

MOVENDO AS REPRESENTAÇÕES POR MEIO DAS ABORDAGENS PLURAIS DE ENSINO¹

MOVING REPRESENTATIONS THROUGH PLURAL TEACHING APPROACHES

Emerson Patrício de MORAIS FILHO
(Universidade Federal de Campina Grande)
epmf.fr@hotmail.com

Josilene PINHEIRO-MARIZ
(Universidade Federal de Campina Grande)
jsmariz22@hotmail.com

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa-ação realizada junto a professores de línguas estrangeiras e estudantes dos cursos de Letras Estrangeiras Modernas, que buscou formar esses sujeitos nas e para as abordagens plurais de ensino. Assim, intentamos descrever as reverberações dessa formação sobre as representações de ensino dos participantes. Esta pesquisa está alicerçada nos princípios da didática do plurilinguismo, com base em Candelier *et al.* (2009), Coste, Moore e Zarate (2009), Castellotti (2001) e Caddéo e Jamet (2013). Os resultados demonstram que a formação teve fortes impactos sobre as representações de ensino dos participantes.

PALAVRAS-CHAVE: abordagens plurais de ensino; formação docente; representações de ensino.

ABSTRACT: *This article aims to present the results of an action-research carried out with foreign language teachers and students of Modern Foreign Language courses, which sought to train these subjects in and for plural teaching approaches. Thus, we intend to describe the reverberations of this training on the participants' teaching representations. This research is based on the principles of multilingualism didactics, based on Candelier et al. (2009), Coste, Moore and Zarate (2009), Castellotti (2001) and Caddéo and Jamet (2013). The*

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

results demonstrate that the training had strong impacts on the participants' representations of teaching.

KEYWORDS: *plural teaching approaches; teacher training; teaching representations.*

1. Introdução

As abordagens plurais de ensino têm origem na Europa a partir dos anos 80 e chegam ao Brasil no início dos anos 2000. Quase 20 anos após, é flagrante a constatação de que essas abordagens ainda estão ausentes da grande maioria das formações em Letras Estrangeiras Modernas (LEM) no país. Esse *status quo* reverbera no desconhecimento, pela maioria dos professores de línguas estrangeiras (LE) dessas abordagens (Morais Filho, 2020) e em uma concepção monolíngue (ou no melhor bilíngue) de ensino.

Partindo dessa constatação, realizamos uma pesquisa-ação por meio de um curso de extensão a fim de formar esses professores e estudantes nas e para as abordagens plurais de ensino. Essa formação constituiu uma das etapas da nossa pesquisa de doutorado e os dados apresentados aqui são um recorte de nossa tese que está em fase de construção. Esta pesquisa está alicerçada nos fundamentos da didática do plurilinguismo, com base em Candelier *et al.* (2009), Coste, Moore e Zarate (2009), França (2015), Caddéo e Jamet (2013) e Castellotti (2001).

Antes de passarmos para a análise, faremos uma breve descrição das abordagens plurais de ensino e, em seguida, dos fundamentos teóricos e metodológicos da nossa pesquisa.

2. Abordagens plurais no ensino de línguas estrangeiras

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

a abertura à alteridade²” (França, 2015, p. 6). Essa abordagem teve certa influência na didática de línguas, ainda que nem sempre de forma explícita e realmente conforme as suas orientações fundamentais (Candelier *et al.*, 2009, p. 5). As outras três abordagens são mais voltadas para as línguas e nos interessam de forma particular.

A *didática integrada das línguas* visa ajudar o aluno a estabelecer relações entre um número limitado de línguas. O objetivo, portanto, é de se apoiar na primeira língua (ou na língua da escola) para facilitar o acesso a uma primeira língua estrangeira (LE) e, em seguida, nestas duas línguas para facilitar o acesso a uma segunda língua estrangeira (Candelier *et al.*, 2009, p. 5). Nessa perspectiva, encontramos algumas pesquisas que já apontavam nesse sentido nas décadas de 70 e 80 do século passado, a exemplo de Dabène (1975), Roulet (1980) e Faintuch (1985). O *despertar para as línguas*, por sua vez, tem por objetivo implementar atividades de observação, de escuta, de comparação, de reflexão, de várias línguas, quaisquer que sejam seus *status*, a fim de desenvolver ao mesmo tempo uma abertura à diversidade linguística e humana e capacidades de observação que ajudam na aprendizagem de línguas estrangeiras³ (França, 2015, p. 6).

Por fim, a *intercompreensão entre línguas parentes* é uma forma de comunicação plurilíngue na qual cada interlocutor compreende as línguas dos outros e se exprime na ou nas línguas que conhece, estabelecendo, dessa forma, uma equidade no diálogo, ao mesmo tempo que desenvolve, em diferentes níveis, o conhecimento das línguas nas quais se tem competência de recepção, isto é, de compreensão e não de produção⁴ (França, 2015, p. 3). A intercompreensão é, portanto, ao mesmo tempo, uma forma de comunicação entre falantes de línguas distintas, quando não há uma língua franca entre os interlocutores, e uma estratégia de aprendizagem dessas línguas. Esse modo de comunicação acontece de forma mais profícua quando os interlocutores são falantes de línguas da mesma raiz linguística, a exemplo das línguas românicas (português, espanhol, italiano, francês, etc.) ou das línguas germânicas (inglês, alemão, neerlandês, sueco, dinamarquês, norueguês, etc.). Assim, os interlocutores mobilizam seus conhecimentos prévios, tanto de sua língua

² Préconise l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s), en favorisant la réflexion sur les échanges entre individus de cultures différentes et par conséquent l'ouverture à l'altérité (FRANÇA, 2015, p. 6). [Todas as traduções são nossas]

³ Exemplos disso são os métodos *Evlang*, *Jaling* e *Eu&I*. O método *Eu&I*, por exemplo, propõe atividades de despertar para onze línguas (alemão, inglês, búlgaro, francês, grego, italiano, neerlandês, português, sueco e turco).

⁴ É importante ressaltar, no entanto, que apesar de ter sido concebida principalmente para o desenvolvimento da compreensão escrita, a intercompreensão tem se interessado de forma crescente pela compreensão oral.

primeira (L1) como de outra(s) língua(s) que conhece, para compreender as outras línguas, apoiando-se em suas semelhanças.

A *intercompreensão entre línguas parentes* nasce a partir dos anos de 1990 na Europa, no seio das línguas românicas. Por essa razão, a *intercompreensão de línguas românicas* (ILR ou IC) exerce um protagonismo importante no desenvolvimento dessas abordagens que, posteriormente, é estendido para outras famílias linguísticas⁵. A IC representa um novo paradigma no ensino de línguas e contrasta, de forma significativa, com os procedimentos didático-metodológicos implementados pelas abordagens ditas singulares. Chamamos de “singulares” as abordagens nas quais a atenção se volta para apenas uma língua-cultura em particular, tomada isoladamente (Candelier *et al.*, 2009, p. 5).

No contexto brasileiro, a IC é apresentada, segundo Silva (2013), no ano de 2005 e as primeiras formações só começam a ser feitas a partir de 2008, por meio “de oficinas, encontros de professores de francês, em universidades, em unidades da Aliança Francesa, e em sessões de trabalho com grupos de alunos voluntários realizadas na plataforma *Galanet*” (Silva, 2013, p. 97). Hoje, quase 20 anos depois, essas abordagens ainda continuam ausentes da maioria das formações dos cursos de LEM do Brasil. Apenas para dar um exemplo dessa realidade, das 44 instituições públicas que ofertam esses cursos na Região Nordeste (20 universidades federais, 9 institutos federais e 15 universidades estaduais) apenas duas possuem disciplinas em Intercompreensão: a UFRN e a UFCG. Portanto, há uma lacuna nos currículos desses cursos em relação às abordagens plurais de ensino e ao plurilinguismo. Esse *status quo* reverbera em uma representação de ensino monolíngue por parte dos estudantes e professores de LE, isto é, uma concepção de ensino que busca centrar a aprendizagem na língua-alvo, excluindo qualquer relação com os conhecimentos prévios dos aprendizes, sejam de L1 ou de outras LE conhecidas pelos estudantes. Essas concepções criam uma forte barreira ao desenvolvimento de competências plurilíngues e pluriculturais.

Na próxima seção, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

3. Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no âmbito de uma pesquisa-ação por meio de um curso de extensão sobre *Abordagens plurais no ensino de línguas estrangeiras*, oferecida a estudantes dos cursos de LEM e

⁵ Das línguas românicas ela se estendeu para as línguas germânicas e eslavas (CANDELIER; CASTELLOTTI, 2013).

professores de LE. Participaram dessa formação 24 pessoas: 11 professores de LE, 9 estudantes de LEM e 4 estudantes de LEM e professores de LE. A formação teve uma carga horária de 30 horas e foi ministrada de forma *online* por meio da plataforma *google meet*. Os dados analisados aqui foram coletados por meio de questionários elaborados no *google formulários*, das anotações das observações das interações em aula e das interações pelo chat durante as aulas. Portanto, a fim de conhecer os impactos da formação sobre as representações de ensino dos participantes, nós aplicamos um questionário diagnóstico antes do início da formação e outro no final. A fim de preservarmos a identidade dos participantes, os identificaremos pela letra "P", seguida de um número de 1 a 24.

Tendo esclarecido os procedimentos metodológicos da pesquisa, na próxima seção apresentamos os resultados da nossa análise.

4. Algumas representações iniciais dos participantes

Nosso questionário diagnóstico buscou conhecer as representações iniciais dos participantes acerca do papel da L1 e de outras L2/LE no ensino-aprendizagem de LE. Os dados do questionário foram complementados pelas discussões no grupo da turma e pelas interações durante as aulas. Para os objetivos desta pesquisa, adotaremos uma acepção genérica para o termo representação; "ao mesmo título que imagem ou concepção, para designar o quadro de referência (em construção e reelaboração permanente) no qual os atores da relação didática inscrevem sua ação de ensino e de aprendizagem⁶" (Castellotti, 2001, p. 30). Portanto, uma acepção mais adequada ao contexto de pesquisa em didática de línguas.

A opinião dos participantes antes da formação era praticamente unânime em afirmar que o recurso à L1 ou a outra LE já conhecida pelos alunos deveria ser evitado ao máximo a fim de não "interferir" na aprendizagem da língua-alvo. O enunciado de um dos participantes resume bem essa opinião: "*Eu sempre busco usar a língua-alvo para explicar os assuntos, claro que há muita mímica, desenho, fala mais devagar, citações de exemplos... E quando, mesmo assim, não entendem, uso de outra língua que eles sabem... Só uso a língua materna em último caso*" (P2). Outra participante reiterou essa opinião dando um exemplo tirado da sua própria experiência enquanto estudante de L2/LE: "*Quando eu estava começando a aprender a língua estrangeira e precisava pensar*

⁶ Au même titre qu'image ou conception, pour désigner le cadre de référence (en construction et réélaboration permanente) dans lequel les acteurs de la relation didactique inscrivent leur action d'enseignement et l'apprentissage (CASTELLOTTI, 2001, p. 30).

na língua materna e traduzir aquilo para falar me causava mais confusão” (P4). Assim, no intento de fazer o aluno “pensar diretamente” na língua-alvo e evitar as interferências, esses professores buscavam evitar qualquer recurso a outras línguas, seja a L1 ou outras L2/LE. Essas representações não nos causaram surpresa, já que sabemos que ao longo de toda a sua formação, esses professores foram ensinados dentro de uma concepção monolíngue de ensino.

A formação que se seguiu visou fazer os participantes se questionarem sobre essas concepções de ensino e fazê-los repensar suas práticas enquanto professores de L2/LE. Assim, na sequência descrevemos a formação e seus resultados.

5. Evidenciando o caráter plurilíngue e parcial do repertório linguístico por meio do *europanto*

A formação foi dividida em duas partes: uma teórica e outra prática. A parte teórica foi dedicada à leitura e discussão de textos teóricos acerca das abordagens plurais de ensino e das políticas linguísticas voltadas à promoção do plurilinguismo e pluriculturalismo. Já a parte prática foi voltada para realização de atividades oriundas das abordagens plurais de ensino: didática integrada das línguas aprendidas, despertar para as línguas e intercompreensão de línguas parentes. Assim, a primeira atividade prática teve como objetivo evidenciar para os participantes o caráter plural, parcial e desequilibrado da competência plurilíngue (Coste; Moore; Zarate, 2009), além de buscar romper com o receio dos alunos em misturar as línguas. Para isso, nós realizamos uma atividade com textos em *europanto*⁷.

Em um primeiro momento, nós demos uma definição de “*europanto*” e, em seguida, mostramos alguns exemplos de textos em *europanto*. Em um segundo momento, nós dividimos a turma em 5 grupos (de 3 a 5 pessoas) e demos um texto para cada grupo em português para que eles o transformassem em *europanto*. Os textos em questão eram piadas curtas contendo de 70 a 120 palavras. Os alunos foram incentivados a utilizarem todo o seu repertório plurilíngue a fim de misturar o maior número de línguas na transformação do texto. Abaixo vemos um dos textos produzidos:

⁷ *Europanto* é um “idioma” criado a partir da mistura de várias línguas europeias. Foi criado em 1996 por Diego Marani, tradutor do Conselho da União Europeia, como uma alternativa à imposição do inglês como língua franca.

Quadro 1 - Texto europanto Grupo 1

Accident de trabajo

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

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

Fonte: dados de pesquisa (2022)

Quanto mais línguas forem utilizadas mais o texto fica interessante e enigmático. Após a produção, cada grupo mostrou e leu seu texto para os demais, e os outros grupos tentaram entender a piada em europanto. O grupo 1 utilizou 6 línguas para transformar o texto: português, francês, espanhol, inglês, árabe e o iorubá. Esse se revelou o texto mais difícil de se compreender pelos participantes, devido as línguas utilizadas, mas, com algum esforço, eles puderam inferir o sentido das palavras em árabe e conseguiram compreender o sentido global do texto.

A atividade gerou bastante entusiasmo na turma e motivação. Os participantes disseram ter se sentido desafiados tanto na produção dos textos em europanto como na leitura e compreensão dos textos dos demais grupos, o que criou uma interação salutar entre os participantes. Outra constatação que os alunos puderam tirar dessa atividade é a de que o que não se sabe dizer em uma língua sabe-se talvez dizer em outra, isso é o que caracteriza o repertório plurilíngue e pluricultural.

Além de buscar evidenciar o caráter plurilíngue do repertório verbal dos participantes, a atividade com o europanto objetivou mostrar que a alternância de línguas, em vez de representar uma solução de facilidade, permite enriquecer a gama de possibilidades discursivas e de favorecer o desenvolvimento de interações mais diversificadas e mais complexas, que reforça a eficácia comunicativa e o potencial de aquisição (Castellotti, 2001, p. 65). Outrossim, como acrescenta a autora, é comunicando e aprendendo de forma plurilíngue que se torna plurilíngue.

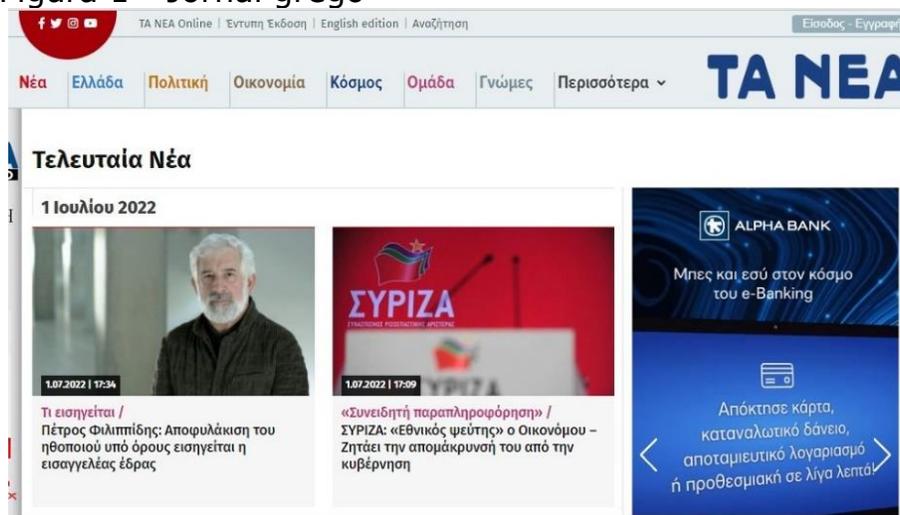
6. Atividade de despertar para as línguas

Na aula seguinte, buscando dar continuidade às atividades relacionadas às abordagens plurais, realizamos uma atividade de "despertar para as línguas", que consistiu na leitura e observação de textos em línguas desconhecidas ou pouco conhecidas, e na tentativa de extrair algumas informações daqueles textos, baseando-se, para isso, tanto nas formas linguísticas como nas informações extralinguísticas: iconográficas, infraestrutura textual, suporte, gênero, etc. Essa atividade

buscou conscientizar os sujeitos das estratégias utilizadas na compreensão de textos em línguas estrangeiras e de dotá-los de ferramentas heurísticas que permitem ter acesso ao sentido de línguas desconhecidas ou pouco conhecidas. Além disso, intentamos também fazê-los compreender que aprender uma nova língua, ainda que bastante distante das línguas que constituem seu repertório linguístico, não significa partir do zero (Caddéo; Jamet, 2013) e que entre compreender tudo e não compreender nada em uma língua há uma escala muito longa, e que sempre partiremos de algum ponto entre esses dois extremos. Assim, sempre haverá algo dos nossos conhecimentos prévios (sejam eles linguísticos ou extralinguísticos) que poderão ajudar no processo de decifração.

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

Figura 1 - Jornal grego



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

Esse texto foi seguido da seguinte pergunta: “Que palavra em grego significa ‘notícia’?” A pergunta era fechada, seguida de quatro alternativas: “*Ρολιτική*”, “*Κόσμος*”, “*Οικονομία*”, “*Νέα*”. 14 dos 15 participantes conseguiram acertar a resposta correta (“*Νέα*”) e o único que errou marcou “*Οικονομία*”. Quando questionados sobre a estratégia adotada para identificar a palavra em questão, uma das participantes disse o seguinte: “Eu coloquei a última opção por ser umas das palavras que teve mais destaque na notícia” (P1). De fato, a palavra “*Νέα*” aparece em três lugares na página do jornal. Ela aparece em destaque no nome do jornal “*Τα Νέα*” [As notícias], na primeira rubrica e na página em que está aberta “*Τελευταία Νέα*” [Últimas notícias]. Outra participante

também destacou que escolheu essa alternativa “pela paginação” (P2), pois normalmente as notícias vêm como primeira rubrica dos jornais. Outros participantes se basearam na própria estrutura da palavra “*Néa*”, que se assemelha a “*News*” do inglês. Embora etimologicamente a palavra “*News*” não seja de origem grega, mas francesa ou latina⁸, esse tipo de inferência tem bastante coerência, pois em várias línguas a palavra notícia se escreve com “N”: *nouvelle* (francês), *notizia* (italiano), *nachrichten* (alemão), *nyheder* (finlandês), *nuacht* (irlandês), etc. Portanto, tanto as informações extralinguísticas como as linguísticas foram usadas pelos participantes para encontrar a resposta correta. O que parece mais interessante nesses procedimentos é que mesmo o grego tendo um alfabeto diferente do romano, há algumas semelhanças entre os dois e, assim, pontos de transferências entre os dois alfabetos e, conseqüentemente, entre as línguas que usam o alfabeto romano e o grego.

O texto em alemão trazia a imagem abaixo seguida do seguinte enunciado: “Em alemão, qual palavra corresponde a ‘chuva?’”

Figura 2 - Jornal alemão



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

As alternativas que seguem a imagem eram as seguintes: “*Freitag*”, “*Heiter*”, “*Wolking*”, “*Regenschauer*”. A maioria dos participantes (80% ou 12/15) conseguiu marcar a resposta correta: “*Regenschauer*”. Quando os questionamos sobre as estratégias adotadas, uma das participantes que marcou a quarta alternativa (*Regenschauer*) justificou com as seguintes palavras: “Eu fui pelo *schauer*. Me lembrou

⁸ O dicionário *Collins Online* traz a seguinte origem da palavra *News*: “*From Middle English newes, plural of newe new (adj) on model of Old French noveles or Medieval Latin nova new things*”. Fonte:

<https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english/news>

'shower'" (P3). Outro participante também afirmou ter adotado a mesma estratégia: "Eu também" (P6). Portanto, nesse caso, o conhecimento de inglês facilitou a compreensão da palavra em alemão. Outros participantes se basearam nas informações iconográficas que acompanham o texto e associaram a palavra "*Regenschauer*" à imagem da nuvem com as gotas – indicando chuva – que aparecem nas previsões do tempo para indicar chuva. Portanto, tanto os conhecimentos de inglês como os conhecimentos de mundo dos participantes facilitaram a compreensão do texto em alemão. O inglês, por ser de mesma raiz linguística que o alemão (das línguas germânicas), serviu de língua-ponte na compreensão do alemão.

Ao final da atividade, os participantes puderam perceber na prática as estratégias de aprendizagem de LE e de que o apoio na L1 ou em outra(s) LE/L2 já conhecida(s) é um procedimento natural e que poderá servir de ponte para a aprendizagem de uma nova língua. Assim, quanto mais línguas se conhece mais se torna fácil aprender novas línguas. Além disso, os conhecimentos prévios dos alunos não se limitam "em permitir aos sujeitos de se apoiarem em certo número de ancoragens lexicais, ela os dota de certo número de ferramentas heurísticas de caráter metalinguístico utilizáveis ao longo do percurso de decifração"⁹ (Dabène, 1996, p. 18). Dessa forma, reprimir esses procedimentos só terá um efeito negativo na aprendizagem.

Outro efeito positivo dessa atividade, que é importante ser salientado, é que ao refletir sobre as línguas, facilitando as transferências de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, ela também favorece a redução da distância subjetiva que os sujeitos constroem entre as línguas que já conhecem e os sistemas linguísticos aos quais estão sendo confrontados (Castellotti, 2001, 108). Essa mudança de percepção tem o efeito de romper com as barreiras criadas pelos sujeitos para a aprendizagem de certas línguas consideradas "muito difíceis".

7. Identificando/reconhecendo as línguas românicas

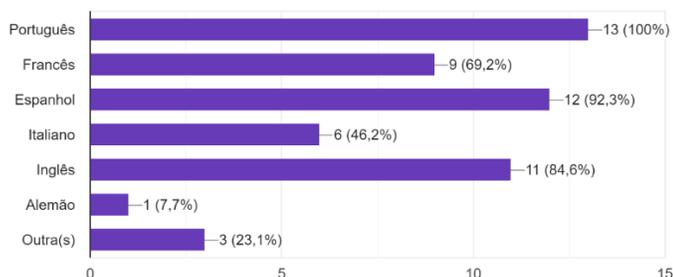
Na aula do dia 12 de agosto, após o momento de discussão teórica dos textos lidos, nós realizamos duas atividades relacionadas às línguas românicas: a primeira de identificação dessas línguas e a segunda de intercompreensão. Portanto, na atividade de identificação das línguas românicas, antes de procedermos às questões propriamente ditas, buscamos conhecer o repertório linguístico dos participantes. O resultado está ilustrado no gráfico a seguir:

⁹ ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux, elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours de déchiffrement (DABÈNE, 1996).

Gráfico 1 - O repertório linguístico dos participantes

Das línguas abaixo, marque aquela(s) que você conhece:

13 respostas



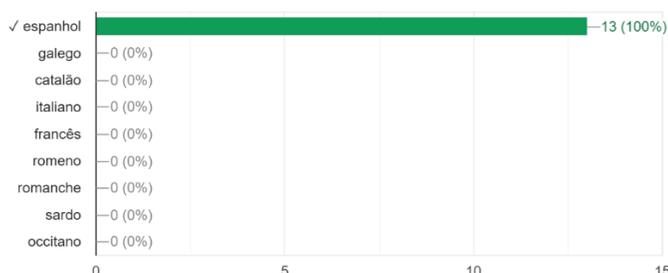
Fonte: dados de pesquisa (2022)

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

Gráfico 2 - Texto em espanhol

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

13 / 13 respuestas correctas



Fonte: dados de pesquisa (2022)

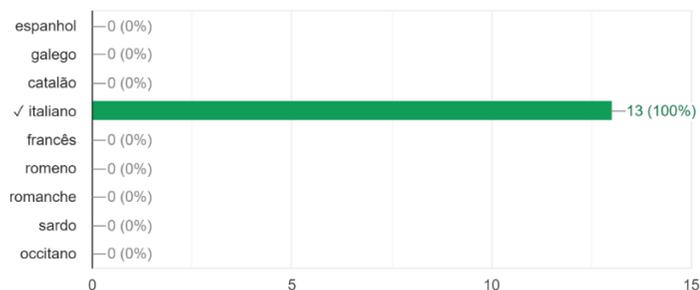
Todos os participantes foram capazes de identificar o texto em espanhol, por motivos de ser a língua românica mais falada e com a qual a maioria dos participantes tiveram contato ao longo da vida. É importante ressaltar também que entre as línguas românicas o espanhol é a que tem maior grau de inteligibilidade em relação ao português (de 95%), o que também pode ter facilitado sua identificação.

O texto em italiano seguido das respostas dos participantes foi o seguinte:

Gráfico 3 - Texto em italiano

Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritto. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza.

13 / 13 respostas corretas



Fonte: dados de pesquisa (2022)

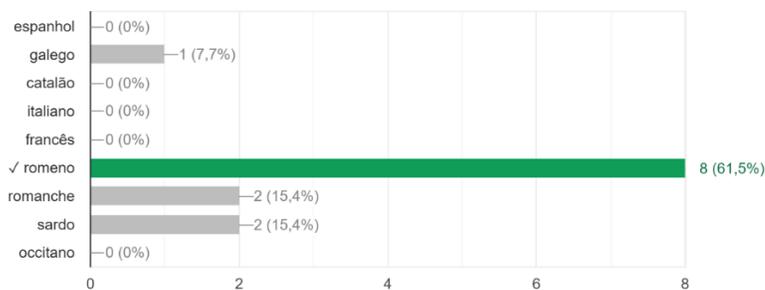
O italiano, apesar de não ser amplamente conhecido pelos participantes, é bastante presente no dia a dia deles: em textos acadêmicos, em músicas, filmes, publicidades etc. Isso contribuiu para o resultado que vemos acima. Isso é bastante representativo pelo fato de, mesmo sendo uma língua falada por um número relativamente pequeno de locutores e de ser uma língua pouco presente no ensino, o italiano é uma língua da qual a grande maioria dos estudantes conhece pelo menos algumas palavras e conhece pelo menos alguns aspectos da sua riquíssima cultura.

A quinta questão trazia o texto do artigo em romeno, língua que apesar de ser desconhecida dos participantes foi identificada pela maioria, como se observa no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Texto em romeno

Toate ființele umane se nasc libere și egale în demnitate și în drepturi. Ele sunt înzestrate cu rațiune și conștiință și trebuie să se comporte unele față de altele în spirit de fraternitate.

8 / 13 respostas corretas



Fonte: dados de pesquisa (2022)

O motivo de a maioria dos participantes ter conseguido identificar o texto em romeno é de natureza um pouco distinta do caso do italiano. Essa língua, apesar de ser a mais opaca entre as línguas românicas do ponto de vista do português (71% de inteligibilidade), é bastante marcada

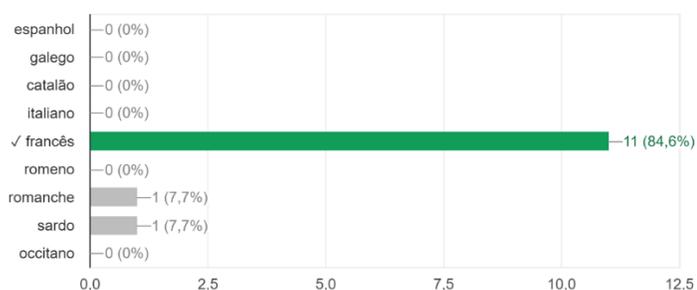
na escrita por alguns traços gráficos que lhe são peculiares, como o ã (a com braquia), ș (s com vírgula) e ț (t com vírgula). Apesar de esses traços gráficos não serem exclusividades do romeno, eles estão ausentes nas demais línguas românicas. Isso faz com que ela seja bastante fácil de ser identificada, apesar de pouco compreendida.

O texto a seguir estava escrito em francês e foi identificado pela maioria dos participantes, como se percebe no gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Texto em francês

Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.

11 / 13 respostas corretas



Fonte: dados de pesquisa (2022)

Um dos motivos que explica esse resultado é o fato de 9 dos 13 participantes conhecerem o francês. No entanto, é interessante notar que apenas 1 dos 3 participantes que não conheciam o francês conseguiu identificá-lo. Quando comparamos com o italiano, mesmo apenas 6 participantes terem afirmado conhecer essa língua, todos foram capazes de identificá-la. Assim, aparentemente, o francês parece ser uma língua mais difícil de ser identificada do que o italiano, do ponto de vista de um lusófono que não conhece nenhuma das duas línguas.

Por fim, é interessante citar o comentário de uma das participantes em relação a essa atividade, que disse o seguinte: “Descobrimo que só conheço mesmo espanhol, francês, italiano e talvez um pouco de catalão, se eu não tiver confundido” (P6). O enunciado dessa participante é bastante ilustrativo da realidade da maioria dos estudantes de LE no Brasil, que só têm contato com poucas línguas ao longo da vida. Dessa forma, a grande maioria das outras línguas torna-se completamente ignorada e desconhecida.

8. Atividade de intercompreensão de línguas românicas

A última atividade realizada, relacionada às abordagens plurais de ensino, foi de intercompreensão de línguas românicas. Essa atividade foi feita por meio de um texto em 6 línguas românicas (francês, italiano,

espanhol, catalão, galego e romeno), no qual cada parágrafo estava escrito em uma das línguas supracitadas. Devido ao grau de compreensão menor do romeno e visando facilitar a compreensão do texto, colocamos apenas a última frase do texto nessa língua. O texto era seguido de um questionário de compreensão, que visava fazer com que os participantes compreendessem as informações globais de cada parte do texto (em cada uma das línguas).

Quadro 2 – Texto: intercompreensão de línguas românicas.

La lecture et moi

Ma relation à la lecture est assez chaotique. Je suis le genre de personne qui a besoin de s'identifier à un personnage et j'ai la mauvaise manie de constamment lire la dernière page pour voir si le héros meurt à la fin ou non. En général, mon côté dramatique me pousse à fermer le livre rapidement lorsque je me rends compte que le récit n'a pas d'issue tragique. Les histoires niaises m'ennuient et les romans de sciences fiction me paraissent unimaginables. Que de rares livres (trois seulement) ont trouvé grâce à mes yeux: "Harry Potter et le prince de sang-mêlé" de J.K. Rowling, "Le sac des billes" de Joseph Joffo et "La Meute", Slimane-Baptiste Berhoun.

Per molto tempo ho considerato la lettura un lavoro ingrato. Da piccola piangevo per ore per evitare di dover fare i compiti di lettura. Mia madre, molto esigente, mi obbligava ad avere una pronuncia irreprensibile quando dovevo leggere un testo per la scuola. Mi ha fatto ricominciare, ancora e ancora, instancabilmente, finché non ho letto perfettamente e senza esitazione e questo è stato fino a tarda notte.

Durante mi escolaridad, a menudo me rebelaba contra la lectura. Nunca leo los libros requeridos en clase. A lo sumo, me desplazaba sobre una página aquí y allá. Durante el examen, traté de arreglármelas para llenar las casillas vacías de la hoja con la poca información que había podido extraer de las pocas páginas que había leído. Obviamente, esto me valió varias notas malas que felizmente redujeron mi promedio general.

Arribat a l'edat adulta, vaig intentar moltes vegades motivar-me a llegir comprant diversos llibres. M'agrada molt escriure, i sé molt bé que llegir tota mena de novel·les em pot ajudar a millorar la meua ploma. Malgrat això, la meua aversió a la lectura sovint m'ha tret les ganes de llegir. Vaig aconseguir innumbrables llibres que, per descomptat, no vaig llegir mai i que van acabar desapareixent en algun lloc de la meua habitació. La meua falta de consideració per ells és tal que estic segur que no els trobaré mai més.

Agora, ainda non me importan os livros, pero sigo tentando hojear os xornais para estar ao día. Gústame ler artigos en internet, escritos por xente común, que non se considera escritora, pero que ten cousas que dicir e compartir. Gústame os artigos que provocan a reflexión e podo pasar varias horas navegando polas páxinas limitadas da Wikipedia. În sfârșit, poate că problema mea nu este că nu-mi place să citesc, poate pur și simplu nu-mi mai plac cărțile.

Questionário:

- 1. Por que a relação dela com a leitura é caótica?**
- 2. Quando criança, como eram suas atividades de leitura?**
- 2. O que a mãe dela a obrigava fazer?**
- 3. Na escola, como ela se saía nas provas de literatura?**
- 4. Na fase adulta, sua relação com a leitura mudou?**
- 5. Que utilidade ela encontrou na leitura de romances?**
- 6. Atualmente, que tipos de leituras mais a interessam? Por que razão?**
- 7. Que conclusão ela tira sobre sua relação com a leitura?**

Fonte: dados de pesquisa (2022).

Tendo em vista o repertório linguístico bastante diversificado dos participantes, solicitamos que eles só respondessem às questões que se referiam às partes do texto nas línguas que eles não dominavam. Assim, buscamos incentivá-los a compreender as línguas que eles ainda não conheciam ou que conheciam muito pouco. O resultado da atividade foi bastante positivo, pois os participantes conseguiram extrair as informações globais da maior parte do texto, exceto da parte em romeno, que continuou uma incógnita para os participantes.

O trecho do texto em romeno dizia o seguinte: "*În sfârșit, poate că problema mea nu este că nu-mi place să citesc, poate pur și simplu nu-mi mai plac cărțile.*" [Finalmente, talvez o meu problema não vem do fato que eu não gosto de ler, talvez eu não goste mais dos livros.] A pergunta relacionada a esse trecho era a seguinte: Que conclusão ela tira sobre sua relação com a leitura? Mesmo depois de estimulá-los a observarem algumas particularidades da frase e de mostrar algumas semelhanças com algumas línguas já conhecidas (exemplo: *poate* [*peut-être*], *simplu* [simplesmente], *cărțile* [cartilha = livro]) os participantes não conseguiram extrair a informação solicitada. O romeno – língua falada na Romênia, Moldávia e Sérvia –, pela sua posição geográfica um pouco afastada das outras línguas românicas e por sua proximidade com países de línguas eslavas, assimilou cerca de 30% de vocábulos de línguas eslavas (eslavo antigo, búlgaro, servo-croata, ucraniano, etc.). Além disso, por ser uma língua de declinações e possuir alguns traços gráficos bastante particulares em relação às outras línguas românicas, ela se torna bastante opaca e de difícil compreensão. Assim, mesmo a compreensão de trechos curtos em romeno se torna complicada, como vimos acima.

Os trechos que se demonstraram mais fáceis de se compreender foram os que estavam em espanhol, em italiano e em galego. Os parágrafos em francês e em catalão apresentaram um pouco mais de dificuldade, mas com um pouco de reflexão e discussão entre os participantes, foi possível extrair as informações essenciais.

Tendo concluído nossa análise, na próxima seção apresentamos alguns dos resultados dessa formação.

9. Os impactos da formação sobre as representações de ensino dos participantes

Ao final da formação, os participantes responderam a um questionário final que teve como objetivo conhecer as reverberações da formação sobre suas concepções de ensino. Assim, ao serem questionados sobre a relevância da formação, um dos participantes afirmou o seguinte: "Essa formação contribuiu para o professor, especialmente de língua estrangeira, repensar sua prática, quebrando

barreiras e mitos muitas vezes passados no ensino de um outro idioma sem gerar nenhum questionamento, por isso considero de extrema relevância esse curso de formação” (P2). Outro participante reitera essa opinião afirmando: “A abertura a uma abordagem plurilíngue de ensino de línguas tem a possibilidade de promover uma abertura à diversidade, não somente no que tange às habilidades linguísticas. Além de facilitarem o processo de ensino em si, pois, em minha opinião é libertador deixar de enxergar a língua materna ou outra língua estrangeira como uma interferência negativa no ensino e aprendizagem de uma língua nova” (P9).

Um dos participantes que ainda não é professor de LE afirmou que: “[...] como aluno gostaria que meus professores tivessem tido uma formação parecida antes de chegarem à sala de aula, pois passei por situações em que eles não tinham outros meios que os ajudassem a lecionar determinados idiomas, o que me fez muitas vezes achar extremamente difícil aprender aquele idioma” (P12).

Quando questionados sobre as suas concepções de ensino haviam mudado, uma das participantes disse o seguinte: “Sim, pois antes eu acreditava que ter contato ou aprender várias línguas ao mesmo tempo, poderia atrapalhar a aprendizagem dos alunos, mas com as discussões dessa formação, pude repensar e reavaliar tais noções” (P11).

No final do questionário perguntamos se eles pretendiam usar dos procedimentos didáticos das abordagens plurais em suas aulas e dentre as respostas, algumas das mais representativas são as seguintes: “Sim, pretendo utilizar algumas atividades apresentadas no curso para fortalecer para os meus alunos que nenhum conhecimento de uma nova língua parte do zero, mas já se existe algum conhecimento sobre ela” (P2); “Sim, se possível todas! Mas eu gostaria de trabalhar mais com a 'Didática integrada das Línguas' em que nós usamos a língua materna como suporte, o que acho interessante, pois pra mim, quando aprendemos outra língua, e continuamos trabalhando a nossa, nós aprendemos mais também” (P5).

Após a análise dos dados, apresentamos na próxima seção nossas considerações finais.

10. Considerações finais

À guisa de conclusão, em resumo ao trabalho realizado a partir das abordagens plurais de ensino, citarei o comentário de um dos participantes que ilustra bem o trabalho realizado: “Este curso de intercompreensão e formação plural faz a gente ser mais humano” (P3). De fato, as abordagens plurais de ensino representam a abertura ao outro e o respeito à diversidade linguística e cultural. “O plurilinguismo é uma

competência linguística e comunicativa que sustenta um dos valores da interação humana: a intercompreensão¹⁰” (Alarcão *et al.* 2009, p. 22). Esses são os princípios humanistas que norteiam o plurilinguismo e pluriculturalismo.

Como ficou bastante claro na análise, o apoio nos conhecimentos prévios (sejam eles linguísticos ou extralinguísticos) são procedimentos naturais empregados por qualquer aprendiz de LE. Portanto, não há motivo para excluí-lo das atividades em sala de aula. A desconfiança ainda presente entre alguns professores em relação ao papel da L1 e de outras LE nas atividades em sala de aula de L2/LE só será superada se as formações dos cursos de LEM levarem realmente em consideração o caráter plurilíngue e pluricultural das orientações oficiais para o ensino de línguas.

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

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I.; *et al.* Intercompréhension et plurilinguisme : (re)configureurs épistémologiques d'une didactique des langues? *Ela: Études de linguistique appliquée*. n° 153: 11-24, 2009.

CADDÉO, S.; JAMET, M-C. *L'Intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette, 2013.

¹⁰ Le plurilinguisme est une compétence linguistique et communicative qui soutient l'une des valeurs de l'interaction humaine: l'intercompréhension (ALARCÃO *et al.* 2009, p. 22).

MORAIS FILHO, Emerson Patrício de; PRINHEIRO-MARIZ, Josilene. Movendo as representações por meio das abordagens plurais de ensino. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e60841, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

CANDELIER, M.; et al. (coord.). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – CARAP*. Áustria: Conseil de l'Europe, 2009.

CASTELLOTTI, V. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: Clé International, 2001.

CASTELLOTTI, V. ; MOORE, D. Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive: le portfolio européen des langues pour le collège. In. MOLINIÉ, M. (Coord.). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le Français dans le Monde: Recherches et Applications*, n° 39, 2006.

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

DABENE, L. L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues « voisines »). In: *Langages*, 9^e année, n°39. Linguistique et pédagogie des langues: 51-64, 1975.

FAINTUCH, S. *Le rôle de l'acquis dans l'apprentissage des langues secondes: propos théoriques et implications pédagogiques*. Laval: International Center for Research on Bilingualism, 1985.

FRANÇA. (2015). *L'intercompréhension*. Délégation générale à la langue française et aux langues de France. Paris. Disponível em: www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France. Acesso em 22 jul. 2021.

MORAIS FILHO, E. P. *Línguas, literatura e intercompreensão: estudo sobre as representações de professores*. 2020. 155f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Humanidades. Campina Grande (CG), 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/14619>. Acesso em 02 ago. 2021.

ROULET, E. *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Poitiers : Hatier, 1980.

MORAIS FILHO, Emerson Patrício de; PRINHEIRO-MARIZ, Josilene. Movendo as representações por meio das abordagens plurais de ensino. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e60841, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

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

Recebido em: 10/02/2023

Aprovado em: 10/04/2023



Esta obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada