



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

**INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS E
LITERATURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
PARA A FORMAÇÃO HUMANA**

JOSIMAR ALVES DA SILVA

Campina Grande, Julho de 2017

JOSIMAR ALVES DA SILVA

INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS E
LITERATURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
PARA A FORMAÇÃO HUMANA

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

Orientadora: Professora Dra. Josilene Pinheiro-Mariz.

Campina Grande, Julho de 2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S586i Silva, Josimar Alves da.
Intercompreensão de línguas românicas e literatura na educação de jovens e adultos para a formação humana / Josimar Alves da Silva. – Campina Grande, 2017.
161 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.
"Orientação: Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz".
Referências.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Intercompreensão de Línguas Românicas. 3. Plurilinguismo. 4. Leitura-literária. I. Pinheiro-Mariz, Josilene. II. Título.

CDU 374.7:811.13(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA



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



Examinador interno: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa (UFCG)



Examinadora externa: Prof.^a Dr.^a Melânia Mendonça Rodrigues (UAEd/UFCG)

Examinadora suplente: Prof.^a Dr.^a Maria Angélica de Oliveira (PPGL/UFPB)

Dedico esta dissertação aos grandes amores da minha vida: meu pai **Josino** (in memorian) e minha mãe **Matilde**, minha base terrestre.

Dedico a minha esposa **Aline** e meus filhos **Artemis** e **Mariano** que são estímulos em meu cotidiano.

Dedico à minha orientadora, professora **Josilene Pinheiro-Mariz** que me guiou com incentivo, perseverança e fé em Deus!

Vós sois o sal da terra; e se o sal for insípido, com que se há de salgar? Para nada mais presta senão para se lançar fora, e ser pisado pelos homens. Vós sois a luz do mundo; não se pode esconder uma cidade edificada sobre um monte; nem se acende a candeia e se coloca debaixo do alqueire, mas no velador, e dá luz a todos que estão na casa. Assim resplandeça a vossa luz diante dos homens, para que vejam as vossas boas obras e glorifiquem a vosso Pai, que está nos céus.

Mateus 5:13-16

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** que nunca desistiu de mim, e sempre me sustentou dizendo “não temas”;

Ao meu pai **Josino Noberto da Silva**, que foi levado por Deus quando eu tinha quase três anos, mas que me deixou ensinamentos para toda a minha vida;

À minha mãe **Matilde Alves da Silva**, que reuniu forças para nos criar, orientar e mesmo sendo viúva acreditou que iríamos ser frutos do Senhor Jesus;

Aos meus queridos avós paternos **João e Laura**, e maternos **Joaquim e Maria**, que deixaram sempre a lição, que devo sempre acreditar, pois tudo é possível para quem tem fé em Deus;

À minha esposa **Aline Oliveira Arruda**, por permanecer ao meu lado, apoiando em todos os meus momentos: na saúde, na doença, na tristeza e na alegria;

Aos meus filhos **Artemis Alves Arruda e Mariano Alves Arruda**, que dão em nome de Deus, mais razão para continuar acreditando no amor e, na esperança de dias melhores;

As minhas irmãs **Josilene Alves da Silva, Josicleide Alves da Silva e Jocilene Alves Barbosa** que entenderam as ausências em muitos momentos do cotidiano;

Aos meus cunhados **Josenildo e Erivaldo** (in memoriam) e a **Robson Benício** pelo estímulo;

Aos sobrinhos **Josembergh e Josiane Correia; Jéssica e Jefferson Costa** pelo carinho;

Aos queridos amigos **Alan Alves, Carina Maia, Criseuda Barros, Eneida Agra, Graça Souto, Gutemberg Almeida, Genilda Paulino, Gabriele Holanda, Joseana Davi, Marconi Pereira, Marcela Cartaxo, Maura Ramos, Mildred Farias, Patrícia Leal, Rogério Cunha, Vânia Andrade, Samyra Andrade e ao Grupo de Teatro Heureka** que motivaram para a minha jornada acadêmica;

Playart Produtora pela qualidade nos serviços e a **Xapéu Vídeo** pela atenção e profissionalismo;

À minha sogra **Nilma Oliveira** e ao meu sogro **Antônio Arruda** pela alegria do cotidiano;

À minha orientadora **Josilene Pinheiro-Mariz**, que acreditou em mim, deu-me a oportunidade de sonhar e ver que o impossível se torna possível;

Aos professores **Marco Antonio Margarido Costa** (UFCEG), **Melânia Mendonça Rodrigues** (UAE/UFCEG) e **Maria Angélica de Oliveira** (PPGL/UFPB) que aceitaram serem examinadores da minha qualificação e da banca de defesa;

Aos professores **Aloísio Dantas, Carmem Nóbrega, Edmilson Rafael, Hélder Pinheiro, José Mário, Josilene Pinheiro-Mariz, Marco Antonio, Márcia Tavares, Maria Auxiliadora Bezerra, Maria Santana, Marta Nóbrega, Rosângela Melo, Washington Farias e Sinara de Oliveira**, que me auxiliaram com materiais e orientações durante o curso;

Aos funcionários da Unidade Acadêmica de Letras, e da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino **Waldemar, Renale, Júnior**, em especial ao amigo **Marciano** pela amizade e presteza;

Ao amigo **Saulo Rios Mariz**, pelas boas conversas e pelo exemplo de ser humano;

À **Marcela Eulálio** que nos ajudou em algumas dúvidas durante a caminhada;

À **Maria Renally** que desde o início do curso, deu-nos forças para a jornada;

Aos colegas do mestrado: **Amanda, Joselito, José, Luciana, Melina, Paula, Philipe, Renally, Sandra, Thales e Thaise** com quem obtive experiências enriquecedoras;

Aos meus **alunos do IV Ciclo F** (9º ano do Ensino Fundamental) da Educação de Jovens e Adultos, do turno noite que participaram com perseverança;

A **UFCEG – POSLE** que me proporcionou grandes aprendizados;

À **CAPES** pela bolsa de estudos durante os dois anos da pesquisa.

RESUMO

Considerando a literatura como arte, entendemos que ela é capaz de proporcionar ao ser humano uma releitura ou atualização da sua época, além de instigar à fruição estética, à subjetividade e ao engajamento do leitor nessa atualização. Assim, compreendemos que o professor deve assumir uma postura na qual trabalhe o texto literário com uma preparação teórico-metodológica que permita a imersão desse viés. Desse modo, o trabalho com o texto literário, bem como a interpretação da obra lida, na verdade, não deixa de ser um ato político, visto que bem desenvolvido pode transformar vidas. Nesse sentido, nossa pesquisa busca observar os processos de leitura (JOUVE, 2002) que os estudantes de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Fundamental percorreram quando da leitura de uma obra literária, em línguas estrangeiras, em um âmbito plurilíngue e multicultural da Intercompreensão de Línguas Românicas (ILR ou IC). Para tanto, buscamos nesses estudos as bases que dão sustento às nossas discussões, como as pesquisas que apontam para a apreensão e reconstrução da diversidade, segundo Andrade et al., (2007; 2009) e outros estudos que também nos dão suporte às reflexões tais como Alas-Martins (2011) em suas ponderações sobre o plurilinguismo como suporte na formação do sujeito-aprendiz; Bakhtin (1997;2006), em seus estudos sobre alteridade e o dialogismo; Candido (2004;2008) e Cosson (2012), quanto à relação da literatura com o leitor e ainda Vygotsky (2005), sobre pensamento e linguagem; dentre outros. Como procedimento metodológico, desenvolvemos uma pesquisa-ação, partindo de sequências de atividades para a leitura dos excertos literários selecionados em três línguas irmãs (francesa, espanhola e italiana): *Les Misérables*, de Victor Hugo, *Don Quijote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes e *Le Avventure de Pinocchio*, de Carlo Collodi, objetivando o estímulo à leitura e à compreensão pelos caminhos da Intercompreensão, com o intuito de fortalecer a importância da ILR no ensino da Língua Portuguesa. Após a execução da pesquisa-ação, identificamos que os alunos puderam apreender os sentidos dos textos, sentindo-se estimulados a conjeturar, com múltiplos olhares, as suas próprias certezas, abrindo-se para outros horizontes, possibilitando a reflexão e a sua própria criticidade enquanto formação humana.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; Intercompreensão de Línguas Românicas; Plurilinguismo; Leitura literária.

RESUMEN

Teniendo en cuenta la literatura como arte, entendemos su capacidad de proporcionar al ser humano una relectura o una actualización de su tiempo, e induce el disfrute estético, la subjetividad y la participación del lector en esta actualización. Así, comprendemos que el profesor debe asumir una postura en la cual utilice el texto literario con una preparación teórico-metodológica que permite la inmersión de este bien. De este modo, trabajar con el texto literario, bien como la interpretación de la obra leída, en verdad, no deja de ser un acto político, como bien desarrollada puede transformar la vida. En este sentido, nuestra investigación busca observar los procesos de lectura (JOUVE, 2002) que los estudiantes de Lengua Portuguesa de Educación de Jóvenes y Adultos, de la Educación Primaria caminaron al leer una obra literaria en lenguas extranjeras en un contexto plurilingüe y multicultural de la intercomprensión de lenguas Románicas (ILR o IC). Por lo tanto, buscamos en estos estudios las bases que sustentan nuestras discusiones, como las pesquisas que apuntan para la aprehensión y la reconstrucción de la diversidad, según Andrade et al., (2007; 2009) y otros estudios que también nos apoyamos a las reflexiones tales como Alas-Martins (2011) en sus consideraciones sobre el plurilinguismo como soporte en la formación del sujeto-aprendiz; Bakhtin (1997; 2006), en sus estudios de la alteridad y el dialogismo; Candido (2004; 2008) y Cosson (2012), en que consiste en la relación de la literatura con el lector y aún Vygotsky (2005), sobre el pensamiento y el lenguaje; entre otros. Como procedimiento metodológico, hemos desarrollado una investigación-acción, a partir de secuencias de actividades para la lectura de fragmentos literarios seleccionados en tres lenguas hermanas (francés, español e italiano): *Les Misérables*, Víctor Hugo, *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel Cervantes y *Le Avventure de Pinocho*, de Carlo Collodi, estimulando así la lectura y la comprensión por el camino de la intercomprensión, con el objetivo de reforzar la importancia de ILR en la enseñanza de la Lengua Portuguesa. Tras la aplicación de la investigación acción, se encontró que los estudiantes fueron capaces de captar los significados de los textos, se sintiendo estimulados a conjeturar con múltiples perspectivas, sus propias certezas, la apertura a otros horizontes, permitiendo la reflexión y su propia criticidad como formación humana.

Palabras-clave: Educación de jóvenes y adultos; Intercomprensión de lenguas Románicas; Plurilinguismo; Lectura literaria.

RÉSUMÉ

En considérant la littérature comme un art, nous croyons qu'elle est capable de fournir à l'être humain une relecture ou une mise à jour de son époque, en plus de lui stimuler à la jouissance esthétique, à la subjectivité et à l'engagement du lecteur dans cette actualisation. Ainsi, nous comprenons que l'enseignant doit assumer une posture dans laquelle il travaille le texte littéraire sur une préparation théorico-méthodologique qui permette une immersion par ce biais. De cette façon, le travail avec le texte littéraire ainsi qu'avec l'interprétation de l'œuvre lue, en fait, il est encore un acte politique, dès qu'il soit bien développé il peut transformer des vies. En ce sens, notre recherche a pour but d'observer les processus de la lecture (JOUVE, 2002) qui ont parcouru les étudiants de Langue Portugaise de l'Éducation Qualifiante des Jeunes et des Adultes, de l'enseignement fondamental, pendant la lecture des œuvres littéraires en langues étrangères, dans un contexte plurilingue et multiculturel de l'Intercompréhension des Langues Romanes (ILR ou IC). Pour arriver à ce but nous avons cherché dans ces études, les bases théoriques qui donnent consistance à nos discussions, telles que les recherches liées à la reconstruction de la diversité, selon Andrade et al. (2007; 2009) et d'autres études qui soutiennent également nos réflexions telles, celles d'Alas-Martins (2011) sur le plurilinguisme comme un soutien à la formation du sujet- apprenant; outre Bakhtine (1997; 2006), dans ses études sur l'altérité et le dialogisme; nous nous appuyons aussi sur Candido (2004; 2008) et sur Cosson (2012), quant à la relation entre le lecteur et la littérature et encore sur Vygotski (2005), à propos de la pensée et du langage; parmi d'autres. Pour la procédure méthodologique, nous avons développé une recherche-action, à partir de séquences d'activités pour la lecture des extraits littéraires en trois langues sœurs (le français, l'espagnol et l'italien): *Les Misérables*, de Victor Hugo, *Don Quijote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes et *Le Avventure di Pinocchio*, de Carlo Collodi, sous l'objectif de stimuler la lecture et la compréhension par les chemins de l'Intercompréhension, afin de renforcer l'importance de l'ILR dans l'enseignement de la Langue Portugaise. Pour conclure, nous avons constaté que les étudiants ont pu saisir les sens des textes, en étant encouragés à faire des conjectures, en utilisant des regards multiples ainsi que leurs propres certitudes, en s'ouvrant vers d'autres horizons, permettant ainsi la réflexion et leur propre criticité à propos de la formation humaine.

Mots-clés: Éducation Qualifiante des Jeunes et des Adultes; Intercompréhension des Langues Romanes; Plurilinguisme; Lecture littéraire.

SOMMARIO

Considerando la letteratura come arte, si capisce che è in grado di fornire all'essere umano una rivisitazione o aggiornamento del suo tempo, e anche indurre alla fruizione estetica, alla soggettività e all'impegno del lettore in questo aggiornamento. Così, si capisce che l'insegnante debba assumere una posizione in cui lavori il testo letterario con una preparazione teorica e metodologica che permetta l'immersione di questo punto di vista. Dunque, il lavoro con il testo letterario e l'interpretazione dell'opera letta, infatti, è ancora un atto politico, come ben sviluppato può trasformare vite. In questo senso, la nostra ricerca ha lo scopo di osservare i processi di lettura (JOUVE, 2002), che gli studenti di Lingua Portoghese dell'Istruzione Elementare per Giovani e Adulti hanno percorso durante la lettura di un'opera letteraria in lingue straniere in un contesto plurilingue e multiculturale di intercomprensione di lingue romanze (ILR o IC). Pertanto, danno sostentamento per le nostre discussioni la ricerca relativa al sequestro e la ricostruzione della diversità, secondo Andrade et al., (2007; 2009) e altri studi, come Alas-Martins (2011) nelle sue riflessioni sul plurilinguismo come supporto nella formazione dell'apprendente; Bachtin (1997; 2006), nel suo studio sull'alterità e il dialogismo; Candido (2004; 2008) e Cosson (2012), per quanto riguarda la letteratura del rapporto con il lettore e ancora Vygotskij (2005), sul pensiero e il linguaggio; tra gli altri. Come procedura metodologica, abbiamo sviluppato una ricerca-azione, partendo da sequenze di attività per la lettura di brani letterari selezionati in tre lingue sorelle (francese, spagnolo e italiano): *Les Misérables*, di Victor Hugo, *Don Quijote de La Mancha*, di Miguel de Cervantes e *Le Avventure di Pinocchio*, di Carlo Collodi, stimolando così la lettura e la comprensione per le vie dell'intercomprensione, con l'obiettivo di rafforzare l'importanza dell'ILR nell'insegnamento del portoghese. In seguito alla realizzazione della ricerca-azione, abbiamo scoperto che gli studenti sono stati in grado di cogliere i significati dei testi, sentendosi incoraggiati a indovinare, con visualizzazioni multiple, le proprie certezze, aprendosi ad altri orizzonti, consentendo la riflessione e la propria critica come formazione umana.

Parole chiave: Educazione di giovani e adulti; Intercomprensione di lingue romanze; Multilinguismo; Lettura letteraria.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Livro didático EJA – 9º ano	pág. 42
Figura 2: Carta-convite	pág. 69
Figura 3: Atividade em sala de aula para IC	pág. 70
Figura 4: Estudo do texto para IC	pág. 71
Figura 5: Don Quijote de la Mancha.....	pág. 72
Figura 6: Estudo do texto 2 para IC	pág. 73
Figura 7: Aluno 11 reconhecendo palavras.....	pág. 95
Figura 8: Aluno 1 identifica a língua	pág. 96
Figura 9: Aluno 2 identifica a LE.....	pág. 97
Figura 10: Aluno 3 parece que não compreendeu a pergunta	pág. 98
Figura 11: Nível de compreensão, segundo os estudantes	pág. 100
Figura 12: Pergunta do estudo do texto de número 3	pág. 105
Figura 13: Pergunta do estudo de número três.....	pág. 106
Figura 14: Pergunta do estudo de número quatro.....	pág. 118
Figura 15: Pergunta de número quatro.....	pág. 118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Turma concluinte da EJA	pág. 88
Gráfico 02: Leitura ou escrita?	pág. 92
Gráfico 03: Aprender outra Língua Estrangeira.....	pág. 93
Gráfico 04: Qual o idioma do texto?	pág. 97
Gráfico 05: Compreensão da narrativa.....	pág. 99
Gráfico 06: Reconhecimento de Línguas Românicas.....	pág. 116
Gráfico 07: Notas pela participação	pág. 122

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Última questão da atividade	pág. 98
Quadro 02: Compreendeu a narrativa? Houve dificuldade?	pág. 100
Quadro 03: As personagens/O que chamou atenção	pág. 101
Quadro 04: O término do romance	pág. 102
Quadro 05: A leitura estimula?	pág. 103
Quadro 06: O que mais chamou atenção em você nesse romance	pág. 104
Quadro 07: Quem era ruim?	pág. 105
Quadro 08: Quem matou o Grilo-Falante?	pág. 106
Quadro 09: Capacidade para uma LE (NÃO)	pág. 117
Quadro 10: Capacidade para uma LE (SIM)	pág. 117
Quadro 11: Pergunta de número 04	pág. 118
Quadro 12: Quinta questão	pág. 119
Quadro 13: Questão de número seis	pág. 120
Quadro 14: Participação na encenação	pág. 121

LISTA DE ABREVIações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior

CARAP – Quadro de Referências para as Abordagens Plurais

DOFEREE – Diretrizes Operacionais para as Escolas da Rede Estadual de Ensino 2016

IES – Instituto de Ensino Superior

IC ou ILR – Intercompreensão de Línguas Românicas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LD – Livro didático

LDB – Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional

LDP – Livro Didático de Português

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNA – Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte

PCNLP- Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

QEER – Quadro Europeu de Referência para as línguas

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UFMG – Universidade Federal de Campina Grande

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
CAPÍTULO 1 A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	25
1.1 Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos.....	26
1.2 Os processos na leitura literária.....	29
1.3 Leitura literária na EJA	39
CAPÍTULO 2 A INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS NA SALA DE AULA	45
2.1 A língua/cultura estrangeira como lugar para descobertas.....	46
2.2 A Intercompreensão de Línguas Românicas da Europa para o Brasil	50
2.3 A Intercompreensão nos caminhos da alteridade: uma possibilidade na sala de aula	59
Capítulo 3 PERCURSO METODOLÓGICO PARA A INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA	65
3.1 Um estudo piloto como “direcionador” para a pesquisa	66
3.1.1 Os sujeitos do estudo piloto.....	67
3.1.2 Coleta dos dados do estudo piloto.....	67
3.2 Classificação da pesquisa	75
3.3 Descrição dos corpora	77
3.4 Descrição do ambiente e do público.....	80
3.5 Sequência de atividades	81
3.6 Instrumentos para coleta de dados.....	83

Capítulo 4 A ABORDAGEM PLURILÍNGUE E MULTICULTURAL NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA	85
4.1. A literatura na EJA como um caminho para a formação humana	86
4.2. A IC no ensino de língua portuguesa através do teatro	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	139
APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA	140
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE	141
APÊNDICE C – CARTA-CONVITE	143
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INICIAL	144
APÊNDICE E – <i>LES MISÉRABLES</i> , DE VICTOR HUGO – ESTUDO DO TEXTO	145
APÊNDICE F – <i>DON QUIJOTE DE LA MANCHA</i> , DE MIGUEL DE CERVANTES – ESTUDO DO TEXTO.....	146
APÊNDICE G – <i>LE AVVENTURE DE PINOCCHIO</i> , DE CARLO COLLODI – ESTUDO DO TEXTO	147
APÊNDICE H – TEXTO DRAMATÚRGICO	148
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO FINAL	150
ANEXOS	151
ANEXO 1 - EXCERTOS DOS ROMANCES	152
ANEXO 2 - PARECER CONSUBSTANCIADO SOB INSCRIÇÃO	158
ANEXO 3 - TEXTO EM LM SOBRE O GÊNERO ROMANCE.....	161

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O professor precisa provocar no aluno questionamentos para levá-lo ao alcance dos significados, bem como a distinguir etapas correspondentes aos fragmentos até então compreendidos, e então, construir o nível de leitura.

Josilene Pinheiro-Mariz

A escola é um espaço de convivência entre professores, funcionários, alunos e comunidade em geral. Empiricamente, observamos há mais de duas décadas que os aprendizes adentram nesse espaço, não só almejando uma formação para o mercado do trabalho, mas também para tornarem-se seres capazes de refletir e intervir na sociedade da qual participam. Para tanto, o professor é uma figura essencial para alargar a visão dos estudantes sobre o mundo que os rodeiam, mediando muitas vezes conflitos internos e externos do cotidiano.

A presença do texto literário nesse universo escolar é indispensável para possibilitar a fruição estética, bem como desenvolver a capacidade intelectual e cognitiva estimulando o aluno a ser um sujeito político no dia a dia. Segundo Candido (2004, p. 180), “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Percebemos que, através da literatura, não só validamos a obra lida, mas nos tornamos protagonistas do sonho e da razão, um ator interpretando as nuances da vida.

Desse modo, a sala de aula é um oásis não só para o processo de ensino e aprendizagem, mas também uma possibilidade para que os alunos possam compreender sua importância como ser humano na sociedade da qual participa. Isto posto, quando nos deparamos com alunos da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), muitos deles foram deixados de lado por toda uma sociedade e trazem marcas indeléveis de uma formação interrompida. Alguns retornam à sala de aula forçados pelo mercado de trabalho, outros para satisfazer os filhos ou netos que cobram que seus pais e avós se atualizem para poderem dialogar sobre os dilemas da vida. E outros, para retornar o processo interrompido, por um desejo pessoal.

Os alunos da EJA apresentam dificuldades na leitura, sobretudo de textos literários, uma vez que muitos deles se ausentaram, por mais de uma década da sala de aula, tornando esses aprendizes, muitas vezes, avessos e desinteressados. Nessa perspectiva, nossa reflexão caminha no sentido de motivar discentes que retornam para a escola – após cinco, dez, quinze, vinte e às vezes mais de trinta anos –, para a leitura literária.

Assim, como despertar nos estudantes da EJA o gosto pela leitura, fazendo com que esse aprendiz mergulhe e se entusiasme não só para ir ao Ensino Médio, mas também para que ele encontre caminhos para sua formação pessoal e profissional? Qual estratégia didática pode ser utilizada para desenvolver a competência leitora do aluno da EJA com línguas diferentes?

Para responder às diversas indagações, acreditamos que a estratégia de leitura pode ser através da Intercompreensão de Línguas Românicas, mediada pelo professor de Língua Materna (doravante LM) que possibilitará motivação, estímulo e descobertas para o aluno em formação.

Em nosso cotidiano, há várias pesquisas sobre a inserção do aluno na Língua Estrangeira (doravante LE), porém, para que o aluno possa compreender uma LE, é essencial que seja colocada no contexto dele, considerando que o aprendiz necessita ser motivado para vislumbrar um ambiente diferente da sua LM.

Nesse sentido, a sala de aula é um lugar ideal, para apresentarmos novas metodologias de ensino de LE, considerando o conhecimento da LM, estimulando o aluno a viajar por outros universos, conhecendo culturas diferentes da sua. Evidentemente, essa motivação necessita ser apresentada pelo professor, que conhecendo sua turma, possibilite estratégias didáticas com reflexão e criticidade face à sociedade vigente.

A Intercompreensão de Línguas Românicas, (doravante IC ou ILR), pode oferecer subsídios para uma formação plurilíngue, fazendo com que os alunos compreendam as línguas aparentadas, além da sua própria LM. A IC, como uma abordagem ajuda na didática de LE, essa proposta pode também auxiliar no ensino da Língua Portuguesa, pois

quando colocada em contato com outras línguas românicas (logo irmãs), há uma grande probabilidade de conduzir o aprendiz a ampliar horizontes linguísticos e culturais.

No Brasil, através dos documentos oficiais, a exemplo da Lei 9.394 – Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDB (1996), em cujo artigo 26º, 5º parágrafo, encontramos que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, p.11). Sendo assim, em qual momento, a comunidade escolar realmente tem decidido por uma língua estrangeira moderna?

Sabemos que a maioria das escolas recebe a língua inglesa como obrigatória, e são raras as que conseguem implantar, de fato e de direito, uma segunda língua. Além disso, há a Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, que dispõe sobre o Ensino de língua Espanhola no Brasil, tornando obrigatória a oferta desta língua, pela escola, no Ensino Médio, tanto na rede pública quanto na rede particular, mas de matrícula facultativa para o aluno; a lei também faculta a oferta da Língua Espanhola, por parte das escolas públicas e particulares, no Ensino Fundamental. Pode-se pensar que o aprendiz que tenha acesso a uma escola de idiomas, terá conexão imediata com outros países, uma vez que a prática apreendida favorece o conhecimento linguístico, porém não o conhecimento multicultural.

Segundo Souza (2013), na Europa, na década de 1990, o plurilinguismo desenvolveu-se, a partir do processo migratório, enquanto abordagem na aprendizagem de línguas. Assim, o ensino de uma LE tem sido considerado uma tarefa árdua, principalmente nas escolas públicas do Ensino Básico (SANTOS JORGE; TENUTA, 2011; LIMA, 2011; DIAS; CRISTÓVÃO, 2012).

Tal assertiva tem sido ouvida frequentemente, porque há mais de 20 anos lecionamos, sobretudo na Educação Básica. E, mesmo sabendo que a maioria das escolas tem professores qualificados, os alunos estudam a LE, na maioria das vezes, por obrigação, haja vista que ela se encontra dentro da estrutura curricular.

Leva-se em conta que, ao se estudar uma LE, estuda-se também uma cultura, sendo, portanto necessário que o professor e o aluno tenham noções/conhecimentos socioculturais a respeito daquela língua. Elemento que é ressaltado pelos documentos oficiais, além de outros documentos para o ensino de LE, apresentando que os alunos, por mais que gostem do professor, não entendem o porquê de ter aquele conteúdo em sua vida (PINHEIRO-MARIZ, 2008). De acordo com os PCN (1998, p.41), “[...] Língua Estrangeira no Ensino Fundamental é parte da construção da cidadania”. E, as OCEM (2006):

[...] a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais. (OCEM, 2006, p. 91).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) ora em tramitação, nos informa que, quando se decide ensinar uma LE, é necessário compreender o universo no qual o aluno está arraigado, como ele está inserido na comunidade e quais são as motivações que o discente tem para adentrar em um mundo diferente da sua LM. Isto posto, é necessário ressaltar que muitas estratégias de ensino de LE podem ser elencadas para que o estudante adentre nesse novo mundo e compreenda que não se trata apenas de uma imposição do processo de globalização, centrado na área comercial, mas sim da formação cultural do aprendiz, uma vez que muitas línguas originaram-se de situações históricas, da miscigenação étnica e até de imposições políticas.

Consideramos, assim, que através da nossa experiência em sala de aula, o ensino de uma LE, em nosso país, tem sido rediscutido, mas, de fato, a maior constatação é que o aluno tem ficado em segundo plano, seja pela ausência de um ensino de qualidade, pelas condições sociais em que o discente se encontra ou ainda pela proliferação de cursos de idiomas que refutam algumas vezes o próprio ensino da Educação Básica. É a partir desses acontecimentos, que acreditamos que se deva dar ao aprendiz de LE, a possibilidade de conhecer outras línguas/culturas.

Para tanto, a pesquisa foi um estudo através da abordagem plurilíngue e realizada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, com alunos concluintes, da Educação de Jovens e Adultos. Como instrumentos de pesquisas, utilizamos excertos dos textos literários em três línguas irmãs: a francesa, a espanhola e a italiana.

O corpus da investigação foi constituído por atividades de leitura, áudios e interpretação de excertos clássicos, realizados em sala de aula de Língua Portuguesa, com o propósito de minorar problemas e aperfeiçoar o ensino de LM a partir da proposta da ILR. Além disso, as possíveis (re) leituras dos excertos, foram apresentadas como resultados através de uma adaptação e representada teatralmente pelos alunos para toda a comunidade escolar, no anfiteatro da escola.

Destarte, nosso estudo teve como objetivo geral: identificar o papel da IC no âmbito do ensino de LM, percebendo se os excertos dos textos literários *Les Misérables*, de Victor Hugo, *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes e *Le avventure di Pinocchio*, de Carlo Collodi, estimulam a leitura e compreensão, favorecendo a amplitude linguístico-cultural da Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, nossos objetivos específicos foram: a) verificar o processo de leitura dos textos literários, a partir da percepção dos alunos para a IC e ampliação dos horizontes culturais; b) analisar a leitura literária, através de uma sequência de atividades, numa abordagem plurilíngue no ensino de LE, possibilitando a melhoria da LM; c) proporcionar a realização de uma experiência multicultural, mediante a adaptação e encenação para a comunidade escolar.

Pretendeu-se, com nossa pesquisa, não só a compreensão dos excertos literários lidos, mas também a sensibilização dos alunos para descobertas de línguas até então colocadas como distantes, mas que são próximas, devido à mesma família românica. Com relação ao teatro, consideramos que, segundo Boal (1996):

O teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver – ver-se em situação. [...]. A essência do teatro é o ser humano que se auto-observa [...]. permite que o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade. (BOAL, 1996, p. 27).

Essa auto-observação do fazer teatral ocorreu dentro de uma encenação, em um momento pós-leitura das obras na sala de aula, e proporcionou uma interação entre aprendiz, autor e obra, tendo em vista que a discussão versou sobre as diferenças e semelhanças das línguas românicas, através da ILR, além de argumentar, evidentemente as relações entre as obras sugeridas pelo teatro, ampliando mais ainda o universo cultural dos alunos envolvidos. Sendo assim, nossa problemática consistiu nas dificuldades de aprendizagem/leitura em LM. Nosso maior questionamento foi: a IC favoreceria o aperfeiçoamento de LM, a partir da leitura literária dos textos clássicos e do teatro?

Nossa dissertação está dividida em quatro capítulos, além das Considerações iniciais, das Referências e das Considerações finais. Nesse sentido, o primeiro capítulo sobre: A Leitura Literária na Educação de Jovens e Adultos, discorreremos sobre a EJA no Brasil, os processos na leitura literária e a leitura literária na EJA. No segundo capítulo: Intercompreensão de Línguas Românicas na sala de aula, apresentamos a língua/cultura estrangeira como lugar para descobertas; Intercompreensão de Línguas Românicas da Europa para o Brasil; a IC pelos caminhos da alteridade: uma possibilidade de interação dentro da sala de aula.

No terceiro capítulo, abordaremos o percurso metodológico, apresentado o estudo piloto que realizamos, e em seguida, descreveremos nossa pesquisa e, no quarto e último capítulo, apresentaremos a abordagem plurilíngue e multicultural na sala de aula de Língua Portuguesa, a partir da pesquisa exploratória, realizada com uma turma do IV Ciclo F (nono ano do Ensino Fundamental), da EJA, em uma Escola Pública Estadual de Campina Grande, em que faremos nossa análise discorrendo sobre: a literatura na EJA como um caminho para a formação humana e a IC no ensino de língua portuguesa através do teatro.

CAPÍTULO 1
A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS

Neste capítulo, discutiremos, a leitura literária na EJA, para o que abordamos inicialmente, a presença da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nossa sociedade brasileira, apresentando alguns conceitos, documentos da EJA, recorrendo aos conceitos sobre a formação dos leitores, possibilitando a inserção do aprendiz para o caminho da cidadania.

1.1 Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos

A convivência escolar reúne uma série de profissionais, dentre eles de modo geral funcionários nas suas mais diversas funções: auxiliares, porteiros, bibliotecários, entre outros, além dos professores que recebem diariamente alunos com vários planos, muitos sonhos, alguns referentes à qualificação no conhecimento escolar para se chegar a um trabalho, uma profissão.

A escola também é um espaço que estimula com atividades socioeducativas os aprendizes ao exercício da cidadania. Notadamente, a figura do professor é muito importante, uma vez que ele amplia os horizontes dos discentes sobre a vida, além de mediar as situações escolares para o aprendizado.

Na sala de aula da EJA, o professor, muitas vezes, é a grande referência e tudo que ele diz é posto como verdadeiro, pois o que justifica a presença de um docente é o fato de que ali se encontram saberes e não saberes (DALAROSA, 2008). Desse modo, quando o educador resolve trabalhar com o texto literário, os alunos embarcam na experiência não só pelo fato da fruição estética, mas por perceberem que o encaminhamento do docente poderá levá-los a novos caminhos, inclusive no desenvolvimento cognitivo.

Na Declaração de Hamburgo (1997 apud PAIVA 2004, p. 38), encontramos que “[...] a educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro de aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os

estudos baseados na teoria e prática devem ser reconhecidos”. Nesse sentido, na sala de aula da EJA, como em outra sala de aula do Ensino Regular, encontramos dificuldades na aprendizagem, mesmo quando nos propomos a levar uma variedade de gêneros textuais, seja o bilhete, as receitas, a charge, dentre outros.

Segundo Candido (2004, p. 175): “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Nesse sentido, a figura do leitor é indispensável, haja vista que valida a obra que leu, espalha as ideias pelo mundo, tornando-se protagonista de muitas ações. Assim, a sala de aula é um lugar fértil para o ensino e a aprendizagem, e significa abrir as portas para o conhecimento, para a vida em sociedade.

De acordo com a LDB (1996), em seu artigo 37, a Educação de Jovens e Adultos: “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 15). Percebemos, por experiência empírica em sala de aula, alunos entre 17 e 60 anos que deixaram os estudos por diversos fatores sócio-econômicos-culturais.

Nessa perspectiva, não devemos esquecer que os alunos da EJA são oriundos de uma realidade social adversa, são sujeitos que tiveram seus direitos relegados há muito tempo, e não podemos simplesmente, quando estiverem em sala de aula, fazer com que esqueçam suas experiências de vida. Ao contrário, devemos valorizá-las, possibilitando para esses aprendizes a socialização de suas experiências, além de estimulá-los para a leitura dos textos e da vida em sociedade. Para tanto, o parecer do Conselho Nacional da Educação (2000) acrescenta que:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (CNE, 2000, p. 5).

Assim, ao adentrarmos no universo da EJA, os problemas se acentuam, pois encontramos diversos alunos com faixa etária diferente, além de muitos terem deixado/abandonado a sala de aula com intervalos entre cinco a trinta anos. Desse modo, deparamos com um universo de adolescentes e adultos que retornaram à vida escolar, em sua maioria, com vistas a melhorarem sua vida econômica, levando-os para um mercado do trabalho que tem exigido no mínimo, a formação do Ensino Fundamental completo para conseguirem um emprego, seja ele de recepcionista, ou de agente de serviços gerais. Mas, como se dá o funcionamento da EJA? De acordo com o CNE (2000), três funções são postas como essenciais para o seu funcionamento:

A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano; A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. [...]. E a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (CNE, 2000, p. 7-11).

Podemos depreender que, na função reparadora, objetiva-se resgatar o que fora negado, em todos os sentidos, ao sujeito-cidadão. Na função equalizadora, deseja-se retomar a vida escolar do jovem ou adulto, fazendo com que possam ter oportunidades na sociedade na qual estão inseridos. E, por fim, na função qualificadora, espera-se que o aprendiz seja atualizado dentro e fora do ambiente escolar. Para Vygotsky (2005, p. 209) “no fim de contas a instrução não começa na escola”.

Compreendemos que o aluno da EJA, ao adentrar ou retornar ao ambiente escolar, traz uma quantidade de informações, ou seja, experiências da sua vida pessoal e profissional que devem ser levadas em consideração para o aprendizado em sala de aula. Desse modo, se as funções descritas acima realmente forem aplicadas, teremos

aprendizes despertados para a educação, mais ainda para a vida na comunidade, compartilhando possíveis sonhos e quiçá algumas soluções do cotidiano.

1.2 Os processos na leitura literária

O século XXI abriu com vários questionamentos em relação à alfabetização e ao letramento, sobre o ser em construção, o saber fazer, além da própria exigência que o mundo impôs para que as crianças e os jovens mergulhassem no processo da tecnologia da informação dentro e fora de casa. Assim, como estimular aprendizes para o conhecimento de si e do outro? Como evitar o seu desinteresse pela escola? E como possibilitar descobertas e fruição pelo ato de saber escrever e, conseqüentemente, ler? Diante desses questionamentos, Soares (2004), nos esclarece:

[...] na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação. (SOARES, 2004, p. 106).

Sendo assim, a leitura está intrinsecamente ligada ao cotidiano, uma vez que o aluno necessita ser estimulado dentro e fora da sala de aula, tomando apenas cuidado para não finalizar o processo do leitor para fins avaliativos.

Muitas vezes, por experiência empírica, temos escutado de alguns colegas que o não aprendizado de determinados alunos decorre de problemas de saúde, das distorções no meio social em que vivem. Além disso, existem professores que inspiram-se em formatos de aula já pré-estabelecidos e o aplicam em todas as turmas, sem considerar suas heterogeneidades, suas diferenças, sem esquecer de currículos defasados e que precisam ser repensados urgentemente.

De acordo com Rojo (2009, p. 98), “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura

e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática”. Assim, muito tem se discutido sobre a inserção do aluno nas práticas sociais, mas o que temos visto tem sido diferente. Desse modo, percebemos que o aprendiz, mergulhando sozinho não conseguirá vislumbrar novos horizontes, será preciso um conjunto de fatores que estimule e o desperte para o aprendizado da escrita, bem como para o da leitura.

Nesse sentido, Melo e Carvalho (2016) apresentam que o texto, para se concretizar, depende de alguém, de um sujeito, em uma determinada situação de comunicação, dirigindo-se para o outro. Sujeito esse que, de acordo com Marcuschi (2008), é o que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro e que o texto é uma (re) construção do mundo e não um simples reflexo. Logo, é preciso pensar/refletir as nossas práticas pedagógicas, com o intuito de melhorar não só o currículo, a escola, mas também o exercício pleno do ser humano.

Segundo Jouve (2002, p. 13), “a leitura significa se interrogar sobre o modo de ler um texto, ou sobre o que nele se lê (ou se pode ler)”. Assim, a motivação para que o aluno leia o texto deve ser uma constante, haja vista que, no Ensino Básico, principalmente a literatura é colocada como um objeto decodificável, o que não é verdade, pois a abordagem deve ser sempre interdisciplinar.

Ao pensarmos na formação de leitores e, especificamente, na literatura, muitas questões surgem: a turma será leitora? Que conhecimentos de mundo encontraremos com os alunos? Se a escola não tem biblioteca, o que poderemos fazer? São muitas as indagações e algumas respostas serão apresentadas, com o próprio tempo, em sala de aula.

Para Silva (2003), devemos ter um chamamento da relação entre teoria e prática da literatura dentro da sala de aula, informando-nos que o ato de ler consiste essencialmente na interação e a recepção é um fato incontestado do leitor com a obra. Desse modo, há uma grande discussão na formação do leitor proficiente, porém, essa formação

fica relegada, pois os alunos são investidos para cumprirem conteúdos determinados dentro de uma carga horária exigida pelo programa escolar.

Além disso, muitas vezes, o professor leva apenas o livro didático, em que os textos literários se apresentam bastante recortados e sem relação com a realidade dos aprendizes, e dessa forma, os alunos não conseguem compreender a narrativa. Sendo assim, a leitura é colocada sempre como aquela que vai dar suporte para atividades lexicais ou de gramática ou quando não, os estudantes são direcionados para fichas de leituras que os deixam desmotivados, pois, se não o fazem, perdem pontos e até notas maiores para a média e, dessa forma, não são estimulados a apresentarem suas inferências.

Para Proust (2003, p. 24), “o que a leitura deixa em nós é a imagem dos lugares e dos dias em que as fizemos”. Desse modo, é essencial também dar um tempo para que o aluno-leitor venha a se familiarizar com o texto, pois a experiência adquire-se paulatinamente, para que o aprendiz possa compreender o texto que tem em mãos e venha a desfrutá-lo em todas as suas nuances.

Nesse sentido, cabe-nos perguntar: o que realmente tem sido feito para despertar o gosto pela leitura com alunos que nunca tiveram o prazer de ler um livro sequer? De acordo com Jouve (2002, p. 17), “a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções”. Isso significa dizer que a leitura é ampla e diversa. Todavia, há colegas que se negam a levar textos clássicos, para a sala de aula, porque acreditam que os alunos não vão acompanhar e, por outro lado, há professores que não querem levar nenhum texto contemporâneo, pois justificam que são complexos em demasia para sua turma. Assim, os alunos ficam limitados, porque não conhecem nem os clássicos e, nem os contemporâneos.

Os professores de literatura, bem como os pesquisadores e críticos da área, têm elevado o debate sobre a utilização ou não do cânone literário, bem como sobre a inserção de novas obras com novos autores em sala de aula. Em alguns seminários, há quem

defenda veementemente a presença do cânone, bem como existem defesas interessantes para a utilização de novas ideias ou perspectivas literárias.

Acreditamos que o professor não deve descartar o cânone literário, pois os alunos já leem tão pouco e tem poucas oportunidades, pois, segundo a professora Ana Santana Souza (2013, p. 6), “o cânone está, portanto, ligado à questão do valor literário da obra”. Sendo assim, cada obra que não esteja dentro do padrão do “cânone” apresentada em sala de aula poderá se tornar essencial na formação do leitor, bem como as próprias obras do cânone literário.

O aluno tem que perceber o valor dialógico da obra, pois não basta apenas entender o período literário, mas sim compreender o caráter atemporal da obra literária. Além disso, o estudante precisa ver o caráter polissêmico da leitura literária, valorizando sua recepção como leitor ávido, possibilitando reescrever suas análises após cada leitura.

De acordo com Proust (2003, p. 35), “na medida em que a leitura é para nós a iniciadora cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar, seu papel na nossa vida é salutar”. Sendo assim, é preciso descobrir o gosto dos alunos e despertar neles o prazer pela leitura, pois a função social da literatura deve permear todo o caminho do aluno para que ele se torne um leitor crítico.

Para tanto, é imprescindível que o professor leve em consideração a experiência do aprendiz que não pode ser imposta. Contudo, muitos alunos, devido às condições sociais e econômicas, têm apenas, como experiência, o livro didático. Não podemos esquecer que há, também, a presença das concepções tradicionais que se tornam um empecilho para o leitor em construção de sentidos, além da ausência do lúdico e da criatividade que não são explorados nos estudantes dentro do cotidiano escolar, pois o ato de ler não pode ser subjugado apenas aos exercícios escolares.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p. 69-70), “a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto,

sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.” Assim, ler é mergulhar sem medo de se ferir, uma vez que a leitura abre-se em um leque de possibilidades, tornando o sujeito-leitor ativo para o conhecimento, para a sociedade, bem como para a ampliação da própria cultura.

Nessa perspectiva, há outras situações que precisam ser analisadas, a exemplo da internet, que, muitas vezes, por apresentar uma leitura rápida e fácil, podem minimizar as possibilidades, ainda mais, do estímulo à leitura. Desse modo, encontramos ainda nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), do terceiro e quarto ciclo:

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (BRASIL, 1998, p. 71).

Podemos depreender que a literatura deve chegar ao aluno de forma tênue e a própria internet poderia ser um canal, se houvesse um direcionamento, levando o aprendiz para que ele pudesse ter contato lentamente, e que, aos poucos, tomasse gosto pela leitura que lhe foi oferecida e assim, adentrasse em outros textos e autores, pois, como nos afirma Jouve (2002):

É precisamente o caráter diferido da comunicação literária que, de certa forma, faz a riqueza dos textos. Recebido fora do seu contexto de origem, o livro se abre para uma pluralidade de interpretações, cada leitor novo traz consigo sua experiência, sua cultura e os valores de sua época. (JOUVE, 2002, p. 24).

Sendo assim, esse mergulho será possível ao aprendiz pela mediação do professor que, através do conhecimento e experiência levará sua turma a descobrir novas emoções, além de outras culturas.

Eco (1988), discorre sobre o papel do leitor e nos apresenta que o texto deve ser atualizado por aquele que o recebe, pois há uma incompletude textual, ou seja, no texto, há espaços em branco e o leitor torna-se responsável para realizar o preenchimento, pois, de acordo com o autor referido (1988, p. 37), “todo texto, quer que alguém o ajude a funcionar”. Portanto, o leitor-aluno necessita ser partícipe da leitura e realmente mergulhar na narrativa, preenchendo-a com suas ideias, concepções e fazendo inferências sobre o que assimilou para si mesmo, bem como para sua própria vida em comunidade.

Nesse sentido, segundo Jouve (2002), quando o aprendiz começa a ler, ocorrem alguns processos tais como: a identificação e memorização dos signos, o entendimento do que está escrito, a identificação afetiva com o texto, a intenção argumentativa que poderá levar a uma conclusão ou desviá-la dela e o sentido da leitura. Para tanto, “o leitor não pode fazer qualquer coisa [...] Ele deve identificar, o mais precisamente possível, as coordenadas do autor. Se não fizer isso, assumirá o risco de decodificações absurdas” (JOUVE, 2002, p. 26). Sendo assim, o aluno-leitor deve ser mediado pelo professor na leitura, para que não faça compreensão errônea.

Nos PCN de Língua Portuguesa (1998), são apresentadas algumas sugestões didáticas para o processo de leitura:

Leitura autônoma que envolve a oportunidade de o aluno poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido uma certa proficiência; Leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos; Leitura em voz alta pelo professor é o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos que possibilita ao aluno o acesso a textos longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-lo, mas que, talvez, sozinho não o fizesse; Leitura programada [...] O professor segmenta a obra em partes em função de algum critério, propondo a leitura sequenciada de cada uma delas. Os alunos realizam a leitura do trecho combinado, para discuti-lo posteriormente em classe com a mediação do professor; Leitura de escolha pessoal [...] o objetivo explícito é a leitura em si, é a criação de oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal. Nessas atividades de leitura, pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse. (BRASIL, 1998, p. 72-74).

Assim, na leitura autônoma, o aluno deve experienciar as leituras sob a mediação do professor, tornando-se independente e confiante para adentrar, cada vez mais, no universo do conhecimento literário-linguístico. A leitura colaborativa permite, aos discentes, que encontrem o sentido do texto, possibilitando dúvidas e inferências para uma melhor compreensão.

A leitura em voz alta, pelo professor, deve ser realizada principalmente para estimular uma turma em que se percebe a timidez ou mesmo em que o aluno não deseje ler por se achar ruim na oralidade. Esse tipo de leitura não tem sido muito recorrente, principalmente entre as séries de oitavo e nono ano em que o professor deve apresentar-se até como modelo de leitor proficiente (BRASIL, 1998).

Na leitura programada, há uma segmentação da obra, ou seja, escolhem-se partes, são excertos que são lidos para discussão, compreensão e análise, estimulando os aprendizes a antecipar os rumos da narrativa. E, por fim, na leitura de escolha pessoal, os alunos decidem sobre o que desejam ler e encontram suas leituras, algumas vezes, na biblioteca escolar (quando essas existem) e, depois da leitura realizada na escola ou em casa, relatam suas experiências como leitores a seus amigos e familiares.

Destarte, não devemos privar o nosso aluno do acesso ao cânone literário, tampouco restringir seu conhecimento de novas obras, novos autores, pois o que se deseja são leitores proficientes e, para tanto, deve-se centrar cada vez mais na formação de novos leitores que estão ávidos para o conhecimento literário.

Para Compagnon (2001, p. 44), “uma definição de literatura é sempre uma preferência (um preconceito) erigido em universal”. Isso significa dizer que não temos como afirmar categoricamente o que é a literatura.

Desse modo, não havendo uma definição explícita sobre o que vem a ser literatura, a questão torna-se maior sobre a utilização do cânone literário, seja ele universal ou nacional. Compreendemos que não devemos, na verdade, descartar as obras que têm formado um arcabouço literário importante na sociedade mundial ou brasileira, mas

podemos acrescentar outras obras, outros autores que serão validados pelo leitor ao longo do tempo, ou das gerações.

De acordo com Compagnon (2009, p. 50), “a literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela fez apelo às emoções e à empatia”. Sendo assim, a literatura abre novos horizontes e faz com que o ser em construção, no caso o aluno, descubra suas emoções e projete sua identidade. Para tanto, o professor, pela sua experiência, deve levar o aluno a conhecer outras possibilidades dentro da leitura literária, fazendo com que o aprendiz se projete em outros caminhos e se redescubra como ser pensante e reflexivo em seu cotidiano.

Ademais, podemos depreender que a literatura é uma arte, entendendo, por isso, que é capaz de proporcionar ao ser humano uma releitura ou atualização da sua época, além de levar à fruição estética, à subjetividade, como também ao engajamento do leitor nessa atualização. Para tanto, obras e autores têm cativado, ao longo dos anos, um público que busca sensações diversas, visto que a arte literária também pode dialogar com outras artes. Nesse sentido, há uma inter-relação inequívoca entre autor, obra e público conforme explicitada por Candido (2008):

Na medida em que arte é [...] um sistema simbólico de comunicação inter-humana, ela pressupõe o jogo permanente de relações entre os três (autor, obra e público) que formam uma tríade indissolúvel. O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete sua imagem enquanto criador. Os artistas incompreendidos, ou desconhecidos em seu tempo, passam realmente a viver quando a posteridade define afinal o seu valor. Deste modo, o público é fator de ligação entre o autor e a sua própria obra. (CANDIDO, 2008, p. 47-48).

Concordamos com a assertiva apresentada pelo referido teórico, principalmente, quando explicita que a literatura pressupõe um jogo permanente de relações entre o público, a obra e o autor, formando uma tríade que realmente não se pode dissolver, posto que nesse jogo se atribui ao público-leitor a construção de jogos de sentido, nos quais se estabelecem a relação inequívoca entre a obra e o autor.

Diante dessa constatação, para Cademartori (2012, p. 31), “uma narrativa evolui no sentido de estabelecer, ao final, um ponto de vista, que pode ser da personagem ou do narrador, mas que, de algum modo, será diferente daquele que deu início ao relato”. Sendo assim, o aluno é lançado dentro de uma narrativa e, na relação da obra com o autor, ele descobrirá um ponto de vista que será relevante para seu conhecimento dentro e fora dos muros da escola.

Assim, quando o professor propõe a leitura literária, ou uma narrativa, surge um desconforto nos aprendizes, uma vez que muitos nunca leram um livro sequer. Além disso, muitos alunos não conseguem compreender, nem interpretar o texto proposto, deixando uma preocupação enorme para o professor, como nos assegura Cosson (2012):

A interpretação parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar a construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve, autor, leitor e comunidade. [...]. Desse modo, sem ignorar a complexidade da interpretação, e também sem transformá-la em um obstáculo a ser ultrapassado propomos no cenário do letramento literário pensá-la em dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo, por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. [...] O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. (COSSON, 2012, p. 64-65).

Compreendemos que trabalhar o texto literário em sala de aula deve passar, sobretudo, por uma postura que o professor deve assumir no sentido de não o trabalhar sem uma preparação teórico-metodológica, para que essa leitura não “caia no lugar-comum”, ou seja, mandar o aluno ler um livro para responder apenas a um questionário.

Segundo Cosson (2012, p. 62), “[...] a leitura escolar precisa de acompanhamento, porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”. Isso significa que o docente necessita acompanhar o aluno, mesmo que esse já demonstre maturidade na leitura.

Para tanto, é preciso que o professor se lance ao desafio de motivar, levando o aluno a redescobrir a leitura, o debate, bem como estimulá-lo para a escrita de suas

concepções acerca do mundo que o cerca. De acordo com Compagnon (2009, p.48-49), “[...] o texto literário me fala de mim e dos outros, provoca minha compaixão; quando leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus”. Desse modo, o trabalho com o texto literário, bem como a sua interpretação da obra lida, não deixa de ser um ato humanizado, visto que, bem desenvolvido, pode transformar vidas. E, aqui, usando o senso-comum (porque é oportuno), “quem lê viaja”, não saímos imunes após uma leitura mais atenta de uma obra literária.

Nessa perspectiva, o professor necessita ter muita clareza, perseverança e desenvolver estratégias de leituras que permitam estimular o aluno ao gosto pela literatura, possibilitando um reencontro de conhecimentos, além de levá-lo a ter atitudes responsivas que, segundo Bakhtin (1997, p. 291), “[...] compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for à forma de sua realização)”. Logo, o aprendiz deve ser estimulado para apresentar suas inferências sem medo de errar, afinal, o que importa é que ele descubra o valor da sua participação dentro do ato da leitura.

A nossa reflexão caminha no sentido de motivar os alunos da EJA para a leitura literária, para que possam concordar ou discordar, para que consigam realizar uma leitura interativa, pois, de acordo com Candido (2008), há a interação social entre o leitor, a obra e o autor. Posto isto, é preciso compreender esse ato de ler que, para Moita Lopes (1996):

Nesta visão, então, o ato de ler envolve tanto a informação impressa na página quanto a informação que o leitor traz para o texto – o seu pré-conhecimento. Ao advogar esta visão de leitura, estou também adotando uma concepção interacionista do significado. Ou seja, o significado não está nem no texto nem na mente do leitor; o significado torna-se possível através do processo de interação entre leitor e o escritor, através do texto. (MOITA LOPES, 1996, p. 149).

Compreendemos que o processo dialógico insere-se no contexto do aprendiz quando ele se descobre através do texto e, conseqüentemente, do autor, levando a redescobrir o seu cotidiano. Diante do que expusemos, segundo Teresa Colomer e Anna Camps (2002):

[...] a relação entre texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31).

Destarte, o aluno-leitor deve ser lançado ao desafio de redescobrir-se, uma vez que ele é apresentado a um novo mundo, a um conhecimento que vai lhe possibilitar novos caminhos, pois, como nos afirma Jouve (2002, p. 76), a leitura é “uma dialética entre protensão (espera do que vai acontecer) e retenção (memória do que aconteceu)”. Sendo assim, depreendemos que o aprendiz faz uma antecipação do que vai ler e depois da leitura guarda as melhores impressões sobre o texto que leu. Nessa perspectiva, realizamos nossa sequência de atividades, pensando em minimizar as dificuldades da aprendizagem da Língua Materna, a partir da proposta da IC, dentro de uma abordagem plurilíngue e multicultural.

1.3 Leitura literária na EJA

Os aprendizes da Educação de Jovens Adultos, doravante EJA, adentram na escola com o intuito de minorar o tempo que perderam e, para isso, retornam para a sala de aula, desejosos que os docentes possam atualizá-los no conhecimento escolar e, quiçá, para as experiências da própria vida. Segundo Arroyo (2006, p. 24), “são jovens e adultos com uma história, com uma trajetória social, racial, territorial que tem que ser conhecida, para acertar com projetos que deem conta de sua realidade e de sua condição”. Todavia, esses aprendizes, com idade a partir dos 16 anos, tiveram a leitura relegada em sua formação e, ao retornarem para o convívio escolar, se deparam com situações já vividas, uma vez que muitas escolas não têm bibliotecas e as que têm não funcionam como deveriam, e assim, os alunos, que já não recebem uma estrutura curricular baseada na leitura literária, são excluídos, simplesmente do prazer de ler o livro que tenha despertado o seu interesse.

De acordo com Carvalho e Pinheiro-Mariz (2011, p. 15): “a Educação de Jovens e Adultos tem como principal objetivo auxiliar na supressão das discriminações e na busca por uma sociedade mais justa e menos desigual”. Podemos depreender que a EJA é um dos caminhos para a cidadania, uma vez que preza o aluno, estimulando-o a exigir seus direitos.

A EJA funciona da Alfabetização até o Ensino Médio, geralmente em escolas públicas, mas existem escolas particulares que já oferecem essa modalidade educacional, a exemplo do SESI (Serviço Social da Indústria), que matricula trabalhadores e seus dependentes, a partir dos 18 anos, porém, que estejam inseridos em uma das indústrias conveniadas e do SESC (Serviço Social do Comércio), atendendo aos comerciários, seus dependentes e a comunidade em geral. É de bom alvitre saber que fizemos parte da implantação da EJA no SESC Centro, na cidade de Campina Grande -PB, início do século XXI, precisamente nos anos entre 2000 e 2001.

Nesse sentido, ao adentrarmos no universo da EJA, surpreendemo-nos com as histórias escolares e de vida dos aprendizes, pois muitos estão fora do convívio educacional por muito tempo, pela ausência de uma política pública que pudesse contemplar o vazio que ficou em suas trajetórias.

O retorno para a escola tem ocorrido, na maioria das vezes pela imposição, uma vez que o mercado de trabalho tem exigido uma qualificação e capacitação maior para poder empregá-los. Diante dessa situação, as dificuldades na leitura, em especial de textos literários na EJA é enorme, pois o afastamento da sala de aula torna esses alunos mais carentes desse tipo de leitura, uma vez que a escola tem sido para muitos um local para estímulo à leitura.

Sendo assim, quando entramos em uma sala de aula da EJA, geralmente no turno da noite, a maioria são trabalhadores em diversas profissões: servente de pedreiro, auxiliares de serviços gerais, balconistas, garis, vendedores, dentre outros empregos, que

não dispõem de tempo para realizarem atividades escolares, uma vez que estão na labuta no turno diurno.

Desse modo, o professor tem papel essencial, pois deve utilizar a mediação para a leitura do aprendiz, uma vez que o aluno, desejoso do conhecimento, espera do seu mestre que o conduza para que possa adquirir estímulo para o texto que lhe for proposto.

Segundo Proust (2003, p. 30), “a nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos”. Assim, o aluno encontra seus desejos literários e, quando está de frente a um docente-leitor, sentirá vontade de ler não só o texto que lhe for entregue em sala de aula, mas também outras indicações dadas durante o percurso escolar, pois, algumas vezes, o aluno em formação não teve nenhuma vivência com outras pessoas leitoras.

Para Eco (1988), o texto deve postular a cooperação do leitor para que ele possa atualizar-se e que devemos pensar o autor e o Leitor-Modelo como tipos de estratégia textual, ou seja, “o Leitor-Modelo constitui um conjunto de condições de êxito, textualmente estabelecidas que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial” (ECO, 1988, p. 45). Portanto, nas leituras e inferências do leitor, abrem-se novas perspectivas para o que se deve fazer com o texto que se tem em mãos.

Os alunos da EJA não leem quase nada, o que tem em mãos é o Livro Didático, oriundo do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos – PNLD EJA (2014-2016), mas que não podem levar para suas casas, pois a quantidade de livros que chegam as escolas é insuficiente. Assim, os estudos são realizados em sala de aula em pares e, muitas vezes, por grupos de até três alunos.

Importante frisar que a escolha do LD não é realizada pelo professor. Os livros são escolhidos, no Estado da Paraíba, pela Gerência Regional de Ensino (em Campina Grande-PB chamamos de 3ª Região) que determina quantidade e traça orientações gerais, através de manuais, sobre como os docentes devem utilizá-los em sala de aula. Assim, os materiais didáticos utilizados pelo docente para despertar o interesse do aprendiz são

recortes de jornais, de revistas, além de alguns filmes que são apresentados através do data show, dentre outros materiais. Vejamos abaixo o LD escolhido:

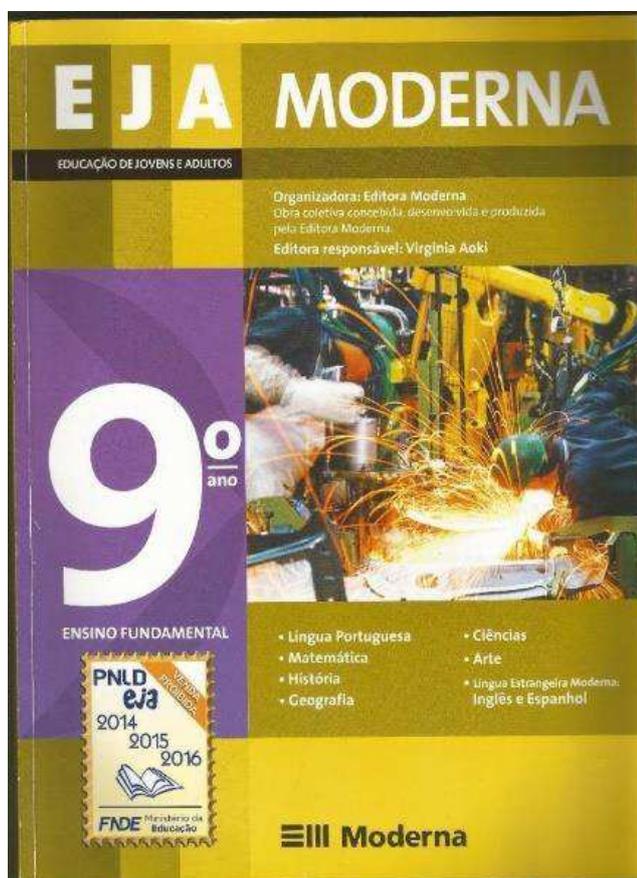


Figura 1: Livro didático EJA – 9º ANO
Fonte: PNLD / EJA, 2014, 2015, 2016.

A estrutura da EJA no Estado da Paraíba, segundo as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino (DOFEREE) – 2016 trouxe uma mudança, que surpreendeu os alunos e professores. No ano de 2015, os alunos da EJA estudavam por semestres, ou seja, a cada semestre, avançava-se uma série. De modo que o aprendiz entrava, por exemplo, no 1º semestre de 2015 no 6º ano e, no 2º semestre do mesmo ano, passaria para o 7º ano. O interessante é que, a cada semestre, havia matrículas, portanto, os próprios alunos motivavam outros para se matricularem em suas séries, fazendo com que houvesse mais turmas a cada período semestral. No entanto, em 2016, a EJA no Estado da Paraíba, passou a ser anual:

Ensino Fundamental – EJA: 1º Segmento do Ensino Fundamental – anos iniciais. Ingresso com o mínimo, de 15 anos completos; Matrícula anual e organização em dois Ciclos: Ciclo I e Ciclo II, conforme matriz curricular. 2º Segmento do Ensino Fundamental – anos finais. Ingresso com o mínimo, de 16 anos completos no ato da matrícula; Matrícula anual com turmas de Ciclo III e Ciclo IV, conforme matriz curricular. (PARAIBA, 2016, p. 33).

Sendo anual, não houve matrículas no segundo semestre, ficando a EJA muito similar aos moldes do Ensino Regular (6º ao 9º ano) e tornou-se Ciclo¹. Assim, criou-se um problema: os alunos que estavam matriculados no 8º ano (nono ano) para o primeiro semestre do ano de 2016, com a mudança para ciclo e, sendo a matrícula anual, foram obrigados a estudarem todo o ano letivo, quando na verdade, deveriam ter passado no segundo semestre de 2016, para o 1º ano do Ensino Médio.

Embora, tenha ocorrido essa determinação de cima para baixo, ou seja, a mudança de série semestral para anual, não houve prejuízo para nossa pesquisa-ação, pois possibilitou-nos, que fizéssemos no primeiro semestre a nossa investigação, pela abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas. Assim, no segundo semestre demos sequência ao conteúdo da disciplina de LM, sendo apoiada pela ILR.

Diante do que já expusemos, devemos compreender que o texto literário para os estudantes da EJA deve favorecer não só a construção de sentidos, mas também a relação dialógica entre o professor, o aluno e a sociedade.

Para Carvalho e Pinheiro-Mariz (2011, p. 27), “os efeitos de sentido de um texto literário se constroem na interação e são frutos das ações realizados pelos falantes nas atividades de linguagem, tendo em vista o contexto sociocultural em que os mesmos estão inseridos”. Assim, é imprescindível que haja interação entre o professor, o aprendiz, bem como da própria obra literária, possibilitando não só a fruição estética, mas reflexões e ações para o dia a dia.

¹ Na LDB, no Art. 23º. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomenda.

Nesse sentido, trazemos reflexões que nos permitem analisar a relação da aprendizagem. Posto isto, segundo Bakhtin (1997):

Cada texto pressupõe um sistema compreensível para todos (convencional, dentro de uma dada coletividade) — uma língua (ainda que seja a língua da arte). Se por trás do texto não há uma língua, já não se trata de um texto, mas de um fenômeno natural (não pertencente à esfera do signo); [...] Assim, por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado). É com isso que ele remete à verdade, ao verídico, ao bem, à beleza, à história. (BAKHTIN, 1997, p. 331).

Assim, o texto nos coloca diante da língua, e em nosso país de Língua Portuguesa, nos remete a entendermos nosso próprio sistema linguístico, logo, a recepção de um texto literário ocorre pela interação entre os aprendizes, mediados pelo professor, a partir de suas experiências culturais.

Nessa perspectiva, a leitura é uma grande viagem, que segundo Jouve (2002, p. 109): “Ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro momento, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção”. Compreendemos, que estimular o aprendiz na EJA pela leitura literária, possibilita uma imersão em sua realidade, a partir das reflexões advindas da ficção, levando o aluno a viver novas experiências e, encontrar outros caminhos possíveis para a sua vida.

A abordagem da ILR no que concerne à leitura, pode favorecer uma compreensão ampla, uma interação não só entre as línguas românicas, mas a própria melhoria da Língua Portuguesa. Diante das exposições corroboradas com estudos e teorias, veremos, no próximo capítulo, sobre a Intercompreensão de Línguas Românicas na sala de aula.

CAPÍTULO 2
A INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS NA
SALA DE AULA

Neste capítulo apresentaremos os conceitos em relação à presença da Língua Estrangeira em sala de aula de Língua Portuguesa; da ILR da Europa para o Brasil; bem como em relação ao dialogismo e a alteridade.

2.1 A língua/cultura estrangeira como lugar para descobertas

Ensinar uma Língua Estrangeira (LE) é uma tarefa que exige mútua cooperação entre o professor e o aluno. Em se tratando do ensino público, essa tarefa tem sido difícil, haja vista que o pouco conhecimento cultural, e a desmotivação para a aprendizagem dos alunos, resultam em turmas insatisfeitas, por não entenderem a relevância, para se aprender uma Língua Estrangeira Moderna. Além disso, muitos aprendizes reclamam, afirmando que não é fácil compreender uma língua que lhes é imposta e, por essa razão, eles gostariam de ter outras possibilidades (LIMA et al., 2009).

Segundo Alas-Martins (2014, p. 118): “A Língua Estrangeira deve contribuir para o desenvolvimento da consciência de uma civilização planetária, promovendo uma educação para cidadania integral”. Assim, urge transcender através dos aspectos plurilíngues e multiculturais, uma vez que a grande discussão travada atualmente consiste para que o aluno possa compreender uma LE a partir do seu cotidiano, levando em consideração que ele precisa participar de estratégias didáticas, uma vez que é um aprendizado diferente da sua Língua Materna.

Nesse sentido, o lugar para desenvolver metodologias inovadoras para o ensino de LE é a sala de aula, levando em consideração a base que o aluno já dispõe da sua língua-mãe, possibilitando-lhe conhecer outras culturas. De acordo com Vygotsky (2005):

Não é de surpreender que exista uma certa analogia entre a interação mútua da língua materna e da língua estrangeira e a interação entre os conceitos científicos e os conceitos da vida cotidiana, na medida em que ambos os processos fazem parte da esfera do pensamento verbal em desenvolvimento. [...]. Os fatos experimentais resultantes dos nossos estudos infirmam a teoria da transferência, que afirma que o estágio primitivo mais avançado repete a trajetória do estágio anterior, verificando-se inclusive a recorrência das dificuldades já superadas no plano inferior. (VYGOTSKY, 2005, p.197).

Nessa perspectiva, é importante considerar a interação entre a Língua Materna (LM) e a Língua Estrangeira (LE) através do cotidiano do aprendiz, levando a transferência de conhecimentos e experiências, pois o ensino de LE deve ser pensado com o intuito de atendê-lo, motivando-o em suas relações interpessoais, ampliando os horizontes desses alunos para o processo global, mas também para uma educação plural.

Para tanto, devemos refletir sobre a inserção do discente no caminho para a cidadania, em uma abordagem multicultural, em que ele possa vir analisar sua cultura e se abrir para o conhecimento de outras culturas. É importante ressaltar que o termo multicultural é um qualificativo que, de acordo com Hall (2003):

Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo de sua identidade "original". Em contrapartida, o termo "multiculturalismo" é substantivo. Refere-se as estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. "Multicultural", entretanto, e, por definição, plural. (HALL, 2003, p. 52. aspas do autor).

Sendo assim, podemos compreender que o termo multicultural é abrangente, uma vez que, diferentes comunidades convivem entre si, cada uma com sua cultura, tentando realmente construir uma vida em comum de maneira mais plural. Desse modo, é preciso estimular o aluno para que ele adentre no processo multicultural.

Na Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental, a disciplina apresentada aos alunos é a Língua Inglesa e, da mesma forma, ocorre na Educação de Jovens e Adultos. Reiteramos que, na LDB (1996), no seu artigo 26, no 5º parágrafo, encontramos que no Ensino Fundamental, há obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna, sendo esta escolhida pela comunidade escolar.

Na verdade, nunca houve essa escolha, e assim os alunos têm criado verdadeira antipatia pela LE imposta e apresentam inúmeras dificuldades na oralidade, na escrita,

além da leitura, por receberem um conhecimento deslocado das suas vidas. Assim, quais são verdadeiramente as opções de LE para os estudantes? Como já dissemos, à Língua Espanhola, de acordo com a Lei 11.161, de 05/08/2005, é totalmente facultativa para o Ensino Fundamental; logo, não é implantada na grade curricular.

As escolas públicas têm recebido muitos livros didáticos de Língua Inglesa e de Língua Espanhola, mesmo assim, existem algumas lacunas, pois algumas turmas ficam sem aulas, uma vez que não houve concurso para docentes e muitas vezes há dificuldades na contratação de professores substitutos, sendo contratado um professor emergencial, ou seja, um profissional que vai lecionar por um período curto de dois a três meses, após esse tempo o contrato pode ser renovado ou não, gerando desconforto para os alunos.

Evidente que existem professores bilíngues que semeiam um ensino promissor, todavia não estão em grande quantidade. Assim, o receio da LE por parte dos alunos parece crescer e, portanto, o ensino tem ficado relegado a um segundo plano, cada vez mais, pela ausência de uma política pública que direcione, de fato e de direito, a valorização de uma LE para contemplar a todos indistintamente.

De acordo com Lima et al., (2009), a abordagem teórica adotada nas escolas públicas para a EJA deve ser sustentada através de uma visão interacionista da linguagem. O ensino e a leitura da LE, portanto, perpassam pelo texto, autor e leitor através de um processo de interação e da construção de sentidos.

Para Vygotsky (2005), a relação entre pensamento e linguagem se desenvolve reforçando e transformando um ao outro ao longo do processo, apresentando fundamentalmente a compreensão dos processos de aquisição de linguagem e não apenas a descrição de produtos.

Ainda, segundo Vygotsky (2005, p.196): “Os resultados obtidos na aprendizagem de uma língua estrangeira estão dependentes de se ter ou não atingido um certo grau de maturidade na língua materna”. Portanto, qualquer aluno está apto a aprender uma LE,

independente de ter atingido maturidade na LM e assim ele pode ampliar seus conhecimentos linguísticos e culturais.

Nesse sentido, entendemos a língua/cultura estrangeira como aquele lugar que é o de diáspora. Mas, em que sentido? Ora, embora esse termo tenha sido forjado dentro da tradição moderna judaica, nós o entendemos na ótica de Hall (2003), pensando-se na diáspora como uma descentralização entre o eu e o outro, o que, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, é fundamental enquanto exercício de alteridade. Pinheiro-Mariz (2008) nos assegura que:

Estudar uma língua estrangeira é vivenciar uma outra cultura, não apenas no campo linguístico, mas também no social. É alargar as fronteiras linguísticas, e a sala de aula é sem dúvida, o espaço privilegiado no estudo destes fenômenos sobre o ensino e aprendizagem de uma LE. No momento em que o aluno despe-se do seu “eu” e passa a identificar-se no “outro” (uma nova identidade, uma duplicação de sua experiência), um espaço é aberto nas fronteiras da língua. Aprender uma língua é descobrir-se “outro”. (PINHEIRO-MARIZ, 2008, p. 76).

Por esse viés, é fundamental que se pense a abordagem da literatura no ensino de línguas/culturas estrangeiras, pois poucos textos são tão ricos para estimular a experiência de viver a experiência do outro. Então, entendemos que o aprendiz deve ser levado a vivenciar também uma cultura diferente da sua, possibilitando o alargamento das fronteiras linguísticas.

Segundo Lima et al., (2009, p. 30), “ler um texto não é um ato exclusivamente linguístico: se o leitor não tiver conhecimentos textuais, enciclopédicos e culturais, a leitura torna-se uma atividade difícil de ser realizada”. Sendo assim, levar os alunos de LM a conhecerem uma LE, a partir de uma abordagem plurilíngue e multicultural, requer a apresentação de uma proposta estimulante e desafiadora.

Para tanto, a IC pode ser um importante meio para esse fim, pois pode levar os alunos para uma formação plurilíngue, compreendendo melhor a LM, bem como as línguas da mesma raiz, ou seja, línguas aparentadas (francesa, romena, italiana, espanhola).

2.2 A Intercompreensão de Línguas Românicas da Europa para o Brasil

A Intercompreensão de Línguas Românicas surgiu na década de 1990 na Europa. É uma abordagem que permite mover o aprendiz do seu conhecimento linguístico para outro que não seja do domínio da sua língua-mãe, permitindo uma comunicação efetiva, além da capacidade do reencontro de línguas próximas. De acordo com Capucho (2010):

A noção de intercompreensão não constitui uma invenção artificial no campo da linguística aplicada ou da didáctica das línguas; ela corresponde aos processos naturais e espontâneos postos em prática por indivíduos “comuns”, em situações de contactos exolingues. De facto, alguns indivíduos são capazes de realizar espontaneamente (diríamos mesmo « naturalmente ») processos de intercompreensão, quando se encontram perante uma língua estrangeira desconhecida ou pouco conhecida. (CAPUCHO, 2010, p.103).

Assim, a IC está ao alcance de todos os aprendizes, por possibilitar os contatos exolingues, ou seja, a troca de comunicação entre línguas diferentes. Para Andrade e Sá (2014, p. 135), “a IC vem concorrer para colocar o discurso sobre o seu ensino/aprendizagem em prol das grandes finalidades da educação (coesão social, cidadania, diálogo intercultural, paz)”. Logo, a ILR pode alargar as possibilidades do sujeito enquanto cidadão, que deseja ampliar seus horizontes sejam eles linguísticos ou culturais. Segundo Andrade et al., (2009):

Considera-se que o conceito da IC é potencialmente transformativo (efeito de mudança na percepção dos objectos línguas-culturas); irreversível (a mudança de perspectiva operada pela compreensão da importância da compreensão dificilmente será esquecida); integrador representando redes de conceitos para a compreensão do fenómeno de aprendizagem comunicativa); trans-fronteiriço (convocando diferentes áreas a ter em conta na educação em línguas); problemático (complexo e mobilizador de novos discursos sobre as línguas e a profissão. (ANDRADE et al., 2009, p. 304).

Desse modo, o próprio conceito da Intercompreensão tem sido reconhecido dentro da Didática Investigativa, como uma abordagem plural do ensino e aprendizagem de línguas, sendo capaz para o desenvolvimento da competência plurilíngue e intercultural para públicos escolares e não escolares diversos (ANDRADE; MELO-PFEIFER; SANTOS,

2009). Nesse sentido, para que se desenvolva a proposta da IC, torna-se imprescindível realizá-la dentro de uma abordagem plurilíngue, pois de acordo com Souza (2013):

No Quadro Europeu de Referência para as Línguas (QECR), o plurilinguismo é caracterizado pela acentuada capacidade de compreensão promovida por um indivíduo quando a sua experiência pessoal expande-se no seu contexto cultural, da sua LM passando pela língua da sociedade em geral até as línguas de outros povos, que podem ser aprendidas na escola. (SOUZA, 2013, p. 21).

O Conselho da Europa (2001), publicou o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR, apresentando uma abordagem plurilíngue, dentro de uma competência comunicativa, em que as línguas possam se inter-relacionar. Ainda segundo Andrade et al., (2009), a IC:

[...] surge como um conceito mobilizador do repertório lexical de uma didáctica de línguas (compreensão oral, compreensão escrita, interacção, transferência, consciencialização de conhecimentos, processo e estratégias de aprendizagem, objetivos educativos), onde se evidencia claramente a preocupação com este desenvolvimento de uma competência plurilíngue e intercultural. (ANDRADE et al., 2009, p. 312-313).

Compreendemos que se indica uma preocupação para com o desenvolvimento da competência plurilíngue, defendendo, assim, uma educação em línguas mais globalizada, uma vez que há o desejo de preparar professores, para que sejam capazes de ultrapassar determinadas práticas de ensino, que tem sido exclusivamente centralizada sobre o objeto língua, colocando assim, o sujeito-aprendente no centro das suas preocupações, haja vista que há também o sentido de prepará-lo para a interação com o outro (ANDRADE et al., 2009).

Visto por uma ótica semelhante, de acordo com Andrade, Melo-Pfeifer e Santos (2009, p. 289), “a credibilização da IC necessita, em nosso entender, de ser cimentada pela migração do conceito para os lugares privilegiados de desenvolvimento linguístico-comunicativo: os espaços de educação e de formação”. Assim, o aprendizado pelo plurilinguismo na Europa, por exemplo, começa nas escolas, nas universidades, pela LM,

e se expande pelas demais línguas estrangeiras vizinhas, levando-nos à comunicação mais efetiva, em que cada sujeito será valorizado em seu contexto.

No Brasil, as investigações sobre a IC iniciaram-se nos primeiros anos da década de 2000. No Nordeste, esses estudos foram introduzidos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e, atualmente, há pesquisas em várias regiões do país, sendo executadas em diversas universidades, como na Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Paraná, Universidade Paulista (UNESP-Rio Preto) e, também, no Estado da Paraíba, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Nesse sentido, a IC tem se fortalecido com projetos diversos; e, de acordo com Alas-Martins (2014):

O trabalho com a intercompreensão procura desenvolver a competência de recepção (escrita e oral) e dar oportunidade para que a interação se estabeleça de forma mais confortável e confiante, exigindo esforço de todos, quebrando o bloqueio do medo e vencendo o sentimento de incapacidade que normalmente ocorre, quando se trata da comunicação em uma língua estrangeira. Consiste em uma aprendizagem integrativa, na medida em que se pode trabalhar uma ou várias línguas, assim como integrar à aprendizagem de língua, conteúdos de outras disciplinas do currículo escolar. (ALAS-MARTINS, 2014, p. 119).

Sendo assim, podemos inferir que a IC amplia a capacidade do aprendiz para as línguas diferentes, sobretudo, quando são da mesma família (românica), desenvolvendo a competência de recepção na oralidade, bem como na escrita, possibilitando uma interação entre os aprendizes. Isto porque, através da aprendizagem integrativa, através do trabalho com várias línguas, além da própria aprendizagem de uma língua diferente, há também a possibilidade de mesclar conteúdos de outras disciplinas presentes no currículo da escola. Assim, o aluno pode sair da sua Língua Materna para compreender a outra língua, outro universo cultural. Partindo dessa assertiva, Andrade et al., (2007) nos assevera que:

A intercompreensão acaba por ser uma noção que, no repertório didático do professor/educador, mobiliza a preocupação de reintroduzir o sujeito na construção da linguagem, num paradigma crítico-reflexivo, onde esse mesmo sujeito é confrontado com a diversidade linguística e cultural (múltiplos códigos, linguagens, culturas, sujeitos), em contextos simultaneamente locais e globais de comunicação, onde a diversidade pode ser apreendida e reconstruída na relação com o outro. (ANDRADE et al., 2007, p. 4).

Nessa perspectiva, o discente é posto em um confronto diante da diversidade linguística e cultural, permitindo-lhe uma comunicação que vai lhe favorecer no conhecimento de si e do outro. Conforme nos informam Araújo e SÁ, Melo-Pfeifer e Santos, (2011):

[...] a IC permite desenvolver uma concepção integrada das línguas e das linguagens, enquanto elementos interdependentes de uma competência de comunicação alargada. Além disso, abre caminhos a uma nova concepção das línguas enquanto objetos escolares, através da relativização de medos (como das semelhanças interlinguísticas e dos “falsos amigos”), do incitamento à confiança dos sujeitos nas suas possibilidades e da promoção de novas estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem. (ARAÚJO E SÁ; MELO-PFEIFER; SANTOS, 2011, p. 50).

Assim, o aprendiz é estimulado e, então, caminhos são abertos, proporcionando-lhe a autoconfiança, além de encorajá-lo para o conhecimento de outras estratégias de aprendizagem, a julgar pelo fato de que pode haver um diálogo com a obra proposta pelo professor, tornando-se um sujeito ativo, uma vez que nesse processo, os alunos/leitores dialogam, pois, a interação social entre o leitor, a obra e o autor é essencial (CANDIDO, 2008).

Para Souza (2013), ao promover a competência plurilíngue no Brasil, pode haver uma reapreciação da própria LM no aprendizado para outros idiomas. Por esse prisma, o plurilinguismo deve ser aplicado em escolas públicas brasileiras, pois poderá auxiliar na diversificação e na própria promoção de língua portuguesa, além de despertar o aluno em sua construção como cidadão para o mundo. Pensando sobre a importância da IC, de acordo com Seré (2009):

Nessa perspectiva, a intercompreensão baseia-se nos mecanismos que determinam as relações que se estabelecem entre os diferentes esquemas cognitivos extralinguísticos e linguísticos e a ativação das operações inferenciais complexas centradas na intenção do falante e na co-construção do sentido em uma situação de comunicação. (SERÉ, 2009, p. 37).²

² *Dans cette perspective, l'intercompréhension se fonde sur les mécanismes qui déterminent les relations qu'entretiennent les différents schémas cognitifs extralinguistiques et linguistiques et l'activation d'opérations inférentielles complexes centrées sur l'intention du sujet parlant et la*

Sendo assim, a proposta didática através da IC é plurilíngue e também multicultural, uma vez que não faz nenhuma distinção de idade, sexo, ou religião, motivando os aprendizes para o intercâmbio, para uma comunicação plural, possibilitando a troca de experiências culturais entre línguas diferentes, mas que são próximas.

Conforme Andrade, Melo-Pfeifer e Santos (2009, p. 292): “O trabalho com a IC não permite apenas trabalhar a linguagem verbal em diferentes facetas da sua organização, ele permite igualmente trabalhar os sujeitos nas suas histórias e identidades”. A IC se expande, também, permitindo que o sujeito envolvido na abordagem abra-se, trazendo suas experiências históricas, ratificando sua identidade no universo social ao qual pertence, assim como nos aponta Capucho (2010):

Mais do que uma inovação revolucionária, que emergiria das esferas bem-pensantes de acadêmicos e investigadores, a intercompreensão corresponde ao que todos somos capazes de fazer, em graus mais ou menos superficiais, se nos afastarmos dos preconceitos e ideias-feitas que uma certa concepção da aprendizagem das línguas foi criando na (s) sociedade (s) culta (s) dos nossos dias. (CAPUCHO, 2010, p. 110).

Isto posto, a Intercompreensão apresenta possibilidades entre línguas vizinhas, dando autonomia para que os aprendizes descubram-se capazes e, possam alargar outros caminhos, a partir da diversidade linguística, bem como cultural existente em cada um. Assim, é preciso sair um pouco da rotina e experienciar a IC não apenas por ser uma abordagem diferente, mas pelos sentidos que podem ser descobertos, pela validação da própria condição de ser humano, mais ainda pela importância da interação entre todos.

Para tanto, o multiculturalismo que é proposto para os aprendizes, possibilita um aperfeiçoamento ao ensino da LM, a partir do ensino de LE, uma vez que amplia o modo de ser e ver do aluno do seu contexto local para o global, dentro e fora da sala de aula, permitindo diversos olhares sobre sua comunidade, bem como sobre as comunidades de

coconstruction du sens en situation de communication. (SERÉ, 2009, p. 37). As traduções são de nossa autoria, salvo menção contrária.

outros países. Assim, no Quadro de Referências para as Abordagens Plurais - CARAP³ (2015):

[...] as abordagens plurais das línguas e das culturas são abordagens pedagógicas que preconizam um contato simultâneo com várias línguas, a fim de poder compará-las e destacar os traços comuns, bem como as diferenças; elas favorecem, assim, uma abertura das línguas e um reinvestimento dos conhecimentos linguísticos anteriores em uma nova aprendizagem. (CARAP, 2015, p. 5).⁴

Nesse sentido, a partir das abordagens plurais, encontramos um estímulo para que se possa conhecer outras línguas românicas, pois a IC ajuda ao ensino de LE, partindo-se do ensino da LM, possibilitando, ao aprendiz, conhecer sua pluralidade pelas línguas românicas, além de favorecer a reconstrução linguística do aluno de dentro para fora e vice-versa, ampliando seu modo de pensar, exercitando sua cidadania para o mundo globalizado.

Assim, a proximidade linguística desempenha um papel essencial e, de acordo com Seré (2009, p. 38), “[...] tanto no reconhecimento de formas das unidades lexicais, com base na sua transparência, ou similitude da forma, quanto sobre a possibilidade de transferências das estruturas morfossintáticas comuns às mesmas línguas originais⁵”.

Compreendemos que o aprendizado pelo plurilinguismo começa pela língua-mãe e se expande pelas demais línguas estrangeiras próximas, ocorrendo assim, uma comunicação efetiva, sem interrupções, pois cada um pode ser valorizado em sua

³ CARAP- Trata-se de um quadro de referência para a abordagem plurilíngue de línguas e culturas: <http://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>

⁴ [...] *les approches plurielles des langues et des cultures sont des approches pédagogiques qui préconisent une mise en contact simultanée avec plusieurs langues, afin de pouvoir les comparer et mettre en évidence les traits communs ainsi que les différences ; elles favorisent ainsi un décloisonnement des langues et un réinvestissement des savoirs linguistiques antérieurs dans un nouvel apprentissage.* (CARAP, 2015, p. 5).

⁵ [...] *aussi bien dans la reconnaissance des formes des unités lexicales sur la base de leur transparence, ou similitude de forme, que sur les possibilités de transfert des structures morphosyntaxiques communes à des langues d’une même origine.* (SERÉ, 2009, p. 38).

totalidade. Diante dessas considerações, a IC vem contribuindo no ensino e aprendizagem pois, de acordo com Alas-Martins (2014):

A intercompreensão de línguas românicas não pretende substituir ou concorrer com o ensino-aprendizagem convencional de línguas. No contexto brasileiro, pode sensibilizar para descoberta de diferentes línguas, tipologicamente aparentadas à portuguesa, contribuir para a diversificação do ensino de línguas e fortalecimento das potencialidades dos aprendizes enquanto cidadãos. (ALAS-MARTINS, 2014, p.119).

Posto isto, a IC não deve ser entendida como abordagem salvadora e que vai substituir o ensino/aprendizagem de todas as línguas estrangeiras. Ela pode realizar a interação entre pessoas, alunos ou não de línguas diferentes. Para Capucho (2004), A ILR é o desenvolvimento da capacidade de co-construção de sentidos, nesse encontro das línguas diferentes, fazendo uso prático para uma comunicação concreta. De acordo com Araújo e Sá (2013), a IC:

[...] trata-se de uma abordagem que assenta no pressuposto de que a aquisição e desenvolvimento da linguagem (e da cognição) estão intimamente relacionados com as práticas sociais ou com os contextos de ação e de significação em que essas práticas ocorrem e onde os interlocutores, nas suas identidades, repertórios e competências, têm um papel fundamental. (ARAUJO E SÁ, 2013, p. 92).

Desse modo, a Intercompreensão relaciona-se com as práticas sociais dos aprendizes, estimulando a compreensão e aprendizagem das línguas irmãs (espanhol, francês, italiano, por exemplo), além de possibilitar melhorias na própria Língua Materna, por exemplo, no primeiro bimestre no período de fevereiro a abril com a turma, quando entregávamos um texto e pedíamos uma inferência, a maioria escrevia que: “não sabia, não havia compreendido, achou o texto difícil, não estava com cabeça para responder”. Através da IC, na investigação que realizamos no primeiro semestre (dentro do 2º bimestre) do ano de 2016, os aprendizes estimularam-se ao ponto de responder não só os questionários, mas principalmente os estudos das narrativas que lhes foram entregues,

além de uma participação maior nas outras atividades de língua construindo diversas inferências.

Em pesquisas realizadas no Brasil, da Universidade para a Educação Básica, há um movimento crescente de pesquisadores que desejam implantar a IC como disciplina, objetivando novos olhares para os aprendizes. Segundo Alas-Martins (2011), para a escola pública do país avançar no ensino de línguas, é essencial que se adentre no plurilinguismo:

O plurilinguismo, se aplicado à realidade brasileira, pode ajudar na formação do sujeito-aprendiz, pode contribuir para a diversificação e a promoção das línguas estrangeiras favorecendo, de um lado, o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos aprendizes. (ALAS-MARTINS, 2011, p. 62).

Compreendemos que a IC oferece subsídios para uma formação plurilíngue, fazendo com que os alunos possam compreender as línguas aparentadas e desenvolvam seus horizontes na linguagem e na cultura. De acordo com Araújo e Sá, Melo-Pfeifer e Santos (2011, p. 36), “[...] no caso de línguas próximas, a consanguinidade linguística torna-as potencialmente compreensíveis, pela possibilidade de reconhecimento imediato de transparências lexicais, morfo-sintáticas e mesmo fonéticas”. Podemos depreender que o aprendiz, a partir do contato com outra língua/cultura poderá reconhecer o seu contexto não só linguístico, mas também, sociocultural, dentro de um processo plurilíngue. Segundo o Quadro Europeu de Referência para as Línguas – QECR (2001), o 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 língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional. A abordagem plurilinguística 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 directa), 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. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 23).

Nesse sentido, o plurilinguismo possibilita a expansão do sujeito em formação, além de ampliar sua competência comunicativa entre a LM e a LE, uma vez que a competência sendo plurilíngue e pluricultural são oriundos, do próprio contexto sociocultural que lhe é latente e das línguas estrangeiras próximas, contendo assim, os respectivos contextos socioculturais em que o aprendiz teve contato em menor ou maior grau, expandindo e levando-o para uma interação mais abrangente. Para Capucho (2010):

[...] A noção de interação, tal como é definida no Quadro Europeu Comum de Referência, pressupõe, simultaneamente, actividades de recepção e produção – nesse contexto, a recepção é realizada no âmbito de uma língua estrangeira e a produção (no seu sentido mais lato, implicando todo o tipo de produção discursiva) é realizada em língua materna ou através de formas comunicativas não-verbais. (CAPUCHO, 2010, p. 96).

Assim, a própria recepção pela IC refere-se ao momento do contato com a língua romana, e a própria produção, quando o aluno desenvolve atividades dentro da Língua Materna ou também com comunicações não-verbais. Desse modo, a IC projeta o sujeito, estimulando-o a redescobrir-se dentro e fora da sala de aula, conforme nos informa Andrade; Melo-Pfeifer; Santos (2009):

Pensar o conceito de IC do ponto de vista de práticas plurais de educação em línguas implica pensar em actividades que coloquem o sujeito e a sua formação no centro do processo, mobilizando a transferência de conhecimentos e experiências, bem como reflectir acerca das condições necessárias a uma migração do conceito para os contextos de prática [...].o trabalho com a IC e as abordagens plurilíngues permite ainda redescobrir as paisagens linguísticas, levando os sujeitos a olhar não só para as paisagens físicas, mas também para as paisagens sociais e humanas, identificando qualidades nessas mesmas paisagens e formas de lutar contra práticas homogeneizadoras e exclusivas. (ANDRADE; MELO-PFEIFER; SANTOS, 2009, p. 289 - 292).

Nessa perspectiva, trabalhar a IC dentro de uma abordagem plurilíngue, possibilita o aprendiz a se reencontrar como sujeito ativo dentro da sua comunidade, pois os aprendizes são valorizados com atividades que estimulem a se redescobrirem de forma sócio-histórico-cultural. De acordo com Andrade e Sá (2014, p. 135-136): “A IC coloca deste modo [...] por outras palavras, a educação linguística como espaço de transformação das pessoas e das suas relações consigo mesmas entre si e com o mundo”. Nesse sentido,

os alunos da LM, conhecendo línguas diferentes, são estimulados a vislumbrarem outras culturas e podem transformar-se melhorando inclusive a sua qualidade de vida.

Conforme expusemos, os aprendizes são apresentados pela IC no desenvolvimento da competência de recepção em que tem oportunidade de interagirem em grupo, além de quebrarem paradigmas de que são incapazes para o conhecimento de LE. Assim, a proposta da IC é inovadora, com vistas ao desenvolvimento do plurilinguismo na sala de aula, bem como à reflexão e à criticidade do próprio aprendiz, que se descobrirá e revelará seu potencial no ensino e aprendizagem da LE românica como outra via de acesso a línguas estrangeiras na educação.

2.3 A Intercompreensão nos caminhos da alteridade: uma possibilidade na sala de aula

Além do respaldo da IC, discutimos nossos dados pelos postulados teóricos de Bakhtin (1997; 2006), relacionados aos conceitos do dialogismo e da alteridade, permitindo compreender melhor a relação do texto com o aluno, uma vez que essa relação se estabeleceu no processo de alteridade apresentado no *eu-para-mim* ou no *outro-para-mim*. Por essas razões, acreditamos que a sala de aula é um lugar para desenvolvermos pesquisas, além de estimular os alunos para que possam vislumbrar caminhos possíveis para o seu cotidiano.

A Intercompreensão de Língua Românicas, não é apenas uma proposta para o Ensino Fundamental ou para a EJA, mas pode ser aplicada em todos os níveis e modalidades de escolaridade, desde a alfabetização até ao curso de Pós-Graduação *lato sensu* ou *scrito sensu*, permitindo ao aprendiz uma visão transcendente e plural da sociedade vigente com culturas diferentes. Nesse sentido, quando pensamos a concepção de linguagem de forma interativa e dialógica, pensamos na alteridade, no momento em que

cada sujeito apropria-se do discurso do outro e transforma-o, validando no meio sociocultural. Assim, a alternância, de acordo com Bakhtin (1997):

Essa alternância dos sujeitos falantes que traça fronteiras estritas entre os enunciados nas diversas esferas da atividade e da existência humana, conforme as diferentes atribuições da língua e as condições e situações variadas da comunicação, é diversamente caracterizada e adota formas variadas. É no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele (BAKHTIN, 1997, p. 294).

Desse modo, a alternância entre os alunos é um elemento norteador no processo dialógico, possibilitando aos aprendizes trocas discursivas concretas. Assim, muitos aprendizes da EJA, que não foram estimulados, em seus lares para a leitura literária, poderão, em sala de aula, apresentar seus enunciados como sujeitos participativos, dialogando com o professor e com a comunidade da qual estão inseridos.

Para tanto, os aprendizes também se constituem nessa relação pela alteridade, pois o mesmo ser que muitas vezes se reflete no outro, pode também apresentar inúmeras inferências. Portanto, encontramos no dialogismo, através da palavra do aluno a importância da coletividade, que de acordo com Bakhtin (2006):

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não. [...]. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (BAKHTIN, 2006, p.114;115- itálico do autor).

A alteridade está entre “eu” e o “outro”, é uma relação de pura construção contínua, em que ocorre a interação, ou seja, que nos leva a compreender, também nesse processo do texto e do aprendiz, a importância do dialogismo, uma vez que a palavra serve tanto para um quanto para outro aluno, fazendo com que as interações através do processo de alteridade, possa se espalhar e torna-se coletivo, pois segundo Bakhtin (1997):

Todo enunciado - desde a breve réplica (monolexemática) até o romance ou o tratado científico - comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “*dixi*” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (BAKTHIN, 1997, p. 294).

Podemos depreender que, diante do pensamento bakhtiniano, em que a alternância entre os sujeitos, possibilita uma transferência, ou interação entre os aprendizes de LM, levando-os a conhecerem línguas aparentadas (espanhola, francesa, italiana, dentre outras), através do conhecimento plurilíngue e multicultural, uma vez que a IC possibilita essa formação plurilíngue, fazendo com que os alunos melhorem sua língua de origem, além de compreender línguas diferentes, mas que são próximas pela mesma raiz filológica. Nesse sentido, levar a IC é lançar-se na redescoberta do cotidiano escolar, na relação profícua entre professor e aluno, estimulando para o conhecimento amplo e diverso. De acordo com Capucho (2010):

Em práticas de IC, os professores não serão “detentores de todo o saber”, mas apenas praticantes de um método de descoberta das línguas, que deverão partilhar com os seus alunos. Trata-se, pois, também, de uma ruptura na própria concepção do papel do professor. (CAPUCHO, 2010, p. 106).

Desse modo, a Intercompreensão não determina o saber da LE nos professores, mas sim, possibilita uma aprendizagem colaborativa, em que o docente torna-se mediador. Assim, para uma compreensão melhor no ensino de LE, parte-se prioritariamente do ensino da LM, dentro do ambiente escolar, apresentando ao aluno sua pluralidade através das línguas românicas, bem como a própria (re) construção linguística de sujeito de forma interna e externa, ampliada ao seu habitat para o mundo global, levando o aprendiz a viajar por outras culturas. Segundo Carola (2015):

Quando se pensa na intercompreensão entre línguas aparentadas, o falante de uma das línguas de um determinado grupo, por exemplo, o grupo de línguas latinas, pode transferir mais que procedimentos e competências adquiridos anteriormente para facilitar o acesso às outras línguas do grupo, ele transfere conhecimentos prévios, linguísticos e de mundo. (CAROLA, 2015, p. 34).

A IC permite a transferência do conhecimento do mundo e linguístico adquirido pelo sujeito da LM para a LE próxima, estimula a melhoria da aprendizagem de alunos em dificuldades em LM, partindo da leitura literária, corroborando com a alteridade bakhtiniana, pois a relação dialógica consiste entre o professor, o aluno e o texto. Para Capucho (2010):

A competência discursiva do sujeito falante, potenciada pelas suas componentes intrínsecas (factores cognitivos, estratégicos e emocionais), permite-lhe a mobilização de dados existentes nas três dimensões (linguística, textual e situacional), de forma a realizar processo de intercompreensão, no decorrer de actividades comunicativas concretas. (CAPUCHO, 2010, p. 96).

Assim, a estratégia de leitura pode acontecer através da ILR, mediada pelo professor de LM que possibilitará motivação, estímulo e descobertas para o aluno em formação, dentro da própria competência discursiva. Importante ressaltar que na prática com a ILR o docente não deve entregar simplesmente textos com o intuito de tradução, pois como nos afirma ainda Capucho (2010):

Intercompreensão e tradução são, pois, actividades distintas, que implicam processos distintos. É certo que a intercompreensão pode constituir um primeiro momento de acesso ao sentido, no âmbito de actividades de tradução, mas ela não é suficiente – os processos de tradução são, obrigatoriamente, mais desenvolvidos, mais precisos, implicando, para além da compreensão parcial do dito, a descodificação lexical da mensagem. (CAPUCHO, 2010, p. 99).

O aprendiz não deve ser levado para a área da tradução, uma vez que o propósito da IC não é decodificar o texto, mas estimular o aluno a experienciar línguas aparentadas e vivenciar novas culturas. Isto posto, é preciso ressignificar o ensino, não basta apenas uma boa qualificação dos professores, ou uma escola bem aparelhada, uma vez que os alunos adentram para assistirem aulas de LE, muitas vezes, por imposição e não pela motivação.

Nesse sentido, a IC é um caminho possível, revelando um confronto saudável, em que o aprendiz é apresentado aos desafios linguísticos e culturais, visando a uma comunicação ininterrupta, pois cada sujeito é valorizado a partir da sua LM para a LE e vice-versa. Diante dessas considerações, o professor não pode prescindir da avaliação, pois em IC ela refere-se à língua/linguagem e, de acordo com Lenz e Berthale (2010):

[...] o construto com base no qual podem ser efetuadas avaliações da competência de intercompreensão do escrito associa estratégias cruciais para a leitura de textos (difíceis), independentemente da língua, com a ajuda de processos cognitivos essenciais para a aprendizagem das línguas estrangeiras e/ ou segundas. Ambas estão ligadas à utilização autônoma das línguas e são exigentes no plano cognitivo. Uma avaliação da intercompreensão do escrito que explora um tal construto é, igualmente, uma forma de avaliação da aptidão linguageira geral. (LENZ; BERTHELE, 2010, p. 28)⁶.

Isto posto, significa dizer que o aluno necessita adentrar num confronto salutar, pois ele é colocado diante dos desafios culturais, em uma diversidade linguística que vai permitir um encontro com ele e com o próximo dentro da linguagem, tornando-o um cidadão crítico e comunicativo no cotidiano. Assim, de acordo com Araújo e Sá (2013):

[...] a abordagem interacional da IC se integra no percurso e no diálogo que esta disciplina “carrefour” tem vindo a estabelecer com outras., bem como da receção que faz dos seus conceitos e teorias e do modo como os integra nas suas próprias modalidades de trabalho, refletindo, em particular: i) uma abordagem social da linguagem, na senda de Bakhtine, enquanto sistema (portanto, também com as suas regras emergentes, a descrever no âmbito de uma linguística de tipo interacional) co- construído pelos sujeitos nas suas atividades conjuntas em interação uns com os outros e tendo em vista a construção de pontes, novos territórios de entendimento; ii) uma abordagem socioconstrutivista da aquisição/aprendizagem das línguas, na linha de Vygotsky e de Bruner, que postula o papel dos fatores sociais, em particular dos sujeitos-atores, no desenvolvimento da linguagem e da cognição. (ARAÚJO E SÁ, 2013, p. 93).

⁶ [...] le construct sur la base duquel peuvent être effectuées des évaluations de la compétence d'intercompréhension de l'écrit associe des stratégies cruciales pour la lecture de textes (difficiles), quelle que soit la langue, à l'aide de processus cognitifs essentiels pour l'apprentissage des langues étrangères/secondes. Les deux sont liées à l'utilisation et à l'apprentissage autonomes des langues et sont exigeantes sur le plan cognitif. Une évaluation de l'intercompréhension de l'écrit qui exploite un tel construct est également une forme d'évaluation de l'aptitude langagière générale. (LENZ; BERTHELE, 2010, p. 28).

É necessário ratificar que a IC é uma abordagem que pode possibilitar a expansão linguística e cultural dos aprendizes, fazendo com que conheçam línguas aparentadas, mesmo sendo diferentes, mas próximas, devido à mesma raiz filológica, partindo, também, da abordagem social da linguagem de Bakhtin, pela interação, alteridade e dialogismo, além da abordagem socioconstrutivista de Vygotsky e de Bruner, relacionada a aquisição/aprendizagem das línguas.

Desse modo, de acordo com os estudos e postulados teórico-metodológicos a ILR é possível e pode ser aplicada em qualquer série escolar por permitir a pluralidade, a multiculturalidade, mais ainda, o exercício para a formação da cidadania, revestido pela ética na sociedade vigente.

Capítulo 3

PERCURSO METODOLÓGICO PARA A INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS EM AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA

Descreveremos neste capítulo o corpus utilizado na pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos. Nesse sentido, apresentamos em seis sub-tópicos: o estudo piloto, classificação da pesquisa, a descrição do corpus usado, o ambiente e público-alvo, a sequência de atividades e finalizamos com os instrumentos da análise de dados, que será apresentada com acuidade no capítulo seguinte. A seguir, detalharemos o nosso estudo piloto realizado no segundo semestre do ano de 2015.

3.1 Um estudo piloto como “direcionador” para a pesquisa

Com o desejo de conhecer as possibilidades na abordagem da IC, propusemos um estudo piloto, objetivando saber se nossas escolhas iriam ser adequadas para pesquisa-ação da nossa dissertação. Assim, no segundo semestre do ano de 2015, realizamos a pesquisa de amostragem em duas turmas concluintes da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Fundamental, para saber se havíamos escolhido o percurso mais coerente.

O estudo piloto é um experimento em escala menor, referente a coleta de dados da pesquisa e, objetiva verificar se as ações planejadas na pesquisa serão coerentes para se conseguir os dados almejados. De acordo com Dessen e Júnior (2008, p. 43), o estudo piloto, “[...] possibilita o exame prévio de instrumentos, equipamentos e materiais a serem utilizados na pesquisa”.

Desse modo, nosso estudo piloto consistiu em experimentar ações dentro da metodologia da IC para validar se seriam adequadas no que concerne à obtenção dos dados. Para tanto, o estudo piloto foi realizado com o mesmo público, formado por jovens e adultos de uma Escola Estadual da cidade de Campina Grande – PB.

Descreveremos, em seguida, aspectos relacionados aos procedimentos metodológicos adotados nesse estudo piloto. Apresentaremos os sujeitos do estudo piloto,

e relataremos a coleta de dados que foram analisados e transformados em trabalho completo para Anais de Evento publicados nacionalmente⁷.

3.1.1 Os sujeitos do estudo piloto

Os participantes do estudo piloto foram jovens e adultos com faixa etária entre 18 e 50 anos, matriculados regularmente em uma escola estadual da cidade de Campina Grande, matriculados em duas turmas, sendo a primeira denominada de “8ª A”, (correspondente ao nono ano) formada por 20 alunos e, a segunda denominada “8ª B”, com idêntico número de alunos, totalizando 40 participantes.

Essas duas turmas da Educação de Jovens e Adultos funcionavam no turno da noite e estavam sob nossa orientação, uma vez que pertencíamos ao quadro da escola como professor de língua portuguesa.

3.1.2 Coleta dos dados do estudo piloto

Para a realização da coleta de dados, utilizamos um período de três meses, a saber, de setembro a dezembro do ano de 2015, perfazendo um total de 36 aulas por turma, ou seja, eram 03 aulas semanais em cada turma. Ao realizarmos uma sequência de atividades, nossa preocupação centralizava-se em nosso problema de pesquisa: a IC

⁷ III Colóquio Nacional 15 de outubro. *Pluri-multiculturalismo na Educação de Jovens e Adultos: Leitura literária pelos caminhos da Intercompreensão*. 2016.

VI Encontro Nacional de Literatura Infante Juvenil e Ensino. *A Literatura Infante Juvenil na Educação de Jovens e Adultos pelos caminhos da Intercompreensão de Línguas Românicas: Pinóquio* na sala de aula. 2016.

II Jornada Nacional de Línguas e Linguagens. *Les Misérables, de Victor Hugo: aspectos plurilinguísticos e multiculturais no ensino de LE, no aperfeiçoamento da LM*. 2015.

IX Seminário nacional sobre ensino de língua materna e estrangeira e de literatura. *Intercompreensão de Línguas Românicas: uma proposta com Don Quijote de La Mancha, na promoção da Língua Portuguesa*. 2015.

favorece o aperfeiçoamento de LM, a partir da leitura literária dos textos clássicos e do teatro?

Desse modo, de acordo com as respostas dos aprendizes, em nossa investigação, foi possível verificar que a IC como metodologia foi um caminho para melhorar o desempenho dos alunos de LM da EJA. Quando informamos aos alunos o desejo de realizar a IC em sala de aula, houve uma grande alegria, pois, a maioria compreendeu, já de imediato, a importância de terem aulas interessantes e dinâmicas. Para Andrade, Melo-Pfeifer e Santos (2009):

Trabalhar a IC é trabalhar na intersecção do linguístico e do político, tentando articular a experiência dos sujeitos com vontades políticas e utopias de defesa do patrimônio de todos, o que é possível em todos os níveis de escolaridade. (ANDRADE; MELO-PFEIFER; SANTOS, 2009, p. 298).

Sendo assim, a IC permite-nos estimular os alunos em seu próprio âmbito escolar, a serem cidadãos críticos e reflexivos.

No Ensino Fundamental regular, bem como no Ensino Médio, por experiência empírica, sabemos dos problemas apresentados pelos alunos referentes à leitura, à escrita, além do problema da compreensão dos textos que chegam as mãos deles em Língua Materna e também em Língua Estrangeira.

O quadro não é muito diferente na Educação de Jovens e Adultos – EJA. A única diferença, talvez, seja pelo fato de estarem em uma mesma sala de aula, diversos aprendizes com faixa etária as mais diversas e que estão tentando suprir a ausência da escolaridade.

Importante frisar que, quando se trata da leitura literária, a partir da nossa experiência docente, muitos discentes não querem nem ouvir falar em ler um livro inteiro, além de apresentarem dificuldades não só na compreensão, mas também na interpretação e, assim, o professor se vê, muitas vezes, ilhado, sem saber o que fazer.

Desse modo, desejando que os alunos minorassem as dificuldades na aprendizagem e melhorassem sua LM, levamos a proposta da ILR, acreditando nessa abordagem plurilíngue e multicultural.

Nesse sentido, com as duas turmas concluintes, utilizamos nossa sequência de atividades, nesse estudo piloto, com dois excertos literários. O primeiro foi o do romance *Les Misérables*, de Victor Hugo e o segundo foi de *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes.

Inicialmente, demos as boas vindas, com um texto em que explicamos a importância de adquirir novos conhecimentos e, assim, propusemos um mergulho na Intercompreensão.

Escola Estadual
Campina Grande, 24/08 / 2015.
Disciplina: Língua Portuguesa
Professor: Josimar Alves
Série: 8º T
Aluno (a): _____

Boa noite! Você é uma pessoa curiosa? Gosta de adquirir conhecimento? Vamos fazer uma experiência com a Intercompreensão?

Inter o quê? Como assim?

É simples: a Intercompreensão leva a você compreender textos em Espanhol, Italiano, Francês, dentre outras. Detalhe, com esse conhecimento você aprende culturas diferentes, mas que são parecidas com a sua cultura.

Nossa como isso é possível?

A Intercompreensão de Línguas Românicas, conhecida como (IC) faz com que você compreenda as línguas irmãs (Espanhol, Italiano, Francês, além de outras línguas) e o mais interessante é que essa metodologia vai auxiliar a você a melhorar o seu conhecimento em Língua Portuguesa.

Vamos tentar? Leia o texto na próxima página. Inicialmente vai parecer estranho, mas não desista.

Esse texto é um trechinho de um romance, chamado *Os miseráveis*, do escritor Victor Hugo.

Depois, responda as seis perguntas. Quando você me entregar às respostas, vou te passar a tradução.

Você vai gostar muito dessa aventura. Mas vamos deixar de conversa e viajar sem medo de ser feliz?

E além da tradução em Língua Portuguesa, você vai ver também como ficou esse trecho na literatura de cordel.

Na próxima página, mergulhe com prazer.

Amplexo,

Josimar Alves – seu professor.

Figura 2: Carta-convite

Fonte: realizado no Estudo Piloto pelo pesquisador em setembro de 2015

Em seguida, entregamos o excerto em Língua Francesa, cujo título foi *Livre premier – Un juste -, Héroïsme de l'obéissance passive*⁸. A atividade consistiu em os alunos reconhecerem palavras ou frases parecidas com a LM. Depois, em lerem, tentando compreender o excerto, para que pudessem realizar o estudo do texto.

Livre premier - Un juste
Héroïsme de l'obéissance passive.

La porte s'ouvrit.
Elle s'ouvrit vivement, toute grande, comme si quelqu'un la poussait avec énergie et résolution.
Un homme entra.
Cet homme, nous le connaissons déjà. C'est le voyageur que nous avons vu tout à l'heure errer cherchant un gîte.
Il entra, fit un pas, et s'arrêta, laissant la porte ouverte derrière lui. Il avait son sac sur l'épaule, son bâton à la main, une expression rude, hardie, fatiguée et violente dans les yeux. Le feu de la cheminée l'éclairait. Il était hideux. C'était une sinistre apparition.
Madame Magloire n'eut pas même la force de jeter un cri. Elle tressaillit, et resta béante. Mademoiselle Baptistine se retourna, aperçut l'homme qui entra et se dressa à demi d'effarement, puis, ramenant peu à peu sa tête vers la cheminée, elle se mit à regarder son frère et son visage redevint profondément calme et serein. L'évêque fixait sur l'homme un oeil tranquille.
Comme il ouvrait la bouche, sans doute pour demander au nouveau venu ce qu'il désirait, l'homme appuya ses deux mains à la fois sur son bâton, promena ses yeux tour à tour sur le vieillard et les femmes, et, sans attendre que l'évêque parlât, dit d'une voix haute :
– Voici. Je m'appelle Jean Valjean. Je suis un galérien. J'ai passé dix-neuf ans au bagne. Je suis libéré depuis quatre jours et en route pour Pontarlier qui est ma destination. Quatre jours et que je marche depuis Toulon. Aujourd'hui, j'ai fait douze lieues à pied. Ce soir, en arrivant dans ce pays, j'ai été dans une auberge, on m'a renvoyé à cause de mon passeport jaune que j'avais montré à la mairie. Il avait fallu. J'ai été à une autre auberge. On m'a dit : Va-t-en ! Chez l'un, chez l'autre. Personne n'a voulu de moi. J'ai été à la prison, le guichetier n'a pas ouvert. J'ai été dans la niche d'un chien. Ce chien m'a mordu et m'a chassé, comme s'il avait été un homme. On aurait dit qu'il savait qui j'étais. Je m'en suis allé dans les champs pour coucher à la belle étoile. Il n'y avait pas de étoile. J'ai pensé qu'il pleuvrait, et qu'il n'y avait pas de bon Dieu pour empêcher de pleuvoir, et je suis rentré dans la ville pour y trouver le renforcement d'une porte. Là, dans la place, j'allais me coucher sur une pierre. Une bonne femme m'a montré votre maison et m'a dit : Frappe là. J'ai frappé. Qu'est-ce que c'est ici ? Êtes-vous une auberge ? J'ai de l'argent. Ma masse. Cent neuf francs quinze sous que j'ai gagnés au bagne par mon travail en dix-neuf ans. Je payerai. Qu'est-ce que cela me fait ? J'ai de l'argent. Je suis très fatigué, douze lieues à pied, j'ai bien faim. Voulez-vous que je reste ?
– Madame Magloire, dit l'évêque, vous mettez un couvert de plus.

Figura 3: Atividade em sala de aula para IC
Fonte: realizado no Estudo Piloto pelo pesquisador em setembro de 2015

⁸ Primeiro livro – Um justo -, Heroísmo de obediência passiva

Após o estudo do texto, através de seis perguntas, obtivemos as respostas a seguir, apresentada por um dos alunos.

ESTUDO DO TEXTO

1. Qual o idioma desse texto?
Francês

2. Quais são as palavras que você reconheceu?
Madame, môme, tranquille, baton
Jean, galérim

3. Quais são os personagens que você conseguiu identificar nesse trecho?
(Quantos homens? Quantas mulheres?)
Madame Magloirne, Mademoiselle Baptistine
Jean Valjean e o Padre

4. Quem saiu da prisão?
Jean Valjean

5. Quem permitiu que o ex-condenado ficasse na igreja?
O Padre

6. Você acha possível alguém nos dias atuais ajudar uma pessoa que saia da prisão? Por quê?
Sim Porque tem muita gente que tem
Deus na vida.

Figura 4: Estudo do texto para IC
Fonte: realizado no Estudo Piloto pelo pesquisador em setembro de 2015

Os alunos ficaram maravilhados, porque nunca tinham pensado que iriam entender a língua francesa e realizaram com afincos o estudo do texto respondendo todas as perguntas. Depois, entregamos o excerto na LM, (cf. Anexo 1) em literatura de cordel, para que pudessem ver como eles foram proficientes na compreensão.

Houve vários comentários para que desenvolvêssemos atividades com outra LE e, conforme o planejamento da nossa sequência de atividades para o estudo piloto, levamos a língua espanhola, com um excerto de *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes.



Figura 5: Don Quijote de la Mancha

Inicialmente, rerepresentamos, aos estudantes, o conceito da ILR e lembramos que a turma já havia trabalhado na proposta plurilíngue através de um fragmento em língua francesa com *Les Misérables*, de Victor Hugo, e os convidamos a embarcarem na experiência novamente. Depois, entregamos o excerto em Língua Espanhola, denominado

CAPÍTULO 1: *Que trata de la condición y ejercicio del famoso hidalgo D. Quijote de la Mancha*⁹. Em seguida, realizamos o estudo do texto com cinco perguntas.

ESTUDO DO TEXTO

01. Para você esse romance foi escrito em qual idioma?
 Português Italiano Espanhol

02. Você compreendeu a narrativa? Houve alguma dificuldade?
 Sim. amadin

03. Quem são os personagens? O que chamou a sua atenção?
 Coralio empregada Quijote sobrinha
 Afantasia dele

04. Como você acha que vai terminar essa história?
 Na loucura dele

05. Você acredita que a leitura realizada em livros pode estimular uma pessoa a ter uma vida melhor? Justifique sua resposta.
 Sim. porque a leitura ajuda a você ter mais conhecimentos e aprendizagem

Figura 6: Estudo do texto 2 para IC
 Fonte: realizado no Projeto Piloto pelo pesquisador em novembro de 2015

A turma realizou o estudo do texto e comentou em sala de aula, sobre as descobertas feitas ao ler o excerto na língua espanhola. Alguns aprendizes falaram que iriam pesquisar outros textos do escritor Miguel de Cervantes, além de outros autores espanhóis. Para Bakhtin (1997), a interação ocorre devido às reflexões que o ser humano faz através de suas atitudes responsivas. Para finalizar nossa sequência de atividades,

⁹ Que trata da condição e exercício do famoso fidalgo D. Quixote de La Mancha. (Tradução nossa).

entregamos o excerto na LM, não com o intuito de tradução, mas para que os alunos constatassem a capacidade que eles tiveram em compreender o excerto literário.

Depois que os aprendizes leram o texto em Língua Materna, comemoraram suas descobertas e relacionaram com a experiência com a língua francesa, com o excerto de *Les Misérables*, de Victor Hugo, em aulas anteriores, chegando à conclusão de que a experiência em sala de aula foi extremamente válida. Além disso, notamos mais entusiasmo dos alunos em realizar as atividades de língua portuguesa e ouvimos um breve relato do professor de língua inglesa de que os alunos estavam mais abertos às atividades que ele levava para a sala de aula.

Nesse estudo piloto, no ano de 2015, devido ao tempo que ficou reduzido, por diversas atividades da própria escola, a exemplo da mostra pedagógica e da formatura dos alunos concluintes da EJA, não foi possível, desenvolver atividades de IC com outra língua-irmã, especificamente a língua italiana, com excerto de *Le avventure di Pinocchio*, de Carlo Collodi. Mas nos sentimos satisfeitos, pois conseguimos, em sala de aula, trabalhar duas línguas aparentadas (francesa e espanhola), com excertos significantes da literatura, que proporcionaram, aos aprendizes, retomar o gosto pela leitura.

As experiências com os excertos literários proporcionaram, às turmas concluintes do Ensino Fundamental da EJA, melhor conhecimento das línguas românicas, porque, mesmo diferentes, são próximas devido as suas similaridades.

Ao aplicarmos a IC no Ensino Fundamental, abrimos novos olhares para o aprendiz que estava há muito tempo desestimulado para a leitura. É preciso que o professor de LE ou LM não se fixe, apenas, no sentido de encontrar uma forma de direcionar a leitura literária, mas trabalhar estratégias de ensino que permitam, ao aluno, viver o onírico, mas sem perder de vista a criticidade e a reflexão sobre a sociedade na qual está inserido.

Portanto, nesse estudo piloto, os resultados apontaram a pertinência da IC, na perspectiva plurilíngue, para a leitura literária, através das atividades de intercompreensão

com textos, através da participação dos aprendizes em duas turmas concluintes da EJA do Ensino Fundamental, no aperfeiçoamento da Língua Materna.

3.2 Classificação da pesquisa

A Intercompreensão de Línguas Românicas, doravante IC ou ILR tem sido difundida bastante na Europa. No Brasil, professores e aprendizes tem realizado pesquisas nessa nova abordagem, no Sudeste e no Nordeste do país, nas IES públicas, há quase uma década. De acordo com Araújo e Sá et al. (2009), trabalhar com a IC na perspectiva plurilíngue permite o redescobrir dos sujeitos nas paisagens físicas, sociais e humanas. O trabalho com a IC e as abordagens plurilíngues permite ainda redescobrir as paisagens linguísticas. Isto posto, deseja-se identificar as qualidades plurilíngues nessas paisagens, contribuindo, assim, para a luta contra as práticas homogeneizadoras e exclusivas.

Sendo assim, há várias décadas, que a Europa desenvolve a IC como metodologia possível, instigadora dos processos plurilíngues/multiculturais dentro e fora da sala de aula, estimulando muitos jovens em diversas faixas etárias. Por essa razão, vislumbramos sua viabilidade em nossa pesquisa, uma vez que os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são de diferentes idades e ávidos para o conhecimento.

Desejávamos desenvolver a IC dentro da sala de aula e com alunos concluintes da EJA, compreendendo que a forma mais viável quanto à abordagem seria através de uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 21), a pesquisa qualitativa é “um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas [...]”. Posto isso, a pesquisa qualitativa percorre a evolução do ser humano em todas as suas fases da vida.

Desse modo, quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória que, de acordo com Gil (2007, apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35), “proporciona maior

familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir mais hipóteses”. A nossa investigação partiu da análise das atividades que foram desenvolvidas com alunos participantes da pesquisa, de uma Escola Estadual em Campina Grande - PB.

A análise dos dados foi norteada por postulados teóricos que comprovam sua importância para o cenário atual da comunidade escolar. Assim, Araújo e Sá et al., (2007), Alas-Martins (2011; 2014), Capucho (2010), Seré (2009), Souza (2013), nortearam os estudos da IC, além de Bakhtin (1997; 2006), que trouxe reflexões sobre a alteridade e o dialogismo, o ser humano e suas reações-respostas mediante a interação; Arroyo (2006), Carvalho e Pinheiro-Mariz (2011), Dalarosa (2008), Paiva (2004), que apresentaram a importância da educação, da cidadania e da formação na EJA, bem como os possíveis caminhos para serem trilhados pelos aprendizes e Vygotsky (2005), que nos impulsiona ao pensamento e a linguagem centrado nas motivações, dentre outros pesquisadores.

Nessa perspectiva, com relação ao procedimento técnico, foi uma pesquisa-ação, uma vez que se voltou para a observação da forma como foram trabalhados os excertos literários em sala de aula, tentando-se promover, de modo cooperativo e participativo, experiências reflexivas e multiculturais entre os alunos. Diante dessas afirmativas, segundo Thiollent (2005), podemos definir a pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com 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 de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2005, p.16).

Assim, o ‘corpus’ desse trabalho foi constituído por atividades realizadas pelos participantes, a partir de uma sequência de atividades, proposta pelo professor-pesquisador, para que pudesse ocorrer a aplicação metodológica da ILR.

3.3 Descrição dos corpora

Os corpora da investigação foram constituídos por atividades de leitura, com escuta de áudios e interpretação dos excertos literários, realizados em sala de aula de Língua Portuguesa, com o propósito de minorar problemas de aprendizagem relacionados a dificuldades de leitura e sobretudo a literária na interpretação de texto, bem como aperfeiçoar a LM a partir da proposta da ILR. Além disso, também se constituíram em objeto de estudo, edições de releituras das obras literárias, que foram apresentadas através de uma adaptação dramatúrgica, estimulando a leitura e a compreensão, favorecendo a amplitude linguístico-cultural da LM, com suporte na encenação teatral. Os excertos literários serão apresentados logo em seguida.

Os excertos (*cf.* Anexo 1) dos romances: *Les Misérables*, de Victor Hugo, *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes e *Le avventure di Pinocchio*, de Carlo Collodi, estimularam a pesquisa-ação a partir de uma abordagem plurilíngue dentro da metodologia da IC.

O primeiro excerto, extraído do romance *Les Misérables*, de Victor Hugo, narra a história de Jean Valjean, um homem trabalhador, mas que, devido aos problemas econômicos em seu país, ficou desempregado. Diante das dificuldades para salvar a família da fome, é forçado a roubar um simples pão. Ele foi condenado por um juiz a cinco anos no presídio de Toulon, que ficava à beira-mar. Escapou algumas vezes e, por essas razões, foi condenado, pelo diretor da prisão, o implacável Javert, a dezenove anos. Quando finalmente ganhou a liberdade, saiu pelas cidades procurando um abrigo, mas, devido a sua condição de ex-presidiário, fora expulso de todos os lugares.

Sem saber o que fazer, depara-se com uma igreja e lá bate à porta: “Meu nome é Jean Valjean. Eu sou um condenado. Passei dezenove anos na prisão. Estou livre há quatro dias e meu destino é Pontarlier. Há quatro dias que caminho de Toulon (HUGO,

1862, p. 68)¹⁰. Assim, foi recebido pelo Bispo Myriel que lhe dá abrigo e comida. No dia seguinte, Jean Valjean vai embora roubando os castiçais e os talheres de prata. Capturado pela polícia que o levou até a Igreja para que ele confessasse o crime, o clérigo informa que havia presenteado todos os objetos para ele.

Jean Valjean, envergonhado, aprendeu a lição de solidariedade. Ele foi para a Alemanha, virou prefeito e empresário. Mesmo com um certo poder aquisitivo, ainda era procurado pelo temido Javert e, por essa razão, mudou seu nome, para Madeleine. Conheceu uma senhora chamada Fantine, que faleceu, a quem prometera resgatar sua filha, de nome Cosette, que vivia como escrava da família Thénadier e assim o fez, adotando-a como filha. A menina cresceu e conhece o jovem Marius que, devido à Revolução Francesa, quase faleceu, sendo salvo por Valjean. Depois desses conflitos Cosette e Marius casaram-se, o inspetor suicidou-se, e Jean envelheceu e morreu.

O segundo excerto clássico: *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, narra a história de um fazendeiro de aproximadamente 50 anos, solteiro e residente na área de La Mancha, na Espanha. Vivia entre as leituras de livros de cavalaria e, por adentrar na ficção, chegou a ficar louco. Em seu devaneio, acreditou ser um cavaleiro que necessitava defender a terra que ocupava, saindo pelo mundo afora.

Sua sobrinha percebeu que a loucura do tio era oriunda dos livros, e determinou que os empregados da fazenda queimassem todos eles. Mesmo assim, Dom Quixote continuou com suas desventuras e encontrou o jovem Sancho Pança, um humilde lavrador e, juntos, tentaram libertar o mundo contra as injustiças em nome da amada de Quixote, a doce Dulcineia.

Em suma, tanto naquelas leituras se enfrascou, que passava as noites de claro em claro e os dias de escuro em escuro, e assim, do pouco dormir e do muito ler, se lhe secou o cérebro, de maneira que chegou a perder o

¹⁰ Trecho original: Je m'appelle Jean Valjean. Je suis un galérien. J'ai passé dix-neuf ans au bagne. Je suis libéré depuis quatre jours et en route pour Pontarlier qui est ma destination. Quatre jours que je marche depuis Toulon. (HUGO, 1832, p. 68) (tradução nossa)

juízo. Encheu-se-lhe a fantasia de tudo que achava nos livros, assim de encantamentos, como pendências, batalhas, desafios, feridas, requebros, amores, tormentas, e disparates impossíveis; e assentou-se-lhe de tal modo na imaginação ser verdade, toda aquela máquina de sonhadas invenções que lia, que para ele não havia história mais certa no mundo (CERVANTES, 2003, p. 32).¹¹

Dom Quixote, após ser tratado por médicos e, depois de um bom repouso, recobrou a consciência e, percebendo que iria falecer, fez seu testamento deixando para Sancho e sua governanta dinheiro e, para sua sobrinha, toda a sua fazenda.

No terceiro excerto literário: *Le avventure di Pinocchio*, de Carlo Collodi, encontramos no enredo o mestre Antônio, mais conhecido como Mestre Cereja, por causa da ponta do seu nariz, que sempre estava avermelhada. Ele é um carpinteiro e pegou um pedaço de madeira para fazer uma perna de mesa, quando foi surpreendido, por uma voz que saiu da própria madeira, o trabalhador pensou, que estava louco. Em seguida, ele recebe a visita do amigo, chamado Gepeto, que vem solicitar um pedaço de madeira para fazer uma marionete, ganhar dinheiro, ter pão e vinho. Mestre Cereja o presenteia com aquela madeira falante, mas não diz ao amigo o que lhe sucedera.

Em casa, Gepeto cria o boneco e lhe dá o nome de Pinóquio. Qual sua surpresa ao ver que o boneco fala, movimenta-se por conta própria. A marionete é desobediente e escapa do pequeno quartinho, ganhando o mundo. O pobre velho sai a sua procura e, quando o ameaça pela postura inadequada, é preso. Assim, o boneco está “livre”, retorna para casa, sozinho, mata um grilo falante que discorda da postura dele, passa fome e frio.

– Cuidado, Grilo agourento! Não me tire fora do sério, porque poderá se arrepender. – Pobre Pinóquio! Tenho muita pena de você... – Por que tem pena de mim? – Porque é boneco e, o que é pior, porque tem cabeça de pau. A estas últimas palavras, Pinóquio saltou enfurecido e, agarrando um martelo de madeira que estava sobre o banco, atirou-o contra o Grilo

¹¹ Trecho original: En resolución, él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio, y así, del poco dormir y del mucho leer, se le secó el cerebro, de manera que vino a perder el juicio. Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros, así de encantamientos, como de pendencias, batallas, desafíos, heridas, requiebros, amores, tormentas y disparates imposibles, y asentósele de tal modo en la imaginación que era verdad toda aquella máquina de aquellas soñadas invenciones que leía, que para él no había otra historia más cierta en el mundo. (Tradução já publicada de Viscondes de Castilho e Azeredo).

Falante. Talvez não tivesse tido intenção de machucá-lo; mas infelizmente o martelo foi bater bem na cabeça do pobre Grilo que, sem forças sequer para soltar um cri-cri, ali ficou amassado contra a parede. (COLLODI, 2004, p. 19-20).¹²

Quando Gepeto volta para casa, encontra o boneco sem pernas, pois esse havia ficado na frente da lareira e o fogo os devorara. Com todo carinho, mestre Gepeto o conserta e dá orientações para que ele seja um bom menino, inclusive matriculando-o em uma escola. Diversas situações surgem, pois Pinóquio não vai à escola e passa por diversos conflitos, inclusive tornando-se um burro. Mestre Gepeto, nunca desiste do seu filho Pinóquio e, quando ele sumiu pelo mundo, resolve procurá-lo, atravessando o mar e é engolido por um grande tubarão¹³.

Em todas as travessuras do boneco, há um desejo de tornar-se uma criança de verdade, mas de acordo com a Fada Azul, isso só seria possível se ele fosse um boneco bonzinho, mas ele sempre se revela com rebeldia. Ao final da narrativa, Pinóquio salva o pai, e a Fada recompensa-o, transformando-o em um menino de verdade, dando-lhe, ainda, uma casa simples, modesta, mas que tem qualidade de vida para os dois.

Depois da descrição dos excertos dos textos literários, a seguir, apresentaremos a descrição do ambiente e do público.

3.4 Descrição do ambiente e do público

A pesquisa foi realizada com a permissão do Comitê de Ética da Plataforma Brasil emitida pelo parecer consubstanciado (*cf.* Anexo 2), sob inscrição nº

¹² Trecho original: — Bada, Grillaccio del mal'augurio!... se mi monta la bizza, guai a te!... — Povero Pinocchio! mi fai proprio compassione!... — Perché ti faccio compassione? — Perché sei un burattino e, quel che è peggio, perché hai la testa di legno. — A queste ultime parole, Pinocchio saltò su tutt'infuriato e preso di sul banco un martello di legno, lo scagliò contro il Grillo-parlante. Forse non credeva nemmeno di colpirlo; ma disgraziatamente lo colse per l'appunto nel capo, tanto che il povero Grillo ebbe appena il fiato di fare *cri-cri-cri*, e poi rimase lì stecchito e appiccicato alla parete. (Tradução já publicada de Monteiro Lobato).

¹³ Na tradução de Monteiro Lobato, pela Companhia Nacional, 2004 menciona-se na pág.120, “um gigantesco tubarão”.

55996616.0.0000.5182, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, dentro da Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite, na cidade de Campina Grande – Paraíba.

A investigação foi realizada com uma turma concluinte, no período de três meses, de 20 de abril a 21 de julho de 2016, sendo três aulas por semana, totalizando 39 aulas, sendo na turma do IV Ciclo F (nono ano) do Ensino Fundamental. Antes de realizarmos a pesquisa, a escola, em nome da direção, forneceu o termo de anuência (*cf.* Apêndice A), bem como os alunos assinaram o termo de consentimento livre (TCLE), permitindo a participação (*cf.* Apêndice B).

A turma constituída por alunos, com faixa etária de 18 a 60 anos, teve a participação de 24 aprendizes e foi realizado pelo pesquisador-professor da turma em sala de aula de língua portuguesa.

3. 5 Sequência de atividades

Os resultados da participação dos aprendizes que dizem respeito à recepção dos textos literários, realizou-se através de uma sequência de atividades, que foi realizada em quatro momentos. No primeiro momento, tivemos a motivação, em que os alunos concluintes da EJA, através de uma carta-convite (*cf.* Apêndice C), foram estimulados a conhecerem a IC como uma proposta pedagógica, possibilitando-lhes uma visão de como seria a abordagem em sala de aula. Após a leitura da carta-convite, foi aberto um debate sobre os benefícios da IC no cotidiano.

No segundo momento, ocorreu a introdução, quando os aprendizes responderam a um questionário simples (*cf.* Apêndice D), em que informaram sua biografia escolar, respondendo a perguntas, por exemplo: por que interromperam os estudos? Se já tiverem contato com a Língua Estrangeira, etc. Depois os alunos receberam um texto em LM sobre o gênero romance (*cf.* Anexo 3) que foi mediado pelo pesquisador.

No terceiro momento, foi realizada a leitura dos textos literários, sendo dividida em três momentos. No primeiro, em que os discentes receberam o excerto do texto literário

Les Misérables, de Victor Hugo, em língua francesa, a atividade consistiu no reconhecimento, pelos alunos, de palavras ou frases parecidas com a Língua Materna (LM). Depois, os alunos ouviram o áudio¹⁴ e, em seguida, leram o excerto realizando o estudo do texto (cf. Apêndice E), contendo 06 questões abertas. Após o estudo do texto, a turma recebeu o excerto na LM em cordel (cf. Anexo 1) para que observassem como foram capazes de compreender a narrativa.

No segundo momento, foi retomado o conceito da IC, lembrando, à turma, o que já fora estudado dentro da proposta plurilíngue, por meio do excerto em língua francesa. Depois, foi entregue o excerto em língua espanhola de *D. Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes. Nessa atividade, os alunos realizaram a leitura do excerto, fizeram a audição¹⁵ referente ao texto para, em seguida, desenvolver a atividade com o estudo do texto, contendo 05 questões (cf. Apêndice F), sendo a primeira de múltipla escolha e, as demais, abertas. Após o estudo do texto, houve um debate, para que a turma apresentasse as similaridades entre a língua espanhola e a língua portuguesa, além de apresentar suas impressões sobre o excerto do romance literário de Miguel de Cervantes.

Para finalizar, os alunos receberam o excerto na LM, realizado por Viscondes de Castilho e Azeredo (cf. Anexo 1), não com o intuito de tradução, mas para que os alunos verificassem a capacidade que eles tiveram de compreensão, pois não devemos confundir o ensino da IC como atividade de tradução, visto que são processos distintos (CAPUCHO, 2010).

No terceiro momento, os alunos receberam o excerto em língua italiana, *Le avventure di Pinocchio*, de Carlo Collodi. A atividade consistiu na leitura e compreensão do excerto, na audição¹⁶, seguida de um estudo do texto (cf. Apêndice G), contendo quatro questões abertas. Depois, os alunos receberam o excerto na LM, realizado por Monteiro

¹⁴ Áudio em língua francesa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ReovdkrqK6w>

¹⁵ Áudio em língua espanhola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZiygsZSbU7o>

¹⁶ Áudio em língua italiana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xGO5Rvnjosw>

Lobato (*cf.* Anexo 1) que foi lido em voz alta pelo pesquisador. Em seguida, houve um debate apresentando as diferenças e semelhanças entre a língua italiana e a língua portuguesa.

No quarto e último momento, tivemos a interpretação, em que fizemos a adaptação dramática e os alunos realizaram uma encenação teatral com as três narrativas trabalhadas em sala de aula, para todos os alunos do turno da noite, no anfiteatro da escola, conduzindo-os a pensarem e a refletirem sobre os textos literários numa perspectiva atemporal, além de apresentarem a metodologia da IC, através das artes cênicas, desenvolvida dentro da sala de aula.

O texto dramático foi encenado e entregue para todos em uma simples publicação, que ficou como arquivo na biblioteca escolar (*cf.* Apêndice H), para estimular futuros pesquisadores para a proposta da IC. Para finalizar a sequência de atividades, após a encenação teatral, os alunos participantes da pesquisa responderam a um questionário de autoavaliação contendo dez questões (*cf.* Apêndice I), sendo seis objetivas e quatro abertas para que pudessem expor a experiência que tiveram com a IC.

3.6. Instrumentos para coleta de dados

Os dados foram constituídos inicialmente através de uma carta-convite, questionários, áudios, estudos de textos, ensaios teatrais e, ao final, por uma apresentação de uma encenação teatral; ou seja, a pesquisa foi realizada a partir de diversos instrumentos de coleta, favorecendo a investigação na abordagem plurilíngua, com aprendizes concluintes do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e adultos.

Nesse sentido, a carta-convite permitiu a inserção do grupo de aprendizes na metodologia da IC. Em seguida, o questionário inicial apresentou as características gerais dos alunos, ou seja, a biografia escolar. As leituras dos excertos das obras literárias nas

línguas francesa, espanhola e italiana possibilitou identificar, pela IC, algumas transferências pela competência leitora.

As atividades propostas, seus resultados, bem como o detalhamento das análises e o questionário final em que os aprendizes se autoavaliaram, serão apresentados no Capítulo quatro, sendo os dados discutidos a partir das seguintes categorias de análise: “A literatura na EJA como um caminho para a formação humana”; e “A IC no ensino de Língua Portuguesa através do teatro”.

Através da execução desta pesquisa, acreditamos, também, estimular outros professores para o caminho da pesquisa e, sobretudo, da ação pela IC. No caso dos professores de LM, entendemos que a abordagem pela leitura literária possibilita a ampliação do conhecimento linguístico abrindo-se espaço para outras culturas.

Os critérios que usamos para análise dos dados estão de acordo com o processo investigativo, dentro de uma perspectiva qualitativa. Sendo assim, em um primeiro momento, encontramos os perfis dos alunos que participaram: se gostam mais de ler ou escrever, se teriam interesse para aprender outro idioma, dentre outras questões.

No segundo momento, nossa análise se debruça nos excertos literários escolhidos em três línguas aparentadas: francesa, espanhola e italiana, observando a compreensão dos textos pelo prisma dos aprendizes, tendo como estímulo a adaptação das obras para o teatro, sendo encenadas pelos discentes para a comunidade escolar. No terceiro e último momento, nossa análise se concentrou no questionário final em que pudemos verificar não só a aprendizagem, mas principalmente o despertar para as novas culturas.

Capítulo 4

A ABORDAGEM PLURILÍNGUE E MULTICULTURAL NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, os dados são analisados de forma descritiva e interpretativa, dialogando com os estudos/teorias que deram suporte teórico à nossa pesquisa, apresentando a leitura literária dentro do aspecto plurilíngue, através da abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas. Realizamos as análises a partir da leitura de excertos de três romances: *Les Misérables*, de Victor Hugo; *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes e *Le Avventure de Pinocchio*, de Carlo Collodi para apresentar o percurso que realizamos até chegar aos resultados.

4.1. A literatura na EJA como um caminho para a formação humana

Os dados foram analisados a partir de uma sequência de atividades. Assim, tivemos a motivação, em que os alunos de uma turma concluinte do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite, de uma Escola Estadual de Campina Grande – PB, receberam inicialmente uma carta-convite (*cf.* Apêndice C) e foram estimulados a conhecerem a ILR como uma abordagem pedagógica, que lhes possibilitasse uma visão plurilíngue e multicultural. Depois da leitura da carta-convite, houve um debate sobre os possíveis benefícios da IC em suas vidas.

No segundo momento, tivemos a introdução, os aprendizes responderam a um questionário simples (*cf.* Apêndice D) em que informaram sua biografia escolar, respondendo a perguntas, por exemplo: por que interromperam os estudos? Se já tiveram contato com Língua Estrangeira, etc. Depois os alunos receberam um texto em língua portuguesa sobre o gênero romance (*cf.* Anexo 3) que foi mediado pelo pesquisador.

Na coleta e análise dos dados, compreendemos a importância da pesquisa, uma vez que trabalhamos a abordagem da IC entre estudantes que, em grande maioria, têm menos oportunidades em diversas áreas de suas vidas, e puderam mergulhar em uma atividade que os valorizou como seres humanos em formação cidadã.

Considerando que tínhamos como objetivo verificar o papel da IC no âmbito do ensino de LM, percebendo se a leitura e compreensão dos excertos dos textos literários favoreceriam amplitude linguístico-cultural também na Língua Materna. Assim, houve a necessidade de conhecer algumas características socioculturais dos alunos participantes, verificando possíveis aspectos que pudessem ser considerados para aplicação da metodologia da ILR.

Identificados os aspectos relevantes no que se refere aos elementos socioculturais, pudemos constatar que os vinte e quatro participantes retornaram aos estudos por diversas questões, dentre elas, a necessidade de ser parte da sociedade da qual integram construindo seus valores.

Sendo assim, a abordagem da IC pode ser esse viés para que possamos levar os alunos a fazerem novas escolhas em suas vidas, pois de acordo com Andrade et al. (2007), o sujeito é confrontado com a diversidade linguística/cultural (múltiplos códigos, linguagens, culturas, sujeitos), em contextos simultaneamente locais e globais de comunicação. Assim, conhecem outras línguas/culturas, reaprendem a olhar para contextos os mais diversos. Segundo o CARAP (2015), as abordagens plurais das línguas e culturas são também pedagógicas, que visam favorecer uma abertura para as línguas, bem como um reinvestimento nos conhecimentos linguísticos.

No dia da aplicação do questionário inicial compareceram todos os participantes. Destes, 13 (treze) eram do sexo masculino com idade entre 18 a 38 anos e 11 (onze) do sexo feminino, com idade entre 18 a 46 anos. Chama-nos a atenção a diferença na faixa etária dos participantes, pois são jovens e adultos, ou seja, uma turma muito heterogênea na qual, alguns retornaram à sala de aula após 30 anos de pausa.

Com a nossa pesquisa-ação, percebemos neles o desejo latente de se tornarem agentes de transformação, visto que muitos residem em áreas de riscos e assim, começaram a vislumbrar possibilidades de modificarem suas histórias, bem como da comunidade na qual estão inseridos. Durante a pesquisa, os estudantes relataram os

problemas vividos por eles: tráfico na comunidade, o uso de drogas, violência doméstica e urbana. Ao mesmo tempo em que refletiam, muitos deles buscavam, encontrar algumas soluções, uma vez que, em seus relatos orais, afirmavam não suportar mais as condições em que viviam.

Conforme estudos já realizados, o próprio Conselho Nacional de Educação – CNE (2000), menciona que a criação da Educação de Jovens e Adultos ocorreu pela dívida social ainda não reparada, para todos aqueles que não tiveram acesso nem o domínio da leitura e da escrita. Tal fato se confirma em nossa pesquisa, quando perguntamos aos discentes se estavam trabalhando. No total de 24 estudantes, 14 estavam desempregados por não terem ainda concluído o Ensino Fundamental e alegaram que o mercado de trabalho tem assimilado pessoas que estejam estudando ou tenham concluído o Ensino Médio; contudo, 10 aprendizes conseguiram empregos temporários como auxiliares de serviços gerais, moto-taxistas, serventes de pedreiros, entregadores de panfletos no centro da cidade, dentre outros. A seguir, o gráfico para melhor visualização:

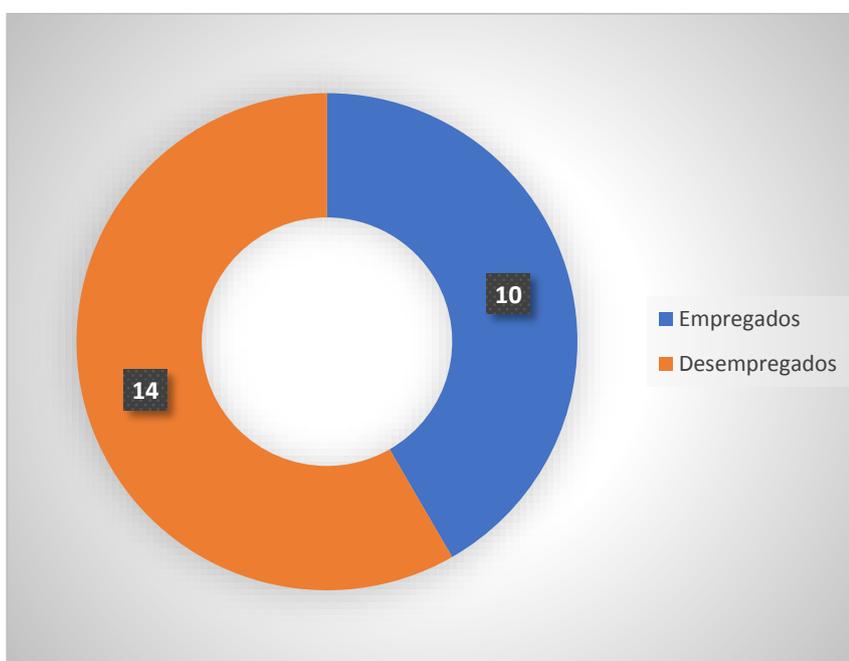


Gráfico 1 – Turma concluinte da EJA
Fonte: pesquisa de campo – 2016

Ora, se entendemos, como nos sinaliza Alas-Martins (2014), que a IC é capaz de contribuir para a formação, por assim dizer, planetária, do aprendiz e a necessidade de uma transcendência na formação básica, sobretudo, desses estudantes que se depararam com menos oportunidades, como ir para além do que já está estabelecido? Como dar condições para que os estudantes da EJA consigam vivenciar experiências plurilíngues e multiculturais se eles, de um modo geral não têm muito contato com as línguas/culturas estrangeiras?

Outro obstáculo seria a própria metodologia de ensino das línguas no Ensino Básico que, quando é ofertada, há o inglês como única alternativa. Nesse sentido, entendemos a IC como esse espaço que pode ampliar os horizontes dos aprendizes, alargando as suas fronteiras linguístico-culturais para além de uma só língua.

Diante dessas constatações, encontramos como estímulo às funções da EJA, apresentadas pelo CNE (2000), sendo a principal delas a função qualificadora que pretende apresentar a educação permanente criando uma sociedade centrada no universalismo, dentro da solidariedade, igualdade e diversidade. Mas isso seria realmente possível? Como sabemos, a cada quatro anos, ocorrem eleições e evidentemente há a troca de governos e cada um apresenta seu plano de execução, impondo sua marca, apagando trabalhos já realizados na evolução da educação de nosso país.

Nessa perspectiva, lembramos que a IC abrange também a interação entre os aprendizes, pois, segundo Vygotsky (2005), há uma analogia entre a interação mútua da língua materna e da língua estrangeira, bem como a interação entre os conceitos científicos e os conceitos da vida.

Assim, esses processos possibilitam uma retomada na vida dos alunos, uma reivindicação dos seus direitos, ora perdidos em um determinado tempo e, desse modo, desejam buscar ou retomar seus benefícios socioculturais não só de si mesmos, mas também do outro que é partícipe do processo, fazendo com que haja uma interação integrativa dentro da sociedade que almejam participar ativamente.

Na continuidade de nossa análise, apresentamos os estudantes com Algarismos, sendo todos eles: “A” e, elas “B”. Respondendo a seguinte pergunta: *Por que voltou a estudar?* A1- informou que nunca havia parado de estudar; mas, a maioria, no total de doze, apresentaram diversas respostas: A2 – “Porque não me aceitavam mais no Ensino Regular”; A3 – “Porque teria mais tempo para arranjar emprego”; A4 – “Porque queria estudar à noite”; A5 – “Para concluir mais rápido os estudos”; A6 e A7– “Porque queria terminar os estudos”; A8- “Porque quero aprender mais e ter novos conhecimentos”; A9- “Para terminar os estudos e entrar na faculdade”; A10- “Para concluir e terminar meus estudos e ser uma pessoa melhor com mais conhecimento”; A11- “Para colher mais conhecimento e ter mais oportunidade no emprego”; A12 – “Porque quero terminar meus estudos por completo” e, A13- “Porque a idade não permite estudar de dia”.

Assim, as respostas acima nos remetem também à função reparadora da EJA, posto que ela busca restaurar não só os direitos civis, mas também o direito para uma escola de qualidade, considerando que os jovens e adultos são estimulados a completarem os anos de estudos em que ficaram distantes da escola por diversos motivos (CNE, 2000).

Além disso, para Alas-Martins (2014), o trabalho com a IC quebra o bloqueio do medo e vence o sentimento da incapacidade, levando, portanto, o aprendiz a ter uma aprendizagem integrativa, uma vez que se trabalha uma e até várias línguas. Sendo assim, o aluno da EJA é incentivado não somente a melhorar sua língua materna, mas também a compreender que é capaz de conhecer línguas aparentadas.

No final do questionário, perguntamos se conheciam outra cultura diferente. A maioria respondeu que não; porém, 02 aprendizes informaram que apreciavam a cultura indígena e um aluno, a cultura africana. Todas as alunas responderam que não conheciam nenhuma outra cultura diferente.

Diante do exposto, nos reportamos à Andrade et al., (2007), que nos apresentam a IC, reintroduzindo o sujeito na construção da linguagem, confrontando-o com a diversidade da língua/cultura, fazendo com que essa diversidade seja apreendida e inclusive

reconstruída na relação com o outro. Para tanto, é preciso levar o aprendiz a mergulhar no conhecimento de outras culturas, possibilitando-lhe amplitude linguístico/cultural em seu cotidiano.

Observamos nas respostas das estudantes (B) à mesma pergunta: *Por que voltou a estudar?*: B1- “Para concluir o Ensino Médio”; B2- “Porque há muito tempo perdi a minha juventude de terminar o estudo”; B3- “Porque trabalhava e não tinha tempo em terminar os estudos”; B4- “Porque achei melhor adiantar os estudos”; B5- “Para terminar, me aperfeiçoar e também terminar o estudo e fazer um curso”; B6- “Porque é muito importante para mim”; B7- “Porque acho importante para mim terminar logo”; B8- “Para concluir mais rápido os estudos”; B9- “Para adiantar meus estudos e atribuir um futuro melhor para mim”; B10- “Porque a minha antiga escola não me aceitava de manhã” e, B11- “Para ter a oportunidade de recuperar o tempo perdido”.

É importante destacar que as respostas das estudantes caminham em sentidos diferentes. Muito provavelmente porque, como mulheres e donas de casa, tiveram que deixar de estudar para cuidar de filhos e/ou outros afazeres tradicionalmente atribuídos às mulheres, como é caso das estudantes B2, B3 e B9. Já os estudantes, de um modo geral, voltaram aos estudos porque, para eles, trata-se de uma necessidade do mercado de trabalho.

Percebemos, de modo geral, que os aprendizes veem a escola como esse lugar de encontro e de resgate com um passado “perdido”, sendo também uma alternativa de mudança social. Tal resultado reforça a assertiva de Rojo (2009), ao esclarecer que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais.

Nesse sentido, quando os alunos foram indagados se preferiam ler ou escrever, nos reportamos a Soares (2004), ao discutir sobre o fato que na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional. Pensamos em Jouve (2002), ao discutir sobre a importância de ler um determinado texto;

consideramos também em Rojo (2009), que é preciso utilizar a leitura e a escrita da vida no cotidiano dos aprendizes.

Constatamos, no total de 24 alunos, 11 aprendizes informaram que preferem ler e 13 confirmaram que desejam mais escrever, a seguir o gráfico comprobatório:

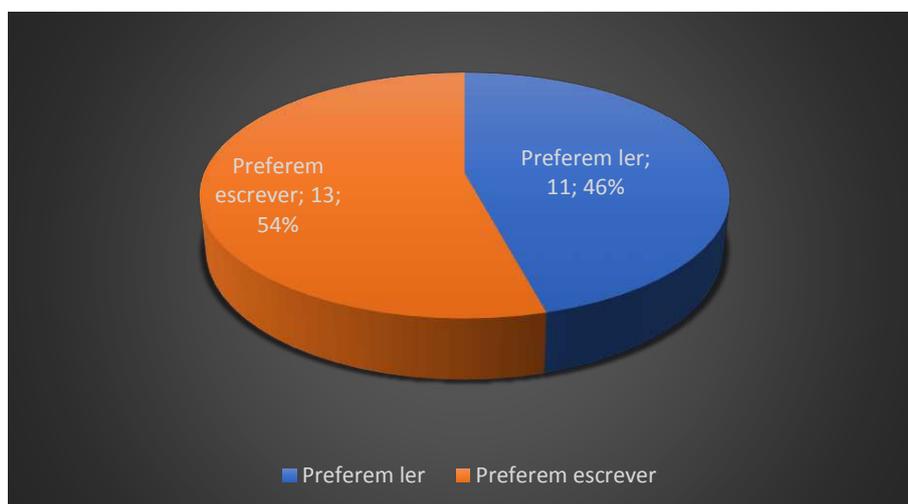


Gráfico 2 – Leitura ou escrita?
Fonte: pesquisa de campo – 2016

Assim, pudemos observar que há um maior gosto pela escrita, em relação à leitura. Esses dados podem parecer irrelevantes, no entanto, uma das principais dificuldades que encontramos em sala de aula estava relacionada à leitura, pois no que concerne à escrita, parece-nos que, de certo modo, ela é apreendida e posta para exercício, a partir de diversas atividades.

É preciso ressaltar que no que diz respeito à leitura, muitos alunos afirmam não saberem ler, relatando certo medo de executar tal atividade e se recusam a participar de uma atividade desse tipo, por acharem que serão alvos de críticas dos colegas. Segundo Jouve (2002), a leitura é sim uma atividade complexa e muitas vezes plural, mas que nos possibilita ir por vários caminhos. Desse modo, o trabalho do professor pode ser o de direcionar o estudante também para o estímulo ou à (re)descoberta do prazer pela leitura literária.

Percebemos uma leve diferença nas escolhas entre leitura e escrita e de acordo com Seré (2009), a ILR baseia-se em mecanismos que determinam as relações entre os diferentes padrões cognitivos linguísticos e não linguísticos. Assim, as escolhas entre os aprendizes foram feitas de acordo com suas experiências e, nesse sentido, precisamos respeitá-las.

Perguntamos aos alunos se gostariam de aprender outro idioma. Todos responderam afirmativamente, sendo que 11 desejam aprender a língua espanhola, 03 a língua francesa e 01 a língua árabe, os outros 09 não especificaram, de acordo com o gráfico a seguir:

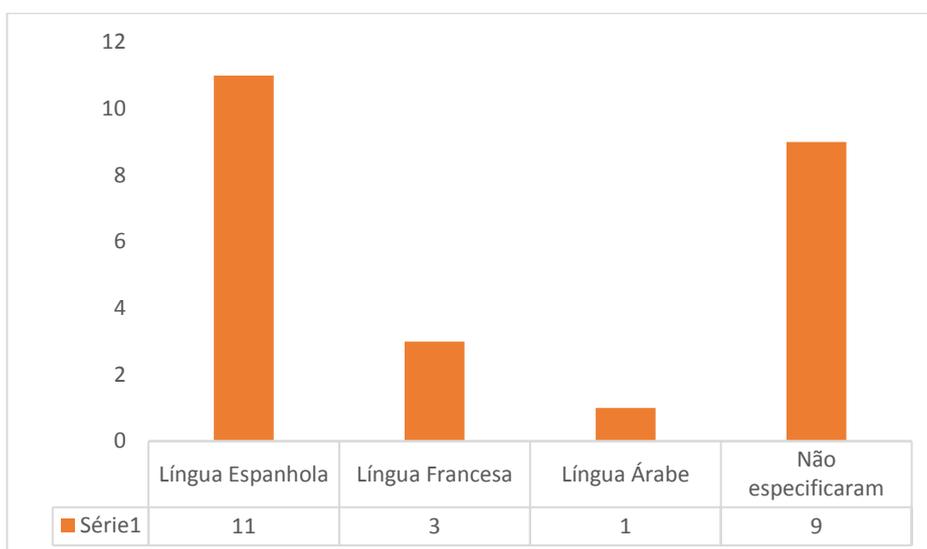


Gráfico 3 – Aprender outra Língua Estrangeira
Fonte: pesquisa de campo – 2016

Diante da proposta da IC em sala de aula da EJA através da leitura literária, estivemos ante o desafio de não só estimular nossos alunos ao retorno e à permanência na escola, mas também de motivá-los para a vida, ajudando-os a melhorar a autoestima, modificando suas vidas através da educação, despertando-lhes a consciência de serem verdadeiros cidadãos.

Entendemos a importância da diversidade de línguas dentro da EJA, por permitir aos alunos um encaminhamento para o ser cidadão ativo, crítico e reflexivo, ou seja, sujeito

político. Isto porque esses estudantes são, de certa forma, pacientes de um sistema que não lhes permitiu usufruir de todos os seus direitos, sendo um deles essencial o prazer de ser, naturalmente de fazer e, sem dúvida de conhecer culturas diferentes.

Desse modo, encontramos, ainda, no Quadro Europeu de Referências para as Línguas – QECR (2001), que, pelo plurilinguismo, possibilitamos aos aprendizes a expansão cultural dentro e fora da sala de aula, além de construir uma competência comunicativa, levando-os para uma interação entre as línguas aparentadas.

Reiteramos ainda o despertar nos aprendizes de conhecerem não só as línguas românicas, mas também uma língua mais distante como é o caso da língua/cultura árabe, desejada pelo Aluno A6. E assim, chama-nos atenção os postulados teóricos sobre a interação, alteridade e o dialogismo de Bakhtin (1997; 2006), revelando que a alteridade está entre “eu” e o “outro”, é uma relação de construção contínua nesse processo dialógico, fazendo com que os aprendizes da EJA e dentro de uma sala de aula de língua portuguesa possam vir a conhecer línguas diferentes dentro do plurilinguismo e do multiculturalismo.

A proposta didática através da IC, sendo plurilíngue e multicultural, não faz nenhuma distinção de idade, nem da religião. Ressaltamos que apresentamos inicialmente em nossa análise a presença de gêneros quando nos reportamos a eles “A” e a elas “B” e mesmo que os alunos tenham apresentados percepções diferentes, destacamos que dentro do trabalho com a ILR não há distinção nenhuma do sexo, pois todos podem e devem caminhar no sentido de vivenciar uma comunicação plural, que se inter-relacionam e interagem, motivando todos os aprendizes para o intercâmbio, possibilitando a troca de experiências culturais entre línguas aparentadas.

Conforme Andrade, Melo-Pfeifer e Santos (2009), o trabalho com a ILR dá permissibilidade para trabalhar os sujeitos em suas identidades. Logo, a IC se expande também por permitir que o sujeito envolvido na abordagem abra-se trazendo suas experiências culturais e linguísticas.

A nossa análise seguiu pela língua francesa, com o excerto *Les Misérables*, de Victor Hugo. Os aprendizes receberam: *Livre premier – Un juste* -, *Héroïsmes de l'obéissance passive* e tentaram reconhecer algumas palavras ou frases semelhantes à Língua Materna.

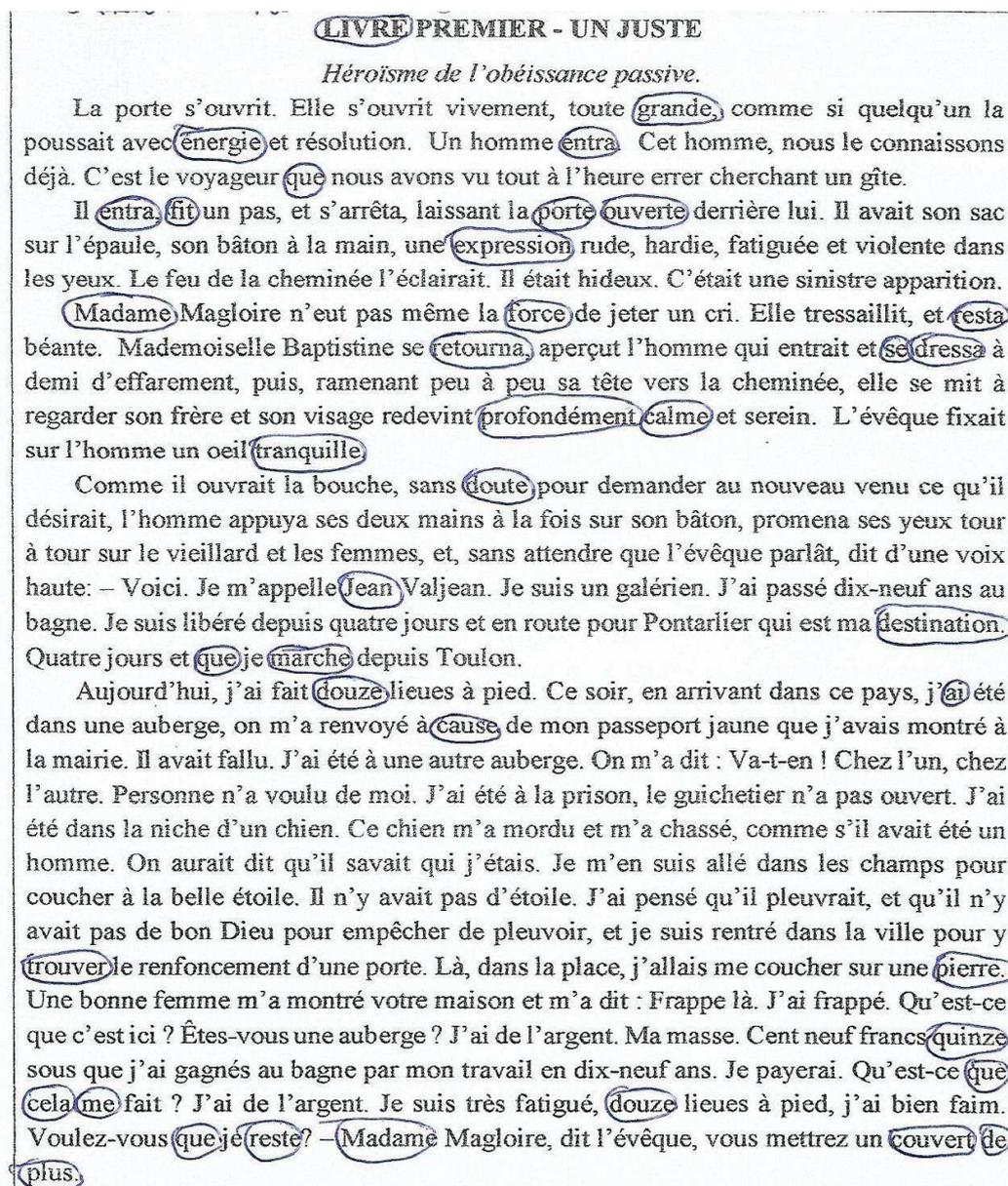


Figura 7: Aluno 11 reconhecendo palavras.
Fonte: pesquisa de campo – 2016

Ficou perceptível que os alunos queriam descobrir do que se tratava, qual era a narrativa presente no excerto. Aos poucos, eles foram se familiarizando, um dos alunos pediu a palavra e disse: “acho que esse texto é francês!” Nos reportamos a Capucho (2010), quando nos situa que alguns aprendizes tem a capacidade de forma espontânea em adentrar em processos de Intercompreensão diante de uma LE não muito conhecida.

Colocamos o áudio¹⁷ do excerto, e os olhares eram de deslumbramento, provavelmente estavam começando a compreender uma nova língua. Na última vez que pusemos o áudio, alguns arriscaram a leitura oral. Depois, foi lido pelo pesquisador pausadamente o texto, e os aprendizes começaram a identificar do que se tratava a narrativa. Trazemos, novamente, a pesquisadora Capucho (2010), nos informando que nas práticas da IC o professor não é o detentor de todo o saber, mas sim um praticante de uma nova abordagem na descoberta de uma LE.

Após a leitura do excerto, a turma foi convidada a realizar o estudo do texto que continha 06 questões abertas: Qual o idioma desse texto? Quais são as palavras que você reconheceu? Quais são as personagens que você conseguiu identificar nesse trecho? (Quantos homens? Quantas mulheres). Quem saiu da prisão? Quem permitiu que o ex-condenado ficasse na igreja? Você acha possível alguém nos dias atuais ajudar uma pessoa que saia da prisão? Por quê? Participaram 24 alunos, e tivemos os seguintes resultados, que a partir de agora todos serão representados pela letra “A”.

Na primeira questão, dois alunos acharam que tratava-se da língua espanhola.

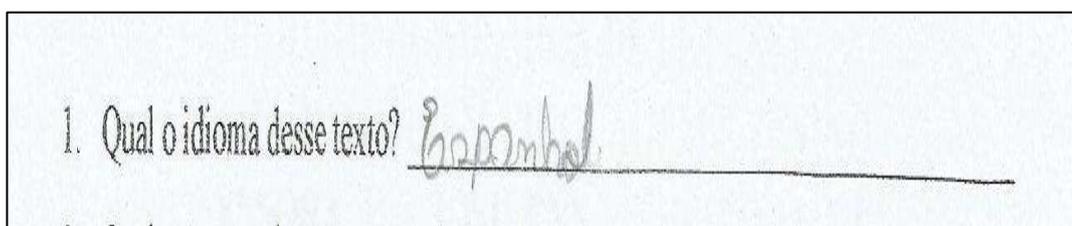


Figura 8: Aluno 1 identifica a língua.
Fonte: pesquisa de campo – 2016

¹⁷ Áudio em língua francesa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ReovdkrqK6w>

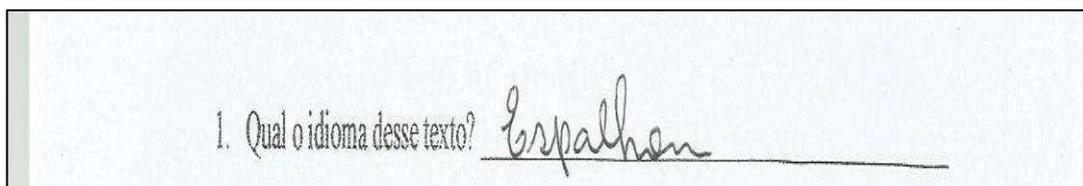


Figura 9: Aluno 2 identifica a LE.
Fonte: pesquisa de campo – 2016

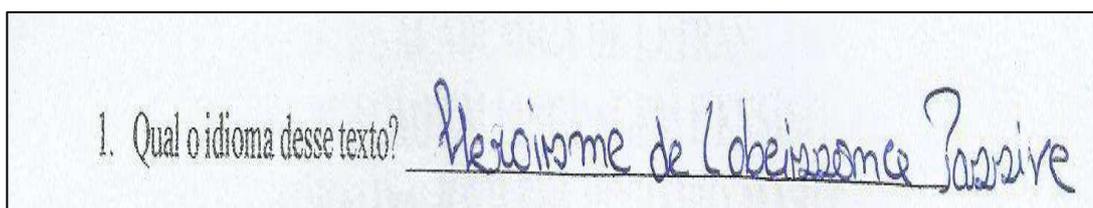


Figura 10: Aluno 3 parece que não compreendeu a pergunta
Fonte: pesquisa de campo – 2016

O fato de dois alunos apresentarem o idioma diferente do que foi proposto pela atividade, uma vez que a língua do excerto era francesa e não espanhola — e um deles não ter compreendido a pergunta, colocando o título—, não invalida a atividade, ao contrário, percebemos, como nos chama atenção Pinheiro-Mariz (2008) que, quando estudamos uma língua estrangeira, vivenciamos outra cultura e não apenas no campo linguístico. Contudo, a maioria dos aprendizes, ou seja, 21 deles conseguiram identificar que o idioma era a língua francesa, conforme visualizamos no gráfico a seguir:

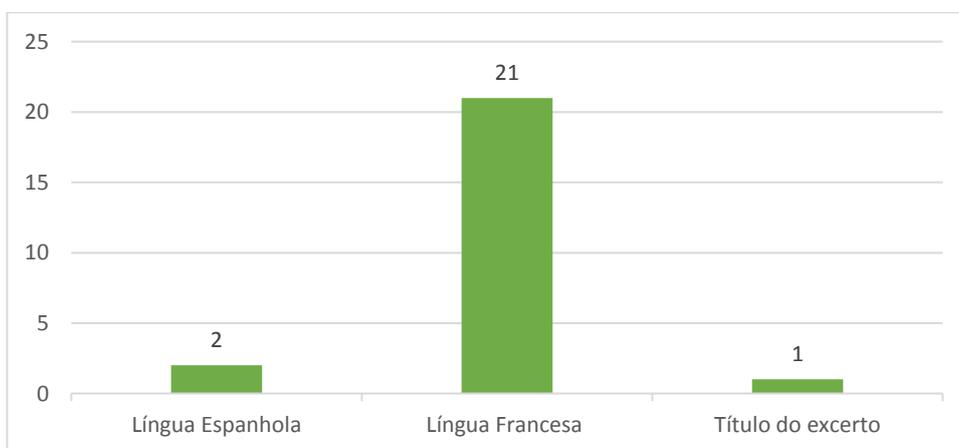


Gráfico 4: Identificação da língua
Fonte: pesquisa de campo – 2016

Na segunda questão, solicitamos que apresentassem palavras reconhecidas no excerto literário, todos conseguiram apresentar diversos vocábulos. Na terceira, quarta e quinta pergunta, os aprendizes conseguiram identificar as personagens no excerto, além de descobrirem que foi a personagem Jean Valjean quem havia saído da prisão e foi o padre (bispo) que ajudou o ex-condenado quando este chegou faminto.

Na última questão: *você acha possível alguém, nos dias atuais, ajudar uma pessoa que tenha saído da prisão? Por quê?* As respostas foram as mais diversas: 16 participantes disseram que sim, que seria realmente possível ajudar um ex-apenado, mas 08 aprendizes relataram que não. Dentre as respostas dos alunos, destacamos algumas no quadro a seguir:

Quadro 1: Última questão da atividade

A1 – “É muito difícil pelo preconceito e desconfiança por parte das pessoas da sociedade”;
A2 – “Sim porque a pessoa não pode ser que cometeu o erro e também pode ser inocente”;
A3 – “Sim, pessoas da família, amigos”;
A4 – “Sim, porque todo mundo erra e tem direito a uma chance”;
A5 – “Não, pois ninguém no tempo atual ajuda mais ninguém, porque o povo está ganancioso só pensa em dinheiro”.

Fonte: pesquisa de campo – 2016

Percebemos que muitos aprendizes colocam-se a favor de uma nova oportunidade para quem passou pela prisão; no entanto, outros, a exemplo de A1, chama-nos atenção para o preconceito e até para a desconfiança que existe na sociedade, para com aqueles que passaram pelo sistema prisional.

Dando continuidade à intervenção, após o estudo do texto, os alunos receberam o excerto na LM em literatura de cordel (cf. Anexo 1) e, sentiram que foram capazes de compreender o texto literário na LE proposta através da IC.

Continuando a nossa pesquisa, entregamos o excerto *Don Quijote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes. Os aprendizes realizaram a leitura na língua espanhola, ouviram a narrativa¹⁸. Em seguida, promovemos um debate considerando as similitudes sonoras e escritas, e muitos aprendizes afirmaram reconhecer a língua portuguesa no texto em espanhol, com pequenas diferenças. Depois, realizaram o estudo do texto contendo 05 questões, sendo a primeira de múltipla escolha e as demais abertas/discursivas.

Na primeira questão, perguntamos: para você, esse romance foi escrito em qual idioma? () Italiano () Francês () Espanhol. Todos os 24 participantes assinalaram a resposta Espanhol.

Na segunda questão, já aberta, foi perguntado: Você compreendeu a narrativa? Houve alguma dificuldade? 23 aprendizes disseram que compreenderam e um aluno informou que não havia compreendido. A seguir o gráfico:

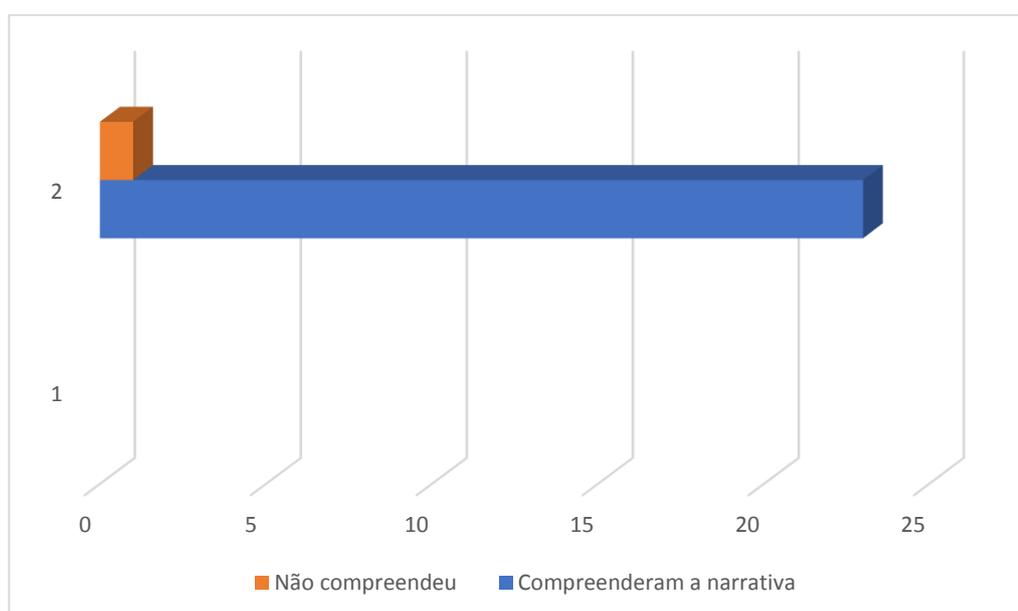


Gráfico 5: Compreensão da narrativa
Fonte: pesquisa de campo – 2016

¹⁸ Áudio em língua espanhola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZiygsZSbU7o>

Nessa produção, A1 informou que não havia compreendido a narrativa e, apresentou o seguinte motivo conforme a imagem a seguir:

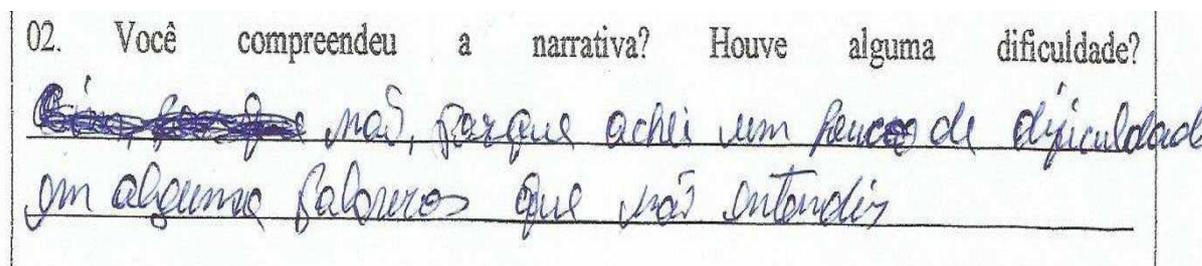


Figura 11: Nível de compreensão, segundo os estudantes
Fonte: pesquisa de campo – 2016

Mesmo com a assertiva do A1, os alunos em sua maioria disseram que não houve dificuldades e, mesmo aqueles que informaram pequenos impedimentos, não sentiram-se bloqueados para compreender o texto em língua espanhola, como veremos no próximo quadro a seguir:

Quadro 2: Compreendeu a narrativa? Houve dificuldade?

A4:	Sim, não porque foi fácil porque tinha mais precisão da língua portuguesa. Não.
A6:	Sim porque estava mais visível e fácil de entender. Não tive dificuldade.
A12:	Sim porque tinha muitas palavras que parecia ser da língua portuguesa.
A14:	Sim. Tive mais compreensão com a ajuda da leitura do professor.
A18:	Sim, porque foi mais preciso do que a linguagem.

Fonte: pesquisa de campo – 2016

Os estudantes conseguiram compreender a narrativa, demonstrando, assim, interação com o excerto literário, além da aproximação com a língua portuguesa, como vimos em A4, A12 e A18. Também é importante frisar o que nos diz A14 “[...] teve mais compreensão com a ajuda da leitura do professor”. Nos reportamos assim, a Eco (1988), quando sinaliza sobre a importância no texto que deve ter certa “ajuda” para que funcione na sua plenitude e, para nós, esse “alguém” pode ser o professor que deverá fazer a mediação entre o texto e o aluno.

Evidentemente, não é apenas o estudioso italiano que nos dá base para esta reflexão, pois os PCN (1988) apresentam a importância da Leitura em voz alta pelo professor, como um elemento que pode possibilitar aos alunos o acesso para uma melhor compreensão.

Dando continuidade à análise, identificamos que na pergunta de número três: quem são os personagens? O que chamou mais a atenção foi o fato de os alunos A12, A21 e A23 terem tido a mesma visão em citar as personagens do texto literário, e apresentaram as seguintes respostas, no quadro a seguir:

Quadro 3: As personagens/O que chamou atenção

<p>A12:</p> <p>A solzeinha, o capataz, a empregada, a mamã, Dem quisto. O que chamou a atenção foi a vontade que ele tinha de ler</p>
<p>A21:</p> <p>Solzeinha, capataz - dem q chate. A empregada: op mim chama a atenção foi q ele teve a paixão de ler de acreditar</p>
<p>A23:</p> <p>a solzeinha, o capataz, a empregada e o dem quisto dem quisto por conta da sua imaginação</p>

Fonte: pesquisa de campo – 2016

Percebemos nos três depoimentos, que surgiram três palavras merecedoras de mais atenção: “vontade”; “paixão” e “imaginação”. Naturalmente, lembramos Proust (2003), quando nos informa sobre a sabedoria que adquirimos ao ler, bem como a presença do autor que não dá as respostas, mas, sim, estimula os desejos do leitor.

Prosseguindo com a nossa análise, os estudantes A9, A15, A22 e A24, apresentaram várias inferências de como achavam que iria terminar a história. A maioria realmente acreditou que a personagem D. Quijote iria terminar louco, porém A22 acreditava veemente na melhoria da personagem e ainda sugeriu que ele poderá encontrar uma princesa no reino que fora criado. Em uma análise desse fato, voltamo-nos para Jouve (2002), ao sinalizar para a dialética da protensão, ou seja, à espera do que vai acontecer na narrativa e a própria retenção, que é a memória do que realmente aconteceu.

Quadro 4: O término do romance

A9:	<i>acho que de morreu louco</i>
A15:	<i>No fim de tudo ele vai ficar louco e vai se enternecer para se tratar, e voltar sua vida como era antes.</i>
A22:	<i>ele vai melhorar e achar uma princesa num Reino q ele criou</i>
A24:	<i>ele deu muito e Acabou o resto da vida louco</i>

Fonte: pesquisa de campo – 2016

Na última questão, perguntamos se os aprendizes acreditavam que a leitura realizada, em livros, poderia estimular o ser humano a ter uma vida com mais qualidade. Assim, os alunos A3, A18 e A23, apresentaram diversas respostas, conforme a seguir no quadro 5:

Quadro 5: A leitura estimula?

<p>A3: acredito sim, porque se a leitura pode levar as pessoas acreditarem na sua capacidade de crescer e se desenvolver.</p>
<p>A18: Sim, melhora escrita e leitura além de se aprofundar em muitas vocalíbulas.</p>
<p>A23: Sim, Porque a leitura ajuda a muitas coisas, tira estresse, raiva, etc...</p>

Fonte: pesquisa de campo 2016

Para A3 a leitura leva a “acreditar na capacidade de crescer e se desenvolver”. De acordo com A18 melhora-se a “escrita e a leitura” e A23 a leitura “ajuda muitas coisas, tira estresse, raiva, etc”. Também sob a ótica de Jouve (2002), percebemos alguns processos quando um aprendiz começa a ler, por exemplo, identificação e memória, além do entendimento da narrativa, bem como uma identificação afetiva com o texto.

Após a questão de número cinco, os estudantes receberam o excerto da obra na Língua Materna (cf. Anexo 1), observaram em relação ao texto em LE, neste caso, a língua espanhola, e comentaram as descobertas na língua e na cultura.

O último excerto que levamos para a sala de aula foi *Le avventure di Pinocchio*, de Carlo Collodi. Entregamos o texto em língua italiana. Os aprendizes leram e, em seguida, debateram as semelhanças/diferenças, não só com a língua portuguesa, mas também, com as outras línguas já vistas, através dos excertos trabalhados na língua francesa e espanhola.

De acordo com Cademartori (2012, p. 53): “Na literatura de hoje, no entanto, referências políticas, sociais, culturais ganham multiplicidade e voltam-se à afirmação da

diferença e do lugar do outro”. Isto posto, os aprendizes puderam abalizar os conhecimentos adquiridos em sala de aula através da IC, debatendo o que já tinham apreendido. Além disso, as referências postas pelos alunos, serviram para se firmarem como seres em construção, e também, apresentarem respeito às considerações dos demais colegas.

Depois os alunos ouviram o áudio¹⁹, destacaram uma certa comicidade. Alguns fizeram relação com as telenovelas que assistiram em canais abertos da televisão brasileira. Em seguida, receberam a proposta de estudo do texto, contendo 04 questões abertas. Na primeira, os discentes deveriam dizer o que mais havia chamado atenção no romance. No quadro a seguir, podemos verificar as diversas compreensões:

Quadro 6: O que mais chamou atenção em você nesse romance?

<p>A3:</p> <p>A revolta de pinóquio com o grilo, por que o grilo queria que pinóquio fosse para a escola</p>
<p>A8:</p> <p>que pinóquio a Relação de pinóquio com o grilo - porque que ele terminou matando ele.</p>
<p>A13:</p> <p>o que me chamou mais atenção foi o fato de pinóquio ter arrastado a grilo porque o grilo queria que ele estivesse</p>

Fonte: pesquisa de campo – 2016

Os participantes A3, A8 e A13, representando aqui o universo dos 24 participantes, trouxeram a informação que foram surpreendidos em saber que Pinóquio se tornou um

¹⁹ Áudio em língua italiana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xGO5Rvnjosw>

assassino, porque, – como acentuou A3 e A13 –, o Grilo-Falante foi morto porque queria apenas que o seu boneco fosse à escola para estudar.

Na segunda questão, indagamos: Quem era ruim? Pinóquio ou o Grilo-Falante? Por quê? Os aprendizes, em sua maioria, responderam que o boneco de madeira era um mau caráter. É importante frisar que os discentes tinham, em sua formação, a versão que Pinóquio era sempre uma vítima, o injustiçado; porém, ao conhecerem o texto, não só ficaram perplexos, mas também, ampliaram o conhecimento sobre o romance. No quadro a seguir encontramos A14 e A17 que apresentaram suas inferências sobre essa questão.

Quadro7: Quem era ruim?...

<p>A14:</p> <p>Pinóquio. Porque não queria estudar, queria uma vida de vagabundo.</p>
<p>A17:</p> <p>Pinóquio, porque não queria ir a escola e desobedecia o pai dele Geppetto</p>

Fonte: pesquisa de campo – 2016

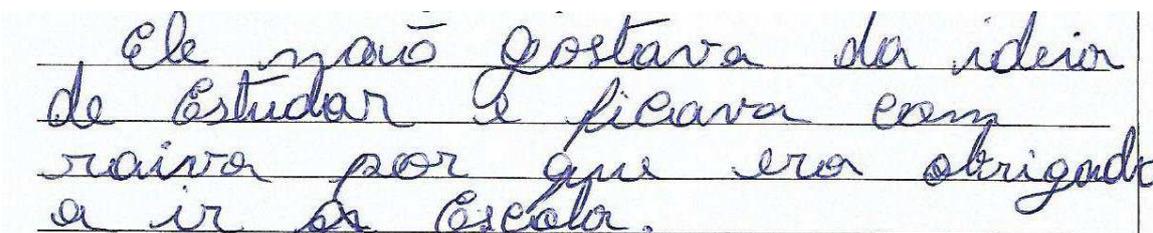
A turma foi questionada, da seguinte forma na terceira questão: *Pinóquio era um boneco e seu pai queria que ele estudasse. Ele gostava da ideia de ir para escola? Justifique sua resposta.* Para A9: “Não. Ele queria viver brincando. E também não queria obedecer seu pai Geppeto.”

<p>não. Ele queria viver brincando.</p> <p>Ele também não queria ^{queria obedecer} o seu pai geppeto seu pai Geppeto.</p>

Figura 12: Pergunta do estudo do texto de número 03

Fonte: pesquisa de campo – 2016

Nesse mesmo pensamento, A20 apresenta ainda (certa) raiva de Pinóquio:



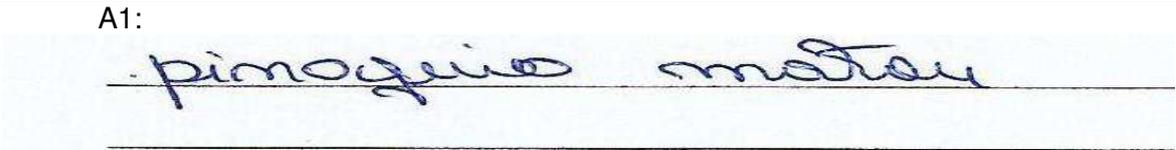
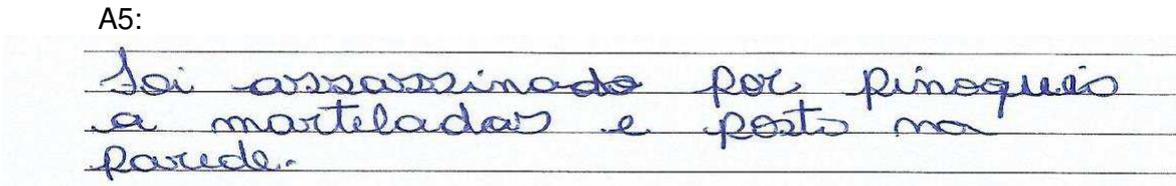
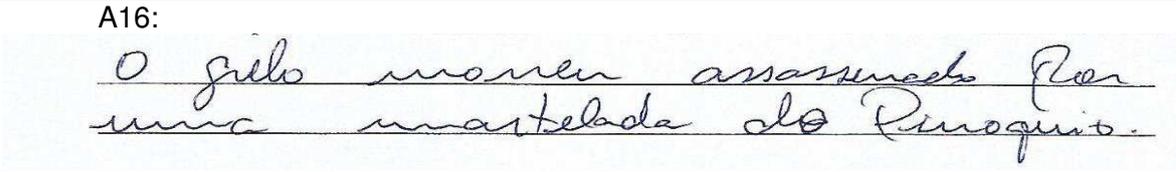
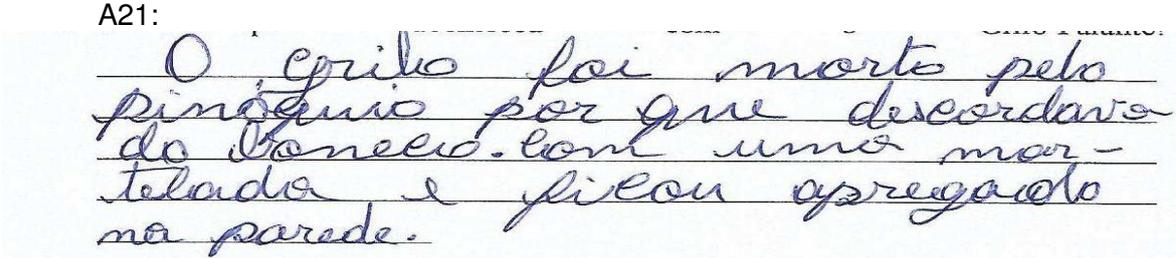
Ele não gostava da ideia de estudar e ficava com raiva por que era obrigado a ir à escola.

Figura 13: Pergunta do estudo de número três
Fonte: pesquisa de campo – 2016

Na quarta e última questão, indagamos: O que aconteceu com o Grilo-Falante?

Todos os aprendizes ratificaram que a personagem foi assassinada por Pinóquio. Podemos verificar as respostas, de A1, A5 e A16 e A21, no quadro a seguir:

Quadro 8: Quem matou o Grilo-Falante?

A1:	
A5:	
A16:	
A21:	

Fonte: pesquisa de campo – 2016

Essa última questão gerou um debate em sala de aula, uma vez que, no dia da aplicação da atividade, assim que os estudantes terminaram de responder as questões,

chegou-nos a triste notícia de que um dos alunos da escola, mesmo turno (noturno), havia sido assassinado. Os motivos foram os mais diversos, mas chamou atenção do fato, de que ele estava com o uniforme daquela escola e em companhia de certos “amigos”.

Diante da informação trágica, A2 nos indagou se imaginávamos que iria acontecer esse problema e, por essa razão teríamos pensado na pesquisa com inserindo o texto de Pinóquio. Informamos que o nosso projeto já havia sido planejado, e que jamais iríamos pensar que tal situação poderia ocorrer desta natureza.

Analisando os dados, de acordo com a abordagem da IC, compreendemos a importância dos alunos da EJA, terem vivenciados através da leitura literária experiências, que os levaram ao aumento da cultura linguística, uma vez que ocorreu a possibilidade de contatos com línguas que não eram conhecidas por eles, ou seja, por meio de línguas românicas, com contatos exolingues.

Além disso, como nos asseveram Andrade et al., (2009), o estímulo para a competência plurilíngue e intercultural, permitiu que os alunos pudessem conhecer em um aprendizado integrativo, uma vez que trabalhou-se com a Língua Materna (no caso do Brasil, a Língua Portuguesa) e três outras línguas diferentes (francesa, espanhola e italiana), dando-lhes oportunidades para que partilhassem conhecimentos e até experiências decorrentes da aprendizagem de LE, a partir da intervenção na sala de aula pela LM.

Isto posto, os aprendizes aos poucos perceberam, que eram capazes de mergulhar em outras perspectivas, com línguas estrangeiras próximas, possibilitando que viessem a debater, compará-las, refletir sobre a proximidade, ou destacar traços comuns e até diferentes. (CARAP, 2015).

Em vista disso, os textos literários trabalhados em sala de aula, colocou o aluno no centro da abordagem da IC, mobilizando-o para a transferência de conhecimentos, e experiências do “eu” para o “outro”, na perspectiva bakhtiniana, realizando assim, um diálogo profícuo entre os romances estudados, através das línguas aparentadas e, a

própria motivação do aprendiz para aprender, e sentir-se capaz diante do conhecimento de mundo já existente.

Diante do que expusemos, a literatura é uma arte capaz de proporcionar ao sujeito uma releitura ou atualização do seu cotidiano. Para tal, é importante que o professor possa vir a ser mediador em sala de aula, possibilitando que o aluno venha a alargar sua visão de mundo. Nesse sentido, evocamos Jouve (2003), que nos informa que a leitura é plural, desenvolvendo-se em várias direções.

Assim, ao nos lançarmos para os alunos da EJA, descobrimos mais do que uma relação de ensino e aprendizagem, uma afetividade e vontade, que nortearam toda a pesquisa. Conforme Arroyo (2006) nos assevera, encontramos na sala de aula, não só pessoas em busca da escolaridade, mas jovens e adultos que tem uma história, uma trajetória de vida que necessita ser conhecida, validada, para que possam ser estimulados a sonharem com novos projetos que possam dar conta da realidade e da condição na qual estão inseridos.

Depois do estudo do texto, começamos os ensaios para a realização de uma apresentação teatral na escola. Veremos na próxima categoria como aconteceu esse processo através da literatura dramática, e em seguida, as considerações dos aprendizes através do questionário final.

4.2. A IC no ensino de língua portuguesa através do teatro

A literatura transcende o ser através da arte e o humaniza sobejamente, fazendo com que possamos os mais diversos sentimentos, surgindo numa reflexão social e histórica, como nos assegura Moisés (2012), a literatura se idealiza por uma série de documentos escritos. Logo, podemos dizer que literatura é a arte da palavra que reflete o ser no mundo.

Nesse sentido, o texto dramático é um gênero literário que sensibiliza pela linguagem, uma vez que a sociedade aparece representada por ela mesma. Na sala de aula, os alunos de forma genérica têm acesso ao gênero quando vão assistir a uma peça teatral em uma casa de espetáculos, seja ela privada ou pública.

Importante ressaltar que, no contato com o seu Livro Didático de Português (LDP), eles conhecem a literatura dramática, porém esse contato é deficitário, pois em sua abordagem, o gênero é evidenciado de forma muito superficial, haja vista esse gênero parece não ser validado no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, muitos docentes conhecem e outros não sabem como explicar esse gênero levando aulas isoladas, ou seja, alguns professores apresentam a sua turma um pequeno trechinho de uma peça teatral e depois, pede para que os alunos façam uma “pequena encenação”. Diante dessas assertivas, de acordo com Boal (2000):

O teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver – ver-se em situação. Ao ver-se, percebe o que é, descobre o que não é, e imagina onde pode ir. Cria-se uma tríade: EU observador, EU em situação, e o Não-EU, isto é, o OUTRO. [...]. Esta é a essência do teatro: o ser humano que se auto-observa. (BOAL, 2000, p. 10).

Assim, é preciso estimular o teatro em sala de aula, uma vez que, possibilita ao aluno a observação, a ação, a auto-observação e, evidentemente a participação de forma coletiva. Logo, o texto dramático produz efeitos de interlocução entre segmentos diversos, dentro da sociedade, pois é um gênero que pode enaltecer, e até denunciar situações sócio-políticos-culturais essenciais ao ser humano.

Desse modo, o professor em sala de aula, pode trazer referências, prerrogativas para a sala de aula, permitindo que os aprendizes aperfeiçoem-se na linguagem verbal e não-verbal, além de melhorar as relações interpessoais, por meio de vários jogos dramáticos. (SPOLIN, 1998).

Nesse sentido, nos PCN de Artes (BRASIL, 1998), o texto dramático começa pela sensação no corpo, expandindo-se na experiência adquirida com as atitudes e os gestos.

Compreendemos que levar o texto dramático para a sala de aula, possibilita além do estímulo à escrita e à leitura, ao conhecimento do corpo e a valorização para o trabalho coletivo.

Sabedores da relevância do texto dramático na escola, há na verdade certo desconhecimento por parte de alguns docentes, pois lhes faltou formação adequada e assim, omitem a presença desse gênero, sendo prática recorrente em muitas escolas públicas do nosso Brasil.

Nessa perspectiva, como levar aos aprendizes um gênero que está no dia a dia, se a maioria dos professores não detém o conhecimento? Importante lembrar que ocorre também um certo desinteresse de alguns colegas, que não inserem o gênero no planejamento, por acharem insignificante e, quando o fazem, limitam-se a pedaços ínfimos esquecendo sua pujança enquanto gênero literário.

Assim, é imprescindível que os docentes pesquisem, preparem-se através de cursos e oficinas dentro e fora de sua formação acadêmica, conhecendo o gênero, pois o que o LDP disponibiliza é insuficiente, para que possam encontrar orientações mais convincentes, e conduzam para a sala de aula, efetuando maior interação entre os aprendizes.

Para Spolin (1998, p. 3): “Todas as pessoas são capazes de atuar no palco, todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco”. Desse modo, é preciso ressignificar a prática docente levando o gênero dramático ao aluno para que ele possa ir além-fronteiras. Assim, partir para uma produção textual dramática exigirá: planejamento, escrita, avaliação e reescritura com o propósito de fazer o melhor, de sentir prazer pela produção realizada. Sendo assim, de acordo com Reis (2008):

Outra grande vantagem do uso do texto teatral é que, por ser um texto “lacunoso” e “esburacado”, pode inspirar várias leituras e vários “dizeres”. O dizer do professor, desta forma, não serve mais como norma, como na “leitura em voz alta”, mas sim como uma das infinitas possibilidades de transmissão. Cada “mediador” coloca suas próprias entonações, gestos,

intenções, procurando revelar o prazer estético e provocando novas emoções. Um único mediador pode ainda descobrir várias possibilidades, justamente pelo fato de o texto teatral ser polissêmico, podendo ser objeto de leituras múltiplas. (REIS, 2008, p. 51).

Podemos depreender que o professor colocando o teatro na sala de aula levará os aprendizes a se redescobrirem, uma vez que cada aluno será levado a realizar experiências, obter sensações, descobrir emoções, além de diversas possibilidades do falar e do gesticular. Sendo assim, motivar os alunos e, trabalhar suas emoções, significa ampliar o desejo da compreensão através da própria afetividade existente entre os estudantes.

Em nossa pesquisa, utilizamos o teatro como possibilidade do conhecimento de mundo, que os aprendizes têm. Assim, os alunos apresentaram seus sentimentos, uma vez que foram conduzidos a ter outros olhares e sentir outras sensações, experimentando novas emoções. Nesse mesmo sentido, Massaro (2008) nos chama atenção, pois:

[...] as práticas adjetivamente teatrais são mais facilmente adaptáveis ao contexto escolar tradicional, enquanto que as práticas substantivamente teatrais requerem uma formação específica dos professores e um contexto escolar mais maleável. É preciso reconhecer que as experiências substantivamente teatrais estão perfeitamente sintonizadas com as abordagens sociointeracionais das linguagens (e entre elas das línguas materna ou estrangeiras). (MASSARO, 2008, p. 80).

Posto isto, sabemos que a teatralidade pode ser um importante suporte ao Ensino de Línguas (LE ou LM). No entanto, é essencial que o aluno seja convidado a adentrar com o professor na encenação proposta a partir do texto trabalhado em sala de aula.

Na nossa pesquisa-ação, fizemos o entrelaçamento entre os textos lidos que foram trabalhados pela leitura literária (*Les Misérables*, de Victor Hugo; *Don Quijote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes e *Le Avventure de Pinocchio*, de Carlo Collodi) com os alunos, e assim realizamos a adaptação. Ao final da nossa sequência de atividades, os alunos, participantes da pesquisa encenaram para a comunidade escolar no anfiteatro da escola.

De acordo com Reverbel (1996, p. 124): “[...] é necessário que o educador ofereça atividades num clima de ampla liberdade e que respeite as ideias e manifestações do aluno, pois a primeira e talvez única lei na educação pela arte é a liberdade”. Corroborando esse pensamento, Spolin (1998) nos acentua ainda que:

Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a crianças que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações. Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. “Talento” ou “falta de talento” tem muito pouco a ver com isso. (SPOLIN, 1998, p. 3).

Como sabemos, o texto dramático possibilita ao aluno experimentar sensações múltiplas, valorizando-o em todos os aspectos, pois todos podem aprender ou reaprender a olhar, sentir, gesticular, movimentar-se respeitando o espaço, o outro, bem como encontrando competências para a leitura e à escrita, além de facilitar a comunicação, integrando toda uma turma que pode discutir as questões emergentes da sociedade, encontrando possíveis soluções.

Para tanto, quando finalizamos o último estudo de texto, ou seja, trabalhamos em sala de aula, a narrativa *Pinóquio*, propusemos aos alunos a realização de uma encenação baseada nos excertos vistos e desenvolvidos com eles na pesquisa. Como nos acentua Boal (2000), o teatro nasce a partir do momento que o ser humano descobre que pode olhar-se em situação. Para nossa surpresa, houve grande euforia, uma vez que a turma manifestou o desejo de ver-se em cena.

Nas aulas seguintes, apresentamos o texto adaptado (cf. Apêndice H), cujo título ficou: O que é a vida? Contendo doze personagens: Narrador (a), Padre, Mulher 1, Mulher 2, Jean Valjean, Dom Quixote (Seu Alonso), Sobrinha, Governanta, Trabalhador, Pai (Gepeto), Pinóquio, Grilo Falante e um Coral. O texto foi dividido em três cenas, de modo que, na primeira temos a narrativa: *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, na segunda, *Dom*

Quixote de La Mancha, de Miguel de Cervantes, e na terceira e última, o boneco *Pinóquio*, de Carlo Collodi.

Para a turma de 24 estudantes e também participantes da pesquisa, não havia personagens para todos, poderíamos aplicar o sistema coringa de Boal (2000), em que uma personagem pode ser representada por vários aprendizes, mas demandaria um tempo maior, por essa razão optamos em colocar em cena a presença de um coral que abriria o espetáculo. Após algumas leituras, resolvemos distribuir os papéis para a interpretação teatral. Os alunos que não foram contemplados com uma personagem foram encaminhados também para atuação através do coral.

Em outra aula, começamos com a música, ou seja, os alunos-coralistas, pois o texto que adaptamos apresentava uma canção popular, sendo até hoje utilizada por diversos grupos de teatro de rua do nosso Brasil: “*Ô raio o sol, suspende a lua, olha o teatro no meio da rua (2X)*”; mas, com adaptação, ficou da seguinte forma:

Ô raio o sol, suspende a lua, olha o teatro aqui na escola (2X).
 Hoje tem espetáculo? Tem sim senhor! (2X)
 E vai ser agora mesmo? Vai sim senhor? (2X)
 E vai ser no Estadual? Vai sim Senhor! (2X).
 De XXXXXXXX? Vai sim Senhor! (2X).

Depois do ensaio da música, partimos para a interpretação com as personagens, cada aluno teve respectiva orientação para a composição cênica, relacionada à entonação, articulação, gestos, dentre outros.

Sempre havia um debate após cada ensaio e aproveitávamos para coadunar a encenação que estávamos fazendo com as narrativas que foram trabalhadas em LE pela IC, pois de acordo com Alas-Martins (2014), a IC também pode vir a fortalecer as potencialidades dos alunos. Em um dos debates, surgiu o interesse dos alunos para lerem outros autores. Desse modo, começamos a levar livros de Machado de Assis, Clarice Lispector, Luís Fernando Veríssimo, Bernardo Guimarães, dentre outros e dávamos para os aprendizes apreciarem.

Em cada ensaio trabalhávamos também a improvisação, pois de acordo com Spolin (1998), todos são capazes de atuar em um palco, bem como improvisar. E assim, fazíamos atividades de relaxamento, além de jogos dramáticos, haja vista que, no dia da apresentação, pelo nervosismo ou outra situação qualquer poderia, por exemplo, ocorrer o esquecimento do texto dramático.

Com espetáculo quase pronto, identificou-se um pequeno obstáculo a respeito do local da apresentação. A Escola Estadual, situada na Zona Leste da cidade, possuía um anfiteatro que, devido a questões de infraestrutura, infelizmente era utilizado para outros fins²⁰. Na sequência, visitamos as oito salas da escola divulgando a peça teatral, ratificando que histórias de origens distintas seriam contadas. A receptividade dos alunos das outras turmas foi intensa, pois a novidade de uma apresentação artístico-cultural agradou-lhes de imediato. E sabíamos, por experiência empírica, que poderia vir quebrar a rotina do dia a dia da sala de aula. Após o ensaio geral já no anfiteatro, levamos figurinos para cada um e, percebemos um olhar de preocupação diante de percalços naturais do processo²¹. No dia da apresentação, devidamente vestidos com figurino apropriado e maquiados, os “artistas” dirigiram-se ao anfiteatro pronto para o espetáculo. Os aprendizes estavam entusiasmados, passavam seus textos, ensaiavam a música.

O corpo discente, docente e administrativo da escola foi liberado para serem espectadores. Saudamos a plateia, que estava repleta de alunos, professores e funcionários. Havia um olhar de deslumbramento pela maioria em ver aquele anfiteatro iluminado. Explicamos em rápidas palavras o que tinha acontecido na escola durante três

²⁰ Devido ao fato de ser utilizado para o uso de drogas, o anfiteatro era também conhecido como “maconhódromo”. Propusemos a realização do espetáculo naquele espaço e nos comprometemos em deixar o local em condições para a encenação, mesmo considerando uma possibilidade da presença de traficantes, que eram frequentes àquele espaço. Na divulgação, solicitamos que porventura quem fosse usuário, que entrasse em contato com seus ‘fornecedores’ para evitar conflito desnecessário, uma vez que seria apenas um dia a realização da apresentação no anfiteatro.

²¹ Naquele dia ainda não havia energia, mas era preciso que os aprendizes ensaiassem no local para saber a entrada e saída de cada um com suas respectivas personagens

meses, ou seja, a nossa pesquisa em IC e por essa razão estávamos ali como se fosse uma culminância através de uma apresentação teatral.

O espetáculo começou com música em que todos entraram em cena, ou seja, os que tinham personagens e os coralistas que, animados fizeram a festa em cena. Depois a narradora apresentou a plateia que eles iriam assistir três histórias: a primeira sobre um ex-presidiário Jean Valjean. A segunda apresentaria Don Quixote de La Mancha, um homem que leu tanto e chegou a enlouquecer. A terceira sobre Pinóquio, que não queria estudar.

Quando da primeira cena, percebeu-se certo brilho nos olhos de todos. A narradora voltou indagando se o padre (bispo) tinha tomado a atitude correta e sinalizou que às vezes é preciso dar uma chance para alguém nessa situação. Em seguida, ela convidou a todos para a segunda cena. A narradora retornou e anunciou a terceira e última cena. A interação com os espectadores foi mais do que esperávamos. Não houve em nenhum momento interrupções como algumas vezes acontecem quando há eventos dentro de uma escola²².

Era nítida a alegria nos aprendizes, por terem realizado uma atividade prazerosa, divertida. Ao identificarmos os comentários, após a encenação, inevitavelmente, evocamos Andrade e Sá (2014), para quem, através da IC, se pode observar uma educação linguística, levando-se em consideração que a IC é como um espaço de transformação das pessoas e das relações com elas e com o mundo.

É de bom alvitre saber, que após a encenação, outros eventos aconteceram no anfiteatro, a exemplo de palestras, da presença de grupos de capoeira, de encontro ecumênicos. Diante de toda a participação dos aprendizes, aplicamos um questionário final, contendo oito questões, com todos os vinte e quatro participantes. Na primeira, solicitamos que pusessem seus nomes para que fosse possível identificar internamente,

²² A encenação foi gravada e está em um DVD ao final desta dissertação, expondo os detalhes desta pesquisa-ação que realizamos pela abordagem da IC.

deixamos de forma evidente que não se preocupassem, pois, a identidade de cada um seria mantida em sigilo.

Assim, na segunda questão pedimos que marcassem quais as línguas (Espanhol, Romeno, Italiano, Catalão, Francês e Galego) que aprenderam a reconhecer através dos excertos literários, após as aulas com a IC.

Do número total de 24 participantes, 21 assinalaram as línguas espanhola, italiana e francesa. O A7 marcou espanhol, italiano e catalão. E A10 e A19 marcaram a língua espanhola e italiana, conforme nos mostra o gráfico a seguir:

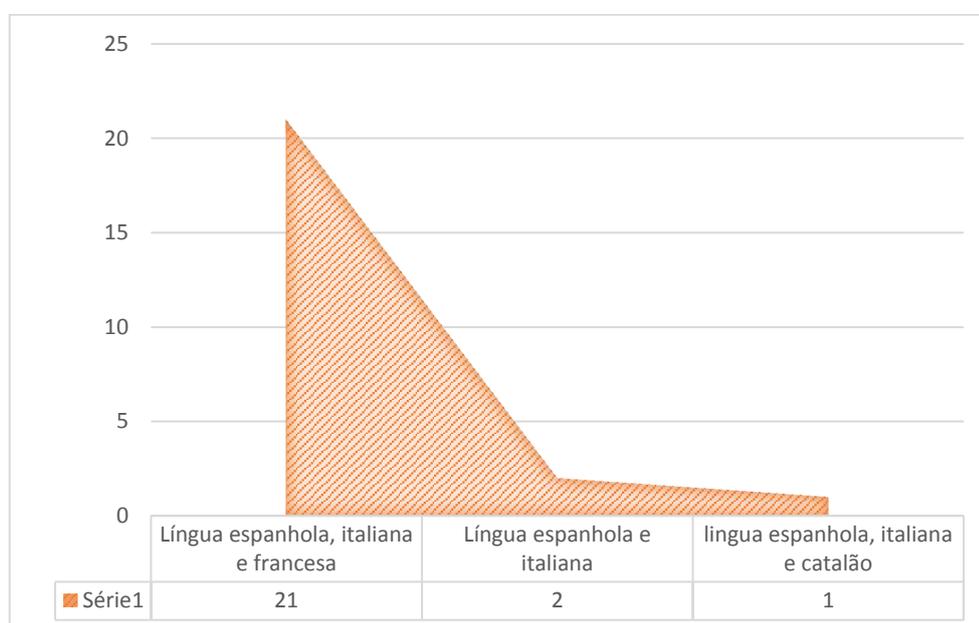


Gráfico 6: Reconhecimento de Línguas Românicas
Fonte: pesquisa de campo – 2016

Dando continuidade à nossa análise, na questão de número três, perguntamos aos aprendizes: “Quando começou o projeto você acreditou que seria capaz de ler e compreender textos em línguas estrangeiras? Por quê? ” 14 alunos disseram que não, e 10 aprendizes informaram que sim. Os quadros a seguir apresentam algumas dessas considerações:

Quadro 9: Capacidade para uma LE (**NÃO**)

A01:	Não, porque eu achei que não teria a capacidade de aprender outras línguas fora a língua portuguesa.
A14:	Não, porque eu não conhecia muito outra língua e pensei que fosse mais difícil.
A19:	Não, porque nunca tinha ouvido falar antes, e só vim compreender após a realização do projeto.
A24:	não porque acho que outras línguas estrangeiras seriam muito difíceis.

Fonte: pesquisa de campo – 2016

Quadro 10: Capacidade para uma LE (**SIM**)

A7:	Sim, porque algumas palavras se parecem com o português.
A11:	Sim. Porque é quase igual à língua portuguesa.
A13:	Sim, porque, por causa dos bons aulas do professor e o entendimento de não apenas.
A18:	Sim, porque consegui adquirir o conhecimento em outras línguas e textos e sei diferenciá-los.

Fonte: pesquisa de campo – 2016

A partir dos quadros 9 e 10, lembramos da importância do plurilinguismo para ser aplicado em nosso país, pois segundo Alas-Martins (2011), ajuda na formação do sujeito-aprendiz, favorecendo evidentemente o desenvolvimento não só cognitivo, mas também intelectual dos alunos.

Na pergunta de número quatro, solicitamos que marcassem as alternativas que desejassem. Dos vinte e quatro alunos, 22 marcaram todas as alternativas com exceção de A4 e A18.

Quadro 11: Pergunta de número 04

4. Assinale as alternativas que desejar:
- () Nas atividades, consegui identificar as línguas românicas (francês, espanhol, italiano).
 - () Aprendi que posso através da língua portuguesa conhecer outras línguas/culturas.
 - () Foi interessante os excertos literários porque foram apresentados na língua original.
 - () Desejo conhecer mais as línguas românicas, a exemplo do francês, italiano e espanhol.

Fonte: pesquisa de campo – 2016

Para A4, ele não manifestou o desejo, em conhecer mais as línguas românicas.

- (✕) Nas atividades, conseguir identificar as línguas românicas (francês, espanhol, italiano).
- (✕) Aprendi que posso através da língua portuguesa conhecer outras línguas/culturas.
- (✕) Foi interessante os excertos literários porque foram apresentados na língua original..
- () Desejo conhecer mais as línguas românicas, a exemplo do francês, italiano e espanhol.

Figura 14: Pergunta do estudo de número quatro

Fonte: pesquisa de campo – 2016

A18 não marcou o item, informando que foi interessante, os excertos literários na língua original

- (✕) Nas atividades, conseguir identificar as línguas românicas (francês, espanhol, italiano).
- (✕) Aprendi que posso através da língua portuguesa conhecer outras línguas/culturas.
- () Foi interessante os excertos literários porque foram apresentados na língua original..
- (✕) Desejo conhecer mais as línguas românicas, a exemplo do francês, italiano e espanhol.

Figura 15: Pergunta de número 4

Fonte: pesquisa de campo – 2016

O fato de A4 não ter assinalado o desejo de conhecer mais as línguas românicas, e A18 não ter marcado que foi interessante os excertos literários na língua original, não

apresenta a nosso ver, motivo para descontentamento na pesquisa, pois conforme Andrade et al. (2007), através da IC, a diversidade pode ser apreendida e reconstruída na relação com outro.

Na quinta questão, perguntamos: “Para você foi importante participar da experiência através da Intercompreensão de Línguas Românicas conhecendo línguas estrangeiras diferentes, mas que são próximas? Por quê?” As respostas foram todas positivas. Vejamos algumas delas no quadro a seguir:

Quadro 12: Quinta questão

A02: Sim, sempre é bom conhecer as outras culturas.
A04: Sim, porque pude conhecer outras línguas
A07: Sim, porque são diferentes e ao mesmo tempo parecido com a nossa língua portuguesa
A15: Sim, porque sim é bom ver a língua e interagir com as línguas.
A16: Sim porque através da língua estrangeira podemos conhecer outras culturas
A23: Porque aprendi novas movimentas novas culturas

Fonte: pesquisa de campo – 2016

Diante dos relatos apresentados, verificamos que os aprendizes, colocaram suas inferências validando a intervenção. Assim, de acordo com Pinheiro-Mariz (2008), estudar

uma LE é vivenciar uma outra cultura, no campo linguístico e também no social. Portanto, deixa-nos contentes em saber que através da pesquisa foi possível para eles uma imersão, uma transformação em suas vidas.

Continuando com o nosso questionário, perguntamos na questão seis: “O que mais chamou a sua atenção entre os romances estudados: Jean Valjean, Dom Quixote ou Pinóquio? Justifique sua resposta”. Dos 24 aprendizes, 16 sinalizaram que foi Pinóquio, 04 estudantes informaram que foi Dom Quixote e, outros 04 alunos justificaram que foi Jean Valjean. Nesse sentido, remetemo-nos a Andrade et al. (2009), que coloca a IC também como um conceito integrador, na medida em que representa redes para a compreensão do fenômeno de aprendizagem comunicativa.

No próximo quadro encontraremos algumas inferências:

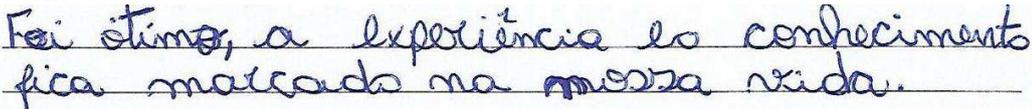
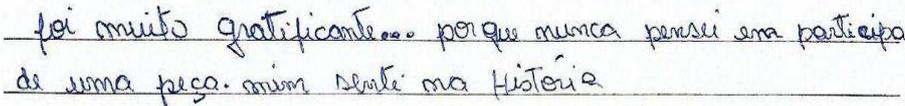
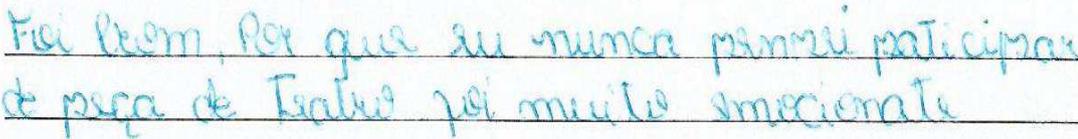
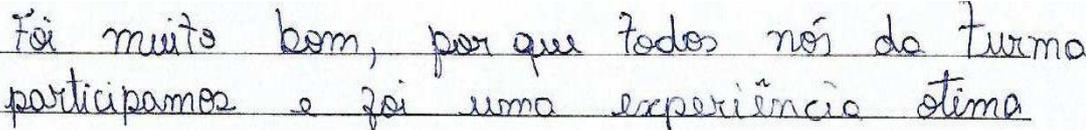
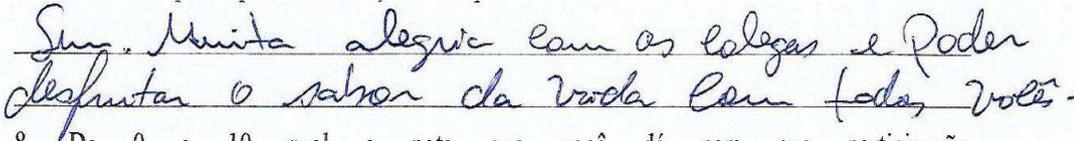
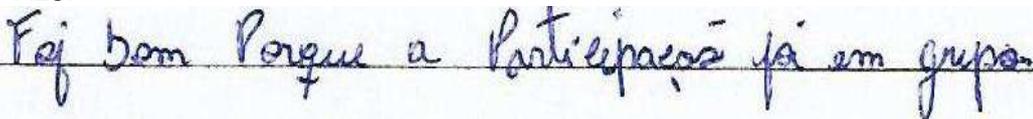
Quadro 13: Questão de número seis

<p>A08:</p> <p>Pinóquio ele era um boneco muito desobediente e não queria estudar.</p>
<p>A12:</p> <p>Pinóquio, porque era um menino boneco que não queria estudar para ter um futuro melhor na vida.</p>
<p>A09:</p> <p>Dom Quixote porque eu achei muito real e pode acontecer com qualquer pessoa.</p>
<p>A21:</p> <p>Jean Valjean porque devido a um furto para comer devido a isso ele pegou 19 anos de prisão.</p>

Fonte: pesquisa de campo – 2016

Na questão de número sete, indagamos: “Baseada nos três romances estudados em sala de aula, foi criada a peça de teatro: O que é a vida? Como foi participar da encenação? Por quê?” Os aprendizes responderam da seguinte maneira, conforme o quadro a seguir:

Quadro 14: Participação na encenação

A02: 
A04: 
A05: 
A07: 
A18: 
A23: 

Fonte: pesquisa de campo – 2016

Os relatos descritos pelos aprendizes, sinalizam a participação no coletivo, a integração entre a turma, remete também à Andrade, Melo-Pfeifer e Santos (2009), que pensam que o trabalho com a IC e as abordagens plurilíngues permitem redescobrir as paisagens físicas, sociais e humanas.

Na última questão, de número oito, colocamos da seguinte maneira: “De 0 a 10 qual a nota que você dá para sua participação?” Oito aprendizes registraram nota sete e seis alunos que colocaram a nota oito. As notas oito e meio e nove tiveram dois alunos em cada registro e seis com a nota dez. Utilizamos essa questão por entender, como nos afirmam Lenz e Berthele (2010), na construção em que podem ser efetuadas avaliações da competência de intercompreensão do escrito, associa-se estratégias para a leitura de textos, por essa razão, achamos interessante que os aprendizes pudessem se auto avaliarem, assim, visualizamos no gráfico abaixo:

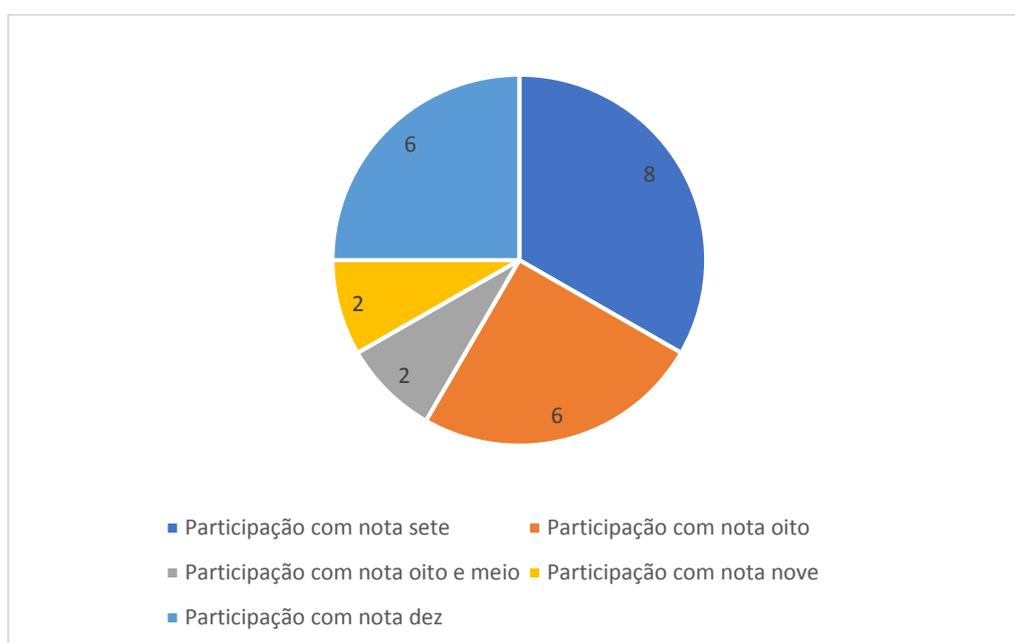


Gráfico 7: Notas pela participação
Fonte: pesquisa de campo – 2016

Através das reflexões a partir dos dados coletados, conseguimos verificar que a experiência adquirida pelos aprendizes, – pelo processo da leitura literária –, na percepção dos alunos dentro da abordagem da IC, houve a viabilização de uma ampliação dos seus horizontes culturais dentro de uma diversidade linguística.

Também observamos os dados pela ótica dialógica, interativa e pela alternância de Bakhtin (1997; 2006), uma vez que, os aprendizes como leitores, adentraram na leitura literária e dialogaram com as narrativas, levando-os a construção de sentido, a interação e

a própria alternância dos sujeitos na relação do “eu”, para o “outro” e vice-versa. Outra visão que corrobora a nossa percepção é a de Vygotsky (2005), no que diz respeito à relação entre pensamento e linguagem, que se desenvolve reforçando e transformando um ao outro ao longo do processo.

Além disso, pudemos analisar a leitura literária pela sequência de atividades que foi distribuída em quatro momentos: motivação (carta-convite), introdução (questionário), leitura (excertos em LE com estudo de texto) e interpretação (encenação teatral), dentro da abordagem da IC, na perspectiva plurilíngue e multicultural, fazendo com que ocorresse melhoria na própria Língua Portuguesa.

Sendo assim, foi possível pela IC caminhar, com a turma de alunos da EJA em Língua Portuguesa, através da linguagem teatral, uma vez que pelo embasamento teórico e prático já assimilado no arcabouço teatral, pela experiência empírica como artista profissional, nos direcionava para um desafio a cumprir como professor de Língua Materna, que era de levar os aprendizes para um momento fora da sala de aula, mesmo sendo *intra-muros*, neste caso, o anfiteatro, pela fruição estética da arte e da cultura.

Ao retomarmos os textos clássicos, não mais em Língua Estrangeira, nem pelo viés da Língua Materna, mas compilados em uma adaptação, foi uma tarefa que exigiu sensibilidade, emoção e razão, pois era preciso trabalhar a timidez de alguns, o medo de errar em público, além da própria exposição “real” que o teatro permite na relação do “artista” com o seu público.

Assim, com o auxílio da trilha sonora selecionada para a ocasião, os aprendizes foram se soltando e, a partir dos debates realizados ao longo da construção das personagens eles próprios perceberam a necessidade de conhecerem outros autores (as) da literatura, e evidentemente, pela abordagem da IC que permitiu interação entre a cultura estudada/compreendida com a cultura já adquirida pelo cotidiano.

A encenação com os aprendizes, a nosso ver, deu cor a todo um percurso, sobre o qual nos debruçamos quando da investigação através da IC, pois permitiu também dar voz

aos estudantes da EJA, que se redescobriram capazes de alargar seus conhecimentos linguísticos e culturais.

Diante do exposto, o questionário final sintetizou anseios dos aprendizes, observadas no início da pesquisa, bem como expectativas que seriam validadas pela investigação, levando-os da LE para LM, estimulando-os a continuarem, de forma autônoma, o conhecimento pelas línguas românicas, como também pela própria experiência que obtiveram com as narrativas em sala de aula e na apresentação cultural pela encenação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula é um lugar para reflexão, bem como é um estímulo aos alunos a encontrarem novas possibilidades. O desafio de realizar a leitura literária através dos excertos literários nas línguas francesa, espanhola e italiana com aprendizes da EJA através da IC foi desafiador, mais ainda por despertá-los para outras leituras, haja vista que após nossa pesquisa os alunos solicitaram livros de outros autores com outras temáticas para que pudessem fazer outras leituras.

Nesse sentido, a IC confirmou-se como um caminho possível, pois foi capaz de incitar e, até mesmo, revelar um confronto saudável, uma vez que o aprendiz é apresentado aos desafios linguísticos e culturais visando uma comunicação ininterrupta, pois cada sujeito é valorizado a partir da sua LM para a LE e vice versa.

Os romances trabalhados: *Les Misérables*, de Victor Hugo, *Don Quijote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes e *Le avventure di Pinocchio*, de Carlo Collodi, como toda obra literária impactante, são narrativas que apresentam uma série de situações difíceis que permeiam também a realidade dos nossos alunos: assassinato, prisão, hospital, mentiras, dentre outras, mas que trazem desfechos impressionantes refletindo inclusive sobre a sociedade vigente.

Sendo assim, a ILR possibilita aos alunos que conheçam línguas irmãs, mesmo sendo diferentes, mas que são próximas, devido à mesma raiz filológica. Em nossa pesquisa-ação, e de acordo com os estudos e postulados teórico-metodológicos, ficou evidente que a IC com a leitura literária pode ser aplicada em qualquer série escolar, em uma abordagem plurilíngue, por permitir a pluralidade, o multiculturalismo, mais ainda, um caminho para a formação humana, revestido pela ética na sociedade em que vivemos.

Desse modo, nossa pesquisa através da Intercompreensão de Línguas Românicas, foi apresentada pela leitura literária, permeada também pela abordagem da linguagem bakhtiniana, em que o dialogismo, a interação e alternância se fizeram presentes, na relação entre o aprendiz (leitor) e a leitura, uma vez que para Bakhtin (1997), a alternância dos sujeitos traça as fronteiras entre os enunciados nas diversas esferas da atividade e da

existência humana. A presença da abordagem vygostskiniana também esteve presente, apresentando a importância do pensamento, do desenvolvimento e da linguagem, quando ele nos remete que existe certa analogia entre a interação mútua da língua materna e da língua estrangeira (VYGOTSKI, 2005).

Isto posto, realizamos uma sequência de atividades, ladeada pela leitura literária, e de acordo com os dados obtidos, ficou evidente que a IC é uma abordagem nova no Brasil, mas significativa, por permitir que os alunos a partir de atividades de compreensão escrita, em LE, no caso da nossa pesquisa (língua francesa, espanhola e italiana), pudessem perceber as proximidades com a LM, além da integração conseguida por eles, pela proximidade linguística/cultural.

Conforme nos assevera Capucho (2010), a intercompreensão vem corresponder ao que todos somos capazes, partindo da premissa que dá autonomia para que os aprendizes descubram suas capacidades e, possam enxergar outros caminhos no cotidiano. Entendemos que a leitura realizada pelos aprendizes, em cada texto clássico, oportunizou para que eles tivessem auto-confiança, estimulando-os a não perderem a esperança, pois como nos afirma Arroyo (2006), são jovens e adultos com uma história (social, racial, territorial) que tem que ser conhecida.

De acordo com os dados analisados, as intervenções realizadas em sala de aula de Língua Portuguesa, comprovaram que a abordagem da IC, dentro da perspectiva plurilíngue é viável para a aprendizagem das línguas aparentadas, pois de acordo com o Conselho da Europa (2001), as línguas se inter-relacionam e interagem entre si, além da ampliação dos horizontes linguísticos e culturais dos próprios alunos participantes, fazendo com que os aprendizes conheçam culturas diferentes das suas. Nesse sentido, os questionários e as atividades realizadas na investigação levaram o aprendiz a interagir com a obra, apresentando inferências. Os relatos dos alunos pela prática da Intercompreensão, apresentam um experiência enriquecedora para suas vidas.

Certamente, neste dissertação, quando discorreremos, no primeiro capítulo, sobre a EJA, em que evidenciamos um panorama sobre a Educação de Jovens e Adultos e a leitura literária; e, no segundo capítulo, quando apresentamos a IC na sala de aula, em que fizemos uma tessitura dos estudos e teorias e sua respectiva aplicação, tais discussões foram fundamentais para nos conduzirem à nossa experiência de leitura literária em três línguas diferentes. No terceiro capítulo, mostramos todo o percurso metodológico, desde nosso estudo piloto, até aos instrumentos para a coleta dos dados e, no quarto e último capítulo, focalizamos a abordagem plurilíngue e multicultural na sala de aula de Língua Portuguesa, apresentando a nossa análise de dados pela prática da Intercompreensão com as línguas próximas.

Os corpora desta investigação compõem-se por atividades de leitura, com áudios e interpretação dos excertos clássicos, bem como pela encenação teatral, em que identificamos o papel da IC no âmbito do ensino de LM através dos textos literários supracitado, que estimularam a leitura e compreensão, favorecendo o aperfeiçoamento e a amplitude linguístico-cultural da própria Língua Portuguesa.

Acreditamos que este trabalho, possa vir a influenciar estudantes e profissionais, não só da área de Letras, por possibilitar que haja intervenções objetivando a amplitude da língua e da cultura a partir das experiências de mundo, apresentando as proximidades e diferenças das línguas românicas.

Além disso, acreditamos ser necessário ratificar que a nossa pesquisa foi realizada na Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite, em uma escola situada em uma zona de conflitos sociais, uma vez que tem sido alvo de vários problemas, a exemplo das diversas formas de violência. Mas, realizar essa atividade naquele contexto sócio-educativo sinalizou que não podemos fechar nossos olhos, por isso acreditamos que este trabalho, pode ser uma representação de várias outras escolas do nosos país, necessitando apenas, que um professor mergulhe e, plante uma pequena semente.

Isto posto, importante mencionarmos que, nossa pesquisa esteve ladeada por objetivos que nos ajudaram a nortear todo o trabalho investigativo, imprescindível para a sua validação. Sendo assim, pelo nosso objetivo geral, conseguimos identificar o papel da IC, dentro do Ensino de Língua Portuguesa, através dos excertos clássicos supracitados, que possibilitaram ao estímulo para a leitura e compreensão, alargando os horizontes da língua e da cultura dos aprendizes.

Com os nossos objetivos específicos, conseguimos verificar como se deu o processo de leitura e a percepção dos alunos, a partir dos estudos de textos. Também foi possível analisar a leitura literária a partir de uma sequência de atividades, que direcionou quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação, permeada pela abordagem plurilíngue, uma vez que utilizamos os textos literários na língua original (francesa, espanhola e italiana), gerando interesse pela leitura, inclusive de outras narrativas, além da melhoria considerável na escrita dos aprendizes.

No momento em que foi possível encenar, com esse grupo de aprendizes da EJA, o texto originado das leituras, pudemos compreender de modo mais eficaz e, levando-se em consideração os dados analisados, observamos com clareza, o quanto a IC pode ser uma importante ferramenta metodológica no ensino em qualquer nível de aprendizagem. Tal afirmativa me é apropriada, pois pretendo levar tal instrumento para os aprendizes da EJA, de uma Escola Estadual, no Distrito de São José da Mata, onde leciono atualmente.

Portanto, sob o prisma de nossas ponderações, conseguimos comprovar pela investigação realizada através da nossa pesquisa-ação que a IC é possível dentro da escola pública brasileira, e não se trata de uma abordagem que surgiu para eliminar o ensino-aprendizagem das outras línguas estrangeiras modernas. Ao contrário vem estimular as práticas sociais em sala de aula, com contextos exolíngues, sensibilizando e diversificando as aprendizagens pelas línguas-irmãs (espanhola, italiana, francesa, romena, catalão e galega).

REFERÊNCIAS

ALAS-MARTINS, Selma. **A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue.** 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/viewFile/117/2399> Acesso em 04/06/2015.

ALAS-MARTINS, Selma. **Aquisição de saberes múltiplo: Galanet na universidade. REDINTER-Intercompreensão, 2.** Chamusca: Edições Cosmos / REDINTER, 2011. Disponível em: <http://redinter.eu/web/files/revistas/43intercompreensao2.pdf> Acesso em 05/06/2015.

ALVES, Mariana Casto. **Romance, o mais flexível dos gêneros literários.** Revista Pre-Univest. Nº.56 Números Abril 2016. Disponível em: <http://pre.univesp.br/romance#.VxCLuzArLcc> Acesso em 29/04/2016.

ANDRADE, I.; ARAÚJO E SÁ, M. No palco... com Clara Ferrão Tavares: a intercompreensão como mote. In: **A Intercompreensão, plurilinguismo & didática das línguas: uma viagem entre culturas: Homenagem a Clara Ferrão Tavares.** Portugal: Edições Cosmos, 2014.

ANDRADE, A. I.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; MOREIRA, G.; SÁ, C. **Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE.** 2007. Disponível em: <http://redinter.eu/dialintercom/Post/Painel1/2.pdf> Acesso em 20/06/2015.

ANDRADE, I.; MELO-PFEIFER, S.; SANTOS, L. Que lugar para a intercompreensão em contextos de aprendizagem formal? Propostas de inserção curricular de abordagens plurilíngues. In: **A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação.** Aveiro: Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Raquel_Downing/publication/290435659_La_intercompreension_en_lenguas_romanicas_conceptos_practicas_formacion/links/5697ec5008ae34f3cf1f29d9/La-intercompreension-en-lenguas-romanicas-conceptos-practicas-formacion.pdf Acesso em 20/06/2015.

ANDRADE, I.; BASTOS, M.; MARTINS, F; PINHO, A.S. Dos projectos às práticas: cartografando desafios a uma formação para a compreensão. **A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação.** Aveiro: Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Raquel_Downing/publication/290435659_La_intercompreension_en_lenguas_romanicas_conceptos_practicas_formacion/links/5697ec5008ae3

4f3cf1f29d9/La-intercomprension-en-lenguas-romanicas-conceptos-practicas-formacion.pdf Acesso em 20/06/2015.

ARAÚJO E SÁ, M. A intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. In: **L I N G V A R V M A R E N A: Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto**. Volume 4. Portugal: Porto, 2013, p. 79 – 106. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/11992.pdf> Acesso em 05/02/2016.

ARAUJO E SÁ, M.; MELO-PFEIFER, S.; SANTOS, L. As “línguas que não sabemos que sabíamos” e outros mitos: um olhar sobre o percurso da Didática de Línguas a partir da intercompreensão. In: **Intercompreensão e Didática de Línguas: histórias a partir de um projeto**. Cadernos do LALE – Série Reflexões, N.º 4. Aveiro: Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE, 2011. Disponível em: [file:///D:/Downloads/Cadernos%20do%20LALE_serie-reflexoes4%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/Cadernos%20do%20LALE_serie-reflexoes4%20(2).pdf) Acesso em 10/05/2016.

ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. SECAR-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf Acesso em 17/04/2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em 10/06/2015.

BRASIL. Teatro. In: **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE)**. 5ª a 8ª série. Língua Estrangeira Moderna, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf Acesso em em12/06/2015.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006, vol. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em 11/06/2015.

BRASIL. **Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005: dispõe sobre o ensino da língua espanhola**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm Acesso em: 10/06/2015.

BRASIL. **Parecer CEB11/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso 12/07/2016.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 10ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

CAPUCHO, M. F. **Ciência, ideologia e intervenção: a Intercompreensão para além das utopias.** Synergies Europe, V.1, nº5, 2010, p.101-113. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Europe5/capucho.pdf> Acesso em 14/06/2015.

CAPUCHO, M. F. **Intercompreensão – Porquê e como? – Contributos para uma fundamentação teórica na noção.** REDINTER – Intercompreensão, 1. Chamusca, Edições Cosmos/REDINTER, 2010, p.85-102. Disponível em: http://redinter.eu/web/files/revistas/5REDINTER_intercompreens%C3%A3o_1.pdf Acesso em 11/06/2015.

CAPUCHO, M. F. Línguas e identidades culturais de implicação de políticos e (sócio) linguistas. In: SILVA, F; RAJAGOPALAN, K. (Org). **A linguística que nos faz falhar.** São Paulo: Unicamp, Parábola Editorial, p.83-87, 2004.

CARAP. **Quadro de Referências para Abordagens Plurais 2015.** Disponível em: http://www.ecml.at/Portals/1/documents/intercomprehension-2015_enligne.pdf Acesso em 20/08/2016.

CAROLA, Cristina Helena. **Práticas de intercompreensão entre línguas românicas: desenvolvimento da competência de leitura plurilíngue em estudantes de Ensino Médio de uma Escola Técnica (ETEC) de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-11092015-123851/>. Acesso em: 10/12/2015.

CARVALHO, Aldeonora Márcia Chaves P. PINHEIRO-MARIZ, Josilene. **O aprendiz-leitor na modalidade EJA e o texto literário: diálogos sobre ensino e literatura.** LEIA ESCOLA. Revista da Pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. V.10, n.2, 2011 / Campina Grande: 2012.

CERVANTES, Miguel **Don Quijote.**
<http://www.donquijote.org/spanishlanguage/literature/library/quijote/1.asp>
<http://www.donquijote.org/spanishlanguage/literature/library/quijote/2.asp> Acesso em 20/09/2015.

COLLODI, Carlo. **Le avventure di Pinocchio.** Fondazione Nazionale Carlo Collodi, Pescia, 1983. Disponível em:

http://www.pinocchio.it/Download/Testo_ufficiale_LeAvventure_di_Pinocchio.pdf Acesso em 10/07/2015.

COLLODI, Carlo. **Pinóquio**. Trad. Monteiro Lobato. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice P. B. Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê**. Tradução de Laura Taddei Bandini. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas**. Porto: Asa Editores, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DALAROSA, A. Â. **Ética, Educação e Cidadania: Qual educação? Para qual cidadania?** Ponta Grossa, UEPG, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESSEN, Maria Auxiliadora; JÚNIOR, Áderson Luiz Costa. (orgs) **A ciência do desenvolvimento humano: tendências anuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 12, núm. 3, julho-setembro. UFMG. 2012, pp. 647-652.

DOM QUIXOTE. **Don Quijote de la Mancha en audio y vídeo**. Disponível em: <http://www.librostube.org/don-quijote-de-la-mancha-en-audio-y-video/> Acesso em 10/09/2015.

DOM QUIXOTE. **Dom Quixote de La Mancha**. Trad. Viscondes de Castilho e Azeredo. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 2003.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120p. (Série: Educação a Distância).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HALL, Stuart. **Da diáspora identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HUGO, Victor. **Les Misérables**. 1862. Disponível em: http://www.groupugo.univ-paris-diderot.fr/Miserables/Lecture/Final/Cadres_lecture_Final.htm. Acesso em 23/09/2015.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LENZ, P., BERTHELE, R. Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation in: **Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle**. Division des Politiques Linguistiques, DGIV, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010. Disponível em: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/Assessment2010_Lenz_FRrev.pdf Acesso em 26/12/2015.

LIMA, D.C (Org). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, D.C (ORG). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASSARO, Paulo Roberto. **Teatro e língua estrangeira: entre teorias (s) e prática (s)**. São Paulo: Paulistana Editora, 2008.

MELO, F. F.; CARVALHO, E. D. **Material instrucional da disciplina Espaços e processos múltiplos de leitura**. UFPB VIRTUAL, CLELP, 2016.

MOITA LOPES, L.P. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária - prosa II**. 2ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

PAIVA, Jane et al. **Educação de adultos: uma memória contemporânea - 1996-2004**. Brasília: Unesco, MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&Itemid=30192 Acesso em 17/07/2016.

PARAIBA. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento da Rede Estadual de Ensino 2016**. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diretrizes-Operacionais-2016-2.pdf> Acesso em 20/12/2015.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. **O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)**. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-05052008-114942/>. Acesso em: 05/01/2016.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. 4ed. Trad. Carlos Vogt. Campinas, SP: Pontes, 2003.

REIS, Maria da Glória Magalhães dos. **O texto teatral e o jogo dramático no ensino de francês língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php> Acesso em: 09/10/2015.

REVERBEL, Olga. **Jogos Teatrais na Escola: atividades globais de expressão**. 3ed. São Paulo, SP: Scipione, 1996. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SALERNO, Silvana. **Os miseráveis, de Victor Hugo**. Tradução, adaptação e apêndice Silvana Salerno com ilustrações Renato Alarcão. 1ªed. São Paulo: Seguinte, 2014. Disponível em: <http://www.companhiadasletras.com.br/trechos/55056.pdf> Acesso em 23/09/2015.

SANTOS JORGE, M.L.; TENUTA, A.M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D.C (Org). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.128.

SERÉ, Arlete. Une approche pragmatique du concept d'intercomprehension. In: ARAÚJO E SÁ, M. H.; HIDALGO, R.; MELO-PFEIFER, S.; SÉRÉ, A.; VELA, C. (Eds.). **A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação**. Aveiro: Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE, 2009. Disponível em:https://www.researchgate.net/profile/Raquel_Downing/publication/290435659_La_intercomprehension_en_lenguas_romanicas_conceptos_practicas_formacion/links/5697ec5008ae34f3cf1f29d9/La-intercomprehension-en-lenguas-romanicas-conceptos-practicas-formacion.pdf Acesso em 20/06/2015.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**. 2003. Disponível em: http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf Acesso em 01/06/2016.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

SOUZA, Ana Santana. **Literatura: questões básicas**. Natal: IFRN Editora, 2013.

SOUZA, R. G. de. **Didática do plurilinguismo: efeitos da intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português**. Tese [Doutorado em Linguística Aplicada] – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/16388/1/RudsonEGS_TESE.pdf Acesso em: 20/05/2015.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 4ed. São Paulo: Perspectiva S.A, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

VIANA, Klévisson. **Os miseráveis em cordel de Victor Hugo**. São Paulo: Nova Alexandria, 2008. FNDE/PNBE, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA

TERMO DE ANUÊNCIA

Autorizo expressamente a realização da pesquisa intitulada **INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS ROMÂNICAS ATRAVÉS DA LITERATURA: POSSIBILIDADES PARA A MELHORIA DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA**, sob a responsabilidade de **JOSIMAR ALVES DA SILVA** e **JOSILENE PINHEIRO-MARIZ**, nas dependências da Escola Estadual de Ensino Fundamental **XXXXXXXXXX**, em uma turma do **IV CICLO F**, da Educação de Jovens e Adultos (9º ano do Ensino Fundamental) que apresenta 24 alunos.

Campina Grande, Paraíba, _____ de _____ de _____

Assinatura da direção

Assinatura da orientadora da pesquisa

Assinatura do pesquisador

ENDEREÇO DA ESCOLA:

Escola Estadual de Ensino Fundamental XXXXXXXX- INEP: XXXXXXXX
Rua: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX - CEP: XXXXXXXXXX

ENDEREÇO DE APRECIACÃO DA PESQUISA:

CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José.
Campina Grande- PB
Telefone: (83) 2101-5545

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Título da Pesquisa: **“Intercompreensão de línguas românicas através da literatura: possibilidades para a melhoria da aprendizagem da língua portuguesa”**

Nome do pesquisador: **JOSIMAR ALVES DA SILVA**

Nome da Orientadora: **JOSILENE PINHEIRO-MARIZ**

1. Natureza da pesquisa: *o sr.(a)sra. está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade fazer um estudo através da abordagem plurilíngue dentro da metodologia da Intercompreensão de línguas românicas. Como objetos de estudos, utilizaremos excertos das obras literárias: Les Misérables, de Victor Hugo; Don Quijote de la Mancha, de Miguel de Cervantes e Le avventure di Pinocchio, de Carlo Collodi. Esta pesquisa tem características de pesquisa-ação (pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, a fim de buscar resolver um problema coletivamente).*

2. Participantes da pesquisa: **Os participantes são alunos do IV Ciclo F (9º ano do Ensino Fundamental), da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estadual de Ensino Fundamental do bairro de XXXXXXXXXXXXXXXX em Campina Grande.**

3. Envolvimento na pesquisa: *ao participar deste estudo o(a) sr.(a) permitirá que os pesquisadores possam obter os dados necessários para realização da pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvido no programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino do curso de Letras da UFCG, 2015.2. O(a) sr.(a) tem liberdade para se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) sr.(a). Sempre que julgar necessário, poderá pedir maiores esclarecimentos sobre a pesquisa através do telefone do Pesquisador do projeto, bem como através do telefone da Orientadora.*

4. Sobre os questionários: os questionários da pesquisa serão com questões discursivas ao longo de toda a pesquisa.

5. Riscos e desconforto: *O pesquisador dará suas aulas procurando estabelecer o melhor diálogo possível com os alunos, usando o gravador quando possível. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466, de 12 dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes. O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa.*

6. Confidencialidade: *todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores terão livre acesso aos dados que serão profissionalmente analisados com finalidade de discutir a intercompreensão favorecendo o aperfeiçoamento de LM de alunos em dificuldades na aprendizagem de LE, a partir da leitura literária dos textos literários e do teatro.*

7. Benefícios: *ao participar desta pesquisa o (a) sr. (sra) não terá, em princípio, nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo venha trazer informações importantes sobre a intercompreensão em sala de aula através da abordagem plurilíngue. De acordo Resolução nº. 466, de 12 dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde: os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido,*

têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. Desse modo, acreditamos que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa redundará em benefícios evidentes para todos aqueles interessados pela cultura na nossa conjuntura com conforto e sem constrangimento.

8. Pagamento: *O sr. (a) sra. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa: **intercompreensão de línguas românicas através da literatura: possibilidades para a melhoria da aprendizagem da língua portuguesa.** Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

_____, _____ de _____ de _____.

(Local) (dia) (mês) (ano)

Nome e assinatura do Participante da Pesquisa

Nome e assinatura do Pesquisador responsável

Nome e assinatura do Orientador responsável

NOME E O TELEFONE PARA CONTATO

Pesquisador: JOSIMAR ALVES DA SILVA RG: XXXXXX

Tel: (83) XXXXXXXXXX / (83) XXXXXXXX

Endereço: XXXXXXXXXXXXX – XXXXXX CEP: XXXXXXXXXXXX - Campina Grande/PB

E-mail: XXXXXXXXXXXXXXXX

NOME E O TELEFONE PARA CONTATO

Orientador: Profa. Dra. JOSILENE PINHEIRO-MARIZ RG: XXXXXXXXXXXXXXXX

Tel: (83) XXXXXXXXXX / (83) XXXXXXXXXX E-mail: XXXXXXXXXXXXXXXX

ENDEREÇO DE APRECIÇÃO DA PESQUISA:

CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB

Telefone: (83) 2101-5545

APÊNDICE C – CARTA-CONVITE

Escola Estadual de Ensino Fundamental _____
Campina Grande, ____/_____/ 2016.
Disciplina: Língua Portuguesa
Professor: Josimar Alves da Silva
Série: IV CICLO Turma: F Turno: Noite
Aluno (a): _____

Boa noite! Você é uma pessoa curiosa? Gosta de adquirir conhecimento? Vamos fazer uma experiência com a Intercompreensão?

Inter o quê? Como assim?

É simples: a Intercompreensão leva a você compreender textos em Espanhol, Italiano, Francês, dentre outras línguas. Detalhe, com esse conhecimento você aprende culturas diferentes, mas que são parecidas com a sua cultura. Nossa como isso é possível?

A Intercompreensão de Línguas Românicas, conhecida como (IC) faz com que você compreenda as línguas irmãs (Espanhol, Italiano, Francês, além de outras línguas) e o mais interessante é que essa metodologia vai auxiliar a você a melhorar o seu conhecimento em Língua Portuguesa. Você vai gostar muito dessa aventura. Mas vamos deixar de conversa e viajar sem medo de ser feliz?

Amplexo,

Josimar Alves da Silva – seu professor.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO INICIAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
PROFESSORA: Dra. JOSILENE PINHEIRO-MARIZ
MESTRANDO: JOSIMAR ALVES DA SILVA**

Campina Grande, ___ / ___ / 2016.

Desejamos sua cooperação para conhecê-lo (la) melhor. Não se preocupe que sua identidade será mantida em sigilo.

1. Nome: _____
2. Sexo: () feminino () masculino
3. Idade: _____ anos
4. Você trabalha: () sim () não
5. Série que está cursando? _____
6. Por que você voltou a estudar na Educação de Jovens e Adultos?

7. Qual (ais) a (s) disciplina (s) que você mais gosta? Por quê?

8. Você prefere: () Ler () Escrever
9. Além da língua estrangeira inglês, você gostaria de aprender outro (s) idioma (s): Por quê? _____
10. Você conhece outra cultura além da sua?

APÊNDICE E – *LES MISÉRABLES*, DE VICTOR HUGO – ESTUDO DO TEXTO

1.	Qual	o	idioma	desse	texto?
2.	Quais são as palavras que você reconheceu?				
<hr/>					
<hr/>					
<hr/>					
3.	Quais são as personagens que você conseguiu identificar nesse trecho? (Quantos homens? Quantas mulheres?)				
<hr/>					
4.	Quem saiu da prisão?				
<hr/>					
5.	Quem permitiu que o ex-condenado ficasse na igreja?				
<hr/>					
6.	Você acha possível alguém nos dias atuais ajudar uma pessoa que saia da prisão? Por quê?				
<hr/>					
<hr/>					
<hr/>					

APÊNDICE F – DON QUIJOTE DE LA MANCHA, DE MIGUEL DE CERVANTES – ESTUDO DO TEXTO

01. Para você esse romance foi escrito em qual idioma? () Italiano () Francês
() Espanhol

02. Você compreendeu a narrativa? Houve alguma dificuldade?

03. Quem são as personagens? O que chamou a sua atenção?

04. Como você acha que vai terminar essa história?

05. Você acredita que a leitura realizada em livros pode estimular uma pessoa a ter uma vida melhor? Justifique sua resposta.

APÊNDICE G – LE AVVENTURE DE PINOCCHIO, DE CARLO COLLODI – ESTUDO DO TEXTO

1. O que chamou atenção em você nessa fábula?

2. Quem era ruim? Pinóquio ou o Grilo-falante? Por quê?

3. Pinóquio era um boneco e o seu pai queria que ele estudasse. Ele gostava da ideia de ir para a escola: Justifique sua resposta

4. O que aconteceu com o Grilo-Falante?

APÊNDICE H – TEXTO DRAMATÚRGICO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
ORIENTAÇÃO: Dra. JOSILENE PINHEIRO-MARIZ
MESTRANDO: JOSIMAR ALVES DA SILVA

PROJETO: Intercompreensão de Línguas Românicas através da literatura: possibilidades para a melhoria da aprendizagem da língua portuguesa

A Intercompreensão de Línguas Românicas, conhecida como IC faz com que você compreenda as línguas irmãs (espanhol, italiano, francês, galego, romeno e catalão) e o mais interessante é que essa metodologia auxilia o aluno a melhorar o conhecimento em Língua Portuguesa.

Objetivo geral: Identificar o papel da IC no âmbito do ensino de Língua Materna, identificando se os excertos das obras literárias: *Les Misérables*, de Victor Hugo; *Don Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes e *Le avventure di Pinocchio*, de Carlo Collodi, estimulam a leitura e compreensão, favorecendo a amplitude linguístico-cultural da Língua Estrangeira com suporte na encenação teatral.

PERSONAGENS:

Narrador (a); Padre; Mulher 1; Mulher 2; Jean Valjean; Dom Quixote (Seu Alonso); Sobrinha; Governanta; Trabalhador; Pai (Gepeto); Pinóquio; Grilo Falante e o Coral.

O que é a vida? Adaptação de Josimar Silva

Baseado em três romances: *Os Miseráveis*, de Victor Hugo; *Don Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes e *Pinóquio*, de Carlo Collodi.

CENA I

Todos cantam – Ô raio o sol, suspende a lua, olha o teatro aqui na escola (2X). Hoje tem espetáculo? Tem sim senhor! (2X) E vai ser agora mesmo? Vai sim senhor? (2X) E vai ser no Estadual? Vai sim Senhor! (2X). De XXXXXXXXXXXX? Vai sim Senhor! (2X).

Narrador – Nessa noite, três histórias vocês vão assistir. A primeira é sobre um ex-presidiário Jean Valjean que procura ajuda em uma Igreja. A segunda vai apresentar Don Quixote de La Mancha, um homem que leu tanto que saiu da realidade e chegou a enlouquecer. A terceira é sobre um boneco de madeira chamado Pinóquio e que não queria estudar. O que essas histórias tem a ver? Vamos descobrir juntos.

Padre– Boa noite irmãs! Estava pensando antes de jantarmos. Será que devemos dar oportunidade a quem já errou?

Mulher 1 – Eu acho que não padre!

Mulher 2 – Para mim se uma pessoa errou, devemos nos afastar dela.

Padre – Minhas irmãs, Deus não quer isso... (**Alguém grita de fora**) Entre! A porta está aberta.

Jean Valjean – Je m'appelle Jean Valjean. Je suis un galérien. Je suis libéré. (**Ele entrega um documento ao padre**).

Mulher 1 – Não entendi nada, que língua é essa?

Mulher 2 – Eu acho que é a língua francesa.

Padre – O nome dele é Jean Valjean. Ele é um ex-presidiário e agora está livre. Ele foi preso porque roubou alguns pães porque estava com fome. E não tem para onde ir.

Mulher 1 – E o senhor vai ajudá-lo?

Padre – Sim. Todos têm direito a uma nova chance. Vá tomar um banho lá dentro e depois jante conosco.

Jean Valjean – Merci.

CENA II

Narrador – Vocês acham que o padre fez certo? Eu concordo com vocês. É preciso sempre dar uma chance a quem quer mudar de vida. E agora vamos conhecer a segunda história. Um fazendeiro resolveu ler muitos livros sobre batalhas e de repente achou que era um cavaleiro de uma guerra.

Don Quixote – Vamos todos para a guerra. **(Corre em um cavalo de pau)**

Sobrinha – Tio o senhor não está bem. Que guerra? Vá descansar.

Governanta – Senhor. É preciso cuidar da Fazenda.

Trabalhador – Pobre homem. Temos que internar ele.

Don Quixote – Parem com isso. Yo soy Don Quijote de la Mancha.

Sobrinha – Agora ele fala espanhol? Levem meu tio para o hospital urgente.

Governanta – Venha senhor, já chamamos o SAMU.

Sobrinha – Queimem todos os livros que ele leu para nunca mais ele passar por isso.

Trabalhador – Sim senhora.

Seu Alonso – **(alguns anos depois)**. Muito obrigado, gente, pelo apoio. Que pena que vocês queimaram meus livros, poderiam ter doado. Eu estava muito sozinho. Enfim, sei que não vou durar muito tempo então já fiz meu testamento e vou doar minha fazenda para vocês três.

Sobrinha – Tio, estamos felizes! Vamos sair para comemorar!

Governanta – Vamos sim!

Trabalhador – Obrigado, seu Alonso.

CENA III

Narrador – E para finalizar nossa noite. Em um quatinho morava um pobre homem que fez um boneco de madeira. Ele criou vida, mas detestava estudar.

Pai – Mas você é um boneco e fala.

Pinóquio – Claro que sim.

Pai – Vou matricular você na escola, terá um futuro melhor do que eu. **(sai)**

Pinóquio – Escola não presta para nada... Mas eu vou estudar muito. Eu vou é fugir.

Grilo – Claro que presta Pinóquio. Ai daqueles meninos que se tornam rebeldes contra os pais. Um dia a própria vida castiga.

Pinóquio – Quem falou?

Grilo – Io sono il Grillo-parlante.

Pinóquio – Hum, virou italiano. Grilo falante saia da minha frente. Não quero estudar e pronto.

Grilo – Se não quer estudar, então aprenda uma profissão para ajudar seu pai.

Pinóquio – Eu vou ser vida louca. Sair pelo mundo e pronto.

Grilo – Pobre Pinóquio, você é só um boneco de madeira.

Pinóquio – Você vai ver quem é pobre. **(Pula em cima do grilo e o mata com um martelo)**. Eita e agora? Vou embora. **(Sai)**

Pai – Pinóquio matriculei você na escola... Pinóquio? Meu Deus, ele matou o Grilo Falante! Filhinho, enquanto eu for vivo, não vou desistir de você. Vou te procurar, perdoar e sei que você um dia vai estudar e ser um grande homem.

Narrador – Todos podem ter uma vida melhor, basta uma chance! Obrigado pela presença de todos! Boa noite!!!

FIM

AGRADECIMENTOS

A Universidade Federal de Campina Grande. A Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Agradecemos a Deus que sempre nos abençoa.

A minha orientadora: Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz.

Em especial a todos os meus alunos do IV Ciclo F **(9º ano do Ensino Fundamental)**, da Educação de Jovens e Adultos.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO FINAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
PROFESSORA: Dra. JOSILENE PINHEIRO-MARIZ
MESTRANDO: JOSIMAR ALVES DA SILVA
QUESTIONÁRIO FINAL

Campina Grande, ___ / ___ / 2016.

Desejamos saber sua opinião sobre o Projeto: **Intercompreensão de Línguas Românicas através da literatura: possibilidades para a melhoria da aprendizagem da língua portuguesa**, que foi realizado nas aulas de Língua Portuguesa. Não se preocupe sua identidade será mantida em sigilo.

1. Nome: _____
2. Marque quais as línguas que você aprendeu a reconhecer através dos trechos dos romances, após as aulas com a Intercompreensão de Línguas Românicas:
 Espanhol Romeno Italiano Catalão Francês Galego
3. Quando começou o projeto você acreditou que seria capaz de ler e compreender textos em línguas estrangeiras? Por quê?
- _____
- _____

4. Assinale as alternativas que desejar:
- Nas atividades, consegui identificar as línguas românicas (francês, espanhol, italiano).
 Aprendi que posso através da língua portuguesa conhecer outras línguas/culturas.
 Foi interessante os excertos literários porque foram apresentados na língua original.
 Desejo conhecer mais as línguas românicas, a exemplo do francês, italiano e espanhol.
5. Para você foi importante participar da experiência através da Intercompreensão de Línguas Românicas conhecendo línguas estrangeiras diferentes, mas que são próximas? Por quê?
- _____
- _____

6. O que mais chamou a sua atenção entre os romances estudados: Jean Valjean, Dom Quixote ou Pinóquio? Justifique sua resposta.
- _____
- _____

7. Baseada nos três romances estudados em sala de aula, foi criada a peça de teatro: O que é a vida? Como foi participar da encenação? Por quê?
- _____
- _____

8. De 0 a 10 qual a nota que você dá para sua participação.
- _____
- _____

ANEXOS

ANEXO 1 - EXCERTOS DOS ROMANCES

Les Misérables, de Victor Hugo

Livre premier - Un juste

Héroïsme de l'obéissance passive.

La porte s'ouvrit. Elle s'ouvrit vivement, toute grande, comme si quelqu'un la poussait avec énergie et résolution. Un homme entra. Cet homme, nous le connaissons déjà. C'est le voyageur que nous avons vu tout à l'heure errer cherchant un gîte.

Il entra, fit un pas, et s'arrêta, laissant la porte ouverte derrière lui. Il avait son sac sur l'épaule, son bâton à la main, une expression rude, hardie, fatiguée et violente dans les yeux. Le feu de la cheminée l'éclairait. Il était hideux. C'était une sinistre apparition.

Madame Magloire n'eut pas même la force de jeter un cri. Elle tressaillit, et resta béante. Mademoiselle Baptistine se retourna, aperçut l'homme qui entrait et se dressa à demi d'effarement, puis, ramenant peu à peu sa tête vers la cheminée, elle se mit à regarder son frère et son visage redevint profondément calme et serein. L'évêque fixait sur l'homme un oeil tranquille.

Comme il ouvrait la bouche, sans doute pour demander au nouveau venu ce qu'il désirait, l'homme appuya ses deux mains à la fois sur son bâton, promena ses yeux tour à tour sur le vieillard et les femmes, et, sans attendre que l'évêque parlât, dit d'une voix haute: – Voici. Je m'appelle Jean Valjean. Je suis un galérien. J'ai passé dix-neuf ans au bagne. Je suis libéré depuis quatre jours et en route pour Pontarlier qui est ma destination. Quatre jours que je marche depuis Toulon.

Aujourd'hui, j'ai fait douze lieues à pied. Ce soir, en arrivant dans ce pays, j'ai été dans une auberge, on m'a renvoyé à cause de mon passeport jaune que j'avais montré à la mairie. Il avait fallu. J'ai été à une autre auberge. On m'a dit : Va-t-en ! Chez l'un, chez l'autre. Personne n'a voulu de moi. J'ai été à la prison, le guichetier n'a pas ouvert. J'ai été dans la niche d'un chien. Ce chien m'a mordu et m'a chassé, comme s'il avait été un homme. On aurait dit qu'il savait qui j'étais. Je m'en suis allé dans les champs pour coucher à la belle étoile. Il n'y avait pas d'étoile. J'ai pensé qu'il pleuvrait, et qu'il n'y avait pas de bon Dieu pour empêcher de pleuvoir, et je suis rentré dans la ville pour y trouver le renforcement d'une porte. Là, dans la place, j'allais me coucher sur une pierre. Une bonne femme m'a montré votre maison et m'a dit : Frappe là. J'ai frappé. Qu'est-ce que c'est ici ? Êtes-vous une auberge ? J'ai de l'argent. Ma masse. Cent neuf francs quinze sous que j'ai gagnés au bagne par mon travail en dix-neuf ans. Je payerai. Qu'est-ce que cela me fait ? J'ai de l'argent. Je suis très fatigué, douze lieues à pied, j'ai bien faim. Voulez-vous que je reste? – Madame Magloire, dit l'évêque, vous mettez un couvert de plus.

Mas logo tomou coragem
 Na dita porta bateu,
 De desistir e voltar
 Para o banco lhe ocorreu,
 Mas uma voz bem fraquinha
 Lá de dentro lhe valeu:

– Entre, a porta está aberta!
 Seja bem-vindo, oh! Irmão...
 Com cautela, o forasteiro
 Pisou no batente, e então
 Viu um velhinho sentado
 Com um grande livro na mão.

Duas mulheres que estavam
 Com o jantar preparado
 Uma magra e a outra gorda
 Olharam o recém-chegado
 Enquanto o velho falava:
 – Sente, irmãozinho estimado!

Sem querer ir adiante
 Falou em tom de lamento:
 – Eu estou prestê a dormir
 Na rua mesmo, ao relento!
 Ninguém quer me dar pousada
 Pois eu sou um ex-detento.

Há poucos dias saí
 Da mais horrenda prisão,
 Fui condenado porque
 Roubei um naco de pão
 Para dar aos meus sobrinhos
 Que estavam com precisão.

Há cinco anos recluso,
 Depois que fui condenado,
 Fui intentar de fugir
 Tive um pior resultado;
 Quatorze anos a mais
 Lá me deixaram largado.

Don Quijote de la Mancha, de Miguel de Cervantes

Primera parte

CAPÍTULO 1:

Que trata de la condición y ejercicio del famoso hidalgo D. Quijote de la Mancha

En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches, duelos y quebrantos los sábados, lentejas los viernes, algún palomino de añadidura los domingos, consumían las tres partes de su hacienda. El resto della concluían sayo de velarte, calzas de velludo para las fiestas con sus pantuflos de lo mismo, los días de entre semana se honraba con su vellori de lo más fino. Tenía en su casa una ama que pasaba de los cuarenta, y una sobrina que no llegaba a los veinte, y un mozo de campo y plaza, que así ensillaba el rocín como tomaba la podadera. Frisaba la edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años, era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro; gran madrugador y amigo de la caza. Quieren decir que tenía el sobrenombre de Quijada o Quesada (que en esto hay alguna diferencia en los autores que deste caso escriben), aunque por conjeturas verosímiles se deja entender que se llama Quijana; pero esto importa poco a nuestro cuento; basta que en la narración dél no se salga un punto de la verdad. Es, pues, de saber, que este sobredicho hidalgo, los ratos que estaba ocioso (que eran los más del año) se daba a leer libros de caballerías con tanta afición y gusto, que olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza, y aun la administración de su hacienda; y llegó a tanto su curiosidad y desatino en esto, que vendió muchas hanegas de tierra de sembradura, para comprar libros de caballerías en que leer; y así llevó a su casa todos cuantos pudo haber dellos; y de todos ningunos le parecían tan bien como los que compuso el famoso Feliciano de Silva: porque la claridad de su prosa, y aquellas intrincadas razones suyas, le parecían de perlas; y más cuando llegaba a leer aquellos requiebros y cartas de desafío, donde en muchas partes hallaba escrito: la razón de la sinrazón que a mi razón se hace, de tal manera mi razón enflaquece, que con razón me quejo de la vuestra fermosura, y también cuando leía: los altos cielos que de vuestra divinidad divinamente con las estrellas se fortifican, y os hacen merecedora del merecimiento que merece la vuestra grandeza. [...]

En resolución, él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio, y así, del poco dormir y del mucho leer, se le secó el cerebro, de manera que vino a perder el juicio. Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros, así de encantamientos, como de pendencias, batallas, desafíos, heridas, requiebros, amores, tormentas y disparates imposibles, y asentósele de tal modo en la imaginación que era verdad toda aquella máquina de aquellas soñadas invenciones que leía, que para él no había otra historia más cierta en el mundo. [...]

Puesto nombre y tan a su gusto a su caballo, quiso ponérsele a sí mismo, y en este pensamiento, duró otros ocho días, y al cabo se vino a llamar don Quijote, de donde como queda dicho, tomaron ocasión los autores de esta tan verdadera historia, que sin duda se debía llamar Quijada, y no Quesada como otros quisieron decir. Pero acordándose que el valeroso Amadís, no sólo se había contentado con llamarse Amadís a secas, sino que añadió el nombre de su reino y patria, por hacerla famosa, y se llamó Amadís de Gaula, así quiso, como buen caballero, añadir al suyo el nombre de la suya, y llamarse don Quijote de la Mancha, con que a su parecer declaraba muy al vivo su linaje y patria, y la honraba con tomar el sobrenombre della.

Primeira parte

CAPÍTULO 1: QUE TRATA DA CONDIÇÃO E EXERCÍCIO DO FAMOSO FIDALGO DOM QUIXOTE DE LA MANCHA

Num lugar de la Mancha, de cujo nome não quero lembrar-me, vivia, não há muito, um fidalgo, dos de lança e cabido, adarga antiga, rocim fraco, e galgo corredor. Passadio, olha seu tanto mais de vaca do que de carneiro, as mais das ceias restos da carne picados com sua cebola e vinagre, aos sábados outros sobejos ainda somenos, lentilhas às sextas-feiras, algum pombito de crescença aos domingos, consumiam três quartos do seu haver. O remanescente, levavam-no saio de velarte²³, calças de veludo para as festas, com seus pantufos do mesmo; e para os dias de semana o seu vellori²⁴ do mais fino. Tinha em casa uma ama que passava dos quarenta, uma sobrinha que não chegava aos vinte, e um moço da poisada e de porta afora, tanto para o trato de rocim, como para o da fazenda. Orçava na idade o nosso fidalgo pelos cinquenta anos. Era rijo de compleição, seco de carnes, enxuto de rosto, madrugador, e amigo da caça. Querem dizer que tinha o sobrenome de Quijada ou Quesada, que nisto discrepam algum tanto os autores que tratam na matéria; ainda que por conjeturas verossímeis se deixa entender que se chamava Quijana. Isto, porém, pouco faz para a nossa história; basta que, no que tivermos de contar, não nos desviemos da verdade nem um til. É, pois, de saber que este fidalgo, nos intervalos que tinha de ócio (que eram os mais do ano), se dava a ler livros de cavalarias, com tanta afeição e gosto, que se esqueceu quase de todo do exercício da caça, e até da administração dos seus bens; e a tanto chegou a sua curiosidade e desatino neste ponto, que vendeu muitos trechos de terra de sementeira para comprar livros de cavalarias que ler, com o que juntou em casa quantos pôde apanhar daquele gênero. Dentre todos eles, nenhuns lhe pareciam tão bem como os compostos pelo famoso Feliciano de Silva, porque a clareza da sua prosa e aquelas intrincadas razões suas lhe pareciam de pérolas, e mais, quando chegava a ler aqueles requebros e cartas de desafio, onde em muitas partes achava escrito: “A razão da sem-razão que à minha razão se faz, de tal maneira a minha razão enfraquece, que com razão me queixo da vossa formosura”. E também quando lia: “...os altos céus que de vossa divindade divinamente com as estrelas vos fortificam, e vos fazem merecedora do merecimento que merece vossa grandeza”. [...]

Em suma, tanto naquelas leituras se enfrascou, que passava as noites de claro em claro e os dias de escuro em escuro, e assim, do pouco dormir e do muito ler, se lhe secou o cérebro, de maneira que chegou a perder o juízo. Encheu-se -lhe a fantasia de tudo que achava nos livros, assim de encantamentos, como pendências, batalhas, desafios, feridas requebros, amores, tormentas, e disparates impossíveis; e assentou-se-lhe de tal modo na imaginação ser verdade toda aquela máquina de sonhadas invenções que lia, que para ele não havia história mais certa no mundo. [...]

Posto a seu cavalo nome tanto a contento, quis também arranjar outro para si; nisso gastou mais de outo dias; e ao cabo disparou em chamar-se Dom Quixote; do que, segundo dito fica, tomaram ocasião alguns autores desta verdadeira história para assentarem que se devia chamar Quijada, e não Quesada, como outros quiseram dizer. Recordando-se, porém, de que o valoroso Amadis, não contente com chamar-se Amadis sem mais nada, acrescentou o nome com o do seu reino e pátria, para a tornar famosa, e se nomeou Amadis de Gaula, assim quis também ele, como bom cavaleiro, acrescentar a seu nome o da sua terra, e chamar-se “Dom Quixote de la Mancha”, com o que, a seu parecer, declarava muito ao vivo sua linhagem e pátria, a quem dava honra com tomar dela o sobrenome.²⁵

²³ Pano negro e lustroso, usado como agasalho.

²⁴ Pano de espessura média, da cor da lã, embora inferior ao velarte.

²⁵ Tradução já publicada de Viscondes de Castilho e Azeredo.

Le avventure di Pinocchio, de Carlo Collodi

La storia di Pinocchio col Grillo-parlante, dove si vede come i ragazzi cattivi hanno a noja di sentirsi correggere da chi ne sa più di loro.

Vi dirò dunque, ragazzi, che mentre il povero Geppetto era condotto senza sua colpa in prigione, quel monello di Pinocchio, rimasto libero dalle grinfie del carabiniere, se la dava a gambe giù attraverso ai campi, per far più presto a tornarsene a casa; e nella gran furia del correre saltava greppi altissimi, siepidi pruni e fossi pieni d'acqua, tale e quale come avrebbe potuto fare un capretto o un leprottino inseguito dai cacciatori. Giunto dinanzi a casa, trovò l'uscio di strada socchiuso. Lo spinse, entrò dentro, e appena ebbe messo tanto di paletto, si gettò a sedere per terra, lasciando andare un gran sospirone di contentezza. Ma quella contentezza durò poco, perché sentì nella stanza qualcuno che fece:

— Crì-crì-crì!

— Chi è che mi chiama? — disse Pinocchio tutto impaurito.

— Sono io! —

Pinocchio si voltò, e vide un grosso grillo che saliva lentamente su su per il muro.

— Dimmi, Grillo, e tu chi sei?

— Io sono il Grillo-parlante, e abito in questa stanza da più di cent'anni.

— Oggi però questa stanza è mia — disse il burattino — e se vuoi farmi un vero piacere, vattene subito, senza nemmeno voltarti indietro.

— Io non me ne anderò di qui, — rispose il Grillo — se prima non ti avrò detto una gran verità.

— Dimmela e spicciati.

— Guai a quei ragazzi che si ribellano ai loro genitori, e che abbandonano capricciosamente la casa paterna. Non avranno mai bene in questo mondo; e prima o poi dovranno pentirsene amaramente.

— Canta pure, Grillo mio, come ti pare e piace: ma io so che domani, all'alba, voglio andarmene di qui, perché se rimango qui, avverrà a me quel che avviene a tutti gli altri ragazzi, vale a dire mi manderanno a scuola, e per amore o per forza mi toccherà a studiare; e io, a dirtela in confidenza, di studiare non ne ho punto voglia, e mi diverto più a correre dietro alle farfalle e a salire su per gli alberi a prendere gli uccellini di nido.

— Povero grullerello! Ma non sai che, facendo così, diventerai da grande un bellissimo somaro, e che tutti si piglieranno gioco di te? — Chetati, Grillaccio del mal'augurio! — gridò Pinocchio. Ma il Grillo, che era paziente e filosofo, invece di aversi a male di questa impertinenza, continuò con lo stesso tono di voce: — E se non ti garba di andare a scuola, perché non impari almeno un mestiere, tanto da guadagnarti onestamente un pezzo di pane? — Vuoi che te lo dica? — replicò Pinocchio, che cominciava a perdere la pazienza. — Fra i mestieri del mondo non ce n'è che uno solo che veramente mi vada a genio. — E questo mestiere sarebbe?

— Quello di mangiare, bere, dormire, divertirmi e fare dalla mattina alla sera la vita del vagabondo. — Per tua regola — disse il Grillo-parlante con la sua solita calma — tutti quelli che fanno codesto mestiere, finiscono quasi sempre allo spedale o in prigione.

— Bada, Grillaccio del mal'augurio!... se mi monta la bizza, guai a te!...

— Povero Pinocchio! mi fai proprio compassione!...

— Perché ti faccio compassione?

— Perché sei un burattino e, quel che è peggio, perché hai la testa di legno.

A queste ultime parole, Pinocchio saltò su tutt'infuriato e preso di sul banco un martello di legno, lo scagliò contro il Grillo-parlante. Forse non credeva nemmeno di colpirlo; ma disgraziatamente lo colse per l'appunto nel capo, tanto che il povero Grillo ebbe appena il fiato di fare *crì-crì-crì*, e poi rimase lì stecchito e appiccicato alla parete.

Pinóquio encontra o Grilo Falante e veremos que crianças malvadas não gostam de serem corrigidas.

Pois bem, meninos saibam que, enquanto o pobre Gepeto era levado para a cadeia sem ter cometido crime algum, o endiabrado Pinóquio, vendo-se livre das garras do soldado, pôs-se a correr o mais rápido que lhe permitiam as pernas, para chegar em casa o mais depressa possível. Em casa de Gepeto, encontrou a porta da rua entreaberta. Empurrou-a, entrou e, tendo tido o cuidado de fechar bem o trinco, sentou-se no chão, com um grande suspiro de alívio. Mas o seu alívio não durou muito tempo, pois ouviu alguém fazer:

- Cri-cri-cri!
- Quem está me chamando? – Gritou Pinóquio assustado.
- Sou eu!

Pinóquio voltou-se e viu um grilo subindo lentamente pela parede.

- Diga-me, Grilo, quem é você?

– Sou o Grilo Falante, e moro neste quarto há mais de cem anos.

– Mas agora este quarto é meu – replicou-lhe o boneco –, e, se quiser fazer-me um favor, vá embora imediatamente.

- Não irei enquanto não lhe disser uma grande verdade.

– Fale então; mas ande logo.

– Ai dos meninos que desobedecem aos pais e fogem de casa por capricho! Eles nunca poderão ser felizes no mundo e mais cedo ou mais tarde hão de se arrepender.

– Pode cantar o que quiser até quando bem entender, Grilo. Quanto a mim, já tomei a resolução de fugir amanhã ao nascer do sol, porque se ficar aqui não poderei me livrar do destino de todos os outros meninos; serei posto numa escola e terei que estudar, por bem ou por mal. E não tenho a menor vontade de aprender, é muito mais divertido correr atrás das borboletas, trepar nas árvores e tirar filhotes de tico-tico dos ninhos.

– Tolo! Não sabe que desse jeito se tornará um homem ignorante, de quem todo mundo irá zombar?

- Segure essa língua e pare de resmungar, seu Grilo agourento! – Berrou Pinóquio.

– Mas se você não quer ir à escola, por que não aprende ao menos um ofício, com o qual possa ganhar honestamente um pedaço de pão?

– Quer que lhe diga a verdade? – Replicou Pinóquio, que começava a ficar impaciente. – Entre todos os ofícios do mundo só há um que realmente me agrada.

- Qual?

– Comer, beber, dormir, divertir-me e levar vida de vagabundo, da manhã à noite.

– Geralmente, todas as pessoas que escolhem esse ofício acabam ou num hospital ou na cadeia – retrucou o Grilo Falante com a mesma tranquilidade.

– Cuidado, Grilo agourento! Não me tire fora do sério, porque poderá se arrepender.

– Pobre Pinóquio! Tenho muita pena de você...

– Por que tem pena de mim?

– Porque é boneco e, o que é pior, porque tem cabeça de pau.

A estas últimas palavras, Pinóquio saltou enfurecido e, agarrando um martelo de madeira que estava sobre o banco, atirou-o contra o Grilo Falante. Talvez não tivesse tido intenção de machucá-lo; mas infelizmente o martelo foi bater bem na cabeça do pobre Grilo que, sem forças sequer para soltar um cri-cri, ali ficou amassado contra a parede.²⁶

²⁶ Tradução já publicada de Monteiro Lobato

ANEXO 2 - PARECER CONSUBSTANCIADO SOB INSCRIÇÃO Nº 55996616.0.0000.5182

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Intercompreensão de línguas românicas através da literatura: possibilidades para a melhoria da aprendizagem da língua portuguesa

Pesquisador: Josimar Alves da Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55996616.0.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.749.818

Apresentação do Projeto:

A pesquisa pretende investigar a contribuição da adoção da metodologia denominada "Intercompreensão entre Línguas Românicas" (IC) para o aprendizado da Língua Portuguesa. Para tanto propõe o desenvolvimento de sequência didática com leitura literária de textos clássicos em espanhol, francês e italiano, seguida do uso da técnica de teatro.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar o papel da IC no âmbito do ensino de LM, identificando se os excertos dos textos literários Les Misérables, de Victor Hugo, Don Quijote de la Mancha, de Miguel de Cervantes e Le avventure di Pinocchio, de Carlo Collodi, estimulam a leitura e compreensão, favorecendo a amplitude linguístico-cultural da LE com suporte na encenação teatral.

Objetivo Secundário:

Identificar as estratégias de leituras dos textos literários, observando como tais leituras despertam os alunos para terem compreensão da IC e conheçam outras culturas, além de investigar as possíveis formas de adaptação e encenação, para a comunidade escolar, proporcionando a realização de uma experiência intercultural.

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

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 1.749.818

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A relação risco/benefícios se demonstra favorável à condução da pesquisa, principalmente ao se considerar-se o reduzido risco envolvido, que é o de - constrangimento dos participantes.

Benefícios:

Espera-se que o estudo traga informações importantes sobre a intercompreensão em sala de aula através da abordagem plurilíngue, assim como para todos aqueles interessados pela cultura, na nossa conjuntura.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Diante da desafio de se motivar e de se obter resultados satisfatórios no ensino-aprendizagem da língua portuguesa, são legítimas as pesquisas que se debruçam sobre esse desafio, procurando desenvolver metodologia pertinente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados e estão preenchidos corretamente.

Recomendações:

Ao término da pesquisa, anexar os resultados na Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto se adequa aos preceitos éticos. Não há inadequações. Portanto, somos de parecer APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

PROJETO APROVADO AD REFERENDUM

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_708207.pdf	05/09/2016 05:42:24		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	05/09/2016 05:40:07	Josimar Alves da Silva	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	05/09/2016 05:39:04	Josimar Alves da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_detalhado_2.docx	05/09/2016 05:37:03	Josimar Alves da Silva	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

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 1.749.818

Investigador	Projeto_detalhado_2.docx	05/09/2016 05:37:03	Josimar Alves da Silva	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoatual.pdf	11/05/2016 20:27:26	Josimar Alves da Silva	Aceito
Outros	Publicacaodosresultados.pdf	10/05/2016 04:20:33	Josimar Alves da Silva	Aceito
Outros	CompromissodePesquisador.pdf	10/05/2016 04:14:13	Josimar Alves da Silva	Aceito
Outros	Questionario.docx	10/05/2016 04:13:26	Josimar Alves da Silva	Aceito
Outros	Termodeanuencia.pdf	10/05/2016 04:12:23	Josimar Alves da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 20 de Setembro de 2016

Assinado por:
Januse Nogueira de Carvalho
(Coordenador)

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 3 - TEXTO EM LM SOBRE O GÊNERO ROMANCE

ROMANCE, O MAIS FLEXÍVEL DOS GÊNEROS LITERÁRIOS

Formato percorreu séculos e ainda hoje continua vivo em produtos culturais de sucesso. Por Mariana Castro Alves

Tamanho e estrutura flexíveis

Basicamente, o romance é uma narrativa ficcional em prosa, mais longa que o conto ou a novela, atesta Mário Luiz Frungillo, professor do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. “A estrutura de um romance pode variar muito de um para outro, pois é provavelmente o mais flexível dos gêneros literários”, afirma. “Um romance pode tanto ter mais de mil páginas, como, por exemplo, *Guerra e Paz* (1865), de Liév Tolstói, ou um décimo disso, como *A paixão segundo G. H.* (1964), de Clarice Lispector”, explica Frungillo. “E sua ação pode tanto se estender ao longo de anos e abranger a vida de dezenas de personagens, como no romance russo, ou se limitar a algumas horas de um dia e girar em torno de um único personagem, a protagonista-narradora G. H”, ilustra o professor, usando os mesmos exemplos. As possibilidades são quase infinitas. A história pode ser linear, cronológica, ou ir e voltar no tempo. Também pode tratar de uma época passada ou ser uma narrativa sobre nossos dias. “Essas escolhas estão também ligadas ao tipo de narrador. Ele tanto pode ser um narrador que não participa da história, mas sabe tudo sobre ela, como ser a personagem principal, ou uma secundária da história, que só sabe aquilo que viu. Pode também ter vários narradores – a *Crônica da casa assassinada* (1959), de Lúcio Cardoso, por exemplo, tem cerca de dez narradores”, lembra o professor da Unicamp. Narrativa contínua ou colcha de retalhos, o romance pode combinar cartas, diários, depoimentos, notícias de jornal, confissões, o monólogo interior de uma personagem etc. [...]

Herói comum

O romance, tal como o conhecemos hoje, veio substituir as narrativas medievais, feitas em versos, que também eram chamadas de novelas, de romances ou de canções, como a *Canção de Rolando*, um poema épico composto no século XI em francês antigo, por exemplo. Com o tempo, essas produções passaram a ser redigidas em prosa. *Dom Quixote* (1615), de Miguel de Cervantes, ao fazer uma crítica às novelas de cavalaria, foi considerado o primeiro romance moderno. “Será a primeira obra afinada, não apenas em relação à forma, mas tematicamente, ao espírito do romance moderno”, afirma Fabiano Santos. [...]

Condições históricas

Os fatores que permitiram a ascensão do romance foram variados. Na Europa do século XVIII, o acesso à alfabetização de pessoas não pertencentes às classes mais abastadas criou uma demanda por narrativas “mais fáceis” que a epopeia e a tragédia, muito ligadas a uma formação clássica – algo que relegou o gênero a preconceitos. “Outro fator importante foi a profissionalização dos escritores, que não mais podiam depender de um mecenas, mas viviam do que produziam, o que os levou a buscar um público mais numeroso”, conta Frungillo. Até fatores aparentemente irrelevantes como a redução do preço das velas, que passaram a ser feitas de material mais barato, teria, segundo o crítico inglês, Ian Watt, dado condições para a disseminação dos romances. “Uma pessoa alfabetizada que trabalhasse durante o dia como criado em uma casa abastada, por exemplo, podia se dar ao luxo de queimar uma vela inteira lendo romances entre o fim de seu horário de trabalho e a hora de ir dormir”, detalha o pesquisador da Unicamp, que também lembra o papel da imprensa.

Difusão

[...] Para Mário Frungillo, a publicação em folhetins tinha menos a intenção de popularizar o romance que de criar um público cativo para os jornais, que assim podiam garantir as vendas mesmo que não trouxessem notícias interessantes. “José de Alencar, em *Como e por que sou romancista*, conta como era esperar ansiosamente a chegada do

jornal para ler o próximo capítulo. Isso criou uma forma de contar história que sobrevive ainda hoje nas séries e novelas de televisão”, aponta o pesquisador. “É verdade que grande parte do público leitor era formado por senhoras que dispunham do tempo livre necessário para se ocupar com sua leitura, mas a grande seriedade dos temas abordados por romancistas como Balzac, Charles Dickens, José de Alencar mostra que, ao lado de autores que forneciam principalmente entretenimento, sempre houve aqueles que se utilizaram dessa forma de escrita para discutir o mundo em que viviam”, afirma.

Firme e forte

O romance continua vivo em formas de entretenimento populares como o cinema e a telenovela. “Além disso, os grandes *best-sellers* de nossa época são romances escritos nos moldes da ficção popular entre os séculos XVIII e XIX”, aponta Santos. O sucesso desse formato significa que ele está “entre os mais bem-sucedidos na tarefa de angariar a sensibilidade coletiva”, conforme assevera o professor da Unesp. “Não apenas em relação à forma, mas também tematicamente paira sobre eles o espírito romanesco: ecos do romance fantástico surgem em obras populares como *Harry Potter* e *Crepúsculo* e a trivialidade do romance realista (de uma Jane Austin, aliás, muito lida ainda hoje), é perceptível nos açucarados romances de Nicholas Sparks”, menciona o professor, que evita falar de qualidade literária. [...]