduzem e transmitem aos seus alunos esses modelos de representações das línguas e de seu papel em sala de aula.

Outra participante relatou que, em sua prática enquanto professora de LE, ela trabalhou em escolas de idiomas cuja direção e coordenação pedagógica proibiam os professores de usarem a língua portuguesa com os alunos. Esse relato me evocou a lembrança de um fato de quando eu trabalhei em uma escola de idiomas na França, na qual a diretora, ao contratar meus serviços, falou-me que, em sua escola, ela só contratava professores nativos para dar aulas. Lá, eu conheci uma escocesa, professora de inglês, que me falou que tinha vários colegas franceses que eram professores de inglês, que haviam sido recusados de trabalhar na instituição.

Esses fatos, que não são isolados, decorrem de uma representação ainda muito enraizada na idealização do “falante nativo”. O fato de ser falante nativo, independentemente de ter ou não formação específica na área, parece ser critério suficiente para se tornar professor de uma dada língua em contexto de ensino de língua estrangeira. No entanto, o que nos parece ainda mais fundamental nessa representação, e que está no âmago da sua origem, é a ideia de que a L1 é fonte de erros na aprendizagem de L2/LE e, portanto, deve ser evitada a todo custo. Nesse contexto, o professor nativo, por (em muitos casos) não conhecer a língua dos aprendizes, “força” o aluno a se expressar apenas na língua-alvo. O problema, nisso tudo, é que, muitas vezes, as dúvidas dos alunos não são respondidas de maneira satisfatória, ficando, assim, ao longo do percurso, várias zonas de incompreensão e de mal-entendidos¹¹⁸.

Tendo conhecido as representações iniciais dos participantes acerca do papel da L1 e de outras LE no processo de ensino-aprendizagem de LE/L2, a formação que se seguiu buscou fazê-los refletir melhor sobre essas práticas e repensar o papel dessas línguas no ensino-aprendizagem, bem como sensibilizá-los aos princípios didático-metodológicos das abordagens plurais de ensino. Assim, nas próximas seções, descrevemos e analisamos as atividades realizadas e apresentamos seus resultados.

¹¹⁸ Sobre isso, recordo-me de ter estudado francês em uma turma de nível iniciante com uma professora nativa. A professora não falava português nem tinha formação na área. Estava no Brasil a passeio e aproveitou a ocasião para dar aulas de francês, como forma de ganhar algum dinheiro. Durante as aulas, a maioria dos alunos se sentia perdido, pois não entendia várias das instruções e explicações que a professora dava. Ao final do semestre, alguns alunos tinham desistido do curso por se sentirem frustrados e outros conseguiram concluir, mas com muitas dificuldades e dúvidas não respondidas. Portanto, se estudar uma LE com um professor nativo poder ser uma experiência muito enriquecedora para alunos de nível avançado, que já alcançaram certa autonomia na língua-alvo, aparentemente, nos níveis iniciais, essa experiência pode não ser muito produtiva.

4.2 Evidenciando o caráter plurilíngue e parcial do repertório linguístico por meio do europanto

A parte prática da formação foi voltada para a realização de atividades oriundas das abordagens plurais de ensino: didática integrada das línguas aprendidas, despertar para as línguas e intercompreensão de línguas parentes. Assim, a primeira atividade prática teve como objetivo evidenciar o caráter plural, parcial e desequilibrado da competência plurilíngue (COSTE; MOORE; ZARATE, 2009), além de buscar romper com o receio dos alunos em misturar as línguas. Para isso, nós realizamos uma atividade com textos em europanto¹¹⁹.

Em um primeiro momento, nós demos uma definição de “europanto” e, em seguida, mostramos alguns exemplos de textos em europanto (Apêndices III e IV). O primeiro exemplo foi um excerto do *Pequeno Príncipe* (Apêndice III), elaborado por nós mesmos. Para a elaboração do texto, nós nos baseamos na versão original (em francês) e nas versões traduzidas para o inglês, espanhol, italiano e português. Assim, intercalamos de forma aleatória essas 5 línguas ao longo do texto. A intenção de utilizar um excerto dessa obra foi motivada por duas razões: primeiramente, por se tratar de uma obra amplamente conhecida do público em geral (isto é, faz parte da biblioteca interior de muitos leitores) e por ser uma das mais traduzidas no mundo; a segunda, por ser uma obra de linguagem simples e acessível, além de dispor de imagens que facilitam a compreensão do texto escrito. A recepção do texto foi bastante positiva por parte dos participantes. Eles se divertiram e se sentiram estimulados a se lançarem na atividade que se seguiu de jogar com as línguas que compõem seus repertórios linguísticos. Com essa atividade, nós demonstramos que o texto literário é bem-vindo no ensino de LE e que, quanto mais línguas estiverem implicadas na atividade, mais ela se torna divertida. Alguns participantes disseram ter gostado tanto da ideia, que iriam aplicar a proposta com seus alunos. Assim, tirar o texto literário da sua posição sacralizada para se permitir brincar com o ele, fazendo adaptações com o uso de várias línguas, faz, por um lado, aproximar o aprendiz de L2/LE da literatura e, por outro lado, aprender novas LE de forma lúdica e prazerosa¹²⁰.

Em um segundo momento, nós dividimos a turma em 5 grupos (de 3 a 5 pessoas) e demos um texto para cada grupo em português para que eles o transformassem em europanto. Os textos em questão eram piadas curtas contendo de 70 a 120 palavras. Os estudantes foram incentivados a se utilizarem de todo o seu repertório plurilíngue, a fim de misturar o maior

¹¹⁹ Europanto é um “idioma” criado a partir da mistura de várias línguas europeias. Foi criado em 1996 por Diego Marani, tradutor do Conselho da União Europeia, como uma alternativa à imposição do inglês como língua franca.

¹²⁰ O bom resultado da experiência me fez pensar em um projeto de pós-doutorado, ainda em fase de planejamento, que visa conciliar escrita criativa (por meio da literatura) e plurilinguismo.

número de línguas na transformação do texto. O resultado desse trabalho é o que podemos ver a seguir:

Quadro 27 – Produção em europanto dos 5 grupos

(Grupo 1) - *Le earnest chico*

Para no tener que payer o billet, el frère mayor told the younger hermano:

- Quand le chófer perguntar quel âge as-tu, you dice qui are six.
- D'accord - answered el brother más chico.
- Then quel anos tienes?
- Seven.

Le frère plus âgée deu a hard time en el younger hermano.

- If you disser que tiene siete, il nous faut pay le ticket!

Vamos à nouveau. How many años tienes?

- Seis.
- Très bueno!

Dentro del bus, le revisor asked pour the menino:

Quel âge você have?

Six - il respondeu.

And cuando tu vai fazer sept?

Quand eu descend off the bus.

(Grupo 2) - *Runaway*

At the zoo, uno kangourou vivia running away del cercado. Los cuidadores savaiet che him saltava in alto y construyeron une clôtüre de 3 metri. Cela n'a pas aiutato, car le canguro scappava sempre. So, they erigieron una rezicione di 6 meters. Et il se fue again.

Cuando la fence a atteint 12 metros high, o camello del recinto voisin preguntó au kangaroo:

- Quanto in alto crees que eles will go?

Le canguru replied:

- Plus de 300, a meno che alguien chiuda la porte at night.

(Grupo 3) - *Oiseau infringing*

A petit oiseau tornava a una gran velocidad auf der estrada, quand de repente a frappé très fort de frente birlikte motoqueiro.

El pajarito desmaiou et avec pitié, the motorcyclist l'ho portato chez lui para cuidar de él.

Quando si svegliò, le passarinho se ha visto inside a cage et ha parlato:

“Eita, lasqueira. Je suis verhaftet! Killed the motoqueiro!”

(Grupo 4) - *Take care avec il cane*

Somebody entra in un magasin dove c'è une pancarte: TAKE CARE AVEC IL CANE.

Lì dentro saw un chiot piccolo avec un volto manso, allongé per terra accanto ad una cassiera.

Hola ! - s'exclame l'uomo - Is this the dog con il quale ik heb to cuidar?

Appunto - responde la cassière.

But it doesn't look like nem um pouco pericoloso. Pourquoi Lei colocou this pancarte?

La cassiera explain:

Parce que prima everybody pisava nele.

(Grupo 5) - *Accident de trabajo*

Un fonctionnaire d'une entreprise a eu حادث عمل e teve que engessar el brazo. Au moment de quitter la clinique, he ask to الشركة طبيب :

- C'est muy grave, dôtôlô?
- Não é grave, لا. Reste tranquilo.
- I أنا poder tocar piano?
- Claro! In one or deux meses.
- Bua sól! I never tinha tocado piano dans احياة!

Fonte: dados de pesquisa (2022).

Como se pode observar, quanto mais línguas forem utilizadas, mais o texto fica interessante e enigmático. Após a produção, cada grupo mostrou e leu seu texto para os demais, e os outros grupos tentaram entender a piada em europanto. O grupo 1 usou, para produzir seu texto, as seguintes línguas: espanhol, francês, inglês e português. A piada foi facilmente compreendida pelos demais grupos, haja vista que as línguas utilizadas não ofereciam grandes dificuldades de compreensão e o repertório linguístico dos participantes permitiam ter acesso ao sentido global do texto. O grupo 2 utilizou, além das línguas utilizadas pelo grupo 1, o italiano. O texto não foi imediatamente compreendido pelos demais participantes, mas, com um pouco de reflexão, todos conseguiram entendê-lo. O texto do grupo 3 foi produzido com 6 línguas; as mesmas 5 utilizadas pelo grupo 2 e o alemão. Apesar da quantidade de línguas utilizadas, o texto também não apresentou grandes problemas de compreensão por parte dos demais participantes. O grupo 4 também utilizou 6 línguas na produção do texto em europanto, mas em vez do alemão, utilizou-se o holandês. Esse texto foi compreendido com certa facilidade pelos participantes. Por fim, o grupo 5 também utilizou 6 línguas para transformar o texto, mas duas delas bastante diferentes: o árabe e o iorubá. As outras línguas utilizadas foram: português, francês, espanhol e inglês. Esse se revelou o texto mais difícil de se compreender pelos participantes, devido as línguas utilizadas, mas, com algum esforço, eles puderam inferir o sentido das palavras em árabe e conseguiram compreender o sentido global do texto.

A atividade gerou bastante entusiasmo na turma e motivação. Os participantes disseram ter se sentido desafiados tanto na produção como na leitura e compreensão dos textos, o que criou uma interação salutar entre eles. Outra constatação que os alunos puderam tirar dessa atividade é a de que o que não se sabe dizer em uma língua sabe-se talvez dizer em outra. Isso é o que caracteriza o repertório plurilíngue e pluricultural. Além de buscar evidenciar o caráter plurilíngue do repertório verbal dos participantes, a atividade com o europanto objetivou mostrar que a alternância de línguas, em vez de representar uma solução de facilidade, permite enriquecer a gama de possibilidades discursivas e de favorecer o desenvolvimento de interações mais diversificadas e mais complexas, que reforça a eficácia comunicativa e o potencial de

aquisição (CASTELLOTTI, 2001b, p. 65). Outrossim, como acrescenta a autora, é comunicando e aprendendo de forma plurilíngue que se torna plurilíngue.

4.3 Atividade de despertar para as línguas

Na aula seguinte, buscando dar continuidade às atividades relacionadas às abordagens plurais, realizamos uma atividade de “despertar para as línguas”, que consistiu na leitura, na observação de textos em línguas desconhecidas ou pouco conhecidas e na tentativa de extrair algumas informações daqueles textos, baseando-se, para isso, tanto nas formas linguísticas como nas informações extralinguísticas: iconográficas, infraestrutura textual, suporte, gênero etc. Essa atividade buscou conscientizar os sujeitos das estratégias utilizadas na compreensão de textos em línguas estrangeiras e de dotá-los de ferramentas heurísticas que permitem ter acesso ao sentido de línguas desconhecidas ou pouco conhecidas. Além disso, intentamos também fazê-los compreender que aprender uma nova língua, ainda que bastante distante das línguas já conhecidas, não significa partir do zero (CADDÉO; JAMET, 2013) e que entre compreender tudo e não compreender nada em uma dada língua há uma escala muito longa, e que sempre partiremos de algum ponto entre esses dois extremos. Assim, sempre haverá algo dos nossos conhecimentos prévios (sejam eles linguísticos ou extralinguísticos) que poderão ajudar no processo de decifração.

Partindo dessa premissa, utilizamos textos tirados da *internet* de *sites* de jornais em 5 línguas diferentes: grego, russo, alemão, romeno e catalão. O primeiro texto, portanto, foi em grego:

Figura 12 - Jornal grego

The screenshot shows the TA NEA website interface. At the top, there are social media icons and navigation links for 'TA NEA Online', 'English edition', and 'Είσοδος - Εγγραφή'. Below this is a menu with categories: Νέα, Ελλάδα, Πολιτική, Οικονομία, Κόσμος, Ομάδα, Γνώμες, and Περισσότερα. The main content area is titled 'Τελευταία Νέα' and features three items:

- A video thumbnail with the text: '1.07.2022 | 17:34' and 'Τι εισηγείται / Πέτρος Φιλιππίδης: Αποφυλάκιση του ηθοποιού υπό όρους εισηγείται η εισαγγελέας έδρας'.
- A news article thumbnail with the text: '1.07.2022 | 17:09' and '«Συνειδητή παραπληροφόρηση» / ΣΥΡΙΖΑ: «Εθνικός ψεύτης» ο Οικονόμου - Ζητάει την απομάκρυνσή του από την κυβέρνηση'.
- An advertisement for ALPHA BANK with the text: 'Μπες και εσύ στον κόσμο του e-Banking' and 'Απόκτησε κάρτα, καταναλωτικό δάνειο, αποταμειωτικό λογαριασμό ή προθεσμιακή σε λίγα λεπτά!'.

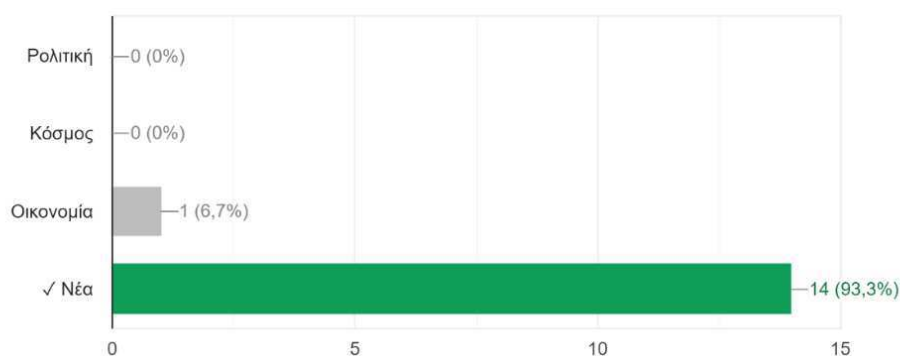
Fonte: <https://www.tanea.gr/>

Esse texto foi seguido da seguinte pergunta: “*Que palavra em grego significa "notícia"?*” A pergunta era fechada, seguida de quatro alternativas: “Πολιτική”, “Κόσμος”, “Οικονομία”, “Νέα”. O resumo das respostas marcadas pelos participantes está ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Respostas da questão sobre o texto em grego

Que palavra em grego significa "notícia"?

14 / 15 respostas corretas



Fonte: dados de pesquisa (2022).

Como se observa, a grande maioria dos participantes conseguiu identificar na página do jornal *online* em grego a palavra que significa notícia. Apenas um aluno marcou a resposta errada. Quando questionados sobre a estratégia adotada para identificar a palavra em questão,

uma das participantes disse o seguinte: “*Eu coloquei a última opção por ser umas das palavras que teve mais destaque na notícia*” (P1). De fato, a palavra “*Νέα*” aparece em três lugares na página do jornal. Ela aparece em destaque no nome do jornal “*Τα Νέα*” [As notícias], na primeira rubrica do jornal e na página em que está aberta “*Τελευταία Νέα*” [Últimas notícias]. Outra participante também destacou que escolheu essa alternativa “*pela paginação*” (P2), pois normalmente as notícias vêm como primeira rubrica dos jornais. Outros participantes se basearam na própria estrutura da palavra “*Νέα*”, que se assemelha a “*News*” do inglês. Embora etimologicamente a palavra “*News*” não seja de origem grega, mas francesa ou latina¹²¹, esse tipo de inferência tem bastante coerência, pois em várias línguas a palavra notícia se escreve com “*N*”: *nouvelle* (francês), *notizia* (italiano), *nachrichten* (alemão), *nyheder* (finlandês), *nuacht* (irlandês) etc. Portanto, tanto as informações extralinguísticas como as linguísticas foram usadas pelos participantes para encontrar a resposta correta. O que parece mais interessante nesses procedimentos é que, mesmo o grego tendo um alfabeto diferente do romano, há algumas semelhanças entre os dois e, assim, pontos de transferências entre os dois alfabetos e, conseqüentemente, entre as línguas que usam alfabeto romano e o grego.

O segundo texto foi retirado de um jornal romeno. A pergunta que formulamos sobre o texto apresentado foi a seguinte: “*Nas línguas românicas, a palavra "pessoa" vem do latim: persona (esp./it.), personne (fr.), persoa (gal.)... Qual o seu equivalente em romeno (no singular)?*” Logo abaixo da questão, apresentamos a seguinte imagem:

Figura 13 - Jornal romeno

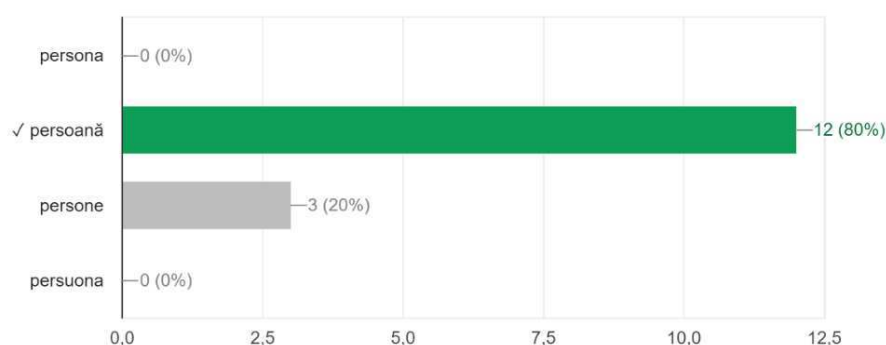


Fonte: <https://www.mediafax.ro/>

¹²¹ O dicionário *Collins Online* traz a seguinte origem da palavra *News*: “from Middle English *newes*, plural of *newe new* (adj) on model of Old French *novelles* or Medieval Latin *nova new things*”. Fonte: <https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english/news>

Da mesma forma que na questão anterior, a pergunta foi seguida de quatro alternativas: “*persona*”, “*persoană*”, “*persone*” e “*persuona*”. O resumo das respostas marcadas pelos participantes está expresso no gráfico a seguir:

Gráfico 7 - Respostas da questão sobre o texto em romeno
 Nas línguas românicas, a palavra "pessoa" vem do latim: *persona* (esp./it.), *personne* (fr.), *persoa* (gal.)... Qual o seu equivalente em romeno (no singular)?
 12 / 15 respostas corretas



Fonte: dados de pesquisa (2022).

Quando questionados sobre a estratégia usada para encontrar a resposta, alguns participantes disseram que, primeiramente, buscaram no texto o trecho no qual aparece a palavra equivalente a “pessoa(s)”, que é: “10 persoane”. Por estar antecedida do número dez, eles inferiram que o substantivo estivesse no plural. Dessa forma, assim como acontece nas demais línguas românicas, o singular deveria modificar apenas o sufixo “-e” (do plural). Assim, a única alternativa que apresentava o mesmo radical era a segunda: “*persoană*”. Como afirma P3: “‘10 persoane’ parece estar no plural (eu acho kkk), então, a que mais se parece na escrita é ‘*persoană*’”. Outro participante disse que o sufixo de plural no romeno se parece com o italiano, que muda de “-a” para “-e”, portanto, ele se apoiou no italiano para inferir sobre a estrutura do romeno.

O terceiro texto também estava em uma língua românica (o catalão) e, por esse motivo, parece não ter apresentado dificuldade de compreensão por parte dos participantes. A questão formulada foi a seguinte: “*Como se diz preço em catalão?*” Abaixo da questão, aparecia a imagem a seguir:

Figura 14 - Jornal catalão



Els preus, desbocats a Europa: el mapa que mostra que només França els conté una mica

L'energia i l'alimentació disparen els preus a tot Europa al 8,6%, amb la majoria de grans països per sobre d'aquesta mitjana

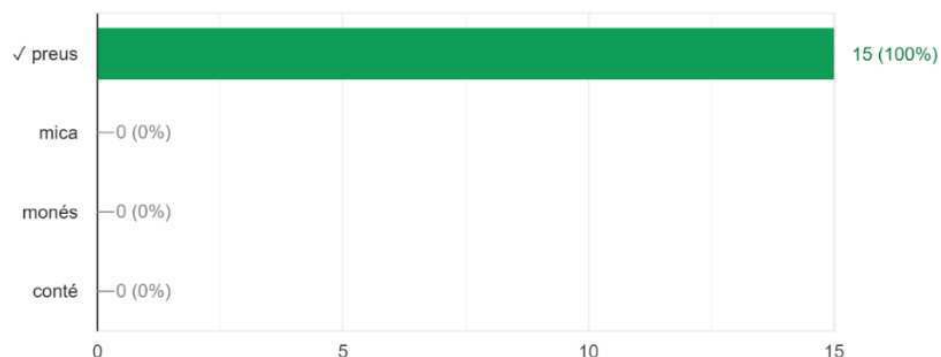
Fonte: <https://www.ccma.cat/>

Apresentamos quatro alternativas de respostas: “preus”, “mica”, “monés”, “conté”. O resumo das respostas é o seguinte:

Gráfico 8 - Respostas da questão sobre o texto em catalão

Como se diz preço em catalão?

15 / 15 respostas corretas



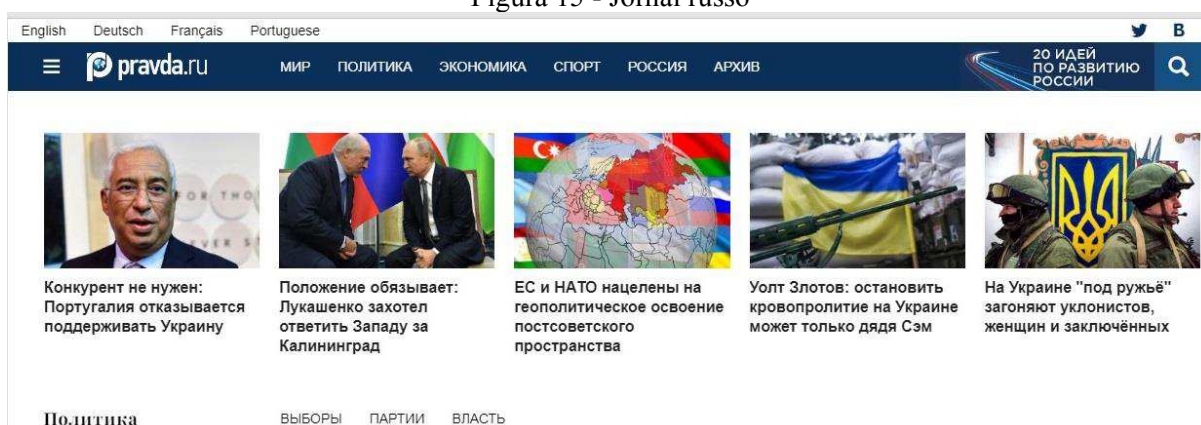
Fonte: dados de pesquisa (2022).

Assim, todos os participantes acertaram a resposta, que foi facilitada por, pelo menos, dois motivos: o primeiro, por se tratar de uma língua de mesma família do português; o segundo

porque, nas duas ocorrências em que aparecem a palavra “preus”, o contexto da frase torna mais fácil sua compreensão, sobretudo no subtítulo, no qual ele se refere ao aumento de preços da energia e da alimentação. Além disso, a palavra “preus” se assemelha ao português “preço”. Por essas razões, esse texto foi talvez o mais fácil de compreensão para os participantes, já que os conhecimentos de L1 ou de L2 facilitou bastante a compreensão global da notícia.

O texto seguinte estava em russo, língua que além de ser de uma família linguística bem distinta do português (a das línguas eslavas), também não utiliza o alfabeto romano, mas o cirílico. Ainda assim, a maioria dos participantes conseguiram responder à pergunta seguinte: “Como se escreve “política” em russo?” O texto que acompanhava a pergunta é o da figura 15:

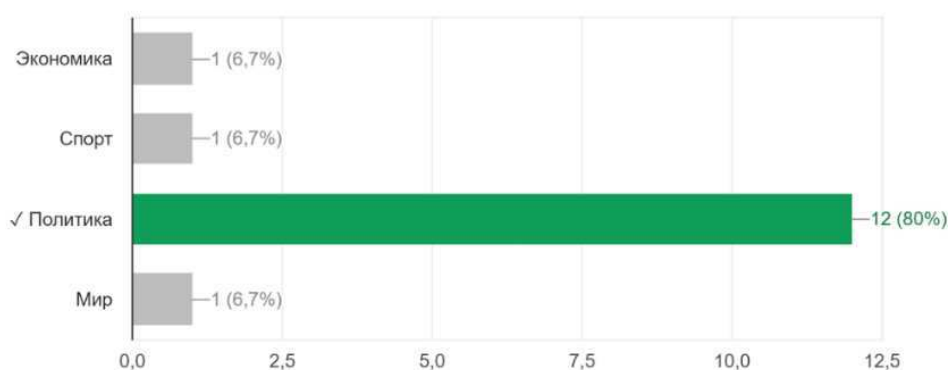
Figura 15 - Jornal russo



Fonte: <https://www.pravda.ru/>

As alternativas que seguiam a imagem eram as seguintes: “Экономика”, “Спорт”, “Политика”, “Мир”. O resumo das respostas dos participantes pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 9 - Respostas da questão sobre o texto em russo
Como se escreve "política" em russo?
12 / 15 respostas corretas



Fonte: dados de pesquisa (2022).

Como se observa, mesmo se tratando de uma língua bem distinta do português ou de qualquer outra língua que os participantes conheçam, foi possível, para a maioria deles, identificar a palavra política na página do jornal *online* em russo. Quando questionados sobre a estratégia adotada para responder, alguns afirmaram que haviam respondido aleatoriamente. No entanto, outros participantes adotaram algumas estratégias bem interessantes. Uma das participantes disse que havia marcado a terceira alternativa (Политика) porque a palavra: “*termina em algo parecido com itica*” (P4). Outra participante disse que também marcou a terceira alternativa pelo “*tamanho da palavra*” (P5), isto é, que possui, segundo ela, a mesma quantidade de sílabas da palavra em português. Outros participantes utilizaram uma estratégia diferente, mais relacionada à estrutura do texto e das informações iconográficas. A palavra “Политика” aparece no canto esquerdo da parte inferior da imagem, sugerindo que a página está aberta nessa rubrica. Além disso, dentre as imagens das notícias, vemos uma foto do presidente Putin conversando com o Lukashenko (presidente da Bielorrússia), portanto, tratando-se de uma notícia sobre política. É interessante notar que no caso do russo tanto as informações textuais como extratextuais puderam ser inferidas pelos participantes, ainda que nenhum deles conhecessem a língua russa ou mesmo o alfabeto cirílico.

Por fim, o quinto texto estava em língua alemã. Assim, formulamos o enunciado: “*Em alemão, qual palavra corresponde a "chuva"?*” A pergunta foi seguida da imagem a seguir:

Figura 16 - Jornal alemão

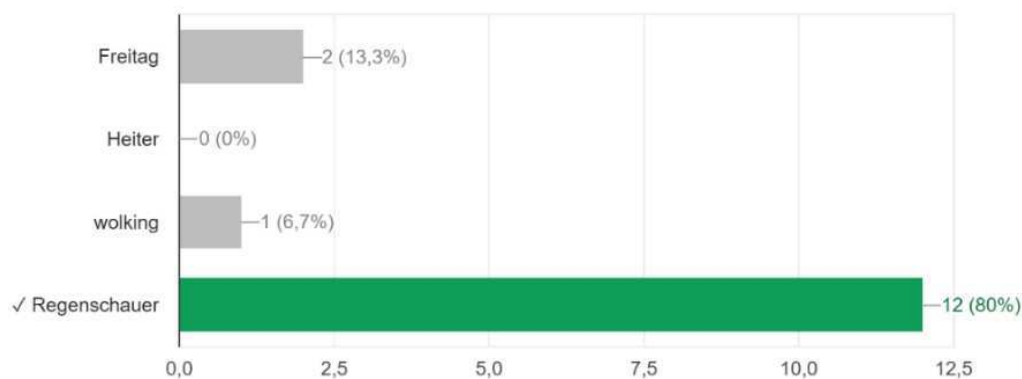


Fonte: <https://wetter.bild.de/>

As alternativas que seguem a imagem eram as seguintes: “*Freitag*”, “*Heiter*”, “*wolking*”, “*Regenschauer*”. Este é resumo das respostas dos participantes:

Gráfico 10 - Respostas da questão sobre o texto em alemão
Em alemão, qual palavra corresponde a "chuva"?

12 / 15 respostas corretas



Fonte: dados de pesquisa (2022).

Como se observa no gráfico acima, a maioria dos participantes conseguiu marcar a resposta correta. Quando os questionamos sobre as estratégias adotadas, uma das participantes que marcou a quarta alternativa (Regenschauer) justificou com as seguintes palavras: “eu fui pelo *schauer*. me lembrou "*shower*” (P3). Outro participante também afirmou ter adotado a mesma estratégia: “eu também” (P6). Portanto, nesse caso, o conhecimento de inglês facilitou a compreensão da palavra em alemão. Outros participantes se basearam nas informações iconográficas que acompanham o texto e associaram a palavra *Regenschauer* à imagem da nuvem com as gotas – indicando chuva – que aparecem nas previsões do tempo para indicar chuva. Portanto, tanto os conhecimentos de inglês como os conhecimentos de mundo dos participantes facilitaram a compreensão do texto em alemão. O inglês, por ser de mesma raiz linguística que o alemão (das línguas germânicas), serviu de língua-ponte na compreensão do alemão.

Ao final da atividade, os participantes puderam perceber na prática as estratégias de aprendizagem de LE e de que o apoio na L1 ou em outra(s) LE/L2 já conhecida(s) é um procedimento natural e que poderá servir de ponte para a aprendizagem de uma nova língua. Assim, quanto mais línguas se conhece, mais se torna fácil aprender novas línguas. Além disso, os conhecimentos prévios dos alunos não se limitam “em permitir aos sujeitos de se apoiarem em certo número de ancoragens lexicais, ela os dota de certo número de ferramentas heurísticas de caráter metalinguístico utilizáveis ao longo do percurso de decifração¹²²” (DABÈNE, 1996,

¹²² Ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d’ancrages lexicaux, elle les dote d’un certain nombre d’outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours de déchiffrement (DABÈNE, 1996).

p. 18). As estratégias de referenciação e de compreensão de línguas pouco conhecidas ou desconhecidas passa por mecanismos de reanálise ligados aos conhecimentos prévios (tanto linguísticos como extralinguísticos), que funcionam como filtros, tanto cognitivos como tipológicos, e modelam configurações particulares de modos de acesso ao sentido e, de forma mais geral, dos modos de apropriação (MOORE, 2005, p. 106). Dessa forma, reprimir esses procedimentos só terá um efeito negativo na aprendizagem.

Outro efeito positivo dessa atividade, que é importante ser salientado, é que, ao refletir sobre as línguas, facilitando as transferências de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, ela também favorece a redução da distância subjetiva que os sujeitos constroem entre as línguas que já conhecem e os sistemas linguísticos aos quais estão sendo confrontados (CASTELLOTTI, 2001b, 108). Esses efeitos de redução da distância são cruciais para a aprendizagem, pois “embora a distância objetiva seja a base das avaliações subjetivas, são as avaliações subjetivas que influenciam a aprendizagem [...] a incapacidade de um aluno de poder reduzir a distância subjetiva contribui para retardar consideravelmente o seu progresso¹²³” (MOORE, 2005, p.107). Portanto, essa mudança de percepção tem o efeito de romper com as barreiras criadas pelos sujeitos para a aprendizagem de certas línguas consideradas “muito difíceis”. Assim, as abordagens plurais de ensino exercem também uma influência positiva sobre as representações da distância/proximidade do repertório verbal prévio em relação ao das línguas-alvo.

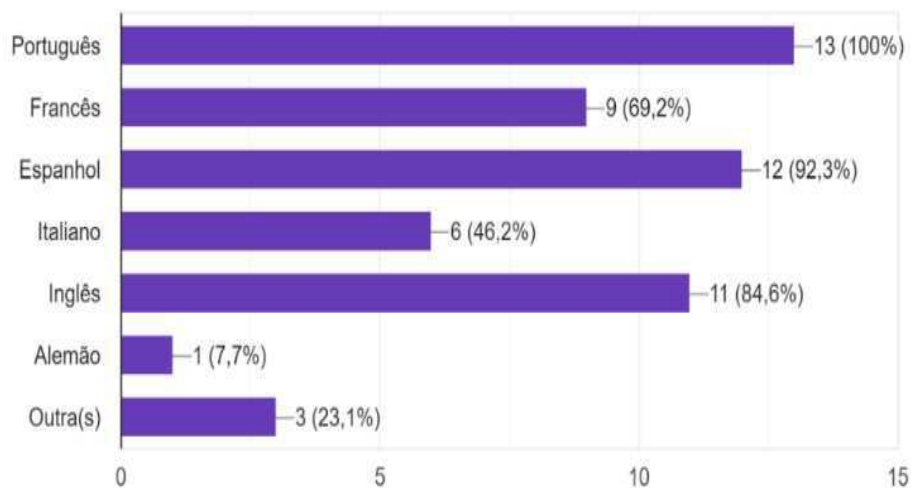
4.4 Identificando/reconhecendo as línguas românicas

Na aula da semana seguinte, após o momento de discussão teórica dos textos lidos, nós realizamos duas atividades relacionadas às línguas românicas: a primeira de identificação dessas línguas e a segunda de intercompreensão. Portanto, na atividade de identificação, antes de procedermos às questões propriamente ditas, buscamos conhecer o repertório linguístico dos participantes. O resultado está ilustrado no gráfico a seguir:

¹²³ Ces effets de réduction de la distance sont cruciaux pour l'apprentissage. Si la distance objective forme la base des évaluations subjectives, ce sont néanmoins les évaluations subjectives qui influent sur l'apprentissage [...] l'incapacité d'un apprenant à pouvoir réduire la distance subjective contribue à ralentir considérablement sa progression (MOORE, 2005, p.107).

Gráfico 11 - O repertório linguístico dos participantes
Das línguas abaixo, marque aquela(s) que você conhece:

13 respostas



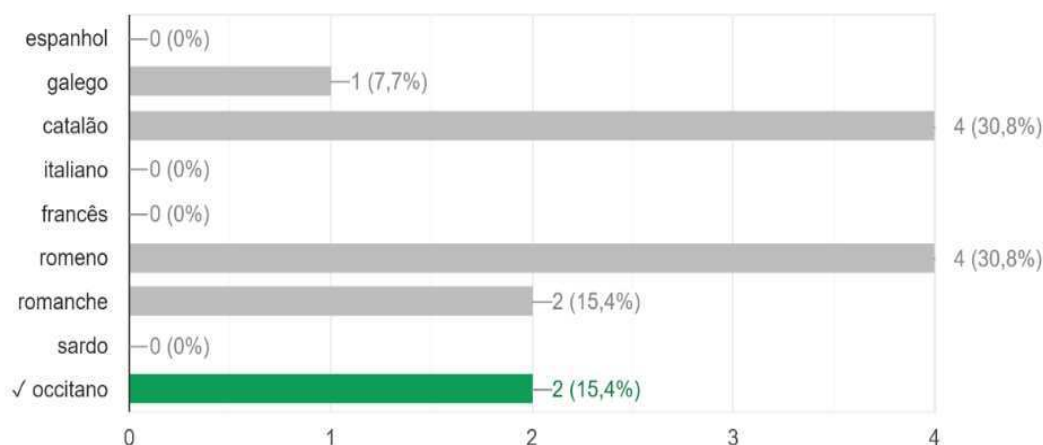
Fonte: dados de pesquisa (2022)

No que concerne às outras línguas conhecidas pelos participantes, dois deles citaram o galego e um citou o holandês e a Libras. Após a identificação do repertório linguístico dos participantes, procedemos à atividade. Assim, na atividade de identificação das línguas românicas, apresentamos o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos escrito em 9 línguas românicas (catalão, espanhol, francês, galego, italiano, occitano, romanche, romeno e sardo) e pedimos que os participantes marcassem em qual língua o artigo estava escrito. Assim, o primeiro artigo seguido do resumo das respostas dos participantes foi o seguinte:

Gráfico 12 - Texto em occitano

Totes los èssers umans naisson liures e egals en dignitat e en dreches. Són dotats de rason e de consciéncia e se devon comportar los unes amb los autres dins un esperit de fraternitat.

2 / 13 respostas corretas



Fonte: dados de pesquisa (2022)

Como se observa no gráfico acima, apenas dois participantes marcaram a resposta correta. O fato de a maioria ter errado a resposta se justifica, em boa medida, por motivo de o occitano ser uma língua desconhecida e de difícil contato. Essa língua minoritária é falada apenas em algumas partes do sul França e em regiões isoladas da Espanha, Itália e do principado de Mônaco e não constitui língua oficial em nenhum desses países. Observando as respostas dos participantes, notamos que a maioria marcou catalão (4) ou romeno (4). Quando comparamos o occitano com o romeno, baseando-se na tabela desenvolvida por Eberhard, Gary e Fennig¹²⁴ (2022), o Grau de inteligibilidade entre essas duas línguas é de 73%, isto é, o menor em relação às outras línguas românicas. Assim, podemos inferir que a resposta foi marcada por critério de exclusão, pois ambas as línguas são desconhecidas dos participantes. No entanto, em relação ao catalão, talvez a resposta pode ter seguido um critério de viés mais linguístico, pois o occitano e o catalão pertencem a um grupo de transição de línguas chamado occitano-românicas e o grau de inteligibilidade entre elas é de 95%, isto é, o maior percentual em relação às outras línguas românicas.

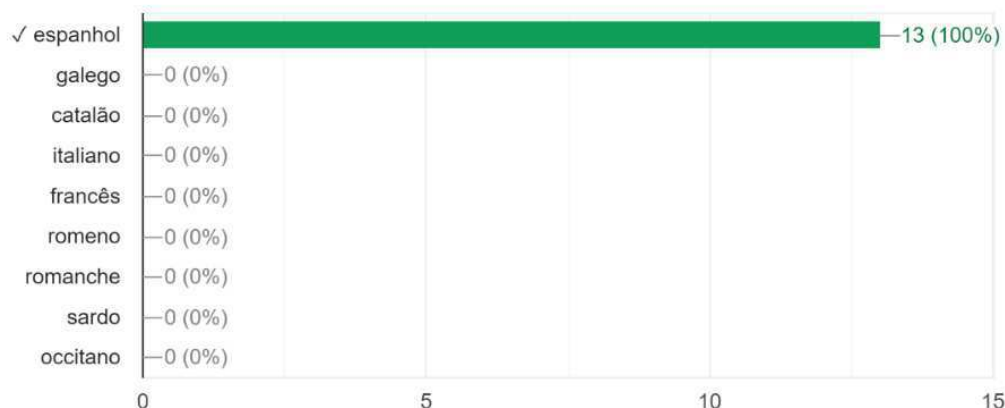
A segunda questão trazia o texto em espanhol e o resultado das respostas dos participantes foi bem diferente ao da questão anterior, como se pode observar no gráfico a seguir:

¹²⁴ Intra. 2.5.

Gráfico 13 - Texto em espanhol

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

13 / 13 respostas corretas



Fonte: dados de pesquisa (2022)

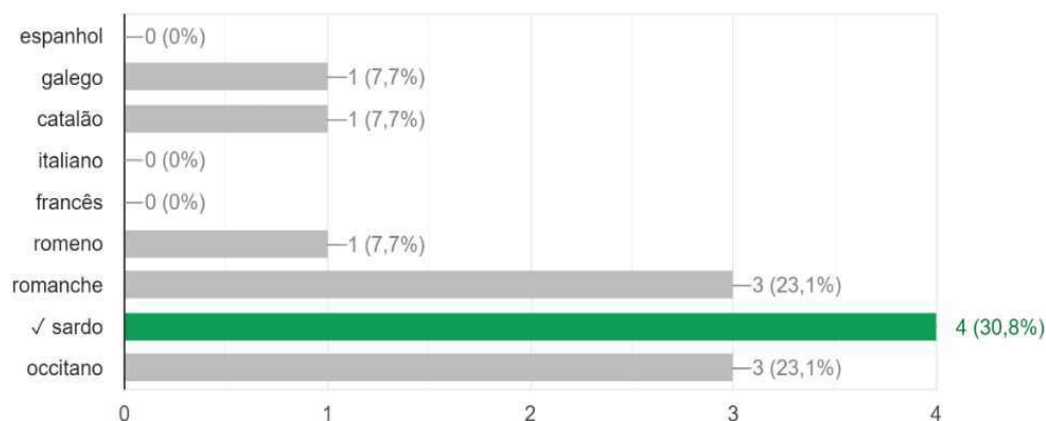
Todos os participantes foram capazes de identificar o texto em espanhol, por motivos de ser a língua românica mais falada e com a qual a maioria dos participantes tiveram contato ao longo da vida. É importante ressaltar também que, entre as línguas românicas, o espanhol é a que tem maior grau de inteligibilidade em relação ao português (de 95%), o que também pode ter facilitado sua identificação.

O texto da questão seguinte estava em uma língua desconhecida dos participantes – o sardo –, mas, mesmo assim, 4 deles conseguiram identificá-la (ou acertar a resposta), como podemos ver no gráfico a seguir:

Gráfico 14 - Texto em sardo

Totu sos èsseres umanos naschint liberos e eguales in dinnidade e in deretos. Issos tenent sa resone e sa cussèntzia e depent operare s'unu cun s'àteru cun ispiritu de fraternidade.

4 / 13 respostas corretas



Fonte: dados de pesquisa (2022)

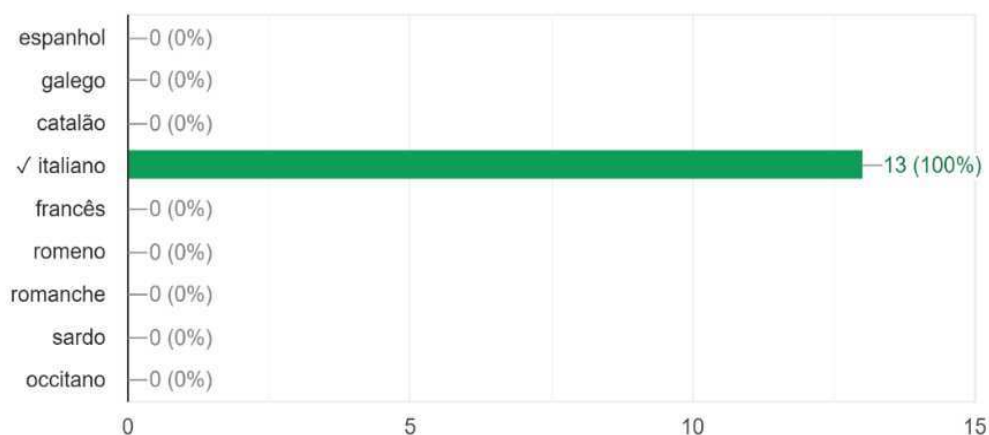
É interessante notar que, dos participantes que erraram a resposta, 3 deles marcaram o romanche e 3 o occitano. Esse fato se explica por um critério de exclusão, pois as três línguas (o romanche, o occitano e o sardo) são desconhecidas pelos participantes. Dessa forma, por saberem que não se trata de nenhuma das línguas mais conhecidas, os participantes optaram por alguma das três. É importante também ressaltar que o sardo, pela forma particular como se desenvolveu, pertence a um subgrupo isolado dentre as línguas românicas. Isso aconteceu porque ela só é falada na ilha da Sardenha, que pertence à Itália, e, por isso, sofreu poucas influências de outras línguas. A língua mais próxima dela é justamente o italiano, que possui 86% de inteligibilidade mútua.

O texto da questão seguinte estava em italiano, língua que, apesar de não ser amplamente conhecida pelos participantes, é bastante presente no dia a dia deles: em textos acadêmicos, em canções, filmes, propagandas etc. Isso contribuiu para o resultado que vemos no gráfico a seguir:

Gráfico 15 - Texto em italiano

Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritto. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza.

13 / 13 respostas corretas



Fonte: dados de pesquisa (2022)

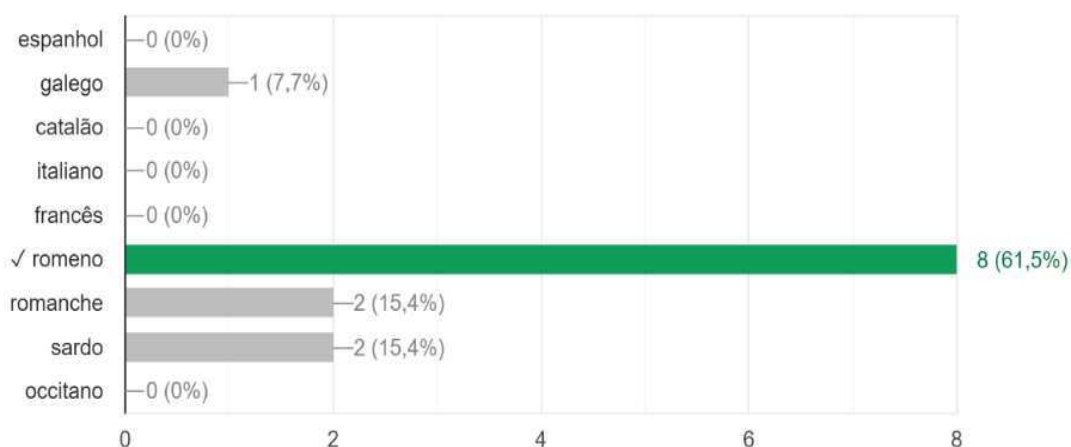
Portanto, apesar de a maioria não falar italiano nem entender muito bem, todos os participantes conseguiram identificar o texto em italiano. Isso é bastante representativo pelo fato de, mesmo sendo uma língua falada por um número relativamente pequeno de locutores e de ser uma língua pouco presente no ensino, o italiano é uma língua da qual a grande maioria dos estudantes conhece pelo menos algumas palavras e conhece pelo menos alguns aspectos da sua riquíssima cultura.

A quinta questão trazia o texto do artigo em romeno, língua que, apesar de ser desconhecida dos participantes, foi identificada pela maioria, como se observa no gráfico a seguir:

Gráfico 16 - Texto em romeno

Toate ființele umane se nasc libere și egale în demnitate și în drepturi. Ele sunt înzestrate cu rațiune și conștiință și trebuie să se comporte unele față de altele în spirit de fraternitate.

8 / 13 respostas corretas



Fonte: dados de pesquisa (2022)

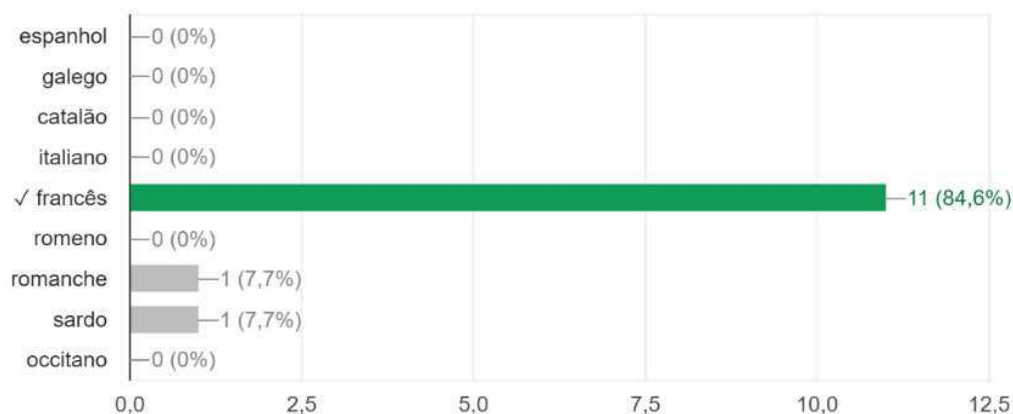
O motivo de a maioria dos participantes terem conseguido identificar o texto em romeno é de natureza um pouco distinta do caso do italiano. Essa língua, apesar de ser a mais opaca entre as línguas românicas do ponto de vista do português (71% de inteligibilidade), é bastante marcada na escrita por alguns traços gráficos que lhe são peculiares, como o *ă* (a com braquia), *ș* (s com vírgula) e *ț* (t com vírgula). Apesar de esses traços gráficos não serem exclusividades do romeno, eles estão ausentes nas demais línguas românicas. Isso faz com que ela seja bastante fácil de ser identificada, pelo menos na escrita.

O texto a seguir estava escrito em francês e foi identificado pela maioria dos participantes, como se percebe no gráfico a seguir:

Gráfico 17 - Texto em francês

Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.

11 / 13 respostas corretas



Fonte: dados de pesquisa (2022)

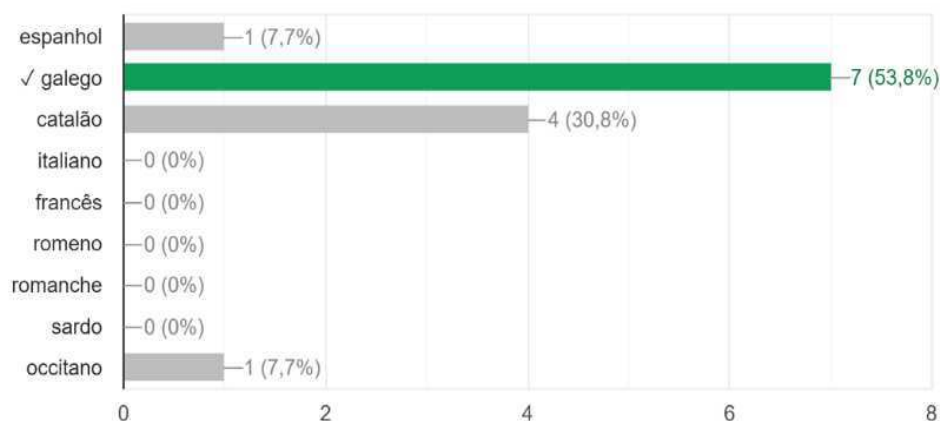
Um dos motivos que explica esse resultado é o fato de 9 dos 13 participantes conhecerem o francês. No entanto, é interessante notar que apenas 1, dos 3 participantes que não conheciam o francês, conseguiu identificá-lo. Quando comparamos com o italiano, mesmo apenas 6 participantes terem afirmado conhecer essa língua, todos foram capazes de identificá-la. Assim, aparentemente, o francês parece ser uma língua mais difícil de ser identificada do que o italiano, do ponto de vista de um lusófono que não conhece nenhuma das duas línguas.

O texto a seguir estava em galego, língua conhecida por apenas dois participantes. Ainda assim, mais da metade dos participantes conseguiram identificá-la:

Gráfico 18 - Texto em galego

Todos os seres humanos nacen libres e iguais en dignidade e dereitos e, dotados como están de razón e conciencia, débense comportar fraternalmente uns cos outros.

7 / 13 respostas corretas



Fonte: dados de pesquisa (2022)

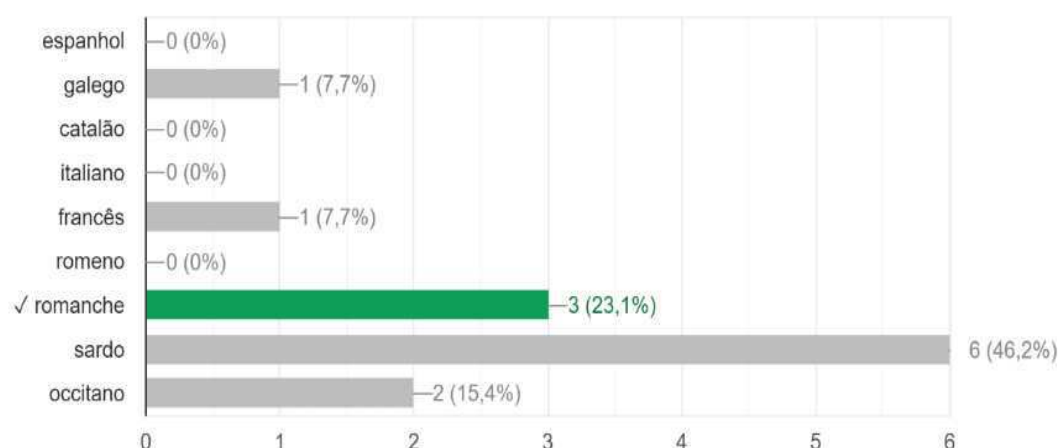
Quando perguntados sobre o critério utilizado para identificar essa língua, vários participantes disseram que marcaram o galego por ser a língua que “mais se parece com o português”. De fato, o galego e o português pertencem ao subgrupo das línguas ibero-românicas, que também inclui o espanhol, o asturo-leonês e o aragonês. Seu grau de inteligibilidade em relação ao português é de 94%, atrás apenas do espanhol (95%). Portanto, mesmo tendo pouco ou nenhum contato com essa língua, a maioria dos participantes conseguiu identificá-la graças ao grau de parentesco muito próximo ao português.

A 8ª questão apresentava o texto em romanche, língua completamente desconhecida dos participantes. O resultado das respostas está ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 19 - Texto em romanche

Tuots umans naschan libers ed equals in dignità e drets. Els sun dotats cun intellet e conscienza e dessian agir tanter per in uin spiert da fraternità.

3 / 13 respostas corretas



Fonte: dados de pesquisa (2022)

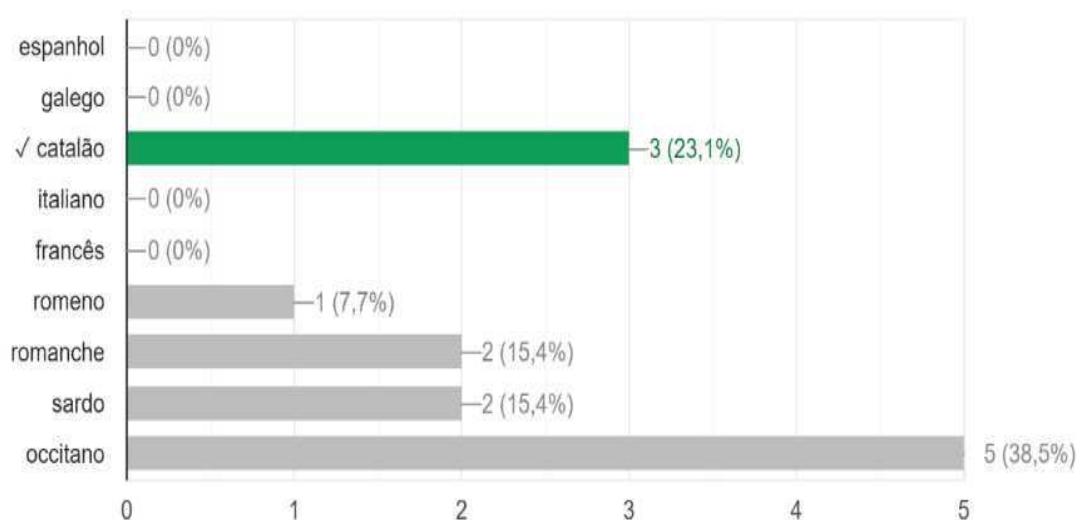
Assim como aconteceu no caso do sardo, a maioria dos participantes que marcaram uma resposta errada escolheram o sardo ou o occitano, por se tratar das três línguas menos conhecidas. O romanche pertence ao subgrupo das línguas reto-românicas, que também inclui o friulano e o ladino. Elas são classificadas em um grupo de transição entre as línguas galo-românicas e as ítalo-românicas, portanto, sua identificação torna-se bastante difícil para quem não é familiarizado.

A última questão trazia o texto em catalão, que também foi identificado por poucos participantes, como se observa no gráfico abaixo:

Gráfico 20 - Texto em catalão

Tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i en drets. Són dotats de raó i de consciència, i els cal mantenir-se entre ells amb esperit de fraternitat.

3 / 13 respostas corretas

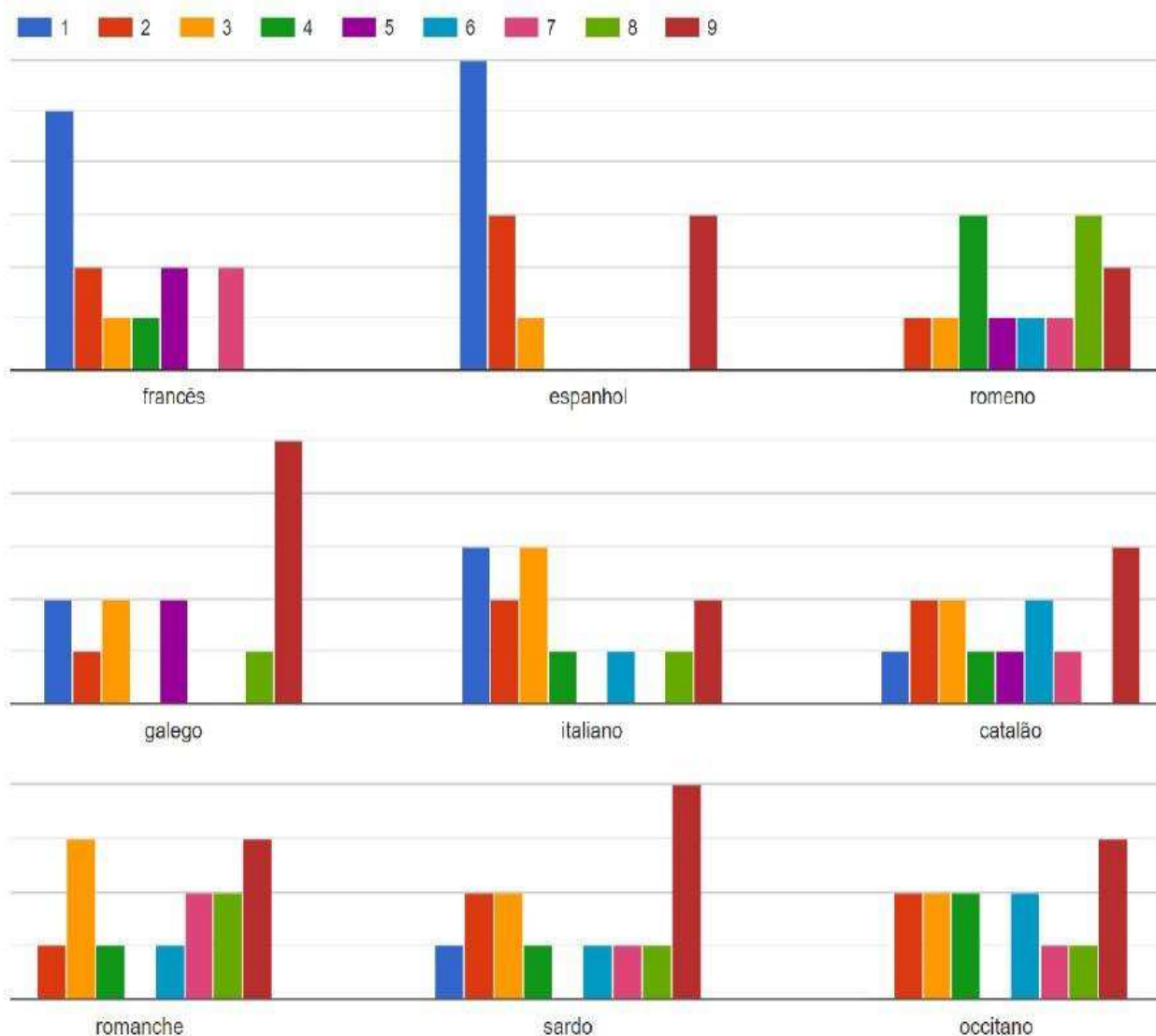


Fonte: dados de pesquisa (2022)

Nota-se que a maioria dos participantes marcaram o occitano como resposta. Ainda que não seja a resposta correta, esse fato é bastante relevante, pois o catalão e o occitano são classificadas como línguas occitano-românicas e têm um grau de inteligibilidade mútua de 95%. Portanto, a alternativa foi bastante aproximada.

Após terem identificado as línguas, pedimos aos participantes para classificarem, em uma escala de 1 a 9, de acordo com o nível de dificuldade, as línguas românicas, sendo 1 a mais fácil e 9 a mais difícil. O resultado das respostas está ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 21 - Grau de inteligibilidade das línguas românicas



Fonte: dados de pesquisa (2022)

Como as respostas dessa questão foram baseadas nas questões anteriores e que nem sempre a língua marcada correspondia à que de fato era, nós iremos analisar esses gráficos de maneira mais global, sem entrar nos meandros. Ao observar os gráficos de forma panorâmica, dois dados nos saltam aos olhos: primeiramente, a língua considerada mais fácil de se compreender pelo maior número de participantes é o espanhol; segundo, que a língua considerada mais difícil de se compreender pelo maior número de participantes é o galego. A primeira constatação torna-se bastante fácil de se compreender, por diversos fatores: o espanhol é conhecido por 12 dos 13 participantes; todos os participantes falam português (língua com o maior grau de inteligibilidade em relação ao espanhol); todos os participantes conseguiram identificar o texto em espanhol. No entanto, o que nos parece um pouco estranho é o fato de o

galego ter sido considerado a língua mais difícil de se compreender por parte de 5 participantes. Uma das razões que explica esse fato é que apenas 7 participantes conseguiram identificar o texto em galego, assim, para 6 dos participantes o grau de dificuldade atribuído ao galego na verdade se tratava de outras línguas (romanche, romeno, sardo ou occitano). Portanto, esses dados não refletem o grau de dificuldade real que os participantes têm em relação ao galego como veremos na atividade descrita na próxima seção. Elas refletem apenas as representações que os participantes têm em relação às línguas marcadas.

Por fim, é interessante citar o comentário de uma das participantes em relação a essa atividade, que disse o seguinte: “*descobrimo que só conheço mesmo espanhol, francês, italiano e talvez um pouco de catalão, se eu não tiver confundido*” (P6). O relato dessa participante é bastante ilustrativo da realidade da maioria dos estudantes de LE no Brasil, que só têm contato com poucas línguas ao longo da vida. Dessa forma, a grande maioria das outras línguas tornam-se completamente ignoradas e desconhecidas.

4.5 Atividade de intercompreensão de línguas românicas

A última atividade realizada, relacionada às abordagens plurais de ensino, foi de intercompreensão de línguas românicas. Essa atividade foi feita por meio de um texto¹²⁵ (Apêndice VIII) em 6 línguas românicas (francês, italiano, espanhol, catalão, galego e romeno), no qual cada parágrafo estava escrito em uma das línguas supracitadas. A escolha do texto se deu por razão não apenas de fazer os participantes praticarem a intercompreensão, mas também como atividade preparatória para a produção de suas próprias autobiografias de leitor, que analisamos no próximo capítulo. Assim, a atividade buscou conciliar tanto a aprendizagem dessas línguas como fazê-los refletir sobre o papel da literatura na sua trajetória profissional, enquanto professores de línguas e literaturas. Devido ao grau de compreensão menor do romeno e visando facilitar a compreensão do texto, colocamos apenas a última frase nessa língua. O texto era seguido de um questionário de compreensão, que visava fazer com que os participantes compreendessem as informações globais de cada parte do texto (em cada uma das línguas).

Tendo em vista o repertório linguístico bastante diversificado dos participantes, solicitamos que eles só respondessem às questões que se referiam às partes do texto nas línguas que eles não dominavam. Assim, buscamos incentivá-los a compreender as línguas que eles

¹²⁵ O texto em questão era uma autobiografia de leitor. Além de servir como base para a atividade de intercompreensão, o texto também serviu de modelo para a produção das suas próprias autobiografias de leitor (Intra. Cap. V).

ainda não conheciam ou que conheciam muito pouco. O resultado da atividade foi bastante positivo, pois os participantes conseguiram extrair as informações globais da maior parte do texto, exceto da parte em romeno, que continuou uma incógnita para os participantes.

O trecho do texto em romeno dizia o seguinte: “*În sfârșit, poate că problema mea nu este că nu-mi place să citesc, poate pur și simplu nu-mi mai plac cărțile.*” [Finalmente, talvez o meu problema não venha do fato que eu não gosto de ler, talvez eu não goste mais dos livros.] A pergunta relacionada a esse trecho era a seguinte: *Que conclusão ela tira sobre sua relação com a leitura?* Mesmo depois de estimulá-los a observarem algumas particularidades da frase e de mostrar algumas semelhanças com línguas já conhecidas (exemplo: *poate* [peut-être], *simplu* [simplesmente], *cărțile* [cartilha = livro]), os participantes não conseguiram extrair a informação solicitada. O romeno – língua falada na Romênia, Moldávia e Sérvia –, pela sua posição geográfica um pouco afastada das outras línguas românicas e por sua proximidade com países de línguas eslavas, assimilou cerca de 30% de vocábulos de línguas eslavas (eslavo antigo, búlgaro, servo-croata, ucraniano etc.). Além disso, por ser uma língua de declinações e possuir alguns traços gráficos bastante particulares em relação às outras línguas românicas, ela se torna bastante opaca e de difícil compreensão. Assim, mesmo a compreensão de trechos curtos em romeno se torna complicada, como vimos acima.

Os trechos que se demonstraram mais fáceis de se compreender foram os que estavam em espanhol, em italiano e em galego. Os parágrafos em francês e em catalão apresentaram um pouco mais de dificuldade, mas com um pouco de reflexão e discussão entre os participantes, foi possível se extrair as informações essenciais.

À guisa de conclusão deste capítulo, em resumo ao trabalho realizado a partir das abordagens plurais de ensino, citarei o comentário de um dos participantes que ilustra bem o trabalho realizado: “*Este curso de intercompreensão e formação plural faz a gente ser mais humano*” (P3). De fato, as abordagens plurais de ensino representam a abertura ao outro e o respeito à diversidade linguística e cultural. “O plurilinguismo é uma competência linguística e comunicativa que sustenta um dos valores da interação humana: a intercompreensão¹²⁶” (ALARCÃO *et al.* 2009, p. 22). Esses são os princípios humanistas que norteiam o plurilinguismo e pluriculturalismo. Tendo concluído esta parte da análise, no próximo capítulo, analisamos o perfil leitor dos participantes e suas autobiografias de leitor.

¹²⁶ Le plurilinguisme est une compétence linguistique et communicative qui soutient l’une des valeurs de l’interaction humaine: l’intercompréhension (ALARCÃO *et al.* 2009, p. 22).

**CAPÍTULO V:
O PERFIL LEITOR E AS AUTOBIOGRAFIAS DE LEITOR DOS PARTICIPANTES**



Enfrentando a si mesmo (GODOY¹²⁷, 2015)

Antes de serem um universo dotado de significações, os livros são um espaço onde habitar, uma outra dimensão onde retomar fôlego. Embarcar-se pelos países distantes que eles oferecem permite retornar para o mundo que chamamos de real se sentindo um pouco menos estrangeiro¹²⁸ (PETIT, 2016, p. 04).

¹²⁷ Pintura atribuída ao espírito de Pablo Picasso através da médium Solange Godoy, realizada em sessão de psicopictografia, em 2015.

¹²⁸ Avant même d'être un univers doté de significations, les livres sont un espace où habiter, une autre dimension où reprendre souffle. S'embarquer pour les pays lointains qu'ils offrent permet de revenir dans le monde que l'on dit réel en se sentant un peu moins étranger (PETIT, 2016, p. 04).

Este capítulo está dedicado a analisar o *perfil dos sujeitos-leitores*, bem como suas memórias de leituras e autobiografias de leitor. Por meio dessas produções, buscamos conhecer a *biblioteca interior dos participantes*, os *tipos de leituras*, as *representações sobre as leituras*, os *modos de leituras*, a *identidade do leitor*, bem como os *mediadores da leitura*. Os dados analisados neste capítulo foram coletados por meio de um questionário (Apêndice VIII), aplicado através da plataforma do *Google Formulários* na última semana da formação, no qual os participantes tiveram a semana inteira para respondê-lo.

5.1 O retrato dos sujeitos-leitores

O questionário buscou, em um primeiro momento, identificar o perfil leitor dos participantes: seus hábitos de leituras e os tipos de leituras. Assim, como primeira questão, formulamos a seguinte pergunta: “*Você se considera um(a) leitor(a) assíduo(a)?*” A pergunta foi fechada, seguida de duas alternativas: “*sim*” e “*não*”. O resumo das respostas está representado no gráfico a seguir:



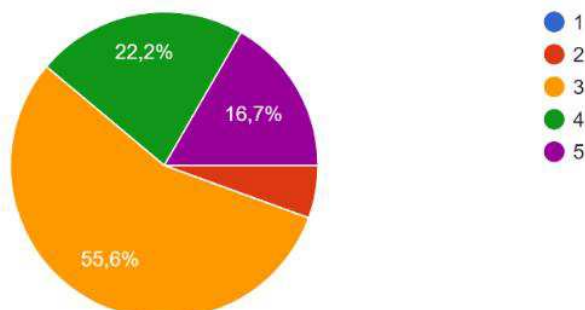
Fonte: dados de pesquisa (2022)

Como se observa, 50% dos participantes se consideram leitores assíduos e outros 50% não. Tendo em vista o caráter muito subjetivo da pergunta e buscando entender melhor suas práticas de leituras, na segunda questão, pedimos que os participantes quantificassem essa frequência de leitura em uma escala de 1 a 5, sendo 1 raramente e 5 frequentemente. O resultado dessas respostas está ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 23 - Frequência de leitura

Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você costuma ler (sendo 1 raramente e 5 frequentemente)?

18 respostas



Fonte: dados de pesquisa (2022)

Portanto, 10 dos 18 participantes (ou 55,6%) se consideram leitores medianos, apenas 5 deles (16,7%) se consideram leitores bastante assíduos, 4 disseram ser assíduos e apenas 1 participante se considerou pouco assíduo na leitura. Ao contrastarmos esses dados com os do Gráfico 22, notamos que dentre os que disseram ser leitores assíduos na primeira questão, alguns deles se consideram leitores medianos na segunda questão. Esses dados só revelam, portanto, como os participantes se representam enquanto leitores. Essas subjetividades serão mais bem esclarecidas nos dados analisados na sequência.

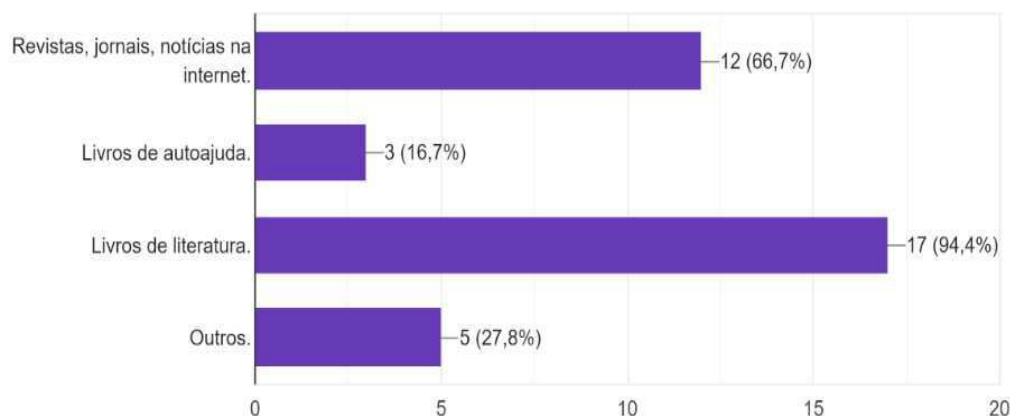
5.2 Os tipos de leituras

Após indagá-los sobre a frequência com que leem, nós buscamos conhecer seus tipos de leituras preferidos. Assim, formulamos a seguinte questão: “*Que tipo(s) de leitura(s) você prefere?*” A pergunta foi seguida de quatro alternativas: “*Revistas, jornais, notícias na internet*”, “*Livros de autoajuda*”, “*Livros de literatura*”, “*outros*”. Os participantes podiam marcar mais de uma alternativa. O resumo das respostas está demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 24 - Tipos de leituras preferidas

Que tipo(s) de leitura(s) você prefere? (pode marcar mais de uma alternativa)

18 respostas



Fonte: dados de pesquisa (2022)

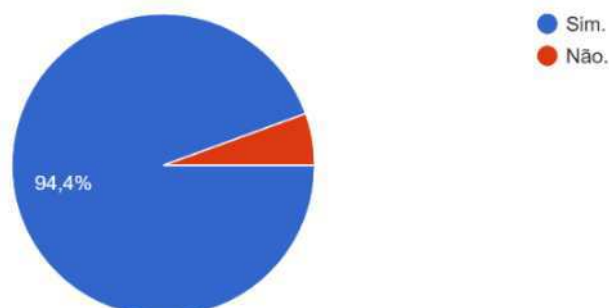
Assim, as leituras mais praticadas pelos participantes são as de obras literárias (94,4%) e as de revistas, jornais e notícias na *internet* (66,7%). No que que concerne às outras leituras, marcada por 5 participantes, foi solicitado que eles especificassem. Assim, foram citados os: livros e textos técnicos, artigos científicos e livros de idiomas para autodidatas. Portanto, são em grande parte leituras que pertencem ao âmbito profissional ou acadêmico.

Após conhecermos as leituras, em geral, dos participantes, as questões seguintes se focaram em conhecer melhor suas práticas de leituras literárias, que apresentamos a seguir.

- **As leituras literárias**

A fim de conhecer melhor a relação dos participantes com as leituras literárias, na questão seguinte, buscamos saber a apreciação dos participantes em relação a esse tipo de leitura. Para isso, formulamos a seguinte questão: “*Você gosta de ler livros de literatura?*” A questão foi fechada, seguida de duas alternativas: “*sim*” e “*não*”. O resumo das respostas encontra-se ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 25 - Gosto pela leitura literária
 Você gosta de ler livros de literatura?
 18 respostas

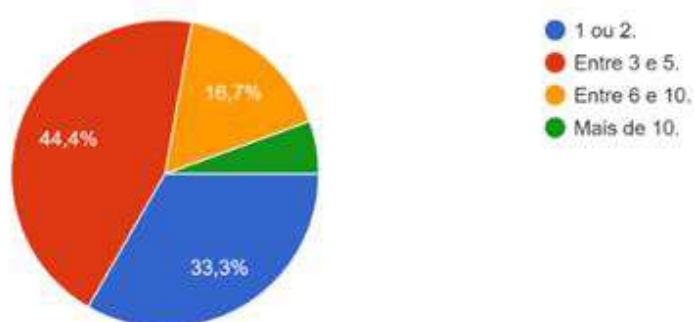


Fonte: dados de pesquisa (2022)

Como se observa, apenas 1 dos 18 participantes afirmou não gostar de literatura. Os outros 17 (ou 94,4%) afirmaram gostar. Mais adiante, nas memórias de leituras e autobiografias de leitor, conseguimos entender melhor os motivos de gostarem ou não de ler obras literárias.

A questão seguinte buscou identificar a quantidade de livros de literatura que os participantes leem por ano. A questão foi fechada, seguida de 4 alternativas (“1 ou 2”, “entre 3 e 5”, “entre 6 e 10”, “mais de 10”), cujo resumo das respostas é o seguinte:

Gráfico 26 - Média de livros de literatura lidos por ano
 Você lê em média quantos livros de literatura por ano?
 18 respostas

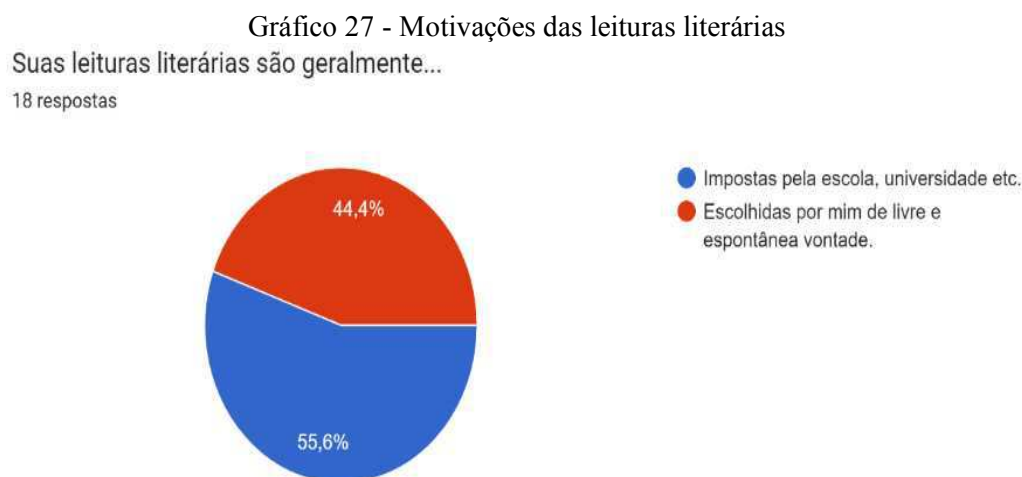


Fonte: dados de pesquisa (2022)

A maioria dos participantes afirmaram ler entre 3 e 5 obras literárias por ano (44,4%). A segunda alternativa mais marcada foi a de “um ou dois” livros por ano (33,3%), marcada por 6 participantes. Apenas 22,3% disseram ler mais de 5 livros por ano: 3 leem entre “6 e 10” e 1 lê mais de 10. Portanto, podemos dizer que, de maneira geral, esses participantes não são leitores muito assíduos de obras literárias, apesar de a maioria afirma gostar de lê-las e 50%

deles terem afirmado serem leitores assíduos. As razões desse fato são esclarecidas em algumas das memórias de leituras e autobiografias de leitor que analisamos mais adiante neste mesmo capítulo.

A questão seguinte se ateve às motivações dos participantes no que concerne às leituras literárias, isto é, se elas eram “*impostas pela escola, universidade etc.*” ou se eram “*escolhidas por eles de livre e espontânea vontade*”. O resultado é o que vemos no gráfico abaixo:



Fonte: dados de pesquisa (2022)

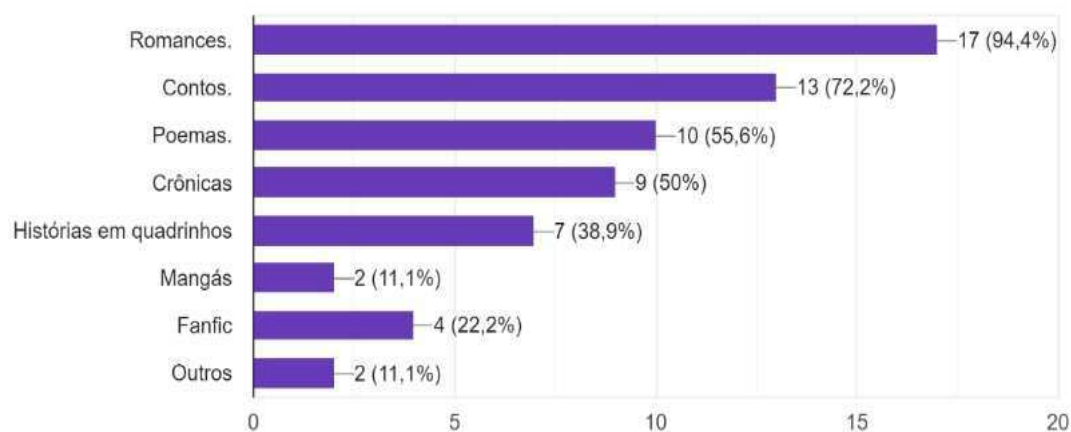
Assim, a maioria das leituras literárias da maior parte dos participantes (55,6% ou de 10/18) são impostas, seja pela pelos professores na universidade, seja por motivos profissionais (preparação de aulas, por exemplo). Esse fato é bastante revelador da relação desses sujeitos-leitores com a literatura, pois, de modo geral, não são obras escolhidas por eles. Isso não significa dizer, no entanto, que não haja prazer nessas leituras, mas apenas que elas são feitas com um propósito diferente de uma leitura feita apenas pela fruição ou pelo prazer, mas para fazer uma prova, preparar um seminário ou uma aula, isto é, uma leitura que Mauger, Poliak e Pudal (1999) chamam de "leitura didática" [*lecture didactique*], cujo objetivo é mais utilitário, de aprender algo. Isso, queira ou não, muda a relação do leitor com a obra e, conseqüentemente, os modos de leitura. Retomaremos essa questão mais adiante.

Na sequência, buscamos conhecer os gêneros literários preferidos desses sujeitos-leitores. Assim, apresentamos 8 alternativas para eles marcarem entre as seguintes opções: “*Romances*”, “*Contos*”, “*Poemas*”, “*Crônicas*”, “*Histórias em quadrinho*”, “*Mangás*”, “*Fanfics*” e “*Outros*”. Os participantes podiam marcar mais de uma alternativa. O resumo das respostas foi o seguinte:

Gráfico 28 - Gêneros literários preferidos

Dentre os livros de literatura, quais gêneros mais lhe interessam? (pode marcar mais de uma alternativa)

18 respostas

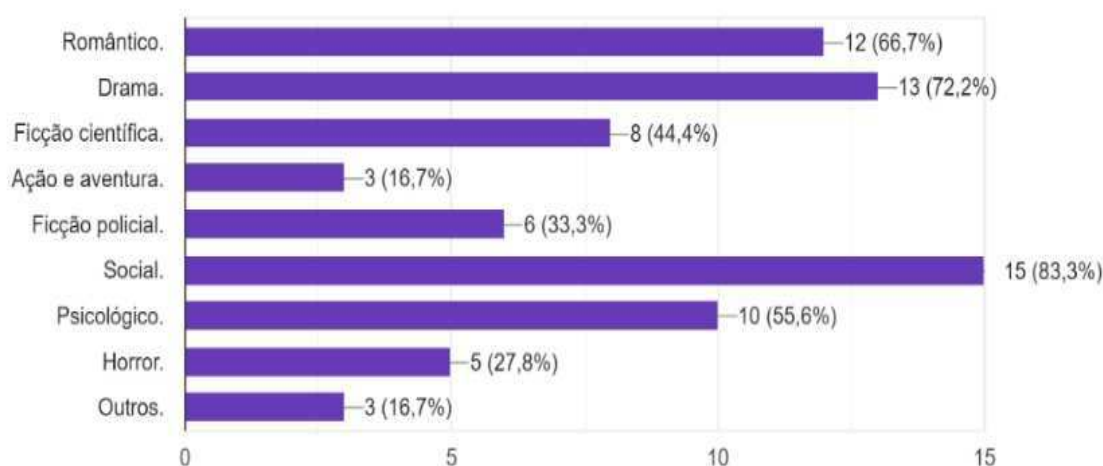


Fonte: dados de pesquisa (2022)

Como se percebe, o gênero literário preferido dos participantes é o romance (94,4%), seguido dos contos (72,2%), poemas (55,6%) e crônicas (50%). Os demais gêneros foram marcados por menos de 40%. No que concerne aos outros gêneros, marcado por apenas 2 participantes, foi citado os “*clássicos da literatura*”, que não é precisamente um gênero literário.

Quanto às formas literárias, apresentamos 9 opções: “*Romântico*”, “*Drama*”, “*Ficção científica*”, “*Ação e aventura*”, “*Ficção policial*”, “*Social*”, “*Psicológico*”, “*Horror*” e “*Outros*”. Essa questão também oferecia a opção de marcar mais de uma alternativa. O resumo das respostas está ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 29 - Formas literárias preferidas



Fonte: dados de pesquisa (2022)

Portanto, as formas literárias preferidas dos participantes, por ordem de importância, são: social (83,3%), drama (72,2%), romântico (66,7%) e psicológico (55,6%). As demais alternativas foram marcadas por menos de 45% dos participantes. Dentre os que marcaram “outros”, foram citados a “*fantasia*” e a “*comédia*”. É interessante notar que a forma preferida dos participantes é a “*social*”, de cunho mais engajado, que busca refletir a sociedade, suas práticas e costumes, expondo suas incoerências e contradições. Essa forma literária reflete o tipo de leitores que são a maioria desses participantes: leitores mais maduros e experientes, que se aventuram em obras que demandam uma leitura mais aprofundada e consciente.

Tendo traçado o perfil desses sujeitos-leitores, nós buscamos, na sequência, conhecer suas autobiografias de leitores. No entanto, antes de procederem à escrita desses textos, como produção inicial – seguindo as orientações de Ledur e De Croix (2005) –, pedimos que eles escrevessem suas memórias de leituras mais recentes, quaisquer que fossem. Tendo em vista que os relatos de memórias de leituras variam bastante de uma pessoa para a outra, não apenas pelas diferenças de leituras, mas também pelos aspectos que são relatados como mais significativos para cada sujeito-leitor, nós analisaremos cada um desses aspectos de maneira separada. Assim, o primeiro diz respeito às “*bibliotecas interiores*” dos participantes.

5.3 A biblioteca interior dos participantes

As bibliotecas interiores dos participantes, assim como a de qualquer leitor, é composta por um conjunto heterogêneo de lembranças de textos: palavras, histórias, ecos, títulos e obras privilegiadas (LOUICHON, 2022). Ela não se parece muito com a biblioteca material, apesar de ter sido criada a partir desta. Em suas prateleiras há grandes espaços vazios, e suas obras, muitas delas, “faltam páginas, muitas páginas, e às vezes até o título, livros que não são feitos de palavras, mas de imagens, de sensações, de vozes, de emoções, livros dos quais o deslumbramento foi tanto que só restou, às vezes, o deslumbramento” (LOUICHON, 2022, p. 265). Portanto, é esse conjunto heterogêneo de lembranças que será o nosso objeto de análise nas próximas linhas.

Para alguns participantes, as memórias de leituras mais recentes são acompanhadas de títulos das obras e nome de autor:

Quadro 28 - Excertos: biblioteca interior dos leitores.

P2	<i>Vidas Secas</i> de Graciliano Ramos, <i>Melhores crônicas</i> .
P3	Vinicius de Moraes, educação para pessoas com deficiência.
P6	Minhas leituras mais recentes foram dos livros <i>Misto-quente</i> , <i>Mulheres</i> , <i>O amor é um cão dos diabos</i> e <i>Gatos</i> , todos são de autoria de Charles Bukowski.
P11	A Leitura mais recente que tive neste mês foi da Obra ' <i>Quarto de Despejo, Diário de uma Favelada</i> ', da Carolina Maria de Jesus.

Fonte: dados de pesquisa (2022)

Para outros, além dos títulos e dos autores, essas lembranças são acompanhadas de impressões, sensações, emoções ou apreciações:

Quadro 29 – Excertos: biblioteca interior dos leitores.

P4	O último livro que li foi ' <i>As intermitências da morte</i> ', de José Saramago, que conta uma história bem interessante sobre a morte, me fez refletir bastante sobre a sociedade, caráter, ética, respeito, e religião também.
P7	O último livro que li é ' <i>Les impatientes</i> ', de Djaili Amadou Amal, escritora feminista camaronesa que denuncia a situação da mulher na região norte dos Camarões. A leitura desse livro traz uma mistura de emoções, raiva, pena, tristeza e vontade de lutar contra as barbaridades que sofrem as mulheres muçulmanas nessa parte do país.
P18	<i>Marianela</i> (Benito Pérez Galdós), <i>Macunaima</i> (Mario de Andrade). Obras de cunho sociocultural extremamente relevante para o professor.
P10	Tem um livro chamado ' <i>La buena tieria</i> ' que me fez chorar por muito tempo kkkkk.

Fonte: dados de pesquisa (2022)

Nessas descrições, não conhecemos apenas as obras lidas pelos sujeito-leitores, temos também acesso a uma parte da identidade deles, já que os textos que gostamos, que nos representam e que dizem aquilo que gostaríamos de dizer, revelam-nos a nós mesmos (ROUXEL, 2013) e aos outros. Portanto, falar das obras lidas e das sensações e emoções vivenciadas por meio delas é também revelar um pouco de si: da sua própria identidade.

Para alguns participantes, não são nem os autores nem os títulos das obras que ficaram na memória, mas apenas os enredos:

Quadro 30 - Excertos: biblioteca interior dos leitores.

P9	Na 5ª série, foi algo interessante na minha vida. Passei de uma escola que era multisseriada com um só professor para uma turma só com um professor para cada disciplina. Era uma novidade! Nessa turma, lembro-me de que a professora de português havia dado um livro para prática de leitura. O enredo vem mais à minha mente do que as personagens, era sobre o crime de roubo de uma boneca, mas não estou muito seguro também disso [...] O que me prende são os enredos, as personagens eu me esqueço fácil...
-----------	---

Fonte: dados de pesquisa (2022)

Como se observa, os relatos sobre as obras lidas não são apenas descrições objetivas das narrativas. Ao contar sobre essas obras, o sujeito também se conta, amalgamando, assim, narrativa pessoal e relato sobre as obras, pois “nessa parte da biblioteca são, às vezes, os livros que encontramos, mas, enquanto objetos feitos de papel, dos quais não esquecemos nem a textura nem o cheiro, são livros que contam uma história, mas que é a do leitor” (LOUICHON, 2022, p. 265). Descrever suas memórias de leituras e autobiografias de leitor é, portanto, contar-se por meio dessas obras.

Nas bibliotecas interiores dos participantes, não encontramos apenas os livros ou as narrativas deles extraídos, encontramos também uma diversidade de leituras feitas em suportes e meios dos mais diferentes tipos:

Quadro 31 - Excertos: biblioteca interior dos leitores.

P1	[...] leio <i>sites online</i> , particularmente de notícias e artigos de opinião
P12	Leio atualmente sobre o cinema, como Ismael Xavier, Stam.
P10	Eu amo ler, mas faz muito tempo que não leio apenas pelo prazer da leitura! Atualmente leio reportagens de jornais franceses para me manter atualizada.

Fonte: dados de pesquisa (2022)

Portanto, os jornais, as notícias na *internet*, as revistas etc. também fazem parte dessa biblioteca. Essas leituras se enquadram no que Mauger, Poliak e Pudal (1999) chamam de “leituras didáticas” [*lectures didactiques*], que estão orientadas ao objetivo utilitário de aprender algo. Por terem um objetivo informativo e não permitirem a fruição proporcionada pela literatura, são leituras efêmeras, cujos efeitos acabam uma vez transmitida sua mensagem. Por isso P10 afirma: “*faz muito tempo que não leio apenas pelo prazer da leitura*”.

Além das leituras do cotidiano, essas bibliotecas são compostas por leituras acadêmicas, pertencentes às áreas da ciência:

Quadro 32 – Excertos: biblioteca interior dos leitores.

P1	Minha leitura atual basicamente se resume a artigos e capítulos de livros voltados para a minha prática docente e formação acadêmica, mesmo antes do início do Doutorado.
P8	As mais recentes foram leituras solicitadas no próprio curso, que também são textos de leitura obrigatória para o meu TCC, o conto ‘ <i>Negrinha</i> ’, de Monteiro Lobato, que é uma leitura bem forte e discutimos esse texto em uma disciplina optativa da universidade.
P6	Hoje em dia, estou lendo apenas o que é exigido de meus professores da faculdade, porém sinto vontade de voltar a ler e de me aventurar por livros de autores desconhecidos.
P13	As minhas memórias recentes de leitura incluem, em especial, leitura de textos acadêmicos e artigos de jornais, porém, há também leitura de textos literários (Baudelaire, Maryse Condé...), mas atualmente em menor quantidade.
P17	Las experiencias lectoras más reciente están inmersas en el campo de lo académico.

Fonte: dados de pesquisa (2022)

Como se observa nesses relatos, para muitos participantes, o início da vida acadêmica representou o distanciamento da leitura literária feita de forma espontânea. Isso explica o fato de a maioria ter afirmado que suas leituras literárias são geralmente impostas. A grande demanda de leituras na universidade – sejam elas literárias ou não – faz com que os jovens associem essa atividade, muitas vezes, a algo enfadonho e desprazeroso. Essa realidade se enquadra no que Baudelot (1999) relata, ao afirmar que “quanto mais os alunos vão à escola menos eles leem livros por escolhas próprias” (p. 169). Nesse caso, ao ingressar para a universidade parece que a situação fica ainda mais agravada. Assim, muitos estudantes dizem preferir outro tipo de atividade, como assistir aos filmes, séries etc.: “*algo mais leve*”.

Um dos aspectos que também chama atenção na biblioteca interior dos participantes é o lugar das leituras literárias em língua estrangeira. Além das leituras já citadas – “*Les impatientes*, de Djaili Amadou Amal” (P7), “Prévert [...] Victor Hugo, Baudelaire etc” (P13) – , feitas em disciplinas de literatura, também aparecem as leituras espontâneas, como:

Quadro 33 - Excertos: biblioteca interior dos leitores.

P9	[...] Li Alguns trechos do “Por que ler os Clássicos”, do Calvino, e alguns contos da obra Marcovaldo, também do Calvino, que às vezes repasso para os alunos de línguas. [...] conversar com pessoas do meio me ajudou a levar para os clubes de leitura e ir aprendendo a ter apreço por essa prática. O livro ' <i>La mia casa è dove sono</i> ', da Igiaba Scego, favoreceu esse meu interesse porque o li em grupo. Por ser meio autobiográfico.
P10	Na faculdade, tive contato com outros da literatura infantil, portuguesa e francesa. Mas também busquei autores espanhóis. Tem um livro chamado <i>La buena tiera</i> que me fez chorar por muito tempo kkkkk. Adoro as obras de Victor Hugo e por isso meus alunos são obrigados a estudá-lo também. Faço parte de um grupo chamado Trappo, que recita poesias e tenho uma lista de livros que espero ler quando tiver tempo. Atualmente tenho preferido os contos por serem mais curtos e mais fáceis de trabalhar em sala.
P17	[...]Mi preferido, Paulo Cohelo...tanto así que, por uno de sus libros, quería viajar a conocer Santiago de Compostela en Galicia, España. Lo que me llevó, no sólo a visitar el camino del peregrino, sino también la lengua gallega. Las lecturas son formas de proyectar caminos a seguir.
P18	Leio mais contos de autores espanhóis que brasileiros. Adoro as obras de Cervantes e Juan Valera.

Fonte: dados de pesquisa (2022)

As leituras literárias feitas em língua francesa, italiana, espanhola, inglesa, portuguesa etc, além de ajudarem a formar a identidade dos sujeitos-leitores, também são grandes motivadoras da aprendizagem de novas línguas. P9 e P10 afirmam compartilhar com seus alunos essas leituras a fim de motivá-los a aprofundar os conhecimentos da língua-cultura alvo de forma prazerosa. Para P9, que é professor(a) de francês, a leitura de autores espanhóis foi um motivador para a aprendizagem da língua espanhola. Assim, afirma mais adiante: “*Adoro as obras de Victor Hugo e por isso meus alunos são obrigados a estudá-lo também*” (P10). P17,

ao seu turno, cita a leitura de Paulo Coelho – provavelmente *O alquimista* –, cujo enredo a motivou a conhecer a região da Galícia na Espanha e a aprender a língua galega. O que é interessante nesse relato é que, ainda que a obra referida tenha sido lida em língua portuguesa¹²⁹, o fato de o enredo ser ambientado na Galícia despertou a curiosidade dela de aprender a língua e conhecer a região, assim como ela própria afirma ao final: “*Las lecturas son formas de proyectar caminos a seguir*” (P17). De fato, a literatura, pelo seu poder dialógico de comunicar a qualquer um, pode despertar no leitor o desejo de descobrir novos lugares, novas línguas, enfim, novos horizontes. Esse tipo de texto, que muitas vezes está distante do contexto de ensino de LE, pode ser, além de um auxiliar na formação identitária do sujeito-leitor, um desencadeador do prazer de aprender uma nova língua-cultura.

O receio que muitos professores têm em utilizar textos literários em suas aulas pode estar muito mais relacionado à sua própria trajetória enquanto leitor literário do que pelas características desse texto. A barreira linguística, muitas vezes, em vez de ser um elemento desestimulador, pode se tornar algo motivante, pois a literatura, pela sua maneira particular de agenciar a linguagem, permite descobrir novas formas de expressões languageiras, novas possibilidades semânticas, sintáticas etc. A leitura literária em língua estrangeira, então, pode se tornar duplamente estimulante: por possibilitar a aprendizagem de uma LE e por permitir o prazer literário. Os relatos acima mencionados são uma demonstração significativa dessa realidade. P18, por exemplo, afirma ler mais autores espanhóis, como Cervantes ou Juan Valera, do que autores brasileiros. Assim como eu, esses leitores encontraram na literatura uma fonte de motivação e prazer na aprendizagem de uma língua-cultura estrangeira.

Na sequência, analisamos algumas das representações desses participantes acerca da leitura literária.

5.4 As representações sobre as leituras

Nas memórias de leituras, são reveladas também as representações dos participantes em relação a essas leituras:

Quadro 34 - Excerto: representações sobre as leituras.

P1	Eu me classifiquei como uma leitora não assídua porque, apesar de ler muito e todos os dias, eu o faço em função de meu trabalho e minha carreira.
-----------	--

Fonte: dados de pesquisa (2022)

¹²⁹ A participante me confirmou isso em aula. É importante ressaltar que ela é hispanófono, mas compreende muito bem o português.

Para P1, portanto, as leituras que ele/ela considerou ao se descrever enquanto leitor(a), são em relação às leituras espontâneas. Assim, as leituras feitas de forma obrigatória não são representadas como significativas do seu perfil leitor.

Essas representações também podem estar associadas à relevância das obras e de suas “funções sociais”:

Quadro 35 - Excertos: representações sobre as leituras.

P11	A Leitura mais recente que tive neste mês foi com a Obra ' <i>Quarto de Despejo, Diário de uma Favelada</i> ', da Carolina Maria de Jesus. Achei um livro muito triste, mas com uma realidade gritante que ainda temos no Brasil nos tempos atuais. É um clássico que deveria ser mais falado e estudado por todos.
P14	Autran Dourado " <i>Ópera dos mortos</i> ". É uma ficção que mostra a necessidade de reação do homem diante de fatos cujo controle não estão ao seu alcance. Ideal para o contexto atual de tantas perdas por causa da pandemia.
P4	O livro atual que estou lendo é " <i>btk: Máscara da morte</i> ", um livro de True crime baseado na história de um dos serial-Killer mais famoso da história (o btk), e particularmente eu gosto muito desse tipo de leitura, apesar de saber que deve ser um pouco problemático.

Fonte: dados de pesquisa (2022)

Como se observa, os participantes relatam sobre os impactos que essas obras tiveram sobre eles/elas e sobre os efeitos que elas podem provocar no leitor. É interessante observar que, apesar de se tratar de obras ficcionais, essas leituras não têm apenas uma função de entreter os leitores. Se o entretenimento ou o prazer/fruição podem ser experimentados por meio desses textos, eles não devem ser vistos como uma finalidade em si, pois seus efeitos vão muito além disso. Eles participam da formação da identidade do sujeito-leitor.

Nessas representações, os leitores também evocam as experiências de leitura que os fizeram perder o gosto pela literatura ou, ao contrário, despertar esse interesse:

Quadro 36 - Excertos: representações sobre as leituras.

P9	Fiz curso técnico no Ensino Médio e então tive uma disciplina de literatura (que achávamos estranho) e a professora era muito misteriosa, não tinha uma relação de confiança que pudesse aprender ali. Li um livro do qual tivemos de fazer um cartaz, foi uma experiência muito ruim. Eu me atrasei na entrega do cartaz, e era uma história muito ruim, algo que havia uma lição de moral, a professora tinha dado a liberdade para nós escolhermos o livro, era em grupo, ninguém levava a sério. Lembro-me que fui eu quem escolhi o livro e me arrependi depois, a leitura era fácil, mas a situação que vivi e o deboche de um dos colegas do grupo me trouxe repulsa da experiência.
P11	As minhas primeiras experiências com a leitura não foram boas. Eu preferia matemática. Eu gostava de ler gibis e histórias ilustrativas, mas tive muito bloqueio quando era criança pois a ex patroa da minha mãe tentava fazer eu ler alguns livros em que eu não entendia nem 70% das palavras. Eu tinha 12 anos quando comecei a perder o interesse. Fui me interessar mais por ler quando eu comecei a estudar no Ensino Médio, pois eu tinha que fazer muitas redações em que era preciso ler muito para ter certos conhecimentos. Passei a me interessar mais também, pois estudamos mais sobre literatura.

P4	[...] Mas posso dizer que meu verdadeiro amor pela leitura e pela literatura se iniciou em 2012, quando me deram um livro para que eu fizesse o resumo de um único capítulo. Após fazer esse resumo, peguei o livro e levei para casa e não conseguia mais largar, era realmente um contato mais profundo com esse mundo, onde eu conseguia sentir medo, raiva, curiosidade e demais sentimentos quando há conexão com a história e se tem imaginação. O nome do livro é " <i>Um estudo em vermelho</i> ", de Conan Doyle, eu li com 11 anos e até hoje sou apaixonada por tudo relacionado a Sherlock Holmes e romances policiais. Dessa época para cá, eu já li mais de 500 livros e se tornou realmente um vício, não consigo me imaginar sem ler e não fico muito tempo sem fazer isso. É o que tira o stress do dia, e até a universidade é deixada um pouquinho de lado quando eu preciso ir para esse mundo. Leio de tudo e minha lista de livros para ler só cresce. Tenho até mesmo uma conta no tiktok, no nicho do Booktok, para falar de livros.
-----------	--

Fonte: dados de pesquisa (2022)

Como se observa, muitas vezes, é na própria escola que o sujeito cria uma aversão pela literatura, pois “a escola aparece como a instituição com maior responsabilidade pela perda do encanto das leituras de infância” (SCHÖN *apud.* PETIT, 2009, p.187). Esse distanciamento é provocado, por um lado, pela escolha das obras trabalhadas na escola, que, muitas vezes, não despertam o gosto e o prazer nos alunos, mas também, por outro lado, pela forma como essas obras são trabalhadas, que criam um abismo entre o leitor e o texto, em uma análise fria e distanciada. No entanto, para outros leitores é na escola onde começa o prazer pela leitura literária, como está bem expresso no relato de P4. Portanto, as representações que cada leitor constrói acerca dessas experiências varia bastante e influencia sobremaneira sua relação futura com essas obras.

Além disso, os mediadores, com a melhor das intenções, podem ser responsáveis por, em vez de criar uma relação mais próxima do sujeito com a leitura, gerar uma repulsa por essa prática, pois “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (PETIT, 2009, p. 192). Como, então, poderá um mediador aconselhar um livro se ele mesmo nunca experimentou esse prazer pela leitura literária? Muitas vezes, o resultado pode ter um efeito justamente inverso ao esperado, como o relatado por P11.

A literatura, para muitos leitores, é uma espécie de refúgio, pois “antes de serem um universo dotado de significações, os livros são um espaço onde habitar, uma outra dimensão onde retomar fôlego¹³⁰” (PETIT, 2016, p. 04). Essa realidade está muito bem expressa no relato de P4 quanto afirma: “*É o que tira o stress do dia, e até a universidade é deixada um pouquinho de lado quando eu preciso ir para esse mundo*”. Portanto, a literatura não é apenas uma distração, mas uma necessidade, como preconizado por Antônio Cândido.

¹³⁰ Avant même d’être un univers doté de significations, les livres sont un espace où habiter, une autre dimension où reprendre souffle (PETIT, 2016, p. 04).

Outro relato que chamou nossa atenção no que concerne às representações em relação às leituras literárias está expresso no excerto abaixo:

Quadro 37 - Excerto: representações sobre as leituras.

P9	Durante o ensino fundamental, quando estava na 4a série, com 10 anos, lembro-me de ter lido umas histórias dos livros ‘Uma história por dia’, mas não era apaixonado. Meus pais haviam comprado aquela coleção de um caixeiro viajante. Mas não os líamos, folheávamos para ver as imagens.
-----------	---

Fonte: dados de pesquisa (2022)

É interessante observar que, para P9 o fato de folhear e ver as imagens dos livros não se configura uma leitura. Para ele, apenas a leitura feita *ipsis verbis* se configura, de fato, uma leitura do texto. Por fim, no que concerne às representações, outro fato que nos chamou a atenção – não pela presença, mas pela ausência desses elementos –, é a ausência de leituras literárias feitas em outros suportes além do livro em papel. Hoje em dia, é muito comum a leitura literária feita em suportes como ebooks, audiolivros ou mesmo as adaptações filmicas dessas obras. A ausência de relatos que incluem esses suportes, ao nosso ver, também é bastante significativa das representações que esses sujeitos-leitores têm acerca dessas leituras, isto é, uma representação estigmatizada.

5.5 Os modos de leituras e identidades do leitor

Nas memórias de leituras e autobiografias de leitor, outro elemento que se revela importante observar são os modos de leituras. Sobre isso, é interessante notar que muitas das leituras desses participantes são feitas sob o que chamamos de “regime de progressão”, isto é, cujo objetivo da leitura é avançar através do texto e chegar ao fim:

Quadro 38 - Excertos: os modos de leituras.

P1	No que diz respeito a livros, eu só me recordo de dois livros não acadêmicos que eu tenha lido nos últimos dois anos. Um é “ <i>O Extraordinário</i> ”, best-seller mundial, e o outro se chama “ <i>1/3 da vida</i> ”, que é um livro de cunho espírita que versa sobre as horas que passamos dormindo. Fora isso, iniciei a biografia de Michelle Obama no ano passado, mas acabei a deixando de lado temporariamente.
P9	Outros livros que estou lendo (costumo dizer que estou consultando) recentemente é a ‘ <i>Irmã morte</i> ’, de Justo Navarro (Autor), Luís Carlos Cabral (Tradutor) que vou folheando e marcando algumas coisas, é uma história meio obscura, achei meio pesado. [...] Não consegui terminá-lo, está ali parado. Um outro que comprei que fala sobre decolonialidade do cristianismo é esse: <i>Livro Revelação e Decolonialidade</i> , de Alonso Gonçalves, comecei a ler, mas é meio jeito de tese então deu para fluir, mas eu me senti lendo meio que na obrigação, estava numa praça e tentei exercitar a leitura sem me ater aos detalhes lexicais, fluiu, mas não me deu prazer. [...] Durante o ensino fundamental, quando estava na 4a série, com 10 anos, lembro-me de ter lido

umas histórias do livro ‘*Uma história por dia*’, mas não era apaixonado. Meus pais haviam comprado aquela coleção de um caixeiro viajante. Mas não os líamos, folheávamos para ver as imagens. [...] Depois veio o período de vestibular que lia tentando enxugar ao máximo as obras, mas nunca conseguia terminá-las, considero que as não li. Ia para a Escola e ficava num espaço silencioso e lia e resumia, anotava como uma forma de memorizar, com medo de cair algum detalhe na prova.

Fonte: dados de pesquisa (2022)

Esse regime de leitura, como se observa, resulta, muitas vezes, em uma interrupção abrupta da leitura ou, ao contrário, em uma leitura cada vez mais rápida (GERVAIS, 1992, p. 12). Assim, ela se caracteriza por aproximações, saltos de leitura, ilusões de compreensão ou ilusões cognitivas. No entanto, é importante observar que esse tipo de leitura lacunar não é trivial, pois ela exerce uma função e pode dar lugar a uma leitura em profundidade, como vemos a seguir:

Quadro 39 - Excerto: os modos de leituras.

P13 Já na minha fase adulta, depois que entrei no curso de Letras, comecei a (re)ler e entender alguns livros ditos "clássicos" da nossa literatura e da literatura francesa. Além disso, minha forma de entender e ler literatura também mudaram muito.

Fonte: dados de pesquisa (2022)

Essas duas formas de leituras correspondem a duas fases do processo de leitura literária. A primeira tendo como função uma compreensão sumária do texto. Já a segunda fase é a de uma leitura hermenêutica, também chamada de retroativa, na qual “à medida em que avança no texto, o leitor se lembra do que acabou de ler e modifica a compreensão que teve em função do que está decodificando. Ao longo da sua leitura, ele reexamina e revisa, comparando com o que precede¹³¹” (RIFFATERRE, 1978, p. 17 *apud*. GERVAIS, 1992, p. 14). Mesmo que pareça não ter funcionalidade alguma, a leitura superficial tem um papel muito importante na formação do sujeito-leitor e é uma etapa pela qual todo leitor, inexoravelmente, passa ao longo da vida. Portanto, todo leitor experiente e maduro já vivenciou esse modo de leitura.

Além dos modos de leituras, observamos também, por meio desses relatos, outro elemento muito importante: a identidade do leitor.

Quanto à descrição das leituras, esta revela algo mais profundo do que apenas as obras lidas. Por meio dessas narrativas, o sujeito fala tanto sobre si como das obras, como podemos observar nos enunciados a seguir:

¹³¹ Au fur et à mesure de son avancée au fil du texte, le lecteur se souvient de qu’il vient de lire et modifie la compréhension qu’il en a eue en fonction de ce qui est en train de décodifier. Tout au long de sa lecture, il réexamine et révisé, par comparaison avec ce qui précède. (RIFFATERRE, 1978, p. 17 *apud*. GERVAIS, 1992, p. 14)

Quadro 40 - Excertos: a identidade do leitor.

P9	Gosto de consultar dicionários, tem um do dialeto caipira de Amadeu Amaral que é muito interessante por ter a ver um pouco com a história da minha vida, de origem rural.
P15	Desde pequena eu pude ter acesso a livros fornecidos pela escola, como “ <i>Dom Casmurro</i> ”, “ <i>A moreninha</i> ”, que influenciaram meu gosto pela literatura. A partir de então, comecei a ler outros livros por lazer sem que a escola pedisse, “ <i>O Pequeno Príncipe</i> ”, “ <i>A seleção</i> ”, “ <i>Nármia</i> ”, entre vários outros, que hoje eu percebo que foram uma coisa muito boa na minha vida, influenciando principalmente minha escolha profissional.

Fonte: dados de pesquisa (2022)

Como se observa, falar sobre as obras que se gosta é também revelar sua própria identidade. A literatura tem esse poder mágico de abrir horizontes e mudar as trajetórias de vidas, revelando novas perspectivas e contribuindo para a construção da identidade do leitor. Outra coisa que chama atenção nesses relatos é que não apenas as obras clássicas, mas também aquelas que não são valorizadas pela academia, podem ter uma importância substancial para o leitor e fazê-lo expandir seus horizontes. Assim, fica claro por esses relatos que a literatura contribui também para a construção da identidade do sujeito-leitor.

5.6 Os mediadores da leitura

Nas memórias de leituras e nas autobiografias de leitor são citados os mediadores da leitura, que variam bastante de leitor para leitor. Dentre os mais representativos, aparecem os professores:

Quadro 41 - Excertos: os mediadores da leitura.

P2	Inicie minhas primeiras leituras aos 7 anos, através de revistas de quadrinhos, lia almanaque da turma da Mônica, depois li livros da literatura infanto-juvenil, os quais eram cobrados por professores. Dentre esses livros estão: <i>O Cortiço</i> , livros da Série Vagalume, <i>Zezinho, o dono da porquinha preta</i> , <i>Inocência</i> , contos de Machado de Assis, poemas, dentre outros que não lembro.
P6	Também li <i>A língua de Eulalia</i> , do autor Marcos Bagno, que foi indicado pela professora de onde faço faculdade.
P9	[...] Nessa época, meu pai tinha condições de pagar um cursinho pré-vestibular e eu amava as aulas de literatura. O professor nos fazia rir muito, eu havia me mudado para a capital e era a hora da minha fuga. Hoje tenho certeza que quero ser um professor como ele. Mas de um modo geral, as leituras das obras de vestibular confesso que as não fazia como imaginava que seria cobrado, eu não as entendia... posso rastrear pela <i>internet</i> os livros que foram, mas vou ficar com a minha memória, lembro que tinha algo do Manoel de Barros que até achou ruim o livro dele ter sido colocado como leitura obrigatória para vestibular na época.

Fonte: dados de pesquisa (2022)

Os professores são, frequentemente, a principal referência de mediadores da leitura literária, senão a única para muitos leitores. Já que, muitas vezes, o contato com a leitura

literária só acontece na escola, os professores têm um papel muito importante nessa mediação. Para alguns participantes que têm pais ou parentes professores, esse contato aconteceu fora dos muros da escola:

Quadro 42 - Excertos: os mediadores da leitura.

P10	Venho de uma família de professores, sempre vi meus pais lendo. Meu pai também contava muitas histórias para mim e minhas irmãs. Aprendi a gostar de ler.
P8	Bom, eu comecei a me descobrir leitora ainda na infância, tenho tias professoras e cresci em contato com os livros, na infância me recordo muito dos clássicos infantis como Pinóquio, Os três porquinhos, Chapeuzinho Vermelho que minha tia Marlene comprava para os meus primos e nos reuníamos para lermos e escutar o CD das histórias. Eu amava aqueles momentos. Um pouco mais tarde chegava na casa do meu outro primo e tinha vários Gibis da turma da Mônica. [...] Lembro que um dia eu cheguei na casa da minha tia professora de história e ela tinha uma estante grande de livros e disse que iria me emprestá-lo para ler, porque a personagem era moreninha igual a mim e desde então comecei a ter ainda mais interesse pela leitura. Eu ia na casa dela e pegava vários emprestados.
P4	Bem, o primeiro livro que li foi um livrinho de poemas que ganhei de uma tia-avó. Nesse livro, conheci muitos autores brasileiros como Cora Coralina, Fernando Pessoa e Ferreira Gullar e este último se tornou meu poeta preferido justamente por causa desse livrinho (os poemas dele sempre falavam muito de gatos), acredito que tinha por volta de uns 9 ou 10 anos.
P13	Lembro-me bem quando e como o gosto pela leitura foi despertado em mim, a partir das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica que meus pais compravam para mim, por volta dos meus 10 ou 11 anos.

Fonte: dados de pesquisa (2022)

No caso de P4 e P13, apesar dos familiares não serem professores, aparentemente, são pessoas que possuem um capital cultural bastante elevado e que demonstraram o desejo de transmiti-lo às gerações mais jovens da família, já que “o gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida” (PETIT, 2009, p. 182). Assim, esse contanto na tenra idade no seio familiar pode representar uma relação muito mais próxima e íntima com a leitura literária.

Não só os professores e familiares aparecem nesses relatos, mas também os grupos de amigos:

Quadro 43 - Excertos: os mediadores da leitura.

P4	<i>btk: Máscara da morte</i> [...] Essa leitura é uma indicação minha ao meu grupo formado por 3 amigos que leem romances policiais, horror, romance psicológico e True crime.
-----------	--

Fonte: dados de pesquisa (2022)

Como se observa, quando a leitura se torna um hábito de uma microcultura, como um grupo de amigos que compartilha leituras, essa experiência pode se tornar algo muito prazeroso. Falar das obras que lhe marcaram ou que lhe agradaram, pode suscitar, naquele com quem se

compartilha, o desejo de vivenciar a mesma emoção experimentada pelo outro. Esse ato, segundo Rouxel (2013), é fundador e preside ao nascimento de novos leitores, já que é na mediação que se transmite e se compartilha o desejo e o prazer da leitura.

Nesses relatos, os pastores, padres, líderes religiosos etc., também aparecem como mediadores das leituras:

Quadro 44 - Excertos: os mediadores da leitura.

P9	Outros livros que estou lendo (costumo dizer que estou consultando) recentemente é a ' <i>Irmã morte</i> ', de Justo Navarro (Autor), Luís Carlos Cabral (Tradutor) que vou folheando e marcando algumas coisas, é uma história meio obscura, achei meio pesado. Quem me o indicou foi o padre da minha paróquia quando quis me preparar para um retiro de silêncio. [...] Tem um outro que está ali para continuar chamado <i>Silêncio Interior</i> , de Graham Turner, mas parece muito meio autoajuda, mas a prática de ficar em silêncio está melhor que lê-lo, também foi indicado pelo padre.
P8	Também estou lendo o livro <i>Quando pecadores dizem sim</i> , de Dave Harvey, e o <i>Significado do casamento</i> , de Timothy Keller, para rodas de leituras no grupo de casais que participo, essas são leituras de um teor mais religioso que falam sobre a graça de colocar Cristo como ponta do triângulo no casamento.

Fonte: dados de pesquisa (2022)

É interessante notar que, no contexto brasileiro, pela grande importância que as religiões – sobretudo cristãs – exercem na formação sociocultural, esses líderes religiosos também têm uma função de mediadores das leituras e de influenciadores das preferências de leituras desses sujeitos-leitores. Além desses, outros mediadores também são citados, como dentista, amigos virtuais de grupos de clubes de leituras etc.:

Quadro 45 - Excertos: os mediadores da leitura.

P9	Comecei a participar de clubes de leitura <i>online</i> , mas mesmo assim tenho dificuldades de ler nesse ideal que projeto. Mas minha leitura melhorou muito quando está deixando de ser obrigatória e passando a ser algo que pode ser compartilhado nesses grupos. [...] Li o livro de uma psiquiatra, mas não me lembro o nome da autora, lembro que foi de leitura muito leve, quase informal. " <i>Mentes consumistas</i> " ou " <i>Mentes ansiosas</i> " alguma coisa assim, mas é tipo esses livros que parece ser para venda, peguei ele emprestado com a minha dentista e até hoje não terminei de ler e nem o devolvi também.
-----------	--

Fonte: dados de pesquisa (2022)

Com o advento das tecnologias, os mediadores se multiplicam a todo instante e em todos os meios. Hoje, muitas vezes, são os chamados *influencers* (*vloggers*, *bloggers* etc.), que assumem o papel de mediadores da leitura. Portanto, não é necessário ter uma relação próxima com quem se compartilha a leitura, basta ter vivenciado o prazer da leitura e querer compartilhá-lo com outras pessoas.

No contexto de ensino-aprendizagem de LE/L2, a literatura pode ser, além de uma ferramenta eficaz de ensino intercultural, um instrumento motivador de aprendizagem da língua-alvo. Numerosos são os relatos de pessoas que aprenderam uma LE graças à literatura. Além dos relatos dos participantes que vimos acima, e do meu próprio, podemos citar uma lista infindável de pessoas que aprenderam outras línguas por meio da literatura. Quando o leitor se descobre também escritor, essa aventura se torna ainda mais prazerosa. Um dos participantes da nossa pesquisa diz ter descoberto essa paixão no Ensino Médio: *“quando comecei o Ensino Médio, me interessei bastante por poesia e comecei a ler diversos livros do tipo, o que me levou a começar a escrever bastante, tanto que cheguei até a publicar alguns de meus textos numa plataforma direcionada para fanfics”* (P6). Infelizmente, essa paixão (ou vocação) foi interrompida com o seu ingresso na graduação: *“hoje em dia, estou lendo apenas o que é exigido de meus professores da faculdade, porém, sinto vontade de voltar a ler e me aventurar por livros de autores desconhecidos”* (P6). O relato desse(a) participante faz refletir sobre a própria função dos cursos de LEM, suscitando questões como: será que, ao invés de estimular os estudantes a ler literatura, nós estamos os desmotivando, pela sobrecarga de leituras outras? Em que medida os potenciais escritores de literatura estão se desenvolvendo nos cursos de Letras ou, ao contrário, estão se frustrando?

Descobrir-se escritor implica, primeiramente, descobrir-se leitor literário, pois não há escritor sem que se tenha descoberto o prazer da leitura, já que é o prazer o combustível da criação literária. A literatura pensada como meio e como fim, ao nosso ver, é um dos caminhos ao qual deve direcionar – embora não o único – os cursos de Letras (por extensão os de LEM). Em outras palavras, a literatura nos cursos de Letras deve ser trabalhada não apenas sob uma perspectiva da recepção (análise estética, crítica literária etc.), mas também da produção¹³²: escrita de poemas, de romances etc. Talvez esse seja um caminho que pode render bastantes frutos. Se nos indagarmos sobre quantos potenciais escritores existem nos cursos de Letras que ainda não se descobriram? Acredito que essa seja uma pergunta bastante difícil de responder e continuará sendo uma incógnita, enquanto os cursos de Letras não levarem em conta essa dimensão formativa.

Voltando o olhar especificamente ao contexto de LE, muitos são os exemplos de escritores que se desenvolveram através da literatura em línguas estrangeiras e se utilizam/utilizaram dessas línguas como ferramenta de trabalho. No contexto da francofonia,

¹³² Algumas universidades já possuem linha de pesquisa em criação literária, a exemplo da Université Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis e a PUCRS no Brasil, mas ainda são muito poucos os programas que oferecem essa possibilidade.

por exemplo, autores como o escritor afegão Atiq Rahimi, o escritor russo Andreï Makine, o checo Milan Kundera, a escritora chinesa Dai Sijie ou as escritoras vietnamitas Anna Moï e Linda Lê foram tão marcados pela literatura francesa que, ao escreverem suas obras, preferiram fazê-lo em francês – uma língua emprestada – do que em suas próprias L1. Possivelmente, sem o contato com essa literatura tão rica e instigante, esses autores nunca tivessem desenvolvido um nível de domínio tão profundo da língua francesa e suas produções literárias talvez nunca tivessem desabrochado com tanta maestria. Não pretendemos aqui defender a ideia de que cada leitor seja um potencial escritor, mas esperamos que cada potencial escritor possa se encontrar por meio da leitura e que possa, ao seu turno, exprimir todo o seu potencial através da(s) língua(s) que domina. O divórcio entre ensino de línguas e literatura, portanto, apenas esteriliza esse casamento tão profícuo e de cuja prole é tão numerosa.

Ao longo da análise feita neste capítulo, percebemos que o distanciamento que a maioria desses participantes têm em relação ao texto literário não se dá apenas por uma falta de interesse ou de gosto pela literatura, mas, sobretudo, por uma falta de tempo em sua rotina para se dedicar a uma leitura despreziosa e prazerosa. Esse é um dos grandes desafios da nossa época, pois o ritmo de vida que nos foi imposto, seja pelas demandas profissionais ou pessoais, cada vez mais imediatistas, parece não haver mais espaço para os prazeres da vida, dentre os quais uma boa leitura literária. Sendo a literatura uma necessidade universal (CANDIDO, 2002), essa carência parece ter efeitos bastante perceptíveis na sociedade. Para aqueles que acham que a literatura é apenas uma trivialidade, é importante lembrar que, nos últimos anos, nunca se buscou tanto a leitura literária como durante o período de confinamento da pandemia de Covid-19¹³³. É importante ressaltar que essa busca não se deu apenas pela necessidade das pessoas em ocupar o tempo ocioso, mas, sobretudo, para satisfazer à necessidade universal de fantasia (CANDIDO, 2002). “Antes de serem um universo dotado de significações, os livros são um espaço onde habitar, uma outra dimensão onde retomar fôlego. Embarcar-se pelos países longínquos que eles oferecem, permite retornar ao mundo que chamamos real se sentindo um

¹³³ Aqui no Brasil, segundo o Painel do Varejo de Livros no Brasil em pesquisa feita pela *Nielsen BookScan*, em 2021 houve um aumento de 39% na venda de livros em comparação com 2020 (Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-10/dia-nacional-do-livro-habito-da-leitura-aumentou-na-pandemia>). Na França, houve uma demanda tão grande por livros, que o Governo francês chegou a classificar as livrarias como comércio essenciais durante o período de confinamento (Fonte: <https://www.ladepeche.fr/2021/02/26/les-librairies-classees-comme-commerces-essentiels-elles-pourront-rester-ouvertes-en-cas-de-confinement-9396524.php>).

pouco menos estrangeiro¹³⁴” (PETIT, 2016, p. 04). Portanto, é necessário se pensar a literatura com um direito inalienável de todo e qualquer sujeito.

Outra constatação importante que pudemos obter a partir desses dados é a de que a literatura em LE é um elemento motivador para a aprendizagem da língua-alvo para muitos participantes, sendo, além de um objeto de aprendizagem intercultural, uma ferramenta de aprendizagem linguística. Sendo assim, acreditamos ser necessário repensar o lugar da literatura na formação dos cursos de LEM e considerá-la não apenas do ponto de vista da recepção, mas também da produção.

Tendo concluído este capítulo, no próximo, apresentamos as contribuições desta formação para os participantes e as nossas considerações finais.

¹³⁴ Avant même d’être un univers doté de significations, les livres sont un espace où habiter, une autre dimension où reprendre souffle. S’embarquer pour les pays lointains qu’ils offrent permet de revenir dans le monde que l’on dit réel en se sentant un peu moins étranger (PETIT, 2016, p. 04).

**CAPÍTULO VI:
AS REVERBERAÇÕES DA FORMAÇÃO: CONTABILIZANDO O SALDO**



Self-Made Man (CARLYLE, 1987)

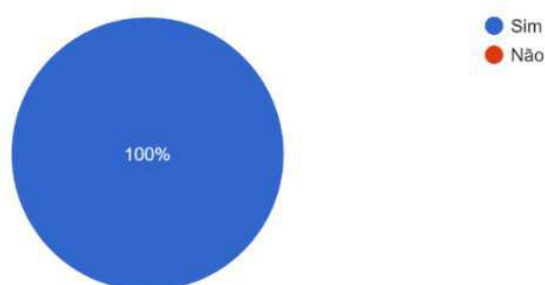
Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhado, sem aprender a refazer, a retocar o sonho, por causa do qual a gente se pôs a caminhar (FREIRE, 2000, p. 155).

Em virtude do caráter social da pesquisa-ação, nossa investigação buscou não apenas identificar o problema e compreendê-lo, mas, sobretudo, agir sobre ele em busca de solução. Assim, a última etapa desta investigação consistiu em identificar se o problema sobre o qual nos debruçamos ao longo da pesquisa havia sido solucionado ou, pelo menos, minimizado. Para isso, ao final da formação, aplicamos um questionário (Apêndice IX) junto aos participantes, a fim de identificarmos se suas concepções sobre o ensino de LE/L2 haviam mudado e, em especial, no que concerne ao papel da L1 ou de outra(s) LE nos procedimentos de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Intentamos também identificar as reverberações das produções de autobiografias de leitor para os participantes. Debruçar-nos-emos, portanto, ao longo deste capítulo, sobre esses dados.

6.1 Impressões sobre a formação

A primeira parte do questionário buscou identificar a apreciação dos participantes em relação à formação. Assim, a primeira questão formulada foi: “*Você gostou de ter participado desta formação?*” O resumo das respostas é o seguinte:

Gráfico 30 - Impressões dos participantes sobre a formação
Você gostou de ter participado desta formação?
21 respostas



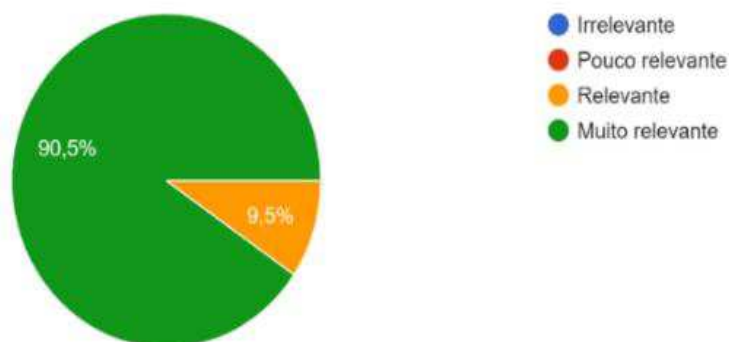
Fonte: dados de pesquisa (2022)

Portanto, todos os participantes disseram ter gostado da formação. A questão seguinte focou na relevância da formação para professores de LE de forma geral. Assim, formulamos a seguinte questão: “*Na sua opinião, qual o grau de relevância dos conhecimentos obtidos durante esta formação para professores de línguas estrangeiras?*” A questão era fechada, seguida de 4 alternativas: “*Irrelevante*”, “*Pouco relevante*”, “*Relevante*” e “*Muito relevante*”.

O resumo das respostas está ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 31 - A relevância da formação para professores de LE
Na sua opinião, qual o grau de relevância dos conhecimentos obtidos durante esta formação para professores de línguas estrangeiras?

21 respostas



Fonte: dados de pesquisa (2022)

Assim, para 19 participantes (ou 90,5%), os conhecimentos obtidos por meio desse curso são “*muito relevantes*” na formação de professores de LE, já para 2 participantes (ou 9,5%) eles são “*relevantes*”. A questão foi seguida de justificativa, e dentre as mais representativas encontramos as seguintes:

Quadro 46 - Excertos: justificativa sobre a relevância da formação.

P2	Essa formação contribuiu para o professor, especialmente de língua estrangeira, repensar sua prática, quebrando barreiras e mitos muitas vezes passados no ensino de um outro idioma sem gerar nenhum questionamento, por isso considero de extrema relevância esse curso de formação.
P3	Trouxe abordagens novas e situações de reflexão profundas sobre o ato de ensinar/aprender. Utilizar a língua mãe como repertório linguístico e ver que o mundo sempre foi cheio de línguas e de contatos. O uso do computador em redes aumentou muito esses contatos e daí as abordagens precisam de perspectivas plurais para acompanhar esse ambiente.
P6	Acredito que desmistificar saberes já enraizados e acreditados como padrões sempre é interessante, e a proposta do plurilinguismo traz novas perspectivas e oportunidades de aprendizado não só para os alunos, mas também para os professores.
P7	Primeiro, serviu de base com conteúdos e conceitos para minha pesquisa de doutorado que traz uma reflexão acerca desse assunto e eu sou professora de PLE. Agora, no final do curso, comecei meu estágio docente em uma turma de "Introdução de Ensino de Português Língua Estrangeira", nossas discussões em aula me auxiliarão bastante.
P9	A abertura a uma abordagem plurilíngue de ensino de línguas tem a possibilidade de promover uma abertura à diversidade, não somente no que tange às habilidades linguísticas. Além de facilitarem o processo de ensino em si, pois, em minha opinião é libertador deixar de enxergar a língua materna ou outra língua estrangeira como uma interferência negativa no ensino e aprendizagem de uma língua nova. Além disso, em muitas situações, as abordagens plurais nos apontam caminhos que podem nos ajudar a levar os nossos aprendizes a refletirem sobre questões socioculturais muito prementes em nossa sociedade contemporânea, como o respeito ao outro, ao diferente, com todas as suas diferenças linguísticas, sociais, econômicas, raciais, sexuais etc.

P11	Foi uma formação muito relevante por conta das discussões e do tema, pois é algo que não é discutido durante nossa formação de professores de línguas.
P18	Auxiliou a compreender a importância de se ter uma política linguística plurilíngue.
P19	Para quem lida com a sala de aula na educação básica, como eu, sabe o quanto buscar formas de auxiliar a aprendizagem dos nossos alunos é importante e ao mesmo tempo difícil. Descobrir que trabalhar uma língua estrangeira associando-a à língua materna ou a qualquer outra língua é possível e ainda por cima não é condenável, isso é um alento para nós professores. Gostei muito de aprender sobre o plurilinguismo.

Fonte: dados de pesquisa (2022)

Como se observa, o maior impacto das abordagens plurais é sobre as representações acerca do papel da L1 ou de outras LE no ensino de LE/L2/L3. As formações dos cursos de LEM, que, em sua grande maioria – como vimos (*Intra*. Cap. IV) –, não abordam em seus currículos discussões acerca das abordagens plurais e do plurilinguismo, acabam reproduzindo uma visão monolíngue de ensino. Essa lacuna tem efeitos bastante tangíveis e nocivos à formação de professores de LE, pois ela provoca “no nível didático, ao banimento da primeira língua nas aulas de língua estrangeira e a uma instalação duradoura, nas representações de alunos e professores, de um verdadeiro tabu, excluindo qualquer recurso à primeira língua, considerada inútil, prejudicial, até perigosa para o êxito da aprendizagem em língua estrangeira¹³⁵. (CASTELLOTTI, 2001a, p. 9-10). Portanto, se pretendemos que os alunos e professores construam uma competência plurilíngue e pluricultural desde o início da aprendizagem, é, antes de mais nada, importante colocar a pluralidade no cerne da formação dos professores de línguas-culturas, se não quisermos que eles mantenham representações que são contrárias a esse projeto e suscetíveis de dificultá-lo (CASTELLOTTI, 2001c, p. 367). Essa nos parece uma questão de fundamental importância e que também é percebida pelos participantes.

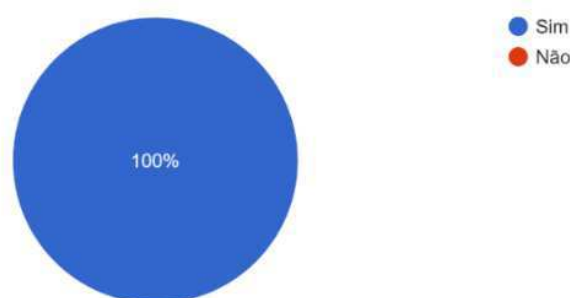
¹³⁵ Les rapports qu’entretiennent la langue à apprendre (L2) et celle déjà couramment pratiquée (L1) n’échappent pas à cette conception dichotomique et constituent un point clé de différenciation des principaux courants métrologiques, selon qu’elles s’établissent en termes d’exclusion (MD, SGAV) ou en termes d’appui (MT). [...] le fait de "couper le cordon", d’opérer une rupture radicale, de refuser toute référence à la langue considérée comme maternelle témoigne sans doute des premières tentatives de relation à l’autre, d’approche de l’autre langue en tant justement qu’elle est étrangère et non, comme on le pratiquait dans la méthodologie traditionnelle, en tant que simple moyen visant l’enrichissement des compétences en langue maternelle. Si cette tendance s’explique aisément d’un point de vue historique et idéologique, elle a entraîné, sur le plan didactique, un bannissement de la langue première des classes de langue étrangère et l’installation durable, dans les représentations des apprenants et des enseignants, d’un véritable tabou frappant tout recours à la langue première, jugée inutile, néfaste, voire même dangereuse pour la réussite des apprentissages en langue étrangère (CASTELLOTTI, 2001a, p. 9-10).

6.2 Contribuição do curso para a formação dos docentes

Na questão seguinte, buscamos saber se a formação havia contribuído para uma melhoria dos participantes enquanto professores de LE. Essa questão foi fechada, seguida de duas alternativas: “sim” e “não”. O resumo das respostas está ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 32 - Contribuição da formação para os participantes
Você gostou de ter participado desta formação?

21 respostas



Fonte: dados de pesquisa (2022)

Portanto, todos os participantes afirmaram ter melhorado enquanto professores de LE, graças aos conhecimentos obtidos ao longo da formação. Dentre as justificativas mais representativas, encontramos as seguintes:

Quadro 47 - Excertos: justificativas sobre contribuições da formação.

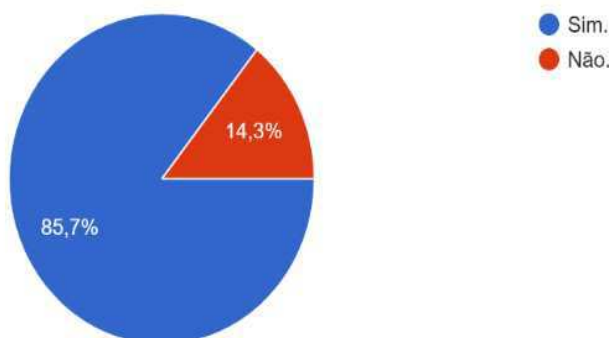
P2	Em um primeiro momento com as escolhas dos textos teóricos que já me despertou e chamou atenção por serem textos motivadores e bem críticos. Em um segundo momento, com as propostas apresentadas de como didatizar aqueles conhecimentos vistos na teoria de maneira bem interessante que despertam a curiosidade dos alunos e, em um terceiro momento, ter uma turma de formação bastante heterogênea com títulos diferentes e morando em lugares diferentes também contribuiu muito para pensar nessa alteridade, no lugar do outro.
P3	Utilizar a língua mãe como repertório linguístico e de ver que o mundo sempre foi cheio de línguas e de contatos. Utilizar a alternância da língua alvo e língua mãe como estratégia de formação e prática de construção/aprendizagem/ensino da língua-alvo.
P6	Ainda não leciono, mas ter esse olhar sobre o ensino com certeza vai me ajudar a entender melhor as particularidades de cada aluno e ajudá-los a aprenderem de forma mais abrangente.
P12	Não sou professor de LE, na verdade sou aluno, e como aluno gostaria que meus professores tivessem tido uma formação parecida antes de chegarem à sala de aula, pois passei por situações em que eles não tinham outros meios que o ajudasse a lecionar determinados idiomas, o que me fez muitas vezes achar extremamente difícil aprender aquele idioma.
P14	Sim! Agora tenho certeza de que a língua materna não é inimiga da aprendizagem de uma nova língua, pelo contrário, ela é uma aliada.
P15	Percebi o quão rico é olhar para a língua materna e poder aproximá-la à aprendizagem de LE. A intercompreensão é possível quando sabemos trabalhar para que haja produtividade.

Fonte: dados de pesquisa (2022)

Como se observa, a formação contribuiu para oferecer novas possibilidades didáticas aos professores e, sobretudo, desconstruir alguns tabus e concepções monolíngues em sala de aula relacionadas à funcionalização dos conhecimentos prévios dos aprendizes em L1 ou L2/LE. Para alguns participantes, o formato da formação, realizada de forma *online* e ofertada para pessoas de diferentes partes do Brasil e do mundo¹³⁶, também foi uma vantagem que enriqueceu a formação (P2), pois houve muitas trocas de conhecimentos e pudemos conhecer outras realidades de ensino-aprendizagem de LE.

Na sequência, buscamos saber se a formação havia tido impactos sobre as concepções de ensino dos participantes. Assim, formulamos a seguinte questão: “*Suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira modificaram?*” Essa questão também foi fechada, seguida de duas alternativas: “*sim*” e “*não*”. O resumo das respostas está ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 33 - Influência da formação sobre as concepções de ensino dos participantes
Suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira modificaram?
21 respostas



Fonte: dados de pesquisa (2022)

Assim, para a maioria dos participantes (85,7%), suas concepções sobre o ensino de LE mudaram. Apenas dois participantes disseram não ter mudado suas concepções de ensino. Destes, as justificativas foram as seguintes:

Quadro 48 - Excertos: justificativas sobre a não influência da formação nas concepções de ensino.

P4	Sempre achei que nos apoiamos em conhecimentos de outras línguas pra aprender.
P9	Não, porque eu já vinha refletindo muito a respeito das abordagens plurais nos últimos meses. Esse processo foi potencializado durante o curso, mas a semente da mudança já havia sido plantada.

Fonte: dados de pesquisa (2022)

¹³⁶ Havia alguns participantes da Argentina e de Camarões.

Como se observa, para os participantes que disseram que a formação não mudou suas concepções de ensino, a justificativa é de que eles já tinham concepções alinhadas às das abordagens plurais de ensino. Assim, não houve uma resistência ou barreira aos procedimentos didáticos das abordagens plurais, mas uma conformação/corroboração com o que eles já conheciam e praticavam.

Dos participantes que afirmaram terem mudado suas concepções de ensino, as justificativas mais representativas são as seguintes:

Quadro 49 - Excertos: justificativas sobre a influência da formação nas concepções de ensino.

P5	Sim, ainda mais quando nos tratamos da própria língua. De usarmos ela como apoio e não descartando-a quando aprendemos outra língua. Achei interessante também conhecer nossas línguas irmãs e falarmos um pouco sobre elas, a fim de valorizar certas línguas que hoje em dia têm poucos falantes, mas que merecem todo reconhecimento como qualquer outra.
P6	Sim, acredito que como grande maioria das pessoas, eu achava que outros idiomas iriam bagunçar o aprendizado daquele em que você está estudando, mas com as aulas do curso eu vi que vários recursos podem ser usados para fazer justamente o contrário, ajudar a aprender usando de conhecimentos precisos de outras línguas.
P8	Não conhecia o método aplicado pelo professor do curso e o método alargou minha visão enquanto professora de LE.
P11	Sim, pois antes eu acreditava que ter contato ou aprender várias línguas ao mesmo tempo, poderia atrapalhar a aprendizagem dos alunos, mas com as discussões dessa formação, pude repensar e reavaliar tais noções.
P18	Sim. Pensar em ensinar uma LE agora é pensar também em novas estratégias de ensino e aprendizagem. É saber utilizar do conhecimento de outras línguas que o aluno sabe para aprender a língua-alvo.

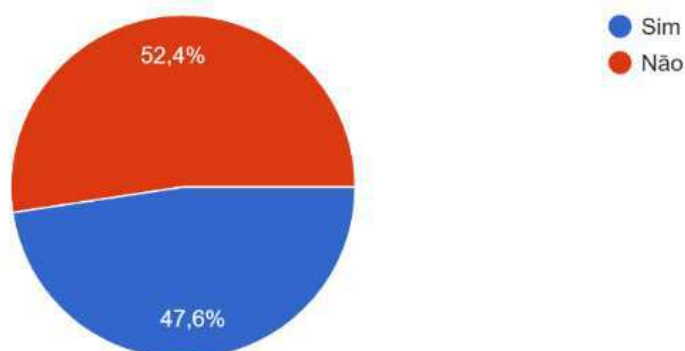
Fonte: dados de pesquisa (2022)

Assim, como nas justificativas anteriores, os participantes reiteram o fato de terem mudado suas concepções acerca do papel da L1 e de outras LE no ensino de LE/L2/L3 e das relações que elas estabelecem na cognição do aprendiz durante o processo de aprendizagem. Além disso, o fato de terem tido contato com outras línguas fez com que muitos participantes desenvolvessem a motivação em aprendê-las, prevenindo, assim, da “patologia” que Tyvaert (2008, p. 270) chama de “alergia às línguas”. Outrossim, eles puderam perceber que a mistura das línguas faz parte natural da aprendizagem e é transitória no processo de interlíngua. Assim, a aprendizagem de novas línguas, em vez de atrapalhar o processo, amplia a capacidade cognitiva do sujeito e seus mecanismos heurísticos de aprendizagem.

Na sequência, buscamos saber se os participantes já haviam conhecido as abordagens plurais antes da formação. O percentual dos que já conheciam ou não essas abordagens é o seguinte:

Gráfico 34 - Percentual de participantes já tinham ouvido falar das abordagens plurais
 Você já tinha ouvido falar das abordagens plurais de ensino?

21 respostas



Fonte: dados de pesquisa (2022)

Como se observa, a maioria dos participantes (52,4% ou 11 participantes) nunca tinha ouvido falar das abordagens plurais antes da formação. Já para os outros 10 participantes (47,6%) essas abordagens não eram completamente desconhecidas, embora a maioria tivesse apenas ouvido falar ou lido superficialmente sobre o assunto. Dos que afirmaram nunca terem tido contato com essas abordagens anteriormente, perguntamos o que tinham achado de conhecê-las. Algumas das respostas mais representativas são as seguintes:

Quadro 50 - Excertos: justificativa dos que ainda não conheciam as abordagens plurais.

P1	Muito interessante porque sensibiliza para conhecer línguas/povos diversos. Vem sendo uma forma de preparar um cidadão global. Um sujeito com uma formação plural torna-se ativo, com menos preconceitos ao pensar o bem-estar dentro das diferenças e pluralidade que o mundo oferece.
P5	Achei incrível, sobretudo a questão de repensar o ensino de línguas partindo dessa perspectiva e suas contribuições, pois ainda há um longo caminho a ser percorrido em relação ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, pois o leque de possibilidades continua muito restrito.
P8	Além de ter adorado ouvir outras pessoas falarem em outras línguas, e partilhar seus conhecimentos, como é bom saber que através de abordagens plurais, como repertório linguístico/cultural tem uma grande influência na vida de estudantes e professores. Saber a realidade de cada um, como cada cultura se comporta, faz com que repensemos nossas metodologias de ensino, fazendo com que a sala de aula não seja um peso pra nenhum dos lados.
P10	Achei muito interessante e creio que a mesma passará a contribuir e até direcionar meus estudos/linha de pesquisa na pós-graduação.

Fonte: dados de pesquisa (2022)

Alguns participantes disseram ter se sentido tão instigados e motivados pelas abordagens plurais que chegaram a afirmar que iriam continuar pesquisando sobre o assunto e desenvolveriam suas pesquisas (de mestrado ou doutorado) na área. Isso demonstra bem que os objetivos pretendidos com a formação ultrapassaram as nossas expectativas, pois, se a princípio

tínhamos a intensão apenas de que os alunos e professores tivessem uma visão mais ampliada sobre o ensino-aprendizagem de LE/L2/L3, conseguimos fazer com que alguns deles se tornassem pesquisadores na área e contribuíssem para a ampliação e divulgação dessas abordagens. Enquanto pesquisador, particularmente, regozija-me bastante o fato de poder contribuir para o desenvolvimento de outras pesquisas na área do plurilinguismo e pluriculturalismo¹³⁷.

Por fim, na última questão, perguntamos o seguinte: “*Você pretende utilizar ou utiliza em suas aulas alguns dos princípios didático-metodológicos das abordagens plurais de ensino? Se sim, quais?*” A questão foi aberta e o resumo das respostas está representado no Quadro a seguir:

Quadro 51 - Excertos: justificativas.

P2	Sim, pretendo utilizar algumas atividades apresentadas no curso para fortalecer para os meus alunos que nenhum conhecimento de uma nova língua parte do zero, mas já se existe algum conhecimento sobre ela e que a competência oral não se deve ocupar um lugar de supremacia diante das outras competências. Já utilizava algumas comparações com vocabulários na língua que eles já conheciam, mas quero aprofundar ainda mais essas concepções em sala de aula.
P3	Sim, as trocas interativas sejam elas a partir da escrita ou da fala. Pensar em contar histórias de vida ou de realizar entrevistas. A reflexão sobre a memória de leitura me foi intensa e dando oportunidades de ser uma nova pessoa, considerando outras oportunidades, sendo mais sensível a aspectos que me passavam despercebidos como o repertório linguístico da língua mãe, como ele é uma mina de muitas possibilidades. Além das notas de biografia/entrevistas as atividades de <i>europanto</i> , que possibilitam misturas/empréstimos/alternâncias e vários contatos linguísticos, são muito bacanas. Estimulam a cognição. As atividades de intercompreensão que fizemos com as línguas românicas foram muito úteis também, motiva estudar outras línguas.
P5	Sim, se possível todas! Mas eu gostaria de trabalhar mais com a 'Didática integrada das Línguas' em que nós usamos a língua materna como suporte, o que acho interessante, pois para mim, quando aprendemos outra língua, e continuamos trabalhando a nossa, nós a aprendemos mais também. Gostei também da metodologia do 'Despertar para as Línguas' para fixação, especialmente para alunos em que possam ter dificuldades em analisar de imediato qual língua está sendo trabalhada em certos momentos.
P6	Sim. O princípio de usar os verdadeiros cognatos, por exemplo. Achei bastante interessante e me identifiquei, pois na maioria dos casos eu encontro mais associações verdadeiras do Francês com o português do que falsos-cognatos.
P11	Com certeza, adorei as atividades com o <i>europanto</i> e <i>éveil aux langues</i> e pretendo utilizá-las. Acredito que sejam atividades muito interessantes para esse 'despertar' de línguas estrangeiras e suas pluralidades, não só em termos quantitativos, mas também por razões culturais, pois nos permite ter acesso a um mundo mais plural, como de fato o é.

Fonte: dados de pesquisa (2022)

Portanto, o *feedback* dos participantes sobre a formação é bastante positivo e as respostas dessa última questão deixa claro que a semente plantada nessa formação fará brotar

¹³⁷ Sobre isso, alguns participantes entraram em contato comigo após a formação, a fim de solicitarem orientação para o desenvolvimento de seus projetos de pesquisa de mestrado e de doutorado.

novas árvores e dará frutos para as novas gerações. Sabemos que o impacto disso pode não parecer muito representativo dentro do universo de professores de LE, mas é a partir de iniciativas como essa que surgirão novos multiplicadores das concepções e das ideias que defendemos. Fica claro, com esta pesquisa, que ainda há muito a ser feito para que as concepções didático-metodológicas das abordagens plurais de ensino sejam (re)conhecidas pelos professores de LE e estudantes de LEM de forma geral. O primeiro passo para que essas abordagens não se tornem apenas ideias estereis está, inexoravelmente, em inseri-las na formação, inicial e continuada, de professores de LE. Assim, traçamos nesta pesquisa um esboço de algumas possibilidades, a fim de promover reformas nos cursos de LEM no sentido de oferecer uma formação aberta ao plurilinguismo e pluriculturalismo.

As reverberações da formação aparecem não apenas no questionário final, mas também nas autobiografias de leitor dos participantes. Nelas identificamos também – além da biblioteca interior dos participantes, suas representações das leituras, seus modos de leituras etc. – o valor heurístico de caráter metacognitivo dessas produções, pois os participantes puderam refletir e analisar sua relação com a literatura, buscando as causas do seu desinteresse ou distanciamento e, assim, também, buscando soluções para remediar esses problemas, como podemos ver na seção a seguir.

6.3 O valor heurístico das autobiografias de leitor

A produção de autobiografias de leitor e de memórias de leituras revelam-se ferramentas muito eficazes, não apenas em fazer conhecer a biblioteca interior do sujeito-leitor, seus modos de leitura, sua “identidade de leitor” ou os mediadores da leitura, mas também podem ser deflagradoras de uma conscientização metacognitiva no sujeito-leitor, pois os sensibilizam a se questionar sobre seus gostos, seus hábitos, suas atitudes e aptidões, além de expressar seus prazeres e apreensões (LEDUR; DE CROIX, 2005, p. 33). Assim como na psicanálise o ato de verbalizar os sonhos ou a trajetória de vida pode trazer à consciência as causas dos traumas e bloqueios, na didática da literatura escrever acerca da sua relação com a leitura pode trazer à consciência do sujeito-leitor as causas do distanciamento em relação à leitura literária. Essas características aparecem de forma muito clara nas memórias de leituras de uma das participantes, como vemos a seguir:

Quadro 52 - Excerto: valor heurístico das produções.

P1	Interessante fazer essa reflexão por meio dessa dinâmica. No momento atual, no qual eu tenho tentado conciliar carreira, família e Doutorado, eu realmente não consigo vislumbrar a possibilidade de abrir espaço em minha rotina para leituras outras que não as acadêmicas. Mas ao falar sobre isso, percebo que é algo que me incomoda. E cabe um repensar.... em breve! [...] Já há alguns anos não tenho o hábito de ler livros como parte de minha rotina. E é curioso pensar que hoje em dia eu não tenha esse hábito porque em minha adolescência e juventude, eu era uma leitora voraz.
-----------	--

Fonte: dados de pesquisa (2022)

Mais adiante, em sua autobiografia de leitor, P1 remonta às origens do seu distanciamento em relação à leitura literária e reflete acerca dos fatos que a fizeram ter uma atitude mais distanciada dessa prática:

Quadro 53 - Excerto: valor heurístico das produções.

P1	Ao analisar agora para escrever essa autobiografia de leitora, acredito que o início de minha primeira graduação (em Ciência da Computação) possa ter sido um fator de grande influência na mudança de meu perfil de leitora. O curso de Computação foi muito demandante e apresentou vários desafios. Foram muitas e muitas noites sem dormir para conseguir compreender as disciplinas de Lógica, Cálculo, Geometria Analítica etc. E tudo isso já concomitante ao início de minha experiência docente enquanto professora de inglês em um instituto de idiomas, ainda com 18 anos de idade. Recordo-me de ter uma carga de trabalho/estudo tão pesada que cheguei a ficar literalmente enferma (com pesados resfriados) em alguns fins de semestre. Possivelmente, tantas leituras obrigatórias e de caráter muito mais técnico do que literário tenham me afastado do hábito da leitura.
-----------	--

Fonte: dados de pesquisa (2022)

Ao tomar consciência desses fatos, o sujeito pode se tornar capaz de agir sobre eles, semiotizando-os ou resignificando-os, a fim de estabelecer uma relação mais profícua e significativa com a leitura literária. Assim, ao final da formação, no questionário final, P1 acrescenta: “*A reflexão sobre a memória de leitura me foi intensa e dando oportunidades de ser uma nova pessoa*” (P1). Portanto, o ato de verbalizar suas condutas, seus sentimentos, seus interesses, suas representações, faz o sujeito se descrever e se representar, e, por meio disso, refletir e se posicionar (BEMPORAD, 2020, p. 133). Como se observa, a escrita de autobiografia de leitor cumpre uma ação sobre o sujeito, favorecendo uma tomada de consciência (BEMPORAD, 2020, p. 133). Esse recuo em relação à sua própria trajetória enquanto leitor pode representar o desenvolvimento de uma identidade subjetiva consciente de si mesma (DE CROIX; DUFAYS, 2004, p. 07). Esse é, portanto, um dos objetivos principais dessas produções na formação de professores de língua e literatura.

Tendo concluído nossa análise, na próxima seção, apresentamos nossas considerações finais e trazemos, de forma resumida, os principais resultados desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos ao longo da pesquisa, o apoio nos conhecimentos prévios dos aprendizes – sejam eles linguísticos ou extralinguísticos – é um procedimento natural, empregado por qualquer sujeito no processo de aprendizagem de língua-alvo. Assim, reprimir esse apoio provocará um prejuízo na aprendizagem, pois, para que uma aprendizagem aconteça de forma significativa, não basta que o conteúdo seja apresentado de forma organizada e clara, mas que ele seja relacionável de forma não arbitrária com o conteúdo existente na estrutura cognitiva do sujeito (AUSUBEL, 1967).

Dessa forma, a L1 ou outra(s) língua(s) conhecida(s) pelo aprendiz poderá servir de ponte para a aprendizagem de nova(s) língua(s), já que não há justaposição de conhecimentos, pois “essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (QECRL, 2001, p. 23). Portanto, os procedimentos didáticos das abordagens plurais se baseiam em um movimento centrífugo, que começa no núcleo da aprendizagem e tende progressivamente em direção ao universo da sala de aula (FAINTUCH, 1985, p. 3), isto é, parte do universo do aluno (de seus conhecimentos prévios) em direção aos conhecimentos da(s) língua(s)-alvo.

A aprendizagem de uma língua estrangeira não consiste apenas em uma atividade intelectual, isto é, ela não implica apenas a capacidade cognitiva do sujeito. Ela envolve também a sensorialidade e a afetividade do sujeito. Por isso, as representações que o sujeito traz em relação à língua-cultura alvo e sobre a distância/proximidade entre o sistema da L1 (ou de outra LE conhecida por ele) e o da L2/LE tornam-se fundamentais no processo. Assim, conhecer essas representações é de suma importância para o professor-pesquisador, pois, ao conhecê-las, ele poderá agir sobre elas e transformar uma atividade que parecia difícil e enfadonha em uma aventura enriquecedora e prazerosa. Dessa forma, os procedimentos didáticos das abordagens plurais visam reduzir a distância subjetiva entre as línguas, a fim de fazer reduzir no sistema representacional do aprendiz sua percepção sobre a dificuldade/facilidade em aprendê-la. Esses procedimentos são cruciais para a aprendizagem, pois “embora a distância objetiva seja a base das avaliações subjetivas, são as avaliações subjetivas que influenciam a aprendizagem [...]”. A

incapacidade de um aluno de poder reduzir a distância subjetiva contribui para retardar consideravelmente o seu progresso¹³⁸” (MOORE, 2005, p.107).

Dentre os resultados desta pesquisa, pudemos identificar que a lacuna existente nos currículos dos cursos de LEM, em relação às abordagens plurais de ensino e ao plurilinguismo, reverbera em uma representação de ensino monolíngue por parte dos estudantes de LEM e professores de LE, isto é, uma concepção de ensino que busca centrar a aprendizagem na língua-alvo, excluindo as relações com os conhecimentos prévios dos aprendizes, sejam de L1 ou de outras L2/LE conhecidas pelos estudantes. Essas concepções criam uma forte barreira aos princípios didático-metodológicos das abordagens plurais de ensino, que buscam se apoiar nesses conhecimentos prévios e funcionalizá-los na aprendizagem, e criam uma resistência ao desenvolvimento de competências plurilíngues e pluriculturais.

Por meio da pesquisa-ação, na qual buscamos formar esses estudantes e professores aos princípios didático-metodológicos das abordagens plurais de ensino, identificamos que o contato com essas abordagens teve um impacto bastante positivo sobre as representações de ensino dos participantes. Se antes da formação, a maioria dizia sempre buscar “pensar diretamente” na língua-alvo durante o processo de ensino-aprendizagem, excluindo qualquer apoio na L1 ou em outras LE, ao final da formação, muitos disseram se sentir aliviados em aprender que a L1 ou outras LE não são “inimigas” nesse processo, e que o aprendizado simultâneo de várias línguas não “atrapalha” a aprendizagem, mas pode enriquecê-la e ajudar a desenvolver melhor a capacidade cognitiva do aprendiz e seus mecanismos heurísticos de aprendizagem. Outrossim, e não menos importante, a realização das atividades relacionadas às abordagens plurais de ensino fez com que os sujeitos diminuíssem, em seu sistema representacional, a distância subjetiva entre as línguas. Essa redução da distância teve influência sobre a avaliação da facilidade em aprender essas línguas e, com isso, favorecer o desenvolvimento da competência plurilíngue. Portanto, esses dados confirmaram a nossa hipótese inicial de que essa lacuna na formação docente tem influências negativas sobre essas representações.

Por meio das atividades com as abordagens plurais, também demonstramos que o texto literário é bem-vindo no ensino de LE e que, quanto mais línguas estiverem implicadas na atividade, mais ela se torna divertida. A diversidade de línguas, nesse caso, em vez de ser um elemento perturbador na aprendizagem, torna-se um aspecto motivador e lúdico. Assim, ao tirar

¹³⁸ Si la distance objective forme la base des évaluations subjectives, ce sont néanmoins les évaluations subjectives qui influent sur l'apprentissage [...] l'incapacité d'un apprenant à pouvoir réduire la distance subjective contribue à ralentir considérablement sa progression (MOORE, 2005, p.107).

o texto literário da sua posição sacralizada para se permitir brincar com ele, fazendo adaptações com o uso de várias línguas, conseguimos, por um lado, aproximar o aprendiz de L2/LE da literatura e, por outro lado, fazê-los aprender novas LE de forma lúdica e prazerosa.

Por meio das autobiografias de leitor e das memórias de leituras, identificamos que a grande maioria dos participantes gosta de ler literatura, apesar de muitos não se considerarem leitores assíduos. Faz-se necessário ressaltar que as autobiografias do leitor instigam o estudante a perceber as diversidades do mundo, espaço no qual as línguas têm um papel fundamental, como afirmam Blondeau, Allouache e Salvadori (2012), haja vista que as línguas ajudam nas percepções diferentes do mundo que nos cerca. Identificamos também que, na maioria das vezes, eles leem essas obras de forma imposta, seja pelos professores na universidade seja pelas obrigações laborais. No entanto, o fato que parece mais determinante para esse distanciamento em relação à leitura literária é a falta de tempo: tanto por razões das demandas de estudo ou profissionais, como pelas demandas pessoais. Portanto, para muitos participantes, a leitura literária, feita de forma despreziosa e prazerosa, não cabe mais na rotina cotidiana e o início da vida acadêmica e profissional representou um agravamento dessa situação. Esses dados confirmaram em parte a nossa hipótese inicial. De fato, há um certo distanciamento desses participantes em relação à leitura literária, mas esse distanciamento, aparentemente, não é causado – na maioria dos casos – pelo desinteresse dessas leituras, mas pela falta de tempo na rotina cotidiana.

Outra constatação importante que pudemos obter a partir dos dados da nossa pesquisa é a de que a literatura em LE é um elemento motivador para a aprendizagem da língua-alvo para muitos participantes, sendo, além de um objeto de aprendizagem intercultural, uma ferramenta de aprendizagem linguística. Sendo assim, acreditamos ser necessário repensar o lugar da literatura na formação dos cursos de LEM e considerá-la não apenas do ponto de vista da recepção, mas também da produção.

Além de permitirem conhecer a relação desses participantes com a leitura literária, a produção dessas memórias de leituras e autobiografias de leitor tiveram um valor heurístico de caráter metacognitivo para os participantes, pois eles puderam refletir e analisar sua relação com a literatura, buscando as causas do seu desinteresse ou distanciamento e, assim, também, buscando soluções para remediar esses problemas.

Em guisa de conclusão, é preciso reafirmar que em pleno século XXI, já não cabe mais uma formação em Letras que separe a língua da literatura, a não ser por uma questão didático-pedagógica, isto porque o profissional de Letras deve ter sua base ancorada nesses dois importantes eixos, sem dicotomia. Como afirma Pinheiro-Mariz (2022), pensar na literatura em

uma perspectiva plurilíngue não é, por assim dizer, uma novidade, pois são tantos os autores que vivem entre línguas, fazendo suas escolhas ou pelo francês como nos casos citados aqui nesta tese ou outros ainda autores como Samuel Beckett, Agota Kristof, Julia Kristeva, Assia Djebar que escolheram uma língua de escrita, mas, viveram entre duas ou mais. São vários os estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre essa questão, então, para o profissional da área, esse diálogo deveria ser uma constante, poderia fazer parte do fazer docente, sem que se tome partido. Ora, o que seria da literatura sem a língua, que é o seu construto? Ou da língua, sem a literatura que, no dizer de diversos poetas, é a melhor forma da língua?

A reflexão que gostaríamos de deixar com esta tese é que, por vezes, uma abordagem inadequada pode deixar no aprendiz marcas que irão refletir no seu fazer docente. É importante que o/a professor/a tenha essa visão mais ampla da realidade que o cerca, afinal, estamos no segundo decênio deste século, pois “Para a educação do século XXI, é preciso que a literatura seja pauta presente na sala de aula de LE, que as abordagens plurais deixem de parecer utopias, metodologias reservadas à Europa, que o plurilinguismo seja sinônimo de acolhimento”, como afirma Pinheiro-Mariz, (2022, p. 228).

Os resultados desta pesquisa foram além dos objetivos traçados, pois alguns participantes disseram querer aprofundar seus conhecimentos acerca das abordagens plurais de ensino e do plurilinguismo, a fim de desenvolverem seus projetos de pesquisa de mestrado e doutorado. Assim, além de fazer com que esses estudantes e professores conhecessem os princípios didáticos das abordagens plurais e ampliassem suas concepções de ensino, essa formação proporcionou que essas abordagens sejam melhor investigadas e divulgadas.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, A. (Santo Agostinho). **Confissões**. Tradução J. Oliveira Santos, S.J. e A, Ambrósio de Pina, S. J. São Paulo: Editora Nova Cultural (Coleção Os Pensadores), 2004.

ALARCÃO, I.; *et al.* Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues ?. **Ela: Études de linguistique appliquée**. n° 153. 2009. p. 11-24.

ALAS MARTINS, S. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. MOARA. Universidade Federal do Pará. N°42, p.117-126, jul./dez. 2014.

ALAS-MARTINS, S. **Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias**. Revista Internacional d'Humanitats. CEMOrOc-Feusp/Univ. Autònoma de Barcelona. set-dez 2017.

ARFUCH, L. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução Paloma Vidal. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

AURELL, J.; SILVA, W. C. L. **Textos autobiográficos como fontes historiográficas: relendo Fernand Braudel e Anne Kriegel**. História (São Paulo). v.33, n.1, p. 340-364, 2014.

AUSUBEL, D. Cognitive Structure and Facilitation of Meaning-ful Verbal Learning. In. **Readings in the Psychology of Cognition**. (Andeson et Ausubel, eds.) New York, Holt Rinehart & Winston, p. 103-115, 1965.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance II**: o romance como gênero literário. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018.

BAUDELAIRE, Charles. **Poesia e prosa**. Edição organizada por Ivo Barroso. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. Volume Único. (p. 31)

BAUDELLOT, C. **Et pourtant ils lisent!** Le Seuil: Paris, 1999. (p. 169)

BEACCO, J.-C. Les savoirs linguistiques « ordinaires » en didactique des langues : des idiotismes. In: **Langue française, n°131, 2001**. Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère. 2001. (p. 89-105)

BEMPORAD, C. L'autobiographie de lecteur en didactique de la littérature : un outil pour la recherche et l'enseignement. In : **Approches didactiques de la littérature** [en ligne]. Namur: Presses universitaires de Namur, 2019 (généré le 13 avril 2021). Disponível em: <http://books.openedition.org/pun/6982>. Acesso em 30 Jul. 2021.

BESSE, H. **Éléments pour une "archéologie" de la méthode directe**. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde. [En ligne], 49 | 2012, mis en ligne le 04 juillet 2016. Disponível em : <http://journals.openedition.org/dhfles/3386>. Acesso 20 nov. 2021.

BESSE, H.; PORQUIER, R. **Grammaires et didactiques des langues**. Paris, Hatier-Crédif. 1984.

BONARDI, C.; ROUSSIAU, N. **Les représentations sociales**. Dunod : Le Topos, 1999.

BLONDEAU N., ALLOUACHE F., SALVADORI E. **Autobiographies langagières, élaborations identitaires, appartenances, transmission**. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, CNAM, Paris, 2012

BONVINO, E.; CADDEO, S. Intercompréhension à l'oral : où en est la recherche ? In. CAPUCHO, F.; ALVES, A.; MARTINS, P.; DEGACHE, C.; TOST, M. (Ed.). **Diálogos em intercompreensão**. Lisbonne, Universidade Catolica Editora, 2007. (p. 523-533).

BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique, précède de Trois études d'ethnologie kabyle**. Geneva: Droz, 1972.

BRUEGEL, P. **Torre de Babel**. Pintura, óleo sobre painel, 144 cm x 155 cm. 1563.

CADDÉO, S.; JAMET, M-C. **L'Intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues**. Hachette: Paris, 2013.

CALVET, L.-J. Mundialização, línguas e políticas: a vertente linguística da mundialização. Trad. Marcio Venício Barbosa. In: BARROS, M. L. D. J. de; BARBOSA, M. V.; ROCHEBOIS, C. B. **Pesquisas em didática de línguas estrangeiras: Grandes temas**. Belo Horizonte: FALE/UFMG. 2013. p. 113-129.

CAMMAROTA, M.-A. ; GIACOBBE, J. L'acquisition du lexique en français par des adultes hispanophones. In. **Langages, 84**. 1986. p. 65-78.

CANDELIER, M.; CASTELLOTTI, V. Didactique(s) du/des plurilinguisme(s). In. SIMONIN, J.; WHARTON, S. (dir.). **Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts**. ENS-LSH Editions, 2013.

CANDELIER, M.; *et al.* (coord.). **Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures** – CARAP. Conseil de l'Europe: Áustria, 2009.

CANDELIER, M. **La réception et le développement des didactiques plurilingues**. Recherches en didactique des langues et des cultures. 2021. Disponível em : <https://journals.openedition.org/rdlc/9958>. Acesso em 29 mar. 2022.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de intervenção**; seleção apresentações e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas cidades Ed.34, 2002.

CAPUCHO, M. F. Ciência, ideologia, intervenção: a Intercompreensão para além das utopias. **SynergiesEurope**. nº 5. 2010, p. 101-113.

CARLYLE, B. **Self-Made Man**. Escultura em bronze, Colorado/EUA, 1987.

CARRASCO, E.; DEGACHE, D.; PISHVA, Y. Intégrer l'intercompréhension à l'université, in. **Les Langues Modernes L'Intercompréhension**. Travaux en intercompréhension : conceptions, outils et démarches pour la formation en langues, 2008, p. 62-74.

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

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive: le portfolio européen des langues pour le collège. In. MOLINIÉ, M. (Coord.). **Biographie langagière et apprentissage plurilingue**. Le Français dans le Monde: Recherches et Applications, n° 39, 2006.

CASTELLOTTI, V. **D'une langue à d'autres: pratiques et représentations**. Publications de l'Université de Rouen, 2001a.

CASTELLOTTI, V. **La langue maternelle en classe de langue étrangère**. Clé International : Paris, 2001b.

CASTELLOTTI, V. **Retour sur la formation des enseignants de langues**: quelle place pour le plurilinguisme? ÉLA: Études de linguistique appliquée. Klincksieck. n° 123-124. 2001c. p. 365-372.

CHRISTIE, A. **An autobiography**. Dodd, Mead: New York, 1977.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge (Massachusetts), MIT Press. 1965.

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

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

CORDER, S.P. The signifiacnce of learner's errors. In. **International Review of Applied Linguistics**, **5**. 1967. p.161-170.

CORDER, S.P. Idiosyncratic dialects and error analysis. In. **International Review of Applied Linguistics**, **9** (2). 1971. p. 147-160.

CORDER, S.P. Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. In. **Langages**, **57**. 1980a. p. 17-28.

CORDER, S.P. La sollicitation de données d'interlangue. In. **Langages**, **57**. 1980b. p. 29-38.

CORTESÃO, J. **Memórias da Grande Guerra (1916-1919)**. Renascença Portuguesa: Porto, 1919.

COULANGEON, P. **Sociologie des pratiques culturelles**. La découverte: Paris, 2005.

COSTA, S. P. R. D. **Literatura: um embaraçoso convívio para os professores de língua portuguesa**. 2016. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em LETRAS) - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Natal (RJ), 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4134972. Acesso em 05 ago. 2021.

COSTE, D. *et al.* **Un niveau-seuil**. Paris: Hatier, 1976.

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

CUQ, J.-P. (Org.). **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris : CLE International, 2003.

DABENE, L. **L'enseignement de l'espagnol aux francophones** (Pour une didactique des langues "voisines"). *In*: Langages, 9^e année, n°39. Linguistique et pédagogie des langues. 1975. p. 51-64.

DABENE, L. **Pour une contrastivité revisitée**. ELA 104, 1996. p. 393-400.

DAUNAY, B. **Le sujet lecteur** : une question pour la didactique du français. Le Français aujourd'hui, 2007, p. 43-51.

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

DE CROIX, S.; DUFAYS, J-L. **Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur**. Haute Ecole Léonard de Vinci et CEDILL, Université catholique de Louvain. 2004.

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

DE SINGLY, F. Le livre et la construction de l'identité. In M. Chaudron et F. De Singly. **Identité, lecture, écriture**. Paris: Centre George Pompidou, 1993. p. 131-152

DOYE, P. **Intercomprehension**. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, DG IV, 2005. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Doye%20EN.pdf>. Acesso em 15 mai. 2020.

DUMAYET, P. **Autobiographie d'un lecteur**. Paris: Pauvert, 2000.

DURAS, M. **La pute de la côte Normande**. Editions de Minuit: Paris, 2014.

EBERHARD, D. M.; GARY, F. S.; FENNIG, C. D. (eds.). 2022. **Etnólogo**: Línguas do Mundo. Vigésima quinta edição. Dallas, Texas: SIL Internacional. Disponível em: <http://www.ethnologue.com>. Acesso 09 ago. 2022.

- ERNAUX, A. **Les Années**. Gallimard: Paris, 2008.
- ERVIN-TRIPP, S. Is second language learning like the first? *In: TESOL Quarterly*, 8, 11, 1974.
- ESCHER, M. C. **Relatividade**. Litografia, 1953.
- ESCUDÉ, P.; JANIN, P. **Le point sur l'intercompréhension**. Clé International: Paris, 2010.
- FAINTUCH, S. **Le rôle de l'acquis dans l'apprentissage des langues secondes**: propos théoriques et implications pédagogiques. International Center for Research on Bilingualism: Laval, 1985.
- FAUSTO, B. **Memórias de um historiador de domingo**. Companhia das Letras: São Paulo, 2010.
- FAUSTO, B. **Negócios e ócios**. Companhia das Letras: São Paulo, 1997.
- FRANÇA. **L'intercompréhension**. Délégation générale à la langue française et aux langues de France. Paris : 2015. Disponível em: www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France. Acesso em 22 jul. 2021.
- FRATH, P. Should the world rely on English as a lingua franca? *In: KÖKSAL, D.; ERTEN, Í.; TOPKAYA, E.; YAVUZ, A. (Ed.). Conference Proceedings of the 6th International ELT Research Conference: Current trends in SLA Research and Language Teaching*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2010. (p. 290- 295).
- FREIRE, P. R. N. **Pedagogia da esperança**. Paz e Terra: São Paulo, 2000.
- FRIES, C. C. **Teaching and Learning English as a Foreign Language**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.
- GABEIRA, F. **O que é isso, companheiro?** Companhia das Letras: São Paulo, 1979.
- GABEIRA, F. **Sinais De Vida No Planeta Minas**. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1982.
- GAONAC'H, D. **Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère**. CREDIF/Hatier/Didier: Paris, 1987.
- GAONAC'H, Daniel. **Quand le cerveau se cultive**. Psychologie cognitive des apprentissages. Hachette : Vanves, 2019.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Editora da UFRGS: Porto Alegre, 2009.
- GERMAIN, C.; SEGUIN, H. **Le point sur la grammaire**. Clé international: Paris, 1995.
- GERVAIS, B. (1992). **Les régies de la lecture littéraire**. Tangence, 36, 8-18.

- GIACOBBE, J.; LUCAS, M. Quelques hypothèses sur le rapport langue maternelle-systèmes intermédiaires à propos d'une étude sur l'acquisition des verbes espagnols *ser* et *estar* par des adultes francophones. In. **Encrages**, 8/9, n° spécial, Acquisition d'une langue étrangère, Vincennes, Université de Paris VIII. 1980 (p.25-36)
- GIACOBBE, J.; LUCAS, M. Métalangue des apprenants et discours spontané: connaissances explicite et implicite dans l'acquisition des verbes espagnols «*ser*» et «*estar*». In. **Encrages**, n° spécial, Acquisition d'une langue étrangère, Vincennes, Université de Paris VIII. 1982 (p. 111-127)
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas: São Paulo, 1999.
- GODOY, S. **Enfrentado a si mesmo**. Pintura, acrílico sobre tela, 60cmx80cm. 2015.
- GONSALVES, R. **O Sol se põe**. Pintura, acrílico sobre tela. 101 cm x 50 cm. 2001.
- GUEVARA, E. C. **De moto pela América do Sul**. Diário de Viagem. Sá/Rosari: São Paulo, 2001.
- GUSDORF, G. **Condiciones y límites de la autobiografía**. Suplementos Antropos, Madrid, n.29, p.9-20, 1991.
- HADDAD, S. **La traduction pédagogique dans l'enseignement/apprentissage du FLE destinée aux étudiants de l'université Al albayt**. Dirasat, Human and Social Sciences, Volume 49, No. 4, 2022.
- HAKUTA, K.; CANCINO, H. Trends in second-language acquisition research. In : **Harvard Education Review**, 47, 294-316. 1977.
- JAMET, M.-C. **À l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes**. Tübingen: Gunter Narr, 2007.
- JODELET, D. **Les représentations sociales**. Paris : PUF, 1989.
- JORDENS, P. Contrastivité et transfert. In. **Etudes de Linguistique Appliquée**, 33. 1979. p. 94-101.
- KELLERMAN, E. La difficulté, une notion difficile. In. **Encrages**, 11° spécial de linguistique appliquée, Vincennes, Université de Paris vm. 1979. p. 16-21.
- KELLERMAN, E. OEil pour oeil. In. **Encrages**, 11° spécial, Acquisition d'une langue étrangère, Vincennes, Université de Paris VIII. 1980. p. 54-63.
- KRAMARIK, A. **Dharma**. Pintura, acrílico sobre tela, 76cm x 101cm. 2019.
- KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Elmsford, New York, Pergamon Press. 1981.
- KRASHEN, S. D. Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment. In. KRASHEN, S.; SCARCELLA, R.C.; LONG, M.H. (Eds) **Child-adult**

differences in second language acquisition, Rowley, Newbury House Publishers. 1982. p. 202-226.

KRASHEN, S. D.; TERREL, T. **The natural approach**: language acquisition in the classroom, Oxford, Pergamon Press. 1983.

LADO, R. **Linguistics across cultures**. Applied Linguistics for Language Teachers, Ann Arbor, University of Michigan Press. 1957.

LAÉRCIO DO EGITO, J. **Salomão**: Estórias e ensinios. F.R.C. 1994.

LEDUR, D.; DE CROIX, S. Écrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en Didactique de la lecture. In. **Les pratiques de formation initiale en didactique du français langue d'enseignement**. Vol. 8. nº 1, 2005.

LEFFA, V. 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.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Jovita Maria Gerheim Noronha (Org.). Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

L'INTERCOMPRÉHENSION ET LES NOUVEAUX DÉFIS POUR LES LANGUES ROMANES. Agence Universitaire de La Francophonie; Union Latine: Paris, 2011.

LOUICHON, B. **La littérature après coup**. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2009.

LOUICHON, B. Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures. *In.*: LOUICHON, B. *et al.* Rouxel (dir.). **Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure**. Rennes: PUR, 2010. p. 177-185.

LOUICHON, B. As prateleiras imaginárias de nossas bibliotecas interiores. *In.*: **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 11, n. 1, p. 257-269, mar. 2022.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. *In.*: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.

MALRAUX, A. **Les chênes qu'on abat...** Collection Blanche, Gallimard: Paris, 1971.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. [Trad. SOARES, P. M.] Companhia das Letras: São Paulo, 1997.

MAUGER, G ; POLIAK, C. F.; PUDAL, B. **Histoires de lecteurs**. Nathan: Paris, 1999. p. 394.

MENTHA, E. **Sirvienta leyendo en la biblioteca**. Pintura, tinta óleo sobre masonita, 23x18'5 cm. 1915.

MILGRAM, A. **Fragmentos de memórias**. Imago Editora (1ªEd.): Rio de Janeiro, 2010.

MONTAIGNE, M. **Les Essais**. livres I-III. Édition de Pieere Villey avec appendices, sources, index. Quadrige/Presses Universitaires de France: Paris, 1988.

MOORE, D.; CASTELLOTTI, V. Comment le plurilinguisme vient aux enfants. In: CASTELLOTTI, V. (Dir.) **D'une langue à d'autres, pratiques et représentations**. Presse Universitaire de Rouen « Dialang »: Rouen, 2000.

MOORE, D. (Coord.). **Les représentations des langues et de leur apprentissage**: Références, modèles et méthodes. Didier: Paris, 2005.

MORAIS FILHO, E. P. de. **Línguas, literatura e intercompreensão: estudo sobre as representações de professores**. 2020. 155f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades. Campina Grande (CG), 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/14619>. Acesso em 02 ago. 2021.

MORAIS FILHO, E. P.; PINHEIRO-MARIZ, J. O lugar da língua materna no ensino de línguas estrangeiras: algumas representações de professores. **Revista X**. v.15, p.138 - 162, 2020a. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/74097> .Acesso em 04 jul. 2022.

MORAIS FILHO, E. P.; PINHEIRO-MARIZ, J. A TRADUÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO EM SALA DE AULA: BREVE PERCURSO HISTÓRICO DAS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. In: **Anais do XII Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas (SELIMEL)**. Campina Grande: REVISTA LEIA ESCOLA, 2022a. p. 461-474. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/issue/view/SUPLEMENTO/showToc> .Acesso em 04 jul. 2022.

MORAIS FILHO, E. P.; PINHEIRO-MARIZ, J. A intercompreensão para o ensino-aprendizagem do FLE no âmbito do Brasil. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 9, 2020b. (p. 218-235). Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1951> .Acesso em 04 jul. 2022.

MORAIS FILHO, E. P.; PINHEIRO-MARIZ, J. Representações dos cognatos na língua francesa por professores de FLE em formação no contexto brasileiro. In: FRAGA, K. F.; KOFFMANN, R. S. L.; SANTOS, N. E. P. dos. (Org). **Ensino do francês como língua estrangeira sob novos olhares**: uma contribuição da APFPB. 1ª ed./Uberlândia–MG: Editora Pojetium, 2022b. p.181-208.

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

NIEMEYER, O. **As Curvas do Tempo. Memórias.**, Editora Revan: Rio de Janeiro, 1998.

OLIVEIRA, G. M. de. **Plurilinguismo no Brasil**. IPOL (UNESCO), 2008.

PAIVA, M. R. **Feliz ano velho**. Brasiliense: São Paulo, 1982.

PESSOA, F. **Livro do Desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PETIT, M. **Éloge de la lecture**: la construction de soi. Paris: Editions Belin, 2016.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PICARD, M. **La lecture comme jeu**. Causerie introductive au congrès de l'ABF, Qui lit quoi?. Lectures, 1984.

PINHEIRO-MARIZ, J. Literatura e abordagens plurais para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue. In: ANDRADE, A. **Leitura literária em línguas estrangeiras/ adicionais**: perspectivas sobre ensino e formação. Campinas. Editora Pontes. 2022. p. 205-231.

PUJOL BERCHE, M.; VÉRONIQUE, D. **L'acquisition d'une langue étrangère**: recherches et perspectives. Cahier N° 63: Genève, 1991.

PUREN, C. **Histoire des méthodologies**. Nathan; Clé International: Paris, 1988.

ROSA, J. G. **Tutameia (Terceiras estórias)**. 9.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

ROULET, E. **Langue maternelle et langues secondes**. Vers une pédagogie intégrée. Hatier : Poitiers, 1980.

ROUSSEAU, J.-J. **Les confessions**. Garnier-Flammarion: Paris, 1968.

ROUSSEAU, J. -J. **Confissões**. Tradução de Rachel de Queiroz e José Benedicto Pinto. Bauru: Edipro, 2008.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G. (Org.) **Le sujet lecteur**: lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes: PUR, 2004.

ROUXEL, A. **Autobiografia de leitor e identidade literária**. Trad. REZENDE, N. L. de. Alameda: São Paulo, 2013.

SANTOS, A. A. **O texto literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores no ensino fundamental**. 2019. 198 f. Dissertação (Mestrado Profissional em LETRAS) - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Natal. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8311056. Acesso em 05 ago. 2021.

SARTRE, J.-P. **Les Mots**. Gallimard: Paris, 1964.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Bras. Antônio Chelini. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

SELINKER, L. Interlanguage. *In.*: **International Review of Applied Linguistics**, X (3), 1972. p. 209-231.

SILVANO, S. **Nas malhas da letra**: ensaios. Rocco: Rio de Janeiro, 2002.

SILVA, R. C. Plurilinguismo em ambientes virtuais de aprendizagem: potencialidades, entraves, desdobramentos, perspectivas. 2012. Tese (Doutorado em Letras). Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269692>. Acesso em 02 ago. 2021.

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

TENFEN, E. H. **Memória de leitor**: compreensões a partir de autobiografias de leitores' 15/03/2013 112 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, Blumenau.

THEVENIN, M. **Quelle(s) langue(s) médiatrice(s) en cours de FLE?** DUFLE: Institut Français du Japon – Université du Maine. Japão, 2015.

TYVAERT, J-E. Pour une refondation de la didactique des langues sur la base de l'intercompréhension. *In.*: CONTI, V. ; GRIN, F. (dir). **S'entendre entre langues voisines**: vers l'intercompréhension. Chêne-Bourg : Georg Editeur, 2008. p. 251-276.

VINCENT, M. Les transferts: une stratégie acquisitionnelle provisoire dans l'acquisition d'une langue seconde. *In.*: **Encrages, 819, n° spécial**, Acquisition d'une langue étrangère, Vincennes, Université de Paris VIII. 1982. p. 28-32.

WEINREICH, U. **Languages in contact**. The Hague: Mouton, 1953/1968.

WERNECK SODRÉ, N. **Memórias de um escritor – I - Formação**. Civilização Brasileira (Vera Cruz – 146): Rio de Janeiro, 1970.

WERNECK SODRÉ, N. **Memórias de um soldado**. Civilização Brasileira (Retratos do Brasil – 60): Rio de Janeiro, 1967.

YOURCENAR, M. **Archives du nord**. Gallimard, Folio: Paris, 1983.

ZITTOUN, T. The Role of Symbolic Resources in Human Lives. *In.* VALSINEV, J.; RESA, A. (eds). **The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology**. 2007. p. 343-361.

ZITTOUN, T. **La musique pour changer la vie**. Usages de connaissances, dynamiques de reconnaissance. *Éducation et Société*, 22/2. 2008. p. 43-55.

APÊNDICE I – FICHA DE INSCRIÇÃO

Nome completo: _____

Número de telefone/WhatsApp: _____

Marque a alternativa na qual você se insere:

- () Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
- () Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
- () Sou estudante de LEM e professor de LE.

Caso seja estudante de LEM, qual a sua instituição de filiação?

Caso seja estudante de LEM, qual o seu curso?

Caso seja professor de LE, em qual/quais instituição(ões) você trabalha?

Caso seja professor de LE, qual/quais língua(s) você ensina?

Marque abaixo o(s) horário(s) que você tem disponibilidade para participar desta formação: (a formação acontecerá no horário em que tiver maior número de pessoas com disponibilidade)

- () Quartas-feiras das 14h às 16h (entre o período de 06 de julho e 17 de agosto).
- () Sextas-feiras das 14h às 16h (entre o período de 08 de julho e 19 de agosto).
- () Ambos os horários.

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

1. Você estuda ou já estudou outra(s) língua(s) estrangeira(s) além da que você estuda/ensina?

() Sim.

() Não.

1.1 Se você respondeu sim, por favor, especifique qual ou quais línguas você estuda ou já estudou além da que você estuda/ensina.

1.2 Se você respondeu não, por favor, explique o motivo.

2. Você acha que conhecer uma língua estrangeira ajuda ou atrapalha a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira?

() Ajuda.

() Atrapalha.

() Depende da língua.

2.1 Justifique sua resposta.

3. Na sua opinião, comparar a língua materna à língua estrangeira facilita ou dificulta a aprendizagem da língua estrangeira?

() Facilita.

() Dificulta.

() Depende do contexto.

3.1 Justifique sua resposta.

4. Na sua opinião, qual procedimento didático-metodológico é mais adequado para o ensino de língua estrangeira:

() É importante fazer o aluno pensar na língua-alvo, por isso é melhor evitar as comparações e traduções entre L1 e a língua-alvo.

() O aluno aprende melhor a língua-alvo quando ele conhece um referente em sua L1 ou em outra LE já conhecida, por isso as comparações e traduções entre L1/LE e a língua-alvo são bem-vindas em sala de aula.

APÊNDICE III – EXCERTO: PEQUENO PRÍNCIPE EM EUROPANTO

Cuando j'avais sei anni I saw, uma vez, une magnifique picture, dans un book sobre la Forêt Vierge qui se llamaba « Stories Vécues ». Ça représentait un serpente boa qui tragaba um fauve. Voilà la copie del drawing.



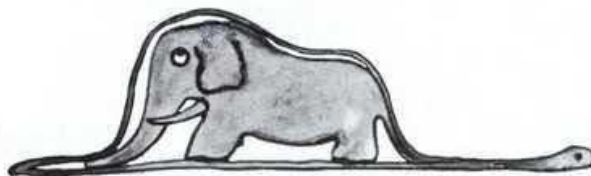
On decía no book: « Les serpientes boas avalent their prey enteras, senza masticarla. After ils ne podem più a muoversi et ils sleep durante les six months de leur digestion. Reflexioné mucho sur les adventures de la jungle et, a mi vez, j'ai réussi, com un colored pencil, à tracciare mon primo desenho. My Drawing numéro uno. Era così:



J'ai showed my chef-d'oeuvre aux grandes persone et je leur ai domandando si mon drawing li spaventava.

Elles m'ont risposero: « Why one hat ferait-il peur? »

Mon drawing ne representaba pas un cappello. Il représentait una serpente boa qui digesting an elephant. J'ai alors disegnai l'interno du serpent boa, afin que les grandi personnes podessem understand. Elas bisogna sempre d'explications. Mi Drawing numéro due était like this:



Les grandes personnes me aconsejaron de lasciare de lado los dibujos de serpents boas ouverts ou fermés, et de m'intéresser plutôt à la geography, history, arithmetic et à la grammaire.

C'est ainsi que j'ai abandoné, à l'âge de six años, une magnifique carrière de pintor. J'avais été desalentado par el fracasso de mon dibujo Number one et de mi Drawing Number Two. Les grandes personnes never understand sozinhas, et c'est cansador, para les children, de always and forever darles explicaciones.

APÊNDICE IV – EXEMPLO DE PIADA EM EUROPANTO

Der Mann col leone

A policeman sieht pasar a einen Mann, qui se promène with un leone en laisse.

— Eh, signor, stop !, says the policeman.

Der Mann si ferma. The policeman says him:

— No puede vous promener so col leone. Sie müssen l’amener al zoológico!

— D’accord, signor Policeman, answers le propriétaire del leone, without to protest.

Pero al dia suivant the policeman voit de nuevo pasar a den gleichen Mann, che cammina de nouveau col leone.

— Eh signor!, says the policemand böse. Qu’est-ce que do you faites col leone? Haben Sie ihn no al zoológico llevado?

— Yes, signor Policeman, répond der Besitzer del leone. Siamo andati. Pero today, nous allons ins Kino. Kino es sa favourite distraction.

Fonte: <https://enotero.pagesperso-orange.fr/europant.htm>

ΑΡÊNDICE V – QUESTIONARIO: DESPERTAR PARA AS LÍNGUAS

1. Que palavra em grego significa "notícia"?

The screenshot shows the TA NEA website interface. At the top, there are social media icons and navigation links for 'Νέα', 'Ελλάδα', 'Πολιτική', 'Οικονομία', 'Κόσμος', 'Ομάδα', 'Γνώμες', and 'Περισσότερα'. The main content area is titled 'Τελευταία Νέα' and features a video player with a news article. The article is dated '1 Ιουλίου 2022' and has a timestamp of '1.07.2022 | 17:34'. The headline reads 'Τι εισηγείται / Πέτρος Φιλιππίδης: Αποφυλάκιση του ηθοποιού υπό όρους εισηγείται η εισαγγελέας έδρας'. The video player shows a man speaking, and the SYRIZA logo is visible in the background.

- Ρολιτική
- Κόσμος
- Οικονομία
- Νέα

2. Nas línguas românicas, a palavra "pessoa" vem do latim: persona (esp./it.), personne (fr.), pessoa (gal.)... Qual o seu equivalente em romeno (no singular)?



- Persona
- Persoană
- Persone

() Persuona

3. Como se diz preço em catalão?



Els preus, desbocats a Europa: el mapa que mostra que només França els conté una mica

L'energia i l'alimentació disparen els preus a tot Europa al 8,6%, amb la majoria de grans països per sobre d'aquesta mitjana

- () Preus
- () Mica
- () Monés
- () Conté

4. Como se escreve "política" em russo?

English Deutsch Français Portugues

pravda.ru МИР ПОЛИТИКА ЭКОНОМИКА СПОРТ РОССИЯ АРХИВ

20 ИДЕЙ ПО РАЗВИТИЮ РОССИИ

Конкурент не нужен: Португалия отказывается поддерживать Украину

Положение обязывает: Лукашенко захотел ответить Западу за Калининград

ЕС и НАТО нацелены на геополитическое освоение постсоветского пространства

Уолт Злотов: остановить кровопролитие на Украине может только дядя Сэм

На Украине "под ружьё" загоняют уклонистов, женщин и заключённых

Политика ВЫБОРЫ ПАРТИИ ВЛАСТЬ

- () Экономика
- () Спорт
- () Политика
- () Мир

5. Em alemão, qual palavra corresponde a "chuva"?

← ZUR DEUTSCHLAND-ÜBERSICHT ALS "MEIN WETTER" AUSWÄHLEN

ERFURT

HEUTE - FREITAG, 01.07.2022



18°C
gefühlt wie 18°C
REGENSCHAUER

Niederschlagsrisiko: 90%
Windgeschwindigkeit: 24 km/h
Sonnenauf- / untergang: 05:06 / 21:33
Mondphase: Zunehmende Sichel

VORMITTAG		18°C	Regen	gefühlt wie 14°C Niederschlag 90%
NACHMITTAG		17°C	Regenschauer	gefühlt wie 12°C Niederschlag 70%
ABEND		17°C	wolkig	gefühlt wie 14°C Niederschlag 20%
NACHTS		10°C	heiter	gefühlt wie 9°C Niederschlag 0%

- () Freitag.
 () Heiter.
 () Wolking.
 () Regenschauer.

APÊNDICE VI – ATIVIDADE DE IDENTIFICAÇÃO DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS

Das línguas abaixo, marque aquela(s) que você conhece:

- () Português
 () Francês
 () Espanhol
 () Italiano
 () Inglês
 () Alemão
 () Outra(s)

Se marcou outra(s), por favor, especifique:

O artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos está escrito em várias línguas. Abaixo você tem esse artigo em 9 línguas românicas: Catalão, Espanhol, Francês, Galego, Italiano, Occitano, Romanche, Romeno e Sardo. Marque a língua na qual você acredita que está escrito o artigo. (cada língua só aparece uma vez)

1. Totes los èssers umans naisson liures e egals en dignitat e en dreches. Són dotats de rason e de consciència e se devon comportar los unes amb los autres dins un esperit de fraternitat.

- () Espanhol () Galego () Catalão () Italiano () Francês () Romeno
 () Romanche () Sardo () Occitano

2. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

- () Espanhol () Galego () Catalão () Italiano () Francês () Romeno
 () Romanche () Sardo () Occitano

3. Totu sos èsseres umanos naschint liberos e eguales in dinnidade e in deretos. Issos tenent sa resone e sa cussèntzia e depent operare s'unu cun s'àteru cun ispiritu de fraternidade.

- () Espanhol () Galego () Catalão () Italiano () Francês () Romeno

Romanche Sardo Occitano

4. Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritto. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza.

Espanhol Galego Catalão Italiano Francês Romeno

Romanche Sardo Occitano

5. Toate ființele umane se nasc libere și egale în demnitate și în drepturi. Ele sunt înzestrate cu rațiune și conștiință și trebuie să se comporte unele față de altele în spirit de fraternitate.

Espanhol Galego Catalão Italiano Francês Romeno

Romanche Sardo Occitano

6. Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.

Espanhol Galego Catalão Italiano Francês Romeno

Romanche Sardo Occitano

7. Todos os seres humanos nacen libres e iguais en dignidade e dereitos e, dotados como están de razón e conciencia, débense comportar fraternalmente uns cos outros.

Espanhol Galego Catalão Italiano Francês Romeno

Romanche Sardo Occitano

8. Tuots umans naschan libers ed equals in dignità e drets. Els sun dotats cun intellet e conscienza e dessan agir tanter per in uin spiert da fraternità.

Espanhol Galego Catalão Italiano Francês Romeno

Romanche Sardo Occitano

9. Tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i en drets. Són dotats de raó i de consciència, i els cal mantenir-se entre ells amb esperit de fraternitat.

Espanhol Galego Catalão Italiano Francês Romeno

Romanche Sardo Occitano

APÊNDICE VII – ATIVIDADE: INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS

La lecture et moi

Ma relation à la lecture est assez chaotique. Je suis le genre de personne qui a besoin de s'identifier à un personnage et j'ai la mauvaise manie de constamment lire la dernière page pour voir si le héros meurt à la fin ou non. En général, mon côté dramatique me pousse à fermer le livre rapidement lorsque je me rends compte que le récit n'a pas d'issue tragique. Les histoires naïves m'ennuient et les romans de sciences fiction me paraissent inimaginables. Que de rares livres (trois seulement) ont trouvé grâce à mes yeux: "Harry Potter et le prince de sang-mêlé" de J.K. Rowling, "Le sac des billes" de Joseph Joffo et "La Meute", Slimane-Baptiste Berhoun.

Per molto tempo ho considerato la lettura un lavoro ingrato. Da piccola piangevo per ore per evitare di dover fare i compiti di lettura. Mia madre, molto esigente, mi obbligava ad avere una pronuncia irreprensibile quando dovevo leggere un testo per la scuola. Mi ha fatto ricominciare, ancora e ancora, instancabilmente, finché non ho letto perfettamente e senza esitazione e questo è stato fino a tarda notte.

Durante mi escolaridad, a menudo me rebelaba contra la lectura. Nunca leo los libros requeridos en clase. A lo sumo, me desplazaba sobre una página aquí y allá. Durante el examen, traté de arreglármelas para llenar las casillas vacías de la hoja con la poca información que había podido extraer de las pocas páginas que había leído. Obviamente, esto me valió varias notas malas que felizmente redujeron mi promedio general.

Arribat a l'edat adulta, vaig intentar moltes vegades motivar-me a llegir comprant diversos llibres. M'agrada molt escriure, i sé molt bé que llegir tota mena de novel·les em pot ajudar a millorar la meva ploma. Malgrat això, la meva aversió a la lectura sovint m'ha tret les ganes de llegir. Vaig aconseguir innumbrables llibres que, per descomptat, no vaig llegir mai i que van acabar desapareixent en algun lloc de la meva habitació. La meva falta de consideració per ells és tal que estic segur que no els trobaré mai més.

Agora, ainda non me importan os livros, pero sigo tentando hojear os xornais para estar ao día. Gústame ler artigos en internet, escritos por xente común, que non se considera escritora, pero que ten cousas que dicir e compartir. Gústame os artigos que provocan a reflexión e podo pasar varias horas navegando polas páxinas limitadas da Wikipedia. În sfârșit, poate că problema mea nu este că nu-mi place să citesc, poate pur și simplu nu-mi mai plac cărțile.

Questionário:

1. Por que a relação dela com a leitura é caótica?
2. Quando criança, como eram suas atividades de leitura?
2. O que a mãe dela a obrigava fazer?
3. Na escola, como ela se saía nas provas de literatura?
4. Na fase adulta, sua relação com a leitura mudou?
5. Que utilidade ela encontrou na leitura de romances?
6. Atualmente, que tipos de leituras mais a interessam? Por que razão?
7. Que conclusão ela tira sobre sua relação com a leitura?

APÊNDICE VIII – MEMÓRIAS DE LEITURAS E AUTOBIOGRAFIAS DE LEITOR**1. Você se considera um(a) leitor(a) assíduo(a)?**

sim não

2. Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você costuma ler (sendo 1 raramente e 5 frequentemente)?

1 2 3 4 5

3. Que tipo(s) de leitura(s) você prefere? (pode marcar mais de uma alternativa)

revistas, jornais, notícias na internet.

livros de autoajuda.

livros de literatura.

outros.

3.1. Se marcou outros, por favor, especifique.

4. Você gosta de ler livros de literatura?

sim não

5. Você lê em média quantos livros de literatura por ano?

1 ou 2.

entre 3 e 5.

entre 6 e 10.

mais de 10.

6. Suas leituras literárias são geralmente...

impostas pela escola, universidade etc.

escolhidas por mim de livre e espontânea vontade.

7. Dentre os livros de literatura, quais gêneros mais lhe interessam? (pode marcar mais de uma alternativa)

Romances.

Contos.

Poemas.

Crônicas

Histórias em quadrinhos

Mangás

Fanfic

Outros

7.1. Se marcou outros, por favor, especifique.

8. Em relação aos temas, qual/quais abaixo mais lhe interessam? (*pode marcar mais de uma alternativa*)

- () Romântico.
- () Drama.
- () Ficção científica.
- () Ação e aventura.
- () Ficção policial.
- () Social.
- () Psicológico.
- () Horror.
- () Outros.

8.1. Se marcou outros, por favor, especifique.

9. Escreva sobre suas *memórias de leituras* mais recentes (quaisquer que sejam)? Obras, autores (se tiver), impressões etc.

7. Escreva abaixo sua *autobiografia de leitor*. Evoque, de forma retrospectiva (das mais antigas às mais recentes) as lembranças e experiências pessoais de leituras relativas à primeira infância, à infância, à adolescência e à fase adulta.

APÊNDICE IX – QUESTIONÁRIO FINAL

1. Você gostou de ter participado desta formação?

() Sim () Não

2. Na sua opinião, qual o grau de relevância dessa disciplina na formação de professor de francês língua estrangeira?

- () Irrelevante
() Pouco relevante
() Relevante
() Muito relevante

2.1. Por favor, justifique sua resposta.

3. Essa disciplina contribuiu para a sua formação enquanto professor de LE?

() Sim () Não

3.1. Por favor, justifique sua resposta.

4. Suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira modificaram?

() Sim () Não

4.1. Por favor, justifique sua resposta.

5. Você já tinha ouvido falar das abordagens plurais de ensino?

5.1 Se não, o que você achou de ter conhecido as abordagens plurais de ensino?

8. Você pretende utilizar em suas aulas alguns dos princípios didático-metodológicos das abordagens plurais de ensino? Se sim, quais?

APÊNDICE X – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

QUESTIONÁRIO DESTINADO A ESTUDANTES DE LETRAS

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “Autobiografias de leitor e plurilinguismo: um estudo sobre a formação de professores de língua e literatura”. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos realizando. Outrossim, acrescentamos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, em 27 de fevereiro de 2019. Número do Parecer: 3.620.918

Natureza da pesquisa

Esta pesquisa tem como finalidade identificar as representações que os estudantes de Letras-francês têm acerca dos (falsos) cognatos da língua francesa.

Sobre os participantes e o corpus da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, teremos como participantes: estudantes de Letras. Como *corpus* da nossa pesquisa, utilizaremos um questionário.

Acerca da coleta dos dados

Os dados desta pesquisa qualitativa de caráter exploratório serão coletados por meio da aplicação de um questionário, que será acessado pelos participantes via internet (docs.google.com) e respondido sem a presença do pesquisador. O questionário é composto de questões fechadas.

Riscos

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

Benefícios de participar da pesquisa

Ao participar desta pesquisa, você estará contribuindo para melhor compreensão das representações que os estudantes de Letras-francês têm acerca dos (falsos) cognatos da língua francesa. Esses dados são de fundamental importância para entendermos que implicações a L1 tem sobre as representações da L2 no processo de aprendizagem de LE.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

I) Serão utilizadas por Emerson Patrício de Moraes Filho, com o meu consentimento, as seguintes fontes de dados: respostas do questionário por mim respondido com informações relativas ao meu perfil linguístico, minhas representações das línguas.

II) Os dados adquiridos no decorrer da coleta poderão ser publicados, desde que não se faça nenhum tipo de identificação pessoal.

III) Os resultados da pesquisa serão socializados no meio acadêmico pelo pesquisador que preservará minha identificação e usará códigos para se referir aos dados que forneci. Apenas o pesquisador e sua orientadora poderão identificar os meus dados.

IV) É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

V) Minha colaboração neste estudo será importante para o pesquisador, mas se eu decidir retirar meu consentimento em qualquer fase da realização da pesquisa, eu não serei penalizado(a) ou prejudicado(a) por essa atitude.

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

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

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

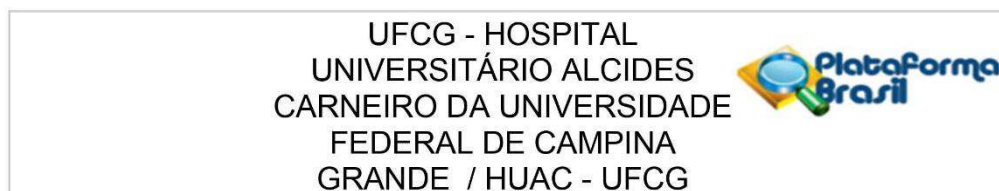
Para maiores esclarecimentos:

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

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

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

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REFLEXÕES SOBRE LEITURAS LITERÁRIAS E PLURILINGUISMO NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS

Pesquisador: Josilene Pinheiro Mariz

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 19643019.0.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.620.918

Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora partindo de uma perspectiva que entende o quão importante é a formação integral do ser humano desde a infância, depreendemos que a literatura no viés de uma política plurilinguística pode ser um importante caminho para tal formação. É necessário que as escolas formem crianças, jovens e adultos com uma visão inter e pluricultural; e, para isso, faz-se necessário que sejam dados aos aprendizes, os recursos para essa visão de mundo. Assim, a nossa pesquisa percebe a necessidade de se promover uma política plurilinguística no Brasil, sobretudo, quando ligada à formação leitora de obras literárias. Nesse contexto, perguntamo-nos: qual o status da língua portuguesa, enquanto língua estrangeira na realidade brasileira, enquanto língua de ensino para estrangeiros e qual o lugar da literatura na formação leitora de futuro professores da área de Letras? A problemática desta pesquisa está centrada no fato de haver raros cursos de Licenciatura em Letras, de Português como Língua Estrangeira (PLE) no nosso país, e na necessidade de se formar profissionais preparados para o trabalho com o ensino da línguas nos mais diversos âmbitos de ensino, seja no básico ou superior. O que sobressai ainda mais em um contexto, atual, de imigrações diversas, tanto intra-continentais, quanto entre continentes distantes. Ressalte-se que constatamos, nesse contexto, a inquietação sobre como receber e ensinar estrangeiros advindos das mais diversas diásporas, próximas ou distantes é uma

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

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 3.620.918

realidade. Partindo dessa inquietação, intentamos identificar os caminhos de formação de leitores de literaturas em línguas estrangeiras, em especial, as românicas, considerando-se os elementos sui generis à obra literária no âmbito de aprendizagem de línguas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa e consta de quatro fases, devendo ser executada em dois anos: do segundo semestre de 2019 ao primeiro de 2021, sendo cada um dos semestres correspondente a uma fase da execução do projeto. Tem como participantes estudantes de Letras, de um lado; e, do outro, crianças do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Campina Grande, pois compreendemos que o fazer docente do professor da área precisa estar em constante diálogo com a rede de ensino básico. As ancoragens teóricas para nossas discussões abrangem reflexões propostas por Deleuze (1993), Derrida (1996), Shaffer (2003), Zilberman (2010). Ao cabo da execução deste projeto, vislumbramos obter um perfil do leitor em formação na área de Letras, assim como do pequeno aprendiz de língua, apontando-se, então, perspectivas para a formação, de profissionais da área, prontos para agir de acordo com as demandas da sociedade contemporânea.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora refere que o Objetivo Primário seria analisar procedimentos da Intercompreensão de Línguas Românicas associados à leitura literária, identificando-os como um profícuo espaço para dar suporte à formação de professores de português como língua estrangeira e de outras línguas para crianças e adultos, considerando essa metodologia como um espaço importante para o plurilinguismo e para a formação de professores da área de Letras (Língua e Literatura).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Como se trata de uma pesquisa que investiga um perfil de leitor em formação ou já profissional, a pesquisadora explicita que pode haver algum tipo de constrangimento; no entanto, toda e qualquer identificação do participante será omitida; ademais, o participante poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma sanção para aquele que decidir não mais dela participar.

Benefícios: A partir desta pesquisa, a pesquisa denota que poder-se-á identificar o perfil do profissional da área de Letras, o que dará ao participante um maior conhecimento de sua própria realidade de atuação e de seu fazer docente. Outrossim, o participante se deparará com a

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

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 3.620.918

metodologia Intercompreensão de Línguas Românticas, ainda nova no Brasil, associada à Literatura, enquanto um caminho que promove a tolerância e a ampliação de horizontes linguísticoculturais. Também irá se deparar com a perspectiva de ensino baseada no plurilinguismo, visando a uma formação individual no âmbito sociocultural e também no ensino do Português para Estrangeiros.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa denota relevância por buscar permitir a obtenção de um perfil do profissional de Letras, quanto à leitura literária associada ao plurilinguismo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresentou a seguinte documentação:

- 1-Projeto de Pesquisa;
- 2- Folha de rosto;
- 3- Informações Básicas do Projeto de Pesquisa;
- 4 – Termo de Compromisso dos Pesquisadores;
- 5- Termo de Anuência Institucional;
- 6– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE;
- 7- Cronograma de atividades;
- 8- Orçamento
- 9- Instrumento de coleta de dados (crianças, professoras de Letras e escritoras);
- 10- Termo de Assentimento

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1412470.pdf	19/08/2019 20:31:27		Aceito

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

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 3.620.918

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	19/08/2019 20:23:17	Josilene Pinheiro Mariz	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	15/08/2019 13:16:41	Josilene Pinheiro Mariz	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuenciaCH.pdf	15/08/2019 13:16:27	Josilene Pinheiro Mariz	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	14/08/2019 22:55:03	Josilene Pinheiro Mariz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termos_compromisso_pesquisador.pdf	14/08/2019 22:53:40	Josilene Pinheiro Mariz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	14/08/2019 22:52:31	Josilene Pinheiro Mariz	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	14/08/2019 22:51:43	Josilene Pinheiro Mariz	Aceito
Outros	Instrumento_crianças.pdf	14/08/2019 22:50:59	Josilene Pinheiro Mariz	Aceito
Outros	Instrumento_PLE_escritoras.pdf	14/08/2019 22:48:29	Josilene Pinheiro Mariz	Aceito
Outros	Instrumento_profsdeLetras.pdf	14/08/2019 22:48:08	Josilene Pinheiro Mariz	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Padre_Antonino_anuencia.pdf	14/08/2019 22:45:44	Josilene Pinheiro Mariz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/08/2019 22:41:17	Josilene Pinheiro Mariz	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

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

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 3.620.918

CAMPINA GRANDE, 04 de Outubro de 2019

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

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

ANEXO B – RESPOSTAS À FICHA DE INSCRIÇÃO**Marque a alternativa na qual você se insere:**

1. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
2. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
3. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
4. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
5. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
6. Sou estudante de LEM e professor de LE.
7. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
8. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
9. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
10. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
11. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
12. Sou estudante de LEM e professor de LE.
13. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
14. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
15. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
16. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
17. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
18. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
19. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
20. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
21. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
22. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
23. Sou estudante de LEM e professor de LE.
24. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
25. Sou estudante de LEM e professor de LE.
26. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
27. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
28. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
29. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
30. Sou estudante de LEM e professor de LE.
31. Sou estudante de LEM e professor de LE.
32. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
33. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
34. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
35. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
36. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
37. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
38. Sou estudante de LEM e professor de LE.
39. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
40. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
41. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
42. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
43. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
44. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
45. Sou estudante de LEM e professor de LE.

46. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
47. Sou estudante de LEM e professor de LE.
48. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
49. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
50. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
51. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
52. Sou estudante de LEM e professor de LE.
53. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
54. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
55. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
56. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
57. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
58. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
59. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
60. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
61. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
62. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
63. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
64. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
65. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
66. Sou estudante de LEM e professor de LE.
67. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
68. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
69. Sou estudante de LEM e professor de LE.
70. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
71. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
72. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
73. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
74. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
75. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
76. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
77. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
78. Sou estudante de LEM e professor de LE.
79. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
80. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
81. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
82. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
83. Sou professor de Língua Estrangeira (LE).
84. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).
85. Sou estudante de Letras Estrangeiras Modernas (LEM).

Caso seja estudante de LEM, qual a sua instituição de filiação?

1. UFPI - Teresina, filiada à Apfeba (BA)
2. UFPI ²
3. UFPI
4. Universidade federal do Piauí
5. ----
6. Ufrn
7. UnP

8. ----
9. Universidade Estadual de Feira de Santana
10. ----
11. ----
12. PROLEM, UFF
13. ----
14. ----
15. Universidade de Brasília.
16. UFCG
17. ----
18. ----
19. ----
20. Universidade de Brasília
21. UFPI
22. ----
23. Universidade de Franca - SAO PAULO
24. UFU Campus Uberlândia
25. Unifap
26. ----
27. UFRJ
28. UNB (Universidade de Brasília)
29. ----
30. Prefeitura
31. Faculdade de Letras da UFRJ
32. UFRJ
33. ----
34. UFPB
35. ----
36. Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
37. ----
38. Estácio e UFAL - Universidade Federal de Alagoas
39. ----
40. UFRJ
41. ----
42. UEPB - Universidade Estadual da Paraíba
43. ----
44. ----
45. Universidade Federal do Maranhão
46. UFCG
47. Universidade Federal de Campina Grande
48. ----
49. Ufcg
50. UFCG
51. UFCG
52. UFBA - Universidade Federal da Bahia
53. ----
54. ----
55. Unifap
56. ----
57. UfCG

58. UNEB
59. UNEB CAMPUS XIV
60. ----
61. ----
62. Unifap
63. Unifap
64. Unifap
65. Universidade Federal Fluminense
66. UFCG
67. Universidade de Brasília
68. Unb- Universidade de Brasília
69. UFMG
70. ----
71. ----
72. UFBA
73. UFPI
74. ----
75. Universidade federal do Piauí
76. UEPB
77. Ufcg
78. UFRJ
79. ----
80. ----
81. ----
82. UFPI
83. ----
84. Universidade federal do Piauí
85. Universidade Federal do Piauí

Caso seja estudante de LEM, qual o seu curso?

1. Letras - Português e Francês
2. ----
3. Letras Português e Francês
4. Letras português e francês
5. ----
6. Francês
7. Letras Inglês
8. ----
9. Letras: Português e Espanhol
10. ----
11. ----
12. Alemão e Latim
13. ----
14. ----
15. Língua francesa e respectiva literatura.
16. Letras português e francês
17. ----
18. ----
19. ----

20. Letras - tradução - espanhol
21. Letras Português e Francês
22. ----
23. Licenciatura Letras - Português e Inglês
24. Letras Francês
25. Letras português e inglês
26. ----
27. Letras português-francês
28. Língua Francesa e respectiva literatura (bacharelado/licenciatura).
29. ----
30. Letras Português/Francês
31. Licenciatura em Letras Português/Alemão
32. Letras português-japonês
33. ----
34. Letras - Inglês
35. ----
36. Letras Espanhol
37. ----
38. Letras Inglês - Letras Espanhol
39. ----
40. Letras Português - Árabe
41. ----
42. Letras Espanhol
43. ----
44. ----
45. Letras Espanhol
46. Letras Português
47. Mestrado em Linguagem e Ensino - PPGLE
48. Letras/francês
49. Espanhol
50. Letras Espanhol (Licenciatura)
51. Letras - Espanhol
52. Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura - Linha: Linguística Aplicada
53. ----
54. ----
55. Letras/Frances
56. Letras/francês
57. Letras/espanhol
58. Literaturas e Língua inglesa
59. Língua Inglesa e Literatura
60. ----
61. ----
62. Letras Francês
63. Letras Português-Francês
64. Letras/Inglês
65. Português
66. Letras Francês/Português
67. Língua francesa e sua respectiva literatura
68. Letras- Francês
69. Letras

70. ----
71. ----
72. Alemão
73. Letras Português / Francês
74. ----
75. Letras Português e Francês
76. Letras/Inglês
77. Letras espanhol
78. Letras Árabe
79. ----
80. ----
81. ----
82. Letras - Língua Portuguesa e Francesa e suas respectivas licenciaturas
83. ----
84. Letras português e francês
85. Letras- língua portuguesa e francesa

Caso seja professor de LE, em qual/quais instituição(ões) você trabalha?

1. ----
2. ----
3. ----
4. ----
5. Já estagiei na escola EEEFM Irineu Joffily
6. Ifrn
7. ----
8. Instituição pública.
9. Não
10. Autônoma
11. Sou autônoma
12. Escola Sonho e Realidade e Escola Ana da Silva Meira
13. ----
14. Accent e aulas particulares
15. ----
16. ----
17. Professor Particular (autônomo)
18. Asap Executive Express
19. UNIFAP - PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL
20. ----
21. ----
22. Universidade Estadual de Roraima
23. Autônoma
24. ----
25. ----
26. Universidad Provincial de Cordoba
27. ----
28. ----
29. Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba
30. ----

31. Wizard Escola de Idiomas (inglês e alemão), Instituto França Barroso (inglês) e CLAC (alemão)
32. ----
33. ISF
34. ----
35. Prefeitura municipal de Coremas
36. ----
37. ----
38. Privada
39. Escola municipal integral
40. ----
41. SEEC RN
42. ----
43. Unida
44. Universidade Federal do Amapá
45. Núcleo de Cultura Linguística
46. ----
47. Professora voluntária de francês da Rede Andifes IsF-UFCG
48. ----
49. ----
50. ----
51. ----
52. No momento nenhuma (Trabalhei no Goethe Salvador/ICBA, no NUPEL/UFBA e no Instituto de Letras/UFBA, como substituta)
53. PLE
54. Escola estadual Dante Mosconi
55. ----
56. ----
57. ----
58. ----
59. ----
60. UFG
61. ----
62. ----
63. ----
64. ----
65. Dou aulas particulares.
66. Wizard
67. ----
68. ----
69. UFMG
70. ----
71. ----
72. ----
73. ----
74. Sou professora particular.
75. Nenhuma
76. ----
77. ----
78. ----

79. atualmente atuo com aulas particulares
80. UFCG
81. Eseba/UFU
82. ----
83. ----
84. ----
85. ----

Caso seja professor de LE, qual/quais língua(s) você ensina?

1. Francês
2. ----
3. ----
4. ----
5. Espanhol
6. Inglês
7. ----
8. Francês.
9. Não
10. Francês
11. Francês e Português Língua Estrangeira
12. Inglês
13. ----
14. Francês
15. ----
16. Francês
17. Inglês
18. Francês
19. PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL
20. ----
21. ----
22. Português como língua estrangeira
23. Francês, Português e Inglês
24. ----
25. ----
26. Inglês
27. ----
28. ----
29. Língua Espanhola
30. ----
31. Inglês e Alemão
32. ----
33. Português
34. ----
35. Língua Inglesa
36. ----
37. ----
38. Inglês e Espanhol
39. Língua inglesa
40. ----

41. INGLÊS e ESPANHOL
42. ----
43. Língua Inglesa
44. Francês
45. Língua espanhola
46. ----
47. Francês
48. ----
49. ----
50. ----
51. ----
52. Alemão e inglês
53. ----
54. Inglesa
55. ----
56. ----
57. ----
58. ----
59. ----
60. Francês
61. ----
62. ----
63. ----
64. ----
65. De inglês, francês, alemão e espanhol.
66. Japonês, alemão, francês, inglês e espanhol
67. ----
68. ----
69. Italiano
70. Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS
71. Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS
72. ----
73. ----
74. Língua Inglesa e Portuguesa
75. Nenhuma
76. ----
77. ----
78. ----
79. Francês
80. Inglês
81. Inglês no meu trabalho remunerado e Português como LE num trabalho voluntário em uma ONG.
82. ----
83. ----
84. ----
85. ----

ANEXO C – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Você estuda ou já estudou outra(s) língua(s) estrangeira(s) além da que você estuda/ensina?

1. Sim.
2. Sim.
3. Sim.
4. Sim.
5. Sim.
6. Não.
7. Sim.
8. Sim.
9. Sim.
10. Sim.
11. Sim.
12. Não.
13. Não.
14. Sim.
15. Sim.
16. Sim.
17. Sim.
18. Sim.
19. Sim.
20. Sim.
21. Sim.
22. Sim.
23. Sim.
24. Sim.
25. Sim.
26. Sim.
27. Sim.
28. Sim.
29. Sim.
30. Sim.
31. Sim.
32. Sim.
33. Sim.
34. Não.
35. Não.
36. Sim.
37. Sim.
38. Não.
39. Não.
40. Sim.
41. Sim.
42. Sim.
43. Não.
44. Sim.

45. Não.

46. Sim.

Se você respondeu sim, por favor, especifique qual ou quais línguas você estuda ou já estudou além da que você estuda/ensina.

1. Húngaro, coreano e árabe
2. Inglês, Espanhol
3. Já estudei inglês, mas não concluí o curso. Rsr
4. Inglês, francês, italiano, alemão e esperanto.
5. Língua Inglesa
6. ----
7. Espanhol
8. Espanhol, francês e italiano
9. Japonês, LIBRAS, Holandês e Inglês.
10. ----
11. Inglês - Curso básico
12. ----
13. ----
14. Inglês
15. Inglês, Libras e Francês.
16. Espanhol e Libras, além de Inglês
17. Estou aprendendo italiano.
18. Inglês
19. Inglês, libras
20. Língua Francesa
21. Francês
22. Além de ter o curso técnico em francês, tenho graduação em Letras-francês, pela Ueap- Universidade do Estado do Amapá. Também estudei inglês no ensino fundamental e médio, porém mal e parcamente, por conta da metodologia e dos professores, embora eu goste de inglês e sempre tivesse vontade de ser fluente nessa língua, e fosse dedicada Não aprendi quase nada.
23. Atualmente estudo Inglês (como curso) e Francês (Licenciatura)
24. Inglês e francês
25. Espanhol
26. Inglês
27. Língua Francesa
28. Espanhol, Francês e Italiano, apenas o básico.
29. Francês, Coreano e inglês
30. Espanhol e inglês.
31. Inglês
32. Inglês e espanhol
33. Inglês e Espanhol
34. ----
35. ----
36. Espanhol e Francês.
37. Inglês, na educação básica
38. ----
39. ----
40. Inglês

41. Inglês
42. Italiano
43. ----
44. Alemão, Latim, Libras, Francês e Espanhol
45. ----
46. Inglês e português

Se você respondeu não, por favor, explique o motivo.

1. ----
2. ----
3. ----
4. ----
5. ----
6. não há motivos
7. ----
8. ----
9. ----
10. ----
11. ----
12. Falta de oportunidade
13. Falta de tempo, pois trabalho desde os 14 anos. Assim que possível, gostaria de estudar japonês.
14. ----
15. ----
16. ----
17. ----
18. ----
19. ----
20. ----
21. ----
22. ----
23. ----
24. ----
25. ----
26. ----
27. ----
28. ----
29. ----
30. ----
31. ----
32. ----
33. ----
34. Não tive disponibilidade
35. não tive oportunidade
36. ----
37. ----
38. Não estudo ou já estudei outras línguas, além da que estou cursando
39. Por que ainda estou na graduação
40. ----

41. ----
42. ----
43. Disponibilidade de tempo
44. ----
45. Estudei alemão e inglês e hoje em dia ensino ambas as línguas. Ainda não comecei a estudar uma terceira, mas pretendo começar o italiano.
46. ----

Você acha que conhecer uma língua estrangeira ajuda ou atrapalha a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira?

1. Ajuda.
2. Ajuda.
3. Atrapalha.
4. Ajuda.
5. Ajuda.
6. Ajuda.
7. Depende da língua.
8. Ajuda.
9. Ajuda.
10. Ajuda.
11. Ajuda.
12. Depende da língua.
13. Depende da língua.
14. Ajuda.
15. Depende da língua.
16. Depende da língua.
17. Ajuda.
18. Depende da língua.
19. Ajuda.
20. Ajuda.
21. Ajuda.
22. Depende da língua.
23. Ajuda.
24. Ajuda.
25. Ajuda.
26. Ajuda.
27. Ajuda.
28. Ajuda.
29. Ajuda.
30. Ajuda.
31. Ajuda.
32. Ajuda.
33. Ajuda.
34. Depende da língua.
35. Ajuda.
36. Ajuda.
37. Ajuda.
38. Ajuda.
39. Depende da língua.

40. Ajuda.
41. Ajuda.
42. Depende da língua.
43. Ajuda.
44. Ajuda.
45. Ajuda.
46. Ajuda.

Justifique sua resposta.

1. Devido à plasticidade cerebral.
2. Quando o falante aprende mais línguas, o estudo delas facilita na aprendizagem de outra língua, mesmo que essa última não seja da mesma árvore ou família, mas o exercício auxilia.
3. Eu acho que tive mais dificuldade com interferência do inglês sobre o francês, do que do português sobre o francês. O sotaque, a forma de falar do inglês se sobressaiu muito no francês, no meu caso.
4. Uma serve de base para outras.
5. é essencial para mercado de trabalho , abre muitas portas para o conhecimento
6. creio que o aprendizado de uma língua nova venha a favorecer o conhecimento e a comunicação com outros indivíduos, favorecendo então a vida de ambos
7. -
8. É possível fazer associações consciente entre a sua língua materna, e as outras línguas estrangeiras contribuindo para a aprendizagem.
9. Ajuda porque se desenvolve outras formas de se expressar por meio da língua. Melhora inclusive a língua mãe. Conferir: SPITZER, M. Bilingual benefits in Education and Health. Trends in Neuroscience and Education, v. 5, n. 2, p. 67 – 76, 2016. ISSN 2211-9493. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211949316300163>>.
10. Quanto mais conhecimento melhor
11. A comparação entre língas esclarece pela equivalência
12. Depende muito da complexidade das extremidades, no sentido de ser línguas próximas ou não.
13. Se a segunda língua estrangeira for da mesma família que a da primeira, por exemplo, acredito que seja mais fácil o processo. Caso contrário, acho que o processo será bem mais trabalhoso e complicado, justamente por não haver similaridade com nada que cerca o outro idioma.
14. Al hablar una lengua extranjera, habilita canales de aprendizaje a otras
15. Desde que você não fique tentando traduzir a nova língua para a que você já conhece pode ajudar.
16. Depende se as línguas são de origens em comum, por exemplo, estudar espanhol ou português, ajuda a aprender italiano ou francês devido estruturas parecidas, ou estudar inglês ajuda aprender alemão porque tbm possuem características em comum. Mas não acredito que se tiverem estruturas diferentes uma vá atrapalhar a outra, apenas pode ser mais difícil para aprender.
17. Quando a aula é particular para um único estudante, ter uma língua que faça a mediação do conteúdo inicial é importante.
18. Algumas línguas possuem palavras semelhantes e isso pode ajudar/atrapalhar a aprendizagem de uma outra língua.

19. Por exemplo, quando comecei a estudar japonês, não só facilitou minha aprendizagem pela quantidade mais amplas de materiais nessa língua, como também me auxiliou para entender questões como vocabulário (palavras de origem estrangeira) etc.
20. Técnicas de estudo/vivência
21. Aprender nunca é demais
22. Se o aluno já tem uma língua estrangeira e quer aprender outra vai depender dele, da metodologia do professor e do processo ensino-aprendizagem.
23. Acredito que ajuda pois podemos assimilar as diferenças entre ambas e fortalecer os nossos conhecimentos tanto quanto fonética e na fala, e na percepção de reconhecimento da origem da língua falada em determinado momento.
24. Sempre é bom aprender.
25. Acredito que aprender uma segunda língua estrangeira após possuir um nível mais avançado da primeira LE auxilia a associar o vocabulário e algumas construções sintáticas, como por exemplo estudo de línguas latinas.
26. Atualmente, se limitar a apenas uma língua acaba sendo uma desvantagem cultural e econômica, tendo em vista em como a grande globalização influenciam o tempo todo em nossas vidas. Aprender uma outra língua além da língua materna acaba sendo uma oportunidade de conhecer outras culturas ou adquirir vantagens no mercado de trabalho.
27. Ajuda a elaborar sentenças coesas.
28. É comprovado que quem já possui domínio de uma língua estrangeira consegue aprender mais facilmente outra língua, por questões inclusive de estruturas cerebrais que já estão ativadas.
29. Me ajuda, pois já terei os parâmetros de aprendizagem de uma outra língua.
30. A estrutura da língua, semelhanças de vocabulário, fonética...
31. Ajuda, pois o estudante já tem uma base do caminho que será seguido e terá uma ideia das dificuldades e do que esperar durante o aprendizado.
32. A questão da fonética ajuda na compreensão de outra língua, no caso, as derivadas do latim.
33. Mesmo que as línguas pertençam à famílias distintas, acredito que o fato de ter uma experiência anterior com uma LE ajude, tendo em vista que mecanismo de aprendizagem foram desenvolvidos e podem ser (re)adaptados e até aprimorados durante o processo de aprendizagem de uma outra língua.
34. Se forem línguas de um mesmo tronco linguístico, ajuda.
35. ajuda no desenvolvimento de outras línguas
36. As semelhanças entre as línguas parentes e mesmo as diferenças entre línguas não aparentadas podem ser úteis no processo de associação tão importante quando estamos sedimentando a aprendizagem de uma língua estrangeira.
37. Depois do conhecimento de outras línguas os estudantes perdem um pouco da vergonha inicial que se tem de errar no momento da aprendizagem.
38. Acredito que ajuda, pois vamos vendo a diferença entre elas
39. Porque a depender, uma rouba o tempo da outra e não consiga conciliar
40. Conhecimento compartilhado
41. Pelo fato que tive um contato além da minha língua materna onde pude apreender métodos de aprendizagem de outra língua e suas formações
42. Dependendo da língua, pois se são línguas de raízes diferentes a aproximação com sintaxe, léxico e pronúncia fica um pouco complicado. Ex: inglês e italiano.
43. Conhecer a estrutura de uma língua naturalmente nos convida a um maior entendimento de uma segunda língua, sem contar questões pessoais como falar sem inibição, etc.

44. Amplia a bagagem de palavras de compreensão de estruturas que podem facilitar o entendimento mais rápido. Entender uma língua de caso como Latim ajuda a entender os casos do Alemão, ou vice-versa.
45. Ajuda sempre porque você pode já conhecer seu método de aprendizagem, visto que já aprendeu uma vez. Facilita se, nesse processo de aprendizado da língua, você também aprendeu o melhor caminho para ser bem sucedido nisso.
46. Pode fazer comparações entre as línguas. O francês por exemplo, me ajudou a aprender o português.

Na sua opinião, comparar a língua materna à língua estrangeira facilita ou dificulta a aprendizagem da língua estrangeira?

1. Depende do contexto
2. Facilita
3. Dificulta
4. Depende do contexto
5. Depende do contexto
6. Facilita
7. Facilita
8. Facilita
9. Depende do contexto
10. Facilita
11. Facilita
12. Depende do contexto
13. Depende do contexto
14. Facilita
15. Depende do contexto
16. Depende do contexto
17. Depende do contexto
18. Depende do contexto
19. Facilita
20. Facilita
21. Facilita
22. Depende do contexto
23. Depende do contexto
24. Facilita
25. Facilita
26. Facilita
27. Depende do contexto
28. Depende do contexto
29. Depende do contexto
30. Facilita
31. Depende do contexto
32. Depende do contexto
33. Depende do contexto
34. Depende do contexto
35. Facilita
36. Depende do contexto
37. Depende do contexto
38. Facilita

39. Facilita
40. Depende do contexto
41. Depende do contexto
42. Depende do contexto
43. Depende do contexto
44. Depende do contexto
45. Depende do contexto
46. Facilita

Justifique sua resposta.

1. Há sintaxes em que não coincidem. Também, há funções sintáticas que expressam ideias diversas
2. A comparação cria similaridades que auxiliam o aluno
3. Cada língua é específica, tem uma construção, nunca vai ser a mesma coisa. Vai ter significados, sentidos que a outra língua não vai ter.
4. Acho que depende do objetivo que se tem na hora de se comparar.
5. desde que essa comparação não atrapalhe o aprendizado de outra língua .
6. não sei
7. -
8. Ao comparar as línguas você está fazendo um esforço consciente para a compreensão do funcionamento da língua. Para um aprendiz adulto isso pode ser positivo.
9. Situações que existe simetria dos dois sistemas linguísticos não há necessidade de comparar. Quando é assimétrico sim. Por exemplo, simetria: uso do imperfeito no português e italiano; assimetria: Eu gosto de viajar (eu->sujeito; de viajar -> objeto) em italiano: Mi piace viaggiare (Mi-> objeto; viaggiare -> Sujeito), fazer o plural muda o verbo de acordo com o sujeito, o mesmo é válido para o espanhol.
10. Conhecimento é importante
11. A assimilação ocorre mais facilmente comparando os fenômenos que o aluno já conhece, apesar das especificidades de cada língua, mas fazê-lo pensar na língua alvo também é importante.
12. Depende da metodologia.
13. Há coisas numa língua estrangeira que não funcionam na portuguesa por inúmeros motivos e vice-versa, portanto, temos de delimitar bem cada uma e ter consciência de que ao aprender uma língua nova, estamos nos inserindo também em outra cultura, por isso comparações nem sempre são uma boa alternativa.
14. Se retomam aprendizajes desde a língua materna para aprender outra
15. Acredito que podemos utilizar a comparação para as diferentes formas de aplicar as palavras diante o contexto ao qual estamos sendo expostos.
16. Depende se no processo de aprendizagem é levado em conta o contexto de produção do texto/discurso para a compreensão dos significados. Já que na língua materna os significados das palavras podem mudar de acordo com o contexto, assim como na língua estrangeira. Então é necessário também conhecer a cultura dos países da língua alvo. Pois as línguas não podem ser analisadas apenas na perspectiva da estrutura da língua e cultura materna. Sendo assim, a comparação pode ajudar até certo ponto, pois se não levar o contexto em consideração será mais dificultoso.
17. Para mim, depende das questões que são formuladas pelos alunos. Algumas vezes apenas a língua estrangeira pode dar conta dos questionamentos, mas quando o nível é extremamente básico, ter uma outra língua pode facilitar.

18. Pode ajudar no caso de existir alguma palavra semelhante com o mesmo significado, porém pode atrapalhar no caso de falsos cognatos.
19. Para mim, fica mais fácil de compreender quando associo a algo que já tenho contato/já sei
20. Dependendo da origem da língua, por exemplo, tanto o francês como o português derivam no Latim, então nesse caso, ajuda.
21. Comparar idiomas ajuda
22. Muitas vezes, dependendo do contexto facilita, como exemplo ensinar algumas regras de gramática de francês que são parecidas com a língua portuguesa fica mais fácil compreender.
23. Depende do contexto, pois algumas línguas faladas não têm semelhanças com uma outra. Fazer essa certa assimilação seria viável para línguas de mesma origem.
24. Sempre bom aprender
25. Não tem como anular uma língua materna na aquisição de uma língua estrangeira.
26. Em línguas que possuem raízes próximas uma da outra como português e espanhol, nos ajuda a frisar melhor os novos conteúdos por causa da grande semelhança entre os conteúdos de escrita e fala. Porém também acaba sendo uma complicação lidar com os diversos falsos cognatos contidos entre as línguas ao compará-las demais.
27. A tradução é o grande problema.
28. Temos que ter cuidado com as comparações por causa dos falsos cognatos, porém se atentando para isso facilita muito as semelhanças entre as línguas.
29. Às vezes, essa comparação nos permite ver as diferenças e semelhança.
30. A comparação entre as línguas contribui com a memorização.
31. depende, pois podem existir palavras muito parecidas entre as duas línguas, mas com significados distintos e isso pode confundir o estudante.
32. Quando se ensina aquele aluno que não tem base da língua estudada, as vezes, precisamos fazer essa associação entre a LA (língua alvo) e a LM (língua materna)
33. Num contexto de alunos iniciantes que estão aprendendo um outro idioma da mesma família da língua materna, acredito que facilite, tendo em vista que é possível estabelecer relações claras entre elas, algo que não descarta o fato dos alunos também possuírem dificuldades. Ademais, mesmo que a língua alvo pertença à uma outra família distinta da língua materna do aluno, algo que pode gerar também certas dificuldades, é meio que impossível não fazer relação com a LM ou L2 e 'desativar' a língua materna enquanto se aprende um outro idioma.
34. Acredito que só facilita se o estudante dominar as regras de funcionamento de sua língua materna.
35. facilita usualmente, utilizamos a língua materna para compreender outras línguas
36. Antigamente eu diria que somente dificulta. Contudo, hoje já consigo perceber que em várias situações a comparação pode facilitar muito, pois nos permite fazer associações que viabilizam a compreensão. É um recurso que já possuímos e não faz sentido deixarmos de recorrer a ele.
37. No ensino de espanhol já utilizei a comparação com a língua portuguesa para demonstrar aos alunos devem se atentarem ao utilizar a tradução literal de uma língua para outra, isto no caso do fato dos falsos cognatos do espanhol, pois a grafia embora seja semelhante apresenta significado diferente do português.
38. Quando observamos as comparações, e percebemos que uma coisa que a gente acha que é igual é totalmente diferente, marca muito e vai facilitando, vemos a diferença entre as línguas.
39. Por que cada um tem seu processo de aprendizado
40. N sei

41. No meu caso o reconhecimento do alfabeto facilita para a aprendizagem ao contrário do mandarim pois o alfabeto é diferente do inglês e/ou português
42. Na minha opinião, para iniciantes língua materna funciona como uma referência para a aprendizagem da LE. O aluno não se vê tão perdido quando não entende algo. Essa questão talvez envolva a tradução e, nesse sentido, penso que é viável e necessário. Já para níveis intermediário e avançado talvez isso seja um problema, já que dificulta a imersão total na LE.
43. Em alguns momentos será necessário não fazer comparações afim de que haja liberdade em se internalizar uma nova língua.
44. Depende do contexto, algumas construções sintéticas não existem em todas as línguas e a comparação pode confundir, dependendo de como é feita
45. Depende porque nem tudo vai ter um correspondente direto na língua alvo e vice versa. As diferenças culturais costumam ser maiores do que quaisquer semelhanças linguísticas.
46. Sou falante nativa de francês, a comparação entre as duas línguas foi um fator positivo na aprendizagem.

Na sua opinião, qual procedimento didático-metodológico é mais adequado para o ensino de língua estrangeira:

1. É importante fazer o aluno pensar na língua-alvo, por isso é melhor evitar as comparações e traduções entre L1 e a língua-alvo.
2. O aluno aprende melhor a língua-alvo quando ele conhece um referente em sua L1 ou em outra LE já conhecida, por isso as comparações e traduções entre L1/LE e a língua-alvo são bem-vindas em sala de aula.
3. É importante fazer o aluno pensar na língua-alvo, por isso é melhor evitar as comparações e traduções entre L1 e a língua-alvo.
4. O aluno aprende melhor a língua-alvo quando ele conhece um referente em sua L1 ou em outra LE já conhecida, por isso as comparações e traduções entre L1/LE e a língua-alvo são bem-vindas em sala de aula.
5. O aluno aprende melhor a língua-alvo quando ele conhece um referente em sua L1 ou em outra LE já conhecida, por isso as comparações e traduções entre L1/LE e a língua-alvo são bem-vindas em sala de aula.
6. É importante fazer o aluno pensar na língua-alvo, por isso é melhor evitar as comparações e traduções entre L1 e a língua-alvo.
7. O aluno aprende melhor a língua-alvo quando ele conhece um referente em sua L1 ou em outra LE já conhecida, por isso as comparações e traduções entre L1/LE e a língua-alvo são bem-vindas em sala de aula.
8. O aluno aprende melhor a língua-alvo quando ele conhece um referente em sua L1 ou em outra LE já conhecida, por isso as comparações e traduções entre L1/LE e a língua-alvo são bem-vindas em sala de aula.
9. O aluno aprende melhor a língua-alvo quando ele conhece um referente em sua L1 ou em outra LE já conhecida, por isso as comparações e traduções entre L1/LE e a língua-alvo são bem-vindas em sala de aula.
10. O aluno aprende melhor a língua-alvo quando ele conhece um referente em sua L1 ou em outra LE já conhecida, por isso as comparações e traduções entre L1/LE e a língua-alvo são bem-vindas em sala de aula.
11. O aluno aprende melhor a língua-alvo quando ele conhece um referente em sua L1 ou em outra LE já conhecida, por isso as comparações e traduções entre L1/LE e a língua-alvo são bem-vindas em sala de aula.

31. É importante fazer o aluno pensar na língua-alvo, por isso é melhor evitar as comparações e traduções entre L1 e a língua-alvo.
32. O aluno aprende melhor a língua-alvo quando ele conhece um referente em sua L1 ou em outra LE já conhecida, por isso as comparações e traduções entre L1/LE e a língua-alvo são bem-vindas em sala de aula.
33. O aluno aprende melhor a língua-alvo quando ele conhece um referente em sua L1 ou em outra LE já conhecida, por isso as comparações e traduções entre L1/LE e a língua-alvo são bem-vindas em sala de aula.
34. O aluno aprende melhor a língua-alvo quando ele conhece um referente em sua L1 ou em outra LE já conhecida, por isso as comparações e traduções entre L1/LE e a língua-alvo são bem-vindas em sala de aula.
35. O aluno aprende melhor a língua-alvo quando ele conhece um referente em sua L1 ou em outra LE já conhecida, por isso as comparações e traduções entre L1/LE e a língua-alvo são bem-vindas em sala de aula.
36. O aluno aprende melhor a língua-alvo quando ele conhece um referente em sua L1 ou em outra LE já conhecida, por isso as comparações e traduções entre L1/LE e a língua-alvo são bem-vindas em sala de aula.
37. É importante fazer o aluno pensar na língua-alvo, por isso é melhor evitar as comparações e traduções entre L1 e a língua-alvo.
38. O aluno aprende melhor a língua-alvo quando ele conhece um referente em sua L1 ou em outra LE já conhecida, por isso as comparações e traduções entre L1/LE e a língua-alvo são bem-vindas em sala de aula.
39. O aluno aprende melhor a língua-alvo quando ele conhece um referente em sua L1 ou em outra LE já conhecida, por isso as comparações e traduções entre L1/LE e a língua-alvo são bem-vindas em sala de aula.
40. O aluno aprende melhor a língua-alvo quando ele conhece um referente em sua L1 ou em outra LE já conhecida, por isso as comparações e traduções entre L1/LE e a língua-alvo são bem-vindas em sala de aula.
41. O aluno aprende melhor a língua-alvo quando ele conhece um referente em sua L1 ou em outra LE já conhecida, por isso as comparações e traduções entre L1/LE e a língua-alvo são bem-vindas em sala de aula.
42. O aluno aprende melhor a língua-alvo quando ele conhece um referente em sua L1 ou em outra LE já conhecida, por isso as comparações e traduções entre L1/LE e a língua-alvo são bem-vindas em sala de aula.
43. É importante fazer o aluno pensar na língua-alvo, por isso é melhor evitar as comparações e traduções entre L1 e a língua-alvo.
44. O aluno aprende melhor a língua-alvo quando ele conhece um referente em sua L1 ou em outra LE já conhecida, por isso as comparações e traduções entre L1/LE e a língua-alvo são bem-vindas em sala de aula.
45. É importante fazer o aluno pensar na língua-alvo, por isso é melhor evitar as comparações e traduções entre L1 e a língua-alvo.
46. O aluno aprende melhor a língua-alvo quando ele conhece um referente em sua L1 ou em outra LE já conhecida, por isso as comparações e traduções entre L1/LE e a língua-alvo são bem-vindas em sala de aula.

ANEXO D – ATIVIDADE EUROPANTO

Texto 1: piada base

O menino sincero

Para não ter de pagar passagem, o irmão mais velho disse para o irmão mais novo:

- Quando o motorista perguntar quantos anos você tem, você diz que tem seis.
- Tá bom - respondeu o irmão mais novo.
- Então quantos anos você tem?
- Sete.

O irmão mais velho deu uma bronca no irmão mais novo.

- Se você disser que tem sete, vamos ter que pagar passagem! Vamos tentar de novo. Quantos anos você tem?
- Seis.
- Muito bem!

Dentro do ônibus, o cobrador perguntou para o menino:

- Quantos anos você tem?
- Seis - ele respondeu.
- E quando você vai fazer sete?
- Quando eu descer do ônibus.

Grupo 1: texto em europanto

Le earnest chico

Para no tener que payer o billet, el frère mayor told the younger hermano:

- Quand le chófer perguntar quel âge as-tu, you dice qui are six.
- D'accord - answered el brother más chico.
- Then quel anos tienes?
- Seven.

Le frère plus âgée deu a hard time en el younger hermano.

- If you disser que tiene siete, il nous faut pay le ticket!

Vamos à nouveau. How many años tienes?

- Seis.
- Très bueno!

Dentro del bus, le revisor asked pour the menino:

Quel âge você have?

Six - il respondeu.

And cuando tu vai fazer sept?

Quand eu descend off the bus.

Línguas utilizadas: Espanhol, Francês, Inglês e Português.

Texto 2: piada base

Fujão!

No zoológico, um canguru vivia fugindo do cercado. Os tratadores sabiam que ele pulava alto e construíram uma cerca de 3 metros. Não adiantou, porque o canguru sempre fugia. Então, ergueram uma cerca de 6 metros. E ele saiu de novo.

Quando a cerca já estava com 12 metros, o camelo do cercado vizinho perguntou ao canguru:

- Até que altura você acha que eles vão?
- O canguru respondeu:
- Mais de 300, a menos que alguém tranque o portão à noite.

Grupo 2: texto em europanto

Runaway

At the zoo, uno kangourou vivia running away del cercado. Los cuidadores savaiant che him saltava in alto y construyeron une clôtüre de 3 metri. Cela n'a pas aiutato, car le canguro scappava sempre. So, they erigieron una rezicione di 6 meters. Et il se fue again.

Cuando la fence a atteint 12 metros high, o camello del recinto voisin preguntó au kangaroo:

- Quanto in alto crees que eles will go?

Le canguru replied:

- Plus de 300, a meno che alguien chiuda la porte at night.

Línguas utilizadas: inglês, espanhol, italiano, francês, português.

Texto 3: piada base

Passarinho infrator

Um passarinho vinha em alta velocidade na estrada, quando de repente bateu muito forte de frente com um motoqueiro.

O passarinho desmaiou e com pena, o motoqueiro o levou para casa para cuidar dele.

Quando acordou, o passarinho se viu dentro de uma gaiola e falou:

- “Eita, lasqueira. Tô preso! Matei o motoqueiro!”

Grupo 3: texto em europanto

Oiseau infringing

A petit oiseau tornava a una gran velocidad auf der estrada, quand de repente a frappé très fort de frente birlikte motoqueiro.

El pajarito desmaiou et avec pitié, the motorcyclist l'ho portato chez lui para cuidar de él.

Quando si svegliò, le passarinho se ha visto inside a cage et ha parlato:

“Eita, lasqueira. Je suis verhaftet! Killed the motoqueiro!”

Línguas utilizadas: português, francês, inglês, italiano, espanhol, alemão.

Texto 4: piada base

Cuidado com o cão

O sujeito entra numa loja onde há um cartaz: CUIDADO COM O CÃO. Dentro ele vê um cachorrinho mínimo com uma cara de manso, deitado no chão ao lado do caixa.

- Hei - exclama o sujeito - É este o cachorro com o qual eu tenho que tomar cuidado?

- É esse mesmo - responde o caixa.

- Mas ele não parece nem um pouco perigoso. Por que o senhor pôs este cartaz?

O caixa explica:

- Porque antes todo mundo pisava nele.

Grupo 4: texto em europanto***Take care avec il cane***

Somebody entra in un magasin dove c'è une pancarte: TAKE CARE AVEC IL CANE.
 Li dentro saw un chiot piccolo avec un volto manso, allongé per terra accanto ad una cassiera.
 Hola ! - s'exclame l'uomo - Is this the dog con il quale ik heb to cuidar?
 Appunto - responde la cassière.
 But it doesn't look like nem um pouco pericolaso. Pourquoi Lei colocou this pancarte?
 La cassiera explain:
 Parce que prima everybody pisava nele.

Línguas utilizadas: inglês, italiano, português, holandês, espanhol, francês.

Texto 5: piada base***Acidente de trabalho***

Um funcionário de uma empresa sofreu um acidente de trabalho e teve que engessar o braço.
 Na hora de ir embora do consultório, ele perguntou ao médico da empresa:
 - É muito grave, doutor?
 - Não é grave, não. Pode ficar tranquilo.
 - Eu vou poder tocar piano?
 - Claro! Em um ou dois meses.
 - Que legal! Eu nunca tinha tocado piano na vida!

Grupo 5: texto em europanto***Accident de trabajo***

Un fonctionnaire d'une entreprise a eu عمل حادث e teve que engessar el brazo. Au moment de quitter la clinique, he ask to الشركة طبيب:
 - C'est muy grave, dôtôlô?
 - Não é grave, لا. Reste tranquilo.
 - I أنا poder tocar piano?
 - Claro! In one or deux meses.
 - Bua sól! I never tinha tocado piano dans حياة !

Línguas utilizadas: português, francês, árabe, espanhol, inglês, iorubá.


ANEXO E – ATIVIDADE: DESPERTAR PARA AS LÍNGUAS

TA NEA Online | Έντυπη Έκδοση | English edition | Αναζήτηση Είσοδος - Εγγραφή

[Νέα](#) | [Ελλάδα](#) | [Πολιτική](#) | [Οικονομία](#) | [Κόσμος](#) | [Ομάδα](#) | [Γνώμες](#) | [Περισσότερα](#)


Τελευταία Νέα

1 Ιουλίου 2022




1.07.2022 | 17:34

Τι εισηγείται /
Πέτρος Φιλιππίδης: Αποφυλάκιση του
ηθοποιού υπό όρους εισηγείται η
εισαγγελέας έδρας



1.07.2022 | 17:09

«Συνειδητή παραπληροφόρηση» /
ΣΥΡΙΖΑ: «Εθνικός ψεύτης» ο Οικονόμου –
Ζητάει την απομάκρυνσή του από την
κυβέρνηση

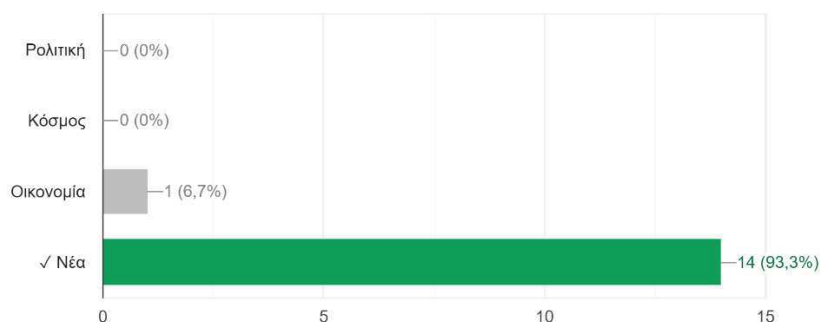


Μπες και εσύ στον κόσμο του e-Banking

Απόκτησε κάρτα, καταναλωτικό δάνειο, αποταμιευτικό λογαριασμό ή προθεσμιακή σε λίγα λεπτά!

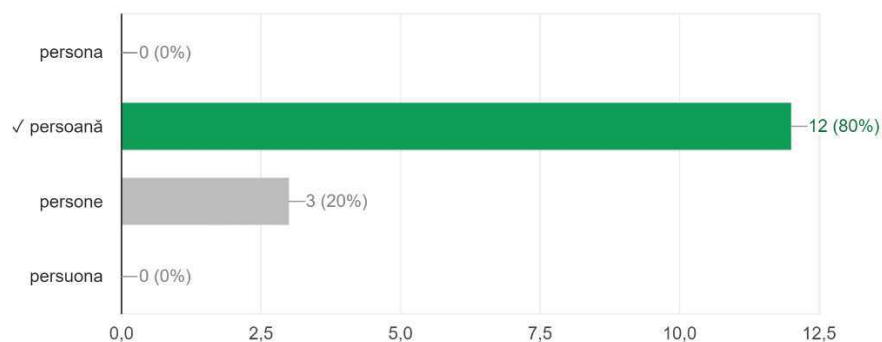
Que palavra em grego significa "notícia"?

14 / 15 respostas corretas



Nas línguas românicas, a palavra "pessoa" vem do latim: persona (esp./it.), personne (fr.), persoa (gal.)... Qual o seu equivalente em romeno (no singular)?

12 / 15 respostas corretas

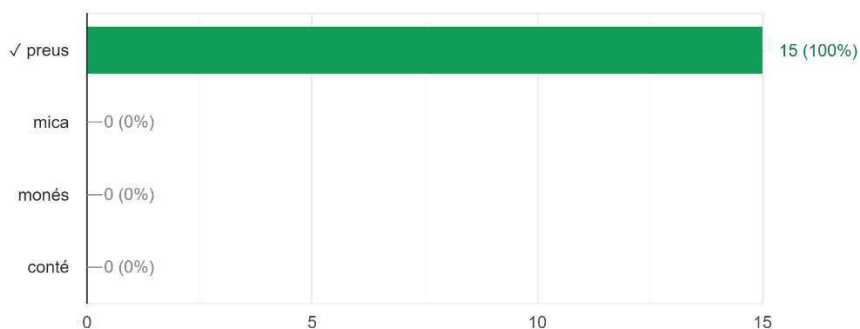


Els preus, desbocats a Europa: el mapa que mostra que només França els conté una mica

L'energia i l'alimentació disparen els preus a tot Europa al 8,6%, amb la majoria de grans països per sobre d'aquesta mitjana

Como se diz preço em catalão?


15 / 15 respostas corretas



English Deutsch Français Portuguese

pravda.ru МИР ПОЛИТИКА ЭКОНОМИКА СПОРТ РОССИЯ АРХИВ

20 ИДЕЙ ПО РАЗВИТИЮ РОССИИ



Конкурент не нужен: Португалия отказывается поддерживать Украину

Положение обязывает: Лукашенко захотел ответить Западу за Калининград

ЕС и НАТО нацелены на геополитическое освоение постсоветского пространства

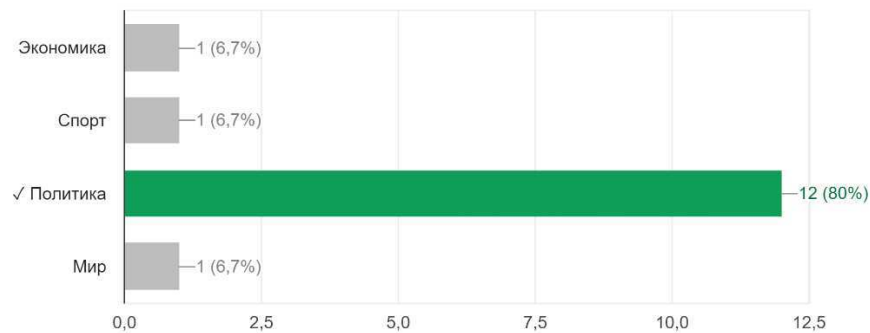
Уолт Злотов: остановить кровопролитие на Украине может только дядя Сэм

На Украине "под ружьё" загоняют уклонистов, женщин и заключённых

Политика ВЫБОРЫ ПАРТИИ ВЛАСТЬ

Como se escreve "полítica" em russo?

12 / 15 respostas corretas



← ZUR DEUTSCHLAND-ÜBERSICHT

ALS "MEIN WETTER" AUSWÄHLEN

ERFURT

HEUTE - FREITAG, 01.07.2022



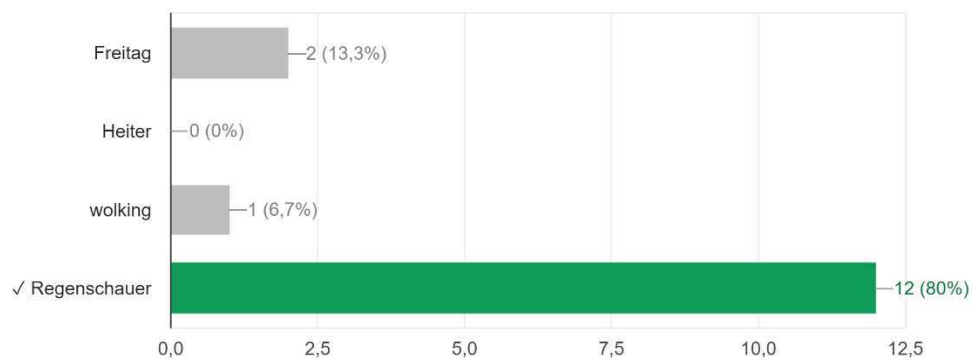
18°C
gefühlt wie 18°C
REGENSCHAUER

Niederschlagsrisiko: 90%
Windgeschwindigkeit: 24 km/h
Sonnenauf- / untergang: 05:06 / 21:33
Mondphase: Zunehmende Sichel

ZEIT	WETTER	TEMPERATUR	WETTER	GEFÜHLT WIE	NIEDERSCHLAG
VORMITTAG	Regen	18°C	Regen	14°C	90%
NACHMITTAG	Regenschauer	17°C	Regenschauer	12°C	70%
ABEND	wolkig	17°C	wolkig	14°C	20%
NACHTS	heiter	10°C	heiter	9°C	0%

Em alemão, qual palavra corresponde a "chuva"?

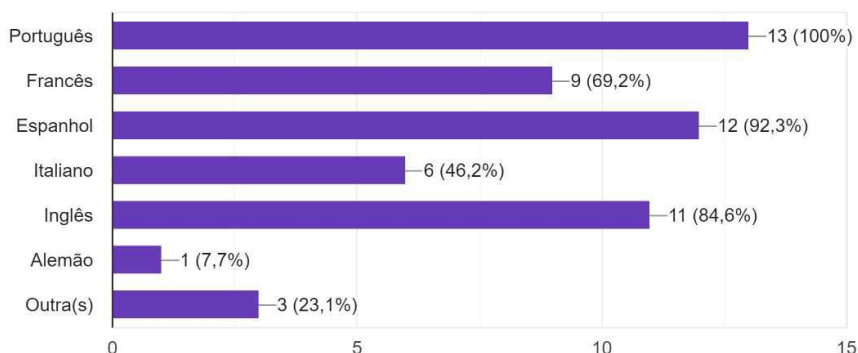
12 / 15 respostas corretas



ANEXO F – ATIVIDADE DE IDENTIFICAÇÃO DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS

Das línguas abaixo, marque aquela(s) que você conhece:

13 respostas



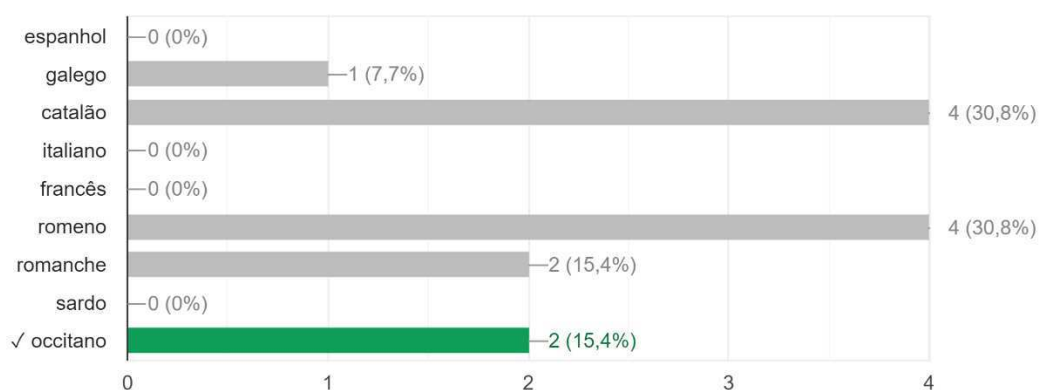
Se marcou outra(s), por favor, especifique:

1. Gallego
2. um pouco de holandês e um pouco de LIBRAS
3. Galego

O artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos está escrito em várias línguas. Abaixo você tem esse artigo em 9 línguas românicas: Catalão, Espanhol, Francês, Galego, Italiano, Occitano, Romanche, Romeno e Sardo. Marque a língua na qual você acredita que está escrito o artigo. (cada língua só aparece uma vez)

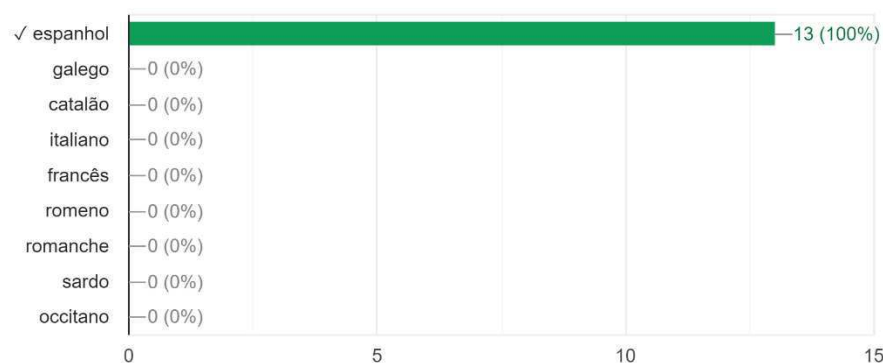
Totes los èssers umans naisson liures e egals en dignitat e en dreches. Són dotats de rason e de consciència e se devon comportar los unes amb los autres dins un esperit de fraternitat.

2 / 13 respostas corretas



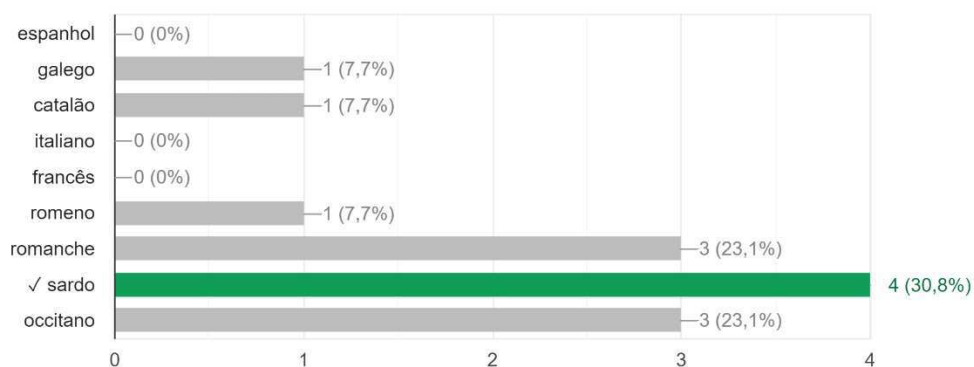
Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

13 / 13 respuestas correctas



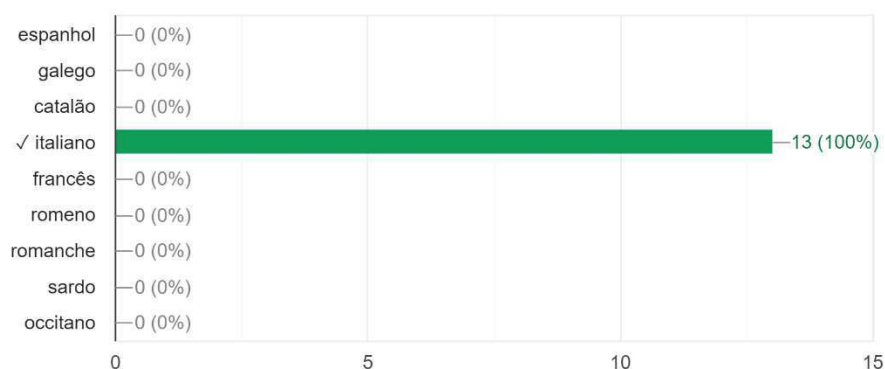
Totu sos èsseres umanos naschint liberos e eguales in dinnidade e in deretos. Issos tenent sa resone e sa cussèntzia e depent operare s'unu cun s'àteru cun ispìritu de fraternidade.

4 / 13 respuestas correctas



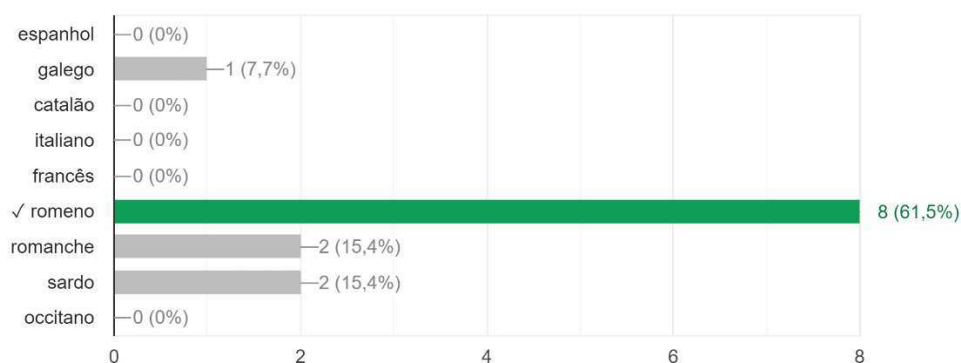
Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritto. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza.

13 / 13 respuestas correctas



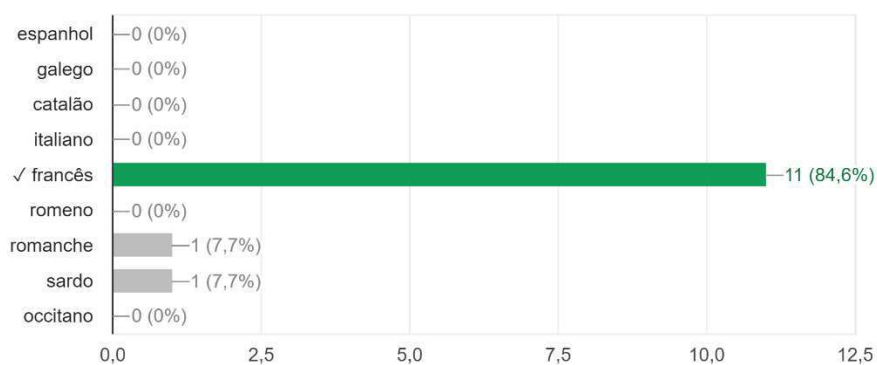
Toate ființele umane se nasc libere și egale în demnitate și în drepturi. Ele sunt înzestrate cu rațiune și conștiință și trebuie să se comporte unele față de altele în spirit de fraternitate.

8 / 13 respostas corretas



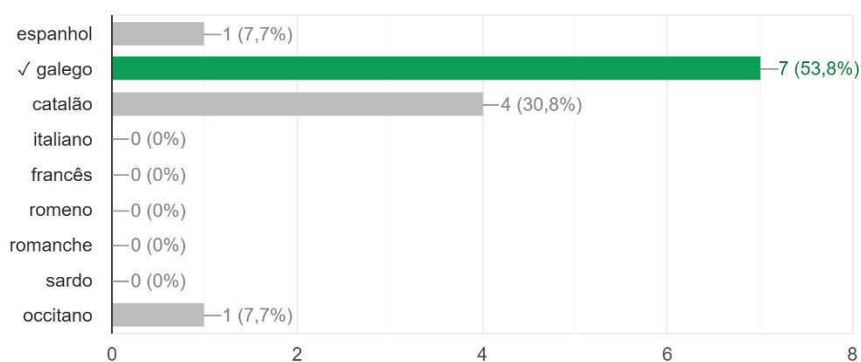
Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.

11 / 13 respostas corretas



Todos os seres humanos nacen libres e iguais en dignidade e dereitos e, dotados como están de razón e conciencia, débense comportar fraternalmente uns cos outros.

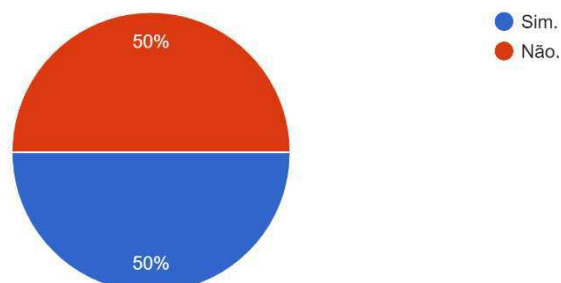
7 / 13 respostas corretas



ANEXO G – MEMÓRIAS DE LEITURAS E AUTOBIOGRAFIAS DE LEITOR

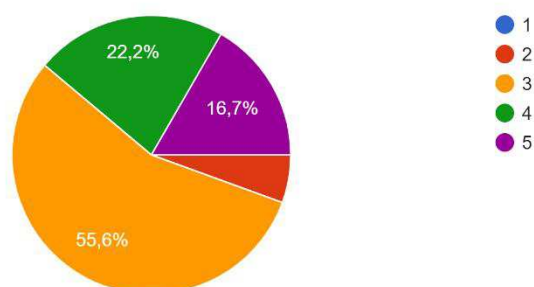
Você se considera um(a) leitor(a) assíduo(a)?

18 respostas



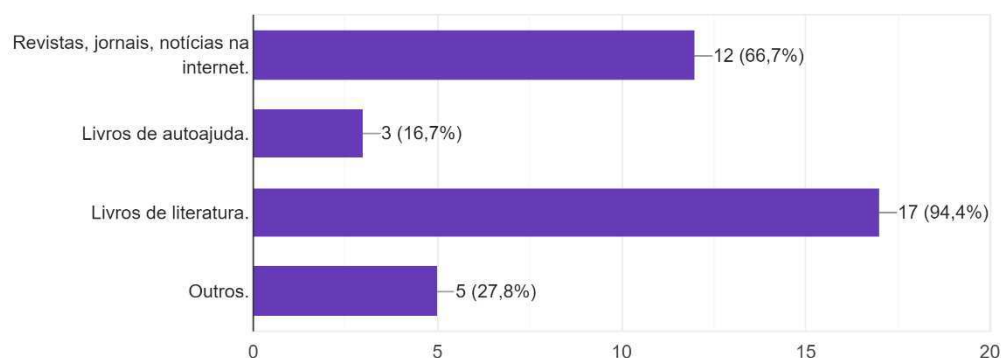
Em uma escala de 1 a 5, com que frequência você costuma ler (sendo 1 raramente e 5 frequentemente)?

18 respostas



Que tipo(s) de leitura(s) você prefere? (pode marcar mais de uma alternativa)

18 respostas



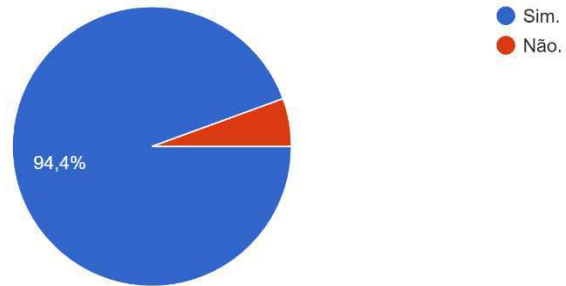
Se marcou outros, por favor, especifique.

(4 respostas)

1. Livros e textos técnicos
2. artigos acadêmicos
3. Livros de idiomas para autodidatas
4. papers acadêmicos

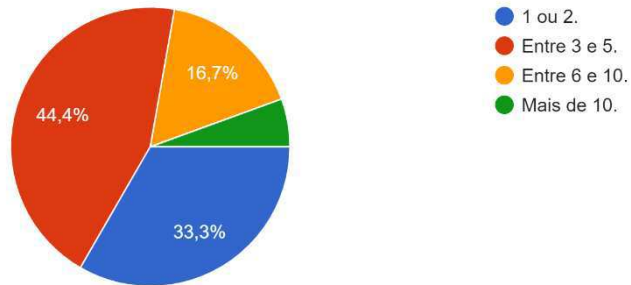
Você gosta de ler livros de literatura?

18 respostas



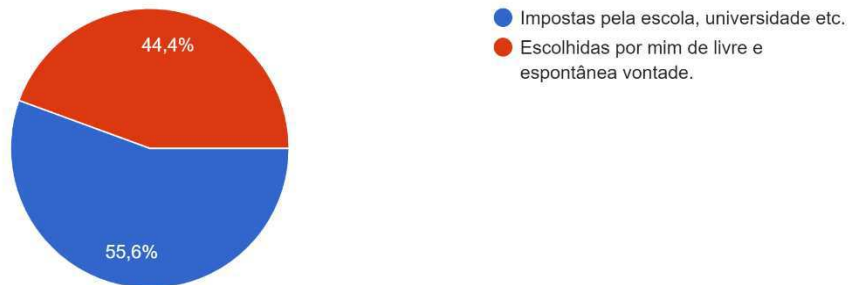
Você lê em média quantos livros de literatura por ano?

18 respostas



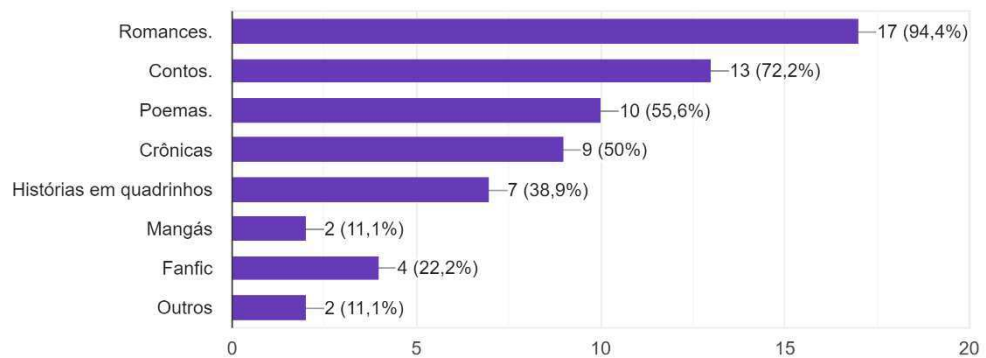
Suas leituras literárias são geralmente...

18 respostas



Dentre os livros de literatura, quais gêneros mais lhe interessam? (pode marcar mais de uma alternativa)

18 respostas



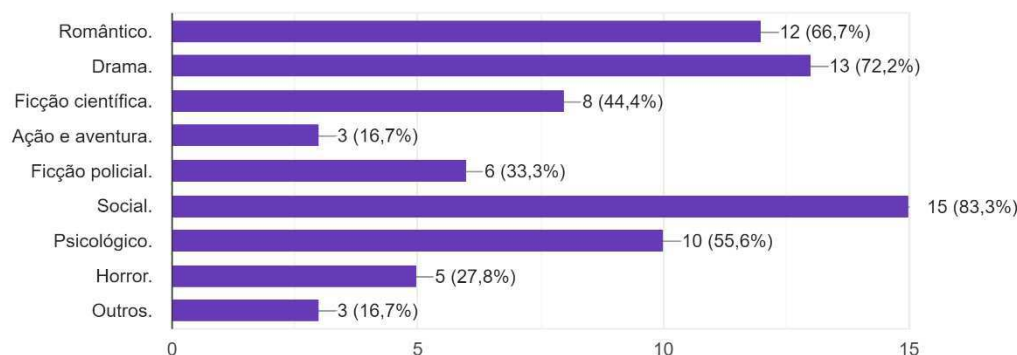
Se marcou outros, por favor, especifique.

(1 resposta)

1. Clássicos da literatura

Em relação aos temas, qual/quais abaixo mais lhe interessam? (pode marcar mais de uma alternativa)

18 respostas

**Se marcou outros, por favor, especifique.**

(2 respostas)

2. Fantasia
3. Comédia

Escreva sobre suas memórias de leituras mais recentes (quaisquer que sejam)? Obras, autores, impressões etc.

(18 respostas)

P1	<p>Minha leitura atual basicamente se resume a artigos e capítulos de livros voltados para a minha prática docente e formação acadêmica, mesmo antes do início do Doutorado (em agosto de 2020). Fora isso, leio sites online, particularmente de notícias e artigos de opinião. No que diz respeito a livros, eu só me lembro de dois livros não acadêmicos que eu tenha lido nos últimos dois anos. Um é “O Extraordinário”, best-seller mundial e o outro se chama “1/3 da vida”, que é um livro de cunho espírita que versa sobre as horas que passamos dormindo. Fora isso, iniciei a biografia de Michelle Obama no ano passado, mas acabei a deixando de lado temporariamente.</p> <p>Interessante fazer essa reflexão por meio dessa dinâmica. No momento atual, no qual eu tenho tentado conciliar carreira, família e Doutorado, eu realmente não consigo vislumbrar a possibilidade de abrir espaço em minha rotina para leituras outras que não as acadêmicas. Mas ao falar sobre isso, percebo que é algo que me incomoda. E cabe um repensar.... em breve! :)</p>
P2	Vidas Secas de Graciliano Ramos, Melhores crônicas.
P3	Vinicius de Moraes, educação para pessoas com deficiência.
P4	Bem, o último livro que li foi "As intermitências da morte" de José Saramago que conta uma história bem interessante sobre a morte, me fez refletir bastante

	sobre sociedade, caráter, ética, respeito, e religião também. E o livro atual que estou lendo é "btk: Máscara da morte" um livro de True crime baseado na história de um dos serial-Killer mais famoso da história (o btk), e particularmente eu gosto muito desse tipo de leitura, apesar de saber que deve ser um pouco problemático. Essa leitura é uma indicação minha ao meu grupo formado por 3 amigos que leem romances policiais, horror, romance psicológico e True crime.
P5	Sapiens - livro incrível.
P6	Minhas leituras mais recentes foram dos livros <i>Misto-quente</i> , <i>Mulheres</i> , <i>O amor é um cão dos diabos</i> e <i>Gatos</i> ; todos são de autoria de Charles Bukowski. Também li <i>A língua de Eulalia</i> do autor Marcos Bagno, que foi indicado pela professora de onde faço faculdade.
P7	O último livro que li é " <i>Les impatientes</i> " de Djaili Amadou Amal, escritora feminista camaronesa que denuncia a situação da mulher na região norte dos Camarões. A leitura desse livro traz uma mistura de emoções, raiva, pena, tristeza e vontade de lutar contra as barbaridades que sofrem as mulheres muçulmanas nessa parte do país.
P8	As mais recentes foram leituras solicitadas no próprio curso que também são textos de leitura obrigatória para o meu TCC, o conto <i>Negrinha</i> de Monteiro Lobato, que é uma leitura bem forte e discutimos esse texto em uma disciplina optativa da universidade. Também estou lendo o livro <i>Quando pecadores dizem sim</i> de Dave Harvey e o <i>Significado do casamento</i> de Timothy Keller para rodas de leituras no grupo de casais que participo, essas são leituras de um teor mais religioso que falam sobre a graça de colocar Cristo como ponta do triângulo no casamento.
P9	Li o livro de uma psiquiatra, mas não me lembro o nome da autora, lembro que foi de leitura muito leve, quase informal. " <i>Mentes consumistas</i> " ou " <i>Mentes ansiosas</i> " alguma coisa assim, mas é tipo esses livros que parece ser para venda, peguei ele emprestado com a minha dentista e até hoje não terminei de ler e nem o devolvi também. Outros livros que estou lendo (costumo dizer que estou consultando) recentemente é a ' <i>Irmã morte</i> ', de Justo Navarro (Autor), Luís Carlos Cabral (Tradutor) que vou folheando e marcando algumas coisas, é uma história meio obscura, achei meio pesado. Quem me o indicou foi o padre da minha paróquia quando quis me preparar para um retiro de silêncio. Não consegui terminá-lo, está ali parado. Um outro que comprei que fala sobre decolonialidade do cristianismo é esse: <i>Livro Revelação e Decolonialidade</i> de Alonso Gonçalves, comecei a ler, mas é meio jeito de tese então deu para fluir, mas eu me senti lendo meio que na obrigação, estava numa praça e tentei exercitar a leitura sem me ater aos detalhes lexicais, fluiu, mas não me deu prazer. Estou lendo e fazendo anotações do livro <i>Como Fazer uma Tese</i> de Umberto Eco, mas está ali parado com os papéis na página que parei, é bem direto ao ponto e poderá me ajudar a escrever minha tese, espero. Tem um outro que está ali para continuar chamado <i>Silêncio Interior</i> de Graham Turner, mas parece muito meio auto-ajuda, mas a prática de ficar em silêncio está melhor que lê-lo, também foi indicado pelo padre.

	<p>Há dois livros da área de ensino de idiomas que estou para me lembrar agora: O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas / Reinildes Dias, Vera Lúcia Lopes Cristovão (organizadoras) e o <i>Approaches and methods in language teaching</i> Richards, Jack C. e Rodgers, Theodore S. Esse segundo achei no libgen. O <i>Uma Breve história da humanidade</i> está na lista, mas nunca nem peguei. Gosto de consultar dicionários, tem um do dialeto caipira de Amadeu Amaral que é muito interessante por ter a ver um pouco com a história da minha vida, de origem rural.</p> <p>Comecei a participar de clubes de leitura online, mas mesmo assim tenho dificuldades de ler nesse ideal que projeto. Mas minha leitura melhorou muito quando está deixando de ser obrigatória e passando a ser algo que pode ser compartilhado nesses grupos.</p>
P10	<p>Eu amo ler, mas faz muito tempo que não leio apenas pelo prazer da leitura! Atualmente leio reportagens de jornais franceses para me manter atualizada. Leio livros teóricos para fundamentar os resumos e artigos que escrevo e leio obras de autores que vou trabalhar em minhas disciplinas como poemas de Prévert e outros autores como Victor Hugo, Baudelaire etc. Ah, leio para meus filhos dormirem, rsrs.</p>
P11	<p>A Leitura mais recente que tive nesse mês foi com a Obra <i>'Quarto de Despejo, Diário de uma Favelada'</i> da Carolina Maria de Jesus. Achei um livro muito triste, mas com uma realidade gritante que ainda temos no Brasil nos tempos atuais. É um clássico que deveria ser mais falado e estudado por todos.</p>
P12	<p>Leio atualmente sobre o cinema, como Ismael Xavier, Stam.</p>
P13	<p>As minhas memórias recentes de leitura incluem, em especial, leitura de textos acadêmicos e artigos de jornais, porém há também leitura de textos literários (Baudelaire, Maryse Condé...), mas atualmente em menor quantidade.</p>
P14	<p>Autran Dourado <i>"Ópera dos mortos"</i>. É uma ficção que mostra a necessidade de reação do homem diante de fatos cujo controle não estão ao seu alcance. Ideal para o contexto atual de tantas perdas por causa da pandemia.</p>
P15	<p>Recentemente li <i>"A Rainha de Ignoto"</i>, um livro de Emília Freitas, uma obra muito interessante e cheia de mistérios que revelam e demonstram o poder feminino em 1980 no interior do Ceará.</p>
P16	<p><i>"O ódio que você semeia"</i>. Sugiro não comprar, pois parece mais um enredo de filme. Escrita que não me cativou.</p>
P17	<p>La experiencia lectora más reciente están inmersas en el campo de lo académico. Disfruto mucho de aprender y poder ampliar conocimientos para construir otros.</p>
P18	<p><i>Marianela</i> (Benito Pérez Galdós), <i>Macunaíma</i> (Mario de Andrade). Obras de cunho sociocultural extremamente relevante para o professor.</p>

Escreva abaixo sua autobiografia de leitor. Evoque, de forma retrospectiva (das mais antigas às mais recentes), as lembranças e experiências pessoais de leituras relativas à primeira infância, à infância, à adolescência e à fase adulta.

(18 respostas)

P1	<p>Eu me classifiquei como uma leitora não assídua porque, apesar de ler muito e todos os dias, eu o faço em função de meu trabalho e minha carreira. Já há alguns anos não tenho o hábito de ler livros como parte de minha rotina. E é curioso pensar que hoje em dia eu não tenha esse hábito porque em minha adolescência e juventude, eu era uma leitora voraz. Lia de tudo um pouco: biografias, romances espíritas, histórias de investigação, ação etc. Não tenho lembranças de livros de minha infância, mas a partir de minha adolescência, me recordo da leitura de livros que me marcaram como Feliz Ano Velho, de Marcelo Rubens Paiva; Henfil na China, do cartunista Henfil; alguns da Coleção Vaga-Lume, a saber: “O Mistério do Cinco Estrelas”, “A Ilha Perdida” e alguns livros espíritas como “O Amor venceu”, “Renúncia”, “Violetas na janela”, “Nosso Lar”, “Crianças no além”, entre outros.</p> <p>Ao analisar agora para escrever essa autobiografia de leitora, acredito que o início de minha primeira graduação (em Ciência da Computação) possa ter sido um fator de grande influência na mudança de meu perfil de leitora. O curso de Computação foi muito demandante e apresentou vários desafios. Foram muitas e muitas noites sem dormir para conseguir compreender as disciplinas de Lógica, Cálculo, Geometria Analítica etc. E tudo isso já concomitante ao início de minha experiência docente enquanto professora de inglês em um instituto de idiomas, ainda com 18 anos de idade. Me recordo de ter uma carga de trabalho/estudo tão pesada que cheguei a ficar literalmente enferma (com pesados resfriados) em alguns fins de semestre. Possivelmente tantas leituras obrigatórias e de caráter muito mais técnico do que literário tenham me afastado do hábito da leitura.</p>
P2	<p>Inicie minhas primeiras leituras aos 7 anos, através de revistas de quadrinhos, lia almanaque da turma da Mônica, depois li livros da literatura infano-juvenil, os quais eram cobrados por professores, dentre esses livros estão: O Cortiço, livros da Série Vagalume, Zezinho, o dono da porquinha preta, Inocência, contos de Machado de Assis, poemas, dentre outros que não lembro. Já na fase adulta, no curso de Letras-francês, literatura brasileira, francesa, portuguesa, amapaense e amazônica, contos, poemas, ainda li livros de vários teóricos das disciplinas do curso, entre outros.</p>
P3	<p>Algumas leituras da área de nutrição como sou nutricionista e hoje em dia estou começando no curso de letras e estou iniciando a leitura de alguns livros da área!</p>
P4	<p>Bem, o primeiro livro que li foi um livrinho de poemas que ganhei de uma tia-avó, nesse livro conheci muitos autores brasileiros como Cora Coralina, Fernando Pessoa e Ferreira Gullar e este último se tornou meu poeta preferido justamente por causa desse livrinho (os poemas dele sempre falavam muito de gatos), acredito que tinha por volta de uns 09 ou 10 anos. Mas posso dizer que meu verdadeiro amor pela leitura e pela literatura se iniciou em 2012 quando me deram um livro para que eu fizesse o resumo de um único capítulo. Após fazer esse resumo, peguei o livro e levei para casa e não conseguia mais largar, era realmente um contato mais profundo com esse mundo, onde eu conseguia sentir</p>

	<p>medo, raiva, curiosidade e demais sentimentos quando há conexão com a história e se tem imaginação, o nome do livro é "Um estudo em vermelho" de Conan Doyle, eu li com 11 anos e até hoje sou apaixonada por tudo relacionado a Sherlock Holmes e romances policiais. Dessa época para cá eu já li mais de 500 livros e se tornou realmente um vício, não consigo me imaginar sem ler e não fico muito tempo sem fazer isso. É o que tira o stress do dia, e até a universidade é deixada um pouquinho de lado quando eu preciso ir para esse mundo. Leio de tudo e minha lista de livros para ler só cresce. Tenho até mesmo uma conta no <i>tiktok</i>, no nicho do <i>Booktok</i>, para falar de livros kkkk</p>
P5	<p>Comecei lendo histórias bíblicas quando criança, quadrinhos da turma da Monica, depois a bíblia e só mais tarde iniciei nos romances.</p>
P6	<p>Durante a minha infância, lembro-me de quando comecei a ler. Minha mãe e minha irmã de recusavam a ler os livros em quadrinhos pra mim, pois de acordo com elas, como eu já sabia ler, deveria ler os quadrinhos sozinho e isso me deixava muito frustrado. Na pré-adolescência eu não li muitos livros, não me sentia incentivado a isso. Se não me falha a memória li apenas alguns mangás, que fui presenteado quando completei 12 anos. Quando comecei o ensino médio me interessei bastante por poesia e comecei a ler diversos livros do tipo. O que me levou a começar a escrever bastante, tanto que cheguei até a publicar alguns de meus textos numa plataforma direcionada para fanfics. Hoje em dia estou lendo apenas o que é exigido de meus professores da faculdade, porem sinto vontade de voltar a ler e me aventurar por livros de autores desconhecidos.</p>
P7	<p>Criança, eu não tinha muito contato com livro porque não é da nossa cultura ler livro para crianças. Comecei a me interessar por literatura, sobretudo história em quadrinhos quando eu tinha uns 10 anos. Adorava! Sempre ia na mediateca emprestar livros toda semana. Depois, quando entrei no "collège" conheci outro tipo de literatura, aquelas que faziam parte do programa escolar. Comecei a me focar somente nessas literaturas do programa escolar, por falta de tempo e preguiça, parei de ler outros livros. Chegou um momento em que voltei a me reconectar com a literatura, sobretudo ficção policial da Ágatha Christie e hoje, estou voltando pouco a pouco e tentando ler pelo menos 3 livros por ano que não sejam aqueles impostos pela escola.</p>
P8	<p>Bom eu comecei a me descobrir leitora ainda na infância, tenho tias professoras e cresci em contato com os livros, na infância me recordo muito dos clássicos infantis como Pinóquio, Os três porquinhos, Chapeuzinho Vermelho que minha tia Marlene comprava para os meus primos e nos reuníamos para lermos e escutar o CD das histórias, eu amava aqueles momentos, um pouco mais tarde chegava na casa do meu outro primo e tinha vários Gibis da turma da Mônica, então eu lia na casa dele ou levava pra casa emprestado e ficava horas lendo, com o passar do tempo eu fui descobrindo ainda mais os livros e um dos que mais me marcou foi A moreninha no início da adolescência de Joaquim Manuel de Macedo, lembro que um dia eu cheguei na casa da minha tia professora de história e ela tinha uma estante grande de livros e disse que iria me emprestar ele para ler, porque a personagem era moreninha igual a mim e desde então comecei a ter ainda mais interesse pela leitura, ia na casa dela e pegava vários emprestados, lembro muito da leitura de Escrava Isaura e tinha um interesse ainda maior, porque na época estava passando a novela também e nesse mesmo período</p>

	<p>comecei a frequentar a biblioteca da escola onde eu estudava, não era uma biblioteca grande, tinha pouquíssimos exemplares, era uma escola pública, mas lembro da leitura do Ateneu, o cortiço, dentre outros. Quando chegava na casa da minha avó tinha alguns livros de romances antigos, não recordo os nomes agora, mas também li todos, foi nesse período que passei a perceber que eu amava ler, mas o tempo foi passando e começou as demandas para o vestibular e Enem, então me dediquei para o cursinho pré vestibular e deixei de lado esse interesse pela leitura sem nenhuma obrigação e comecei a ler os conteúdos do ensino médio e do cursinho, quando passei no meu primeiro curso já não gostava tanto de ler e lia apenas assuntos relacionados à saúde, após eu desistir do curso e começar Letras - Português, inclusive a minha escolha foi pautada em recordar o quanto eu gostava de ler eu passei a ter desejo novamente pelos livros, passei um período lendo muito, tanto leituras obrigatórias como leituras por prazer, mas a pandemia e a maternidade me fizeram diminuir muito esse ritmo e hoje eu tenho que aumentar minha constância em leituras.</p>
<p>P9</p>	<p>Professor, não se assuste, será quase uma sessão de terapia..., mas vamos lá! Durante o ensino fundamental, quando estava na 4a série, com 10 anos, lembro-me de ter lido umas histórias dos livros ‘Uma história por dia’, mas não era apaixonado. Meus pais haviam comprado aquela coleção de um caixeiro viajante. Mas não os líamos, folheávamos para ver as imagens. A professora havia pedido para fazer uma leitura na frente, foi algo difícilimo, eu não sabia de onde pegar, a escola é muito simples, não há biblioteca, era multisseriada, uma só professora para 4 séries e o pré-escolar. Mas eu era de uma família que tinha um pouco mais de condições e havia esses livros, então li a história do dia na frente da sala, com muita vergonha na hora de dizer o nome do autor que era ‘Walt Disney’, e também fiquei meio envergonhado de os colegas não terem o livro como eu tinha. Na 5a série foi algo interessante na minha vida. Passei de uma escola que era multisseriada com um só professor para uma turma só com um professor para cada disciplina. Era uma novidade! Nessa turma, lembro-me de que a professora de português havia dado um livro para prática de leitura. O enredo vem mais à minha mente do que das personagens, era sobre o crime de roubo de uma boneca, mas não estou muito seguro também disso. Deu-me vontade de ir lá no colégio e ver se nos diários dos professores haveria alguma referência a essa obra. Na 6a série foi um do Monteiro Lobato que a professora (era até minha tia) queria depois fazer uma peça de teatro da obra, era um livro pequeno e lembro de ser assim ‘Miss Sardine’ era uma sardinha que deixava a tia Anastácia muito nervosa e a história termina com a tia Anastácia fritando a Miss Sardine. Não me lembro de ter tido incentivo de leitura na 7a ou 8a série. No ensino médio fui obrigado a ler Iracema e ter de apresentá-lo lá na frente, foi em grupo e engraçado que tinha uma colega da turma que disse os quantos de ‘e aí...’ ou ‘e aí, né...’ eu disse enquanto contava minha parte. Hoje lembro disso e acho engraçado. Fiz curso técnico no ensino médio e então tive uma disciplina de literatura (que achávamos estranho) e a professora era muito misteriosa, não tinha uma relação de confiança que pudesse aprender ali. Li um livro do qual tivemos de fazer um cartaz, foi uma experiência muito ruim. Eu me atrasei na entrega do cartaz, e era uma história muito ruim, algo que havia uma lição de moral, a professora tinha dado a liberdade para nós escolhermos o livro, era em grupo, ninguém levava a sério. Lembro-me que fui eu quem escolhi o livro e me arrependi depois, a leitura</p>

era fácil, mas a situação que vivi e o deboche de um dos colegas do grupo me trouxe repulsa da experiência.

Depois veio o período de vestibular que lia tentando enxugar ao máximo as obras, mas nunca conseguia terminá-las, considero que as não li. Ia para a Escola e ficava num espaço silencioso e lia e resumia, anotava como uma forma de memorizar, com medo de cair algum detalhe na prova. Lembro-me das “Primeiras Estórias” de Guimarães Rosa, acho que é ali que tem a 3ª margem do rio que é um clássico, também da antologia poética do Carlos Drummond, que tinha a poesia Cidadezinha Qualquer (que até experimentei traduzi-la para o italiano quando fiz intercâmbio) e aquela do meio do caminho.

Nessa época meu pai tinha condições de pagar um cursinho pré-vestibular e eu amava as aulas de literatura. O professor nos fazia rir muito, eu havia me mudado para a capital e era a hora da minha fuga. Hoje tenho certeza que quero ser um professor como ele. Mas de um modo geral, as leituras das obras de vestibular confesso que as não fazia como imaginava que seria cobrado, eu não as entendia... posso rastrear pela *internet* os livros que foram, mas vou ficar com a minha memória, lembro que tinha algo do Manoel de Barros que até achou ruim o livro dele ter sido colocado como leitura obrigatória para vestibular na época. Tinha o Minha vida de menina da Helena Morley, um diário, não lembro da história; o “Felicidade Clandestina” da Clarice Lispector e o Livro das Ignorâncias do Leminski, mas deixa isso pra lá... é porque de Clarice não lembro nada (só sei hoje que ela é ucraniana) e do Leminski ele fazia umas poesias enaltecendo os excrementos da mulher amada... achava isso engraçado, mas me sinto muito bobo ao lembrar desse meu comportamento.

Hoje conheci uma poesia ‘o bobo’ da Clarice que é boazinha. Naquela fase de vestibular eu seguia as aulas dos professores e fazia aqueles exercícios meio pelo que ouvia e pelo que lia do material didático. Na graduação foi feita a leitura de trechos, de seleções em cada disciplina maioria teóricos. Fiz mais disciplinas da linguística então considero leitura técnica/teórica que entra nessa mediação burocrática de ser avaliado. Li o Vidas Secas do Graciliano Ramos (li catando as palavras que não sabia o que significavam) e pediram para ler um conto de Kafka em Teoria da Literatura 2 para apresentar na frente... Acho que esse ‘apresentar na frente’ pode ter me ajudado mais a me formar como profissional professor, mas não como leitor. Li Alguns trechos do “Por que ler os Clássicos” do Calvino e alguns contos da obra Marcovaldo também do Calvino que às vezes repasso para os alunos de línguas. Há muito o que escrever sobre livros que me lembro. O conto ‘a linha e a agulha’ do Machado de Assis, me parece muito bom, mas leram para mim e não acho isso ruim, já o reli depois.

O que me prende são os enredos, as personagens eu me esqueço fácil, gostei desse exercício, espero poder acrescentar mais experiências depois por aqui. Sempre tive curiosidade de saber o que tem nessas obras, o que falam, como cada um lida com a existência e expressa ali, por isso que conversar com pessoas do meio me ajudou a levar para os clubes de leitura e ir aprendendo a ter apreço por essa prática. O livro *'La mia casa è dove sono'* da Igiaba Scego favoreceu esse meu interesse porque o li em grupo. Por ser meio autobiográfico. Foi sugerido ao final de apresentarmos uma pequena biografia nossa etc, mas não nos foi imposta a fazer, mas eu me impus e a fiz, foi legal, porque transforma, traz novas perspectivas, temos novas poses quando vemos o que já passamos, fazemos

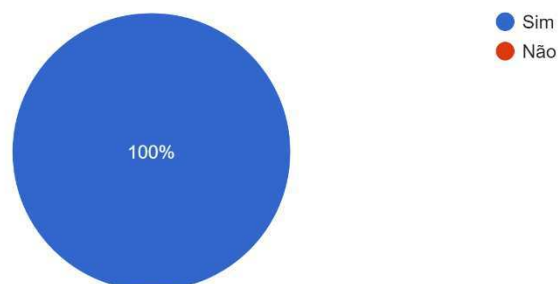
	novas escolas. Aqui nesta escrita está diferente e até mais leve, mas deu trabalho também. Obrigado e seguimos!
P10	Venho de uma família de professores, sempre vi meus pais lendo. Meu pai também contava muitas histórias para mim e minhas irmãs. Aprendi a gostar de ler. Amo Graciliano Ramos e Guimarães Rosa. Na faculdade tive contato com outros da literatura infantil, portuguesa e francesa. Mas também busquei autores espanhóis. Tem um livro chamado La buena tiera que me fez chorar por muito tempo kkkkk. Adoro as obras de Victor Hugo e por isso meus alunos são obrigados a estudá-lo também. Faço parte de um grupo chamado Trappo que recita poesias e tenho uma lista de livros que espero ler quando tiver tempo. Atualmente tenho preferido os contos por serem mais curtos e mais fáceis de trabalhar em sala.
P11	As minhas primeiras experiências com a leitura não foram boas. Eu preferia matemática. Eu gostava de ler gibis e histórias ilustrativas, mas tive muito bloqueio quando era criança pois a ex patroa da minha mãe tentava fazer eu ler alguns livros em que eu não entendia nem 70% das palavras. Eu tinha 12 anos quando comecei a perder o interesse. Fui me interessar mais por ler quando eu comecei a estudar no ensino médio, pois eu tinha que fazer muitas redações em que se era preciso ler muito para ter certos conhecimentos. Passei a me interessar mais também pois estudamos mais sobre literatura.
P12	Comecei com gibis, quadrinhos na infância. Depois, na adolescência, segui lendo obras de ficção da literatura brasileira, quase todas do Romantismo nacional. Na universidade, leituras técnicas voltadas da teoria da literatura e cinema. Hoje na pós-graduação, sigo com leituras teóricas para a escrita da minha tese.
P13	Lembro-me bem quando e como o gosto pela leitura foi despertado em mim, a partir das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica que pais compravam para mim, por volta dos meus 10 ou 11 anos. Nessa época eu tinha fome de devorar o máximo de HQ's possíveis, logo depois, já na minha adolescência, comecei a me interessar por livros, livros de todo tipo e sobre vários temas: terror, alguns clássicos, poemas (eu amava ler e escrever poemas), romance água com açúcar, história etc. Já na minha fase adulta, depois que entrei no curso de Letras, comecei a (re)ler e entender alguns livros ditos "clássicos" da nossa literatura e da literatura francesa. Além disso, minha forma de entender e ler literatura também mudaram muito. O amor e o encanto pela literatura continuam vivos, mas hoje em dia eu leio mais outros tipos de textos, como os adêmicos e jornalísticos, mas sempre tentando incluir a literatura no meio, seja com poemas, contos, crônicas e até romances.
P14	As histórias infantis: Chapeuzinho vermelho; Os três porquinhos... Adolescência: O pequeno príncipe; O mundo de Sofia; Senhora... Na graduação me encantei pela Literatura.
P15	Desde pequena eu pude ter acesso a livros fornecidos pela escola, como “Dom Casmusso”, “A moreninha”, que influenciaram meu gosto pela literatura. A partir de então comecei a ler outros livros por lazer sem que a escola pedisse, “O Pequeno Príncipe”, “A seleção”, “Nárnia”, entre vários outros, que hoje eu

	percebo que foram uma coisa muito boa na minha vida, influenciando principalmente minha escolha profissional.
P16	Acredito que tudo começou quando meu pai assinou a Turma da Mônica quando eu era criança. Isso foi um grande incentivo à leitura. Depois, em contato com os clássicos, comecei a perceber o quão rico eles são e quanto podem ajudar a resolver problemas sociais, ou ao menos a refletir sobre eles. Hoje, sou cada vez mais apaixonado pela literatura.
P17	Uno de los primeros libros que recuerdo tenia un reloj al que podía moverle las manecillas...el personaje principal era Marlene, una niña laboriosa que ayudaba en las tareas del hogar. Luego, he recorrido muchos géneros y cuando estudiaba literatura inglesa, Cumbres Borrascosas, marcó ese recorrido. Mi preferido, Paulo Coelho...tanto así que, por uno de sus libros, quería viajar a conocer Santiago de Compostela en Galicia, España. Lo que me llevó, no sólo a visitar el camino del peregrino, sino también la lengua gallega. Las lecturas son formas de proyectar caminos a seguir.
P18	Sempre gostei de ler romances e contos. Leio mais contos de autores espanhóis que brasileiros. Adoro as obras de Cervantes e Juan Valera. Estes autores possuem uma escrita minuciosa e rica em conhecimento. Quando criança, adora ler as obras de Monteiro Lobato, porém deixei de lê-las por ter chegado a uma fase que as leituras obrigatórias começavam a fazer parte da minha vida acadêmica.

ANEXO H – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO FINAL

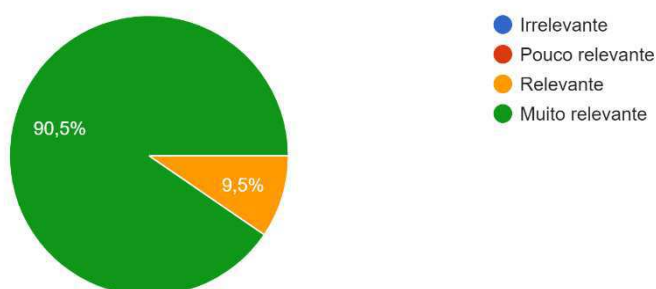
Você gostou de ter participado desta formação?

21 respostas



Na sua opinião, qual o grau de relevância dos conhecimentos obtidos durante esta formação para professores de línguas estrangeiras?

21 respostas



Por favor, justifique sua resposta.

(21 respostas)

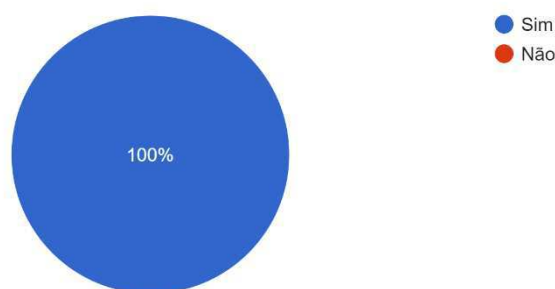
1. Adquiri novos conhecimentos.
2. Essa formação contribuiu para o professor, especialmente de língua estrangeira, repensar sua prática, quebrando barreiras e mitos muitas vezes passados no ensino de um outro idioma sem gerar nenhum questionamento, por isso considero de extrema relevância esse curso de formação.
3. Trouxe abordagens novas e situações de reflexão profundas sobre o ato de ensinar/aprender. Utilizar a língua mãe como repertório linguístico e de ver que o mundo sempre foi cheio de línguas e de contatos. O uso do computador em redes aumentou muito esses contatos e daí as abordagens precisam de perspectivas plurais para acompanhar esse ambiente.
4. Não sabia nada sobre Intercompreensão até então

5. Achei de extrema importância para mim, principalmente porque quero seguir com a carreira de docente de língua estrangeira, especialmente com o francês.
6. Acredito que desmistificar saberes já enraizados e acreditados como padrões sempre é interessante, e a proposta do plurilinguismo traz novas perspectivas e oportunidades de aprendizado não só para os alunos mas também para os professores.
7. Primeiro, serviu de base com conteúdos e conceitos para minha pesquisa de doutorado que trás uma reflexão acerca desse assunto e eu sou professore de PLE. Agora no final do curso, comecei meu estágio docente em uma turma de "Introdução de Ensino de Português Língua Estrangeira" nossas discussões em aula me auxiliarão bastante.
8. Os conhecimentos foram de grande valia para professores de várias línguas, sobretudo aos de línguas oriundas do latim
9. A abertura a uma abordagem plurilíngue de ensino de línguas tem a possibilidade de promover uma abertura à diversidade, não somente no que tange às habilidades linguísticas. Além de facilitarem o processo de ensino em si, pois, em minha opinião é libertador deixar de enxergar a língua materna ou outra língua estrangeira como uma interferência negativa no ensino e aprendizagem de uma língua nova. Além disso, em muitas situações, as abordagens plurais nos apontam caminhos que podem nos ajudar a levar os nossos aprendizes a refletirem sobre questões socioculturais muito prementes em nossa sociedade contemporânea, como o respeito ao outro, ao diferente, com todas as suas diferenças linguísticas, sociais, econômicas, raciais, sexuais etc.
10. Ajudando a ter mais conhecimento sobre as abordagens plurais e assim nos desenvolvendo intelectualmente principalmente curricular, pessoal, cultural e profissional.
11. Foi uma formação muito relevante por conta das discussões e do tema, pois é algo que não é discutido durante nossa formação de professores de línguas.
12. Acredito que sejam relevantes pois todo professor de LE deveria estar consciente das múltiplas formas de ensinar outros idiomas, que são muito eficazes, sem gerar algum tipo de pensamento de desistência nos estudantes.
13. O curso me proporcionou um novo aprendizado é uma nova visão das línguas e ensino de línguas estrangeiras.
14. Essa formação foi o que eu estava esperando para montar meu projeto de doutorado. Agradeço imensamente!
15. Ampliou meus conhecimentos sobre o tema do curso. Além dos textos teóricos, o professor foi muito didático e atencioso.

16. De grande relevância, uma vez que, torna possível a abrangência de conhecimento de outras línguas, de outras vivências e realidades.
17. Aprendi conceitos y experiencias que apoyan mis prácticas docentes
18. Auxiliou a compreender a importância de se ter uma política linguística plurilingue
19. Para quem lida com a sala de aula na educação básica, como eu, sabe o quanto buscar formas de auxiliar a aprendizagem dos nossos alunos é importante e ao mesmo tempo difícil. Descobrir que trabalhar uma língua estrangeira associando-a a língua materna ou à qualquer outra língua é possível e ainda por cima não é condenável, isso é um alento para nós professores. Gostei muito de aprender sobre o plurilinguismo.
20. A relevância do tema abordado se justifica em função da necessidade que temos sempre de pensar e repensar nossas práticas.
21. Pois não conhecia as abordagens plurais

Esta formação contribuiu para a sua melhoria enquanto professor de LE?

21 respostas



Por favor, justifique sua resposta.

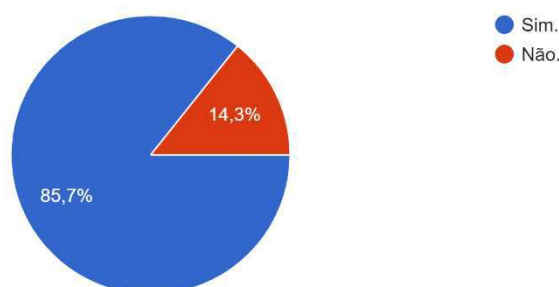
(21 respostas)

1. Serão pontos que promoveram uma melhoria no ensino.
2. Em um primeiro momento com as escolhas dos textos teóricos que já me despertou e chamou atenção por ser textos motivadores e bem críticos, em um segundo momento com as propostas apresentadas de como didatizar aqueles conhecimentos vistos na teoria de maneira bem interessante que despertam a curiosidade dos alunos e em um terceiro momento ter uma turma de formação bastante heterogênea com títulos diferentes e morando em lugares diferentes também contribuiu muito para pensar nessa alteridade, no lugar do outro.

3. Utilizar a língua mãe como repertório linguístico e de ver que o mundo sempre foi cheio de línguas e de contatos. Utilizar a alternância da língua alvo e língua mãe como estratégia de formação e prática de construção/aprendizagem/ensino da língua alvo.
4. Vou buscar trabalhar a abordagem de Intercompreensão em sala.
5. Sim, ainda não sou professora, mas me ajudou muito em repensar a forma em como posso administrar as minhas aulas, principalmente pelo fato que quero ser monitora no CIL para alunos que estão com dificuldades em diversos níveis do curso.
6. Ainda não leciono, mas ter esse olhar sobre o ensino com certeza vai me ajudar a entender melhor as particularidades de cada aluno e ajudá-los a aprenderem de forma mais abrangente.
7. Me proporcionou a capacidade de lidar com as múltiplas diversidades linguísticas dos meus alunos enquanto ensino a Língua alvo. E auxiliá-los na imersão cultural necessária nesse processo.
8. As metodologias serão utilizadas em minhas aulas, bem como alargaram minhas possibilidades de interpretação
9. Pelas razões que mencionei acima. Além de se configurarem um recurso extra, empoderador, as abordagens plurais nos fazem pensar em aspectos socioculturais e até mesmo afetivos que descortinam possibilidades dentro de uma sala de aula.
10. Contribuiu na nossa formação com um papel de futura professora enquanto leitor e mediador, na evolução da prática
11. Sem dúvidas, embora ainda esteja na graduação, já dou aulas e essa formação me ajudou a repensar e a enriquecer minha prática em sala de aula.
12. Não sou professor de LE, na verdade sou aluno, e como aluno gostaria que meus professores tivessem tido uma formação parecida antes de chegarem à sala de aula, pois passei por situações aonde eles não tinham outros meios que o ajudasse a lecionar determinados idiomas, o que me fez muitas vezes achar extremamente difícil aprender aquele idioma.
13. Os conhecimentos repassados pelo professor são bastante interessantes e relevantes, por isso quero que sejam passados para outros alunos.
14. Sim! Agora tenho certeza que a língua materna não é inimiga da aprendizagem de uma nova língua, pelo contrário, ela é uma aliada.
15. Percebi o qual rico é olhar para a língua materna e poder aproximá-la à aprendizagem de LE. A intercompreensão é possível quando sabemos trabalhar para que haja produtividade.

16. Ainda enquanto aluna em formação, percebo a importância que essa formação tratará futuramente. Bem como, na metodologia a ser usada por mim. Pensando em competências linguísticas, contextos, que venha contribuir para mim, enquanto professora e meus futuros alunos
17. Pude relacionar conceptos y los pude implementar en mi aula.
18. Como professor de mais de duas línguas, a formação me auxiliou a encontrar os pontos didáticos em comum, o que auxilia na preparação de aulas de LE, sobretudo a de eixos linguísticos diferentes da LM dos alunos.
19. Eu sempre quis pesquisar as combinações e confusões que os alunos faziam no primeiro ano de ensino das LE: inglês, francês e espanhol.
20. Apesar de não está atuando na docência, não tenho dúvida da contribuição por esta formação apresentada, certamente contribuirá e muito.
21. Pois me atualizou em relação a L.E

Suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira modificaram?
21 respostas



Por favor, justifique sua resposta.

(21 respostas)

1. Com certeza.
2. Eu já tinha contato com as concepções apresentadas e defendidas no curso, mas posso afirmar que os conhecimentos adquiridos durante o curso me fizeram aprofundar o que já conhecia de metodologias, como também na didática de línguas estrangeiras.
3. Modificaram um pouco, em especial ao acolher a língua mãe como coadjuvante. Não há um certo ou errado, há um funcionamento generoso no processo de aprendizagem. Fica tentar transmitir uma habilidade que consegui por treino / por investimento em estudos. Dentro da pluralidade linguística existente, nas fases de aprendizado do aluno somos professores-sujeitos que os auxiliam a transformar/traduzir/levar/criar o que

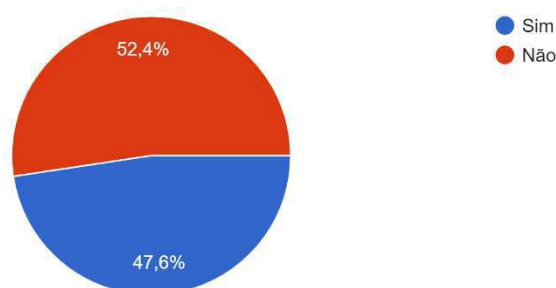
desejam/pensam em texto/discurso na língua mãe e no código linguístico do interesse dele, aquele que está em treinamento.

4. Sempre achei que nos apoiamos em conhecimentos de outras línguas pra aprender
5. Sim, ainda mais quando nos tratamos da própria língua. De usarmos ela como apoio e não descartando-a quando aprendemos outra língua. Achei interessante também conhecer nossas línguas irmãs e falarmos um pouco sobre elas, a fim de valorizar certas línguas que hoje em dia têm poucos falantes, mas que merecem todo reconhecimento como qualquer outra.
6. Sim, acredito que como grande maioria das pessoas, eu achava que outros idiomas iriam bagunçar o aprendizado daquele em que você está estudando, mas com as aulas do curso eu vi que vários recursos podem ser usados para fazer justamente o contrário, ajudar a aprender usando de conhecimentos preciso de outras línguas.
7. Sim, me lembro de ter dito em outro questionário que dependia de como o ensino é feito, porém, já acho que a resposta era vaga. Pois exige toda uma preparação
8. Não conhecia o método aplicado pelo professor do curso e o método alargou minha visão enquanto professora de LE
9. Não, porque eu já vinha refletindo muito a respeito das abordagens plurais nos últimos meses. Esse processo foi potencializado durante o curso, mas a semente da mudança já havia sido plantada.
10. O ponto chave é que as pessoas possam ampliar a comunicação em um tempo de globalização e interação social constante e imediata. Nesse sentido, o processo de ensino de línguas estrangeiras passa a ser visto como meio de aumentar as perspectivas culturais e profissionais de um cidadão.
11. Sim, pois antes eu acreditava que ter contato ou aprender várias línguas ao mesmo tempo, poderia atrapalhar a aprendizagem dos alunos, mas com as discussões dessa formação, pude repensar e reavaliar tais noções.
12. Agora acredito que não há apenas o método de fazer o aluno copiar e recopiar as palavras quinhentas vezes para memorizá-la ou colocá-lo para repetir diversas vezes até a pronúncia sair perfeita. Há muitas outras maneiras de ensinar sem parecer uma tortura para o aluno.
13. Como dito antes pude ter uma nova visão sobre o ensino e a aprendizagem. Com certeza meus conhecimentos foram ampliados.
14. Na verdade, sempre fiz uso de português para ensinar francês. Faço muitas comparações entre as duas línguas para ajudar os alunos no processo de aprendizagem da nova língua,

só não sabia da teoria atrás dessa abordagem. Agora, me sinto segura em poder seguir com essa forma.

15. Sim, pois aprender e ensinar uma LE pode ter várias perspectivas e me permite escolher e trabalhar com elas com meus alunos
16. É perceptível por exemplo, que torna-se necessário refletir sobre formações plurilingues como essa, para que os estudantes ainda em níveis iniciais, possam também alcançar escolarização. Além disso, permite através da realidade linguística e cultural, uma visão diferenciada dessa realidade. Fazendo com que, modifique a forma de ensino.
17. Los aportes me ayudaron a consolidar aspectos didáctico pedagógicos
18. Sim. Pensar em ensinar uma LE agora é pensar também em novas estratégias de ensino e aprendizagem. É saber utilizar do conhecimento de outras línguas que o aluno sabe para aprender a língua alvo.
19. As minhas concepções não mudaram pois sempre acreditei que a língua materna seria a base para o ensino de uma LE. Hoje o que sinto é mais segurança para defender minhas convicções. Não precisamos esquecer uma língua para aprender a outra, muito pelo contrário, vamos aproveitar o melhor de todas para melhorar a nossa comunicação e expressão.
20. Foram ratificadas e reforçadas.
21. Hoje penso que as línguas não são estrangeiras assim

Você já tinha ouvido falar das abordagens plurais de ensino?
21 respostas



Se não, o que você achou de ter conhecido as abordagens plurais de ensino?

(11 respostas)

1. Muito interessante porque sensibiliza para conhecer línguas/povos diversos. Vem sendo uma forma de preparar um cidadão global. Um sujeito com uma formação plural torna-

se ativo, com menos preconceitos ao pensar o bem-estar dentro das diferenças e pluralidade que o mundo oferece.

2. Show
3. Sim, superficialmente ou vagamente no entrando não tinha aprofundado tanto como nesse curso.
4. Gostei muito, pois trata-se de um método vasto e rico.
5. Achei incrível, sobretudo a questão de repensar o ensino de línguas partindo dessa perspectiva e suas contribuições, pois ainda há um longo caminho a ser percorrido em relação ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, pois o leque de possibilidades continua muito restrito.
6. Achei muito interessante e muito importante para a minha formação. Com certeza irei levar comigo o conhecimento que adquiri durante o curso.
7. Bastante interessante, uma forma de ensino diferente e inovadora.
8. Além de ter adorado ouvir outras pessoas a falarem em outras línguas, e partilhar seus conhecimentos, como é bom saber que através de abordagens plurais, como repertório linguístico, cultural tem uma grande influência na vida de estudantes e professores. Saber a realidade de cada um, como cada cultura se comporta, faz com que repensemos nossas metodologias de ensino, fazendo com que a sala de aula não seja um peso pra nenhum dos lados.
9. Achei muito interessante! Ainda quero ler e aprofundar sobre essas abordagens.
10. Achei muito interessante e creio que a mesma passará a contribuir e até direcionar meus estudos/ linha de pesquisa na pós-graduação.
11. Muito importante devido a abertura de novas perspectivas

Você pretende utilizar ou utiliza em suas aulas alguns dos princípios didático-metodológicos das abordagens plurais de ensino? Se sim, quais?

(21 respostas)

1. Pretendo sim.
2. Sim, pretendo utilizar algumas atividades apresentadas no curso para fortalecer para os meus alunos que nenhum conhecimento de uma nova língua parte do zero, mas já se existe algum conhecimento sobre ela e que a competência oral não se deve ocupar um lugar de supremacia diante das outras competências. Já utilizava algumas comparações com vocabulários na língua que eles já conheciam, mas quero aprofundar ainda mais essas concepções em sala de aula.

3. Sim, as trocas interativas sejam elas a partir da escrita ou da fala. Pensar em contar histórias de vida ou de realizar entrevistas. A reflexão sobre a memória de leitura me foi intensa e dando oportunidades de ser uma nova pessoa, considerando outras oportunidades, sendo mais sensível a aspectos que me passavam despercebidos como o repertório linguístico da língua mãe, como ele é uma mina de muitas possibilidades. Além das notas de biografia / entrevistas as atividades de europanto que possibilitam misturas / empréstimos / alternâncias e vários contatos linguísticos são muito bacanas. Estimulam a cognição. As atividades de intercompreensão que fizemos com as línguas românicas foram muito úteis também, motiva estudar outras línguas.
4. Sim! Se apoiar nos conhecimentos já existentes em outros idiomas
5. Sim, se possível todas! Mas eu gostaria de trabalhar mais com a 'Didática integrada das Línguas' em que nós usamos a língua materna como suporte, o que acho interessante, pois pra mim, quando aprendemos outra língua, e continuamos trabalhando a nossa, nós a aprendemos mais também. Gostei também da metodologia do 'Despertar para as Línguas' para fixação, especialmente para alunos em que possam ter dificuldades em analisar de imediato qual língua está sendo trabalhada em certos momentos.
6. Sim. O princípio de usar os verdadeiros cognatos, por exemplo. Achei bastante interessante e me identifiquei, pois na maioria dos casos eu encontro mais associações verdadeira do Francês com o português do que falsos-cognatos.
7. Com certeza usarei. Pelo menos tenho a certeza de usar a intercompreensão.
8. Não utilizei ainda, mas pretendo a partir de agora utilizá-los.
9. Sim, pretendo e já tenho tentado fazer. Primeiramente, o recurso a todo o repertório linguístico-cultural do aprendiz é algo que uma aula de língua estrangeira não deveria prescindir. Por meio da intercompreensão entre línguas, muitos processos podem ser viabilizados. Além disso, trabalhar com a sensibilização à diversidade linguística, apresentando línguas ou variedades linguísticas distintas, que possam servir como um despertar para a diversidade de maneira geral. Acredito serem esses os dois aspectos que mais têm me chamado a atenção.
10. Sobre ensino: Interação; Contextualização; Dimensões dos conteúdos; Valorização das Experiências dos alunos; Diversidade de vivências; Problematização; Autonomia e Criatividade; Ludicidade; Compreensão e Transferência de Habilidades
11. Com certeza, adorei as atividades com o europanto e réveil aux langues e pretendo utilizá-las. Acredito que sejam atividades muito interessantes para esse 'despertar' de línguas estrangeiras e suas pluralidades, não só em termos quantitativos, mas também

por razões culturais, pois nos permite ter acesso a um mundo mais plural, como de fato o é.

12. Sou aluno, ainda não dou aula.
13. Ainda não, mas planejo usar futuramente.
14. Apoio em língua materna. Palavras em português emprestada no francês. Sufixos da língua francesa com seus correspondentes em português etc.
15. Sim, a intercompreensão nas aulas.
16. Sim, intercompreensão entre línguas e abordagem intercultural
17. Imolemento la IC en la enseñanza de lenguas romances e inglés en el campo del turismo: plurilinguismo e interculturalidad.
18. Sim. Se a língua materna do aluno for o português, por exemplo, ele não pode utilizá-la, mas pode usar outras línguas para tirar a sua dúvida quando não souber se expressar na língua que está aprendendo.
19. Quando ensinamos precisamos seguir modelos e parâmetros que nem sempre nos dão margem para outras possibilidades. Mas estou bem tendenciosa a fazer um projeto para ver na prática como seria e qual a reação dos alunos. Se eu conseguir realizar lhe avisarei. Abraços e muito obrigada.
20. Conforme informei anteriormente, não estou atuando enquanto docente de forma direta, mas sim, levarei e buscarei conhecer mais sobre para usar no momento apropriado.
21. Sim, o uso da língua materna