



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

GISLEUDA DE ARAÚJO GABRIEL

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM AULAS DE FLE: DESMISTIFICANDO
CRENÇAS SOBRE O TEXTO LITERÁRIO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE FRANCÊS NA UECE**

**FORTALEZA – CEARÁ
2013**

GISLEUDA DE ARAÚJO GABRIEL

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM AULAS DE FLE: DESMISTIFICANDO
CRENÇAS SOBRE O TEXTO LITERÁRIO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE FRANCÊS NA UECE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cleudene de Oliveira Aragão.

FORTALEZA – CEARÁ
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central do Centro de Humanidades
Bibliotecário Responsável – Doris Day Eliano França – CRB-3/726

G118p Gabriel, Gisleuda de Araújo.
Práticas de leitura literária em aulas de FLE: desmistificando crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de Francês na UECE / Gisleuda de Araújo Gabriel. – 2013.
CD-ROM. 294 f. ; il. (algumas color.) : 4 ¾ pol.
“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm)”.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Linguagem e Interação.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Cleudene de Oliveira Aragão.

1. Texto literário. 2. Crenças. 3. Formação de professores de Francês. 4. Práticas de leitura literária. I. Título.

CDD: 418

GISLEUDA DE ARAÚJO GABRIEL

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM AULAS DE FLE:
DESMISTIFICANDO CRENÇAS SOBRE O TEXTO LITERÁRIO EM
CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS NA UECE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada do Centro
de Humanidades da Universidade Estadual do
Ceará, como requisito parcial para a obtenção
do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em: 17 / 09 / 13.

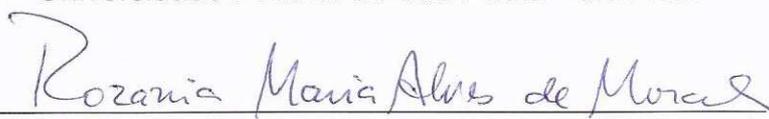
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dra. Rita Jover-Faleiros (1º Membro)
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP



Prof. Dr. Rozania Maria Alves de Moraes (2º Membro)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Aos meus professores de Língua Francesa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo privilégio de desfrutar desse momento, por sempre estar ao meu lado, além de colocar em meu caminho pessoas amigas e preciosas.

À minha irmã Gislene Gabriel e ao meu cunhado Ricardo Andrade, pela força nos momentos mais difíceis e pela importante ajuda na reta final desse trabalho.

À minha orientadora, Cleudene de Oliveira Aragão, por seus valiosos ensinamentos, por sua paciência e dedicação, acima de tudo, por sua generosidade e parceria no decorrer desse árduo caminho. A você, minha gratidão!

À Isabela Damasceno, pela amizade, troca de ideias e apoio nos momentos inquietantes.

À Raquel Carvalho, por sua leveza, sabedoria e, sobretudo, pelas palavras de estímulo e amizade.

Ao Tobias Sales, pelas conversas e incentivo constante.

Às professoras Antônia Dilamar Araújo e Lívia Márcia Baptista, pelos ensinamentos na etapa de qualificação da pesquisa.

Às professoras Ana Maria Tavares, Gleyda Cordeiro Aragão e Maria Ester Campos, pela importante ajuda concedida no momento determinante de análise e escolha dos dados da pesquisa.

À banca examinadora, às professoras Rita Jover-Faleiros e Rozania Alves de Moraes, pelas valiosas contribuições e enriquecimento deste trabalho.

A todos os participantes do Grupo de Pesquisa LEER, pelo compartilhamento de saberes e vivências.

Aos meus alunos das disciplinas de Projeto Especial, todo o meu carinho.

Ao Toinho, por sua dedicação e presteza nos momentos mais cruciais de execução da pesquisa.

À Instituição de ensino UECE, Universidade Estadual do Ceará, pela influência na execução do trabalho.

Aos meus estimados amigos e todos aqueles que, de forma direta e indireta, contribuíram para que esta importante etapa da minha vida pudesse ser concluída da melhor maneira. Em especial à Gislene Moreira, Andressa Luna, Ticiane Rodrigues, Raquel Ribeiro, Emanuel Pedro e Erasmo Freitas.

Merci beaucoup!

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com as pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me fez descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos propicia sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

(TODOROV, 2010, p.23-24).

(P1) *Quando peguei a obra Iracema, de José de Alencar, não consegui entender de jeito nenhum; isso me deixou frustrada e abandonei a leitura.*

(P2) *[...] li um livro de suspense leve e me senti dentro daquele universo. Foi quando entendi a magia de ler.*

(P3) *Gostava bastante de ler os livros paradidáticos do colégio, mas não me recordo de nenhum especificamente.*

(P4) *[...] a leitura sempre foi minha fuga./[...] em minha escola era proibido o aluguel de livros.*

(Relatos de momentos marcantes da vida leitora de professores em formação do Curso de Letras/Francês da UECE. PROJETO ESPECIAL III, 2012).

[...] poucas coisas marcam tanto um leitor como o primeiro livro que realmente abre caminho ao seu coração. As primeiras imagens, o eco das palavras que pensamos ter deixado para trás, nos acompanham por toda a vida e esculpem um palácio em nossa memória ao qual mais cedo ou mais tarde – não importam os livros que leiamos, os mundos que descobramos, o quanto aprendamos ou nos esqueçamos – iremos retornar.

(ZÁFON, 2007, p.11)

RESUMO

Nesse estudo, investigamos como o sistema de crenças de professores em formação do curso de Letras/Francês da Universidade Estadual do Ceará (UECE), acerca das possibilidades formativas relacionadas à utilização do texto literário no ensino de FLE, pode ser influenciado (ou não) pelo estudo da língua através de práticas de leitura literária. A pesquisa foi efetivada no âmbito do Centro de Humanidades da UECE, durante o segundo semestre do ano letivo de 2012 e contou com a participação de oito alunos da graduação do curso de Letras/Francês noturno, devidamente matriculados na disciplina Projeto Especial III. No intuito de acessar as informações sobre as condições socioculturais, identificar as atividades de engajamento desempenhadas em diversas esferas do cotidiano e detectar o repertório leitor do qual dispunham os participantes, escolhemos o questionário como instrumento dominante em nosso processo de investigação. Para isso, como instrumentos de pesquisa, utilizamos o Questionário sobre o Perfil do Leitor Literário, o Questionário de Crenças 1 (*Anterior* às práticas de Leitura Literária), o Questionário de Crenças 2 (*Posterior* às práticas de Leitura Literária), as Atividades de Leitura Literária, a Sondagem sobre a Atividade de Leitura Literária, as Atividades com o uso de textos literários produzidas pelos professores em formação e a Sondagem da Disciplina Projeto Especial III. Como base teórica, ao tratarmos do ensino da Língua Francesa no Brasil e no mundo, tomamos como base os estudos de Cândido (1997), Jover-Faleiros (2006, 2009), Mariz (2007), Leffa (1999a), Pietraróia (2001, 2008), Cosson (2011), entre outros. Para as discussões acerca de crenças no ensino de línguas e suas implicações na formação de professores de FLE, baseamo-nos nas pesquisas de Barcelos (2004, 2010), Almeida Filho (2005), Pajares (1992), Nonemacher (2004), Garbuio (2010), Freudenberg e Rottava (2004), Silva (2010, 2011c), Perrenoud (2002), Vieira-Abrahão (2004), entre outros. Quanto à leitura literária no ensino de FLE, nos dedicamos a refletir sobre a leitura, os processos de compreensão leitora e as concepções de leitura, por meio dos ensinamentos de Silveira (2005), Silva (2011a), Leffa (1996, 1999b), Jouve (2002) e Cassany (2006). Como embasamento para as discussões sobre Letramento(s), Práticas de Letramento, Letramento Literário, o Texto Literário e a Leitura literária no ensino de línguas, recorremos aos estudos de Tfouni (2011), Marinho (2010), Soares (2006, 2010), Kleiman (2008), Aquaroni (2007), Aragão (2006), Mendoza (2003, 2004, 2007), Colomer (2007), Todorov (2010), Chartier (2008), Celani (2001), Moita Lopes (1996), Rouxel (2013), Moirand (1979), entre outros. De maneira geral, os resultados demonstraram que a maioria dos participantes concorda que o texto literário é um importante recurso para aulas de LE. Também acreditam que os textos literários podem ser utilizados de forma diversificada em aulas do FLE e não somente em aulas que priorizem a prática da leitura. Assim como não tem certeza se, ao saírem da universidade, estarão preparados para escrever um artigo ou trabalho para congresso sobre um tema relacionado à Literatura. Constatamos a necessidade desse estudo em contexto de formação de professores, pois permanecem, ainda, dúvidas quanto à utilização de textos literários no ensino e aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: Texto literário. Crenças. Formação de professores de Francês. Práticas de Leitura Literária.

RÉSUMÉ

Dans cette étude, nous avons cherché à découvrir comment le système de croyances des professeurs en formation du cours de Lettres/Français à l'Université de l'État du Ceará (UECE), sur les possibilités de formation liées à l'utilisation de textes littéraires dans l'enseignement du FLE, peut être influencé (ou non) par l'étude de la langue à travers des pratiques de lecture littéraire. La recherche a été effectuée au sein du Centre d'Humaines à UECE, au cours du deuxième semestre de l'année universitaire 2012 et a impliqué la participation de huit étudiants de la licence du cours nocturne de Lettres/Français, dûment inscrits dans la discipline Projet Spécial III. Pour accéder à des informations sur les conditions socioculturelles, identifier les activités d'engagement jouaient dans les différentes sphères de la vie quotidienne et détecter le répertoire lecteur qui avaient les participants, on a choisi le questionnaire comme instrument majeur dans notre processus de recherche. Pour cela, comme outils de recherche, on a utilisé le Questionnaire sur le Profil Littéraire, le Questionnaire de Croyances 1 (*Antérieur* aux Pratiques de Lecture Littéraire), le Questionnaire de Croyances 2 (*Postérieur* aux Pratiques de Lecture Littéraire), les Activités de Lecture Littéraire, le Sondage sur l'activité de Lecture Littéraire, les Activités avec l'utilisation de textes littéraires élaborées par des professeurs en formation et le Sondage de la discipline Projet Spécial III. Comme base théorique, pour traiter de l'enseignement de la langue française au Brésil et dans le monde, nous avons pris les études de Cândido (1997), Jover-Faleiros (2006, 2009), Mariz (2007), Leffa (1999a), Pietraróia (2001, 2008), Cosson (2011), entre autres. Pour des discussions sur les croyances dans l'enseignement de langues et de ses implications sur la formation de professeurs de FLE, nous nous appuyons sur des recherches de Barcelos (2004, 2010), Almeida Filho (2005), Pajares (1992), Nonemacher (2004), Garbuio (2010), Freudenberger et Rottava (2004), Silva (2010, 2011c), Perrenoud (2002), Vieira-Abrahão (2004), entre autres. Pour la lecture littéraire dans l'enseignement de FLE, nous avons réfléchi sur la lecture, le processus de compréhension et les conceptions de la lecture, à travers des enseignements de Silveira (2005), Silva (2011a), Leffa (1996, 1999b), Jouve (2002) et Cassany (2006). Comme base pour les discussions sur Littératie(s), Pratiques de Littératie, Littératie Littéraire dans l'enseignement de langue, nous avons recouru aux études de Tfouni (2011), Marinho (2010), Soares (2006, 2010), Kleiman (2008), Aquaroni (2007), Aragão (2006), Mendoza (2003, 2004, 2007), Colomer (2007), Todorov (2010), Chartier (2008), Celani (2001), Moita Lopes (1996), Rouxel (2013), Moirand (1979) et autres. De façon général, les résultats ont démontré que la plupart des participants s'accordent à dire que le texte littéraire est une ressource importante pour les classes de LE. Ils croient également que les textes littéraires peuvent être utilisés d'une manière diversifiée dans les classes de FLE et pas seulement dans les classes qui priorisent la pratique de la lecture. En même temps, ils ne sont pas sûrs si à la sortie de l'université, ils seront prêts à écrire un article ou un travail pour un congrès sur un thème lié à la Littérature. On a constaté la nécessité de cette étude dans le contexte de formation de professeurs, car demeurent, encore, les doutes quant à l'utilisation de textes littéraires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Mots-clés: Texte littéraire. Croyances. Formation de professeurs de Français. Pratiques de Lecture Littéraire.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 - OS APORTES TEÓRICOS	27
1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS/LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO, MARCO LEGAL E ESTUDOS DE CRENÇAS	27
1.1.1 Percurso histórico da Língua Francesa no mundo	27
1.1.2 O ensino da Língua Francesa no Brasil.....	32
1.1.3 Breves reflexões sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas.....	46
1.1.4 Crenças e suas implicações na formação de professores.....	51
1.1.5 Formação de professores nas licenciaturas de Francês/Língua estrangeira: o Curso de Francês da UECE	55
1.2 A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	61
1.2.1 A Leitura e os processos de compreensão leitora.....	61
1.2.2 Concepções de leitura: <i>Linguística, Psicolinguística e Sociocultural</i>	70
1.2.3 Letramento(s) e Práticas de Letramento: Conceitos e Novas Perspectivas de Estudos	77
1.2.3.1 Estudos de Letramento no Brasil e os Novos Estudos sobre o Letramento... ..	79
1.2.4 Letramento Literário, Uso do Texto Literário e Práticas de Leitura Literária no ensino de línguas	88
1.2.4.1. O que define um texto literário e o que é o letramento literário	88
1.2.4.2. O texto literário no ensino de LE: implicações teóricas e práticas no ensino de FLE	95
1.2.4.3 A leitura literária no ensino de línguas	101
1.2.4.4. Práticas de leitura literária na formação de professores de LE.....	107
1.2.4.5. Sobre seleção de textos e preparação de atividades de leitura literária	112

CAPÍTULO 2 - A METODOLOGIA DA PESQUISA	117
2.1 O ESTUDO PILOTO	117
2.1.1 Análise e discussão dos dados do Estudo Piloto	120
2.1.1.1 Questionário de Crenças	120
2.1.1.2 Questionário Sobre Leitura Literária no Ensino de FLE	129
2.1.1.3 Questionário de Sondagem da atividade Literária	132
2.2. PESQUISA ATUAL	136
2.2.1 Tipo de pesquisa	136
2.2.2 Contexto da pesquisa	137
2.2.3 Participantes da Pesquisa	139
2.2.4 Procedimentos de coleta de dados	141
2.2.5 Instrumentos	144
2.2.5.1 Questionário sobre o Perfil do Leitor Literário	144
2.2.5.2 Questionário de Crenças 1 (<i>Anterior</i> às práticas de Leitura Literária)	146
2.2.5.3 Questionário de Crenças 2 (<i>Posterior</i> às Práticas de Leitura Literária)	148
2.2.5.4 Atividades de Leitura Literária	148
2.2.5.5 Sondagem sobre a Atividade de Leitura Literária	151
2.2.5.6 Atividades com o uso de textos literários produzidas pelos professores em formação	152
2.2.5.7 Sondagem da Disciplina	153
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	155
3.1 CRENÇAS ANTERIORES ÀS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA	156
3.1.1 Perfil do Leitor Literário	156
3.1.2 Questionário de Crenças 1	182
3.2 PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA	192
3.2.1 Questionário de Sondagem da Atividade Literária 1	192
3.2.2 Questionário de Sondagem da Atividade Literária 2	194
3.2.3 Questionário de Sondagem da Atividade Literária 3	195
3.2.4 Questionário de Sondagem da Atividade Literária 4	196
3.2.5 Questionário de Sondagem da Atividade Literária 5	197
3.2.6 Questionário de Sondagem da Atividade Literária 6	198

3.3 CRENÇAS POSTERIORES ÀS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA	201
3.3.1 Questionário de Crenças 2	201
3.3.2 Atividades de Leitura Literária produzidas pelos professores em formação ..	224
3.3.3. Sondagem da disciplina Projeto Especial III	228
CONSIDERAÇÕES FINAIS	236
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	243
APÊNDICES	250
Apêndice A – Programa da Disciplina Projeto Especial III – 2012.1	251
Apêndice B – Questionário de Sondagem da Atividade <i>Une Vendetta</i>	253
Apêndice C – Calendário de Execução da Pesquisa – 2012.2.....	254
Apêndice D – Programa da Disciplina Projeto Especial III – 2012.2	255
Apêndice E – Atividades de Leitura Literária 1	257
Apêndice F – Sondagem da Atividade de Leitura Literária	262
Apêndice G – Questionário de Sondagem sobre a Atividade Leitora 1	263
Apêndice H – Sondagem da Disciplina Projeto Especial III – 2012.2.....	264
ANEXOS	266
Anexo A – Atividade com Texto Literário - <i>Une Vendetta</i>	267
Anexo B – Questionário de Crenças sobre o Uso do Texto literário no Ensino de FLE.	271
Anexo C – Questionário Sobre Leitura Literária no Ensino de FLE.....	275
Anexo D – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido	279
Anexo E – Questionário sobre o Perfil do Leitor Literário	280
Anexo F – Questionário de Crenças 1	284
Anexo G – Questionário de Crenças 2	288
Anexo H – Atividade com o Uso do Texto Literário produzida por P1	291
Anexo I – Parecer do Comitê de Ética	294

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAL - Crenças no Ensino e Aprendizagem de Línguas

CH - Centro de Humanidades

ECLE - Ensino Comunicativo de Língua Estrangeira

ELE - Espanhol Língua Estrangeira

FF - Francês Funcional

FI - Francês Instrumental

FLE - Francês Língua Estrangeira

ForGRAD - Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GPLEER - Grupo de Pesquisa Literatura, Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo

GT - Gramática-Tradução

IES - Instituto de Ensino Superior

LA - Linguística Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

L2 - Segunda Língua

LE - Língua Estrangeira

LEM - Línguas Estrangeiras Modernas

LF - Língua Francesa

QEQR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

MD - Método Direto

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NLE - Núcleo de Línguas Estrangeiras

NLS - *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento)

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCC - Prática como Componente Curricular

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNG - Plano Nacional de Graduação

PosLA - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

TL - Texto Literário

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UFC - Universidade Federal do Ceará

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Plano de aula da atividade com o uso do texto literário produzida por P1.....	226
Figura 2 - Atividade com o uso do texto literário produzida por P1	227

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelos Teóricos de leitura (SILVEIRA, 2005)	67
Quadro 2 – Crenças sobre o uso do texto literário no ensino do FLE (Estudo Piloto).....	122
Quadro 3 - Funções do Texto Literário no ensino do FLE.....	125
Quadro 4 – Estudo de gêneros literários na Universidade.....	127
Quadro 5 – Importância do texto literário como recurso ao ensino do FLE	131
Quadro 6 – Pontos mais importantes que devem ser trabalhados, pelo professor, em um curso de formação de professores em FLE.....	131
Quadro 7 – O uso do texto literário em sala de aula.....	133
Quadro 8 – Elementos dos textos literários favoráveis à aprendizagem da Língua Francesa.....	134
Quadro 9 – Apreciação da atividade <i>Une Vendetta</i> pelos dos alunos	134
Quadro 10 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	140
Quadro 11 – Perfil dos respondentes da pesquisa	141
Quadro 12 – Divisão das atividades de leitura literária por gêneros	150
Quadro 13 – Experiências leitoras positivas e/ou negativas do (P1).....	164
Quadro 14 – Experiências leitoras positivas e/ou negativas do (P2).....	165
Quadro 15 – Experiências leitoras positivas e/ou negativas do (P3).....	165
Quadro 16 – Experiências leitoras positivas e/ou negativas do (P4).....	166
Quadro 17 – Quadro geral do Histórico Leitor dos participantes.....	167
Quadro 18 – Eventos de letramento em práticas sociais de letramento digital	168
Quadro 19 – Hábitos leitores de obras literárias francesas (em Língua Francesa)	169
Quadro 20 – Lugares e frequências leitoras dos professores em formação.....	169
Quadro 21 – Frequências e lugares dos Eventos de Letramentos	170
Quadro 22 – Hábitos de leituras por gêneros dos professores em formação.....	172
Quadro 23 – Preferências de gêneros dos professores em formação	173
Quadro 24 – Apreciação literária da literatura universal dos participantes.....	174
Quadro 25 – Formação leitora no currículo do curso de Letras da UECE.....	175
Quadro 26 – Disciplina relacionada à leitura no currículo do curso de Letras da UECE	176
Quadro 27 – Estímulo à leitura no currículo do curso de Letras da UECE.....	176
Quadro 28 – Preparação dos professores para o trabalho com leitura em aulas de FLE..	177
Quadro 29 – Atividades com leituras na Universidade que mais agradam aos	

participantes.....	177
Quadro 30 – Atividades com leituras promovidas pela Universidade	178
Quadro 31 – Disciplinas que promovem a prática leitora na Universidade	179
Quadro 32 – Relação da origem das crenças pelos teóricos com a possível origem das crenças dos professores em formação a partir de suas vivências (GARBUIO, 2010).....	181
Quadro 33 – Funções do texto literário no ensino do FLE.....	186
Quadro 34 – Atividades que realizam (ou realizarão) com textos literários	187
Quadro 35 – Finalidade do texto literário em suas aulas do FLE.....	188
Quadro 36 – Formação acadêmica dos futuros professores de FLE	191
Quadro 37 – Pontos positivos e negativos da atividade literária 1	194
Quadro 38 – Pontos positivos e negativos da atividade literária 2.....	195
Quadro 39 – Pontos positivos e negativos da atividade literária 3.....	196
Quadro 40 – Pontos positivos e negativos da atividade literária 4.....	197
Quadro 41 – Pontos positivos e negativos da atividade literária 5.....	198
Quadro 42 – Pontos positivos e negativos da atividade literária 6.....	199
Quadro 43 – Apreciação das atividades literárias pelos alunos.....	201
Quadro 44 – Crenças sobre a importância do TL em aulas do FLE.....	202
Quadro 45 – Crenças sobre a complexidade da leitura do TL.....	203
Quadro 46 – Crenças sobre a compreensão do TL em estágios iniciais de aprendizagem da língua	203
Quadro 47 – Crenças sobre a utilização do TL em aula exclusivamente de leitura.....	204
Quadro 48 – Crenças sobre o TL como um importante recurso para as aulas de ensino gramatical	205
Quadro 49 – Crenças sobre a utilização do TL em todos os semestres de aprendizagem da língua	205
Quadro 50 – Quadro comparativo das crenças anteriores e posteriores às Práticas de Leituras Literárias no ensino de FLE	206
Quadro 51 – Crenças sobre a proficiência na língua-alvo antes de ler textos literários...	207
Quadro 52 – Crenças sobre o desenvolvimento das habilidades de linguagem	207
Quadro 53 – Crenças sobre a leitura com um processo de decodificação (acesso somente ao código linguístico)	208
Quadro 54 – Crenças sobre a necessidade do uso de estratégias de leitura na aprendizagem de em uma LE	208

Quadro 55 – Crenças sobre a necessidade do conhecimento prévio do assunto para a leitura e compreensão do texto	209
Quadro 56 – Crenças sobre um bom leitor em língua estrangeira.....	209
Quadro 57 – Quadro comparativo das crenças anteriores e posteriores às Práticas de Leituras Literárias no ensino de FLE	210
Quadro 58 – Crenças de que a literatura é a maior forma de expressão humana.....	210
Quadro 59 – Crenças de que a literatura é uma disciplina necessária apenas para a formação de professores	211
Quadro 60 – Crenças de que a literatura contribui para o conhecimento da norma linguística de um grupo social	211
Quadro 61 – Crenças de que a literatura é considerada um mecanismo transmissor da linguagem que se desenvolve entre autores e obras	212
Quadro 62 – Quadro comparativo das crenças anteriores e posteriores às Práticas de Leituras Literárias no ensino de FLE	213
Quadro 63 – Funções do TL dentro do contexto de ensino de FLE.....	214
Quadro 64 – As atividades com a utilização dos textos literários em aulas de FLE.....	215
Quadro 65 – Finalidade de utilização do texto literário em suas aulas de FLE	216
Quadro 66 – Os gêneros literários são mais complexos que os demais gêneros textuais	217
Quadro 67 – O ensino de gêneros literários na Universidade	217
Quadro 68 – Orientação para o ensino e aprendizagem da LF por meio de gêneros literários na graduação.....	217
Quadro 69 – A orientação para o ensino e aprendizagem com gêneros literários no curso de Letras/Francês na formação de um profissional competente.....	218
Quadro 70 – Disciplinas que orientem o futuro professor sobre como ensinar a língua a partir de gêneros literários	218
Quadro 71 – A produção de textos a partir de variedades de gêneros textuais	219
Quadro 72 – O uso de gêneros literários no curso de Letras	219
Quadro 73 – O uso de gêneros literários no curso de Letras/Francês LE para a promoção do letramento literário dos professores em formação.....	220
Quadro 74 – Objetivo do estudo de gêneros literários no curso de Letras/Francês	220
Quadro 75 – Formação dos professores em formação ao sair da Universidade.....	222
Quadro 76 – Relação entre a apreciação das atividades propostas pela pesquisadora e as atividades produzidas pelos professores em formação.....	225

Quadro 77 – Sondagem sobre o estudo da língua francesa por meio do texto literário como recurso ao ensino da língua.....	229
Quadro 78 – Sondagem quanto ao texto literário ser considerado um importante e eficaz recurso dentro do ensino e aprendizagem da língua francesa	230
Quadro 79 – Sondagem sobre a possibilidade de utilizar o texto literário como recurso ao ensino da língua francesa em níveis de aprendizagem da língua	231
Quadro 80 – Sondagem sobre o trabalho sistemático de práticas de leitura literária	231
Quadro 81 – Sondagem sobre a apreciação da disciplina	232
Quadro 82 – Sondagem sobre a metodologia utilizada na disciplina.....	234

INTRODUÇÃO

A literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um.

Marisa Lajolo

A presente pesquisa parte da reflexão sobre a função exercida pelo texto literário no ensino e aprendizagem de línguas e traz como desdobramento as implicações desta utilização na formação de futuros professores de Língua Francesa. Nesse sentido, este estudo se desenvolve por meio de duas temáticas centrais: crenças sobre o uso do texto literário no ensino de língua estrangeira e práticas de leitura literária na formação de professores de Língua Francesa da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

O primeiro interesse pela temática dessa pesquisa surgiu enquanto aluna do curso de Letras Português/Francês¹ da UECE, sobretudo de minha experiência como professora estagiária de língua francesa, durante o período de 2006 a 2009, no Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE), um curso extensivo desta instituição, onde os professores de línguas tem a oportunidade de aplicar seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação acadêmica. Logo, minhas vivências como aluna do curso de Letras atreladas à iniciação de minhas experiências como professora de línguas, contribuíram para o desejo de trabalhar com práticas de leitura literária em aulas de Francês Língua Estrangeira (de agora em diante FLE).

Porém, o interesse pelo tema da nossa pesquisa originou-se durante os encontros promovidos pelo Grupo de Pesquisa LEER², do qual faço parte desde o ano de 2010, que promove discussões acerca do papel da literatura na formação de professores. O grupo apresenta, como tema norteador, o texto literário (doravante TL) como objeto de estudo, recurso para o ensino de línguas e ferramenta na formação de leitores. A partir dessa perspectiva, refletimos sobre quais os mecanismos necessários para formação de leitores

¹ Antiga habilitação dupla do curso de Letras 008 - Língua Portuguesa e Francesa e suas respectivas Literaturas, iniciada no ano de 2003 e concluída no ano de 2008.

² GPLEER: Grupo de Pesquisa Literatura, Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo. Endereço Eletrônico: <http://gpleer.webnode.com.br/>.

proficientes, além de discutir e estimular, por meio de pesquisas em andamento, o letramento literário como prática social inclusiva.

Entre os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores do grupo, sobre a inserção do texto literário como suporte ao ensino de línguas estrangeiras (de agora em diante LE), ressaltamos a relevância da pesquisa de Silva (2011b), por se tratar de um estudo sobre o uso ou não do texto literário como ferramenta para o ensino/aprendizagem de ELE³ no Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza, estabelecendo uma relação entre as crenças dos professores egressos da UECE e sua prática docente. Segundo a pesquisadora, as dificuldades encontradas pelo professor em trabalhar o texto literário em suas aulas está relacionada, principalmente,

[...] a falta de conhecimentos básicos sobre métodos de trabalho adequados ao uso do TL nas aulas e sua inter-relação como conteúdo a ser abordado e, também, por estar o professor cheio de crenças negativas acerca de seu uso, utilizando-o somente para explorar a gramática e, com isso, mostrando que muitas vezes os professores, durante a graduação, são preparados para estar nas Universidades e não para sair delas (SILVA, 2011b, p. 17-18).

A primeira constatação a esse respeito surgiu quando ministrávamos a disciplina de Projeto Especial III junto aos professores em formação do curso de Letras Francês da UECE, no decorrer de um Estudo Piloto⁴; fase anterior à coleta de dados, referente à adequação dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos utilizados nesta pesquisa. Nesse momento, observamos que os professores em formação demonstraram a falta de conhecimento teórico-metodológico para utilizar o TL no ensino de FLE, da mesma forma que evidenciaram o desconhecimento de métodos e abordagens de ensino, e ainda, crenças quanto à utilização do texto literário no ensino e aprendizagem de línguas.

Percebemos a importância dos estudos relacionados à didática do uso do TL e suas consequências positivas dentro do ensino de LE, além da urgência de se desenvolver uma pesquisa com professores em formação da UECE, para sabermos quais suas crenças quanto à utilização do TL no ensino e aprendizagem da língua francesa.

Notamos, ainda, algumas crenças dos alunos relacionadas ao uso do texto literário como suporte ao ensino da língua francesa, além de relatos sobre a grande dificuldade de se

³ Espanhol Língua Estrangeira.

⁴ Por se tratar de turmas distintas, enfatizamos que os professores em formação da turma de Projeto Especial III (Estudo Piloto) não participaram da coleta de dados da pesquisa propriamente dita.

ler textos literários em língua estrangeira. Alguns alunos falaram sobre o gosto pela leitura desde a infância, porém, ao se depararem com textos escritos em LE, sentiam-se desmotivados e pouco aptos a lê-los. Pudemos também observar, por meio de suas opiniões, que a falta de conhecimento básico sobre as abordagens e métodos de ensino e, conseqüentemente, a ausência de referência prática de *como* empregar textos literários em aulas de FLE, representam as (possíveis) causas dos alunos possuírem crenças negativas acerca de seu uso.

Diante disso, reconhecemos a importância de se conhecer os métodos, técnicas e abordagens de ensino, pois concordamos com a ideia de que a formação de professores reflexivos deva ultrapassar a fronteira dos saberes teóricos para chegar à aplicação dos saberes práticos. Tendo em vista que “a prática reflexiva não pode ser desvinculada do conjunto da prática profissional” (PERRENOUD, 2002, p.72), assinalamos a necessidade de que, no decorrer da formação profissional, o professor reflita sobre a suas escolhas metodológicas.

Diante do quadro de pesquisas que envolvem a leitura em LE, notamos escassez de trabalhos específicos na área de FLE, sobretudo, no que concerne a propostas de trabalhos que envolvessem *práticas de leituras literárias na formação de professores e crenças quanto ao uso do TL no ensino de FLE*, nesses dois últimos casos, a carência aumenta consideravelmente. Reiteramos a carência de pesquisas relacionadas às crenças no ensino do FLE, o que dificultou nosso trabalho de pesquisador em relação aos materiais de auxílio referencial, entretanto nos motivou mais ainda a dar seguimento à nossa investigação.

Logo, surgiram os questionamentos sobre o papel da Literatura e sua função exercida dentro do Projeto Pedagógico do curso de Letras da UECE, nosso contexto de pesquisa, pois ao sair da Universidade os alunos devem estar habilitados para trabalhar com a língua e a literatura francesas.

De um lado, moveu-nos a inquietação sobre a formação dos alunos, futuros professores de língua e literatura francesas e de outro, a dúvida sobre como utilizar textos literários como suporte ao ensino da língua, tendo em vista que os aprendizes quase não têm contato com propostas didáticas nos manuais de ensino da língua, nem referências metodológicas suficientes para usar os gêneros literários em seus futuros contextos profissionais.

Segundo Silva (2011a, p.38-39), verifica-se um descaso na área de investigação sobre o ato de ler do aluno-leitor brasileiro, resvalando até mesmo na ideia de indiferença, quando se analisa o preparo do professor naqueles aspectos que se referem ao ensino da leitura. E mesmo as faculdades de Letras, que formam professores na área da linguagem, parecem se esquecer da problemática da leitura, ou pelo menos ainda não concedem toda a relevância necessária ao aprofundamento desse tema. Acreditamos que a atividade leitora é um trabalho contínuo de atribuição de significado, a partir de nossas vivências, que ganha os mais diversos contornos na escola e na universidade.

Dentro do contexto de ensino de LE, a complexidade em se trabalhar a leitura literária ganha relevância por se tratar de um campo extremamente denso. Além do conhecimento da língua, a pluralidade de perspectivas de natureza teórica, metodológica e prática, atrelada a carência de referências de pesquisas sobre leitura em LE, dificulta a delimitação do campo de estudo.

Ressaltamos que resolvemos partir do pressuposto de que os professores em formação, participantes dessa pesquisa, possuíam crenças sobre as possibilidades formativas relacionadas à utilização do texto literário no ensino de FLE, a partir das constatações detectadas na turma de Estudo Piloto anteriormente mencionada.

Diante do exposto, pretendemos, através desse estudo, responder os seguintes questionamentos que deram origem a nossa pesquisa: (1) Qual é o perfil de leitor literário de professores em formação do curso de Letras/Francês da UECE?; (2) Quais as crenças de professores em formação do curso de Letras Francês da UECE, sobre as possibilidades formativas da utilização do texto literário no ensino de FLE?; (3) Quais os gêneros e quais as atividades de leitura literária propostas, os alunos consideram mais favoráveis à aprendizagem da Língua Francesa?; (4) As práticas de leitura literária podem influenciar a mudança das crenças reveladas inicialmente, por professores em formação do curso de Letras/Francês da UECE, sobre as possibilidades formativas da utilização do texto literário no ensino do FLE?

Para responder esses questionamentos, o objetivo geral da nossa pesquisa foi investigar como o sistema de crenças de professores em formação do curso de Letras/Francês da UECE, acerca das possibilidades formativas relacionadas à utilização do texto literário no ensino de FLE, pode ser influenciado (ou não) pelo estudo da língua através de práticas de leitura literária.

Mais especificamente os objetivos foram: (1) Diagnosticar o perfil de leitor literário de professores em formação do curso de Letras/Francês da UECE; (2) Averiguar quais são as crenças de professores em formação do curso de Letras Francês da UECE, sobre as possibilidades formativas da utilização do texto literário no ensino de FLE; (3) Verificar quais os gêneros e quais as atividades de leitura literária propostas os alunos consideram mais favoráveis à aprendizagem da Língua Francesa; e (4) Investigar como as práticas de leitura literária podem influenciar (ou não) a mudança das crenças reveladas inicialmente, por professores em formação do curso de Letras/Francês da UECE, sobre as possibilidades formativas da utilização do texto literário no ensino do FLE.

Neste contexto, o **Capítulo 1** foi dividido em dois blocos referentes à (1.1) Formação de professores em Francês/Língua estrangeira no Brasil: Percurso Histórico, Marco Legal e Estudos de Crenças e (1.2) A leitura literária no Ensino de Francês Língua Estrangeira.

Logo, por meio das contribuições de Cândido (1977), Caroni (1977), Jover-Faleiros (2006, 2009), Mariz (2007), Leffa (1999a) e Pietraróia (2001, 2008), Cosson (2011), entre outros. Além de documentos oficiais tais como: LDB (1961), PCN (1998), PCNEM (2000) e OCEM (2006), introduzimos o trabalho com discussões acerca do percurso histórico da Língua Francesa no mundo (1.1.1) e o ensino da Língua Francesa no Brasil (1.1.2).

Conscientes do prestígio exercido pela língua e cultura francesas, do início do século XIX até meados do século XX, recorreremos aos postulados desses estudiosos para reconstruirmos, de maneira sucinta, o percurso histórico do Francês desde sua supremacia como língua difusora de conhecimentos, até chegarmos ao atual *status* de ensino do FLE no Brasil e no Estado do Ceará. Buscamos compreender os acontecimentos que delinearão o atual *status* da língua francesa no Brasil e no estado do Ceará, para percebermos o traçado das metodologias de ensino ao longo dos anos e os percalços enfrentados pelas línguas estrangeiras no Brasil até a atualidade.

Também mencionamos breves reflexões sobre crenças no ensino de línguas (1.1.3), crenças e suas implicações na formação de professores (1.1.4), assim como, formação de professores nas licenciaturas de Francês/Língua Estrangeira: o curso de francês da UECE (1.1.5). Para isso, tomamos como base os estudos de autores como Barcelos (2004, 2010), Almeida Filho (2005), Pajares (1992), Nonemacher (2004), Garbuió (2010), Freudemberger e

Rottava (2004), Silva (2010), Silva (2011c), Perrenoud (2002) e Vieira-Abrahão (2004), entre outros. Sem deixar de mencionar o Projeto Pedagógico da Universidade Estadual do Ceará, que nos serviu como base para as informações concernentes ao curso de Letras.

Atualmente, entre as pesquisas referentes ao ensino e aprendizagem de línguas, nota-se que os estudos sobre crenças apontam para a grande relevância destas na formação de professores. Segundo os estudiosos da área, o *desvelamento* das crenças, dentro de cada contexto da prática de ensino, permite aos professores uma melhor adequação de objetivos, conteúdos, abordagem e procedimentos metodológicos no processo de ensino e aprendizagem.

No bloco seguinte, sobre a leitura literária no ensino de FLE, nos dedicamos a refletir, primeiramente, sobre a leitura e os processos de compreensão leitora (1.2.1) e as concepções de leitura: *Linguística*, *Psicolinguística* e *Sociocultural* (1.2.2), por meio dos ensinamentos de Silveira (2005), Silva (2011a), Leffa (1996, 1999b), Pietraróia (2001), Jouve (2002) e Cassany (2006). Logo depois, iniciamos os estudos referentes ao Letramento(s) e Práticas de Letramento: Conceitos e Novas Perspectivas de Estudos (1.2.3), seguido dos Estudos de Letramento no Brasil e os Novos Estudos sobre Letramento (1.2.3.1) e para isso, recorreremos aos estudos de Tfouni (2011), Marinho (2010), Soares (2006, 2010), Kleiman (2008), Cassany (2006), Freire (2009), Yunes (2009), Street (2012), Vóvio e Souza (2005).

Em continuidade ao estudo em questão, unimos os estudos sobre Letramento Literário, Uso do Texto Literário e Práticas de Leitura Literária no ensino de línguas (1.2.4), subdividido em: (1.2.4.1) O que define um texto literário e o que letramento Literário, (1.2.4.2) O texto literário no ensino de LE: implicações teóricas e práticas no ensino de FLE, (1.2.4.3) A leitura literária no ensino de línguas, (1.2.4.4) Práticas de leitura literária na formação de professores de LE e, por fim, (1.2.4.5) Sobre seleção de textos e preparação de atividades de leitura literária.

Para embasar as discussões sobre Letramento Literário, o Texto Literário e Leitura literária no ensino de línguas, baseando-nos nos ensinamentos de Aquaroni (2007), Aragão (2006), Mendoza (2003, 2004, 2007), Colomer (2007), Paulino e Cosson (2009), Cosson (2011), Silva e Silveira (2013), Richards (2006), Mariz (2007), Núñez (1998), Santoro (2008), Todorov (2010), Jover-Faleiros (2006, 2009), Pietraróia (2011), Martins e Versiani (2008), Chartier (2008), Paiva e Maciel (2008), Mateus (2010), Celani (2001), Freire

(2009), Yunes (2009), Moita Lopes (1996), Rouxel (2013), Moirand (1979) e as OCEM (2006).

Logo, tendo compreendido as funções do uso do TL no ensino, suas singularidades e sua funcionalidade, buscamos compreender as crenças negativas que resultaram na relegação do seu relevante papel no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. De forma sintética, esclareceremos inicialmente os principais modelos que conduziram os estudos direcionados para o entendimento dos aspectos processuais da leitura e, em seguida, apresentamos algumas concepções de leitura propostas na contemporaneidade. Por fim, abordamos os conceitos de Letramentos para, finalmente, contemplarmos as Práticas de Leituras Literárias no ensino de FLE.

Observamos que o arcabouço dos estudos sobre letramento circunscreve a expansão do uso da leitura e da escrita durante os séculos e serve de dispositivo teórico para compreensão de fenômenos socioculturais relacionados às mudanças sociais de uso da escrita nas sociedades. Nessa perspectiva, e em concordância com a abordagem sociocultural assumida em nossa pesquisa, compreendemos que os estudos sobre letramentos envolvem as mudanças paradigmáticas ocorridas no campo linguístico e nos orientam a uma nova concepção da linguagem, com foco no contexto sócio-histórico do significado e rumo à situação imediata de comunicação e do envolvimento com os gêneros textuais/discursivos.

No **Capítulo 2**, descrevemos de forma detalhada, a metodologia aplicada ao longo desta pesquisa. A fim de testarmos alguns dos instrumentos utilizados na coleta dos dados e traçarmos de forma metodológica as etapas seguidas na investigação, realizamos um estudo piloto. Dividimos, portanto, esse capítulo em Estudo Piloto e Pesquisa Atual.

Apresentamos de maneira sucinta o Estudo Piloto, suas etapas e os resultados dessa primeira etapa e em seguida, explicitamos a Pesquisa Atual, fase referente à pesquisa propriamente dita e constituída pelos seguintes itens: 2.2.1 Tipo de pesquisa; 2.2.2 Contexto da pesquisa; 2.2.3 Participantes da pesquisa; 2.2.4 Procedimentos de coleta de dados e 2.2.5 Instrumentos.

No **Capítulo 3**, fizemos a análise detalhada dos dados obtidos, referentes às crenças *anteriores* e *posteriores* às práticas de leitura literária. Destacamos que a coleta dos dados foi realizada por meio da disciplina de Projeto Especial III, ministrada durante o

segundo semestre do ano letivo de 2012, com professores em formação do curso de Letras Francês/Noturno, da Universidade Estadual do Ceará.

Para a apreciação dos dados dos questionários respondidos pelos quatro participantes da pesquisa, dividimos o tópico em três partes: 3.1 Crenças *anteriores* às práticas de leitura literária, 3.2 Práticas de leitura literária e 3.3. Crenças *posteriores* às práticas de leitura literária. Esclarecemos que, na primeira parte, os resultados foram obtidos por meio da análise dos dados contidos nos instrumentos: Questionário sobre o Perfil do leitor literário e o Questionário de Crenças 1. Na segunda parte, obtivemos os resultados a partir do trabalho de práticas de leitura literária, desenvolvido por meio de seis Atividades de Leitura Literária, seguidas de seis Questionários de Sondagem sobre a atividade de leitura literária. Na terceira parte, analisamos o Questionário de Crenças 2, as Atividades com textos literários produzidas pelos alunos e a Sondagem da Disciplina.

Considerando a Universidade como a principal agência de letramento formadora de profissionais e a fim de contribuirmos na formação de profissionais competentes e aptos ao exercício profissional, oferecemos, além de procedimentos metodológicos, sugestões de atividades com uso do TL. Para isto, unimos nossa pesquisa à proposta da pesquisadora Acquaroni (2007), tendo em vista que a autora busca integrar a literatura, como ferramenta didática, ao serviço das competências comunicativas e culturais da língua.

Por fim, construindo nossa proposta por meio do trabalho com práticas de leitura literária, nosso intuito foi averiguar a possibilidade de revisão e/ou transformação de crenças, além da sensibilização sobre a utilização do texto literário como recurso para o ensino da Língua Francesa, apresentamos nossas considerações finais, com as conclusões resultantes das análises dos dados e algumas sugestões para futuros desdobramentos desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 - OS APORTES TEÓRICOS

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS/LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: PERCURSO HISTÓRICO, MARCO LEGAL E ESTUDOS DE CRENÇAS

Educadora das classes dominantes, educadora das classes dominadas – a cultura francesa, é forçoso convir, ocupa um lugar único no universo moral e intelectual das nações latino-americanas (CÂNDIDO, 1977, p. 15).

Os seres humanos possuem diferentes crenças, de diferentes intensidades e complexas conexões que determinam a importância dessas crenças⁵ (PAJARES, 1992, p. 318).

1.1.1 Percurso histórico da Língua Francesa no mundo

Historicamente, o ensino de literatura e de Língua Francesa está intimamente ligado ao ensino da cultura do país (MARIZ, 2007). Além de contribuir para a formação moral, a língua francesa despontou por intermédio da literatura, como principal meio disseminador de conhecimentos e de valores culturais para diversificados povos.

Mariz (2007) afirma que, diante da necessidade de sistematizar o ensino do FLE fora da França, foi fundada em 1884 a Aliança Francesa, “com o propósito de garantir a propagação da língua pura e cheia de virtudes em todos os continentes da terra” (MARIZ, 2007, p. 29).

No entanto, veremos que, com o passar do tempo, o papel de língua transmissora foi se desfazendo e, na segunda metade do século XX, o ensino do Francês como Língua Estrangeira, perdeu progressivamente seu espaço no cenário mundial para o ensino da Língua Inglesa.

Segundo Jover-Faleiros (2006), a Segunda Guerra Mundial redefiniu forças econômicas e políticas e “gerou a polarização do mundo entre duas novas potências: Estados Unidos e União Soviética” (JOVER-FALEIROS, 2006, p.15-16). E, embora Inglaterra e

⁵ **Todas as traduções apresentadas nesse trabalho são de responsabilidade da pesquisadora. No original:** Human beings have differing beliefs of differing intensity and complex connections that determine their importance (PAJARES, 1992, p. 318).

França tenham saído vitoriosas da guerra, acabaram sendo devastadas, perdendo a sua hegemonia econômica mundial. Diante das novas redefinições políticas e econômicas no contexto internacional, surgiram também as transformações que marcariam a história do ensino da Língua Francesa no mundo, pois:

Ao mesmo tempo em que o inglês expandia-se em países onde, antes, o francês era a primeira língua estrangeira, a língua francesa também perdia força em suas ex-colônias, onde a língua árabe escrita passava a ocupar lugares que eram, antes, exclusivos do francês, no âmbito da educação e da administração pública (JOVER-FALEIROS, 2006, p.16).

Observamos que, cada vez mais, a Língua Francesa (de agora em diante LF) foi perdendo seu espaço para o ensino de outras línguas, sobretudo devido à progressiva hegemonia da Língua Inglesa que foi se estabelecendo em setores socioeconômicos e educacionais.

Ainda sobre estas mudanças, Jover-Faleiros (2006) afirma que “além das redefinições geopolíticas, que implicaram um redimensionamento do papel da língua francesa no mundo, o ensino de línguas estrangeiras, de modo geral, sofreu com as crises econômicas mundiais” (JOVER-FALEIROS, 2006, p. 16). Com a economia mundial afetada pela crise do petróleo de 1973, o ensino de línguas estrangeiras teve uma considerável redução em seu número de aulas e, especificamente na França, “houve diminuição de recursos públicos para o desenvolvimento de políticas linguísticas de divulgação da língua francesa no exterior” (JOVER-FALEIROS, 2006, p. 16).

No que se refere à hegemonia do Inglês, devemos mencionar que, atualmente, é discutido no Parlamento francês, um projeto de lei que autoriza as universidades da França a darem aulas em Inglês, com a justificativa de atrair professores de excelência que não falam a Língua Francesa e estudantes universitários de outros países. A polêmica sobre a autorização de cursos de LE nas universidades francesas faz parte do projeto lei *Fioraso* composto por 59 artigos que objetiva uma reforma geral no ensino superior francês. Se de um lado os defensores afirmam que “o projeto lei favorece a inserção da França no mundo, ao reforçar

sua atratividade”, de outro existe a revolta contra a medida, “temendo que ela reforce a hegemonia do inglês no mundo e reduza a diversidade linguística⁶”.

É imprescindível mencionar o papel exercido pela Academia Francesa, criada em 1635 com objetivo de dar unidade e estilo à linguagem e até hoje se empenha em manter a uniformidade da Língua Francesa⁷.

Segundo relatos da Academia Francesa, julgando que a competição da Língua Inglesa na vida cotidiana representava uma ameaça para o Francês e as importações francesas, sobretudo, que as transposições anglo-americanas no léxico tinham se tornado excessivas, as autoridades francesas lançaram um dispositivo de controle tradicional da língua. Foi então que em 1972, foram criadas as Comissões Ministeriais de terminologia e neologismo, com o intuito de mostrar e de criar termos franceses que deveriam ser usados para evitar palavras estrangeiras, ou ainda de designar uma nova noção ou um novo objeto ainda não nomeado. Em 1975, a chamada lei *Bas-Lauriol* torna obrigatório o uso do Francês em diversas áreas, e em 25 de junho de 1992, uma nova alínea é incorporada ao artigo 2º da Constituição instaurando o Francês como língua oficial da República. Com bases nos mesmos princípios, a lei *Toubon*⁸, de 4 de agosto de 1994, estendeu as disposições da lei de 1975⁹. O decreto de 3 de julho de 1996 instituiu uma nova comissão geral de terminologia e neologismo, que expandiu o enriquecimento e firmou a defesa da Língua Francesa.

Além disso, levando em consideração as questões de uso da língua como um assunto de Estado, a política linguística francesa ainda contesta, nos dias atuais, a hegemonia do ensino da Língua Inglesa e defende a Língua Francesa contra estrangeirismos.

⁶ FERNANDES, D. **Lei que autoriza inglês nas universidades gera revolta na França**. BBC Brasil. Brasília. Atualizado em 23 de maio de 2013. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/05/130522_universidades_franca_ingles_pai_df.shtml>. Acesso em: 5 mai. 2013.

Ver no site da Academia francesa, ao tratar da língua francesa e do francês hoje em dia, informações referentes às políticas linguísticas na atualidade. Endereço Eletrônico: <http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/le-francais-aujourd'hui>.

⁷ Ver no site da Academia francesa, ao tratar da língua francesa e o francês hoje em dia, informações referentes às políticas linguísticas na atualidade. Endereço Eletrônico: <http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/le-francais-aujourd'hui>.

⁸ A lei *Toubon* afirma o caráter obrigatório do ensino da língua francesa e de seu emprego em exames, concursos, teses e memórias em estabelecimentos públicos e privados. Além de obrigar o uso do francês em congressos, palestras e versões francesas dos documentos de apresentação do programa do evento e os documentos distribuídos aos participantes devem conter no mínimo um resumo em francês. Endereço eletrônico: <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling06.htm>.

⁹ *Se fondant sur ce principe, la loi du 4 août 1994, dite loi Toubon, élargit les dispositions de la loi de 1975*. Endereço eletrônico: <http://www.academie-francaise.fr/la-langue-francaise/le-francais-aujourd'hui>.

Sobre a presença da Língua Francesa na América Latina, Antônio Cândido (1977) delinea alguns traços gerais da influência da cultura francesa a partir da independência dos países latino-americanos e atribui a esta um sentido mais humano e universal que deu à língua um valor de prestígio diferenciado e acima de outras impregnações culturais.

Conforme Cândido (1977, p. 10), “parte considerável do que temos aprendido desde o início do século XIX, constitui-se de produtos diretos da cultura francesa e de elementos transmitidos pela língua francesa”. Fato este que, diante do caráter alternativo funcional das culturas clássicas na América Latina, evidenciou a importância da cultura francesa como língua mediadora de conhecimento entre as nações. No Brasil, a transmissão desse conhecimento nos foi conduzida por intermédio de traduções em Língua Francesa, pois a França “não se limitou a transmitir sua cultura; mas ajudou a transmitir outras e favoreceu também relações culturais autônomas entre os diferentes países latino-americanos” (CÂNDIDO, 1977, p. 10-11).

Um segundo ponto a ser mencionado decorre desta mediação cultural, quando as colônias espanholas e portuguesas tornaram-se nações no início do século XIX e a Língua Francesa estava no clímax de seu prestígio enquanto língua civilizadora. Para Cândido (1977, p.11-12), é muito natural que a LF tenha se tornado “a língua moderna de ensino obrigatório e indispensável”, pois nos levou “à substituição das culturas clássicas pela cultura francesa, mas principalmente das línguas clássicas pela língua francesa no que se refere à formação intelectual da América Latina”. Além disso, a estreita relação com a LF nos conduziu ao terceiro ponto, pois, além de nos permitir uma aproximação com outras culturas, nos fez adquirir uma visão ampliada da História dos mais variados países. (CÂNDIDO, 1977, p. 11-12).

O fato é que em contato com os países da América Latina, “a cultura francesa adquiriu um aspecto mais humano que as outras com as quais nos relacionamos” (CÂNDIDO, 1977, p.13). Portanto, as trocas de conhecimentos culturais entre as nações surgiam do contato direto com a língua e cultura de estrangeiros e por meio de leituras marcadas, de forma singular, por uma visão de mundo essencialmente emergida da França.

No entanto, para Cândido (1977), todas as influências e as inspirações exercidas pela cultura francesa dentro do contexto político-social e educacional da América Latina só adquiririam sua funcionalidade plena, se existisse “a possibilidade de estabelecer relações

verdadeiras e não simples empréstimos mecânicos” culturais (CÂNDIDO, 1977, p.15). E graças à flexibilidade e à universalidade da cultura francesa, suas influências puderam responder às verdadeiras necessidades de nossos países.

O contato com a cultura do *Outro*, por meio da Literatura Francesa, fez emergir no âmago de nossos escritores, o desejo de construir uma identidade literária genuinamente brasileira, o que nos proporcionou colocar em prática o exercício da nossa alteridade:

Precisávamos, na realidade, construir para nós um passado heróico: precisávamos também glorificar nossas origens índias e “justificar” nossas várias mestiçagens; precisávamos finalmente opor a tradição clássica algo que destacasse nossa recente independência. Adotamos, então, com toda naturalidade, o Indianismo forjado pelos franceses, com o melhor instrumento para afirmar nossa personalidade nacional, uma vez que privilegiava componentes não-europeus (CÂNDIDO, 1977, p.15-16).

Consequentemente, começávamos, por meio da Literatura, um distanciamento da cultura colonizadora e iniciávamos um processo de emancipação e de construção da nossa própria identidade literária.

Para Cosson (2011), na literatura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. O autor, ainda, acrescenta que:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá por que a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais do que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2011, p. 17).

Consideramos, portanto, que assim como aprender uma língua estrangeira, o contato com a literatura nos permite descobrir outra forma de conhecer o mundo, num deslocamento de si para o *Outro*. Além disso, estudar uma língua é vivenciar outra cultura não apenas no campo linguístico, mas, sobretudo, no aspecto social. É alargar as fronteiras linguísticas em sala de aula que, sem dúvida, representa o espaço privilegiado no estudo desses fenômenos sobre ensino/aprendizagem de uma LE (MARIZ, 2007, p.75-76).

Ao delinear breves e marcantes considerações sobre a Língua Francesa no mundo e sua influência no processo de formação intelectual da América Latina, ressaltamos a importância do Francês como língua propulsora de conhecimentos, logo, formadora de

pensamentos. Em seguida, discutiremos sobre as mudanças ocorridas dentro do cenário de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil.

1.1.2 O ensino da Língua Francesa no Brasil

É inegável a importância da LF na formação cultural dos povos até metade do século XX. As transformações sociais ocorridas no mundo, em decorrência do desenvolvimento industrial, fizeram com que o ensino escolar e acadêmico da Língua Francesa sofresse drásticas mudanças, a começar pelos professores, que tiveram que se adaptar a uma nova realidade, pois o ensino acadêmico já não tinha mais razão de ser e a democratização da escola, embora combatida e discutível, na prática, pareceu necessária (CARONI, 1977, p. 18).

Para Jover-Faleiros (2006, p.18), a diminuição de aulas do FLE levou à reflexão e ao desenvolvimento de novas práticas de ensino e aprendizagem em países latino-americanos. Na França, “tal retração era não somente uma preocupação dentro da esfera universitária, mas tinha desdobramentos políticos e institucionais”:

Tratava-se, na verdade, de uma questão de Estado, pois o que estava em jogo era a difusão da língua francesa e o próprio papel da França no mundo. A crise do ensino de FLE mobilizara, desde a década de 1950, instâncias governamentais e pesquisadores na busca de novas abordagens do ensino do FLE que pudessem reverter esse movimento de retração (JOVER-FALEIROS, 2006, p. 18).

Entendemos que as mudanças na conjuntura histórico-político-social do ensino de línguas exigiram a busca de abordagens e metodologias de ensino do FLE que se ajustassem à nova realidade e, sobretudo, que se adequassem ao perfil e às necessidades do público alvo.

E mesmo não representando o papel de potência científica e tecnológica do século XX, em decorrência da expansão da língua inglesa na América Latina e das crises econômicas, uma delas a crise do Petróleo de 1973, a França continuou a desfrutar do *status* de nação progressista, de uma posição suficientemente importante, pois certos ramos da ciência e da tecnologia francesa ainda ocupavam um lugar privilegiado. Foi nesse contexto de mudanças e de redefinições da função do ensino e aprendizagem da LF no Brasil que surgiu o

francês instrumental, concebido para estudantes desejosos de ter um acesso rápido à aprendizagem da Língua Francesa (CARONI, 1977, p. 21).

Para Leffa (1999a), as mudanças de posturas e de concepções acerca do ensino de línguas, aliadas à necessidade de se adequar às novas exigências educacionais ocorridas no Brasil, foram reflexos do que também aconteceu em outros países. De acordo com o autor, passado o período de catequização dos índios e começando com as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas, “pode-se dizer que a tradição brasileira é de uma grande ênfase no ensino de línguas, inicialmente nas línguas clássicas, grego e latim, e posteriormente nas línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano”, somente o espanhol foi incluído, mais recentemente, no currículo escolar (LEFFA, 1999a, p.3). Assim como em outros países, o Grego e o Latim eram disciplinas dominantes. Apenas com a chegada da Família Real em 1808, posteriormente em 1837, com a criação do colégio Pedro II e, finalmente, com a reforma de 1855 [proposta pelo Ministro Couto Ferraz] foi que o ensino de línguas modernas obteve impulso no Brasil (LEFFA, 1999a, p.3-4).

Caroni (1977) lembra que, no início da escolarização, a LF era ensinada nas sete séries da escola secundária brasileira e, que ao ingressar no ensino superior, o estudante seguia, no decorrer dos quatro anos de letras neolatinas, “extensos cursos sobre o ciclo quase completo da literatura francesa, que começava pela Idade Média e estancava-se em meados do século XIX” (CARONI, 1977, p.18).

Já Pietraróia (2008, p.8-9) assegura que o ensino obrigatório da LF na escola secundária brasileira teve início em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, “instituição imperial destinada à formação secundária e cujos currículos, enciclopédicos, apresentavam-se com uma feição predominantemente literária”. A importância do estudo da Língua Francesa na formação básica do aluno direcionava-se para a proficiência linguística, pois, a partir do segundo ano, os manuais das disciplinas eram em Língua Francesa:

A proficiência linguística capaz de dar conta de tantas leituras em diferentes disciplinas era buscada por meio do ensino tradicional da língua, metodologia também conhecida como “gramática-tradução”, vigente até início do século XX e que consistia no estudo do vocabulário, da gramática e da prática da tradução-versão (PIETRARÓIA, 2008, p. 9).

Notamos que o ensino de línguas no Brasil foi inicialmente efetivado por meio da metodologia de ensino gramática-tradução (doravante GT), com foco na proficiência linguística.

Leffa (1999a) afirma que foi também durante o Império que se iniciou a decadência do ensino de línguas modernas, pois, juntamente com o desprestígio crescente da escola secundária, ocorreu uma gradual e considerável redução da carga horária do ensino de LE nas escolas, o que resultou na diminuição de pouco mais da metade de horas semanais de cada língua anteriormente ensinada. Logo, diante do crescente declínio e desvalorização do ensino e aprendizagem de línguas, fizeram-se necessárias mudanças em toda a conjuntura educacional, pois:

O ensino das línguas modernas durante o império parecia sofrer de dois graves problemas: falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração. A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical. A administração, incluindo decisões curriculares, por outro lado, estava centralizada nas congregações dos colégios, aparentemente com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade de ensino de línguas (LEFFA, 1999a, p. 4).

Observamos que a relevância da LF na formação básica do aluno transitava entre dois eixos: primeiro, relacionava-se à proficiência linguística efetivada, por meio do ensino tradicional da língua, pela metodologia de ensino GT; e o segundo eixo de formação no ensino referia-se à educação moral, uma vez que “era grande a preocupação com a formação de jovens da época, pois a escola formava a elite brasileira.” (PIETRARÓIA, 2008, p.10). Sendo assim, o objetivo maior do ensino do FLE passou a ser, até início do século XX, a proficiência de compreensão escrita em Língua Francesa, com ênfase em um ensino centrado em textos literários de caráter moralizante, cristão e educador (PIETRARÓIA, 2008, p. 9-10).

É importante mencionar que o abrandamento do ensino de caráter elitista, assumido inicialmente pela burguesia intelectual, passou a ser, dentro de um novo contexto de ensino da LF, substituído pela restrição ao ensino dessa língua à aristocracia brasileira.

Sendo assim, Pietraróia (2008) afirma que apenas as famílias ditas abastadas tinham acesso ao ensino da Língua Francesa na educação secundária durante o Segundo Reinado (1840- 1889) e na República Velha (1889-1930). A autora reitera que:

Na infância, essa elite, composta pelos filhos de fazendeiros ricos, grandes comerciantes e homens de negócio, bem como os filhos de altos burocratas e de profissionais bem-sucedidos, era educada por preceptores e tutores para depois continuar seus estudos nos colégios, em geral nas capitais dos estados e das províncias, onde tinham acesso à formação humanista, conservadora e católica, voltada para futuros líderes. Estes, além de aprender a conjugar verbos, também aprendiam nas aulas de francês orientações de boa conduta, de honestidade, de civismo, como aquelas que compõem os 180 exercícios de segundo volume de uma outra famosa gramática, **Grammatica Theorica e Pratica da Língua Franceza**, de Francisco Halbout [...] (PIETRARÓIA, 2008, p. 10).

Nessa época, a França ainda era considerada um referencial literário e cultural no ensino da LF tradicional e se manteve assim até o início do século XX. Com o tempo, essa continuou a perder cada vez mais espaço nos currículos escolares, fazendo surgir novos manuais de ensino, cuja “exploração dos textos era ainda feita pelo método gramática-tradução,” (PIETRARÓIA, 2008, p. 11) e os textos literários de autores canônicos eram lidos, repetidos e decorados pelos alunos em sala de aula.

Ainda conforme Pietraróia (2008, p.11), o discurso e o nível da língua que eram utilizados nos manuais representavam uma concepção humanística, característica do ensino de línguas clássicas do século XIX, também empregados na época do Império colonial francês e, portanto, baseados em textos literários de caráter moralizador que visavam:

Valorizar as qualidades morais, a família, a casa, o país, levava o aprendiz a sair de um círculo mais imediato para alcançar um espaço mais vasto, indo do concreto e do conhecido para o abstrato e do desconhecido, e, em um sistema de “inclusões encadeadas”, eram-lhe inculcados valores moralizantes e patrióticos que, aos poucos, podiam ser transpostos do solo natal para o novo país e nova cultura que se descortinava (PIETRARÓIA, 2008, p. 12).

Como observamos, nessa época, os textos literários ainda cumpriam sua função de moldar a sociedade burguesa da época a partir de preceitos moralizantes e civilizatórios da sociedade francesa.

No Brasil, Pietraróia (2008) ainda afirma que a sociedade patriarcal e elitista do Império era formada culturalmente por intermédio de obras como *Télémaque* e *Fables choisies*, de Fénelon, que veiculavam preceitos moralizantes. Além do romance didático de

*Fénelon*¹⁰, *Les aventures de Télémaque*, publicado em 1699 e dedicado à educação do Duque de Borgonha, cuja obra “faz parte do gênero literário ‘Espelhos dos príncipes’, obra destinada à educação da principessa na Europa dos séculos XVII e XVIII.” (PIETRARÓIA, 2008, p.10).

Segundo Leffa (1999a), foi também durante a República que a redução da carga horária semanal, dedicada ao ensino de línguas e iniciada durante o Império, foi intensificada. Fato esse que, aliado à frequência livre nas aulas, contribuiu para a “desoficialização” do ensino de línguas. Foi exatamente nessa época que as aulas anuais de ensino de línguas foram reduzidas pela metade, como o Grego, que chegou a ser retirado do currículo, e o Italiano, cujo ensino era facultativo, ao passo que apenas o Inglês e o Alemão passaram a ser oferecidos de modo exclusivo. Porém, o aluno teria que escolher uma língua ou outra, mas não poderia estudar as duas ao mesmo tempo. De 1890 a 1931, o total em horas de estudo no ensino de línguas como o Francês, Alemão e Inglês, oscilou de 76 horas a 23 horas/semanais de estudo. Assim, o Grego e o Espanhol acabaram sendo banidos do currículo e o ensino do Italiano passou a ser facultativo (LEFFA, 1999a, p.6-7).

Diante dessa realidade, foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública em 1930, instituição que desenvolvia atividades relacionadas à saúde, à educação e ao meio ambiente, pois até então os assuntos pertinentes à Educação eram tratados pelo Departamento Nacional de Ensino, ligados ao Ministério da Justiça¹¹. Em 1931 foi instaurada a Reforma de Francisco Campos que, além de visar formar integralmente o aluno e prepará-lo para sua entrada nas Universidades, propunha mudanças na conjuntura de ensino de línguas até então vigente (LEFFA, 1999a):

No que concerne ao ensino de línguas, a reforma de 1931 introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas principalmente quanto à metodologia de ensino. Em termos de conteúdo, foi dada mais ênfase às línguas modernas, não por acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. A grande mudança, porém, foi em termos de metodologia. Pela primeira vez, introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França: em 1901: instruções metodológicas

¹⁰ *François Fénelon*, pseudônimo de *François de Salignac de La Mothe-Fénelon* (1651-1715), foi um teólogo católico, apostólico romano, poeta e escritor francês pertencente à Acadêmica Francesa de Letras. Sua obra ‘*Les aventures de Télémaque*’ (1699) foi considerada uma crítica à política de Louis XVI, porém considerável durante mais de dois séculos.

¹¹ No Portal do Ministério da Educação (MEC), lemos que, “o Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios como saúde, esporte, educação e meio ambiente”. Endereço Eletrônico: <http://portal.mec.gov.br>.

para uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua (LEFFA, 1999a, p.7-8).

E com o atraso de trinta anos, tendo em vista que a metodologia já tinha sido inserida na França desde 1901, o método direto de ensino foi implantado no Colégio Pedro II, no Estado do Rio de Janeiro, pelo professor Carneiro Leão. Além de outras reformas ocorridas no Colégio Pedro II, “incluindo a divisão de turmas, seleção de novos professores e renovação de materiais de ensino” (LEFFA, 1999a, p.8), foi elaborado um manual de instruções de ensino com cinco “deveres” metodológicos de condutas para o ensino e aprendizagem de línguas. Entre as instruções, determinava-se que “a aprendizagem da língua deve obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever”, (LEFFA, 1999a, p.8) além de que a leitura seria feita não somente por meio dos autores indicados, mas também por jornais, revistas, almanaques, ou outros impressos que possibilitassem aos alunos conhecer o idioma atual do país.

Pela primeira vez percebemos a intenção de nos distanciarmos dos tradicionais moldes de ensino clássico, voltados para compreensão de textos literários, os quais culminavam na expressão escrita por meio da prática de exercícios de tradução e versão, além de um direcionamento de ensino voltado para as quatro habilidades da língua.

Foi então que, de 1934 a 1945, o ministro da Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema Filho, promoveu uma reforma no ensino secundário e universitário brasileiro. Ressaltamos que havia a preocupação em fazer com que o aprendiz praticasse a língua e aprendesse a se comunicar. Fato este que decorria “de uma demanda social de maior praticidade no aprendizado de uma língua estrangeira e da necessidade francesa de conquista de novos povos” (PIETRARÓIA, 2008, p.12).

Entretanto, diante de uma metodologia voltada para situações ditas como *concretas e de uso prático*, os alunos eram submetidos a *práticas de diálogos* em sentido único, que giravam em torno de perguntas feitas pelo professor e de respostas dadas pelos alunos. Conforme Pietraróia (2008):

As aulas se baseavam em situações concretas do próprio ambiente escolar, sendo professor o responsável pela descrição das mesmas e pela introdução de todos os elementos necessários à sua compreensão: o professor nomeava os objetos, descrevia gestos, atitudes e movimentos rotineiros de sua prática, tais como abrir a porta, fechar a janela, apontar algo a alguém. Depois de realizadas, essas situações suscitavam diálogos de tipo pedagógico, em

sentido único e na forma interrogativa (pergunta do professor, resposta do aluno). Essa prática da denominação e da descrição real, seguida das constantes repetições orais, obrigava assim o aluno a se “impregnar” do sentido e a ele aceder diretamente, uma vez que a tradução interlingual estava completamente banida do curso (PIETRARÓIA, 2008, p. 12).

Notamos que a intenção de aproximar situações concretas no ensino, além de restringir o uso do texto literário ao ensino do FLE, fez com que fossem produzidos textos artificiais que não condiziam com a realidade vivenciada pelos alunos. Logo, o Método Direto (doravante MD) acabou sendo substituído por outro método de leitura mais simplificado, pois:

O Método Direto (MD) foi o resultado da tentativa de reforma que procuraram fazer com que o ensino de línguas se tornasse mais efetivo. O MD é tão antigo quanto o método GT. Resultou das ideias de reforma que entre elas ressaltou o método natural que imitava a maneira como as crianças aprendem a língua materna (PÉRES, 2007, p.30).

Do exposto, observamos que tal método não obteve êxito, possivelmente pelo fato de não ter conseguido ultrapassar a barreira do tradicionalismo enciclopédico, perpassado às escolas durante séculos.

Segundo Leffa (1999a), em 1942, a reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista, pela exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino de LE, pois tinha como foco a questão metodológica de ensino. Em suma:

Recomendava-se o uso do método direto, com ênfase em “um ensino pronunciadamente prático”, embora deixando claro que o ensino de línguas deve ser orientado não só para objetivos instrumentais (“compreender, falar, ler e escrever”), mas também para objetivos educativos (“contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão”) e culturais (“conhecimento da civilização estrangeira e capacidade de compreender tradições e ideias de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade de espírito humano”) (LEFFA, 1999a, p. 10-11).

Destacamos que, embora existisse a intenção de mudar os objetivos educacionais no ensino de línguas, a falta de uma nova metodologia fazia com que as reformas recorressem a métodos antigos e já ultrapassados, que resultavam em experiências mal sucedidas.

Quanto à leitura, essa deveria ser iniciada pelos manuais, “de preferência ilustrados”, com “histórias fáceis” e progredindo até a leitura de obras literárias completas. É

importante também mencionar que foi a partir da reforma Capanema que a educação nacional passou a ficar centrada no Ministério de Educação, de onde partiam as decisões que norteariam o ensino de línguas no Brasil, desde a metodologia a ser empregada pelo professor em sala de aula até o programa a ser desenvolvido nas séries do ginásio e no colégio (LEFFA, 1999a, p.10-11).

O Ministério da Educação e Saúde, que até então também desenvolvia atividades ligadas à educação, ganhou autonomia. Logo, com a independência dada ao Ministério da Saúde, surge o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Depois de treze anos de debate (1948 a 1961), foi elaborada em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da qual os órgãos estaduais ganharam mais autonomia, visto que as decisões sobre o ensino de LE ficaram sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação, o que diminuiu a centralização de poderes de decisões do MEC¹².

Leffa (1999a) afirma que, com a descentralização do ensino, é iniciado “o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras”. Foi também nessa época que a Língua Francesa, quando não retirada do currículo escolar, teve a sua carga horária reduzida (LEFFA, 1999a, p.13). Quanto às questões referentes ao ensino superior, em 1968,¹³ o Congresso Nacional aprovou a reforma universitária e fixou normas organizacionais de ensino superior público e privado. Alguns anos depois, quando foi publicada uma nova lei, a LDB de 1971,¹⁴ exigiu-se a habilitação do profissional e mais uma vez observou-se a drástica redução das horas de ensino de LE nas escolas, por serem consideradas como algo *não essencial* ao currículo.

Chagas (1993) nos adverte que no Núcleo Comum para os Currículos do Ensino de 1º e 2º graus,¹⁵ da lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, recomendava-se que em Comunicação e Expressão fosse incluída uma Língua Estrangeira Moderna *a título de acréscimo*, quando tivessem estabelecidas condições para ministrá-la com eficiência. O

¹² Informações encontradas no Portal do Ministério da Educação (MEC).

¹³ No Portal do Ministério da Educação (MEC), lemos “A reforma universitária, em 1968, foi a grande LDB do ensino superior, assegurando autonomia didático-científica, disciplinar administrativa e financeira às universidades. A reforma representou um avanço na educação superior brasileira, ao instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas” (MEC).

¹⁴ No Portal do Ministério da Educação (MEC), também não podemos deixar de mencionar que: “O ensino passa a ser obrigatório dos sete aos 14 anos. O texto também prevê um currículo comum para o primeiro e segundo graus e uma parte diversificada em função das diferenças regionais.” (MEC).

¹⁵ Parecer 353, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 12/11/71, com emenda ao projeto de Resolução. Publicado originalmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 125, v. 57, jan/mar. 1972.

parecer 853/71, do dia 12/11/1971, justificava a inserção da língua estrangeira “como mera recomendação” da seguinte forma:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a "língua estrangeira moderna" e, para levar em conta esta realidade, fizemo-lo a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem (CHAGAS, 1993, p.399-400).

Observamos que não houve especificação sobre qual língua estrangeira moderna seria incluída nos currículos de ensino, fato que a nosso ver reforça a ideia de desprestígio do ensino de línguas estrangeiras no contexto de ensino brasileiro, sobretudo, do ensino do FLE.

Foi nesse contexto que, a partir dos anos 70, surgiu o interesse relativo aos aspectos sociais da linguagem. Uma preocupação com o discurso e o uso efetivo da língua onde, dentro de uma visão voltada para o ensino comunicativo, “a língua passa a ser vista como uma atividade destinada à realização das interações sociais” (PÉRES, 2007, p. 25).

Posteriormente, é publicada uma nova LDB¹⁶ (Lei n. 9.394/96), na qual o ensino de 1º e 2º grau foi substituído por Fundamental e Médio e deixa “clara a necessidade de instituir a língua estrangeira no Ensino Fundamental” (LEFFA, 1999a, p.15). No currículo escolar, continua a exigência de uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série e de duas línguas no Ensino Médio, sendo uma como disciplina obrigatória e outra como opcional, de acordo com as possibilidades da Instituição. Contudo, mais uma vez, a lei não especificou a obrigatoriedade de estudo de qual língua estrangeira em nenhuma das situações.

Evidenciamos que a LDB de 1996 provocou mudanças efetivas no sistema educativo brasileiro, sobretudo desencadeou um processo de implementação de novas políticas educacionais, na tentativa de efetivar a aplicação e a concretização dos propósitos

¹⁶ No Portal do Ministério da Educação (MEC), a título de informação sobre as transformações ocorridas a partir da LDB (1996) lemos: “Uma nova reforma na educação brasileira foi implantada em 1996. Trata-se da mais recente LDB, que trouxe diversas mudanças às leis anteriores, com a inclusão da educação infantil (creches e pré-escola). A formação adequada dos profissionais da educação básica também foi priorizada com um capítulo específico para tratar do assunto. Ainda em 1996, o Ministério da Educação criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para atender o ensino fundamental. Os recursos para o FUNDEF vinham das receitas dos impostos e das transferências dos estados, Distrito Federal e municípios vinculados à educação. O FUNDEF vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Desde então, toda a educação básica, da creche ao ensino médio, passa a ser beneficiada com recursos federais. Um compromisso da União com a educação básica, que se estenderá até 2020” (MEC).

que a lei propunha para a realidade educacional brasileira. Dentre as sucessivas propostas, destacamos as diferentes versões dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

Para a complementação da LDB, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁷(1998), para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental em que se observa a preocupação da aprendizagem de LE, centrada no engajamento discursivo do aprendiz como modo de agir e interagir socialmente no mundo e o distanciamento de valores de caráter dogmáticos. Logo:

Duas questões teóricas ancoram os parâmetros de Língua Estrangeira: uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. O enfoque interacional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aquelas a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza os conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira (PCN, 1998b, p. 15).

Conforme os PCN (1998b), a importância de se aprender uma língua estrangeira relaciona-se à possibilidade de percepção do aluno como cidadão construtor e agente de sua própria realidade. A aprendizagem passa a ser centrada na capacidade de engajamento discursivo do aprendiz como meio de autopercepção, de construção de um sujeito socialmente capaz de agir e interagir na sociedade de forma crítica e responsável.

Ressaltamos que os PCN (1998) não propõem uma metodologia específica de ensino, porém, por meio da visão sociointeracional da linguagem, e, sem desconsiderar as demais habilidades comunicativas do ensino de LE, dão ênfase ao desenvolvimento da leitura (LEFFA, 1999a, p.16). E, sobre o papel que desempenham os conhecimentos na aprendizagem da leitura, os PCN (1998b) especificam que o trabalho deveria ser centrado na ativação dos conhecimentos de mundo:

¹⁷ No Portal do Ministério da Educação (MEC), ao tratar da importância de referencial curricular nacional para o ensino fundamental, lemos: “O Plano Decenal de Educação, à luz da Constituição de 1988, reafirma a necessidade e a obrigação do Estado de elaborar parâmetros claros, no campo curricular, capazes de orientar o ensino fundamental de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Também a Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina como competência da União estabelecer, em colaboração com estados, distrito federal e municípios, diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” (LDB, 1998, p.48). Endereço Eletrônico: <http://portal.mec.gov.br>.

Um aspecto importante relacionado ao ensino da leitura é que ensinar a ler não envolve necessariamente fazer ler em voz alta. A leitura em voz alta abarca o conhecimento sobre a estrutura sonora da língua e pode atrasar o engajamento do aluno na construção do sentido. *O que é crucial no ensino da leitura é a avaliação do conhecimento prévio do leitor, o ensino de conhecimento sistêmico previamente definido para níveis de compreensão específicos e a realização pedagógica da noção de que o significado é uma construção social* [grifo nosso] (PCN, 1998b, p.90).

Em suma, notamos que, mesmo que os objetivos das orientações didáticas dos PCN (1998) estejam voltados para uma visão sociointeracional de ensino de LE, cujo objetivo é integrar as dimensões interacional, linguística e cognitiva da aprendizagem, os procedimentos didáticos propostos para o desenvolvimento de atividades acabam sendo direcionados para as habilidades comunicativas da língua, mais especificamente para aspectos pautados nos seguintes objetivos: Compreensão Escrita (pré-leitura, leitura e pós-leitura), Compreensão Oral, Produção Escrita e Produção Oral.

No ano seguinte, para regulamentação e atualização da educação brasileira no Ensino Médio, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000). O novo Ensino Médio foi organizado pelas áreas de Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens e Códigos, em que se insere o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM).

Observamos no referido documento uma grande ênfase ao objetivo de formar alunos para o exercício da cidadania, por meio de uma educação que ultrapasse os muros da escola e faça parte do contexto no qual o aluno está inserido, além da preocupação em ampliar a articulação dos conhecimentos interdisciplinares:

Os objetivos da nova educação pretendida são certamente mais amplos do que os do velho projeto pedagógico. Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos, sejam estes disciplinares ou não. Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas que, por sua vez, devem ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses e não como listas de saberes oficiais (PCNEM, 2000, p. 12).

Logo, mesmo que a apresentação dos enfoques e dos conceitos seja feita de forma disciplinar, as metas educacionais abrangem várias disciplinas de diversas áreas de ensino, em que “cada disciplina ou área de saber abrange um conjunto de conhecimentos, que não se restringem a tópicos disciplinares ou a competências gerais ou habilidades, mas constituem-se

em sínteses de ambas as intenções formativas” (PCNEM, 2000, p.13). Portanto, conceitos e competências se desenvolvem em conjunto e se reforçam reciprocamente.

A essência do ensino de LEM no Ensino Médio consiste em contextualizar competências, habilidades e conteúdos por disciplinas ou campos de conhecimento que dialogam, possibilitam articulações didático-pedagógicas e objetivam a formação crítica e reflexiva do aluno, por meio da prática leitora. Para tanto, segundo os Parâmetros:

A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a leitura e, por decorrência, a da interpretação. O substrato sobre o qual se apóia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura – tais como *skimming*, *scanning*, *prediction* - bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, itemização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero) (PCNEM, 2000, p. 97).

Além disso, percebemos a busca pelo domínio de técnicas de leitura, com o intuito de conduzir o aluno a uma formação leitora que o torne capaz de se apropriar de forma autônoma do conhecimento e, sobretudo, que o conduza a uma reflexão crítica de sua própria realidade, por meio da percepção da cultura do outro.

Os Parâmetros Curriculares para LE explicitam que o processo de aquisição de uma língua estrangeira “envolve obrigatoriamente a percepção que trata da aquisição de um produto cultural complexo”. No entanto, esse aprendizado deve ser iniciado no Ensino Fundamental e vinculado ao Ensino Médio por meio do “domínio de competências e habilidades que permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional” (PCNEM, 2000, p.93).

Quanto ao trabalho a ser desempenhado pelo professor de línguas, observamos que, ao mesmo tempo em que o documento enfatiza que a língua estrangeira ocupa posição privilegiada no currículo, por servir como ferramenta a outras disciplinas do currículo escolar, alerta também para o reduzido número de aulas/semanais destinadas ao ensino de línguas e atribui ao professor a responsabilidade de articulação das classes heterogêneas e a integração da língua estrangeira com outras disciplinas. Logo, cabe ao professor definir metas de aprendizado, estabelecer etapas sequenciais de aprendizado, definir critérios para seleção de competências e conteúdos, além de articular os saberes em línguas estrangeiras com outros saberes do currículo. Para isso, o próprio PCNEM traz as competências abrangentes a serem trabalhadas em LE e as estratégias para a ação do professor.

A partir de então, a formação inicial de professores, anteriormente vista como competência do ensino superior, passa a ser discutida no âmbito do Ensino Médio com as seguintes justificativas: a) Porque os crônicos e reconhecidos problemas de formação docente constituem obstáculos para o desempenho do professor e a escola deve tomar iniciativas para superá-las; 2) Porque as novas orientações promulgadas para a formação dos professores ainda não se efetivaram e 3) Porque a formação profissional contínua ou permanente do professor, em qualquer circunstância, deve se dar enquanto ele exerce a sua profissão, ou seja, na escola, paralelamente ao seu trabalho (PCNEM, 2000, p. 139).

Mais uma vez, sem nenhuma pretensão de normatizar regras para o ensino, são elaboradas, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), com o objetivo de fazer com que o professor reflita sobre a sua prática docente, além de tentar romper com a dualidade histórica que separou os estudos preparatórios para a educação superior da formação profissional no Brasil, gerando a necessidade de se institucionalizar o Ensino Médio e criar programas de formação inicial e formação continuada para os professores.

Além de discutirem os problemas da exclusão do ensino em face aos valores “globalizantes”, as OCEM (2006) retomaram a reflexão sobre a importância e a função educacional do ensino de LE no Ensino Médio e reafirmaram a relevância da noção de cidadania. Referente às habilidades a serem desenvolvidas, o foco recai mais uma vez sobre a leitura, assim como sobre a prática contextualizada da escrita e da comunicação oral.

Sobre a exigência da Língua Inglesa no currículo escolar, as OCEM (2006) mencionam argumentos os quais defendem a necessidade do Inglês nas escolas, tendo vista as exigências tecnológicas, de mercado ou por se tratar do “idioma da globalização” e entendem que tais argumentos, além de refletirem uma visão realista, “revelam uma perspectiva parcial do que o ensino pode realizar educacionalmente” (OCCEM, 2006, p. 96).

Diante disso, compreendemos que os valores atribuídos à aprendizagem da Língua Inglesa ainda priorizam os objetivos de ordem hegemônica em detrimento dos educacionais, culturais e pessoais que vigoraram até meados do século XX e que, somente após a segunda Guerra Mundial, com a recontextualização de ordem político-econômico-social, ocorrida no mundo ocidental, foram substituídos pelo ensino instrumental com enfoque linguístico da língua em contexto escolar. Como já mencionamos, foi nesse contexto

de hegemonia norte-americana que o ensino do FLE entrou em declínio e, com o crescente desprestígio da língua, foi definitivamente retirada do currículo escolar.

É válido ressaltar que as OCEM (2006) reforçam a ideia de desenvolvimento de um projeto de inclusão que envolva questões sociais, políticas educacionais e culturais e que dentro do ensino de LE atenda aos objetivos linguísticos e instrumentais com enfoque em aspectos culturais e educacionais que, juntamente com o projeto de letramento, visa à formação de cidadãos:

O projeto de letramento pode coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional, pois possibilita o desenvolvimento do senso de cidadania. O projeto prevê trabalhar a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar. No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades). Procura desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo (OCEM, 2006, p.98).

Dentro de um projeto de inclusão, com foco na formação da cidadania, o ensino de línguas passaria a contribuir para o letramento e o multiletramento com propósitos educacionais de práticas de ensino contextualizadas. Logo, as OCEM (2006) introduzem teorias e sugestões sobre práticas de letramento, multiletramento, multimodalidade e hipertexto em seu escopo, além de abordarem as habilidades de leitura, comunicação oral e prática escrita a serem desenvolvidas no Ensino Médio.

Em virtude da sanção da Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, que tornou obrigatória a oferta do Espanhol no Ensino Médio, as OCEM trazem orientações específicas para o ensino dessa língua com o intuito de “sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir, o que faz com que tenham um caráter mínimamente regulador” (OCEM, 2006, p. 127).

Do exposto, destacamos que, ao longo do processo de construção do ensino no Brasil, esperávamos que as reformas ocorridas ao longo dos anos contribuíssem de forma eficaz para a valoração do ensino democratizado e humanizador, sobretudo, que atendesse às necessidades do povo.

Por meio de fatores historicamente pontuados ao longo deste tópico, traçamos um breve percurso histórico do Francês e observamos que, de maneira geral, o ensino da Língua

Francesa esteve, ao longo dos anos, atrelado à formação intelectual de elites. Sobre isto, Mariz (2007) afirma que “talvez, esse seja um dos principais motivos de, ainda hoje, ser tão difícil dissociar a literatura de um vasto e sólido conhecimento da língua” (MARIZ, 2007, p. 21), o que conseqüentemente dificultaria o estudo com alunos iniciantes.

Ressaltamos que dentro da realidade de ensino do Francês no Estado do Ceará, temos a desvalorização do ensino nas escolas públicas, confirmada pelo fato de possuímos apenas a Escola de Ensino Estadual Aduino Bezerra, que oferece o ensino da Língua Francesa no Ensino Médio, assim como a dificuldade de encontrarmos documentos oficiais que contem a história de ensino do FLE em nosso Estado.¹⁸

Entendemos que esse fato, atrelado à decorrente desvalorização do ensino do FLE até sua retirada do currículo escolar são fatores que colaboraram efetivamente para a formação de crenças negativas quanto ao uso do TL no ensino de LE.

Portanto, diante da complexidade que envolve os estudos sobre crenças, sobretudo pela necessidade de se consolidar o campo de pesquisa relacionado às crenças no ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, vários estudiosos na área da Linguística Aplicada vêm divulgando, nos últimos anos, trabalhos desenvolvidos sobre esse tema no contexto nacional.

1.1.3 Breves reflexões sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas

No Brasil, a discussão sobre o conceito de crenças para a Linguística Aplicada foi iniciada por meio dos estudos (teses e dissertações) de Conceição (2004), Finard (2004), Garbuio (2005), Lima (2005), Verchetini (2005), K. Silva (2005), S. Silva (2004), dentre outros. Além disso, por meio do grande número de artigos de Barcelos (2004), Moreira e Alves (2004), entre outros, capítulos de Barcelos (2004a), Vieira-Abrahão (2004) e a publicação do livro a respeito de crenças sobre a aquisição de segunda língua de Kalaja e Barcelos (2003) (BARCELOS, 2010, p.15).

¹⁸ Foi em busca de informações que recorremos por meio de e-mails e telefone à Associação dos Professores de Francês do Ceará e fomos informados, pela atual Diretoria, que parte dos documentos da entidade encontrava-se na Aliança Francesa, escola ensino extensivo da língua, onde fomos recebidas depois de algumas tentativas de encontro, com uma dos membros da Associação, professora de FLE. Logo, além de constatarmos que a Associação não possui uma sede própria, percebemos que não há documentos que contem a história ou comprovem o percurso do ensino no Estado do Ceará. Evidenciamos, por meio de atas de reuniões que datam a primeira reunião ocorrida em 4 de maio de 1991 até 26 de janeiro de 1996, a benevolência de professores e envolvidos em projetos que visam soerguer e levar a diante o ensino da língua na cidade de Fortaleza.

Por mais de duas décadas, o conceito de crenças vem sendo fortemente investigado pela Linguística Aplicada no Brasil e no mundo. Nas décadas de 1970 e 1980, quando foram iniciados os estudos sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas (doravante CEAL), acreditava-se que as “crenças eram estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento” (BARCELOS, 2010, p. 18).

Para Barcelos (2004, p. 126-127), o interesse pelos estudos sobre crenças dentro da Linguística Aplicada (LA) surgiu da mudança de uma visão de línguas com enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo, no qual o aprendiz ocupa um lugar especial. O termo *crenças sobre aprendizagem de línguas* surgiu somente em 1985, por meio do instrumento BALLI – *Beliefs About Language Learning Inventory*, elaborado por Horwitz (1985) no intuito de levantar crenças de alunos e professores de maneira sistemática.

Para Lansen-Freeman (1998, p. 208-209 *apud* Barcelos 2004), ao longo dos anos, as mudanças de paradigmas no ensino de línguas trouxeram também diferentes percepções dos aprendizes: *comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas*. Podemos observar que a cada mudança no ensino, correspondia uma modificação de visão sobre o aprendiz:

- *Mímico* (anos 50): os aprendizes imitavam o comportamento linguístico do professor, em um processo de formação de hábito;
- *Cognitivo* (anos 60): a faculdade mental dos aprendizes não era mais ignorada e eles deveriam descobrir as regras da língua;
- *Afetivos e sociais* (anos 70): o trabalho de Gardner & Lambert (1972) a respeito de atitudes e motivações contribuiu para essa visão;
- *Aprendiz estratégico* (anos 80): passou-se a reconhecer que aprendiz tem diferentes estilos de aprendizagem e estratégias. E que se engaja na aprendizagem autônoma;
- *Político* (anos 90): o aprendiz passa a ser visto como possuidor de uma dimensão política. A linguagem passa a ser concebida como instrumento de poder. Também se percebe a influência da pedagogia de Paulo Freire, em teorias de ensino de línguas (BARCELOS, 2004, p. 126).

Mesmo com a grande quantidade de estudos sobre CEAL, os pesquisadores não chegaram a um acordo que determine um único conceito para crenças. De fato, a ausência de uniformização terminológica tornou o campo de estudos complexo e, muitas vezes, de difícil compreensão. Price (1969), Pajares (1992), Woods (1996) e Johnson (1999) afirmam que crenças são um conceito complexo e parte dessa complexidade é justificada pela existência de inúmeros termos e definições sobre o assunto (SILVA, 2010, p. 25).

Conforme Almeida Filho (2005, p. 11), aprender uma língua estrangeira na escola “é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou étnico que mantém essa escola”. Sob essa perspectiva, o autor também reconhece que língua estrangeira é “um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 11).

Ainda com base nos estudos de Almeida Filho (2005), observamos que entre os principais fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender outras línguas está a abordagem de aprender dos alunos e a abordagem de aprender dos professores. Foi o que o autor chamou de *cultura de aprender*:

A abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’. Em qualquer situação será necessário ainda buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e de níveis de ansiedade) de cada aprendiz e de cada professor (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 13).

Entendemos, ainda, que o conjunto de disposições que o professor utiliza para orientar suas ações, dentro da operação global de ensinar uma LE, nasce de suas crenças. De fato, os principais estudos convergem para a ideia de que a prática do professor revela suas crenças e que, para compreender as mudanças em sua prática de ensino, este professor precisa ser visto como um sujeito que pensa e age a partir de suas crenças (SILVA, 2011c, p.9).

Portanto, o que Almeida Filho (2005) chamou de *operação global* de ensino de uma língua estrangeira “compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes”. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 13). Nesse sentido, este modelo é capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de uma língua.

Pajares (1992) preconiza que crenças podem ser interpretadas a partir de atitudes e de valores (subestruturas) que se relacionam entre si e, por sua vez, permitem que seja inferida a importância e a predisposição para ações. Conforme o autor,

Subestruturas de crenças (atitudes, valores) são parte dessa rede de crença, ou teia, e também podem ser vistas como conectadas a fios centrais ou

periféricos da teia. Sua força pode ser interpretada por suas conexões funcionais a outras crenças e estruturas, e essa conexão permite que se insira sua importância e predisposições à ação¹⁹ (PAJARES, 1992, p.318).

Dessa forma, observamos que tal concepção enfatiza a importância contextual do estudo de crenças que, diferentemente da visão estática e descontextualizada dos primeiros estudos de causa e efeito, incorporam valores, atitudes e vivências dos aprendizes de LE.

Dentre as metodologias de investigação sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas, Barcelos (2010) postula a existência de três abordagens: *normativa*, *conceitual* e *contextual*. Convém mencionar que dentro de uma abordagem normativa de investigação, acreditava-se que as crenças eram estruturas mentais estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento. Segundo a autora, também era comum julgar as crenças de alunos e de professores como certas ou erradas. Havia uma relação de causa e efeito entre crença e ação, ou seja, as ações dos alunos ou professores eram justificadas pelos tipos de crenças que eles tinham. Os recentes avanços nos estudos sobre crenças acabaram influenciando essa visão normativa, fazendo emergir uma perspectiva mais contextualizada desse conceito, por meio de estudos desenvolvidos na área da cognição e da interação social, moldada por processos culturais e sociopolíticos (BARCELOS, 2010, p.18).

De maneira geral, Nonemacher (2004, p.81) afirma que a investigação normativa compreende crenças como sinônimo de ideias pré-concebidas, concepções errôneas e opiniões sobre determinado assunto, enquanto na abordagem metacognitiva as crenças são descritas como conhecimento metacognitivo que os aprendizes têm sobre a aprendizagem de línguas, podendo este ser estável e falível. Por último, na abordagem contextual, as crenças são representações de aprendizagem de uma determinada sociedade e, por isso, fazem parte da cultura do aprender. Nesse caso, as crenças e as ações são investigadas contextualmente.

Diante do exposto e para fins de nossa pesquisa, entendemos crenças de maneira semelhante ao conceito de Barcelos (2010, p.18), a partir da noção de que podem ser encaradas

[...] como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídas em

¹⁹ Belief substructures (attitudes, values) are part of this belief network, or web, and can also be thought of as connected to central or peripheral strands of the web. Their strength may be interpreted by their functional connections to other beliefs and structures, and this connectedness permits one to infer their importance and predispositions to action (PAJARES, 1992, p. 318).

nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2010, p. 18).

Barcelos (2004) nos mostra a relevância dos estudos de Woods (1996), ao demonstrar uma nova maneira de enxergar as crenças a partir de sua natureza interativa, recíproca e dinâmica. Tal concepção, além de enfatizar a natureza social das crenças, demonstra que estas influenciam no comportamento e no processo de decisão dos professores em sala de aula. Segundo a autora:

[...] precisamos criar oportunidades em sala de aula para alunos e, principalmente, futuros professores, questionar não somente suas próprias crenças, mas crenças em geral, crenças existentes até mesmo na literatura em LA, e crenças sobre ensino. Isso faz parte de formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo a sua volta (não somente da sua prática) (BARCELOS, 2004, p.145).

Nesse sentido, podemos dizer que a construção da nossa proposta insere-se nos moldes dos estudos voltados para a visão socialmente contextualizada que visa, sobretudo, à formação de professores de FLE críticos, reflexivos e preparados para os obstáculos a serem enfrentados em sala de aula.

Para Freudenberger e Rottava (2004, p. 29), as pesquisas em Linguística Aplicada demonstram o quanto é determinante a influência das crenças dentro do processo de ensino e aprendizagem de LE. Entretanto, poucos estudos buscam saber que fatores podem determinar o surgimento ou a reconfiguração desses sistemas de crenças que, diante da falta de oportunidade de modificá-las ou ressignificá-las, permanecem intactas durante toda a formação acadêmica do futuro professor de LE. Os autores afirmam ainda que:

É precipitado afirmar, entretanto, que as experiências relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem de LE do curso de Graduação sejam similares àquelas vivenciadas anteriormente. Podem ser percebidos, dessa forma, conflitos e variações entre os diferentes contextos. Assim, é sugerido que as experiências de aprendizagem de LE na graduação são menos consistentes, representando menor influência sobre as crenças dos professores em formação [grifo nosso] (FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004, p.30).

Convém, ainda, destacar que em nosso estudo procuramos, primeiramente, traçar o perfil de leitor literário dos professores em formação da UECE para depois investigarmos as crenças anteriores e posteriores às práticas de leitura literária desses aprendizes, relacionadas

à utilização do TL no ensino de FLE. Além disso, conscientes das variações contextuais e da natureza paradoxal dos estudos sobre crenças, enfatizamos que não buscamos em nossa pesquisa relacionar diretamente as crenças dos professores às suas vivências positivas e/ou negativas de leituras mencionadas no perfil de leitor literário.

Consideramos, portanto, que o estudo de crenças é essencial dentro do processo de formação de professores de LE. Sobre isso, Barcelos e Abrahão (2010, p.9) afirmam que o desvelamento das crenças de professores e alunos permite uma melhor adequação de objetivos, de conteúdos e de procedimentos e, conseqüentemente, aumentam as chances de maior eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Falaremos agora sobre a importância dos estudos sobre crenças na formação de professores de línguas, sobretudo, dentro do contexto de ensino do FLE, tendo em vista a escassez de pesquisas nessa área específica de estudo.

1.1.4 Crenças e suas implicações na formação de professores

Nota-se que, nos últimos anos, são muitos os trabalhos que surgiram na área de formação de professores, os quais enfocam o professor em formação e em serviço: Viana (1993), Barcelos (1995), Gimenez (1994), Carvalho (2000), Silva I. (2000), Silva, S. (2001), Silva, L. (2001), Silva (2005), Vieira-Abrahão (2006), Esquerda e Fratine (2010), entre outros.

Pesquisas mais recentes demonstram os resultados referentes à prática e à reflexão do professor de LE em sala de aula referem-se, mais especificamente, à configuração de competências do professor (ALVARENGA, 1999), às crenças do professor sobre o processo de aprender línguas (FÉLIX, 1999), à compreensão das crenças de professores e de alunos quanto ao aprendizado de uma língua (BARCELOS, 2000), à competência necessária ao professor de LE junto ao curso de Letras (BASSO, 2001), às categorias de informalidade dos professores traduzidas por crenças, por instituições, por memórias e por atitudes (BANDEIRA, 2003), entre outras (GARBUIO, 2010, p. 87).

No início da década de oitenta, começou a surgir, inicialmente no exterior, o conceito de formação crítico-reflexiva em oposição aos modelos tradicionais de formação

vigente. Nesse momento, o ensino passou a ser encarado como uma atividade reflexiva e o professor como um profissional reflexivo em contínua formação. Sendo assim, a elucidação das crenças atrelada à reflexão crítica sobre as mesmas são um processo recente nos cursos de formação de professores (SILVA, 2011c, p. 41-42).

Ainda, conforme Silva (2011c, p. 42), a reflexividade assume posição central no processo de ensino e aprendizagem de LE, “à medida que abordagens recentes enfatizam a importância do pensamento crítico dentro do processo, para que este se torne menos contraditório e mais efetivo, bem como emancipatório.” Logo:

Tomar a compreensão de crenças dos futuros professores e dos professores de LE em formação contínua como objeto de reflexão é, pois, possibilitar-lhes repensar suas ações, pois eles podem não ter consciência das teorias informais que os guiam em sala de aula e, ao mesmo tempo, quais são suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de línguas (SILVA, 2011c, p. 45).

Dessa forma, compreendemos que, ao considerarmos a possibilidade de influência direta dos sistemas de crenças do professor em suas práticas de ensino, a capacidade de reflexão passa a representar uma forma de emancipação, no sentido de tornarem conscientes as tomadas de decisões em sala de aula.

Para Perrenoud (2002, p. 29), essa ideia de reflexão na ação e sobre a ação está ligada à nossa experiência de mundo. O autor menciona a evidência do fato de que um ser humano pensa constantemente no que faz, antes, durante e depois de suas ações. Entretanto, nem sempre o sentido dessas expressões é transparente:

Não somos conscientes de todos os nossos atos, e acima de tudo, não temos consciência de que nossos atos seguem estruturas estáveis. Muitas vezes, a falta de consciência clara é “funcional”: nossos esquemas nos permitem agir de modo imediato, quase piloto automático, o que é mais econômico psicologicamente, pelo menos enquanto não nos deparamos com nenhum obstáculo não-habitual. Piaget fala de um “*inconsciente prático*” para ressaltar que alguns de nossos esquemas constituíram-se de forma implícita em função da experiência e apesar de sujeito. Outros, que se originaram em ações inicialmente refletidas e até mesmo na interiorização de procedimentos, tornaram-se rotinas das quais não somos mais conscientes (PERRENOUD, 2002, p. 39).

Portanto, mencionamos que a postura reflexiva do professor se constitui, dentro da nossa pesquisa, como algo essencial ao desvelamento de crenças e também primordial para o desenvolvimento do *savoir-faire* quanto à utilização do TL em aulas de FLE.

Nesse sentido, concordamos que seja preciso renunciar a antigas atitudes e evitar sobrecarregar o *currículo* da formação inicial apenas com saberes disciplinares e metodológicos e reservar tempo e espaço para a realização de procedimentos, como a resolução de problemas, com a aprendizagem prática da reflexão profissional, numa articulação entre o tempo de intervenção em campo e o tempo de análise, da reflexão e dos ajustes (PERRENOUD, 2002, p.44).

Freudenberger e Rottava (2004, p. 31) afirmam que a partir dos questionamentos a respeito das tradições teóricas e históricas que definiam ou ainda definem o conhecimento central da formação de professores, muitos pesquisadores, como Johnson e Freeman (2001) passaram a criticar o “conhecimento disciplinar” que, durante muito tempo, foi o alicerce da formação de professores:

Tal conhecimento seria construído por teorias distintas que buscam explicar como as línguas são adquiridas, como a língua está estruturada e é usada e como as pessoas interagem e se comunicam, entre outros. Esses conhecimentos, no entanto, negam a complexidade da interação humana e, devido a esse fato, dificilmente chegam à sala de aula, permanecendo, assim, como saber “disfuncional” aos professores (FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004, p. 31).

Outros trabalhos criticam ainda o fato de que os cursos de Graduação não preveem, em seus programas de formação, o estudo sobre crenças de professores. Para Vieira-Abrahão (2004) é consenso entre teóricos e formadores a ideia de que os professores trazem para os cursos de formação e, para as suas salas de aula, crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências, adquiridos ao longo de suas vidas e estes, por sua vez, funcionam como uma espécie de filtro de insumos recebidos por meio da exposição às teorias e práticas. Em outras palavras, “isso quer dizer que, ao entrarem em contato com o conhecimento teórico-prático nos cursos de formação, cada professor faz a leitura particular, o que traz reflexos para a construção de sua prática pedagógica” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 131). Portanto:

O conhecimento base não é, portanto, predefinido ou estático, ao contrário, ele é definido a partir da pesquisa sobre a atividade de ensino, em que o conhecimento transmitido é também valorizado por informar a prática dos professores. O conhecimento teórico é importante também na medida em que é compreendido e interpretado em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor em sua vida profissional (FREUDENBERGER; ROTTAVA, 2004, p.34).

Como alternativa a essas questões, é necessário que os cursos encarem a atividade de ensinar, não somente por meio do conhecimento conceitual (conhecido como teoria), mas também por meio e utilizando-se do conhecimento perceptivo (conhecimento como prática). (FREUDENBERG; ROTTAVA, 2004, p. 34).

Além disso, Vieira-Abrahão (2004) menciona que é papel do professor formador de professores, auxiliar os alunos professores a tornarem-se conscientes de seus conhecimentos prévios, organizá-los e fazer conexões, para construí-los à luz de novas informações. A exemplo da visão reducionista dos saberes do aluno, a autora recorda que, “o professor não é mais visto como uma ‘tabula rasa’ que pode ser simplesmente ‘treinado’ para atingir comportamentos desejados, como ocorria quando ainda reinava uma perspectiva positivista de formar professores” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p.132).

Nesse sentido, convém mencionar que Garbuió (2010) aponta para a necessidade de não somente fazer o levantamento das crenças dos professores, mas, sobretudo, de refletir sobre estas crenças e a sua influência na prática de ensino. A pesquisadora destaca que reflexões sobre suas crenças e a influência delas na prática do professor são eminentes, devido à importância das crenças conduzirem as ações do professor em sala de aula (GARBUÍO, 2010, p. 101).

Para Prahbu (1990 *apud* Vieira-Abrahão 2004), a definição para o que venha a ser ensinar e aprender pode ser explicada por diversas fontes, entre elas, de sua experiência como aprendiz, de experiências anteriores de ensino, de exposição a diferentes métodos, da opinião que se tem do trabalho de outros docentes e até mesmo, da experiência como pai e como mãe. Isso indica que, ao entrar num programa de formação, seja como aluno ou professor, o professor traz consigo valores, crenças, pressupostos, experiências e conhecimentos que merecem ser considerados (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 132).

Do exposto, compreendemos, portanto, que dentro do percurso de formação de professores merece ser considerada a bagagem de vivência dos alunos que, atrelada às atividades teóricas e práticas, possam constituir a essência do ensino capaz de formar profissionais competentes, aptos a agir, a interagir e a adequar constantemente suas práticas ao contexto de ensino e aprendizagem de atuação. Em nosso trabalho, buscamos mais especificamente verificar quais as crenças dos professores de Francês em formação sobre as potencialidades do uso do texto literário no ensino de FLE.

No tópico seguinte, apresentaremos reflexões sobre o processo de construção do ensino superior, sobre a formação de professores nas Licenciaturas de FLE no Brasil, mais especificamente na Universidade Estadual do Ceará.

1.1.5 Formação de professores nas licenciaturas de Francês/Língua estrangeira: o Curso de Francês da UECE

No contexto do ensino superior no Brasil, Mariz (2007) afirma que foi na década de 50 que os cursos de licenciatura iniciaram o ensino da língua estrangeira para formação de professores. Além de não haver um cuidado específico com a didática das línguas, esses cursos seguiam um modelo de ensino vigente, centrado na leitura e na tradução de clássicos da literatura latina. Por vezes, esse ensino assemelhava-se a uma imposição da língua e da cultura, sem que fossem respeitadas as peculiaridades de cada indivíduo envolvido no processo. Os currículos oficiais do ensino básico também trabalhavam a língua estrangeira da mesma forma (MARIZ, 2007, p. 43).

Jover-Faleiros (2006) comenta que as novas reformas operadas nos currículos do Ensino Médio fizeram com que os alunos buscassem a universidade para tentar preencher as lacunas advindas de uma má formação escolar. Logo, em decorrência dessa nova realidade de ensino, surgiram os cursos de francês:

Tratava-se, pois, de uma nova realidade para essas instituições, nas quais o ensino de francês até então pressupunha alunos que já falassem o idioma. Assim, buscando atender à demanda de alunos (e da própria instituição, pois sabemos como o conhecimento de línguas estrangeiras é vital para a formação universitária), cursos de francês foram criados. Os alunos não estavam mais em idade escolar, eram adultos e segmentados em áreas de conhecimento, o que levou os docentes *a inspirarem-se nos modelos de ensino instrumental ou funcional desenvolvidos naquele momento na França* [grifo nosso] (JOVER-FALEIROS, 2006, p. 33).

Se anteriormente o ensino de FLE direcionava-se a alunos que possuíam conhecimento prévio da língua, o decorrente desprestígio do idioma e sua retirada dos currículos escolares, além das crises econômicas ocorridas no século XX, exigiram um novo redirecionamento dos parâmetros de ensino da Língua Francesa, sobretudo, em relação ao papel a ser desempenhado pelas universidades brasileiras.

Urgia, ademais, a necessidade de construção de novos parâmetros de ensino da Língua Francesa, que acabaram sendo inspirados pelos moldes do Francês Instrumental (FI) ou Funcional (FF), desenvolvidos na França e que trouxeram “a novidade de centrar a reflexão didática sobre o aluno, uma das maiores contribuições desse momento de crise para o desenvolvimento das pesquisas em FLE”. No mais, “o FF/FI permitiu a reinserção da prática da leitura de documentos autênticos nos manuais de FLE” (JOVER-FALEIROS, 2006, p. 23), que durante a hegemonia do método audiovisual tinha sido retirada das aulas de línguas.

Diante de uma nova realidade, os professores precisariam se preparar para um novo público alvo, que não seriam alunos do Ensino Médio, mas adultos não francófonos, de formação científica, técnica ou de outras áreas profissionais, como do Direito, do Turismo e da Hotelaria. Mesmo que esse novo público ainda não tivesse recebido atenção especial da didática do FLE, revelava-se, naquele momento, como “primordial para a revalorização da língua francesa no cenário mundial” (JOVER-FALEIROS, 2006, p.18).

Retornando aos PCN (1998b), caberia agora, ao professor, refletir e decidir, dentro da situação concreta de ensino e aprendizagem de cada turma, na interação e formação do sujeito do discurso:

No que se refere à visão sociointeracional da aprendizagem, pode-se dizer que é compreendida como uma forma de se estar no mundo com alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história. Assim, os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre o aluno e um parceiro mais competente. Em sala de aula, esta interação tem, em geral, caráter assimétrico, o que coloca dificuldades específicas para a construção do conhecimento. Daí a importância de o professor aprender a compartilhar seu poder de voz ao aluno de modo que este possa se construir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem (PCN, 1998b, p.15).

Percebemos a preocupação em se reformular a ideia do professor detentor e transmissor de saberes e a postura de um aluno passivo, receptor de informações imperativas, perpassadas ao longo dos tempos pelo modelo tradicionalista de ensino.

Sobre a formação de professores e o surgimento dos cursos de Licenciaturas no Brasil, por volta de 1970, os PCNEM (2000) reconhecem a existência de problemas relativos à formação docente e os encaram como entraves ao desempenho do professor em sala de aula. Diante disso, julgamos necessário mencionar alguns pontos relevantes contidos nos PCNEM (2000), referentes à formação de professores da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares para professores da Educação Básica, datada de 08 de maio de 2001, revelam que os cursos de Licenciatura ainda se baseiam em moldes tradicionais de ensino, com ênfase em conteúdos por área de atuação, situação que vai de encontro com os objetivos propostos pelos PCNEM (2000), pois visam à integração de conteúdos pela interdisciplinaridade, assim como também enfatizam questões de cunho histórico a serem enfrentadas:

No caso dos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, na qual o bacharelado surge como a opção natural [...], sendo que a atuação como “licenciados” é vista [...] como “inferior”, [...] muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso [...] (PCNEM, 2000, p. 239).

Enfim, identifica-se uma grande variedade de problemas na formação inicial do professor, que terão que ser enfrentados tanto no campo instrucional, como no curricular e que a escola deverá formular meios para superá-los.

As ideias apresentadas pelos PCNEM levam-nos a refletir acerca da formação de professores nos cursos de Licenciaturas, mais especificamente na formação de professores de FLE. Dentro do contexto do ensino de FLE, urge a adequação do modelo tradicional de ensino às exigências do contexto econômico e social do novo século. Porém, sem renunciar à tradição humanística, perpassada pela cultura francófona, por meio dos ideais da Revolução Francesa. Nesse sentido, devemos encarar o ensino da língua como uma experiência humana, transformadora de crenças e de visões de mundo.

Desde a preconização das LDB (Nº 9394/96) para a formação curricular dos cursos de graduação superior, existe uma preocupação, por parte daqueles que elaboram as grades curriculares nas universidades brasileiras, em buscar melhorias no Instituto de Ensino Superior (IES) no Brasil. Diante disso, foi criado o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) o qual elaborou e aprovou, em maio de 1999, o Plano Nacional de Graduação (PNG), cujo objetivo consiste em “estabelecer princípios para nortear as atividades de graduação nos IES, ao mesmo tempo em que apresenta diretrizes, parâmetros e metas para o seu desenvolvimento concreto”²⁰ (BRASIL, 2000).

²⁰ Informações contidas no texto aprovado pela Diretoria Executiva do ForGRAD em 12/09/2000, onde lemos: “As IES devem reformular suas políticas de graduação procurando superar as práticas vigentes derivadas da rigidez dos currículos mínimos, traduzida em cursos com elevadíssima carga horária, número excessivo de disciplinas encadeadas em sistema rígido de pré-requisitos, em cursos estruturados mais na visão corporativa das profissões do que nas perspectivas da atenção para com o contexto científico-histórico das áreas do

O Curso de Letras Francês da UECE, nosso contexto de pesquisa, surgiu em 22 de abril de 1947 com a Faculdade Católica de Filosofia do Ceará e obteve reconhecimento em 17 de novembro de 1953, porém, apenas em 21 de janeiro de 1956 a Faculdade Católica agregou-se à Universidade Estadual do Ceará. Logo, em um contexto de reformulações de objetivos do Ensino Superior e redefinições de matrizes curriculares, o curso de Letras passou a integrar, em 1975, a Universidade Estadual do Ceará no Centro de Humanidades. Ao longo dos anos, ocorreram modificações “de acordo com as necessidades exigidas pelo progresso tecnológico e o contexto sócio-político e educacional²¹” (UECE, 2007, p. 2).

Em 2007, por ocasião da reforma do Projeto Pedagógico, foi observada uma divergência entre o modelo das licenciaturas vigentes na UECE e nas outras Universidades do país, tendo em vista que a organização do currículo não seguia uma lógica, pois os alunos que cursavam a habilitação Português/Língua Estrangeira não cursavam determinadas disciplinas relativas à Língua Portuguesa, o que deixou uma lacuna em sua formação enquanto professor desta disciplina. Conforme o Projeto Pedagógico (2007), esta divisão era incoerente, pois:

[...] um curso de graduação em Letras deveria ter um núcleo comum de disciplinas a serem cursadas por todas as habilitações, um núcleo de disciplinas que atenderiam à habilitação básica por língua (ou no caso, a Literatura) e as disciplinas voltadas para as licenciaturas ou bacharelado (UECE, 2007, p. 6-7).

Logo, a iminência de mudanças na grade curricular surgiu da necessidade de adequação aos parâmetros sugeridos pela Comissão do Curso de Letras nomeada pelo MEC, o que colaborou para a percepção de uma série de problemas no Curso de Letras da UECE. Nesse contexto, foi elaborado o Projeto Pedagógico, o qual afirma nunca ter havido uma reflexão profunda sobre a missão do curso de Letras da UECE. Portanto, “é para mudar essa situação que projeto pedagógico foi construído” (UECE, 2007, p. 9). É sugerida, em uma das mudanças recomendadas pela comissão de parecerista curricular, a substituição da grade pela matriz curricular.

O projeto apresenta como missão do curso de Letras da UECE a formação de um profissional competente e crítico, capacitado para contribuir com a melhoria da qualidade da

conhecimento, do atendimento às demandas existentes e da indução de novas demandas mais adequadas à sociedade” (PNG, 1999).

²¹ Lemos no Projeto Pedagógico da UECE (2007, p. 2): “Infelizmente, não existe quase nenhum registro de como essas mudanças ocorreram, com exceção da última reforma curricular, em 1991. Os únicos documentos disponíveis fazem apenas referências às grades curriculares dos anos de 1947, 1963, 1970, 1982 e 1991”.

educação brasileira, no resgate de uma maior humanização da sociedade contemporânea com a missão de “formação de profissionais, homens e mulheres comprometidos com um dever social: a utilização de línguas e de literaturas para o bem comum” (UECE, 2007, p.12-13). Nessa perspectiva, a estrutura curricular objetiva desenvolver, no estudante, as qualificações especiais, qualificações-chave e qualificações adicionais, necessárias na sua futura ocupação profissional e passa a incluir elementos teóricos e práticos dos quatro ramos principais do saber: Literatura, Ciências da Linguagem, Línguas Clássicas e Pedagogia. (UECE, 2007, p.12-13).

Logo, em consonância com a legislação vigente, a reestruturação técnico-pedagógica do curso de Letras da UECE passa a priorizar a concepção crítica e reflexiva da realidade sócio-político-cultural em que a universidade está inserida, reconhecendo a sua proposta pedagógica como sendo um instrumento da ação política e da organização do fazer universitário - “se ocupa com a educação holística e humanizada, que desenvolve as competências política, social, ética e humanista e prioriza o exercício crítico-reflexivo da cidadania” (UECE, 2007, p.19). A partir de então, o curso passa a ser norteado por:

a) princípios de formação continuada, b) flexibilização horizontal e vertical do regime curricular, c) busca de uma sólida formação teórica, d) centralidade nas competências e das habilidades, e) interdisciplinaridade, f) eliminação do fosso entre o saber teórico e o fazer prático, g) indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, h) trabalho coletivo (por meio de orientações em projetos [*a exemplo disciplina de Projeto Especial III, que nos proporcionou o trabalho com a nossa pesquisa de mestrado*]), i) aperfeiçoamento da orientação estudantil e avaliação contínua da qualidade de ensino [grifo nosso] (UECE, 2007, p.19-20).

Entendemos que a política curricular envolve crenças, valores e rompimento de práticas de ensino perpetuadas por práticas de ensino tradicionais. Diante disto, a mudança de maior relevância consiste na investida de rompimento com os antigos moldes de ensino ajustados em modelos disciplinares fragmentados que contribuem de forma efetiva para o distanciamento entre a teoria e a prática, sobretudo em relação à ideia de que a graduação representa a etapa inicial de um processo contínuo de formação de professores. A nova formação curricular dá ênfase à habilitação de licenciatura única, com disciplinas, estágios e outras atividades voltadas ao trabalho de formação de professores, ou seja, licenciatura ou bacharelado.

O Curso de Letras Português/Francês, com Habilitação nas duas línguas e suas respectivas literaturas, passa a ter apenas uma habilitação (em Língua Portuguesa ou Francesa). Atualmente, os estudantes que optarem pela Licenciatura em Letras/Francês passam a ser habilitados apenas em Língua Francesa.

Quanto à situação atual da formação do curso de Letras/ Francês da UECE, ressaltamos que esta sofrerá uma possível mudança e passará a possuir, diferentemente das demais línguas, as duas habilitações: Língua Portuguesa e Língua Francesa, como era constituída anteriormente à reformulação do curso em 2007. Tal atitude faz-se necessária em decorrência da situação do ensino no estado, tendo em vista a diminuição da oferta de trabalho para os alunos que saem das universidades, UECE e UFC, em busca de um campo de trabalho.

Nesse momento, vale ressaltar a pertinência de explicitar quem seriam aqueles que optariam pelo curso de Letras. O projeto pedagógico (2007) traça o perfil dos estudantes e afirma que não existe uma decisão explícita para a escolha da área, pois “muitos estudantes escolhem o curso na esperança de que ele lhe ofereça uma boa oportunidade de realizar seu caminho de uma educação geral”, ou que “esta opção abrirá caminho para o desenvolvimento do senso estético e para a realização de vocações artísticas” (UECE, 2007, p.13). Além do mais:

[...] sabe-se que o ingresso na universidade é meramente classificatório, ou seja, desconsidera a afinidade entre as aptidões do candidato, seus interesses pessoais e o curso de destinação. Logo, não se deve negar que muitos estudantes escolhem Letras com objetivos pouco práticos, por paixão pela literatura ou pelas línguas, por indecisão em questões de vocação ou por não serem atendidos no curso de preferência (UECE, 2007, p.13).

De fato, tais justificativas são frequentemente mencionadas pelos alunos que optam pelo curso de Letras Francês, no entanto, também ressaltamos que os objetivos de aprendizagem da Língua Francesa encontram-se numa categoria diferenciada no que se refere às motivações de aprendizagem da língua por parte de estudantes que optam estudar outras línguas. Nota-se que, quando indagados sobre o “*por quê*” de estudar a Língua Francesa, a maioria dos alunos expressa questões de cunho afetivo, diferentemente e a exemplo dos motivos que conduzem os alunos que optam pelo estudo da Língua Inglesa, na maioria das vezes, motivados pela imposição hegemônica do ensino da língua no mundo.

Por fim e em concordância com Caroni (1997), consideramos que, com efeito, tudo leva a recomendar que a cultura francesa não deva ser assimilada como um simples requinte intelectual. Sem deixar de admirá-la, precisamos, sobretudo, extrair dela os ensinamentos capazes de enriquecer nosso patrimônio artístico, cultural e científico (CARONI, 1977, p. 19).

Contudo, percebemos que, mesmo conscientes da existência de entraves políticos educacionais que embarga a obrigatoriedade do ensino do FLE nas escolas, além dos problemas de ordem curricular dentro do ensino de FLE, faz-se necessária uma nova atitude por parte daqueles que se dedicam ao ensino de língua no Brasil.

1.2 A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

A leitura é a mais civilizada das paixões. Mesmo quando registra atos de barbarismo, sua história é uma celebração da alegria e da liberdade (MANGUEL, 1997).

A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconstantes (TODOROV, 2010, p. 22).

Toda e qualquer leitura literária é a criação de um texto singular por um leitor singular (ROUXEL, 2013, p. 208).

1.2.1 A Leitura e os processos de compreensão leitora

Historicamente, desde os tempos mais remotos, a leitura nunca foi acessível a todas as camadas da sociedade, visto que a universalização do acesso a essa prática sempre foi problemático, pois tanto a acessibilidade quanto o direito ao domínio da leitura e da escrita eram restritos somente aos nobres, aos poderosos, aos monges e aos escribas (SILVEIRA, 2005, p.7).

Ainda, conforme Silveira (2005, p. 24), dentro do contexto escolar no Brasil, a leitura foi continuamente um tema de grande ênfase para psicólogos e educadores e, em face da complexidade que envolve os estudos referentes a essa prática e diante do progresso de

pesquisas no âmbito metodológico, além de suas implicações no ensino e aprendizagem, sugeriram inúmeros estudos com objetivo de identificar a natureza dos processos mentais e dos fatores que influenciam no funcionamento do desenvolvimento leitor.

Por volta dos anos 60, com a influência da concepção behaviorista em Psicologia, os modelos de leitura buscaram descrever o ato de ler em termos de estímulos e respostas, relegando o processo leitor a uma simples passagem de estímulos auditivos para estímulos visuais e em resposta a este estímulo visual o leitor produzia a fala (SILVEIRA, 2005, p.24).

Convém destacar que, para os psicólogos, o mais importante era perceber as palavras, reconhecer os símbolos impressos, por meio do ajustamento da atenção em condições essenciais para esse reconhecimento, na discriminação visual adequada para poder distinguir uma palavra de outra, o que resultava no surgimento das associações e consequentemente no reconhecimento dos significados (SILVA, 2011a, p.16).

Conforme Silveira (2005, p.60), estas formas de aprendizagem concebiam o processo de aquisição da linguagem como uma mera questão de aprendizagem, o que de forma simplista consistia em “adquirir um comportamento como outro qualquer, através de estímulos e respostas, considerando o sujeito aprendiz como um ser passivo, bem nos moldes do ser humano como ‘tabula rasa’”:

Nessa visão de linguagem a aquisição se dá pela imitação e pela repetição mecânica. A língua, por sua vez, é considerada como uma estrutura fragmentável, o que inspirou a elaboração dos chamados métodos de alfabetização que encaravam a leitura e a escrita como a aquisição de técnicas de ler e de escrever, enfocando-se principalmente o componente grafofônico da língua, em detrimento dos aspectos sintáticos e semânticos (SILVEIRA, 2005, p.60).

Nesses termos, não é difícil perceber que, sob influência do behaviorismo e do estruturalismo, tais procedimentos encaravam a função do leitor de forma passiva, com pouca ou nenhuma influência no processo de construção de sentidos.

Em síntese, o ato de ler era concebido como a soma de fenômenos físicos mecânicos de ordem reducionista e a compreensão era concebida como o resultado desses atos. Para Leffa (1996), conforme esta visão do ato de ler, a “ênfase não está no processo da compreensão, na construção do significado, mas no produto final dessa compreensão”, que,

de maneira ascendente, é estabelecida do texto ao leitor, na medida exata em que esse leitor vai avançando na leitura do texto (LEFFA, 1996, p. 13).

Numa revisão crítica dos acontecimentos, Silveira (2005) também afirma que depois de 1965, com o surgimento da Psicologia Cognitiva, os modelos de leitura passaram a estudar os processamentos mentais de compreensão leitora. Foi também nessa época, com o surgimento das pesquisas na área da linguagem, que a teoria gerativa de Chomsky e dos processos mentais colaboraram para o incremento dos estudos sobre os aspectos teóricos da leitura. Paralelamente aos avanços da Psicologia Cognitiva, estabelecia-se a consolidação da Psicolinguística “como disciplina cuja preocupação voltava-se aos processos mentais envolvidos na aquisição da língua falada e da língua escrita” (SILVEIRA, 2005, p.24-27). Nesse momento, o enfoque das pesquisas foi direcionado para os fatores processuais que envolvem o ato de ler, fato este que culminou na criação de uma linha de pesquisa na área da Linguística Aplicada.

Levando em consideração os estudos relacionados à Psicologia Cognitiva e às ciências do processamento da informação, durante a década de 70, “as teorias de leitura apresentam uma tendência para os modelos de processamento linear da informação, com ênfase no código e na seriação rígida das etapas do processo” (SILVEIRA, 2005, p. 61), e assim, diferentemente do estruturalismo e do behaviorismo:

[...] a abordagem psicolinguística coloca a linguagem “dentro” dos processamentos mentais do sujeito e, assim, as teorias de leitura deslocam o foco da análise do objeto (a língua) para o sujeito (leitor), exatamente como no modelo de Goodman, que vê esse sujeito como processador ativo da informação. Noutras palavras, é o leitor, como sujeito do processo, que atribui significado o texto (SILVEIRA, 2005, p. 61).

Nesse momento, em busca de renovação, os estudos passaram a considerar o leitor como agente influenciador do processo de formulação dos significados. Dessa forma, Leffa (1999b) afirmou que, enquanto a perspectiva textual de leitura enfatizava que a construção do sentido acontecia de forma ascendente, acionada pelos dados do texto, os estudos com foco na perspectiva do leitor, destacava que o sentido era construído de modo descendente e acionado pelos conceitos, o que em inglês são chamados de “*concept-driven*”. Tais conceitos são baseados na experiência de vida do leitor, portanto, anterior ao seu encontro com o texto e envolvem conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos, além de fatores afetivos

(preferências por determinados tópicos, motivações, estilos de leitura, etc.) (LEFFA, 1999b, p.11).

É importante mencionarmos que as pesquisas da época demonstraram que crianças com conhecimento em “gramática de história”, em inglês “*story grammar*”, adquirido em casa através da leitura de histórias feitas por seus familiares, tinham mais facilidade na compreensão da leitura, justamente pelo fato de já estarem familiarizados com os traços formais das histórias infantis (LEFFA, 1999b, p.11-12). No entanto, foi o conhecimento enciclopédico, com ênfase na experiência de vida, que despertou mais atenção por parte dos pesquisadores:

A ideia é de que nas vivências do dia a dia, o leitor vai construindo uma representação mental do mundo, resumindo, agrupando o que acontece num arquivo mental que podemos chamar de memória episódica. É essa memória episódica que ele aciona quando inicia a leitura de um texto, buscando os episódios relevantes e desse modo construindo a compreensão do texto. O que o texto faz, portanto, não é representar um sentido novo ao leitor, mas fazê-lo buscar, dentro de sua memória, um sentido que já existe, que já foi de certa maneira construído previamente (LEFFA, 1999b, p. 12).

Percebemos, portanto, que a dimensão do ato de ler passa a levar em consideração o que anteriormente eram desprezados pelos estudiosos: o conhecimento de mundo do leitor e o acúmulo de experiências ao longo de sua vida.

Resumidamente, o processamento mental da informação, tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira, dividia-se basicamente em dois tipos de estratégias de leitura efetuadas pelo leitor: nas *estratégias ascendentes* ou de baixo nível, que partem das palavras e frases para chegar ao sentido global do texto e nas *estratégias descendentes* ou de alto nível, que partem de um sentido geral de um modelo mental ativado sobre um determinado texto para chegar à sua estrutura, suas palavras, seus elementos de base (PIETRARÓIA, 2001, p.23-24). Podemos também dizer que os processos descendentes (*top-down*) se iniciam no aspecto temático ou macroestrutural, enquanto os processos ascendentes (*bottom-up*) se prendem aos níveis gramaticais, ou microestruturais (SILVEIRA, 2005, p.27).

O fato é que juntamente com os questionamentos em torno do funcionamento dos processos mentais que subjazem à prática da leitura, surgiram os mais variados modelos teóricos que tentaram esclarecer a complexidade que envolve o leitor e o ato de ler.

O quadro abaixo resume alguns modelos descritos por Silveira (2005) e suas respectivas visões sobre o desenvolvimento leitor:

MODELOS TEÓRICOS DE LEITURA		
<p>1) O MODELO DE GOUGH</p> <p>A leitura como processamento serial.</p>	<p>O leitor é um decodificador que trabalha com todas as informações visuais (SILVEIRA, 2005, p.35).</p>	<p>✓ Defende os processamentos ascendentes (<i>bottom-up</i>, também, conhecidos como “<i>text-based</i>” ou “<i>data-driven processing</i>”) (SILVEIRA, 2005, p.34). ✓ Sustenta que todas as letras são levadas em conta individualmente pelo leitor até ele identificar a palavra e daí chegar ao significado (SILVEIRA, 2005, p.34).</p>
<p>2) O MODELO DE LaBERGE E SAMUELS</p> <p>Modelo de Processamento automático</p>	<p>Descreve os principais estágios envolvidos na transformação de padrões escritos em significado e relaciona os mecanismos da atenção ao processamento em cada um desses estágios (KLEIMAN, 1989 <i>apud</i> SILVEIRA, 2005, p.37).</p>	<p>✓ O desenvolvimento de automatismos, além de ter sido objeto de estudos experimentais que comprovam o fato, é postulado que fornece subsídios bastante úteis para o enfrentamento de algumas questões relativas aos períodos iniciais da aquisição da leitura. (SILVEIRA, 2005, p.38). ✓ O modelo apresenta limitações do que diz respeito aos “processos de organização em níveis inferiores, pois segundo a investigação empírica limitou-se a micro-unidades” (SILVEIRA, 2005, p.38).</p>
<p>3) O MODELO DE RUMELHART</p> <p>Um Modelo Interativo de Leitura</p>	<p>O significado não é construído a partir de um segundo isolado no texto, mas a partir do que vem antes e depois da sentença (SILVEIRA, 2005, p.48).</p>	<p>✓ Afirma que os modelos anteriores, baseados no processamento da informação contida num estágio mais alto influencie o processo num estágio mais baixo (SILVEIRA, 2005, p.47). ✓ No que se refere à identificação e reconhecimento de palavras, Rumelhart propõe que mais letras podem ser entendidas numa dada unidade de tempo, se essas letras formarem palavras do vernáculo, do que se as letras forem usadas de forma desorganizada (SILVEIRA, 2005, p.47). ✓ Aproxima-se mais da forma como o cérebro humano provavelmente trabalha, enquanto que os modelos do processamento linear estão mais próximos do desempenho do cérebro eletrônico, realizando uma tarefa de cada vez, embora muito rapidamente (SILVEIRA, 2005, p.50).</p>
<p>4) O MODELO DE STANOVICH</p> <p>Modelo Interativo-Compensatório</p>	<p>Ocorre quando o leitor é bem desenvolvido no reconhecimento das palavras, mas não domina o assunto do texto (SILVEIRA, 2005, p.50).</p>	<p>✓ Stanovich utilizou o que se conhecia a respeito do que seja a leitura proficiente e leitura não-proficiente para elaborar o seu modelo denominado <i>interativo-compensatório</i>: um processo em qualquer nível pode compensar deficiências em qualquer outro nível (SILVEIRA, 2005, p.50). ✓ O modelo defende que o leitor pobre ou imaturo, ainda não muito hábil e, portanto, lento no reconhecimento das palavras (processamento <i>bottom-up</i>), mas que tem conhecimento no assunto do texto pode fazer uso dos processamentos descendentes (ou <i>top-down</i>) para compensar essa deficiência. (SILVEIRA, 2005, p.50).</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ O problema é que, na maioria das vezes, os leitores imaturos não diversificam as predições, sendo vítimas da ‘hipótese fixa’, que os leva a processar a informação de maneira errada (MCGINITIE, 1987 <i>apud</i> SILVEIRA, 2005, p.50). ✓ O modelo de Stanovich é interativo no sentido de que qualquer estágio, independentemente de sua posição no sistema, pode comunicar-se com qualquer outro estágio; e é compensatório no sentido de qualquer leitor, ao perceber a inviabilidade de usar uma fonte, logo apela para outra(s) fonte(s) para fazer frente às suas próprias defasagens. (SILVEIRA, 2005, p.51)
<p>5) O MODELO DE JUST E CARPENTER</p> <p>O movimento Ocular como Evidência do Processamento de Leitura</p>	<p>Focaliza o papel que os olhos exercem na leitura e como o seu movimento pode evidenciar alguns comportamentos do leitor durante a leitura (SILVEIRA, 2005, p.52).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Um dos pressupostos básicos desse modelo é que a fixação do olho dura o tempo em que a palavra é processada, e por isso, o tempo de fixação é o indicador direto do tempo de processamento (SILVEIRA, 2005, p.52). ✓ O modelo prevê, ao longo das etapas, o funcionamento de uma memória ativa, ou memória de trabalho (<i>working memory</i>) de curto termo, que procura integrar a informação nova a informação velha, buscando a coerência textual através do relacionamento entre orações (SILVEIRA, 2005, p.52). ✓ Na memória a curto prazo, o modelo prevê uma preocupação nitidamente textual por parte do leitor; e na memória a longo prazo, os autores já concluem elementos que se reportam aos conhecimentos pragmáticos e aos de estruturas do discurso (SILVEIRA, 2005, p.53).
<p>6) O MODELO DE KINTSCH E VAN DIJK</p> <p>Modelo de Leitura como Processamento Estratégico do Discurso</p>	<p>Preocupa-se exclusivamente com o processo de compreensão de textos, não se ocupando, portanto, com a questão do reconhecimento das palavras. (SILVEIRA, 2005, p.57).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esse modelo de processamento de compreensão defende que um texto é um conjunto de proposições que se expõem ao longo do nível microestrutural; ou seja, ao longo das microestruturas e suas relações semânticas entre si e entre o nível macroestrutural (SILVEIRA, 2005, p.56). ✓ O modelo incorporou conceitos e componentes marcadamente influenciados pela teoria da Inteligência Artificial, assumindo o caráter estratégico processual “on line”, - admitindo como vigas mestras os <i>pressupostos de natureza cognitiva</i> e os <i>pressupostos de natureza contextual</i> (SILVEIRA, 2005, p.58).
<p>7) O MODELO DE GOODMAN</p> <p>A leitura como jogo psicolinguístico de adivinhações.</p>	<p>A leitura é uma conduta inteligente e o cérebro é o centro da atividade humana e do processamento da informação. (GOODMAN, 1987, p.13 <i>apud</i> SILVEIRA, 2005, p.27).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Afirma ser a leitura um processo cíclico (SILVEIRA, 2005, p.28). ✓ Instaura definitivamente a leitura como um processo ativo (SILVEIRA, 2005, p.28). ✓ Dá importância ao papel da predição na leitura (SILVEIRA, 2005, p.29). ✓ Menciona a utilização de estratégias de compreensão de texto pelo leitor: predição, seleção, inferência, confirmação e correção (SILVEIRA, 2005, p.30). ✓ Aproxima-se da teoria gerativo-transformacional na medida em que defende o pressuposto da universalidade do processamento da leitura, isto é, onde todas as línguas

		<p>os leitores utilizam os mesmos procedimentos e têm o mesmo propósito essencial: obter significado do texto (SILVEIRA, 2005, p.30).</p> <p>✓ Dá ênfase exagerada nos processos descendentes e, por conseguinte, na sua crença de que o leitor proficiente é aquele que lê rápido porque busca o significado sem intermediação dos processos inferiores, embora ele reconheça que quando o texto é de difícil compreensão, o leitor geralmente usa mais cautela, perdendo um pouco de eficiência (SILVEIRA, 2005, p.29).</p> <p>✓ Entende que decodificar é a passagem do estímulo visual diretamente para o significado. Logo, a passagem de input gráfico para o input fonético é chamada de recodificação²². (SILVEIRA, 2005, p.29).</p>
--	--	---

Quadro 1 – Modelos Teóricos de leitura (SILVEIRA, 2005).

Quanto aos diferentes enfoques resumidos no quadro supracitado, observamos que nenhum destes modelos teóricos de leitura conseguiu abranger a complexidade que envolve o processamento de compreensão leitora.

Verificamos que, se por um lado os modelos de Gough, de LaBerge e Samuels, Rumelhart e de Stanovith priorizavam o reconhecimento das palavras, por outro lado os modelos de Just e Carpenter e de Kintsch e Van Dijk enfatizavam a compreensão do texto pelo leitor, excluindo praticamente os processos nos níveis das letras. No entanto, o modelo desenvolvido por Goodman revolucionou os conceitos mecanicistas pela concepção linguística, os quais se cristalizaram e se incorporaram ao ensino da língua materna, assim como ao ensino de LE até nossos dias.

Silveira (2005) ressalta que uma das grandes contribuições de Goodman para os estudos que envolvem a leitura, reside no fato do modelo “refutar os princípios subjacentes à crença de que ler é identificar palavras e colocá-las juntas para conseguir textos significativos” (SILVEIRA, 2005, p.27-28).

Além disso, para a autora, “a nossa capacidade de predizer pautas da linguagem é tão intensa que aquilo que acreditamos ver é, em sua maior parte, o que esperamos ver” (SILVEIRA, 2005, p.29). Nesse momento, surge a inconsistência do modelo de Goodman, mais especificamente em relação à ênfase exagerada atribuída aos processos descendentes e,

²² É importante notar-se que o termo “decodificação” assume no modelo de Goodman, um sentido diferente do que comumente empregam os outros teóricos. Esses últimos empregam esse termo para descrever a passagem de input gráfico para um input fonético. A esse fato Goodman chama de *recodificação*. Decodificar, para ele, é a passagem para o estímulo visual diretamente para o significado (SILVEIRA, 2005, p. 29).

por conseguinte, “na sua crença de que o leitor proficiente é aquele que lê rápido porque busca significado sem intermediação dos processos inferiores” (SILVEIRA, 2005, p.29).

Entendemos que o processo de construção de sentidos do texto não se inicia pelo reconhecimento das unidades gráficas, tampouco representa somente a soma de significados atribuídos a partir do leitor. Há de se considerar, portanto, que:

A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas dois pólos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: *o que acontece quando o leitor e texto se encontram* [grifo da pesquisadora] (LEFFA, 1996, p.17).

Percebeu-se, nesse momento, que para se compreender o ato de leitura era necessário levar em consideração o *texto*, o *leitor* e a *interação entre o leitor e o texto*. Ao final dos anos 70, surge o modelo interacionista de leitura, que levando em consideração seu caráter universal, “acabou perpassando todas as linhas teóricas da leitura, mas com ênfase nas abordagens psicolinguística e social” (LEFFA, 1999b, p.16).

Na concepção interacionista, a leitura envolve uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Nesse sentido, ler passa ser um processo complexo, “um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto” (LEFFA, 1996, p.24). Sob este argumento, sobretudo diante das descrições dos mais variados e complexos modelos de leitura, convém ressaltar que ao considerarmos a leitura “não apenas como uma atividade mental” que recorre à interação das fontes de conhecimento que temos na memória, mas “como uma atividade social, com ênfase na presença do outro” (LEFFA, 1999b, p. 17), adotamos e reconhecemos, em nossa pesquisa, o modelo interativo (ou interacional) como uma importante perspectiva a ser considerada dentro do processo de compreensão leitora.

Por fim, antes de iniciarmos a explanação acerca das abordagens conceituais sobre as concepções de leitura propostas por Cassany (2006), é válido mencionar que, diante do cansaço das abordagens estruturalistas, o interesse pela leitura também começou a se desenvolver entre os profissionais da análise de textos e estudiosos da Literatura.

Nesse momento, a obra literária, até então entendida na sua relação com uma época, uma vida, um inconsciente ou uma escrita, passou também a ser considerada em

relação ao leitor. Foi nesse contexto que os estudiosos da literatura passaram a se preocupar com os problemas da recepção literária que, acompanhados pelo surgimento, pela expansão e pela influência da pragmática sobre o estudo dos textos, perceberam que “entender uma obra não se limita a destacar a estrutura ou relacioná-la com o seu autor. É a relação mútua entre escritor e leitor que é necessário analisar” (JOUVE, 2002, p.11-14).

Segundo Jouve (2002, p.14), o empenho em se distanciar dos moldes estruturalistas de ensino e aprendizagem começou a se desenvolver a partir da conscientização da complexidade que envolve os estudos sobre a leitura. Logo, o conceito de leitura como “uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções” (JOUVE, 2002, p.17) exigiu também uma renovação das abordagens dos textos literários, que juntamente com o progresso da linguística abriu novas perspectivas de estudos.

Diante da necessidade de aproximar os estudos dos textos aos leitores, surgiram novas pesquisas advindas da crítica literária. Na tentativa de resumi-las, nos apoiamos nos ensinamentos de Jouve (2002) que inicialmente descreve a Escola de Constância como a primeira grande tentativa de renovar o estudo dos textos a partir da leitura, pois até então, o interesse concentrava-se, essencialmente, na relação texto-autor, passando posteriormente a se deslocar para a relação texto-leitor.

Jouve (2002) relata que a Escola de Constância se dividiu em dois ramos muito distintos: a estética da recepção de Hans Robert Jauss (1970) e a teoria do leitor implícito de W. Iser (1976). Enquanto Jauss se interessava pela dimensão histórica da recepção, Iser centrava atenção no efeito do texto sobre o leitor particular; “o princípio de Iser é que o leitor é o pressuposto do texto” (JOUVE, 2002, p.14). Sobre o mesmo assunto, Colomer (2003) afirma que

Para Iser (1976) o texto apresenta um efeito potencial, que é atualizado pelo “leitor implícito”, como construção teórica diferente do leitor real. O texto e leitor interagem a partir de uma construção do mundo e de algumas convenções compartilhadas. Isto é, a partir de uma imagem da realidade, que Iser denomina “repertório”, e que se acrescenta à existência de “estratégias” utilizadas tanto na realização do texto por parte do autor, como nos atos de compreensão do leitor. Repertório e estratégias constituiriam, pois, a base funcional na qual se desenvolve o ato da leitura. A leitura pretende estabelecer coerências significativas entre os signos e inclui tanto a modificação das expectativas do leitor, como da informação armazenada em sua memória (COLOMER, 2003, p. 96).

Podemos dizer que essa visão aproxima-se da descrição leitora postulada pelos estudos advindos da psicolinguística, tendo em vista que “a leitura passou a ser vista como busca intencional de significado por parte do leitor” (COLOMER, 2003, p. 96).

Quanto à abordagem semiótica de Umberto Eco (1979), percebeu-se uma extrema aproximação com as ideias de Iser que propõe uma análise da leitura cooperante, cujo objetivo consistia em examinar como o texto programa a sua recepção e o que deve ou “deveria”, um leitor modelo, fazer para corresponder da melhor forma às solicitações das estruturas textuais (JOUVE, 2002, p.14).

Já as análises semiológicas desenvolvidas principalmente nos estudos sobre leitura de Hamon e M. Otten eram baseadas a partir do detalhe do texto. Em síntese, a proposta propunha apreender a atividade de leitura por meio de três perspectivas: *o texto para ler, o texto do leitor* e a relação do *texto com o leitor*, utilizando inúmeros empréstimos dos sistemas de Iser e Eco. Finalmente, uma nova abordagem de leitura, centralizada sobre o leitor real, foi inaugurada pelos dois ensaios de Michel Picard e diferentemente do leitor desencarnado dos leitores de Iser e Eco, o leitor real apreende o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, suas determinações sócio-históricas e seu inconsciente (JOUVE, 2002, p.14-15).

Mais adiante, veremos que a crise no modelo de ensino da literatura exigiu a renovação imediata do ensino e os embates entre linguistas e críticos literários sobre a eficácia do TL em aulas de LE, exigiu a busca de orientações didáticas adequadas à formação leitora literária.

1.2.2 Concepções de leitura: *Linguística, Psicolinguística e Sociocultural*

A revisão crítica de Cassany (2006) sobre a leitura sinaliza que quatro fatores sociais vêm transformando as práticas de leitura na contemporaneidade. Primeiramente, a implantação e o desenvolvimento da democracia exigem uma cidadania que possa revelar uma ideologia que se esconde em cada texto. É o que o autor denomina de **letramento crítico** e que consiste em usar palavras para manipular ou evitar a manipulação. Em segundo lugar, a globalização e a aprendizagem de línguas nos aproximaram de todos os tipos de discursos, escritos em vários idiomas e concebidos a partir de outros horizontes culturais. Terceiro, o

acesso à internet criou novas comunidades discursivas, novos papéis de autor e leitor, de gêneros eletrônicos e gírias. Por fim, o quarto fator reside no fato de que, a cada dia, damos mais atenção à ciência (CASSANY, 2006, p.11).

Logo, conscientes de que “ler exige decodificar a prosa e recuperar os implícitos, mas também perceber o significado que cada comunidade outorga a uma palavra²³”, ressaltamos que a nossa pesquisa destaca a visão sociocultural da leitura como cerne do nosso trabalho, pois acreditamos que “uma vez que a sociedade e a cultura evoluem, também mudam os significados, o valor de cada palavra, de cada texto” (CASSANY, 2006, p. 10).

Cassany (2006) afirma existir duas visões que permeiam os questionamentos sobre o que venha a ser o ato de ler: a primeira visão conduz à premissa de que ler restringe-se apenas em decodificar o texto e em extrair dele o sentido literal da palavra. Nesse contexto, as pessoas possuem a crença de que ler consiste em oralizar a grafia, em desenvolver a voz à letra calada. Trata-se, portanto, de uma concepção medieval, que há muito tempo a ciência descartou, ou seja, uma visão mecânica, que enfatiza a capacidade de decodificar a prosa de modo literal e que, sem dúvida, deixa em segundo plano a compreensão, que é o mais importante²⁴ (CASSANY, 2006, p.21).

Já a segunda visão enfatiza a ideia de que ler é compreender os sentidos veiculados, uma vez que é “necessário desenvolver várias destrezas mentais ou processos cognitivos: antecipar o que dirá o texto, apontar nossos conhecimentos prévios, fazer hipóteses e verificá-las, elaborar inferências para compreender o que somente se sugere, construir significados, etc”. Além do mais, o autor denomina a capacidade de compreender o significado de um texto, por meio deste conjunto de destrezas, de alfabetização funcional, e o seu contrário, ou seja, quem não pode compreender a prosa, embora possa oralizar em voz alta, de analfabeto funcional²⁵ (CASSANY, 2006, p.21).

²³ Leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga una palabra (CASSANY, 2006, p.10).

²⁴ Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en desenvolver la voz a la letra calada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que ciencia desechó. Es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de decodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión – que es lo importante (CASSANY, 2006, p.21).

²⁵ Para comprender es necesario desollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, apuntar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificálas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc. Llamamos alfabetización funcional a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto. Y denominamos analfabeto funcional a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda moralizarla en voz alta (CASSANY, 2006, p.21).

Convém ressaltar que a visão reducionista do ato de ler ainda permeia o entendimento da leitura na contemporaneidade, pois se de um lado a compreensão é associada ao ato mecânico de decodificação do texto, de outro, percebemos a ideia da leitura como desenvolvimento de processos cognitivos, biológicos e universais. Nesse último caso, Cassany (2006) tece uma crítica à visão cognitivista que enfatiza a universalidade e a igualdade de leitura, como se todas as pessoas pudessem aprender da mesma maneira. Assim, podemos fazer uma analogia com a visão do conceito de leitura desenvolvido por Goodman (1987 *apud* Silveira 2005), tendo em vista que assumia o pensamento da existência de um único processo de leitura para várias línguas.

Para Cassany (2006), mesmo entendendo que as destrezas cognitivas de compreensão são muito importantes para nos informar sobre descrições precisas de conduta real do processo leitor em nossa mente, é essencial sabermos que lemos de modos diferentes, pois a compreensão leitora dos discursos varia de acordo com as experiências socialmente contextualizadas e vivenciadas por cada indivíduo.

Em suma, compreendemos que as duas visões demonstram crenças negativas relacionadas à leitura e, além de contribuírem para a cristalização de conceitos de ordem mecanicistas, historicamente perpassados ao ensino de língua materna e estrangeira, banalizam o caráter multifacetado e complexo que envolve o processo leitor.

Em contrapartida, os novos entendimentos sobre a leitura reconhecem tanto a leitura, quanto à escrita como construtos sociais que se estabelecem por meio de atividades socialmente definidas que se transformam ao longo da história, da geografia e da atividade humana²⁶ (CASSANY, 2006, p.23).

Diante disso, no intuito de demonstrar a importância dos componentes voltados para as orientações socioculturais que envolvem o processo de compreensão leitora, Cassany (2006) expõe as três visões sobre o ato de ler e nos conduz ao entendimento das diferentes concepções de leitura: a *Linguística*, a *Psicolinguística* e a *Sociocultural*.

Entretanto, antes de iniciarmos as explicações, destacamos que Cassany (2006) distingue a compreensão em três planos distintos: *das linhas*, *entre as linhas* e *detrás das*

²⁶ La orientación sociocultural entiende que la lectura y la escritura son ‘construcciones sociales, actividades socialmente definidas’, como dice la cita del principio. La lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana (CASSANY, 2006, p. 23).

linhas. Para o referido autor, ler *as linhas* refere-se à compreensão do significado literal de um texto, da soma do significado semântico de todas as suas palavras, já a leitura *entre as linhas* relaciona-se a tudo o que se deduz das palavras, embora não se tenha dito explicitamente, ou seja, as inferências, as pressuposições, a ironia, os duplos sentidos etc, ao passo que ler *detrás das linhas* remeta à ideologia, ao ponto de vista, à intenção e à argumentação para a qual aponta o autor²⁷ (CASSANY, 2006, p. 52).

Observamos que as três visões de compreensão leitora são divergentes em essência por remeterem em aspectos diferenciados ao ato da leitura, no entanto, partem do ponto de vista do leitor que, em graus diferenciados de interpretação, atribui valor ao significado.

Logo, no que se refere à concepção **Linguística**, para Cassany²⁸ (2006) ler é recuperar o valor semântico de cada palavra e relacioná-lo com o das palavras anteriores e posteriores, e assim o conteúdo do texto surge da soma do significado de todos os seus vocábulos e orações. Desse modo, o significado é único, estável, objetivo e independente dos leitores e das condições de leitura (CASSANY, 2006, p. 25).

De acordo com Leffa (1999b, p.6), nessa concepção, a leitura não é considerada um processo seletivo onde o leitor, de forma ativa, busca no texto as informações que lhe interessam, mas um processo passivo, onde tudo é importante, cada frase e cada palavra. Dessa forma, o aspecto mais importante da leitura é a obtenção do conteúdo que subjaz ao texto e cujo significado é construído por meio de um processo de extração:

Na medida em que ler é extrair significados, um mesmo texto produz sempre os mesmos significados, pelo menos em leitores de um mesmo nível de competência. O mais competente pode digitar o significado ao menos competente, incluindo a situação típica de sala de aula, onde o texto significa aquilo que o professor diz que ele significa (LEFFA, 1999b, p.6-7).

De maneira geral, a concepção linguística concebe a leitura de maneira simplista, relegando a capacidade do aluno a retirar significados do texto sem atribuir-lhes valores

²⁷ Comprender *las líneas* de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico todas sus palabras. Con *entre líneas*, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor (CASSANY, 2006, p. 52).

²⁸ Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las anteriores y posteriores (CASSANY, 2006, p. 25).

significativos. Nesse sentido, é o que Cassany (2006) considera o ato mecanicista de *ler as linhas*.

Por outro lado, para concepção **Psicolinguística**, ler não só exige conhecer as unidades e as regras combinatórias do idioma, mas também requer o desenvolvimento das atividades cognitivas envolvidas no ato de compreender, como aportar conhecimento prévio, fazer inferências, formular hipóteses e saber verificar ou reformular, etc²⁹ (CASSANY, 2006, p. 32).

Nesse momento, julgamos extremamente importante também mencionar que o advento dos estudos na área da Psicologia, da natureza cognitiva e mentalista do ato de ler fez surgirem as estratégias de leitura. Segundo Silveira (2005), em princípio, dentro dos estudos sobre aquisição de linguagem, o conceito atribuído às estratégias de leitura referia-se às relações mentais que o leitor, na busca de compreensão do texto, realizada ao lidar com a informação. Na área de leitura, o termo passou a assumir um dos conceitos mais importantes e ao mesmo tempo mais polêmicos em algumas interfaces (SILVEIRA, 2005, p. 63).

Portanto, é necessário esclarecer que, na medida em que os modelos teóricos de leitura deixavam ao leitor a responsabilidade de construção do significado, o êxito da compreensão passou a depender do desempenho do leitor competente durante o ato de ler:

O leitor competente, portanto, é aquele que souber selecionar, dentre várias atividades possíveis, aquela que é mais adequada ao material que está lendo e ao objetivo de sua leitura. Assim sendo, há algumas ocasiões em que, para resolver uma dúvida, o leitor decide reler um determinado segmento do texto; noutras ocasiões, porém, ele pode achar mais correto prosseguir a leitura (SILVEIRA, 2005, p.67).

Em termos práticos, Silveira (2005) ainda afirma que, diante da natureza estratégica do processamento da leitura, o uso de estratégias além de propiciar ao leitor a capacidade de avaliar a sua própria compreensão, distanciou esse mesmo leitor da ideia de leitura como atividade mecânica. Logo, frequentemente utilizadas em programas de leitura em LE, as estratégias de leitura podem resumidamente ser divididas em cinco técnicas de leitura:

1) *Skimming* (que sem tradução cara em português significa literalmente “desnatamento”): consiste na leitura rápida em busca da ideia geral do texto.

²⁹ Leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc. (CASSANY, 2006, p.32).

Portanto, exige que o leitor faça predições e inferências a partir do título, de ilustrações, da leitura das primeiras linhas de cada parágrafo e outras técnicas similares; 2) *Scanning* (rastreamento, varredura): refere-se à leitura rápida que o leitor, em busca de informações específicas, faz ao iniciar a leitura do texto; 3) Leitura detalhada: parte da busca de informações detalhadas do texto, incluindo a exploração de pista lexicais, sintáticas e discursivas; 4) Levantamento de ideias centrais: técnica que facilita a retenção de macroestruturas do texto e pode ser utilizada para resumos e discussões sobre as ideias principais do texto; e por fim, 5) Leitura crítica: parte do questionamento do texto sob vários pontos de vista (público leitor, a quem se destina, intenções etc.) (SILVEIRA, 2005, p. 68-69).

Conforme Leffa (1996), a concepção de que ler é atribuir significado desloca a origem do significado para o leitor. Portanto, o mesmo texto pode provocar em cada leitor uma visão diferente da realidade, pois essa visão da realidade, provocada pela presença do texto, depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura. Nessa concepção,

Ler não implica necessariamente apreender a mensagem na sua íntegra. [...] A leitura não é interpretada como um procedimento linear, onde o significado é construído palavra por palavras, mas como procedimento de levantamento de hipóteses. O que o leitor processa da página escrita é o mínimo necessário para confirmar ou rejeitar hipóteses. Os olhos não vêem o que realmente está escrito na página, mas apenas determinadas informações pedidas no cérebro. A compreensão não começa pelo o que está na frente dos olhos, mas pelo que está atrás deles (LEFFA, 1996, p. 14-15).

Observamos que o leitor passa a exercer uma função relevante no processo de compreensão leitora. E essa relação do leitor na percepção dos conceitos metafóricos expressos é o que podemos chamar de *ler entre as linhas*.

Finalmente, a concepção **Sociocultural** põe ênfase na origem social do significado, na compreensão do discurso a partir da visão de mundo do leitor e na ideia de que cada discurso desempenha uma função contextualizada de acordo com a instituição a qual pertence. De acordo com Cassany (2006), o discurso, o autor e o leitor, anteriormente encarados de forma isolada, passam a constituir peças fundamentais e inseparáveis de uma complexa rede de informações que se inter cruzam.

Diante disso, entre os suportes basilares desta concepção repousa a visão de que os elos que aproximam autor e discurso são construídos socialmente pelo próprio leitor, a partir de suas vivências, sobretudo a partir de suas práticas de leitura e escrita:

Os atos de letramento, as práticas de leitura e escrita, acontecem em âmbitos e instituições particulares. [...] Cada um dos discursos desenvolve uma função na instituição correspondente. Discurso, autor e leitor são peças de um quadro mais complexo, com normas e tradições fixas. Cada ato de letramento é uma prática social complexa que inclui vários elementos [...] Cada comunidade, cada âmbito e cada instituição usam o discurso de modo particular, segundo sua identidade e sua história [...] (CASSANY, 2006, p. 34).

Nesse sentido, o termo letramento abrange todas as relações de uso do alfabeto e envolve o código escrito, os gêneros discursivos, o papel desempenhado pelo autor e pelo leitor, as formas de pensamento, a identidade e o status como indivíduo coletivo e pertencente a uma comunidade linguística, além dos valores e das representações culturais (CASSANY, 2006).

Resumidamente, notamos que as discussões acerca das concepções de leitura, no ensino de línguas, priorizavam inicialmente o conhecimento linguístico e o desenvolvimento da leitura era efetuado de maneira mecanicista, cujo objetivo consistia em decodificar e em extrair significado das palavras.

Com o avanço das teorias na área da Psicolinguística, os estudiosos entenderam que o ato de ler ultrapassava o conhecimento das unidades e das regras combinatórias do idioma, pois exigia o conhecimento das habilidades cognitivas do leitor. A partir dessa constatação, Cassany (2006, p.21) atribui o conceito de alfabetização funcional à capacidade de compreender o significado do texto e conceito de analfabeto funcional à pessoa que não pode compreender a prosa, embora possa oralizar em voz alta.

Podemos dizer que dentro da concepção sociocultural e segundo Cassany (2006), ler passa a ser não somente um processo psicobiológico realizado com unidades linguísticas e capacidades mentais, mas também é uma prática cultural inserida em uma comunidade particular, que possui história, tradição, hábitos e práticas comunicativas especiais³⁰ (CASSANY, 2006, p.38).

Esta visão engloba não somente as práticas de compreensão dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita restritas ao código linguístico, mas também abrange seus usos, suas funções e seus efeitos na sociedade. É o que podemos chamar de letramento, cuja

³⁰ [...] leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales (CASSANY, 2006, p.38).

concepção difundiu-se inicialmente no Brasil com a diferença entre alfabetização e letramento e envolve um variável e complexo campo de conceitos.

Nesse sentido, conhecer a contextualização do letramento é trabalho essencial para que se possa entender a natureza da problemática subjacente à utilização do termo. Portanto, na seção seguinte, iniciaremos as explicitações sobre o início dos estudos de letramento do Brasil e seu redimensionamento para os Novos Estudos do Letramento, em inglês *New Literacy Studies* (doravante NLS).

1.2.3 Letramento(s) e Práticas de Letramento: Conceitos e Novas Perspectivas de Estudos

Para Marinho (2010), a produção escrita em língua inglesa, além de influenciar a entrada do termo letramento no Brasil, revelou que, embora utilizássemos o conceito *literacy*, não tínhamos uma expressão que o traduzisse com mais propriedade em língua portuguesa. A introdução da palavra letramento no Brasil deu-se no início da década de 1980, por meio das publicações inglesas (STREET, 1989, 1993) e norte-americanas (GOODY, 1968, 1986, 1987, 1997; GREENFIELD, 1972), além de traduções de obras escritas por Luria (1977) e Vygotsky (1984) para o inglês (TFOUNI, 2011, p. 217).

Nesse contexto, por meio da publicação de três artigos em língua inglesa que abordavam questões relacionadas à *alfabetização* e ao *letramento*, iniciou-se a compreensão dos significados decorrentes da utilização do termo *literacy* e seus adjetivos *literate* e *illiterate* em língua portuguesa. Na tradução para o Português, *literacy* foi substituído pelos termos letramento, alfabetização, analfabetismo, alfabetizados, analfabeto, iletrado, no entanto, observou-se que a palavra alfabetismo não foi utilizada (MARINHO, 2010, p.13-14).

Na tentativa de justificar a não utilização do termo alfabetismo nos estudos, Soares (2006) explica que a dimensão dos índices de analfabetismo no Brasil não permitia que os estudiosos abrangessem a realidade do alfabetismo, considerado como estado ou condição de quem sabe ler e escrever. Apenas recentemente esse oposto tornou-se necessário porque “passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta ler e escrever, mas é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2006, p. 20).

De fato, a utilização terminológica marcada pela heterogeneidade, além de contextualizar e explicar o surgimento do termo letramento em nossas pesquisas passou a determinar grupos sociais, classes discursivas e ampliou a complexidade que envolve o uso da palavra em debates em torno de questões conceituais.

Conforme Soares (2006, p. 15), os estudos sobre letramento tiveram início na segunda metade dos anos 1980, através do discurso de especialistas da área da Educação e das Ciências Linguísticas. As primeiras ocorrências sobre a definição de letramento, feitas por pesquisadores brasileiros, foram iniciadas por Tfouni (1986), Kato (1996), Verdiani (1998) e Kleiman (1995), e, desde então, a palavra tornou-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado dos especialistas.

Primeiramente traduzido da palavra em inglês *literacy*, letramento resulta da junção da palavra em latim *littera*, que significa letra, e do sufixo-*cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Já no *Webster's Dictionary*, *literacy* tem o significado de “*The condition of being literate*”, a condição de ser *literate*; educado, especialmente, capaz de ler e escrever (SOARES, 2006, p. 17). Este conceito carrega a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para um grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras:

[...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, torna-se alfabetizado, adquirir “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e linguística (SOARES, 2006, p.18).

Nesse contexto, compreendemos que a dimensão do ato de ler se expande para além das fronteiras do simples domínio do código linguístico e passa a representar o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever do ponto de vista individual ou social. Deste modo, a concepção de letramento nasce da divergência entre os estudos interessados nas grandes consequências cognitivas, históricas e culturais atribuídas à escrita e entre os interessados nas práticas locais ou situadas de letramento. Portanto, a construção desse conceito resulta de embates e de processos de negociação ainda pouco analisados, pois medir o grau de letramento de um indivíduo ou de uma sociedade “significa avaliar as suas

possibilidades e condições de participação nas práticas de escrita que essa sociedade disponibiliza, as crenças, os valores e modos de relação com a cultura e a escrita” (MARINHO, 2010, p.16).

Nos últimos anos, a acepção do termo letramento expandiu a visão em torno dos novos estudos voltados para a concepção social da leitura e da escrita, conseqüentemente, conduziu grande parte dos pesquisadores a buscarem adequações de teorias sociais à prática. De fato, a ampliação das pesquisas engloba as mudanças sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e cognitivas que, atreladas aos antigos e novos paradigmas da cultura escrita, ampliam a dificuldade em definir metodologias que permitam entender e descrever micro contextos em que se desenvolvem práticas de letramento.

Veremos que os estudos sobre letramento na atualidade não envolvem, necessariamente, apenas atividades de leitura e de escrita, mas também engloba a oralidade como objeto de análise em seus estudos, além de envolverem questões políticas e sociais de inclusão.

Portanto, em decorrência da abrangência conceitual e terminológica sobre letramento, buscaremos traçar um breve panorama dos estudos de Letramento no Brasil, para apresentarmos o conceito assumido em nossa pesquisa e então nos deteremos às explicações em torno dos conceitos de *práticas de letramento* e *eventos de letramento* que, dentro desse contexto, inserem-se de forma relevante.

1.2.3.1 Estudos de Letramento no Brasil e os Novos Estudos sobre o Letramento

Conforme Kleiman (2008, p.15), os estudos sobre letramento no Brasil, ao mesmo tempo incipientes e vigorosos, configuram-se como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e as explicações sobre um fenômeno com o interesse social ou aplicado e a formulação de perguntas, cujas respostas possam promover a transformação de uma realidade preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita.

Para Marinho (2010), a introdução do conceito no Brasil encontrou um terreno fértil, preparado pelas mudanças epistemológicas na área das Ciências da Linguagem e da

Educação, as quais levaram também a mudanças no objeto de estudo da Língua Portuguesa. A inserção do texto, dos gêneros e a valorização dos usos sociais da língua empurraram-na para o fundo do cenário como sistema, baseada na concepção de aprendizagem da gramática em forma de habilidades estritamente linguísticas (MARINHO, 2010, p.18-19).

Destarte, com o direcionamento dos estudos com foco nos usos sociais da língua, dos discursos e das relações de poder, surgiram os Novos Estudos sobre o Letramento que, profundamente marcados por fundamentos políticos, sociais e antropológicos da alfabetização, da leitura e da escrita, estabeleceram estreita aproximação com a obra de Paulo Freire.

Para Marinho (2010, p.19), o lugar da ideologia e das relações de poder encontrou identificação na obra de Freire, por conceberem o conceito de alfabetização (*literacy*) para além do nível das habilidades linguísticas, de domínio do código escrito ou de habilidades técnicas e neutras. Percebeu-se que a relação intrínseca entre as concepções de letramento no Brasil e a valorização dos usos sociais da língua, refletida pela grande aproximação com o pensamento de concepção libertadora de Paulo Freire, portanto, permite compreender a ideologia dos discursos, nem sempre transparente e representa um dos maiores desafios na atualidade.

A respeito do desvelamento de discursos ideológicos dentro do sistema democrático, Cassany (2006, p.47-49) expõe, de maneira relevante em seus estudos sobre letramento crítico, que a liberdade de expressão constitui um direito fundamental, pois essa “se baseia também na capacidade de compreender, em habilidades de leitura, compreensão e reflexão dos cidadãos”.³¹ Desse modo, para combater mentiras, imprecisões ou opiniões contrárias, precisamos usar a nossa capacidade de descobrir enganos, levando em consideração que o discurso é uma arma sutil, versátil e poderosa que esconde ideologias e intenções por trás de cada discurso.

Nesse contexto, compreendemos que o desenvolvimento da capacidade reflexiva do aluno representa o sentido de libertação explicitada nos ensinamentos de emancipação de Freire (2009) que, ao discutir sobre o mito da neutralidade da educação, também nos leva a refletir sobre a negação da natureza política do processo educativo. O autor afirma que, “do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto

³¹ La democracia se basa también en la capacidad de comprender, en habilidades de lectura, comprensión y reflexión de los ciudadanos (CASSANY, 2006, p. 48).

negar o caráter educativo do ato político” (FREIRE, 2009, p. 23). Isso significa ser impossível existir uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral, assim como uma prática política esvaziada de significação educativa.

Kleiman (2008) afirma que o conceito de letramento começou a ser utilizado em contexto acadêmico como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita e dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Todavia,

Eximem-se dessas conotações os sentidos que Paulo Freire atribui à alfabetização, os quais a vêem como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, a descrever sua consciência crítica, capaz de introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação (KLEIMAN, 2008, p. 16).

Entendemos que a organização reflexiva do pensamento, atrelada ao desenvolvimento da consciência crítica, devem consolidar, em primeiro plano, à formação educacional do aluno de maneira prática e socialmente contextualizada. É importante ressaltar que, para que isto se estabeleça, o professor deve partir da premissa de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2009, p.11), pois a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o seu contexto, numa intrínseca relação dinâmica entre linguagem e realidade.

Freire (2009) insiste na importância de adotar esse ponto de vista, concebendo o fato de que a leitura mais crítica é anterior à leitura menos crítica do mundo, o que “possibilita aos grupos populares, às vezes, em posição fatalista em fase das injustiças, uma compreensão diferente da sua indignação” (FREIRE, 2009, p.21). Nesse sentido, a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não, pode construir-se como um instrumento de ação contra-hegemônica.

Entretanto, o ponto de partida para conceber o conceito de letramento como mecanismo educacional voltado para as questões políticas, sociais de inclusão e injustiça é a não restrição aos usos sociais da leitura e da escrita. As abordagens que definem letramento como “um conjunto de habilidades, técnicas e competências voltadas exclusivamente para a produção e a recepção de textos escritos e para o domínio maior ou menor de técnicas de leitura e escrita”, simplificam a complexidade que envolve os estudos e perfilam-se na teoria da grande divisa (TFOUNI, 2011, p. 219).

Para Kleiman (2008), entre vários argumentos que justificam o uso do termo letramento, em vez do tradicional “alfabetização,” reside no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são consideradas letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas antes mesmo de serem alfabetizadas:

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, uma vez que é junto da mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas (KLEIMAN, 2008, p. 18).

Compreendemos que anteriormente, as práticas específicas de letramento escolar restringiam as atividades leitoras e desprezavam as práticas orais de leitura vivenciadas pelas crianças antes de ter contato com a instituição Escola. No entanto, com a ampliação dos estudos, passamos a considerar o conceito de forma abrangente, sobretudo, levando em consideração as familiarizações com as práticas discursivas letradas ou por meio de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico.

Para Yunes (2009), mesmo na ausência da consciência da linguagem, essa funciona como suporte da memória, das situações e dos contextos que marcam a vida psíquica e fundamentam lentamente a subjetividade por meio da relação com os outros. Nesse sentido:

Se vamos organizando nossas experiências, mesmo inconscientemente, por nossa capacidade de falar delas, de rememorar-las, é possível construirmos um acervo de vida que inclua as histórias que acompanhamos, seja no cotidiano, seja nas leituras. Algo novo nos atravessa quando lemos/ouvimos novas e velhas histórias, capazes de nos co-mover em diferentes planos, do afetivo ao intelectual (YUNES, 2009, p. 18-19).

Entendemos, portanto, que considerar a memória oral da criança como prática discursiva letrada é compreender que discurso e narrativa são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade discursiva de cada indivíduo que, historicamente inserido em contextos sociais, é constituído por suas experiências anteriores e posteriores às práticas de leituras letradas. Ainda segundo Yunes (2009), ao nos construir como seres de histórias, o que lembramos, seletivamente, lembra quem somos, quem “estamos sendo” (YUNES,2009, p.18).

Conforme Kleiman (2008), aos poucos, os estudos sobre letramento passaram a pressupor que seus efeitos estariam atrelados às práticas socioculturais de grupos e suas condições de uso da escrita, deixando de lado a ideia errônea dos efeitos universais do letramento. E a fim de determinar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedade não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação de grupos que sustentavam o poder, as pesquisas foram, cada vez mais, expandindo-se (KLEIMAN, 2008, p.16).

Ainda com base em Kleiman (2008, p.19), vemos que o fenômeno do letramento extrapolou o universo concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita, para além das práticas específicas da escola. Sendo assim, o parâmetro social, segundo o qual o letramento era definido e no qual os sujeitos eram classificados pela dicotomia alfabetizado e não alfabetizado, passou a ser apenas um tipo de prática, de fato dominante, que desenvolveu tipos de habilidades e determinou uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabeto, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho-, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2008, p. 20).

De fato, as práticas de escrita da escola, além de representarem a concepção de letramento dominante em nossa sociedade, pressupõem a existência de apenas um tipo de letramento. Sabemos que esse excede o domínio da escrita e engloba as práticas de leitura e de escrita nos mais variados contextos:

É preciso considerar, portanto, que, no centro do debate sobre letramento, estão, não somente aqueles que podem frequentar a escola e aprender a ler e escrever, mas também os excluídos, por condições de classe social, das práticas letradas hegemônicas (TFOUNI, 2011, p. 220).

Em decorrência da abrangência dos estudos surgiu, nos últimos anos, uma grande variedade de termos que, além de se relacionarem entre si, são empregados alternadamente por grande parte dos autores.

Atualmente, Soares (2010, p.56) afirma que letramento “é uma palavra semanticamente saturada, uma palavra que significa diferentes coisas para diferentes pessoas de diferentes contextos culturais e acadêmicos, para diferentes pesquisadores e para diferentes professores”. Tacitamente, as definições sobre os conceitos de letramento no Brasil carregam as implicações sobre a política de alfabetização e de letramento, o que justifica a diversidade de sentidos atribuídos à palavra, sobretudo, explicita a dificuldade em designar um conceito específico (SOARES, 2010, p.56).

Convém destacar que este fato justifica a pertinência em explicitar as diferentes acepções do termo letramento apresentadas por Soares (2010) a partir de quatro pontos distintos: do ponto de vista antropológico, linguístico, psicológico e educacional/pedagógico.

Em síntese, do ponto de vista antropológico, letramento são valores atribuídos às práticas sociais de leitura e de escrita em determinada cultura. Sob esse viés, consiste na diferenciação entre as culturas letradas e não letradas ou na identificação do caráter ideológico que permeia o estabelecimento dessas diferenças. Porém, do ponto de vista linguístico, designa os aspectos da língua escrita que a diferencia da língua oral, ou seja, é a palavra que remete aos aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos das práticas da escrita. Do ponto de vista psicológico, letramento se refere às habilidades cognitivas necessárias para compreender e para produzir textos escritos. Logo, essa perspectiva considera letramento como o processo cognitivo de compreensão e de produção de textos. E finalmente, para a perspectiva educacional/pedagógica, letramento designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos em práticas sociais que envolvem a língua escrita:

É este o conceito de letramento que, entre nós, está presente nas práticas escolares, nos parâmetros curriculares, nos programas, nas avaliações que vem sendo repetidamente feitas em diferentes níveis – nacional, estaduais, municipais. Este é o sentido que tem *literacy* na linguagem corrente educacional nos países de língua inglesa, tal como se comprova na bibliografia sobre o ensino de língua, nos currículos e nos programas (SOARES, 2010, p. 57-58).

Percebemos, portanto, que os diferentes conceitos redimensionam o sentido unívoco que envolve a acepção do termo para um sentido plural ou de multiletramento. O que nos leva a considerar este campo de estudos propício à transformação da *práxis* educacional e prioriza a competências individuais no uso e na prática da escrita contextualizada.

Street (2012) afirma que o termo multiletramento surgiu da tentativa de fazer oposição à noção autônoma reificada e singular de letramento que assumiu, durante muito tempo, um papel dominante no mundo inteiro. No entanto, o autor afirma que, ao caracterizar o letramento como múltiplo, “é muito fácil escorregar e supor então que há um único letramento associado a uma cultura única, de forma que haja letramentos múltiplos como há, supostamente, culturas múltiplas” (STREET, 2012, p.72). Portanto, alguns pesquisadores que trabalham com letramento e desenvolvem estudos no campo dos Estudos Culturais estão cientes da natureza múltipla, conflitante e processual da cultura, sobretudo, de que não se pode simplesmente alinhar um letramento único a uma cultura única.

Entendemos, ainda, que as práticas de escrita escolar que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade baseiam-se num modelo de letramento parcial e equivocado. Kleiman (2008) menciona que Street (1984) denominou essa concepção de letramento de modelo autônomo, por pressupor a existência de apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido e essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização e a mobilidade social. Diferentemente da significação atribuída à ‘autonomia’ mencionada nos estudos de Paulo Freire, essa característica do modelo autônomo de letramento “refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”. Além disso, este processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito e independente das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade (KLEIMAN, 2008, p.20-21).

Em oposição a esse modelo que a sociedade reproduziu, sem grandes alterações, desde o século passado, Kleiman (2008, p.21) também afirma que Street (1984) contrapõe ao modelo chamado ideológico, ao afirmar que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”. Além disso, o modelo ideológico de letramento não implica uma relação causal de letramento, progresso, civilização ou modernidade, pois “em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas” (KLEIMAN, 2008, p.21).

Já Cadzen e outros membros do grupo Novo Grupo de Londres/ NGL (*New London Group*, 1996) apresentam a noção conceitual ‘multiletramentos’ associada às formas

múltiplas de letramento e, diferentemente da menção de múltiplos letramentos associados a culturas diferentes, refere-se a canais ou modos de comunicação que podem ser chamados de letramentos, como o letramento do computador e o letramento visual (STREET, 2012, p.72-73). Para Soares (2010), a chamada revolução conceitual do termo letramento foi iniciada a partir de estudos antropológicos e vem, cada vez mais, progredindo e se aprofundando com os NLS. De acordo com estes estudos, a melhor tradução para a palavra *literacy* seria a cultura da escrita e não letramento (SOARES, 2010, p.56).

Marinho (2010, p.72) afirma que os NLS se referem a um conjunto de estudos, fundamentado pelo tipo de pesquisa etnográfica do letramento e da alfabetização e cuja tendência se deu no momento em que a antropologia começou a considerar a escrita como um objeto importante para se conhecer a cultura. Ademais, realizados em diversos contextos internacionais, tais estudos tem se apoiado também nos conceitos de *práticas de letramento* e de *eventos de letramento*.

Conforme posicionamento de estudiosos do NLS, “a concepção do letramento ou do *letramento social* precisa estar fundamentada em um trabalho de campo cuidadoso sobre as funções que as atividades e as habilidades de leitura e de escrita exercem na vida social” e se apoiem em procedimentos e estratégias que possibilitem aos sujeitos pesquisados fazer interpretações sobre suas práticas e funções de letramento (MARINHO, 2010, p. 77).

Essa perspectiva de estudo, além de deslocar o olhar sobre as consequências sociais da escrita para um contexto micro e situado, os NLS estruturaram o conceito de *eventos de letramento* de maneira ampla. Em síntese, Marinho (2010) afirma que:

O evento de letramento busca descrever uma situação de interação mediada pelo texto escrito, enquanto as “práticas de letramento” buscam estabelecer as relações desses eventos como algo mais amplo, numa dimensão cultural e social. “Práticas de letramento então, se referem a uma concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e ler e de escrever em contextos culturais”. Elas incluem modelos sociais de letramento utilizados pelos participantes e os significados atribuídos aos eventos de letramento (MARINHO, 2010, 77-78).

Por sua vez, a expressão “eventos de letramento” baseia-se na teoria que analisa os *eventos da fala* e é aplicada como ferramenta de pesquisa na área de Linguística Aplicada, para tornar evidente a noção de atividade com letramento suficiente para ser chamada de

evento de letramento e descrever seus aspectos referentes às práticas sociais, textos, objetos, falas sobre a escrita e a aprendizagem (STREET, 2010, p. 38).

Para os fins da nossa pesquisa, assim como Street (2012, p.75), consideramos o conceito de eventos de letramento como útil, pois capacita pesquisadores e também participantes a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e vê-las enquanto acontecem. Logo, podemos observar um evento que envolve a leitura e/ou a escrita e a partir de então traçar suas características. Ao passo que o conceito de práticas de letramento refere-se à tentativa de lidar com os eventos e os padrões de atividades de letramento, para relacioná-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social:

[...] E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado. Não podemos apreender os modelos simplesmente sentando no muro com uma filmadora e observando o que está acontecendo. Podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento. Aqui há uma questão etnográfica. Temos que começar a conversar com as pessoas, a ouvi-las e a ligar a sua experiência imediata leitura e escrita a outras coisas que elas também façam (STREET, 2012, p.76).

Nesse sentido, fica explícita a natureza social que envolve os enquadramentos conceituais de práticas de letramento e eventos de letramento. Conseqüentemente, a compreensão das regras subjacentes a um tipo de evento, remete-nos às práticas socioculturais das instituições nas quais esses eventos ocorreram. Entretanto, o *evento de letramento* é algo observável por meio da interação mediada pelo texto escrito e *práticas de letramento* não são atividades diretamente observáveis, porque envolvem processos internos, muitas vezes inconscientes, além de valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (MARINHO, 2010, p. 79-80).

Vóvio e Souza (2005) defendem que a natureza das práticas sociais de uso da linguagem escrita é caracterizada pelas formas que a leitura e a escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais. Deste modo, diante da natureza que os dados de nossa pesquisa assumem dentro do contexto, adotamos o conceito de letramento proposto por Vóvio e Souza (2005), ao afirmar que:

[...] as pessoas teriam suas práticas de leitura e escrita delimitadas por configurações singulares, dependentes de suas histórias de vida, das práticas e atividades que tomam parte de seu cotidiano, circunscritas aos grupos sociais a que pertencem e à atividade a que se dedicam e, de modo mais

abrangente, ao contexto sócio-histórico que emoldura a sua existência (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 42).

Com base nos estudos sociológicos de perspectiva construtivista social, destacamos que as pesquisas que investigam a trajetória do letramento em práticas sociais engajadas partem da análise das práticas de usos da linguagem oral e escrita geradas em âmbitos sociais e as consequências dessas vivências na formação identitária dos participantes. A partir da abordagem sociocultural, as práticas de letramento “são compreendidas como modelos e eventos culturais que dão forma a comportamentos, a significados, a valores e atitudes, concretizados e assumidos nos usos da leitura e da escrita” (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 45).

Segundo Marinho (2010), analisar os eventos de letramento, em qualquer espaço social, significa descrever as regras subjacentes, levando em conta a situação de interação ente os sujeitos e seus objetivos, os gêneros textuais e seus suportes, modos de relação com esse material escrito, as interações verbais evidenciadoras das negociações de significados e de efeitos de sentido que se constituem em torno ou a partir desses textos (MARINHO, 2010, p. 80).

Diante disto, na seção seguinte discutiremos sobre o letramento literário, às funcionalidades do TL no ensino de FLE e às práticas de leitura literária, como questões indispensáveis ao desenvolvimento da competência leitora na formação de professores de LE.

1.2.4 Letramento Literário, Uso do Texto Literário e Práticas de Leitura Literária no ensino de línguas

1.2.4.1. O que define um texto literário e o que é o letramento literário

Segundo Colomer (2003), o desenvolvimento dos estudos literários que percebiam “a concepção da literatura como um fenômeno comunicativo conduziu também o interesse por entender por que um texto é considerado literário e que chaves convencionais se requerem para interpretar um texto neste sentido” (COLOMER, 2003, p. 95).

Entretanto, embora muitos autores tenham se dedicado à elaboração de características determinantes para o conceito do que é um texto literário, não se chegou a nenhuma definição conclusiva sobre a especificação do fenômeno da “literariedad” em uma obra. Diante disso, não objetivamos em nossa pesquisa determinar uma definição de texto literário, mas refletir sobre os pormenores que conduzem ao entendimento da qualidade de literário a um texto.

Para Acquaroni (2007), existiam dois critérios, os semióticos e sociológicos, que serviam para agrupar distintas teorias e escolas que tentavam definir o que é literatura. Sobre estes dois critérios, a autora explicita que:

As teorias que utilizam critérios semióticos defendem que é possível distinguir e estabelecer claramente quais são as características intrínsecas da literatura. E as que se regem por critérios sociológicos defendem que a literalidade é uma questão de caráter fundamentalmente histórico, fruto do consenso sociocultural e, portanto, variável: os parâmetros utilizados para decidir o que é literariamente valioso e que não vai ser revisado, modificado ao longo do tempo, não são dos próprios autores, nem sequer as características que emergem do texto que as concede a categoria de *literário*, mas da própria comunidade linguística³² (ACQUARONI, 2007, p. 16-17).

Segundo Aragão (2006, p.46), alguns críticos consideraram que a classificação de literário que se atribui a alguns textos é determinada mais pelo consenso social do que por características inerentes ao seu material verbal ou a suas qualidades estéticas imanentes, pois tais rasgos definitórios podem ser observados em todas as obras consideradas literárias. Sobre essa caracterização, Mendoza (2004) afirma que:

A caracterização do ‘literário’ é uma atribuição que surgiu a partir do consenso histórico-cultural, desse modo essa atribuição de valor está sujeita a evolução dos critérios estéticos de cada época, por sua vez, o reconhecimento das qualidades artísticas e estéticas depende da apreciação do discurso literário, segundo os critérios que explícita ou implicitamente, foram estabelecidas as convenções culturais de uma comunidade³³ (MENDOZA, 2004, p.28).

³² Las teorías que utilizan criterios semióticos defienden que es posible distinguir y establecer claramente cuáles son las características intrínsecas de la literatura. Las que rigen por criterios sociológicos sostienen que la **literariedad** es una cuestión de carácter fundamentalmente histórico, fruto del consenso sociocultural y, por lo tanto, variable: los parámetros utilizados para decidir qué es literariamente valioso y qué no lo es van siendo revisados, modificados a lo largo del tiempo; no son los propios autores, ni siquiera las características que se desprenden del texto, las que le otorgan la categoría de *literario*, sino la propia comunidad lingüística (ACQUERONI, 2007, p. 16-17).

³³ La caracterización de ‘literario’ es una atribución surgida del consenso histórico-cultural, por lo que esa atribución de valor está sujeta a la evolución de los criterios estéticos de cada época; por su parte, el reconocimiento de las cualidades artísticas y estéticas depende de la apreciación del discurso literario según los

Nesse sentido, dentro do contexto de nossa pesquisa e em concordância com Mendoza (2004), consideramos que a chave de identificação do que venha a ser literário está na primazia da função poética dentro do texto literário que, “sem chegar a ser exclusiva, é baseada na presença da conotação, na sugestão da expressão estética que o discurso provoca e somente é percebida com um efeito que o leitor aprecia”³⁴ (MENDOZA, 2004, p. 136).

Além disso, Mendoza (2004) resalta alguns procedimentos de análise para o reconhecimento de um texto literário, entre eles destacamos: a) as contribuições da própria experiência leitora; b) a apreciação intuitiva dos contrastes oferecidos em outras modalidades textuais; c) a diferenciação da forma de especificados recursos, do tema, da intenção, do conteúdo; e d) da função poética dominante³⁵ (MENDOZA, 2004, p.131).

No Brasil, entre as produções teóricas sobre o tema letramento literário, destacamos as contribuições de Cosson (2011) em sua obra - *Letramento Literário: teoria e prática*. Na busca de formar uma comunidade de leitores por meio da abordagem da leitura literária, o autor apresenta procedimentos de ensino dentro de um processo de escolarização da literatura. A proposta objetiva formar uma comunidade de leitores que ultrapasse os muros da escola, pois a prática “fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver no mundo” (COSSON, 2011, p. 12).

Para Cosson (2011, p.47), além do saber literário, é fundamental que o letramento literário acompanhe três etapas básicas do processamento de leitura, pois a linguagem literária compreende três tipos de aprendizagem:

- a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra;
- a aprendizagem sobre a literatura, que envolve o conhecimento de história, teoria e crítica;
- e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários (COSSON, 2011, p. 47).

critérios que explícita o implícitamente hayan establecido las convenciones culturales de una comunidad (MENDOZA, 2004, p.28).

³⁴ La clave de la identificación está en el hecho de que la primacía de la función poética en el texto literario – sin llegar a ser exclusiva – se basa en la presencia de la connotación, de la sugerencia y de la expresión estética que suscita el discurso y que sólo se percibe con un efecto que aprecia el lector (MENDOZA, 2004, p. 136).

³⁵ El reconocimiento del texto literario es posible contando con: a) las aportaciones de la propia experiencia lectora; b) la apreciación intuitiva de los contrastes entre otras modalidades textuales que ofrecen textos; c) la diferenciación de la especificidad de la forma, de los recursos, de la temática, de la intención, del contenido; y d) la intuida función poética dominante (MENDOZA, 2004, p.131).

No que se refere às etapas do processo de leitura, o autor sistematiza as atividades de Literatura em duas sequências didáticas: a *básica* e a *expandida*. Fundamentalmente constituída por quatro passos: *motivação*, *introdução*, *leitura* e *interpretação*, a perspectiva apresenta o seguinte encadeamento metodológico: a **primeira** consiste na construção dos saberes por meio da prática (leitura e escrita); a **segunda** é a técnica do andaime, cujo objetivo busca dividir com o aluno, em alguns casos, transferir a edificação do conhecimento; e a **terceira** perspectiva é o portfólio, que oferece ao aluno e ao professor a possibilidade sistemática de registrar as diversas atividades produzidas durante o processo de leitura (COSSON, 2011, p. 48).

Ainda, conforme Cosson (2011), em uma sociedade letrada como a nossa, onde são inúmeras as possibilidades de exercício da linguagem pelo uso da palavra, a escrita ocupa o lugar central. “Praticamente todas as transações humanas de nossa sociedade letrada passam, de uma maneira ou de outra, pela escrita, mesmo aquelas que são orais ou imagéticas” (COSSON, 2011, p. 16). Ainda segundo o autor,

Essa primazia da escrita se dá porque é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço. A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano (COSSON, 2011, p. 16).

Dessa forma, considerando a escrita como veículo da literatura, portanto, da palavra em sua construção material, podemos dizer que linguagem, *palavra* e *escrita*, encontram na literatura seu mais perfeito exercício. Nessa perspectiva, “a literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante” (COSSON, 2011, p.16).

Levando em consideração que, nos dias atuais, a veiculação dos mais variados tipos de informações se propaga de forma rápida, podemos também dizer que a leitura ocupa um papel de grande destaque em nossa sociedade, pois “de todas as competências culturais, ler é, talvez, a mais valorizada entre nós.” (SOUZA; COSSON, 2011, p.101):

Ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita. Ao nascer, recebemos um nome e um registro escrito. Ao morrer não é diferente. Precisamos da escrita para atestar nossa morte. Entre um ponto e outro que tece a linha da

existência, somos crianças e os brinquedos, como vídeo-game, demandam que saibamos ler. A televisão a que assistimos está repleta de palavras escritas, mesmo naquelas situações em que o locutor leu o texto, oralizando a escrita. As músicas que cantamos foram antes escritas. [...] A vida é, a todo momento, permeada pela escrita (SOUZA; COSSON, 2011, p.101-102).

Há de se concordar que a expansão das práticas sociais que envolvem a produção da leitura e da escrita reconfiguraram os estudos sobre letramento de forma a atender as mais diversas finalidades. Além disso, a diversificação das práticas leitoras exigiu do leitor proficiências que atendessem às exigências sociais de forma contextualizada, entre estas práticas, destacamos a leitura literária em contexto escolar.

Na escola, a preocupação da formação o leitor proficiente fez com que fossem questionados os tradicionais modelos de práticas de leituras literárias, que comumente utilizados como pretexto para um ensino com enfoque sobre os aspectos gramaticais, o estudo de gêneros literários era também, habitualmente, voltado para o estudo lexical que se apresentavam com pouca ou nenhuma relevância para os alunos:

As pessoas não lêem porque não gostam, mas pelas condições que subjazem à relação leitor/texto que são, muitas vezes, paralisantes e insignificantes. O leitor proficiente não nasce pronto; tal condição é consequência da atmosfera leitora reinante no seu contexto social, principalmente, no que diz respeito à escola e, essencialmente, à sala de aula (SILVA; SILVEIRA, 2013, p.93).

Podemos dizer que a escolarização da leitura literária está diretamente ligada à forma como a literatura é trabalhada em sala de aula, portanto desconsiderando a função social do ensino. Nesse sentido, para Silva e Silveira (2013) o letramento literário passa a representar dentro do processo de “escolarização” “uma estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar; noutras palavras, é o uso social da literatura” (SILVA; SILVEIRA, 2013, p.94).

Urge a necessidade de repensar e ressignificar as práticas de leitura literária escolar, sobretudo “se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizador da literatura” (COSSON, 2011, p. 29). Para isso, é imprescindível que o professor saiba explorar as potencialidades do texto literário, deixando de lado a leitura guiada de maneira despretensiosa, simplória e instintiva, pois

Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é a apenas a forma mais determinada da leitura porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo (COSSON, 2011, p. 29-30).

Conforme Silva e Silveira (2013, p.100), dentro de uma proposta de letramento literário, a leitura literária desempenha a função de ajudar ao aluno, e também ao professor, a ler melhor a si mesmo, aos outros e ao mundo através das conexões texto-leitor (relações com as experiências de vida do aluno/leitor), texto-texto (intertextualidade-relações com outros textos) e texto-mundo (relações estabelecidas entre o texto lido e os acontecimentos globais).

Além disso, a leitura literária na escola exerce a função de nos ajudar a ler melhor, pois, possibilita-nos a criação do hábito de leitura de forma prazerosa, sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura, “os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2011, p. 30).

Nesse sentido, defendemos a ideia de que a escolarização da leitura literária deva ultrapassar o espaço da sala de aula, que seja capaz de formar uma comunidade de leitores aptos a aplicar seus conhecimentos a partir das exigências do meio no qual está inserido. Para tal efetivação, é essencial que seja reavaliado o valor social e a função da literatura dentro da educação, pois mesmo que o texto literário seja, a priori, visto como um texto não utilitário, são os leitores que, a partir do diálogo com o texto, atribuem-lhe diferentes funções e finalidades.

A prática da literatura consiste exatamente numa exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita. Ela diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos, e isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada, pois uma leitura literária nunca será mesma: o leitor sempre terá algo a ressignificar (SILVA; SILVEIRA, 2013, p.95).

Logo, o principal argumento sobre a pertinência da literatura no processo educativo gira em torno do fato de que, o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana, oferecendo instrumentos para compreendê-la e ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores do sistema estético de uma cultura (COLOMER, 2007, p. 27).

Em nossa pesquisa, interessa-nos especialmente o Letramento Literário, entendido aqui, segundo as ideias de Paulino e Cosson (2009), como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Cosson (2011) afirma ainda não ser “possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária”, pois, na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Além do mais,

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2011, p. 23).

Por trás desse letramento escolar, encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento, quando se coloca a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário e quando se deseja promover o letramento literário (COSSON, 2011, p.23-26).

Compreendemos que a promoção do letramento literário aponta, também, para a importância de se conhecer as práticas de leituras desenvolvidas não só nas escolas, nas universidades, no dia-a-dia em sala de aula, nas bibliotecas, mas também em todos os contextos envolvidos no processo de formação leitora:

[...] é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (SOUZA; COSSON, 2011, p.103).

Por conseguinte, definidora de funções, formadora de valores e comportamentos sociais a leitura literária e o letramento literário são, sem dúvida, um dos componentes que acarretam cada vez mais transformações em nossa sociedade. Nesse caso, é essencial destacarmos a experiência da literatura como meio capaz de acomodar múltiplas “possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69-70).

Depois de mencionarmos a importância do Letramento literário, passaremos a discutir a importância do uso do texto literário e das práticas de leitura literária em língua estrangeira.

1.2.4.2. O texto literário no ensino de LE: implicações teóricas e práticas no ensino de FLE

Martins e Versiani (2008, p.11), lembram-nos de que, tradicionalmente, por sua primazia e excelência, o texto literário era escolhido como material didático a ser estudado na escola. As antologias e, posteriormente, os livros didáticos eram fundamentalmente constituídos de excertos de literatura que serviam de exemplos a serem imitados pelos alunos, tanto como uso linguístico, quanto como conteúdo ético, estético e moral.

Segundo Colomer (2007), as disciplinas da área de humanidades sempre sustentaram que a contribuição da literatura na construção social do indivíduo e da coletividade representa não apenas algo essencial, mas simplesmente inevitável. Vimos que a partir da Segunda Guerra Mundial e em decorrência do resultado de diferentes processos de mudanças, o sistema educativo foi diminuindo a importância atribuída à literatura desde o início de seus usos.

Ainda, tomando como base os ensinamentos de Colomer (2007), no final da década de 1960, a constatação do fracasso leitor nas escolas secundárias obrigou os estudiosos a analisarem as causas dos resultados obtidos e a reconsiderarem o modelo de ensino cultural e linguístico oferecido pela escola. Em decorrência disto, o ensino da literatura, até então considerado um dos pilares da formação escolar, foi gradativamente desaparecendo dentro do novo modelo educativo (COLOMER, 2007, p.21).

Para Richards (2006), a década de 1970 marcou o início de uma reação às abordagens tradicionais de ensino de línguas que logo se disseminou pelo mundo. Os debates em torno da eficácia do uso do TL em aulas de LE geraram divergências entre linguistas e críticos literários. Logo, o ensino e aprendizagem de LE com enfoque central na gramática foi questionado sob o argumento de que as habilidades linguísticas envolviam muito mais do que a mera competência gramatical:

Embora a competência gramatical fosse necessária para a produção de sentenças gramaticalmente corretas, a atenção se voltou ao conhecimento e às habilidades necessárias para usar a gramática e outros aspectos linguísticos de maneira apropriada para diferentes finalidades comunicativas como, por exemplo, fazer solicitações, dar conselhos, sugestões, descrever vontades e necessidades e assim por diante (RICHARDS, 2006, p.5).

De fato, a compreensão dos processos de aprendizagem de uma segunda língua passou por modificações significativas e as novas abordagens cruzaram-se com o surgimento do Ensino Comunicativo de Língua Estrangeira, doravante (ECLE).

Nesse contexto, os adeptos da abordagem comunicativa de ensino, passaram a considerar o TL inadequado aos estudos de línguas voltados para o enfoque dos atos da fala, levando os textos literários para um espaço impreciso e inesperado no currículo. “Desse modo, ao mesmo tempo em que se marginalizaram as produções literárias, foi-lhes dado um espaço indeterminado e sem função específica entre as atividades de sala de aula, projetadas no âmbito linguístico-comunicativo”³⁶ (MENDOZA, 2007, p.25).

Em meio às incongruências e aos questionamentos referentes à eficácia do uso do TL no ensino de línguas, encontra-se também o pressuposto ‘errôneo’ de entender o discurso literário como complexo e com a única função de oferecer ao leitor um efeito estético. Entende-se que “o discurso literário é somente um caso particular, um tipo de discurso específico, complexo e elaborado, com exclusiva funcionalidade estética e, portanto, com pouca ou nenhuma projeção pragmática”³⁷ (MENDOZA, 2007, p.27).

Logo, uma vez estabelecida a dicotomização entre ensino de língua e de literatura, alguns linguistas afirmam que a grande dificuldade dos alunos em compreenderem o texto literário, decorre do fato de este ser considerado “o resultado de um manejo complexo da língua pelo escritor, o que ocorre principalmente com os clássicos” (MARIZ, 2007, p. 18). Por outro lado, ao considerarem a literatura como a melhor forma de manifestação poética da língua, alguns especialistas dos estudos literários tendem a encará-la como “uma expressão sacra, enquanto a língua seria a expressão profana”. Além disso, sinônimo de refinamento e

³⁶ De este modo, a la vez que se marginaron las producciones literarias, se les asignó un espacio indeterminado y sin función concreta entre las actividades de aula diseñadas en el marco de la formación lingüístico-comunicativa (MENDOZA, 2007, p. 25).

³⁷ [...] según un supuesto erróneo, se dio a entender que lo literario sólo era un caso particular, un tipo de discurso específico, complejo y elaborado, con exclusiva funcionalidad estética y, por tanto, con escasa o nula proyección pragmática (MENDOZA, 2007, p. 27).

elegância privilegiava-se no ensino da LF, o ensino das *Belles Lettres* (MARIZ, 2007, p. 18-20).

Núñez (1998) defende a ideia de que Língua e Literatura caminham juntas, inter-relacionando-se e explicando-se mutuamente, inevitavelmente unidas em seu desenvolvimento e sua formação. “Esta simples reflexão, realizada no plano teórico, envolve imediatas consequências metodológicas que no plano da práxis alcançam rápidas concretizações”³⁸ (NÚÑEZ, 1998, p. 211). Nessa perspectiva, julgamos importante saber a visão que o professor em formação tem sobre a literatura, pois consideramos um dos pontos fundamentais dentro do estudo sobre crenças, quanto ao uso do TL em práticas efetivas de leituras literárias no ensino do FLE.

Para Acquaroni (2007, p. 16), refletir sobre os argumentos relevantes para distinguir a literatura de outras manifestações escritas, nos ajuda a valorizar até que ponto e de que forma os materiais podem servir para o desenvolvimento de trabalhos em sala de aula, pois “se entendermos a literatura como **ato de comunicação**, observamos que todos os intentos de explicação sobre sua especificidade se adotada do ponto de vista do emissor, do receptor e da própria mensagem”.³⁹

Dentre os aspectos valorativos básicos da literatura, destacamos a sua função essencialmente formativa, capaz de afetar o consciente e o inconsciente do leitor sem apresentar um caráter doutrinador. Além de oferecer ao aluno o conhecimento profundo e mundo por meio do exercício da reflexão crítica, conduz o leitor à percepção da complexidade da sociedade a qual está inserido e contribui para a formação do sujeito como ser social. Nessa perspectiva, compreendemos que a literatura também atende à necessidade da ficção como meio de interligação comunicativa do homem à sua própria realidade.

Mesmo que haja a conscientização de que a compreensão da língua é indispensável para os estudos de literatura, o afastamento persiste em manuais de LF que, por meio de excertos descontextualizados e pouco significativos para o aluno aprendiz de LE, restringem a literatura aos níveis mais elevados da língua.

³⁸ Esta simple reflexión, realizada en el plano teórico, conlleva inmediatas consecuencias metodológicas que en el plano da praxis alcanzan rápida concretización (NÚÑEZ, 1998, p. 211).

³⁹ Si entendemos la literatura como **acto de comunicación**, observamos que en todos los intentos de explicación sobre su especificidad se adopta el punto de vista del emisor, del receptor o del propio mensaje. (ACQUARONI, 2007, p.16)

Sobre isso, Mariz (2007, p.20) afirma que a maioria dos manuais de FLE ainda apresenta a literatura por meio dos conhecidos *morceaux choisis*, fragmentos escolhidos que, restritos aos níveis mais avançado da aprendizagem, podem desviar a obra de seu contexto. Numa fórmula repetida por muitos, representam uma espécie de mutilação e esvaziamento dos sentidos da própria literariedade, igualando-se a utilização de documentos autênticos, a exemplo de receitas de cozinha, guias turísticos e textos jornalísticos. Destacamos, portanto, que a priorização do documento integral representa, dentro do contexto de nossa pesquisa, a forma ideal de tratamento em aulas de FLE.

Em síntese, Mariz (2007) comprovou em seu estudo que, de maneira geral, os textos literários aparecem nos manuais, “como pretexto para se trabalhar, em sala de aula, questões como léxico ou a sintaxe, sem uma preocupação maior com as instâncias do próprio texto, como a sua literalidade” (MARIZ, 2007, 34-36).

Santoro (2007) afirma que, sob o argumento de que língua e literatura constituem um binômio inseparável, muitos estudiosos já argumentaram a favor da necessidade de junção entre os dois campos do saber. Porém, ainda hoje, em domínios separados, são tratadas como disciplinas distintas que ensinadas e estudadas não estabelecem relações entre si:

Embora unidas em nomes de cursos universitários e pronunciadas como sintagma coeso e sólido em tantas ocasiões, língua e literatura permanecem ainda, na maior parte dos casos, dois campos separados do saber e, tanto nas escolas, quanto nas universidades, uma efetiva integração até hoje não se realizou (SANTORO, 2007, p.11).

Entendemos, portanto, que as transformações no ensino da Literatura em contexto escolar podem ser, inicialmente, justificadas pelo reflexo das mudanças ocorridas no ensino superior. Para Mariz (2007, p.19), no Brasil, por questões de tradição metodológica, a necessidade de separação entre o ensino de língua e de literatura materna, foi iniciada nos cursos de graduação em Letras e se expandiu para os cursos secundários. Cosson (2011) afirma que ainda hoje:

Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XXI. A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual (COSSON, 2011, p. 20).

Entretanto, para Todorov (2010), as mudanças nos estudos universitários de literatura não podem ser explicadas somente pela influência do estruturalismo, mas também é necessário tentar compreender e avaliar a concepção subjacente que fazemos da Literatura. Pois, segundo o autor, existe “a recusa em ver na literatura um discurso sobre o mundo ocupa uma posição dominante no ambiente universitário, exercendo influência notável sobre a orientação dos futuros professores de literatura” (TODOROV, 2010, p.40).

Ao longo dos anos, as tentativas de adequações metodológicas de uso do texto literário em diversos contextos de aprendizagem contribuíram para que acontecessem mudanças importantes dentro do ensino de línguas. Atualmente, conscientes de sua riqueza polissêmica, sabe-se que o texto literário merece tratamento diferente de outros tipos de textos em aulas de LE.

No entanto, Mariz (2007) destaca que não houve mudança significativa no quadro referente às metodologias de ensino, tendo em vista que a maioria dos métodos prioriza a oralidade, “visando à comunicação e/ou a uma boa pronúncia, com intensa repetição de palavras fora do contexto específico”, além da ausência de exercícios de leitura (MARIZ, 2007, p.33).

Mendoza (2004) e Colomer (2007) chamam atenção para o fato de que, mesmo que a literatura tenha cumprido inúmeras funções dentro do ensino de línguas, não significa que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, nem que os conteúdos tenham se apresentado adequados à capacidade, ao interesse e acessíveis à compreensão do aluno.

De fato, mesmo que a maioria dos estudiosos tenham se convencido da relevância desta abordagem de ensino, as discussões em torno das possibilidades formativas em se trabalhar com o TL em aulas de LE atravessaram o século XX e permanecem até os dias atuais. Além do mais, redirecionados para os questionamentos concernentes à apreensão e à construção de sentidos do texto em níveis elementares de estudos da língua, sinalizam para a necessidade de renovação do tratamento didático dos textos literários em aulas de LE.

Sobre a grande importância de se estudar uma LE, convém destacar que Mariz (2007, p.17) ressalta a possibilidade de ampliação para além das fronteiras culturais, de visão de mundo e da vida contemporânea no mercado profissional. Além disso, o estudo de uma LE se relaciona com a descoberta de si mesmo e do outro e nesse sentido passa a ser um exercício

de alteridade, de trilhar e de conhecer caminhos até então desconhecidos. Ainda segundo a autora:

É nessa perspectiva que surge o texto literário como uma das formas mais férteis para viver essa experiência em um mundo diferente, em função de sua *literariedade*. Como documento autêntico, destituído de intenção pedagógica, esse texto contribui para o tratamento não somente de questões da língua ou literárias, propriamente; mas estimula também a troca de fatores interculturais [grifo da pesquisadora] (MARIZ, 2007, p.17).

Cabe enfatizar que segundo Mariz (2007), diferentemente dos outros tipos de textos autênticos, o texto literário é imperecível. “Nele há aspirações humanas perpétuas, e é um dos meios de compreensão de formas culturais diferentes”. A autora ainda destaca outro aspecto que diferencia o texto literário: “a sua literariedade, a sua polissemia, isto é, uma possibilidade de múltiplas interpretações” (MARIZ, 2007, p. 41). A respeito do mesmo assunto Jover-Faleiros (2006) destaca que

O valor **polissêmico** de um texto parece ser uma das condições primeiras para que ele seja literário. Sua manifestação distingue-se da comunicação ordinária do cotidiano. Enquanto o uso da língua, no cotidiano, tem objetivos específicos, comunicativos, pragmáticos, veiculando, para sua realização, textos bastante denotativos e monossêmicos, a linguagem literária é plural, seus sentidos são potenciais e não se busca estabilizar um sentido em detrimento dos demais. Associada à noção de polissemia, está a noção de **perenidade** do texto literário, pois como os seus sentidos são, em última análise, inesgotáveis, ele não perde a razão de existir uma vez lido, seu valor não se esvazia a cada leitura [...] (JOVER-FALEIROS, 2006, p.87).

Vimos, portanto, que certas concepções contra o uso do TL no ensino de línguas estrangeiras foram, ao longo dos anos, reproduzidas e acabaram contribuindo, de maneira significativa, para que o trabalho sobre as funcionalidades da linguagem literária fosse drasticamente reduzido.

Percebemos, ainda, que a perpetuação de crenças negativas em relação ao TL no ensino de LE, atrelada à ausência de modelos que conduzam o aluno aprendiz à apreensão efetiva dos significados dos textos representam, de forma geral, entraves às práticas efetivas de leitura literária em aulas de LE.

Dentre as mais variadas justificativas que podemos aferir à pertinência do uso do texto literário no ensino de línguas, o da formação de leitores é um dos fundamentos que mais envolvem variantes, seja em língua materna ou em língua estrangeira.

Por fim, Rouxel (2013, p.89) certifica que “a leitura literária é, em geral, fortemente associadas à construção da identidade e esta é por sua vez percebida como um dos benefícios daquela: ler a literatura contribuiria assim positivamente para a estruturação da personalidade”, razão pela qual nos parece adequado discutir, na seção seguinte, a relevância da leitura literária como uma experiência a ser vivenciada de forma significativa, seja na escola ou na universidade.

1.2.4.3 A leitura literária no ensino de línguas

Ao longo da história, a leitura foi entendida e descrita de maneiras bastante diferentes. Como vimos, a sucessão de modelos de leitura oscilavam em dar prioridade ao autor, ao texto ou ao leitor (JOVER-FALEIROS, 2006, p.45).

Jover-Faleiros (2009, p.72), nos recorda que a leitura literária no FLE oscilou na mesma medida em que transitou o lugar da leitura. Aprendia-se francês *para* ler os grandes clássicos da literatura francesa que representavam o ápice do uso da língua e tinham papel formador das elites. Em outro momento, a pesquisadora afirma que o lugar da leitura em FLE ainda está por ser definido, pois se observa que ora ela é o centro da aprendizagem, nesse caso o modo de trabalhá-la em sala de aula é bastante orientado, “ora seu lugar é de recreação ou até mesmo decorativo (como alguns métodos de FLE)” (JOVER-FALEIROS, 2006, p.64).

Ao pensarmos na complexidade que envolve o trabalho com leitura em LE, a tarefa se torna bastante ambiciosa em decorrência da grande variedade de parâmetros que podem ser analisados nos processos e estratégias de leitura. Diante de tal constatação, compreendemos que o desenvolvimento de uma pesquisa que envolve leitura em LE exige um trabalho em longo prazo, pois requer o envolvimento do tipo de pesquisa com embasamento etnográfico. Dessa forma,

Se a compreensão escrita deve ser vista como uma atividade de construção de sentido, sua aprendizagem deve ser concebida como um processo lento e reflexivo, em que o leitor deva ser levado a trabalhar o texto em profundidade, estabelecendo relações pertinentes e produtivas entre as estruturas entre as estruturas textuais e conhecimentos de mundo, e sendo, cada vez mais, atraído e seduzido por este *imenso* prazer que é a leitura em língua estrangeira (PIETRARÓIA, 2001 p.15).

Convém mencionar que, por esta razão, recorreremos às práticas de leitura literária sem nenhuma intenção de fazer medições de compreensão leitora. Dentro de um contexto didático, o trabalho de leitura literária em Língua Francesa assume, em nossa pesquisa, um caráter formador; seja por meio da desmistificação e da reformulação de crenças relacionadas ao uso do TL no ensino do FLE ou pela construção do sujeito leitor, futuro professor de Língua Francesa.

Para Pietraróia (2001, p.20-21), quando compreendemos a leitura como uma atividade de “construção de sentido”, estamos discordando da ideia de que *o* ou *os* sentidos podem ser “achados” no texto, pelo simples fato de terem sido previamente fixados no texto pelo autor. Conforme a autora,

Construir sentido em leitura é fazer interagir as experiências de linguagem do leitor e seus conhecimentos de mundo com a matéria-prima escrita que possui diante dos olhos, por meio dos dados formais e contextuais dessa última. Nessa interação, alcançada pela execução de inúmeras estratégias, o leitor refaz o caminho percorrido pelo autor no texto, servindo-se para isso das pistas ou dos rastros deixados durante o processo de escrita para inaugurar um novo percurso, individual e subjetivo, mas *nunca arbitrário*, pois o próprio texto indica os caminhos a serem seguidos (PIETRARÓIA 2001, p.20-21).

Ainda nesse sentido, o texto não estabelece apenas um sentido unívoco, definido por um autor, que permanece no texto através dos tempos para ser ‘descoberto’, mas pelo leitor por meio da decifração das palavras que o compõem. Como resultado desse processo interacional, a construção do sentido do texto é estabelecida não apenas pela intenção do autor ao produzir o texto, mas também pela “reação do leitor àquilo que lê” (JOVER-FALEIROS, 2006, p.46).

Sendo assim, compreender um texto escrito constitui-se, fundamentalmente, em trabalhar com os mais variados processos de construção do sentido, pois a leitura envolve “desde reações afetivas e os interesses pessoais do leitor, até o contexto em que se opera a leitura, e passando evidentemente pela forma e pelos elementos do texto e pelo controle das atividades executadas” (PIETRARÓIA, 2001, p.19).

Segundo Colomer (2007), a leitura literária não teve uma presença consistente nas atividades escolares. A partir de um estudo sobre textos escolares escritos por diversos autores de épocas e línguas diferentes, observou-se que o aprendizado veiculado por esses escritos era:

[...] extremamente limitados e estáveis: aprender a ler e a escrever no seu sentido mais básico de decodificação, memorização das tabuadas de multiplicar e dos nomes espalhados pelos mapas pendurados na parede da sala de aula ou a leitura em voz alta de textos religiosos ou patrióticos (COLOMER, 2007, p.17).

Para Martins e Versiani (2008, p. 11), mesmo que o discurso literário carregasse as mais variadas possibilidades discursivas, o discurso institucional o resumia a um simples texto e o colocava em um lugar entre o discurso estético e o discurso institucional. Nessa interface, o texto literário era utilizado em atividades de leituras objetivas e pouco significativas para os alunos, com a finalidade apenas de reproduzir o que foi lido (MARTINS; VERSIANI, 2008, p.11).

Ainda conforme as autoras, “nas mediações escolares da leitura literária, muitas vezes observa-se a perda de elos entre as instâncias do conhecimento no prazer e o prazer no conhecimento” (MARTINS; VERSANI, 2008, p. 13). Destacam, também, que dentro de um quadro de generalizações dos PCN, sobre as práticas de leitura literária escolar, existem duas tendências antagônicas voltadas para o ensinamento orientador de condutas e para a liberdade irrestrita da leitura:

Dicotomias tais como utilidade/gratuidade, univocidade/plurivocidade, objetividade/subjetividade, entre outras, sempre acompanham estudos sobre o ensino da literatura e seus conflitos com sistemas escolares, e essas polarizações podem ter contribuído para a legitimação de propostas contrárias a formação do leitor, quando transpostas das teorias às práticas (MARTINS; VERSANI, 2008, p. 15).

Quanto aos objetivos a serem alcançados pelo ensino da Literatura, observamos nas OCEM (2006) uma explícita intenção de priorizar a formação do leitor literário, de *letrar* o aluno a partir do distanciamento do ensino pautado em memorizações de épocas, estilos e escolas literárias. A orientação dos conteúdos curriculares para o ensino da literatura é organizada conforme a escolaridade dos leitores em formação.

O documento também tece reflexões sobre a importância do leitor no processo de leitura, sobre que tipo de leitor nós somos e sobre a formação crítico-leitora na escola, além de conduzir à reflexão sobre que tipo de leitor a escola está formando, por meio da prática escolar em relação à leitura:

A prática escolar em relação à leitura tem sido a de desconsiderar a leitura propriamente e privilegiar atividades de *metaleitura*, ou seja, a de estudo do

texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, etc., deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-o por simulacros, como já foi dito, ou simplesmente ignorando-o (OCEM, 2006, p.70).

As OCEM (2006) deixam claro que é necessário que o professor saiba dos objetivos da importância da *metaleitura* em sala de aula, que sua prática deve consistir em fazer refletir sobre os mais diversos aspectos da leitura como organização da língua e da história e que a estrutura literária dos textos não deve ser desconsiderada, mas que precisa responder aos objetivos previstos pelo professor em sala de aula. Porém, acrescenta que tais objetivos encontram grandes dificuldades diante da realidade leitora da maioria dos alunos que não é ainda formada por leitores, o que torna o trabalho do professor complexo e difícil de ser realizado, pois:

[...] é difícil fazê-los se interessarem por atividades de *metaleitura*, além do que, se não leram textos, o trabalho apresenta-se inteiramente inútil, resultando em desinteresse não só pelas atividades como pela própria leitura do texto, a qual lhes parecerá apenas um pretexto para realizar exercícios enfadonhos (OCEM, 2006, p. 70).

Percebemos, ainda, a ênfase na sensibilização dos alunos que não são considerados leitores ativos, além de motivá-los a partir de leituras e atividades com finalidade imediata e não necessariamente escolar, sobretudo, a necessidade de fazer com que os próprios alunos façam parte do processo de escolha das obras e sintam-se motivados a ler. Além disso, é importante mencionar a preocupação em redimensionar do papel do professor, não apenas como leitor, mas como *mediador* de práticas escolares de leitura literária.

Sobre o processo de formação leitora e a seleção de obras que devem ser lidas, as OCEM (2006) abrem um parêntese relativo à dificuldade de se trabalhar com a poesia, por ser considerado um gênero de significado abstrato:

Muito já se falou sobre a dificuldade de lidar com o abstrato, com o inacabado, com a ambiguidade, características intrínsecas do discurso poético, que tem tornado a leitura de poemas rarefeita nas mediações escolares com sua tradicional perspectiva centrada na resposta unívoca exemplar e na inequívoca intenção autoral. [...] também é verdade que sua simples presença nos manuais e nas atividades didáticas não garante o hábito de leitura desse gênero. Mesmo aquelas gerações que foram obrigadas a saber “de cor” os poemas dos manuais não foram, além disso, isto é, terminados os estudos limitaram-se aos poemas escolares, carregando-os na memória como uma espécie de antologia cristalizada pelo resto da vida (OCEM, 2006, p.74).

Entendemos que tal percepção enfatiza o desinteresse pelo gênero poesia e reafirma a crença negativa relacionada ao discurso poético também no ensino de LE, perpetuada por um modo de ensino pautado em leituras com o simples propósito de extrair informações do texto, portanto, com pouca ou nenhuma relevância para os alunos.

Paiva e Maciel (2008, p. 116) afirmam que quanto mais evidente ficar para o professor a importância da leitura literária como poderosa fonte de desenvolvimento de sensibilidades, de ampliação da nossa visão de mundo, constituída de uma linguagem artística com componentes essenciais à formação e culturalmente valorizada (embora pouco demandada e pouco ofertada socialmente), mais significativas se tornarão as práticas de letramento literário. Entretanto, isso somente será possível se “o professor se conhecer enquanto sujeito-leitor e souber dimensionar suas práticas de leitura, especialmente a literária” (PAIVA; MACIEL, 2008, p. 116).

Também destacamos que as últimas pesquisas sobre leitura desenvolvidas pelos sociólogos, evidenciam um fenômeno recente. Segundo Chartier (2008, p. 137), “assiste-se hoje a uma dissociação bem marcada entre o fato de gostar de ler e o fato de ser reconhecido como bom aluno no âmbito escolar”. A pesquisadora acrescenta que “o fenômeno inverso é mais surpreendente ainda, e ele é percebido até como mais inquietante por alguns”:

É o fato de que se possa ser um bom aluno em francês, ter boas notas em leitura metódica e nas redações, ser excelente em todo material escrito aos professores e dizer, sem falsa vergonha, que não gosta de ler e que lê muito pouco. Pode-se ler aquilo que é necessário para ter sucesso na escola, mas sem grandes investimentos e sem experimentar nenhum prazer pessoal (CHARTIER, 2008, p. 137).

Conscientes do seu caráter dinâmico e ativador dos conhecimentos, estudiosos passaram a debater sobre a importância da leitura significativa para o aluno, principalmente, aquela que o direcione a uma aprendizagem efetiva e prazerosa.

Rouxel (2013) afirma que “as pesquisas em didática da literatura convergem atualmente para a necessidade de se repensar a abordagem dos textos em sala de aula e de reconfigurar, no plano teórico, a noção de leitura literária” (ROUXEL, 2013, p.191). Tal constatação é pertinentemente justificada quando percebemos a forma em que a leitura literária é desenvolvida no ensino médio, pois, “em sua forma escolar, é, com efeito, lugar de

múltiplas aprendizagens que acabam por fazer do texto apenas um pretexto” (ROUXEL, 2013, p.192). A autora acrescenta que

Frequentemente, “o gosto de ler desaparece sob o ato de aprender”. Além disso, o excesso de formalismo – a confusão ilusória entre a observação objetiva e cientificidade – entrava todo e qualquer investimento fantasmático, ético e estético do leitor como sujeito. Finalmente, a leitura literária escolar apresenta-se como uma leitura desencarnada, órfã e já, há muito tempo cristaliza todas as críticas: tendência à generalização que destrói a unicidade do texto, decodificação racionalizante relativamente complicada, rigidez de uma “pequena técnica pedagógica [...] dessecante”. O exercício escolar apresenta-se, pois, como um mal-entendido, como um fracasso programado de um encontro cujas vítimas são o texto e o leitor (ROUXEL, 2013, p.192).

Chartier (2008, p. 138) comenta que o fato de termos ingressado numa era de consumismo de massa, fez com que a leitura, assim como a carteira de motorista, não fosse mais um sinal de riqueza exterior. No entanto, esclarecemos que esta realidade nem sempre se configurou dessa maneira, pois durante muito tempo, constatou-se que quanto mais um leitor era escolarizado, mais ele tinha chances de se tornar um grande leitor. Hoje, o consumo de livros e a qualificação escolar não estão mais tão solidamente ligados. Precisamos, urgentemente, averiguar a qualidade do que se lê:

É por isso que podemos, novamente, sustentar um discurso que, no lugar de medir quanto se lê, em termos estritamente quantitativos, se interessa pelo conteúdo das leituras. No lugar de se perguntar se uma criança lê um pouco, muito, apaixonadamente, ou nada, podemos procurar conhecer a qualidade do que ela lê. A formação do gosto de leitores torna-se novamente prioritária, e, através disso, a questão da literatura pode ser novamente colocada (CHARTIER, 2008, p.138).

Conforme Mendoza (2007), a atual orientação didática tende a potencializar a atividade do leitor, atendendo aos interesses e às expectativas dos receptores através de textos adequados a seus próprios conhecimentos prévios, para que o desenvolvimento eficaz do processo de leitura alcance a construção do significado do texto. Tal fato deixa evidente o entendimento da leitura como um processo de construção de sentidos se estabelece de maneira interativa, a partir das vivências do aluno. Nesse sentido, o autor enfatiza que “a leitura intervém nos conhecimentos, nas habilidades e nas estratégias que conduzem o leitor para a ativação da competência ‘leitora e literária’ e põe em funcionamento todo o conjunto de conhecimentos prévios do aprendiz” (MENDOZA, 2007, p.49).

Falaremos agora sobre as práticas de leitura literária dentro do processo de formação de professores de LE que, no contexto de nossa pesquisa, revela-se como um dos pontos relevantes.

1.2.4.4. Práticas de leitura literária na formação de professores de LE

Segundo Mateus (2010, p.27), pensar a formação de professores tem sido um constante desafio para muitos envolvidos com a educação. Na atualidade, essas discussões têm sido atreladas aos conceitos de cidadania e de mudança social e, ao mesmo tempo, especialmente nos últimos dez anos, ganhou ressonância entre os formadores de professores de línguas estrangeiras.

Para Celani (2001), o professor de línguas estrangeiras é um graduado, com habilidades de manusear o conhecimento de maneiras definidas, por meio de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem. Além do mais, um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico (CELANI, 2001, p.21). Sendo assim, Mateus (2010, p.35) afirma que:

O professor envolvido em atividade revolucionária é aquele capaz de mudar as totalidades históricas, isto é, capaz de recriar a totalidade reflexão-e-transformação. Assim, como o poeta cria significados enquanto escreve um poema, a formação crítico-reflexiva de professores só pode se definir no processo de criação de novos padrões sociais (MATEUS, 2010, p.35).

Mendoza (2003, p. 68) garante também que “a competência profissional do professor é determinada pela formação específica que tenha recebido, por suas reflexões em relação à sua experiência e à sua atividade prática e, especialmente, pela sua própria capacidade de auto-formação.”⁴⁰ No mais, afirma que:

A formação universitária de um futuro professor de língua e literatura requer o equilíbrio adequado entre a teoria das disciplinas linguísticas, as

⁴⁰ La competencia profesional del profesor está determinada por la formación específica que haya recibido, por sus reflexiones en relaciones a su experiencia y a su actividad práctica y especialmente, por la propia capacidad de auto formación (MENDOZA, 2003, p.68).

orientações da didática específica e a projeção da ação na prática (recursos identificados, atividades, materiais, etc.). Obviamente, os referenciais teóricos devem ser funcionais, ou seja, adequados e coerentes com a finalidade da formação didática da formação linguístico-comunicativa literária e útil para dar coerência sucessivas práticas derivadas ou de aplicativos específicos que terão lugar na sala de aula. Como se tem indicado, paralelamente, a funcionalidade desta formação tem que estabelecer as bases para que o professor possa analisar crítica e sistematicamente suas próprias experiências⁴¹ (MENDOZA, 2003, p.68).

Dessa forma, entendemos que a integração da teoria com a prática, na formação de professores, é uma das formas mais eficazes de se conduzir o professor ao desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva. Diante disso, convém mencionarmos que construímos a nossa proposta de práticas de leitura literária em contexto de formação professores de FLE, pois compreendemos que o desenvolvimento do trabalho com textos literários ultrapassa as fronteiras do ensino da língua, de uma realidade externa, onde os sentidos não são monossêmicos e unívocos.

Dito de outra maneira, o sentido do texto literário não está reduzido à intenção do autor, ele ultrapassa, pois o sentido não é dado de antemão: o leitor participa ativamente do acabamento do texto, mais exatamente de sua abertura para outras leituras, jamais esgotadas, posto que sempre diferentes e singulares. Ler é investir em um lugar de leitor, quer dizer, em um texto, é apropriar-se dele. O investimento e a apropriação serão facilitados pelo ato de trocar e compartilhar no interior da comunidade interpretativa constituída pela sala de aula. A leitura torna-se então um prazer *gourmet*, ainda mais apreciada por ser convival (ROUXEL, 2013, p.134).

Nesse momento, convém mencionarmos que Acquaroni (2007) agrupou oito funções, seguidas de seus efeitos didáticos, por meio das quais a literatura pode chegar a cumprir dentro do ensino e aprendizagem de uma LE. Resumidamente, a autora afirma que uma obra literária pode:

1. Ser fonte de conhecimento;
2. Conservar e difundir uma cultura;
3. Refinar e educar a sensibilidade artística;
4. Purificar ou limpar as paixões (catarse);
5. Liberar e satisfazer tanto o escritor quanto o leitor;
6. Iludir ou escapar da realidade;
7. Refletir um compromisso e/ou comprometer o leitor;

⁴¹ La formación universitaria de un futuro profesor de lengua y literatura requiere el adecuado equilibrio entre la teoría de las disciplinas lingüísticas, las orientaciones de la didáctica específica y la proyección de la acción en la práctica (concreción de recursos, actividades, materiales, etc.). Obviamente, los referentes teóricos han de resultar funcionales, es decir adecuados y coherentes con la finalidad didáctica da formación lingüístico-comunicativa y literaria y útiles para dar coherencia as las sucesivas derivaciones prácticas o aplicaciones específicas que tendrán lugar en sala de aula. Como se ha indicado, paralelamente, la funcionalidad de esa formación ha de establecer las bases para que el profesor pueda analizar crítica y sistemáticamente sus personales experiencias (MENDOZA, 2003, p.68).

8. *Ensinar língua*: A literatura tem cumprido e segue cumprindo esta função desde sempre (ACQUARONI, 2007, p. 19-21).

Diante das percepções dos saberes possíveis de ser construídos sobre a literatura, sabemos que o trabalho com textos literários no ensino de LE representa, antes de tudo, a maneira mais eficaz de fazer com que o aluno se perceba como um sujeito socialmente contextualizado, capaz de refletir sobre o mundo do qual faz parte e a partir de então, agir e interagir diante da sua própria realidade.

No entanto, Rouxel (2013, p. 137) encara o trabalho de leitura literária como um desafio a ser enfrentado em sala de aula, pois “trata-se de formar um leitor intérprete autônomo capaz de se apropriar pessoalmente dos textos e de dar sentidos a sua leitura”:

Quando nos deparamos com textos literários cuja riqueza vem da pluralidade e da ambiguidade de sentidos, mas estamos em posição de professor – detentores de um saber sobre os textos e convencidos inclusive de que há limites para a interpretação e de que todos os sentidos não se equiparam, de que certas interpretações são mais legítimas que outras -, como deixar que os alunos construam seus sentidos? (ROUXEL, 2013, p.137).

É nessa hora que a formação do professor exercerá influência determinante em seu posicionamento em sala de aula, pois “a negociação patente da interação entre professor e aluno é que vai levar à construção de um conhecimento comum entre eles” (MOITA LOPES, 1996, p. 96). Logo, a edificação desse conhecimento é realizada conjuntamente em sala de aula, por meio “de um processo que envolve controle, negociação, compreensão e falhas na compreensão entre aluno e professor até que passa a fazer parte do conhecimento compartilhado na sala de aula” (MOITA LOPES, 1996, p. 96).

Segundo Moirand (1979), todo aprendiz possui uma imagem do que seja a aprendizagem de uma língua. Para a maioria dos estudantes que iniciam o estudo, uma vez ultrapassado o estágio da decifração da leitura (*lecture-déchiffrage*), compreender a escrita em LE é poder traduzi-la em língua materna. Evidentemente, tal crença se tornará mais forte se não fixarmos nenhum objetivo à atividade no curso de língua e nesse caso, o desenvolvimento de projetos de leitura comuns junto aos alunos, deverá ser sem dúvida a primeira estratégia pedagógica empregada pelo professor (MOIRAND, 1979, p.52). Ainda sobre a função do professor no processo de compreensão leitora:

Na verdade, é necessário mostrar aos alunos iniciantes de uma língua que a gente pode compreender um texto sem necessariamente ser capaz de apreender cada detalhe e de traduzir cada um de seus termos; é necessário torná-los conscientes das estratégias de compreensão que eles desenvolvem em língua materna (de sua competência leitora) para que eles vejam se elas são transferíveis ou não para língua estrangeira; é necessário lhes dar confiança em si mesmo e em suas próprias capacidades⁴²(MOIRAND, 1979, p.52-53).

Nesse momento, é necessário considerar o processo de interação entre professor e aluno em sala de aula de LE um dos pontos essenciais dentro do processo de construção do conhecimento.

Acquaroni (2007, p.15) enfatiza que, sendo a Literatura (oral e escrita) um dos patrimônios culturais que mais contribui para verbalizar e aglutinar uma comunidade linguística, sua presença na realidade cotidiana vai além do contato com os textos, pois evidencia inúmeras referências discursivas utilizadas diariamente. Diante disso, o sentimento estético que a leitura de um texto literário provoca, pode servir para que o leitor não somente se emocione, mas que reflita, tome consciência, compreenda melhor o mundo e para que aprenda algo novo de uma língua e/ou de uma cultura⁴³ (ACQUARONI, 2007, p. 19).

Fortemente arraigada em quase todas as culturas como vínculo de expressão e transmissão de emoções, reflexões e valores compartilhados pelos seres humanos, a literatura se ergue em território comum onde podem coincidir com outras realidades culturais e, ao mesmo tempo, refletir, através de sua concretização em cada língua, nossa própria especificidade cultural⁴⁴ (ACQUARONI, 2007, p.15).

Portanto, os textos literários são reflexos genuínos de usos comunicativos de uma comunidade linguística (ACQUARONI, 2007). Consequentemente, a partir do contato com a literatura, “podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do

⁴² Il est nécessaire en effet de montrer aux débutants en langue que l'on peut comprendre un texte sans forcément être capable d'en saisir chaque détail et de traduire chacun de ses termes; il faut leur faire prendre conscience des stratégies de compréhension qu'ils développent en langue maternelle (de leur compétence de lecture) afin qu'ils voient eux-mêmes si elles sont transférables ou non en langue étrangère; il faut leur donner confiance en eux-mêmes et en leurs propres capacités (MOIRAND, 1979, p. 52-53).

⁴³ El sentimiento estético que provoca la lectura de un texto literario puede servir para que el lector no solo se emocione, sino que reflexione, tome consciencia, comprenda mejor el mundo, y , por qué no, para que aprenda algo nuevo de una lengua y/o de una cultura (ACQUARONI, 2007, p. 19).

⁴⁴ Fuertemente arraigada en casi todas las culturas como vehículo de expresión e transmisión de emociones, reflexiones y valores compartidos por los seres humanos, la literatura se erige en territorio común donde poder coincidir con otras realidades culturales y, al mismo tiempo, reflejar, a través de su concreción en cada lengua, nuestra propia especificidad cultural (ACQUARONI, 2007, p.15).

tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (COSSON, 2011, p.17).

Para Mendoza (2004), a renovação didática para a formação literária tem permanecido ancorada em supostos tradicionais de ordem historicista, em torno dos quais se tem veiculado algumas contribuições do estruturalismo. Ainda segundo o autor:

Esta persistência deve-se à organização cronológica dos conteúdos, às obrigatórias classificações em gêneros literários e ao estudo acumulativo de autores, obras e estilos; sobre este tipo de organização se incrustaram as atividades próprias do conhecimento enciclopédico e do comentário/análise de textos e, mais recentemente, atividades de ‘criação/ manipulação/ produção’ de textos literários (MENDOZA, 2004, p.13).⁴⁵

O desejo de reformar o ensino da literatura, os estudos literários direcionou a importância da recepção do texto pelo leitor e apontou para a necessidade de sistematizar um enfoque metodológico para formação do leitor literário:

Trata-se de perfilar uma orientação que mostre a pertinência da educação literária, tornando explícitos os valores da obra literária aos olhos do aprendiz, através de suas atividades de recepção e formando-o para que seja capaz de estabelecer sua leitura pessoal, ou seja, sua interpretação e valoração das obras literárias⁴⁶ (MENDOZA, 2004, p.15).

Mendoza (2004) afirma que o processo construtivo da aprendizagem apoia-se na capacidade analítica do leitor. Nesse sentido, a identificação das peculiaridades formais dos gêneros e o reconhecimento dos estilos, enquanto traços definidores do caráter literário numa obra são atividades de reconhecimento textual e intertextual que se produzem na leitura.

O enfoque significativo da aprendizagem literária requer que a experiência leitora se construa em grande medida a partir da recepção da diversidade de obras literárias, dos distintos gêneros e da variedade de estilos. Deste amplo conhecimento surge a possibilidade de relacionar e inferir valores em cada ato de leitura⁴⁷ (MENDOZA, 2004, p. 49).

⁴⁵ Esta persistencia se debe a la secuenciación cronológica de los contenidos, a las obligadas clasificaciones en géneros literarios y al estudio acumulativo de autores, obras e estilos; sobre este tipo de secuenciación se han incrustado las actividades propias del conocimiento enciclopédico y del comentario/análisis de textos y, más recientemente, actividades de ‘creación/manipulación/producción’ de textos literarios (MENDOZA, 2004, p.13)

⁴⁶ Se trata de perfilar una orientación que muestre la pertinencia de la educación literaria, haciendo explícitos los valores de la obra literaria ante la vista del aprendiz, a través de sus actividades de recepción y formándole para que sepa establecer su lectura personal, o sea su interpretación y valoración de las obras literarias (MENDOZA, 2004, p.15).

⁴⁷ El enfoque significativo del aprendizaje literario requiere que la experiencia lectora se construya en gran medida a partir de la recepción de la diversidad de las obras literarias, de los distintos géneros y de la variedad de

Ainda sobre a leitura significativa, Moirand (1979, p. 122) nos alerta sobre o processo de escolha dos textos, pelo professor, em função da experiência dos alunos, de suas necessidades e de suas motivações.

Por fim, Colomer (2007, p.35) afirma que os estudos sobre a história educativa demonstram que, por serem considerados textos fáceis de entender e controlar, sem as sutilezas das leituras literárias, os professores sempre preferiram os textos informativos. Esta crença era compartilhada por pais de diversificados setores sociais que acreditavam que seus filhos não poderiam perder tempo com divagações literárias, pois estes precisavam aprender a linguagem escrita o quanto antes para começar a ganhar a vida. Então, “a concepção do texto literário como desvio da norma e a função da literatura como *um dos usos sociais* da língua inverteram completamente a relação hierárquica anterior entre a formação linguística e a literária nas aulas” (COLOMER, 2007, p.35).

Na seção seguinte, sem nos determos a comentar cada uma das seis atividades de leitura literária utilizadas em nossa pesquisa, pois sabemos o quanto esse procedimento requer mais aprofundamento do assunto, discutiremos de forma mais abrangente sobre a importância de seleção do material a ser trabalhado em aulas de leitura literária.

1.2.4.5. Sobre seleção de textos e preparação de atividades de leitura literária em LE

Vimos que a leitura literária em LE, sobretudo em LF, é um território permeado de questionamentos sobre a maneira de como deve ser desenvolvida em sala de aula e de inconstâncias em relação sobre o seu papel formativo dentro do ensino de línguas.

Ainda recorrendo aos ensinamentos de Jover-Faleiros (2006), a autora afirma que em um artigo da revista *Rencontres* (1993), Diva Barbaro Damato garante que “embora a reflexão sobre o tema tenha se desenvolvido, poucos foram aqueles que se preocuparam em discutir como fazer esse tipo de leitura para os alunos iniciantes [...] e como escolher os textos a serem lidos”. Além da falta de diálogo entre a teoria e a prática, a pesquisadora também menciona o fato, anteriormente discutido em nossa pesquisa, que diz respeito à restrição do

estilos. De este amplio conocimiento surge la posibilidad de relacionar e inferir valoraciones en cada acto de lectura (MENDOZA, 2004, p. 49).

uso do TL a níveis mais avançados de ensino da língua, pois “a maior parte das obras dedicadas à leitura literária no ensino de FLE pressupõe alunos nível/avançado” (JOVER-FALEIROS, 2006, p. 109). De fato, um dos maiores desafios reside na grande dificuldade de trabalhar a “leitura literária no ensino de línguas, sem que isso represente (re)produzir um discurso teórico sobre o texto literário, mas fazer com que seja uma atividade orientada com embasamento teórico que possa dar voz ao aluno” (JOVER-FALEIROS, 2006, p. 110).

Sobre a produção das atividades de leitura literária em LE, baseada na proposta didática de trabalhos com textos literários da pesquisadora Acquaroni (2007), destacamos, inicialmente, que mesmo que o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, doravante QECR, estabeleça três níveis comuns (A, B e C) para descrever o grau de domínio da língua do aluno-usuário, que se subdividem em seis (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), o material no qual nos apoiamos para produzir as seis atividades está dividido em sequências didáticas orientadas a partir do nível de domínio da língua do B1 ao C2⁴⁸ (ACQUARONI, 2007, p.12).

Diante disso e com o intuito de justificar a produção de atividades com textos literários, somente a partir do nível B2, Acquaroni (2007) afirma que o próprio QECR enquadra o trabalho de compreensão leitora de textos literários apenas no nível C2. (ACQUARONI, 2007, p.73). Segundo a autora:

Nós, ainda que sejamos partidários de ir dosificando o material literário desde os primeiros estágios de aprendizagem (A1 e A2), em *As Palavras que o vento não leva* nós temos nos situado entre o nível B1 e C2. O motivo fundamental tem sido assegurarmos de que o aprendiz tenha um nível de domínio da língua suficiente para não colocar em perigo o aproveitamento da sequência didática⁴⁹ (ACQUARONI, 2007, p. 73).

Logo, observamos que as crenças relacionadas às dificuldades de se trabalhar a compreensão de textos literários em níveis iniciais de aprendizagem de línguas partem do próprio QECR, pois ao mencionar o trabalho de compreensão leitora de textos literários apenas em nível C2, enquadra-se numa realidade confirmada na grande maioria dos manuais de ensino FLE, que restringem o uso do TL aos níveis mais avançados de ensino de línguas. Ainda conforme a autora:

⁴⁸ El material está diseñado en secuencias didácticas integradas que pueden ser empleadas aisladamente y de forma esporádica dentro de la programación de un curso general (...). Cada secuencia está orientada según un nivel de dominio de la lengua que va del B1 al C2 (ACQUARONI, 2007, p. 12).

⁴⁹ Nosotros, aunque somos partidarios de ir dosificando el material literario desde los primeros estadios de aprendizaje (A1 y A2), en *Las palabras que no se lleva el viento* nos hemos situado entre el nivel B1 y el C2. El motivo fundamental ha sido asegurarnos de que el aprendiz tuviera un nivel de dominio de la lengua suficiente para no poner en peligro el aprovechamiento de la secuencia didáctica (ACQUARONI, 2007, p 73).

A literatura pode estar presente em todas as áreas (pessoal, pública, escolar e profissional), previstas pelo QECR, em que se desenvolvem qualquer agente social de uma língua concreta. No entanto, no presente documento são escassas as referências ao trabalho com textos literários que consideram a possibilidade de materializar seu uso mediante atividades de expressão, compreensão ou mediação, tanto orais como escritas, vinculando a escrita criativa ao desenvolvimento do uso imaginativo e artístico da língua⁵⁰ (ACQUARONI, 2007, p. 74).

Em relação aos critérios de seleção dos textos literários a serem trabalhos em sala de aula, Jover-Faleiros (2009) afirma que “definir uma seleção de textos - literários ou não - para a leitura em situação didática é uma aposta” traz implicações referentes aos “objetivos para determinado grupo, ao debate que se deseja mediar e à aprendizagem a ser estimulada” (JOVER-FALEIROS, 2009, p. 91).

Segundo Chartier (2008, p.132), a escolha de livros pelos professores parte de dois questionamentos que permeiam a triagem de obras a serem lidas pelos alunos, pois para alguns, é preciso fazer uma triagem de acordo com os objetivos pedagógicos e para outros, é preciso manter o leque de opções o mais aberto possível, “afirmando que o importante é que cada um possa encontrar alguma coisa que lhe agrade, e que sempre é melhor ler alguma coisa do que nada ler” e acrescenta que:

Essa questão é encontrada também nos debates entre professores de francês, dependendo de como eles se percebem: como professores de língua francesa, encarregados de fazer dominar a língua escrita, ou mais como professores de literatura, encarregados de transmiti-la (CHARTIER, 2008, p. 132-133).

O que nos leva ao reconhecimento da importância das tomadas de decisões do professor em sala de aula, pois antes de tudo, este precisa está consciente do papel a ser desempenhado em sala de aula, sobretudo:

[...] de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está sozinho no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizados ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular - o direito de dizer a sua

⁵⁰ La literatura puede estar presente en todos los ámbitos (personal, público, educativo y profesional) previstos por el Marco, en los que se desenvuelve cualquier agente social de una lengua concreta. Sin embargo, en dicho documento son escasas las referencias al trabajo concreto con textos literarios. El marco considera la posibilidad de materializar su uso mediante actividades de expresión, comprensión o mediación, tanto orales como escritas, vinculándolo a la escritura creativa y al desarrollo del uso imaginativo y artístico de la lengua (ACQUARONI, 2007, p 74).

palavra. Direitos deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los (FREIRE, 2009, p.26).

É exatamente este diálogo que deve conduzir o professor a refletir sobre os interesses de sua sala de aula. É nesse momento que a formação de professores de línguas revela-se como um dos pontos mais relevantes dentro do processo de ensino e aprendizagem, pois envolve alguns fatores como: desvelamento de crenças, conhecimento teórico e prático, motivações e adequações metodológicas em sala de aula. Logo,

Aposta-se na pertinência da seleção e assumem-se seus riscos: a eventual inadequação da escolha manifestada, por exemplo, pelo desinteresse que o texto suscita, pela dificuldade que gera ao ser lido, pelos silêncios constrangedores em sala de aula; ou então o risco pode levar à descoberta de um método que aproxime o texto do leitor e, por que não, o leitor se si mesmo e da leitura (JOVER- FALEIROS, 2009, p.91).

Parte dos professores a iniciativa de incorporar os textos literários, sobretudo os narrativos, à quantidade de materiais textuais trabalhados em aulas de LE. Além de oferecer inúmeros traços discursivos específicos, a narrativa exerce uma função social, cultural e cognitiva em nossas vidas. Sobre as características do gênero, a autora também alega que:

Somos seres narrativos; sentimos a necessidade de contar histórias. Estes gêneros unem suas raízes na tradição de compartilhar histórias ao redor do fogo, com a finalidade de entreter, desabafar, divertir ou tratar de compreender os segredos contidos em nossa própria existência⁵¹ (ACQUARONI, 2007, p.31).

Diante disto, reconhecemos que as tomadas de decisões do professor em sala de aula representam, antes de tudo, um ato político, pois refletem suas vivências, os discursos aos quais foi socialmente vinculado. Por esse motivo, este precisa ser consciente do papel a ser desempenhado em sala de aula, sobretudo, de que a sua prática deve ser pautada no compartilhamento de ideias que conduzam o aluno aprendiz ao pensamento crítico-reflexivo.

É indispensável observar que, mesmo diante da relação ‘pessoal’ que obtemos *na* leitura e *pela* leitura, não podemos negar a sua dimensão social, que remete a uma política e a uma ética, implicando o sujeito na sociedade. Acreditamos que o momento de interação entre o texto e o leitor deve ser sempre um ato significativo e nunca ‘vazio’, pois “ao descobrirmos

⁵¹ Somos seres narrativos; sentimos la necesidad de contarnos historias. Este género hunde sus raíces en la tradición de compartir historias alrededor del fuego, con el fin de entretener, desahogarnos, divertir o tratar de comprender los secretos que encierra nuestra propia existencia (ACQUARONI, 2007, p.31).

como podemos participar da produção de sentidos para vida e para o mundo, não é possível nos alienar, fugindo à condição de intérpretes” (YUNES, 2009, p.38- 40).

Sob esse argumento, consideramos a seleção do material e as questões referentes às adequações metodológicas, de como trabalhar o texto literário em sala de aula, um dos pontos essenciais ao desenvolvimento de práticas de leitura significativas. Dentro do contexto de nossa pesquisa, tais adequações, além de conduzirem o aluno às práticas de leitura significativamente efetivas, contribuem para reformulação do sistema de crenças do professor de FLE.

CAPÍTULO 2 - A METODOLOGIA DA PESQUISA

[...] os métodos, procedimentos e instrumentos que os pesquisadores empregam para ver e ouvir os atores sociais permitem que as crenças sejam percebidas, desnaturalizadas e, principalmente, mudadas, se avaliadas como prejudiciais ao ensino-aprendizagem de LE.

(SILVA, 2011, p.12).

Neste capítulo, descrevemos de forma detalhada a metodologia aplicada ao longo desta pesquisa. A fim de testar alguns dos instrumentos utilizados na coleta dos dados e traçar de forma metodológica as etapas seguidas na investigação, realizamos primeiramente um estudo piloto. Dividimos, portanto, esse capítulo em Estudo Piloto e Pesquisa Atual.

Iniciamos essa seção apresentando de maneira sucinta o estudo piloto, suas etapas e seus resultados. Logo em seguida, explicitamos a Pesquisa Atual, fase referente à pesquisa propriamente dita e constituída pelos seguintes itens: 2.2.1 Tipo de pesquisa; 2.2.2 Contexto da pesquisa; 2.2.3 Participantes da pesquisa; 2.2.4 Procedimentos de coleta de dados e 2.2.5 Instrumentos.

2.1 O ESTUDO PILOTO

O estudo piloto foi realizado após a qualificação do Projeto de Pesquisa e por ocasião do Estágio Supervisionado em Docência, disciplina obrigatória do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA⁵², no período de 10 de fevereiro a 07 de julho de 2012, durante o semestre 2012.1, da graduação em Letras/Francês noturno, na Universidade Estadual do Ceará-UECE-CH⁵³. As aulas foram ministradas pela pesquisadora por meio da turma de Projeto Especial III⁵⁴ e sob a supervisão da orientadora Cleudene de Oliveira Aragão.

Essa etapa serviu para verificarmos a relevância das perguntas e a clareza da linguagem utilizada nos instrumentos da pesquisa. Também foi importante para a validação dos procedimentos metodológicos, assim como para verificação da aplicabilidade dos

⁵² Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Endereço eletrônico: www.uece.br/posla

⁵³ Centro de Humanidades. Endereço eletrônico: www.uece.br

⁵⁴ Ver Apêndice A, p.251 – Programa da disciplina Projeto Especial III – 2012.1.

questionários de coleta de dados, para a formulação e adequação das atividades de leitura literária a serem trabalhadas em sala de aula.

A escolha da disciplina Projeto Especial III⁵⁵ se justifica por esta possuir carga horária total de 68h/a (equivalente a 4 créditos) e corresponder à Prática como Componente Curricular (PCC) do curso de Letras/Francês da UECE. A proposta pedagógica da pesquisadora para esse projeto possuía como descrição de sua ementa a vinculação do conteúdo teórico à aplicação dos pressupostos metodológicos sobre o uso do texto literário (TL) ao ensino de Língua Francesa (FLE), tendo como objetivo geral conhecer as abordagens teóricas relacionadas ao uso do texto literário no ensino de línguas e, por meio de atividades de práticas de leitura literária, promover reflexões em futuros professores sobre o ensino e aprendizagem da língua francesa e o uso do TL em aulas de FLE.

A turma era composta por sete alunos do curso de licenciatura Letras/Francês do turno da noite, regularmente matriculados na disciplina Projeto Especial III. Portanto, quanto ao Perfil do Professor em Formação, a turma do Estudo Piloto era composta alunos da graduação, brasileiros, entre eles quatro homens e três mulheres, na faixa etária de vinte a cinquenta e dois anos de idade.

Sobre o nível de conhecimento linguístico desses alunos, informamos que todos possuíam conhecimentos sobre a Língua Francesa: 2 alunos já haviam concluído cursos livres, 3 alunos ainda estudavam em cursos livres de ensino da língua e 2 já haviam frequentado também cursos livres de ensino do FLE, mas não concluíram os estudos da referida língua.

Quanto à experiência no ensino de línguas, apenas 1 aluno informou ser professor de Língua Portuguesa, sendo os outros 4 estudantes e os demais não informaram qual profissão exerciam.

Para melhor apreciação dos dados, chamaremos, a partir desse momento, os sete alunos participantes do Estudo Piloto de A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7.

⁵⁵ Os Projetos Especiais correspondem às Práticas como Componente Curricular (PCC), voltadas para a reflexão sobre a futura atuação no magistério (Projeto Pedagógico, UECE, 2007, p.27). Este núcleo é composto de atividades voltadas para reflexão sobre a futura atuação profissional do graduando de Letras. Os licenciados desenvolvem projetos especiais voltados para o ensino de língua e literatura (Projeto Pedagógico, UECE, 2007, p.32).

Com duração de 90 minutos, as aulas de cunho semipresencial⁵⁶ aconteceram uma vez por semana durante o primeiro horário do turno AB⁵⁷ da noite, ficando o outro horário CD⁵⁸ destinado à produção intelectual do aluno. Conforme programa da disciplina, no intuito de promover em sala de aula reflexões sobre as abordagens teóricas relacionadas ao uso do TL no ensino e aprendizagem da Língua Francesa, cada aluno ficou encarregado de suscitar discussões sobre o texto teórico previamente escolhido pela pesquisadora.

Após as apresentações, debates e reflexões levantados pelos temas dos seminários, trabalhamos com o texto literário *Une Vendetta*⁵⁹. Em seguida, para sabermos a opinião dos alunos sobre o tipo de atividade desenvolvida em sala de aula, utilizamos o Questionário de Sondagem da Atividade Literária, assim como ao final da disciplina, também aplicamos o Questionário de Crenças, acompanhado do Questionário sobre Leitura Literária no Ensino de FLE.

No que se refere aos instrumentos aplicados, o *Questionário de Crenças sobre o uso do texto literário no ensino de FLE*⁶⁰ era um instrumento formado por vinte questões que exigiam respostas subjetivas e objetivas, divididas em quatro blocos de perguntas: I. Perfil do professor em formação; II. Sobre o texto literário no ensino de línguas estrangeiras; III. O professor de FLE e o texto literário como suporte didático ao ensino de LE; IV. Formação Acadêmica: Gêneros Textuais e uso de Textos Literários no ensino de LE.

Já o *Questionário Sobre Leitura Literária no Ensino de FLE*⁶¹, era um instrumento formado por vinte e quatro questões objetivas e subjetivas que exigiam justificativas de resposta, dividido em quatro blocos de perguntas: I. Perfil do Professor em Formação; II. Perfil de Aprendizagem; III. Perfil de Ensino (se já fosse professor); IV. Motivações.

⁵⁶ Chamamos de semipresencial, pois o professor pode destinar o horário CD para produção intelectual do aluno em casa.

⁵⁷ Horário que corresponde ao período de 18h30 às 20h10.

⁵⁸ Horário que corresponde ao período de 20h20 às 22h00.

⁵⁹ Ver Anexo A, p.267 - Atividade com o texto literário *Une Vendetta*.

⁶⁰ Ver Anexo B, p.271 - Questionário de Crenças sobre o Uso do Texto Literário no Ensino do FLE.

⁶¹ Ver Anexo C, p.275 - Questionário sobre Leitura Literária no Ensino de FLE.

Por fim, o *Questionário de Sondagem da Atividade Une Vendetta*,⁶² (aplicado após o uso do TL no ensino de FLE), era um instrumento formado por três perguntas objetivas, sendo que apenas uma exigia justificativa de resposta.

Concluído o desenho metodológico do Estudo Piloto, passaremos à análise e discussão dos dados coletados nessa fase.

2.1.1 Análise e discussão dos dados do Estudo Piloto

Iniciamos a análise e discussão dos dados, referentes ao Estudo Piloto, com a interpretação dos quatorze questionários: sete de Crenças e outros sete de Leitura Literária no Ensino de FLE, respondidos pelos sete alunos devidamente matriculados na disciplina de Projeto Especial III. Em seguida, analisamos apenas seis questionários de Sondagem da atividade trabalhada em sala de aula, pois um dos alunos participante do Estudo Piloto não estava presente no dia do desenvolvimento do trabalho com a atividade.

2.1.1.1 Questionário de Crenças

Tendo em vista que os perfis dos alunos já foram traçados no item 2.1, partiremos para a análise e descrição dos dados do Questionário de Crenças, a partir do item (II) Sobre o texto literário no ensino de línguas estrangeiras. Para isso, explicitamos, no quadro abaixo, as opiniões dos alunos de forma abrangente:

II. SOBRE O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	(1) Concordo	(2) Concordo parcialmente	(3) Discordo parcialmente	(4) Discordo
a. A literatura é um importante recurso para as aulas de Francês como Língua Estrangeira (FLE).	A1 A3 A4 A5 A6 A7	A2	-	-
b. A leitura do texto literário constitui uma atividade complexa, pois a sua linguagem é muito difícil.		A1 A2 A3 A4	A5 A7	A6
c. Para se ler e compreender um texto literário, é necessário que o aluno	A3 A4 A6 A7	A1 A2 A5	-	-

⁶² Ver Apêndice B, p.253- Questionário de Sondagem da Atividade *Une Vendetta*.

tenha ultrapassado os estágios iniciais de aprendizagem da língua.				
d. O texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura.	A2 A4	A1 A3 A5	A6	A7
e. O texto literário é um importante recurso para as aulas de ensino gramatical.	A1 A2 A4 A5 A6 A7	A3	-	-
f. A utilização do texto literário no ensino de LE pode ser feita em todos os semestres de aprendizagem da língua.	A1 A2 A6 A7	A3 A4 A5	-	-
g. O indivíduo <i>deve</i> ser proficiente na língua-alvo antes de ler textos literários.	A3	A1 A4 A5	-	A2 A6 A7
h. Para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário que o professor desenvolva as habilidades de linguagem: vocabulário (estudo lexical), estrutura (estudo gramatical), discurso (oralidade).	A3 A4 A6	A1 A2	A5 A7	-
i. A leitura é um processo de decodificação (acesso somente ao código linguístico).	A3	A1 A4 A5 A7	-	A2 A6
j. Para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário o uso das estratégias de leitura (<i>skimming, scanning, predicting</i> , etc.).	A2 A3 A6	A1 A4 A5	-	A7
k. Para se ler e compreender um texto literário é necessário ter conhecimento prévio do assunto.	-	A1	A4	A2 A3 A5 A6 A7
l. Mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira.	A2	A3 A4 A5	A1 A7	A6
m. A Literatura é a maior forma de expressão humana.	A6 A7	A1 A4	A2 A5	A3
n. A Literatura é uma disciplina necessária apenas para a formação de professores.	A1	-	A3 A4	A2 A5 A6 A7
o. A Literatura contribui para o conhecimento da norma linguística de um grupo social.	A1 A2 A4 A5 A6 A7	A3	-	-
p. A Literatura é considerada um	A4 A6	A1 A2	-	-

mecanismo transmissor da linguagem que se desenvolve entre autores e obras.	A7	A3 A5		
---	----	-------	--	--

Quadro 2 - Crenças sobre o uso do texto literário no ensino do FLE (Estudo Piloto).

Após visualização do quadro 2, os resultados demonstraram que a maioria dos alunos concordou (A1, A3, A4, A5, A6 e A7) com a ideia de que a literatura é um importante recurso para as aulas de Francês como Língua Estrangeira (FLE) (item a).

Entretanto, a maioria concordou parcialmente (A1, A2, A3 e A4) com a ideia de que a leitura do texto literário constitui uma atividade complexa, pois sua linguagem é muito difícil (item b). Os demais discordaram parcialmente (A5 e A7) e apenas 1 discordou (A6) da referida afirmação.

Podemos perceber que, embora haja a conscientização por parte da maioria dos alunos de que a Literatura é um importante recurso para aulas de FLE, as respostas nos conduzem ao entendimento da existência da crença de que a linguagem do TL é de difícil compreensão. Por consequência, concordam, mesmo que parcialmente, com a ideia de que a leitura do texto literário é uma atividade complexa para ser trabalhada em contexto de ensino e aprendizagem de LE.

Em relação à compreensão do TL (item c), alguns alunos concordaram (A3, A4, A6 e A7) e os demais concordaram parcialmente (A1, A2 e A5) com a ideia de que para se ler e compreender um texto literário é necessário que o aluno tenha ultrapassado os estágios iniciais de aprendizagem da língua.

Dessa forma, os resultados apresentados nos permitem também inferir a contradição entre algumas crenças por parte dos alunos A6 e A7, tendo em vista que concordaram, ao mesmo tempo, com a ideia de que para se ler e compreender um texto literário é necessário que o aluno tenha ultrapassado os estágios iniciais de aprendizagem da língua (item c) e logo depois, também, concordaram com a ideia de que a utilização do texto literário no ensino de LE pode ser feita em todos os semestres de aprendizagem da língua (item f).

Quanto à utilização do TL para o desenvolvimento de competências linguísticas, destacamos que maioria dos alunos (A1, A2, A4, A5, A6 e A7) concordou com a ideia de que o texto literário é um importante recurso para as aulas de ensino gramatical (item e).

Podemos ressaltar que Freudenberger e Rottava (2004) afirmam que as experiências dos professores, como aprendizes, têm sido consideradas um dos fatores construtivos de suas crenças relacionadas ao ensino. Logo, os dados nos conduzem à percepção de que as respostas dos alunos são um possível reflexo da aprendizagem da língua com base no predomínio da competência gramatical.

Sobre utilização do TL em aulas de leitura (item d), apenas 2 alunos concordaram (A2 e A4) com a ideia que o texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura. Acerca disso, 3 concordaram parcialmente (A1, A3 e A5), 1 discordou parcialmente (A6) e 1 discordou (A7) totalmente com a referida ideia.

As variações de opiniões relacionadas à utilização do TL em aulas de leitura levam-nos à compreensão de que há ausência de práticas, significativamente efetivas, de leitura literária no ensino e aprendizagem de LE.

No que concerne à leitura em LE, ressaltamos que a maioria dos professores em formação (A1, A4, A5 e A7) concordou parcialmente, A3 concordou totalmente e somente 2 discordam (A2 e A6) totalmente com a ideia de que a leitura é um processo de decodificação, ou seja, de acesso somente ao código linguístico (item i).

Quanto à Literatura, ressaltamos que a maioria dos alunos concordou parcialmente (A1, A2, A3 e A5), enquanto (A4, A6 e A7) concordaram totalmente com a ideia de que a Literatura é considerada um mecanismo transmissor da linguagem que se desenvolve entre autores e obras (item p).

Nesse momento, percebemos que a maioria dos professores em formação reconhece a leitura como um ato mecânico, um processo utilizado para extrair sentidos do texto. E nessa perspectiva, Silveira (2005) afirma que o leitor é apenas um decodificador que trabalha com as informações visuais do texto.

Observamos, também, que a maioria dos alunos discordou (A2, A3, A5, A6 e A7) da ideia de que para se ler e compreender um texto literário é necessário ter conhecimento prévio sobre o assunto (item k). Sobre o mesmo assunto, A1 concordou parcialmente e A4 discordou parcialmente da referida afirmação.

Dessa forma, entendemos que, ao desconsiderar o conhecimento de mundo do aluno, o professor em formação desconsidera a leitura como um processo ativo, que se efetiva

por meio de reformulações de leituras anteriores e a partir das experiências sociais de cada leitor que, visto como um ser social, não deve ser encarado como um mero receptor de informações.

Sobre a utilização de estratégias de leitura, as respostas evidenciam que os alunos (A2, A3 e A6) concordaram com a ideia de que para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário o uso das estratégias de leitura (*skimming, scanning, predicting, etc.*) (item j). Por outro lado, (A1, A4 e A5) concordaram parcialmente e apenas P7 discordou da referida afirmação. Sendo assim, consideramos que, mais uma vez, os participantes demonstraram contradições em suas crenças, pois conforme Silveira (2005), o surgimento das estratégias processuais de leitura atribuiu ao leitor a autonomia para avaliar seu próprio processo de compreensão leitora e distanciou da concepção de leitura como ato mecânico.

Ainda sobre a leitura em LE, apenas A3 afirmou concordar que o indivíduo *deve* ser proficiente na língua-alvo antes de ler textos literários (item g), sendo que (A1, A4 e A5) concordaram parcialmente e (A2, A6 e A7) discordaram totalmente da referida informação.

No mais, observamos que (A3, A4 e A6) concordaram com a ideia de que para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário que o professor desenvolva as habilidades de linguagem: vocabulário (estudo lexical), estrutura (estudo gramatical), discurso (oralidade) (item h), (A1 e A2) concordaram parcialmente e (A5 e A7) discordaram parcialmente dessa ideia.

Os resultados dos dois itens relacionados à leitura nos permitem inferir que as divergências de repostas refletem um possível reflexo da ausência de práticas leitoras que conduzam o aluno ao entendimento de seu próprio processo de compreensão leitora.

Enfatizamos, ainda, que a maioria dos participantes (A1, A2, A4, A5, A6 e A7) concorda com a ideia de que a literatura contribui para o conhecimento da norma linguística de um grupo social (item o), ou seja, que ela é vista como um construto social. Apenas A3 concorda parcialmente com a referida ideia.

Convém destacar que houve diferentes respostas para o (item l), o qual afirmava que mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira. Observamos que apenas A2 concordou, (A3, A4 e A5) concordaram parcialmente, (A1 e A7) discordaram e apenas A6 discordou totalmente da ideia anterior.

Quanto à declaração de que a literatura é a maior forma de expressão humana (item m), (A6 e A7) concordaram totalmente, (A1 e A4) concordaram parcialmente, (A2 e A5) discordaram parcialmente e apenas A3 discordou totalmente da referida ideia.

Por fim, sobre a importância das facetas formativas da literatura, apenas A1 concordou com a ideia de que a literatura é uma disciplina necessária apenas para a formação de professores (item n), A3 e A4 discordaram parcialmente, enquanto (A2, A5, A6 e A7) discordaram totalmente da afirmação.

Falaremos agora sobre algumas questões do bloco de perguntas relacionadas ao professor de FLE e ao texto literário como suporte didático ao ensino de LE (III).

Na questão doze, ressaltamos que a maioria dos alunos concordou (A1, A2, A4, A5, A6 e A7) que seja importante utilizar textos literários no ensino de FLE. Apenas A3 afirmou não ter opinião acerca da importância de se utilizar TL no ensino de LE.

Os alunos que concordaram com a questão anterior deveriam marcar, na de número treze, as funções que consideravam que TL assume no contexto de LE. Destacamos, também, que os alunos poderiam marcar mais de uma opção:

13. Funções que você considera que o Texto Literário (TL) assume no contexto de ensino de FLE:	Respostas dos alunos
a. Favorece o contato com diferentes usos linguísticos, formas e convenções da modalidade escrita.	A1, A2, A4, A5, A6, A7
b. Oferece amostras genuínas de diferentes estilos, registros e tipos de textos em diferentes níveis de dificuldade.	A1, A2, A4, A5, A6, A7
c. Favorece o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.	A1, A2, A5, A7
d. Complementa o <i>input</i> ⁶³ linguístico da sala de aula através da diversidade de formas linguísticas presentes no discurso literário.	A1, A2, A4, A5, A6, A7
e. Expande a consciência linguística do aluno.	A1, A2, A4, A5, A6, A7
f. Gera necessidades reais de comunicação e oportunidades genuínas de interação entre os alunos.	A1, A7
g. Auxilia na ampliação de conhecimentos interculturais dos aprendizes.	A1, A2, A4, A5, A6, A7
h. Outro(s). Desperta no aluno o desejo e o gosto pela literatura.	A1

Quadro 3 - Funções do Texto Literário no ensino do FLE.

⁶³ Entrada, inserção.

Do observado no quadro 3, compreendemos que a maioria dos alunos reconhece as facetas formativas do uso do TL no ensino e aprendizagem do FLE.

No entanto, em relação às funções de que o uso do TL (c) favorece o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, apenas A1, A2, A5 e A7 marcaram a opção. Assim como, em relação à possibilidade de que o uso do TL (f) gera necessidades reais de comunicação e oportunidades genuínas de interação entre os alunos, apenas (A1, A7) concordaram com a afirmação.

De maneira geral, observamos que a maioria dos alunos acredita na importância de se trabalhar com textos literários no ensino de FLE. Entretanto, os dados demonstraram que alguns desses alunos possuem as crenças de que o uso TL no ensino e aprendizagem do FLE: (1) não favorece o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, assim como, (2) não gera necessidades reais de comunicação e oportunidades genuínas de interação entre os alunos.

No que se refere à Formação Acadêmica: Gêneros Textuais e uso de Textos Literários no ensino de LE (IV):

19. Sobre o estudo de Gêneros Literários na universidade, utilize o código numérico que melhor sintetize sua opinião a respeito das afirmações abaixo.	(1) Concordo	(2) Concordo parcialmente	(3) Discordo parcialmente	(4) Discordo
a. Os gêneros literários são mais complexos que os demais gêneros textuais.	A3 A6	A5 A4	A1 P2	A7
b. O ensino de gêneros literários, na Universidade, contribui para a compreensão e produção de textos nos níveis subsequentes de ensino de línguas.	A1 A3 A4 A6 A7	A5	-	A2
c. Na graduação, a orientação para o ensino e aprendizagem da Língua Francesa por meio de gêneros literários é muito reduzida.	A2 A3 A6 A4	A1	A5 A7	
d. A orientação para o ensino e aprendizagem com gêneros literários no curso de Letras/Francês é suficiente para a formação de um profissional competente.		A5	A2 A3 A7	A1 A6 A4

e. É preciso que o curso Letras/Francês apresente em sua grade, mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre como ensinar a língua a partir de gêneros literários.	A1 A2 A3 A4 A6 A7	A5		
f. A produção de textos, na sala de aula do curso de Letras/Francês, tem dado espaço a variedades de gêneros textuais.	A7	A1 A2 A3 A5	A4 A6	
g. O uso de gêneros literários no curso de Letras tem sido feito com o único propósito de avaliar o aluno ao final de cada período.	A3 A4 A6	A1 A2		A5 A7
h. O uso de gêneros literários no curso de Letras/Francês LE apresenta como um de seus objetivos a promoção do letramento literário dos professores em formação.	A6 A7	A1 A2 A5	A3	A4
i. O estudo de gêneros literários no curso de Letras/Francês LE apresenta como um de seus objetivos fazer com que o aluno se conscientize acerca da diversidade, das peculiaridades e das potencialidades de cada gênero literário.	A1 A5 A6 A7	A2 A4	A3	

Quadro 4 – Estudo de gêneros literários na Universidade.

Ao serem investigados sobre o estudo de Gêneros Literários, observamos a diversidade de justificativas para a afirmação de que (item a) os gêneros literários são mais complexos que os demais gêneros.

Sobre o ensino de gêneros literários na Universidade, os dados demonstram que maioria dos alunos (A1, A3, A4, A6 e A7) concordou com a ideia de que (item b) o ensino de gêneros literários na universidade contribui para a compreensão e para a produção de textos nos níveis subsequentes de ensino de línguas.

No entanto, observamos que (A2, A3, A6 e A7) concordaram, apenas P1 concordou parcialmente e (A5 e A7) discordaram parcialmente da ideia de que à orientação

para o ensino e aprendizagem da Língua Francesa por meio de gêneros literários (item c) é muito reduzida.

Destacamos que ao serem indagados se a orientação para o ensino e aprendizagem com gêneros literários no curso de Letras/Francês é suficiente para a formação de um profissional competente (item d), parte dos alunos (A1, A6 e A4) discordou totalmente, (A2, A3 e A7) discordaram parcialmente e apenas A5 concordou parcialmente com a referida afirmação.

Sobre a necessidade de que o curso Letras/Francês apresente em sua grade, mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre como ensinar a língua a partir de gêneros literários (item e), os dados demonstraram que a maioria (A1, A2, A3, A4, A6 e A7) concordou e apenas A5 concordou parcialmente com a referida ideia.

Quanto à produção de textos em sala de aula (item f), observamos que a maioria (A1, A2, A3 e A5), concordou parcialmente com a ideia de que a produção de textos em sala de aula do curso de Letras/ Francês tem dado espaço a variedades de gêneros textuais.

Em relação à afirmação de que o uso de gêneros literários no curso de Letras tem sido feito com o único propósito de avaliar o aluno ao final de cada período (item g), (A3, A4 e A6) concordaram, (A1 e A2) concordaram parcialmente, enquanto (A5 e A7) discordaram totalmente da referida asseveração.

Sobre a promoção do letramento literário, (P6 e P7) concordaram, (A1, A2 e A5) concordam parcialmente, A3 discordou parcialmente e A4 discordou totalmente da afirmação de que o uso de gêneros literários no curso de Letras/Francês LE, apresenta como um de seus objetivos a promoção do letramento literário dos professores em formação (item g).

Por fim, sobre as facetas formativas do estudo com gêneros literários, observamos que (A1, A5, A6 e A7) são conscientes de que o estudo de gêneros literários no curso de Letras/Francês LE apresenta como um de seus objetivos fazer com que o aluno se conscientize acerca da diversidade, das peculiaridades e das potencialidades de cada gênero literário (item i). Enquanto (A2 e A4) concordaram parcialmente, apenas P3 discordou totalmente da referida informação.

De maneira geral, observamos que a maioria dos alunos acredita na importância de se trabalhar com textos literários no ensino de FLE. Entretanto, os dados demonstraram

que alguns alunos possuem a crença de que o uso TL no ensino e aprendizagem do FLE: (1) *não* favorece o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, assim como, (2) *não* gera necessidades reais de comunicação e oportunidades genuínas de interação entre os alunos.

Além disso, os dados também nos alertam para a necessidade de que o curso de Letras/Francês da UECE apresente, em sua grade curricular, disciplina(s) que orientem o futuro professor de FLE como promover práticas de leitura literária a partir de variações de gêneros.

2.1.1.2 Questionário Sobre Leitura Literária no Ensino de FLE

Daqui por diante, iniciaremos a análise das respostas contidas no segundo instrumento utilizado no Estudo Piloto, o Questionário Sobre Leitura Literária no Ensino de FLE.

Convém destacar que iniciaremos a análise a partir do item (II) Perfil de Aprendizagem, pois, como mencionado anteriormente, os perfis dos alunos já foram explicitados. Além disso, analisaremos os pontos que, dentro do contexto de nossa pesquisa, consideramos mais importantes, nesse caso, somente as questões (11. a), (12. b) e (12. c).

A questão onze (item a) perguntava se os alunos já haviam estudado por meio de fragmentos de textos literários e em caso resposta afirmativa, os alunos poderiam mencionar o(s) nome(s) desses textos literários.

As respostas demonstram que todos os alunos (A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7), tiveram contato com fragmentos de textos literários em sala de aula, entre os textos citados estão: (A1) *Balzac, Maupassant, Dumas, Voltaire, Zola etc.*; (A2) *Gavalda - Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part, Voltaire - Candide, Maupassant, Maigret, Victor Hugo*; (A3) *Método Alors*; (A4) *Voltaire, Candide, Contes de Maupassant e Perrault*; (A5) Não lembra; (A6) Não respondeu e (A7) *La Parure e L'étranger*.

No item seguinte, onze (item b), foi perguntado como eram desenvolvidos os estudos desses textos. Observamos que, entre as opções de escolha, todos (A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7) responderam que o trabalho com fragmento de textos literários se desenvolve

por meio da leitura de passagens do texto (em sala de aula). Já os alunos (A1, A2, A3, A4 e A5) mencionaram o estudo do léxico, (A1, A2 e A3) destacaram a análise dos textos (fragmentos), (A1 e A7) citaram exercícios de aproximação da civilização/cultura, e por fim, (A1 e A6) mencionaram exercícios de Tradução.

Ao serem indagados na questão de número doze (item a), acerca do fato de já terem lido obras literárias integrais: (A1, A2, A4 e A7) apresentaram respostas positivas, ao passo que (A3, A4 e A6) responderam negativamente, ou seja, que não haviam lido anteriormente obras literárias integrais. Ressaltamos que esta pergunta oferecia a possibilidade de mencionar o nome da obra, entre elas: (A1) *Candide (Voltaire)*, (A2) *Maigret et La Jeune Morte et Les Misérables (Victor Hugo)*; (A4) *Les Misérables et Madame Bovary* e (A7) *La Parure et L'étranger*.

No item seguinte da mesma questão, doze (item c), perguntamos quais eram os tipos de exercícios desenvolvidos em sala de aula. Observamos que, entre as opções de escolha, (A1, A2 e A7) responderam Resumo; (A1, A2, A4 e A7) Comentário; (A1 e A7) Resenha e (A1) mencionou a Tradução e o Artigo.

Em relação ao que pensam sobre esse(s) tipos de exercício(s), apenas os alunos (A1 e A4) responderam: (A1) *São de grande importância para o aprendizado de outra língua* e (A4) *É muito importante para o aprendizado da linguagem e vocabulário*.

No que diz respeito às motivações (IV), ressaltamos que ao serem indagados na questão vinte e um, se gostariam de estudar sobre a Literatura Francófona, apenas o aluno A3 mencionou que não.

Essa questão permitia que os alunos justificassem suas respostas, entre elas destacamos: (A1) *Seria muito enriquecedor para a minha formação acadêmica*; (A2) *Pelo contato com outras culturas que também utilizam o francês*; (A4) *Para conhecer outras expressões*; (A5) *É bom ampliar o conhecimento*; (A6) *Para obter mais respaldo na minha formação acadêmica*; e (A7) *Ter acesso a outras obras e outras culturas*.

Em relação às duas últimas questões, de número vinte e três e número vinte e quatro, nas quais os alunos deveriam expressar suas Opiniões (IV) em relação à utilização do TL no ensino, percebemos que grande parte destacou a importância do uso do TL como

recurso para o ensino do FLE e como possibilidade formativa dentro do processo de ensino e aprendizagem da língua.

De acordo com as respostas dos alunos, detectamos nove crenças quanto ao uso do TL em sala de aula⁶⁴ relacionadas à/ao(s): (1) Aspectos Literários; (2) Culturais; (2) Linguagem Literária; (3) Estudo do Vocabulário; (4) Autores e contexto da obra; (5) Léxico e variantes linguísticas; (6) Enredo; (7) Prazer leitor; (8) Interpretação textual e (9) Outros não informados, como exposto nos quadros que seguem:

23. Qual é a importância de utilizar o texto literário como recurso em aula de FLE? É possível? Justifique a sua resposta.	
A1	<i>É de grande importância</i> , pois a utilização deste recurso auxilia e promove bastante o desenvolvimento do FLE.
A2	Para melhorar a abordagem de cultura, léxico, trabalhar autores e contextos.
A3	Eu não tenho opinião formada, pois fiz uma cadeira de francês e não gostei.
A4	<i>É importante</i> para se aprender o estudo das transformações da linguagem durante o tempo. É possível trabalhar o texto literário, utilizando-os nas práticas de exercício e compreensão de vocabulário.
A5	Sim. Cada um tem a sua maneira de aprender e as pessoas que aprendem mais facilmente através da visão beneficiada e incluída na aprendizagem.
A6	<i>É importante</i> porque através da literatura se pode adquirir um conhecimento mais sólido do país que é estudado.
A7	<i>É de muita importância</i> . Sim, é possível. Além de o aluno ter acesso às estruturas da língua, ele tem acesso à literatura, à cultura de uma sociedade.

Quadro 5 – Importância do texto literário como recurso ao ensino do FLE.

24. Utilizando o texto literário como suporte ao ensino da língua francesa, quais são os pontos mais importantes que devem ser trabalhados, pelo professor, em um curso de formação de professores em FLE?	
A1	Se eu fosse professor, além da gramática e do vocabulário, utilizaria o contexto do texto também para a exploração de outros quesitos de aprendizagem.
A2	Léxico e variantes linguísticas, cultura e autor.
A3	Fazer com que o estudo da língua seja prazeroso para cativar os alunos.
A4	Devem ser trabalhados exercícios de compreensão do léxico, enredo e vocabulário.
A5	Interpretação textual, característicos dos gêneros textuais.
A6	O léxico. Análise do texto e obra.
A7	A construção do texto, léxico e a cultura do país de origem da obra literária.

Quadro 6 – Pontos mais importantes que devem ser trabalhados, pelo professor, em um curso de formação de professores em FLE.

⁶⁴ Organização de crenças observadas pela pesquisadora, a partir das respostas extraídas dos questionários respondidos pelos dos alunos.

As respostas nos conduzem à percepção de que os alunos ainda mantêm contato com fragmentos de textos literários em sala de aula. Alguns mencionaram que nunca leram obras literárias integrais, o que nos leva a considerar tal situação preocupante em relação à formação profissional desses professores em formação acadêmica. O estudo da obra literária se desenvolve por meio de exercícios de resumo, de comentário, de resenha, de tradução e de produção de artigos.

Destacamos a necessidade de promover leituras diversificadas, sobretudo, de outros lugares que falam a língua francesa. Nesse caso, convém mencionar que a maior parte dos alunos verbalizou, em discussões promovidas em sala de aula, o desejo de estudar acerca da Literatura francesa para ampliação dos conhecimentos sobre a francofonia. Sobretudo, devemos buscar oportunidades de formação para torná-los aptos a desempenhar seu papel de futuro professor de línguas e para levá-los a refletir criticamente sobre os conceitos de métodos e abordagens de ensino e conseqüentemente acerca da tomada de decisão dos recursos a serem utilizados em sala de aula que conduzirão à sua própria prática pedagógica.

2.1.1.3 Questionário de Sondagem da atividade Literária

No Questionário de Sondagem da atividade Literária os alunos expuseram suas opiniões e impressões acerca da atividade de leitura literária, *Une Vendetta*, trabalhada em sala de aula. Logo, por se tratar de um questionário aberto, encontramos diferentes respostas dos alunos sintetizadas no quadro abaixo:

1. Qual a sua opinião sobre esse tipo de texto (Texto literário)?	
A1	<i>Interessante</i> , pois além do conteúdo mostrado em outra língua, o próprio texto apresenta alguns elementos lexicais e gramaticais importantes ao aprendizado de outra língua.
A2	<i>Um pouco difícil</i> , pois em alguns casos, os textos estudados apresentam um vocabulário um pouco complicado, como no caso do texto do título supracitado.
A4	<i>O texto literário é muito importante para se aprender os gêneros e tipos de histórias</i> abordadas em diferentes épocas, principalmente para ter conhecimento de palavras não mais usuais e abranger o vocabulário.
A5	<i>Interessante</i> , porém acho muito exagerada os termos para impressionar.
A6	<i>Acho muito importante</i> de se trabalhar esse tipo de texto, principalmente ao nível acadêmico. O conto nos permite ver a descrição de cenário, pessoas, cultura através do tempo. Ao mesmo tempo, há o acesso a diversidade do

	vocabulário utilizado pelo autor.
A7	<i>O texto literário é muito importante</i> para a comunidade estudantil, porque ele contribui para a aquisição da língua, permite introduzir e reforçar temas sociais, políticos, econômicos e emocionais que contribuem para a construção de uma consciência crítica, preparando o educando para perceber-se como sujeito histórico e socialmente constituído.

Quadro 7 – O uso do texto literário em sala de aula.

Entre as opiniões dos alunos sobre o texto literário *Une Vendetta*, do escritor francês *Guy de Maupassant*, destacamos as seguintes crenças: (1) A importância de estudar o léxico e a gramática para a aprendizagem de uma língua; (2) O texto literário é um importante recurso para se aprender gêneros e oferece mostras de usos de linguagem de diferentes épocas; (3) É importante trabalhar com textos literários em contextos acadêmicos. Sobretudo com o gênero conto, pois este oferece uma riqueza vocabular ao descrever cenários, pessoas, além de refletir a cultura de um povo; (4) Ao abordar temas relacionados a aspectos sociais, políticos, econômicos e emocionais, o texto literário contribui para a construção da consciência crítica do aluno aprendiz de LE.

Na segunda questão, os alunos destacam os principais elementos que consideram favoráveis à sua aprendizagem, os quais não estão presentes em outros tipos de textos não literários, destacamos: (1) A importância de promover discussões acerca dos mais variados temas; (2) A busca pela diversidade de autores e (3) Mostras genuínas de comportamentos de uma comunidade numa determinada época. Como comprova o quadro abaixo:

2. Destaque os elementos que (claramente) foram favoráveis à sua aprendizagem e que, de alguma forma, não estão presentes em outros tipos de textos (não literários) trabalhados em aulas de FLE.	
A1	Vocabulário; Gramática; <i>Argots</i> (Gírias); Compreensão Oral e Escrita da Língua.
A2	A vasta gama de assuntos que podem ser abordados em sala através do uso do texto literário; não só os aspectos morfosintáticos, fonológicos ‘ou léxico’, mais sociais, pragmáticos e culturais.
A4	O estudo com textos literários, seus vocabulários, além das discussões em classe, utilizando artigos de diferentes autores foi muito importante para a minha aprendizagem e esse complemento é o que geralmente falta nas aulas de FLE.
A5	Vocabulário apenas.
A6	<i>Une Vendetta</i> (o próprio título).

A7	Elementos de geografia descritos com riqueza de detalhes. Detalhes da vida cotidiana de uma comunidade. Comportamentos expressos através de atitudes e sentimentos dos personagens.
-----------	---

Quadro 8 – Elementos dos textos literários favoráveis à aprendizagem da língua francesa.

A maioria dos participantes, ao serem indagados sobre a compreensão do texto, relacionou a dificuldade ao domínio do vocabulário e demonstrou possuir crenças relacionadas à linguagem literária: (1) Vocabulário complicado; (2) Conhecimento da língua e do léxico; (3) Vocabulário específico e (4) Grande variedade de palavras desconhecidas.

Tais posicionamentos não desqualificam a linguagem literária, mas nos direcionam para a necessidade de se trabalhar com práticas de leituras literárias em aulas de FLE. Assim, não descartamos a possibilidade do aprendiz de LE/L2 encontrar dificuldades na compreensão e apreciação da mensagem literária, resultantes de um trabalho linguístico extremamente estratificado e de diversificadas chaves culturais implícitas (ACQUARONI, 2007, p.59)

Logo, ao serem perguntados sobre o grau de compreensão da atividade literária os alunos explicitaram as seguintes respostas:

3. Você achou fácil ou de difícil compreensão? Por quê?	
P1	<i>Um pouco difícil</i> , pois em alguns casos, os textos estudados apresentam um vocabulário um pouco complicado, como no caso do texto do título supracitado.
P2	O texto “ <i>Une Vendeta</i> ” é um bom texto e traz uma leitura prazerosa, à medida que o leitor se envolve na história (a vingança da velha, o treinamento da cadela). <i>As dificuldades que podem surgir é quanto ao conhecimento da língua e do léxico.</i>
P4	No começo não parecia tão fácil de compreender, mas trabalhando o vocabulário em classe, o texto no seu todo, <i>tornou-se claro.</i>
P5	<i>Difícil.</i> O vocabulário é muito específico, tendo de recorrer ao dicionário para compreender os pontos essenciais da trama.
P6	<i>Meio termo.</i> O texto tem muitas palavras que eu desconheço; a flexão dos verbos com substantivos e adjetivos, é o mais difícil.
P7	Elementos de geografia descritos com riqueza de detalhes. Detalhes da vida cotidiana de uma comunidade. Comportamentos expressos através de atitudes e sentimentos dos personagens.

Quadro 9 – Apreciação da atividade *Une Vendetta* pelos dos alunos.

Do exposto, os dados apreendidos dos questionários de Sondagem nos levam a refletir acerca da importância da conscientização dos alunos sobre o uso do TL e seus efeitos didáticos dentro do contexto de ensino e aprendizagem de LE, mais especificamente dentro de uma abordagem de ensino voltada às práticas efetivas de leitura literária no ensino de FLE.

Por fim, compreendemos que as situações vivenciadas em sala de aula nos conduzem a questionamentos que buscam saber se a Universidade está cumprindo o seu papel na formação dos professores, ou seja, se além de proporcionar subsídios ao futuro professor de Língua Francesa, construídos em meio às bases de sustentação entre teoria e prática, esta mesma Universidade está formando um professor crítico-reflexivo que seja capaz de teorizar e (re)significar a sua própria prática de ensino.

Em suma, compreendemos que os resultados do Estudo Piloto sinalizam para a importância e necessidade de se trabalhar com o desvelamento de crenças relacionadas às possibilidades formativas do TL no ensino do FLE. Nesse sentido, esperamos que, juntamente com as teorias, às práticas de leituras contribuam para a construção do ensino e da aprendizagem centrados na formação do professor de LE capaz de desenvolver trabalhos que envolvam a leitura literária com ênfase na competência literária de seus alunos.

Percebemos, portanto, que essas principais crenças apontam para a pertinência de se trabalhar como uso do texto literário em práticas de leitura literária dentro do contexto de formação de professores, pois a formulação de crenças decorre das interações sociais a que os indivíduos foram expostos, dos discursos e das experiências aos quais foram submetidos ao longo de suas vivências.

Logo, convém enfatizar que, no intuito de traçarmos o perfil leitor de cada participante, substituímos o Questionário sobre a Leitura Literária no Ensino de FLE, utilizado nessa etapa, pelo Questionário sobre o Perfil do Leitor Literário como instrumento da coleta dos dados (ver item 2.2.5.1).

2.2 PESQUISA ATUAL

2.2.1 Tipo de pesquisa

De acordo com os seus objetivos, esta pesquisa pode ser classificada como *pesquisa-ação*, pois houve uma ação por parte das pessoas implicadas no problema sob observação. Thiollent (2011, p. 21) afirma para que uma pesquisa seja qualificada como pesquisa-ação “é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida”. Ainda sobre as características deste tipo de pesquisa, Thiollent (2011) afirma que:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estrita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. [...] Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20-22).

No que se refere aos procedimentos de coleta de dados, classificamos esta pesquisa como quasi-experimental, pois nos baseamos no modo investigativo experimental no intuito de encontrarmos uma possível correlação entre as variáveis existentes. Sendo assim, utilizamos a situação de experimento com o propósito de observar, sem a formação de uma turma controle, a relação existente entre os fenômenos estudados. Por isso, trabalhamos com um único grupo de participantes, pois tínhamos o objetivo de comparar o antes e o depois das práticas de leitura literária. Conforme Rudio (2011):

Às vezes não podemos encontrar um grupo de controle para realizarmos um experimento. Nesse caso, contamos apenas com um grupo experimental – grupo único. Podemos, por exemplo, querer saber se a aplicação de um determinado método em sala de aula aumenta a participação dos alunos. Nesse caso, procura-se um teste que seja capaz de medir a participação dos alunos “antes” da aplicação do método, e, logo este é posto em prática. Então, aplica-se novamente um teste para medir a participação. Há, portanto, um *pré-teste* “antes” da aplicação do fator experimental e um *pós-teste*, “depois” (RUDIO, 2011, p. 85).

É importante destacarmos que não pretendíamos fazer nenhum teste de medição de desempenho linguístico, tendo em vista que o nosso objetivo recaía sobre a análise interpretativa das respostas dos participantes contidas nos questionários, com intuito de estabelecermos relações entre os dados *anteriores* e *posteriores* às práticas de leitura literária

e verificarmos a mudança (ou não) de crenças dos professores em formação, quanto às possibilidades formativas relacionadas ao uso do TL no ensino de FLE.

No que concerne à abordagem do problema, à identificação do fenômeno estudado e à amplitude da análise dos dados, classificamos essa pesquisa como de abordagem qualitativa, pois os dados foram obtidos por meio de questionários, analisados e interpretados qualitativamente. Sobre a natureza dos dados, Martins (2004) tece reflexões sobre técnicas e métodos de pesquisa qualitativos e afirma que:

A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através dos estudos das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise (MARTINS, 2004, p.289).

Logo, compreendemos que a metodologia de abordagem qualitativa seria a mais adequada para o contexto de nossa pesquisa, tendo em vista que “a variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade interativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva”, o que não ocorre no tipo de pesquisa quantitativa, pois o que se procura são padrões gerais de análise (MARTINS, 2004, p. 292).

E, finalmente, a escolha da abordagem qualitativa nos “permite identificar as práticas culturais, os locais específicos e os contextos de uso, bem como as condições em que foram forjadas as trajetórias dos sujeitos e as atividades presentes em seu percurso de socialização”. Sendo assim, “apreendem-se por meio da linguagem os elementos constituintes de suas identidades, os contextos e os usos da leitura em seu cotidiano” (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 45).

2.2.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi efetivada no âmbito do Centro de Humanidades da UECE, do curso de Letras Francês noturno, durante o segundo semestre do ano letivo de 2012, iniciado

em 17 de agosto de 2012 e concluído em 7 de dezembro de 2012, conforme Calendário de Execução da Pesquisa 2012.2.⁶⁵

Mais uma vez trabalhamos com a disciplina Projeto Especial III⁶⁶, na qual as aulas também foram ministradas pela pesquisadora, sob a supervisão de sua orientadora. Da mesma forma que o Estudo Piloto, as aulas de cunho semipresencial aconteceram uma vez por semana durante o primeiro horário do turno (AB) da noite, com duração de 90 minutos, que se prolongaram por mais tempo quando necessário, ficando também o horário (CD) novamente destinado à produção intelectual do aluno.

Destacamos como principal motivo de escolha da disciplina Projeto Especial para a realização deste estudo, primordialmente, a flexibilidade para trabalhar com as mais variadas propostas de ensino e aprendizagem, pois por não haver um programa fixo para esta disciplina, o professor encarregado de ministrá-la poderia desenvolver, junto aos seus alunos, um projeto de sua escolha, fato este que também suscitou expectativas por parte dos alunos.

Além disso, a orientação desses projetos visa ainda à autonomia do aluno para que ele aprenda a trabalhar em colaboração coletiva, o que aliado à intenção de contribuir efetivamente e, de forma direta, na formação dos futuros professores de FLE, colaborou para a verbalização de ideias, reflexões, debates e compartilhamento de vivências relacionadas ao contexto da problemática da pesquisa em relação ao uso do TL no ensino de LE.

Dentre outros fatores, destacamos que, diante da possibilidade de adequar o conhecimento teórico sobre o uso do TL no ensino de línguas à realidade dos docentes em formação, os alunos tiveram também a oportunidade de colocar em execução seus conhecimentos práticos e seus posicionamentos como alunos e futuros professores de língua francesa, por meio de apresentações de seminários e da elaboração de atividades para o ensino de FLE.

⁶⁵ Ver Apêndice C, p. 254 – Calendário de Execução da Pesquisa 2012.2.

⁶⁶ Ver Apêndice D, p. 255 - Programa da Disciplina Projeto Especial III, 2012.2.

2.2.3 Participantes da Pesquisa

A presente pesquisa contou com a participação de oito alunos da graduação de Letras da Universidade Estadual do Ceará, residentes em Fortaleza, entre eles dois homens e seis mulheres, na faixa etária de dezoito a trinta e sete anos de idade.

Para a formação desta turma, esboçamos apenas o critério seletivo de serem alunos do curso de Letras/Francês noturno da Universidade Estadual do Ceará regularmente matriculados na disciplina Projeto Especial III⁶⁷.

No intuito de facilitarmos a leitura dos dados, descrevemos o perfil dos oito professores em formação, alunos da disciplina Projeto Especial III, por meio dos dados pessoais contidos nos dois questionários: Perfil Leitor e Crenças (nacionalidade, sexo, idade, semestre em curso, prazo de conclusão da graduação, estudo da língua francesa e experiência no ensino de línguas) e a partir de informações coletadas no primeiro dia de aula da disciplina Projeto Especial III.

Utilizando a assiduidade como critério de escolha dos participantes da pesquisa, selecionamos quatro, dos oito alunos matriculados na disciplina Projeto Especial III, os quem chamaremos, a partir deste momento, de P1, P2, P3 e P4.

No que concerne aos dados dos quatro alunos que não obtiveram frequência máxima nas aulas, ressaltamos que para os fins desta pesquisa, suas respostas não foram utilizadas como dado principal. No entanto, é importante destacar que suas falas foram mencionadas em momentos pontuais em que as julgamos relevantes para o estudo e por esse motivo serão chamados de respondentes R1, R2, R3 e R4.

Convém ainda destacar que escolhemos uma cor específica para representar de maneira clara e didática as falas de cada aluno, P1(cor azul), P2 (cor rosa), P3 (cor laranja) e P4 (cor verde), como mostram os quadros que especificam primeiramente o perfil dos participantes e logo após o perfil dos respondentes:

⁶⁷ Solicitamos à coordenação do curso de Letras a criação de uma turma de Projeto Especial apenas com alunos estudantes de Língua Francesa.

Participantes	Descrição
P1	Brasileira, 18 anos, está no 4º semestre do curso de Letras Francês da Universidade Estadual do Ceará, concluirá a graduação em 5 semestres, frequenta o 7º semestre de um curso livre de FLE e não possui experiência no ensino de línguas. <i>Projeto Especial III:</i> Sente necessidade de ter contato com a literatura do mundo francófono na Universidade e possui boas expectativas em relação ao desenvolvimento da disciplina.
P2	Brasileira, 23 anos, está no 4º semestre do curso de Letras Francês da Universidade Estadual do Ceará, concluirá a graduação em 5 semestres, frequenta o 7º semestre de um curso livre de FLE e não possui experiência no ensino de línguas. <i>Projeto Especial III:</i> Considera a Língua Francesa extremamente atraente por sua sonoridade, gosta de estudar outras línguas (já estudou inglês) e possui boas expectativas em relação ao desenvolvimento da disciplina.
P3	Brasileira, 26 anos, está no 4º semestre do curso de Letras Francês da Universidade Estadual do Ceará, concluirá a graduação em 9 semestres, frequenta o 6º semestre de um curso livre de FLE e não possui experiência no ensino de línguas. <i>Projeto Especial III:</i> Possui boas expectativas em relação ao desenvolvimento da disciplina.
P4	Brasileira, 32 anos, está no 4º semestre do curso de Letras Francês da Universidade Estadual do Ceará, concluirá a graduação em 9 semestres, já concluiu 7 semestres de um curso livre de FLE no ano de 2006 (no IMPARH – Instituto Municipal de Pesquisas, Administração e Recursos Humanos em Fortaleza - CE) e já ministrou aulas de FLE para crianças. <i>Projeto Especial III:</i> Espera falar em Língua Francesa.

Quadro 10 – Perfil dos participantes da pesquisa.

Respondentes	Descrição
R1	Brasileiro, 36 anos, está no 6º semestre do curso de Letras Francês da Universidade Estadual do Ceará, concluirá a graduação em 4 semestres, já cursou 8 semestres de um curso livre de Francês/Língua Estrangeira na Aliança Francesa no Rio de Janeiro (RJ) e possui experiência no ensino de línguas (lecionou de 2006 a 2009 no curso extensivo da Faculdade Fluminense do Rio - FFR). <i>Projeto Especial III:</i> Achou muito interessante um projeto voltado para o ensino da Língua Francesa e possui as melhores expectativas em relação ao desenvolvimento da disciplina. <i>Informação adicional:</i> Demonstrou possuir hábito leitor e afirmou que sempre foi incentivado pelos pais a ler.
R2	Brasileira, 19 anos, está no 4º semestre do curso de Letras Francês da Universidade Estadual do Ceará, concluirá a graduação em 9 semestres, não frequenta curso livre de FLE, estudou francês somente na escola Adauto Bezerra (única escola pública no Estado do Ceará que oferece o ensino de FLE), onde se interessou pelo estudo mais aprofundado da língua e não possui experiência no ensino de línguas. <i>Projeto Especial III:</i> Possui boas expectativas em relação ao desenvolvimento da disciplina.
R3	Brasileira, 20 anos, está no 4º semestre do curso de Letras Francês da

	Universidade Estadual do Ceará, concluirá a graduação em 9 semestres, cursa o 7º semestre de um curso livre de FLE. <i>Projeto Especial III: A aluna faltou o primeiro dia de aula.</i>
R4	Brasileiro, 20 anos, está no 4º semestre do curso de Letras Francês da Universidade Estadual do Ceará, concluirá a graduação em 5 semestres, frequenta o 5º semestre de um curso livre de FLE e teve a oportunidade de ministrar apenas uma aula em FLE. <i>Projeto Especial III: Achou muito interessante um projeto voltado para o ensino da língua francesa e afirmou possuir as melhores expectativas em relação ao desenvolvimento da disciplina.</i>

Quadro 11 – Perfil dos respondentes da pesquisa.

Informamos ainda que, devido à flexibilidade de escolha das disciplinas a serem cursadas semestralmente pelos alunos do curso de Letras da UECE, o nível de conhecimento dos alunos da disciplina Projeto Especial III em Língua Francesa, não foi, a priori, uma variante determinante na escolha dos participantes da nossa pesquisa. Somente ao iniciarmos a coleta dos dados, percebemos que os alunos que optaram por cursar a disciplina de Projeto Especial III estavam cursando os mesmos semestres, além de possuírem níveis variados de proficiência em Língua Francesa.

Esperamos que a intervenção no processo de formação acadêmica possa ser construtiva e potencializadora de saberes e práticas pedagógicas possíveis de serem inovadas e multiplicadas. Além disso, dentre os fatores que nos motivaram a escolha de trabalhar com futuros professores de FLE está a certeza de que a formação acadêmica à qual foram submetidos influenciará diretamente em seus desempenhos profissional e pessoal.

2.2.4 Procedimentos de coleta de dados

Iniciamos a primeira etapa da pesquisa com o levantamento bibliográfico, por meio da revisão da literatura acerca das teorias e pesquisas existentes sobre a realidade do ensino de FLE no Brasil, a importância do uso de textos literários no ensino de LE, as crenças no ensino e aprendizagem de LE, assim como as práticas de leituras literárias no ensino de línguas.

Após esse momento, começamos a segunda etapa com um estudo piloto, realizado durante o Estágio Supervisionado em Docência do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA, no período de 10 de fevereiro a 07 de julho de 2012, durante o semestre 2012.1, com a turma de Projeto Especial III, da graduação do curso de

Letras/Francês da Universidade Estadual do Ceará, conforme informamos no item 2.1. Enfatizamos que os dados obtidos no Estudo Piloto não foram utilizados como dados da pesquisa final, uma vez que o objetivo dessa fase era testar e adequar os instrumentos a serem utilizados na coleta dos dados e traçar os procedimentos metodológicos da pesquisa de forma mais adequada. Logo após a realização do Estudo Piloto, demos início à terceira etapa da pesquisa com a coleta dos dados, como já informamos anteriormente.

Antes de começarmos a coleta dos dados, solicitamos à secretaria do curso para que formasse uma turma de Projeto Especial somente com alunos da graduação de Letras/Francês, tendo em vista que a disciplina é ofertada para alunos do curso de Letras. Nessa fase, trabalhamos novamente com uma turma de Projeto Especial III, no entanto, dessa vez o enfoque das aulas recaiu sobre os pressupostos metodológicos do ensino da Língua Francesa mediado pelo uso do TL em práticas de leitura literária.

Iniciamos a primeira aula com a apresentação da proposta e dos objetivos do projeto a serem desenvolvidos durante o semestre, além de sondarmos sobre as expectativas dos alunos em relação à disciplina, sobretudo se estariam de acordo em participar da pesquisa. Nesse momento, a maioria dos alunos afirmou possuir boas expectativas em relação à disciplina, pelo fato de haver um Projeto de Pesquisa voltado para o ensino da Língua Francesa.

Logo após a contextualização da disciplina, iniciamos a coleta de dados com a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido⁶⁸ pelos alunos. Nesta mesma aula, aplicamos o instrumento de Perfil do Leitor Literário, seguido do Questionário de Crenças 1, para somente então começamos o trabalho com as práticas de leitura literária.

Nas aulas seguintes, iniciamos o trabalho com as seis atividades de leitura literária elaboradas pela pesquisadora e, ao final de cada atividade, aplicamos um questionário de sondagem sobre a atividade trabalhada.

Elucidamos que, no decorrer das aulas, perguntamos aos alunos quais gêneros textuais gostariam que fossem trabalhados em sala de aula, a fim de levarmos para o contexto acadêmico algumas de suas preferências literárias. Logo, a grande maioria dos alunos

⁶⁸ Ver Anexo D, p.279 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Este documento informava aos alunos sobre todas as informações da pesquisa. Garantia e assegurava que a participação de cada um, não acarretaria nenhum prejuízo na qualidade e condição das informações, assim como o sigilo e a participação voluntária na pesquisa.

mencionou gostar de gêneros narrativos, sobretudo os voltados para o suspense, além de sugerir trabalharmos com música. Porém, observamos certa unanimidade ao afirmarem não gostar do gênero poesia, justificando ser um gênero “maçante”, chato e bastante cansativo.

No intuito de sabermos se houve ou não mudanças de crenças em relação ao uso do TL no ensino de FLE, ao final do trabalho com as atividades de Leitura Literária, aplicamos o Questionário de Crenças 2⁶⁹ para os oito professores em formação.

Após a aplicação dos instrumentos da coleta dos dados, iniciamos a quarta etapa, destinada ao estudo teórico na disciplina Projeto Especial III, prevista no Calendário de Atividades do Semestre - 2012.2. Nessa fase, cada aluno ficou encarregado de suscitar discussões em sala de aula, durante de vinte minutos, sobre os textos previamente selecionados pela professora/pesquisadora e escolhidos pelos alunos.

Pedimos para que os professores em formação elaborassem duas atividades com textos literários, acompanhadas de seus respectivos Planos de Aula e, em seguida, comentassem sobre o processo de elaboração da atividade ao final da apresentação do seminário. Nesse momento, pelo fato da maioria dos alunos terem afirmado que ainda não tinha cursado a disciplina de Didática do Ensino, o plano de aula apresentado pela professora/pesquisadora acabou servindo como “modelo” para elaboração dos planos de aula dos alunos.

As apresentações dos seminários aconteciam na medida em que os alunos suscitavam debates, expressavam suas opiniões e crenças sobre os mais variados assuntos abordados nos textos teóricos. Ao final de cada apresentação, os mesmos comentaram sobre seus critérios de escolha dos textos literários para elaboração de suas atividades.

A fim de sabermos a opinião dos alunos sobre a disciplina cursada, encerramos essa etapa com um questionário de sondagem.

Em seguida, ao término da coleta dos dados, iniciamos a quinta etapa por meio da discussão dos dados e da análise dos resultados da pesquisa.

⁶⁹ No intuito diferenciarmos os Questionários de Crenças 1 e 2, denominamos o Questionário de Crenças 1 como *anterior* às práticas de leitura literária e o Questionário de Crenças 2 como *posterior* às práticas de leitura, mas na realidade ambos instrumentos eram iguais.

2.2.5 Instrumentos⁷⁰

Descrevemos, nessa seção, os instrumentos utilizados na coleta dos dados. Destacamos que a maior parte dos instrumentos foi adaptada para o nosso estudo, conforme modelos encontrados nas pesquisas sobre formação leitora literária, desenvolvidas pela pesquisadora Cleudene Aragão, do Grupo de Pesquisa LEER⁷¹ e em trabalhos realizados pelo pesquisador Antonio Mendoza Fillola, da Universidade de Barcelona.

Com objetivo de traçar o perfil dos participantes, acessar informações sobre as condições socioculturais que possam influenciar direta ou indiretamente as práticas de leitura em que se envolvem, identificar as atividades em que estão engajados, os papéis que desempenham em diversas esferas do cotidiano e detectar o repertório leitor de que dispõem os participantes, utilizamos o questionário como instrumento dominante em nosso processo de investigação (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 58).

2.2.5.1 Questionário sobre o Perfil do Leitor Literário⁷²

Escolhemos esse instrumento de pesquisa a fim de delinear os quais os (I) Eventos de letramento vivenciados pelos participantes em contexto escolar/acadêmico e não escolar/acadêmico: suas experiências de leituras positivas e negativas descritas em momentos pontuais de sua vida (infância, adolescência/juventude e atualidade) e suas (II) Práticas de letramento: frequências leitoras, opiniões e atitudes que trazem enraizados valores e crenças adquiridos ao longo de suas trajetórias pessoais, lugares e marcas de pessoas que os singularizam.

No intuito de traçarmos o perfil leitor de cada participante, utilizamos o modelo de questionário⁷³ formado por dezoito questões, dentre elas, objetivas e subjetivas que

⁷⁰ Parte dos instrumentos utilizados nesta pesquisa encontra-se nos Apêndices e nos Anexos.

⁷¹ Grupo de Pesquisa LEER - Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do Mundo, ao qual faço parte desde 2010. Endereço eletrônico: <http://gpleer.webnode.com.br/>

⁷² Ver Anexo E, p.280 - Questionário sobre o Perfil do Leitor Literário.

⁷³ Instrumento adaptado conforme modelos encontrados nas pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora Cleudene de Oliveira Aragão (inspirado em alguns elementos da obra *Letramento e Formação do professor*, de Angela Kleiman e Maria de Lourdes Matencio [orgs.], p.53), do GPLEER (Grupo de Pesquisa LEER - Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do Mundo), e em trabalhos realizados pelo pesquisador Antonio Mendoza Fillola da Universidade de Barcelona. Endereço eletrônico: Universitat de Barcelona - <http://www.ub.edu/web/ub/ca/index.html>.

exigiam justificativas de respostas e se dividia em três blocos de questões: I. Dados Pessoais, II. Histórico Leitor e III. Experiências Leitoras Atuais.

O primeiro bloco (Dados Pessoais) era composto por oito itens relacionados aos dados pessoais dos participantes: 1. Nome (opcional); 2. Idade; 3. Sexo; 4. Nacionalidade; 5. Língua materna; 6. Você cursa qual semestre do curso de Letras/Francês; 7. Em quanto tempo você concluirá seu curso (Letras/Francês); e 8. Você frequenta ou já frequentou algum curso de Francês/Língua Estrangeira (FLE).

O segundo bloco (Histórico Leitor) era formado por apenas uma pergunta que se dividia em cinco subitens nos quais conhecemos momentos marcantes das fases da vida leitora dos participantes: 9. Relembre pelo menos um fato que tenha marcado (*positiva* ou *negativamente*) sua vida de leitor nas seguintes fases de sua vida; 9.1. Infância - em casa, na escola ou na comunidade (bairro, rua, etc.); 9.2. Adolescência e Juventude – em casa, na escola ou na comunidade (bairro, rua, etc.); 9.3. Juventude – na Universidade e Início do exercício profissional; 9.4. Fase Atual – nas relações familiares e 9.5. Fase atual – no exercício profissional (caso já atue em sala de aula).

O terceiro e último bloco (Experiências Leitoras Atuais) era constituído por nove questões e sete subitens: 10. Com que frequência você costuma ler?; 11. Você costuma ler mais textos impressos ou em meios digitais? Justifique a sua resposta.; 12. Você lê obras literárias francesas (em língua francesa) por prazer ou imposição acadêmica? Justifique a sua resposta.; 13. Onde você costuma ler? Marque um (x) escolhendo a frequência para cada um dos lugares.; 14. Em qual situação você abandona a leitura de um livro? Marque um (x) escolhendo a frequência para cada uma das razões; 15. Quais gêneros costuma ler? Marque um (x) escolhendo a frequência para cada gênero.;16. O que você mais gosta de ler? Marque um (x) escolhendo a frequência para cada uma das escolhas.;17. Indique 04 obras literárias e/ou autores (da literatura universal) que você mais gostou de ler; 18. Responda as seguintes perguntas sobre a presença da leitura na sua formação profissional inicial (graduação) - 18. a. Você acha suficiente o currículo do seu curso, em relação à formação leitora? Sim/Não/Por quê?; 18.b. Gostaria de ter no currículo mais alguma disciplina relacionada à leitura? Sim/Não/Sugestão; 18.c. Acha que foi estimulado (a) o suficiente para a leitura no decorrer das diversas disciplinas? Sim/Não/Por quê?; 18.d. Acha que foi estimulado (a) o suficiente

para o trabalho com a leitura nas suas futuras salas de aula no decorrer das diversas disciplinas? Sim/Não/Por quê?; 18.e. Quais as atividades relacionadas à leitura na universidade que mais lhe agradaram? Por quê?; 18.f. Quais as atividades relacionadas à leitura na universidade que menos lhe agradaram? Por quê?; e 18.g. Em quais disciplinas do curso de Letras (Francês) você acha que mais leu?.

Os dados obtidos por meio deste instrumento contribuíram para a explicitação de variados fatores intencionais e significativos que nos permitiram observar, descobrir, descrever, interpretar e sistematizar as informações de forma triangulada com outros instrumentos utilizados nessa pesquisa.

2.2.5.2. Questionário de Crenças 1 (*Anterior às práticas de Leitura Literária*)⁷⁴

O questionário de crenças 1 era um instrumento formado por vinte questões, dentre elas, subjetivas e objetivas. Para tanto, o questionário foi dividido em quatro blocos de perguntas: I. Perfil do Professor em Formação; II. Sobre o Texto Literário no ensino de Línguas Estrangeiras; III. O professor de FLE e o Texto Literário como suporte didático ao ensino de LE; IV. Formação Acadêmica: Gêneros Literários no ensino de FLE.

O primeiro bloco de perguntas (Perfil do Professor em Formação) constituía-se pelos itens: 1. Nome (opcional); 2. Idade; 3. Sexo; 4. Nacionalidade; 5. Língua materna; 6. Curso/Disciplina; 7. Semestre; 8. Turno; 9. Você já estudou (ou estuda) a língua francesa em outro(s) estabelecimento(s) de ensino?; e 10. Você é: Professor (a) de língua portuguesa – anos/meses); Professor (a) de língua francesa – anos/meses); Tradutor (a) de língua; Outra profissão).

O segundo bloco (Sobre o Texto Literário no Ensino de Línguas Estrangeiras) era formado por itens de (a) a (p), nos quais os participantes sintetizaram suas opiniões a respeito do uso do TL no ensino de FLE utilizando os seguintes códigos numéricos: (1) concordo, (2) concordo parcialmente, (3) discordo parcialmente e (4) discordo.

O terceiro bloco (Professor de FLE e o Texto Literário como suporte Didático ao Ensino de LE) era composto pelas seguintes questões: 12. Você considera importante utilizar

⁷⁴ Ver Anexo F, p.284- Questionário de Crenças 1.

textos literários no ensino do FLE? Sim/Não; 13. Se sua resposta à questão nº12 foi sim, marque as funções que você considera que o Texto Literário (TL) assume no contexto de ensino de FLE; 14. Se sua resposta à questão nº12 foi não, marque o motivo pelo qual você julga que a utilização de textos literários no ensino do FLE não é importante; 15. Você utiliza (ou utilizará) textos literários em suas aulas do FLE? Sim/Não; 16. Se sua resposta à questão nº15 foi sim, indique as atividades que você realiza (ou utilizará) utilizando textos literários; 17. Com qual finalidade o professor deve utilizar o texto literário em suas aulas do FLE?; 18. Se sua resposta à questão nº15 foi não, indique os motivos pelos quais você não utiliza (ou não utilizará) uso de textos literários em suas aulas do FLE.

O quarto e último bloco, (Sobre Formação Acadêmica: Gêneros Literários no Ensino de FLE), era constituído por duas questões: 19. Sobre o estudo de Gêneros Literários na universidade, utilize o código numérico que melhor sintetize sua opinião a respeito das afirmações abaixo, aqui o aluno deveria utilizar mais uma vez o código numérico: (1) concordo, (2) concordo parcialmente, (3) discordo parcialmente e (4) discordo, para sintetizar a sua opinião a respeito das afirmações descritas nos itens de (a) a (i). E, finalmente, 20. Ao sair da Universidade, você estará preparado (a) nos aspectos teóricos e metodológicos para: Ler e compreender um texto literário em FLE / Ler e interpretar um texto literário FLE / Estabelecer uma relação entre *literatura* e *cultura* (história, costumes, artes, etc.) / Escrever um artigo ou trabalho para congresso sobre um tema de literatura / Escrever um artigo ou trabalho para congresso com um tema sobre leitura literária / Ministras aulas de literatura francesa / Ministras aulas com foco no incentivo à leitura / Aplicar a literatura ao ensino de língua francesa / Fazer um concurso com temas de literatura francesa / Fazer um concurso com temas sobre leitura literária / Criar projetos de incentivo à leitura / Escolher materiais didáticos para um trabalho com a literatura francesa / Escolher materiais didáticos para um trabalho sobre leitura literária. Nesta última questão, o aluno deveria marcar nos itens sua opinião em relação à sua formação acadêmica ao sair da Universidade, com as seguintes escalas de preparação: Muito preparado (a), Preparado (a), Não tenho certeza (a), Pouco preparado (a) e Nada preparado (a).

Nesse instrumento, advertimos que não havia expectativa de encontrar alternativas certas ou erradas, pois objetivamos descrever as respostas obtidas, para depois discutirmos os resultados anteriores e posteriores às atividades de leitura literária e aos possíveis impactos que estas podem ter no processo de (des)mistificação e/ou reformulação (ou não) de crenças relacionadas ao uso do TL no ensino de FLE.

2.2.5.3. Questionário de Crenças 2 (*Posterior às Práticas de Leitura Literária*)⁷⁵

No intuito de sabermos se houve mudança (ou não) de crenças sobre a utilização do texto literário como suporte ao ensino do FLE, após as práticas de leitura literária, além de aferirmos as informações referentes ao estudo de gêneros literários na Universidade e quais as perspectivas relativas à formação acadêmica do professor em formação, aplicamos as mesmas perguntas contidas no Questionário de Crenças 1 no Questionário de Crenças 2. Portanto, os questionários de crenças *anterior* e *posterior* às práticas de leitura literária em nada diferem um do outro.

2.2.5.4. Atividades de Leitura Literária⁷⁶

Na tentativa de despertar nos alunos o prazer pela leitura literária em LE, sem recorrer às tradicionais aulas de leitura com enfoque voltado para a tradução, a gramática ou apenas reconhecimento de correntes literárias, utilizamos seis atividades de leitura literária, elaboradas pela própria pesquisadora e moldadas conforme a proposta didática de trabalhos com textos literários para aulas de Espanhol, contida no livro “*Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*”, desenvolvida pela pesquisadora Rosana Acquaroni.

Enfatizamos que não objetivamos determinar formas de como trabalhamos o texto literário em aulas de FLE, mas propor atividades com textos literários e fazer com que o professor em formação seja capaz de perceber que, além da difusão de saberes canônicos sobre e pela Literatura, possa perceber ainda a possibilidade das mais variadas funcionalidades do TL como suporte didático para o ensino da Língua Francesa.

Construindo nossa proposta por meio do trabalho com práticas de leitura literária, nosso intuito foi averiguar a possibilidade de revisão e/ou transformação de crenças, além da sensibilização sobre a utilização do texto literário como recurso para o ensino da Língua Francesa. Para isto, unimos nossa pesquisa à proposta da pesquisadora Acquaroni (2007), tendo em vista que a autora busca integrar a literatura, como ferramenta didática, ao serviço das competências comunicativas e culturais da língua.

⁷⁵ Ver Anexo G, p.288 - Questionário de Crenças 2.

⁷⁶ Ver Apêndice E, p.257 - Atividade de Leitura Literária 1.

Portanto, a fim de driblar os possíveis problemas de inadequação dos textos, logo na apresentação da disciplina, perguntamos aos alunos suas preferências relacionadas à leitura de gêneros literários. Assim como, ao buscarmos subsídios didáticos para a produção das atividades de leitura literária na proposta didática da pesquisadora Rosana Acquaroni⁷⁷ (2007), as adequações dos textos pré-selecionados pela pesquisadora foram feitas na medida em que a familiaridade com a turma foi se estabelecendo, ou seja, conforme as preferências leitoras dos alunos.

Além disto, é também imprescindível mencionar que Acquaroni (2007) combina, por meio de sequências didáticas, o uso do texto literário entendido como ferramenta para o desenvolvimento da competência comunicativa e a apresentação do mesmo com fim em si mesmo, na construção da competência literária do aluno⁷⁸ (ACQUARONI, 2007, p. 61).

De maneira geral, a orientação de seleção dos textos que nos levaram à produção de seis atividades de leitura literária foi baseada nos mesmos critérios da proposta didática na qual nos baseamos: A) Critérios pedagógicos, B) Critérios linguísticos, C) Critérios didáticos, D) Critérios temáticos e E) Outros critérios, os quais descrevemos a seguir.

Em relação aos critérios pedagógicos, trabalhamos com textos autênticos, originais e não adaptados, além dos critérios subjetivos impostos pelos próprios professores em formação, ou seja, aos quais partiram do interesse expresso pelos próprios alunos da disciplina.

Quanto aos critérios linguísticos, relacionados às características formais úteis do texto e às exigências linguísticas dos alunos, os textos foram selecionados a partir da observação dos reflexos de discursos cotidianos ou das atuações linguísticas concretas e próximas da realidade vivenciada.

Sobre os critérios didáticos, fundamentamos as atividades nas potencialidades didáticas do texto, sobretudo naqueles que correspondessem às qualidades formais de conteúdo. De acordo com os processos cognitivos, emocionais ou linguísticos expressos e que não fossem muito longos.

⁷⁷ ACQUARONI, R. **Las palabras que no se lleva el viento**: literatura y enseñanza de español como LE/L2. Madrid: Santillana Educación, 2007.

⁷⁸ [...] en nuestra propuesta didáctica optamos por elaborar secuencias didáticas en las que se combinan: a) el uso del texto literario entendido como herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa y b) la presentación del texto literario con fin en sí mismo; para construir la competencia literaria del alumno (ACQUARONI, 2007, p. 61).

No que concerne aos critérios temáticos, selecionamos textos, os quais refletissem a dimensão intercultural que os textos literários nos oferecem, a partir de coordenadas socioculturais específicas; que mostrassem aspectos da vida cotidiana, os costumes, as tradições e as mais aproximadas maneiras de viver; que fossem reflexo de determinadas épocas históricas que fossem significativas ou relevantes para os alunos; que permitissem afinidade ou aproximação cultural, no que se refere à escolha de textos literários contemporâneos, para que os alunos pudessem compreender melhor a mensagem do texto; que representassem a idiossincrasia cultural da língua meta; que estimulassem uma percepção crítica-reflexiva e suscitassem questionamentos em sala de aula; que propagassem os princípios de universalidade e interculturalidade; e, finalmente, que estivessem organizados por gêneros (poesia, narrativa e teatro) e por temas recorrentes na literatura universal (a memória, a vida, o amor e a morte).

Convém destacar também que, assim como Acquaroni (2007), empenhamo-nos em destacar outros critérios de escolha, como o de autoridade, por meio da seleção de obras, cuja referência é considerada obrigatória. Neste caso, as escolhas se relacionaram diretamente ao juízo de valor da própria pesquisadora e acabaram dialogando com os gostos e preferências da mesma.

Para tanto, e, conforme o quadro abaixo, utilizamos, durante seis aulas consecutivas, seis atividades de leitura literária formadas pelos seguintes gêneros:

Ativ.	Obra/Autor	Gênero Literário
1^a	Huis Clos Jean-Paul SARTRE (1944)	Teatro (Théâtre)
2^a	Contes de Fées à l'Usage des Moyennes personnes Boris VIAN (1943)	Conto (Nouvelle)
3^a	Le Temps ne passe pas J.M.G. LE CLÉZIO (1989)	Romance (Récit)
4^a	Une Vendetta Guy de MAUPASSANT (1883)	Conto (Nouvelle)
5^a	Le fait du jour Anna GAVALDA (1999)	Crônica (Nouvelle)
6^a	Lied Théophile GAUTIER (1811-1872)	Poesia (Poésie)

Quadro 12 – Divisão das atividades de leitura literária por gêneros.

No que diz respeito ao nível de proficiência da língua, reconhecido pelo próprio Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) para as Línguas com “certa arbitrariedade”,

escolhemos seguir somente os modelos de sequências didáticas B2, por considerarmos o nível de domínio intermediário mais apropriado para o grau de conhecimento linguístico dos alunos da disciplina Projeto Especial III (ACQUARONI, 2007, p 81).

Depois de selecionarmos os textos que se aproximassem dos temas, linguagem e nível linguístico das atividades propostas pela pesquisadora Acquaroni (2007), elaboramos atividades com as seguintes etapas de exploração: 1) Etapa de contextualização, preparação e enquadre (*framing*): todos os exercícios referentes a essa etapa correspondem ao número 1 (1a, 1b, 1c etc); 2) Etapa de descobrimento, compreensão e interpretação do texto (*focusing*): as questões que formam a segunda etapa correspondem ao número 2 (2a, 2b, 2c etc); 3) Etapa de expansão e recapitulação (*diverging*): reposição dos fragmentos trabalhados nas etapas anteriores. Os exercícios que se inscrevem dentro da terceira etapa, correspondem ao número 3 (3a, 3b, 3c etc) (ACQUARONI, 2007, p. 83-90).

Esperamos que esta forma de se trabalhar com o texto literário, além de corroborar com o desvelamento de crenças quanto à utilização do TL, como ferramenta indispensável ao ensino de línguas, para que contribua para o desenvolvimento de competências indispensáveis à formação leitora, pois além de oferecer subsídios ao desenvolvimento da competência leitora, as atividades propostas nos conduzem à promoção do letramento literário dos futuros professores de FLE.

2.2.5.5. Sondagem sobre a Atividade de Leitura Literária⁷⁹

Elaboramos um questionário de sondagem com perguntas de forma estruturada e em função das seis atividades produzidas pela pesquisadora.

O instrumento era composto por quatro questões objetivas que exigiam justificativa de resposta e constituía-se pelos seguintes itens:

(1) Você gostou do trabalho desenvolvido com esse tipo de gênero literário? Sim /Não. Por quê?;

⁷⁹ Ver Apêndice F, p. 262 – Sondagem da Atividade de Leitura Literária.

(2) Você encontrou alguma dificuldade na compreensão leitora deste texto literário? Sim. /Não. Se sua resposta foi sim, qual/quais: Vocabulário / Gramatical / Registros (Informal, Formal etc.) / Elementos Culturais. / Elementos Literários./ Outra(s);

(3) Você considera esse tipo de atividade, com textos literários, favorável à aprendizagem da Língua Francesa (FLE)? Sim. /Não. Por quê?;

(4) Você trabalharia, especificamente, com esse tipo de atividade em suas futuras aulas de Língua Francesa (FLE)? Sim/Não. Por quê?.

Objetivamos, por meio desse instrumento, saber: 1) quais das atividades leitoras, sob a ótica do próprio professor em formação, foram consideradas mais propícias ao estudo da língua francesa por meio de práticas de leitura literária, sobretudo, 2) quais as dificuldades encontradas no processo de compreensão leitora e 3) quais gêneros literários os professores em formação trabalhariam em suas futuras aulas de FLE.

2.2.5.6. Atividades com o uso de textos literários produzidas pelos professores em formação⁸⁰

Utilizamos, ainda, como instrumento avaliativo de recepção dos TL no processo formação dos professores, as atividades desenvolvidas pelos alunos ao término da disciplina Projeto Especial III.

A pesquisadora pediu para que os futuros professores de Língua Francesa elaborassem duas atividades para aulas de FLE, acompanhadas de um plano de aula com as seguintes informações: (I) Objetivo Geral, (II) Objetivos Específicos, (III) Conteúdo, (IV) Procedimentos, (V) Recursos, (VI) Avaliação, (VII) Bibliografia, além de Curso, Período, Carga horária, Local, Nível e Quantidade de alunos.

Ao final das apresentações dos seminários, os alunos comentaram, de forma sucinta, quais os critérios adotados para a escolha dos textos e explicitaram também a escolha dos gêneros, assim como as dificuldades e/ou facilidades de se elaborar atividades utilizando o TL como recurso ao ensino de FLE.

⁸⁰ Ver Anexo H, p. 291 - Atividade com o uso do texto literário produzida por P1.

2.2.5.7. Sondagem da Disciplina⁸¹

No intuito de sabermos se o trabalho com leituras literárias, desenvolvido ao longo da disciplina, despertou nos alunos percepções reais de usos e possibilidades formativas relacionadas ao uso do TL como recurso para o ensino da Língua Francesa, elaboramos um instrumento de sondagem com seis questões subjetivas:

(1) Você já havia estudado a língua francesa por meio do texto literário como recurso ao ensino da língua? Sim/Não; 1.1. Em caso afirmativo, houve diferença? Qual?;

(2) Você acredita que o texto literário é um *importante e eficaz* recurso dentro do ensino e aprendizagem da Língua Francesa? Por quê?;

(3) Você acredita que é possível utilizar o texto literário como recurso ao ensino da língua francesa em qual (ou quais) nível (níveis) de aprendizagem da língua? Por quê?;

(4) Você gostaria que os professores de língua e literatura francesa trabalhassem, sistematicamente, com práticas de leitura literária? Por quê?;

(5) Você tem algum comentário a fazer sobre a disciplina? (sugestões, críticas positivas e/ou negativas etc);

(6) Depois de ter participado de uma experiência de práticas de leitura literária, com o uso de textos literários e de ter adquirido algum conhecimento de teorias linguísticas sobre: 1. Dificuldades de Leitura na Formação Superior: uma questão de exclusão; 2. Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE; 3. Leitura para Fruição e Letramento Literário: desafios e possibilidades na Formação de leitores; 4. O lugar da Leitura na aula de língua estrangeira; 5. O ensino das Línguas estrangeiras no contexto nacional; 6. A importância da Língua Francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino; 7. Gêneros textuais no ensino do Francês como língua estrangeira: instrumentos para os alunos, mas também para o professor; 8. Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aula de francês língua estrangeira (FLE), na disciplina de Projeto Especial III, avalie a metodologia utilizada na disciplina, exponha suas ideias,

⁸¹ Ver Apêndice H, p.264 - Sondagem da Disciplina Projeto Especial III- 2012.2.

comente de forma clara e dê sugestões para que possamos contribuir, cada vez mais, para um ensino de qualidade em nossa Universidade.

Embora existisse a consciência acerca da importância da função da literatura, os dados preliminares do Estudo Piloto, demonstraram questionamentos sobre *como* utilizar o texto literário em aulas de LE. Tal fato nos conduz ao entendimento de que, possivelmente, estas dúvidas estão relacionadas à falta de orientações (e não de modelos) de *como* utilizar o texto literário em sala de aula.

Passaremos, no capítulo seguinte, à análise dos dados coletados na pesquisa propriamente dita.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Fortemente enraizada na maioria das culturas como um veículo de expressão e transmissão de emoções, reflexões e valores compartilhados entre os seres humanos, a literatura ergue-se num território comum onde pode coincidir com outras realidades culturais e, ao mesmo tempo, refletir, através de sua concretização em cada língua, a nossa própria especificidade cultural⁸² (ACQUARONI, 2007, p. 15).

Como explicitado no item 2.2.2 do capítulo 2, destinado à metodologia dessa pesquisa, a coleta dos dados foi realizada por meio da disciplina de Projeto Especial III, ministrada durante o segundo semestre do ano letivo de 2012, com professores em formação do curso de Letras Francês/Noturno da Universidade Estadual do Ceará.

Para a apreciação dos dados dos questionários respondidos pelos quatro participantes da pesquisa propriamente dita, dividimos essa sessão em três partes: 3.1 Crenças *anteriores* às práticas de leitura literária, 3.2 Práticas de leitura literária e 3.3. Crenças *posteriores* às práticas de leitura literária.

Esclarecemos que na primeira parte, os resultados foram obtidos por meio da análise dos dados contidos nos seguintes instrumentos: Questionário sobre o Perfil do leitor literário e o Questionário de Crenças 1.

Na segunda parte, obtivemos os resultados a partir do trabalho de práticas de leitura literária, desenvolvido por meio de seis Atividades de Leitura Literária, seguidas de seis Questionários de Sondagem sobre a atividade de leitura literária.

Por fim, na terceira parte, analisamos o Questionário de Crenças 2, as Atividades com textos literários produzidas pelos alunos e a Sondagem da Disciplina Projeto Especial III-2012.2.

⁸² Fuertemente arraigada en casi todas las culturas como vehículo de expresión y transmisión de emociones, reflexiones y valores compartidos por los seres humanos, la literatura se erige en territorio común donde puede coincidir con otras realidades culturales y, al mismo tiempo, reflejar, a través de su concreción en cada lengua, nuestra propia especificidad cultural (ACQUARONI, 2007, p. 15).

3.1 CRENÇAS ANTERIORES ÀS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

Primeiramente, analisamos os questionários sobre o Perfil do Leitor Literário e logo após os questionários de Crenças *anteriores* às práticas de Leitura Literária, respondidos pelos quatro participantes da pesquisa.

3.1.1 Perfil do Leitor Literário

O interesse de se traçar o perfil de leitor literário dos participantes surgiu da conscientização da complexidade que envolve os estudos sobre crenças e sua influência no processo de ensino e aprendizagem de línguas, pois entendemos que embora as crenças sejam construtos individuais, refletem os discursos aos quais cada pessoa foi exposta ao longo de sua vida, muitas vezes, antes mesmo que ela inicie sua trajetória escolar.

Além disso, diante da natureza paradoxal das crenças, consideramos relevante à análise dos aspectos interacionais das experiências dos participantes para compreensão de suas crenças.

Convém mencionar, também, que assumimos a perspectiva de letramento a partir da visão sociocultural, não apenas direcionada para o desenvolvimento de práticas de leitura e de aquisição da escrita, mas também para o envolvimento de questões políticas de inclusão social diretamente ligadas à educação.

Compreendemos, ainda, que um estudo com o propósito de envolver vivências pontualizadas em distintas etapas da vida, além de emoldurar as trajetórias de práticas de letramento em diferenciados contextos, conduz o professor em formação à autopercepção sobre si mesmo como leitor, sobretudo, ao entendimento e ao desvelamento de suas próprias crenças.

Diante disso, na interpretação das práticas de letramento vivenciadas em situações mediadas por práticas orais e escritas em contextos situados, observamos, a partir do histórico leitor, os *efeitos positivos* e os *efeitos negativos* como resultados de suas interações sociais da vida dos quatro participantes.

Nesse caso, levando em consideração a instituição Escola como a principal agência de letramento, o processo de geração de dados foi explicitado sob especificação do domínio de práticas leitoras em *contexto escolar/acadêmico* e em *contexto não escolar/acadêmico*, com as quais os participantes mantiveram e ainda mantêm contato por meio das principais instituições de promoção de letramento; *a família*, responsável por introduzir a criança no mundo da leitura e da escrita e *a escola*, principal e dominante instituição de letramento, além da *Universidade* e do *trabalho*.

Como descrito no item 2.2.5.1 do capítulo 2, O questionário sobre o Perfil do Leitor Literário consiste em um instrumento formado por dezoito questões divididas em três blocos de perguntas: I. Dados Pessoais, II. Histórico Leitor e III. Experiências Leitoras Atuais.

Tendo em vista que as informações referentes aos dados pessoais dos participantes da pesquisa já foram explicitados no item 2.2.3, também do capítulo 2, iniciamos a análise dos dados a partir do segundo item (II) Histórico Leitor.

Na questão de número nove, os participantes teriam que lembrar, pelo menos, um fato que tivesse marcado (*positiva* ou *negativamente*) sua vida leitora nas seguintes fases da vida: (9.1) Infância, (9.2) Adolescência e Juventude, (9.3) Juventude, (9.4) Fase Atual – Nas relações familiares e (9.5) Fase Atual – No exercício profissional. Convém destacar que, antes de explicitarmos as repostas dos participantes, identificamos o contexto no qual o fato ocorreu e o possível efeito (*positivo* ou *negativo*) que cada prática de letramento desencadeou.

Portanto, no item 9.1, os participantes foram indagados sobre um fato que tenha marcado sua vida leitora na **Infância** – (*em diversas agências de letramento*) *em casa, na escola ou na comunidade (bairro, rua, etc.)*:

(P1): Contexto - Não escolar/acadêmico (Família)

Efeito (Positivo) - De moldar hábitos de leitura.

(P1): “Houve em minha casa o fato de minha mãe ordenar que eu pegasse um livro da escola e fizesse determinada atividade de leitura. Tendo eu recusado de inúmeras formas, recebi uma palmada e depois ela falou: ‘um

dia você me agradecerá por isso!’ E ela tinha razão: após esse fato, nunca mais voltei a recusar ler.”⁸³

Observamos que, mesmo diante da imposição da leitura por sua mãe, P1 mencionou a atividade leitora como algo relevante. Sendo assim, compreendemos que o fato lembrado explicita a experiência leitora positiva durante sua infância, além da relevância atribuída à ampliação da prática leitora iniciada na escola e sua continuidade em *contexto não escolar/acadêmico*.

(P2): Contexto – Escolar/acadêmico (Escola)

Efeito (Positivo) – Efeito necessário ao entendimento de gostos e aptidões leitoras.

(P2): “Quando pela primeira vez na 6ª série do Ensino Fundamental, li um livro de suspense leve e me senti dentro daquele universo. Foi quando entendi a magia de ler”.

Notamos que P2 fez referência à leitura de um livro de suspense como um acontecimento marcante de sua prática leitora em sua infância. Tal fato nos conduz ao entendimento da possível preferência leitora por gêneros narrativos, além de confirmar a experiência leitora positiva em contexto escolar e o surgimento da conscientização do ato de ler de forma prazerosa.

Compreendemos, também, que as falas: *“livro de suspense leve” / “me senti dentro daquele universo” / “Foi quando entendi a magia de ler”* enfatizam o sentimento estético provocado pela prática da leitura literária como componente capaz de emocionar, essencial ao entendimento de si mesmo e do mundo no qual o leitor está inserido e que, sobretudo, é capaz de suscitar a reflexão e a criticidade do mesmo.

(P3): Contexto - Não escolar/acadêmico (Família)

Efeito (Positivo) - Efeito de introduzir a criança em práticas orais letradas antes mesmo que ela tenha contato com a escola.

(P3): “Quando pequena e não sabia ler, minha tia lia para mim a história do patinho feio. Quando aprendi a ler foi a primeira história que li.”.

Vemos que P3 relatou a contação de história como momento marcante em sua vida leitora, vivenciada em *contexto não escolar/acadêmico*.

⁸³ A partir desse momento apresentamos, em citações recuadas, entre aspas e em cursiva, o discurso dos participantes.

Diante disso, compreendemos que antes mesmo de ser alfabetizado e de manter contato com práticas específicas e dominantes de letramento escolar, o participante P3 já se envolvia em práticas orais de letramento. Entendemos, portanto, que dentro da perspectiva de estudo sociocultural, P3 já poderia ser considerado letrado, pois já se engajava em práticas discursivas letradas antes mesmo de iniciar seu processo de alfabetização leitora por meio da instituição escola.

Entendemos, também, que a recorrência à mesma história contada pelos seus familiares, no início de seu processo de alfabetização, consistia na referência direta de sua memória oral afetiva às práticas orais letradas em contexto não escolar.

(P4): Contexto - Escolar/acadêmico (Escola)

Efeito (Positivo) - A leitura é considerada um agente transformador de uma situação negativa para positiva.

(P4): “Na minha infância, o que mais me marcou foi quando aprendi a ler, e desde este dia não parei. Mas, apesar de ter dificuldades em outras disciplinas, a leitura sempre foi minha fuga”.

A participante P4 expôs sua experiência de aprendizagem leitora em contexto escolar de forma positiva, além de evidenciar a prática leitora como um momento de “fuga” de sua realidade diante das dificuldades enfrentadas, possivelmente, em outras disciplinas.

Já no item 9.2, quando indagados sobre um fato que tenha marcado sua vida leitora na **Adolescência e Juventude** (*em diversas agências de letramento*) – *em casa, na escola ou na comunidade (bairro, rua, etc.)*, os participantes responderam:

(P1): Contexto - Escolar/acadêmico (Escola)

Efeito (Negativo) – A leitura como um agente desmotivador de práticas leitoras.

(P1): “Quando peguei a obra Iracema, de José de Alencar, não consegui entender de jeito nenhum; isso me deixou frustrada e abandonei a leitura”.

Primeiramente, por se tratar de uma obra da Literatura brasileira, recorrente em leituras escolares escolhidas pelos professores, entendemos que o fato foi vivenciado em contexto escolar.

O discurso mencionado por P1 nos leva à compreensão de que naquele momento a leitura não significativa representou ter uma influência desmotivadora de suas práticas leitoras.

Compreendemos que ao entrar em contato com a Literatura brasileira, a possível escolha inadequada do livro representou uma experiência leitora negativa na vida de P1 o que contribuiu para que a leitura do livro, além de frustrante fosse, naquele momento, abandonada.

(P2): Contexto - Não escolar/acadêmico (Família)

Efeito (Positivo) – Efeito motivador de práticas leitoras.

(P2): “Quando a minha mãe me deu um livro do qual eu gostei bastante, ele me proporcionou uma proximidade com a leitura, de uma forma que não foi imposta pela escola”.

Entendemos na fala de P2 que a escolha do livro de sua preferência por sua mãe reflete a aproximação e o incentivo à leitura em contexto não escolar/acadêmico. Além disso, revela o sentimento de imposição leitora propiciada pela escola.

(P3): Contexto - Escolar/acadêmico (Escola)

Efeito (Positivo) – Efeito motivacional e incentivador da leitura em contexto escolar.

(P3): “Gostava bastante de ler os livros paradidáticos do colégio, mas não me recordo de nenhum especificamente”.

Observamos que, embora a leitura tenha produzido um efeito positivo, o fato de a participante ter mencionado não se recordar dos livros que leu em contexto escolar nos indica que a leitura representou algo não significativo em sua vida.

(P4): Contexto - Escolar/acadêmico (Escola)

Efeito (Negativo) – Efeito limitador do contato com práticas de leituras.

(P4): “Na minha adolescência, sempre procurei continuar a ler apesar das dificuldades em encontrar livros, pois em minha escola era proibido o aluguel de livros”.

Consideramos tal fato como um efeito negativo quanto às práticas de leitura, pela relevância atribuída ao fato de ter dificuldade de contato com livros na escola, assim como a

proibição em alugá-los livros na biblioteca, instituição que deveria promover a leitura e garantir o acesso à leitura. Portanto, destacamos a limitação do acesso aos livros na biblioteca da escola como um acontecimento negativo na vida leitora de P4, porém o hábito e o gosto pela leitura contribuíram para a superação dos obstáculos impostos pela referida instituição.

Quanto ao item 9.3, os participantes foram indagados sobre um fato que tivesse marcado sua vida leitora na **Juventude** – *na Universidade e início do exercício profissional*:

(P1): Contexto - *Escolar/acadêmico* (Acadêmico)

Efeito (Positivo) – Efeito necessário para a promoção da prática leitora como meio de formação profissional.

(P1): “Depois de muito tempo, voltei a pegar o livro Iracema, desta vez a leitura fluía realmente e por isso me senti mais contente”.

Observamos na fala de P1 que sua experiência leitora anteriormente concebida de forma frustrante na adolescência, passou a ser prazerosa na juventude. Sobre as possibilidades de ressignificações da linguagem literária pelo leitor, ao longo de suas vivências, Acquaroni (2007) afirma que “a literatura é uma manifestação da linguagem duradoura e, apesar de sua literalidade formal, podemos obter diferentes e inovadoras interpretações em função do receptor e de suas circunstâncias”. A autora, ainda, afirma que “a leitura que fazemos de um romance, quando temos quinze anos, não é a mesma se voltarmos a ler aos sessenta anos”. Nesse sentido, toda leitura é uma forma de atualização, diante da impossibilidade de que a imagem do texto que parte do emissor coincida exatamente com a imagem do texto percebida pelo receptor (ACQUARONI, 2007, p. 23-31).

Além disso, os fatos nos conduzem à percepção de que a natureza duradoura da linguagem literária permitiu que nova experiência leitora fosse ressignificada de maneira positiva em outro momento de sua vida e, possivelmente, contribuíram para a reformulação de suas crenças.

(P2): Contexto - *Escolar/acadêmico* (Acadêmico)

Efeito (Negativo) – Efeitos que garantem ou não a capacidade de continuidade de um estágio formativo, necessário para a formação profissional e pessoal.

(P2): “O fato de ler um livro enfadonho exigido em uma disciplina que exigia para a realização de uma prova. Não cheguei a ler tudo e isso foi negativo para mim”.

Ao mencionar suas experiências leitoras na universidade, P2 enfatizou a leitura de um livro tido como ‘*enfadonho*’ com o objetivo avaliativo em uma disciplina, como uma experiência extremamente negativa. Fato que também foi comprovado em suas falas em discussões promovidas em sala de aula.

(P3): Contexto - Escolar/acadêmico (Acadêmico)

Efeito (Positivo) – Efeito incentivador da prática leitora em contexto de formação acadêmica.

(P3): “Quando li o Pequeno Príncipe em Francês, senti muita dificuldade, mas foi um modo de incentivo para estudar mais a língua e me dedicar mais”.

Mesmo não tendo especificado em qual ocasião leu o livro “*O Pequeno Príncipe*”, uma obra da Literatura Francesa, o relato de P3 nos leva ao entendimento de que, embora a leitura do livro tenha sido de difícil compreensão, o fato foi lembrado como um momento de incentivo aos estudos de LE na Universidade.

(P4): Contexto - Escolar/acadêmico (Acadêmico)

Efeito (Positivo) – Efeito necessário para a identificação pessoal com a escolha profissional.

(P4): “Realmente, Letras/Francês é o curso com qual me identifico e estou gostando muito”.

Do exposto, explicitamos que P4 revela sua identificação com a escolha do curso de Letras/Francês como momento atualmente marcante em sua vida, porém não relaciona tal importância às suas experiências leitoras.

No item 9.4, quando indagados sobre um fato que tenha marcado sua vida leitora na **Fase atual** – *Nas relações familiares*, os participantes responderam:

(P1): Contexto - Não escolar/acadêmico (Família)

Efeito (Positivo) – Efeito relevante, motivador e determinante no conceito de leitura como forma de se obter sucesso.

(P1): “Meu pai, que lê não muito bem, conseguiu obter sucesso em provas que exigiam um nível bastante elevado. Para isso foi preciso bastante esforço e treino de leitura”.

Observamos que a referência leitora positiva na infância e em contexto *não escolar/acadêmico* também foi relatada como algo importante em sua vida atual. O que nos leva a interpretar que a referência leitora exercida pelos membros de sua família continuou representando algo de bastante relevância em suas vivências leitoras no momento atual.

(P2): Contexto - Não escolar/acadêmico (Família)

Efeito (Positivo) – Efeito de estreitar as relações afetivas familiares a partir de gosto leitores.

(P2): “Minha irmã comprou um boxe de livros de uma série da qual ela gostava e que depois disse não querer comprar mais por não ter gostado. Mas como eu gostei, ela comprou e gostei bastante”.

Compreendemos que as relações afetivas familiares também são estabelecidas por meio de suas preferências leitoras compartilhadas entre os membros da família. O incentivo leitor em contexto familiar também prevaleceu na atualidade.

(P3): Contexto - Não escolar/acadêmico (Família)

Efeito (Positivo) – Efeito de influenciar a prática leitora entre os membros da família.

(P3): “Quando terminei mês passado o livro ‘Mentes Perigosas’, que fala sobre psicopatas, isso me fez ver as pessoas de outra forma e ao falar do livro em casa, incentivei os meus pais a ler também o mesmo”.

Ao mencionar suas experiências leitoras atuais, P3 revelou influenciar os outros membros de sua família a lerem. Entendemos que a prática leitora produz efeitos que conduzem à capacidade reflexiva e crítica do leitor, além de constituir-se como agente influenciador e incentivador da prática leitora em contexto *não escolar/acadêmico*.

(P4): Contexto - Não escolar/acadêmico (Família)

Efeito (Positivo) – Efeito motivador e influenciador na escolha profissional.

(P4): “Relaciono-me bem com a minha família, meus pais me deram total apoio ao curso que escolhi, pois ambos têm uma base no francês”.

Em relação a P4, notamos que o apoio e incentivo dos pais em relação à escolha do curso de Letras representou algo bastante relevante em sua vida, tendo em vista que seus pais também possuíam conhecimento linguístico em Língua Francesa.

Por fim, o item 9.5, perguntava sobre um fato que tenha marcado a vida leitora na **Fase atual** – *No exercício profissional (caso já atue em sala de aula)*:

(P4): Contexto - *Escolar/acadêmico* (Exercício profissional)

Efeito (Positivo) – Efeito motivacional e determinante na escolha profissional, além de elemento primordial como experiência no ensino de FLE.

(P4): “Já dei aula por 1 semestre a pré-adolescentes em uma escola próxima de minha casa, onde obtive ótima experiência como professora de Francês”.

Nesse momento, iniciaremos as explicitações dos dados individuais de cada participante:

HISTÓRICO LEITOR INDIVIDUAL DE CADA PARTICIPANTE (P1)					
CONTEXTO: NÃO ESCOLAR/ACADÊMICO			CONTEXTO: ESCOLAR/ACADÊMICO		
FASES	EFEITO POSITIVO	EFEITO NEGATIVO	FASES	EFEITO POSITIVO	EFEITO NEGATIVO
(9.1) Infância	P1 (Família)		(9.1) Infância		
(9.2) Adolescência e Juventude			(9.2) Adolescência e Juventude		P1 (Escola)
(9.3) Juventude			(9.3) Juventude	P1 (Universidade)	
(9.4) Fase Atual (Relações Familiares)	P1(Família)		(9.4) Fase Atual (Relações Familiares)		
(9.5) Fase Atual (No exercício profissional)	-	-	(9.5) Fase Atual (No exercício profissional)	-	-

Quadro 13 – Experiências leitoras positivas e/ou negativas do (P1).

Do exposto no quadro 13, resumo individual do Histórico Leitor de P1, percebemos que a *família* constitui a principal agência de letramento, responsável pelo incentivo à prática leitora em dois momentos distintos: infância e fase atual (relações familiares). Assim como, também, percebemos reflexos de experiências leitoras positivas na juventude, a partir da agência de letramento *Universidade*.

Em contrapartida, observamos uma experiência leitora negativa na adolescência/juventude, a partir da agência de letramento *escola*.

HISTÓRICO LEITOR INDIVIDUAL DE CADA PARTICIPANTE (P2)					
CONTEXTO: NÃO ESCOLAR/ACADÊMICO			CONTEXTO: ESCOLAR/ACADÊMICO		
FASES	EFEITO POSITIVO	EFEITO NEGATIVO	FASES	EFEITO POSITIVO	EFEITO NEGATIVO
(9.1) Infância			(9.1) Infância	P2 (Escola)	
(9.2) Adolescência e Juventude	P2 (Família)		(9.2) Adolescência e Juventude		
(9.3) Juventude			(9.3) Juventude		P2 (Universidade)
(9.4) Fase Atual (Relações Familiares)	P2 (Família)		(9.4) Fase Atual (Relações Familiares)		
(9.5) Fase Atual (No exercício profissional)			(9.5) Fase Atual (No exercício profissional)		

Quadro 14 – Experiências leitoras positivas e/ou negativas do (P2).

Conforme dados do quadro 14, referente ao Histórico Leitor individual de P2, percebemos que a *família* também se constitui como a principal agência de letramento, responsável pelo incentivo à prática leitora em dois momentos distintos: adolescência/juventude e fase atual. Assim como, também, percebemos reflexos de experiências leitoras positivas na infância, a partir agência de letramento *escola*.

Em contrapartida, observamos uma experiência leitora negativa vivenciada na juventude, a partir da agência de letramento *Universidade*.

HISTÓRICO LEITOR INDIVIDUAL DE CADA PARTICIPANTE (P3)					
CONTEXTO: NÃO ESCOLAR/ACADÊMICO			CONTEXTO: ESCOLAR/ACADÊMICO		
FASES	EFEITO POSITIVO	EFEITO NEGATIVO	FASES	EFEITO POSITIVO	EFEITO NEGATIVO
(9.1) Infância	P3 (Família)		(9.1) Infância		
(9.2) Adolescência e Juventude			(9.2) Adolescência e Juventude	P3 (Escola)	
(9.3) Juventude			(9.3) Juventude	P3 (Universidade)	
(9.4) Fase Atual (Relações Familiares)	P3 (Família)		(9.4) Fase Atual (Relações Familiares)		
(9.5) Fase Atual (No exercício profissional)			(9.5) Fase Atual (No exercício profissional)		

Quadro 15 – Experiências leitoras positivas e/ou negativas do (P3).

No que se refere aos dados do quadro 15, referente ao Histórico Leitor individual de P3, observamos que a *família* também se constitui como a principal agência de letramento,

responsável pelo incentivo à prática leitora em dois momentos distintos: infância e fase atual (relações familiares). Assim, também, percebemos reflexos de experiências leitoras positivas na adolescência/juventude, a partir agência de letramento *escola* e da agência de letramento *Universidade* em sua juventude.

Convém destacar que P3 não mencionou a vivência de nenhuma experiência leitora negativa.

HISTÓRICO LEITOR INDIVIDUAL DE CADA PARTICIPANTE (P4)					
CONTEXTO: NÃO ESCOLAR/ACADÊMICO			CONTEXTO: ESCOLAR/ACADÊMICO		
FASES	EFEITO POSITIVO	EFEITO NEGATIVO	FASES	EFEITO POSITIVO	EFEITO NEGATIVO
(9.1) Infância			(9.1) Infância	P4 (Escola)	
(9.2) Adolescência e Juventude			(9.2) Adolescência e Juventude		P4 (Escola)
(9.3) Juventude			(9.3) Juventude	P4 (Universidade)	
(9.4) Fase Atual (Relações Familiares)	P4 (Família)		(9.4) Fase Atual (Relações Familiares)		
(9.5) Fase Atual (No exercício profissional)			(9.5) Fase Atual (No exercício profissional)	P4 (Profissional)	

Quadro 16 – Experiências leitoras positivas e/ou negativas do (P4).

Por fim, do exposto no quadro 16, referente ao Histórico Leitor individual de P4, observamos que não há somente uma agência de letramento responsável pelo incentivo à prática leitora. Percebemos que as vivências leitoras positivas, mencionadas por P4, aconteceram por meio de quatro agências de letramento: a família (na fase atual - relações familiares), a escola (na infância), a universidade (na juventude) e o trabalho (na fase atual - no exercício profissional).

Observamos, também, uma experiência leitora negativa, vivenciada na adolescência e Juventude, a partir da agência de letramento *escola*.

Para facilitarmos a percepção dos dados, elaboramos um quadro que expõe, de forma resumida, o resultado do histórico leitor dos participantes agrupados em dois Contextos: *Escolar/Acadêmico* e *Não Escolar/Acadêmico*, sob dois Efeitos: Positivo e/ou Negativo:

HISTÓRICO LEITOR DOS PARTICIPANTES		
CONTEXTO: NÃO ESCOLAR/ACADÊMICO		
FASES	EFEITO POSITIVO	EFEITO NEGATIVO
(9.1) Infância	P1, P3	-
(9.2) Adolescência e Juventude	P2	-
(9.3) Juventude	-	-
(9.4) Fase Atual (Relações Familiares)	P1, P2, P3, P4	-
(9.5) Fase Atual (No exercício profissional)	-	-
CONTEXTO: ESCOLAR/ACADÊMICO		
FASES	EFEITO POSITIVO	EFEITO NEGATIVO
(9.1) Infância	P2 (Escolar) P4 (Escolar)	-
(9.2) Adolescência e Juventude	P3 (Escolar)	P1 (Escolar) P4 (Escolar)
(9.3) Juventude	P1 (Acadêmico) P3 (Acadêmico) P4 (Acadêmico)	P2 (Acadêmico)
(9.4) Fase Atual (Relações Familiares)	-	-
(9.5) Fase Atual (No exercício profissional)	P4 (Profissional)	-

Quadro 17 – Quadro geral do Histórico Leitor dos participantes.

De maneira geral, verificamos que todos os participantes mencionaram experiências leitoras positivas, em contexto *não escolar/acadêmico*, ou seja, em suas relações familiares, nas seguintes fases da vida: na Fase Atual - em suas relações familiares (P1, P2, P3 e P4), na Infância (P1 e P3) e (P2) na Adolescência e Juventude. Destacamos, também, que não foi mencionada nenhuma experiência leitora negativa nesse contexto.

Entretanto, em contexto *escolar/acadêmico* (na Escola), embora a maioria dos participantes tenha relatado experiências leitoras positivas, na Infância (P2 e P4) e na Adolescência (P3) também relataram experiências leitoras negativas na Adolescência e Juventude (P1 e P4), justificadas por vivências de práticas leitoras pouco significativas.

Ainda em contexto *escolar/acadêmico* (na Universidade) percebemos que, a maioria dos participantes mencionou vivências leitoras positivas nas seguintes fases: Juventude (P1, P3 e P4) e apenas P2 relatou uma vivência leitora negativa na referida etapa de sua vida. Por fim, em Contexto Profissional, apenas (P4) relatou uma experiência positiva em seu exercício profissional, pois os demais participantes não possuem experiência no ensino.

O terceiro bloco de questões, relacionadas às (III) Experiências Leitoras Atuais, nos conduzem à percepção dos Eventos de letramento dos participantes: suas frequências leitoras e atitudes que trazem enraizadas valores e crenças adquiridos ao longo de suas trajetórias pessoais, lugares e marcas de pessoas que os singularizam.

Mencionamos, ainda, que o delineamento dos eventos de letramento explicita as singularidades e a frequência dos hábitos leitores com os quais os participantes se envolvem, portanto, revelam identidades a partir dos modos de interação com o meio ao qual fazem parte.

Na questão de número dez, quando indagados com que frequência lê, apenas P1 respondeu ler com certa frequência e P2, P3 e P4 responderam que leem com muita frequência.

No intuito de identificarmos por meio de quais suportes de leitura os participantes mais leem, a questão de número onze perguntava se os participantes costumavam ler mais por meio de textos impressos ou por meio digitais. Aqui, observamos que todos os participantes afirmaram possuir hábito de ler textos impressos. Convém destacar que, nessa questão, havia a opção de justificar a resposta. Assim, os quatro participantes apresentaram as seguintes justificativas:

Participante	Justificativa
P1	<i>Apesar da facilidade de acesso aos livros, por meio da internet em computadores, prefiro os meios impressos, pois não me cansam muito, principalmente a questão da visão.</i>
P2	<i>Não gosto de ler por meios digitais por cansar muito a vista.</i>
P3	<i>Não gosto de ler por meios digitais.</i>
P4	<i>Pelo fato de poder lê-los a qualquer momento.</i>

Quadro 18 – Eventos de letramento em práticas sociais de letramento digital.

As repostas do quadro 18 conduzem-nos ao entendimento de que os participantes não são habituados às práticas de leitoras em ambiente digital, pois preferem o livro impresso como suporte de leitura.

Na questão doze, quando questionados se leem obras literárias francesas (em Língua Francesa), por prazer ou por imposição acadêmica, observamos que a maioria dos participantes afirma ler obras em Língua Francesa por prazer apenas quando participam da escolha da leitura. Atentamos que P1, P2 e P3 mencionaram que a imposição da leitura, por parte dos professores, representa um motivo desmotivador da prática leitora em FLE.

Ressaltamos, também, que P3 afirma ler obras literárias francesas em Língua Portuguesa, uma situação desfavorável dentro do processo de sua formação acadêmica, tendo em vista que ao sair da Universidade, sua formação leitora literária em Língua Francesa será

exigida como resultado relevante e indispensável do processo de sua formação acadêmica. Aqui, havia a opção de justificar a resposta, portanto, o quadro abaixo demonstra as justificativas dos participantes:

Participante	Justificativa
P1	<i>Por prazer, são as que eu mesma escolho e as outras porque são apontadas e escolhidas pelos professores das cadeiras de assunto unicamente sobre a LF.</i>
P2	<i>Algumas obras li por puro prazer e curiosidade, mas outras foram impostas e talvez por isso não tenham sido tão agradável.</i>
P3	<i>Leio mais obras literárias em minha língua materna (Português). Leio pouco em Língua Francesa.</i>
P4	<i>Como já li muitos livros franceses, para mim é um grande prazer lê-los, mas também houve livros que foram impostos pelos professores.</i>

Quadro 19 – Hábitos leitores de obras literárias francesas (em língua francesa).

As questões seguintes, treze, quatorze e quinze eram objetivas e compunham o bloco de questões que tinham por finalidade saber os hábitos, gostos e frequência leitora dos professores em formação.

A questão treze pedia para que os participantes respondessem em quais lugares costumavam ler e marcassem a frequência leitora para cada lugar selecionado. Ressaltamos que, nessa questão, havia a possibilidade de acrescentar itens que não estavam previamente explicitados.

Para melhor compreendermos o resultado, sintetizamos as respostas abaixo:

Local	Participantes	Frequência
Centro Acadêmico	P1, P2 e P3	Às vezes
	P4	Habitualmente
Casa	P1, P3 e P4	Sempre
	P2	Habitualmente
Transporte Público	P1	Habitualmente
	P2	Nunca
	P3	Às vezes
	P4	Sempre
Outro lugar (Qual/Quais?)	P1	Às vezes. Em casa de parentes
	P4	Sempre. Quando tem tempo no trabalho.

Quadro 20 – Lugares e frequências leitoras dos professores em formação.

Como podemos observar, a maioria dos participantes P1, P3 e P4 afirmaram que (sempre) lê em casa e P2 informou ler (habitualmente). Ao passo que, P1, P2 e P3 afirmaram que leem (às vezes) no centro acadêmico e apenas P4 disse ler (habitualmente). Este fato nos leva ao entendimento de que a maioria das experiências leitoras dos participantes é vivenciada em contexto não escolar/acadêmico.

Observamos, também, que P1 afirma ler (habitualmente), P2 (nunca), P3 (às vezes) e P5 (sempre) lê no transporte público. Além disso, dois participantes mencionaram outros lugares: P1 informou ler (às vezes) em casa de parentes e P5 afirmou ler (sempre) quando possui tempo no trabalho.

Em suma, os resultados nos permitiram inferir que a família e a Universidade representam as duas principais agências de letramento para esse grupo de professores em formação.

Em relação à questão quatorze, os participantes responderam em qual situação abandonam a leitura de um livro:

Local	Participantes	Frequência
Quando me entedia	P1	Às vezes
	P2 e P3	Sempre
	P4	Nunca
Quando é demasiado difícil	P1 e P2	Às vezes
	P3	Habitualmente
	P4	Nunca
Quando não tenho tempo	P1 e P4	Nunca
	P2	Habitualmente
	P3	Às vezes
Outro(s) casos (Qual/Quais?)	P1	Nunca

Quadro 21 – Frequências e lugares dos Eventos de Letramentos.

Conforme respostas explicitadas no quadro acima, notamos que a maioria dos participantes P2 e P3 (sempre) abandona a leitura quando essa prática os entedia, enquanto P1 (às vezes) e P4 (nunca) abandona esse tipo de leitura.

Quando a leitura é uma prática demasiado difícil, P1 e P2 responderam que (às vezes), P3 (habitualmente) e P4 (nunca) abandonam a leitura diante dessa situação.

Já, diante da falta de tempo para ler, P1 e P4 mencionaram que (nunca), P2 (habitualmente) e P3 (às vezes) deixa de lado a leitura quando não tem tempo para ler.

As respostas nos levam à compreensão de que a falta de componentes motivacionais para a leitura representa um fator relevante para que o leitor abandone a leitura de um livro.

Diante disso, convém ressaltarmos a importância dos critérios de seleção dos livros, das leituras a serem trabalhados em sala de aula, sobretudo, do envolvimento do aluno no processo seletivo dos textos. Nesse sentido, na tentativa de tornar as aulas de leitura literária mais significativas e prazerosas, advertimos, também, sobre a necessidade do professor conhecer os gostos e hábitos leitores de seus alunos.

Na questão quinze, ao responderem quais gêneros costumam ler, observamos que os participantes P1, P2 e P4 (sempre) leem o Romance, P2 e P3 (nunca) leem Poesia, P3 e P4 (habitualmente) leem Teatro, P1, P2 e P3 (habitualmente) leem Paradidáticos. As Crônicas são lidas (habitualmente) por P3 e P4, as Revistas são (sempre) lidas por P2 e P4 os Ensaios/Obras técnicas (nunca) são lidos por P1 e P4 e (às vezes) por P2 e P3, P1, P2 e P4 leem (às vezes) Auto-Ajuda, P1 e P3 (habitualmente) leem contos e P1 e P2 (nunca) leem Auto-Biografias / Memórias. Conforme demonstra quadro abaixo:

Gênero (Hábito/Costume)	Participantes	Frequência
Romance	P1, P2 e P4	Sempre
	P3	Às vezes
Poesia	P1	Sempre
	P2 e P3	Nunca
	P4	Habitualmente
Teatro	P1	Nunca
	P2	Às vezes
	P3 e P4	Habitualmente
Paradidáticos	P1, P2 e P3	Habitualmente
	P4	Sempre
Crônicas	P1	Às vezes
	P2	Nunca
	P3 e P4	Habitualmente
Revistas	P1 e P3	Às vezes
	P2 e P4	Sempre
Ensaios /	P1 e P4	Nunca

Obras técnicas	P2 e P3	Às vezes
Auto-Ajuda	P1, P2 e P4	Às vezes
	P3	Nunca
Contos	P1 e P3	Habitualmente
	P2	Às vezes
	P4	Sempre
Auto-Biografias / Memórias	P1 e P2	Nunca
	P3	Às vezes
	P4	Habitualmente
Outros (Qual/Quais?).	P4	Científicos

Quadro 22 – Hábitos de leituras por gêneros dos professores em formação.

Como podemos observar, os hábitos leitores dos participantes são bastante diversificados. Compreendemos que o (1) Romance é o gênero que os professores em formação leem com mais frequência, em sequência: (2) Paradidático, (3) Revista, (4) Teatro, (5) Conto e (6) Crônica.

No entanto, o gênero menos lido é a (7) Poesia, seguido do(s): (8) Ensaios/Obras Técnicas, (9) Auto-Ajuda, (10) Auto-Biografia/Memória e (11) Científicos.

A questão dezesseis procurava saber quais gêneros os participantes mais gostavam de ler.

Observamos que as preferências leitoras dos participantes também são bastante diversificadas e pouco diferem dos hábitos de leitura dos gêneros mencionados na questão quinze: P1, P2 e P4 (sempre) leem o Romance, P2 e P3 (nunca) leem Poesia, P3 e P4 (habitualmente) leem Teatro, P1 e P3 (habitualmente) leem Paradidáticos. As Crônicas são lidas (habitualmente) por P3 e P4, as Revistas são (sempre) lidas por P2 e P4, os Ensaios/Obras técnicas (nunca) são lidos por P1 e P4 e (às vezes) por P2 e P3, o gênero Auto-ajuda é lido (às vezes) por P2 e P4 e (Nunca) por P1 e P3, quanto aos contos P2, P3 e P4 leem (sempre) e P1 e P2 (nunca) leem Auto-Biografias / Memórias, conforme demonstra quadro abaixo:

Gênero (Preferência)	Participantes	Frequência
Romance	P1, P2 e P4	Sempre
	P3	Habitualmente
Poesia	P1	Sempre
	P2 e P3	Nunca

	P4	Habitualmente
Teatro	P1	Nunca
	P2	Às vezes
	P3 e P4	Habitualmente
Paradidáticos	P1 e P3	Habitualmente
	P2	Às vezes
	P4	Sempre
Crônicas	P1	Às vezes
	P2	Nunca
	P3 e P4	Habitualmente
Revistas	P1 e P3	Às vezes
	P2 e P4	Sempre
Ensaaios / Obras técnicas	P1 e P4	Nunca
	P2 e P3	Às vezes
Auto-Ajuda	P1 e P3	Nunca
	P2 e P4	Às vezes
Contos	P1	Às vezes
	P2, P3 e P4	Sempre
Auto-Biografias / Memórias	P1 e P2	Nunca
	P3	Às vezes
	P4	Habitualmente
Outros (Qual/Quais?).	-	-

Quadro 23 – Preferências de gêneros dos professores em formação.

Em suma, compreendemos que o (1) Romance é o gênero que os professores em formação mais gostam de ler, em seguida: (2) Conto, (3) Revista, (4) Teatro, (5) Paradidático e (6) Crônica.

No entanto, observamos que os gêneros menos mencionados são: (7) Poesia, (8) Auto-Biografia /Memória, (9) Auto-Ajuda e (10) Ensaaios/Obras Técnicas.

Na questão dezessete, os participantes teriam que indicar quatro obras literárias e/ou autores (da literatura universal) que mais gostaram de ler. Entre as categorias de preferências literárias dos alunos, destacamos a predominância leitora de autores estrangeiros, não francófonos, considerados fenômeno de vendas no mercado editorial. Sobre essa preferência, Martins e Versiani (2008) afirmam que:

Trata-se da preferência por livros que aparecem de tempos em tempos (principalmente livros estrangeiros), cercados por uma série de incentivos que favorecem a sua recepção pela via da necessidade do consumo e da informação típica da sociedade contemporânea, que cria disposições

propicias nos leitores suscetíveis às artimanhas de marketing peculiares à produção (MARTINS; VERSIANI, 2008, p.16).

Evidenciamos também a pouca menção aos escritores de obras reconhecidas como cânones da LF, seguidas de uma obra da Literatura brasileira e um monólogo italiano para o teatro.

Percebemos que os hábitos leitores dos alunos direcionam-se para as obras voltadas para o mercado consumidor, os chamados *Best-Sellers*. Além disso, comprovam a falta de hábito de ler obras direcionadas para a sua formação acadêmica em Língua Francesa, como explicitado na tabela abaixo:

[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
<p>1. A Menina que Roubava Livros (2005) [Australiano - Markus Zusak] Romance</p>	<p>1. O Diário da Princesa (2000) [Americana - Meg Cabot] Romance</p>	<p>1. Dom Casmurro (1889) [Brasileiro – Machado de Assis] Romance</p>	<p>1. Les Misérables (1862) [Francês- Victor Hugo] Romance</p>
<p>2. A Cabana (2007) [Canadense - William P. Young] Romance</p>	<p>2. O Morro dos Ventos Uivantes (1847) [Britânica - Emily Brontë] Romance</p>	<p>2. O Dia do Curinga (1990) [Norueguês - Jostein Gaarder] Romance</p>	<p>2. L'Étranger (1942) [Francês - Albert Camus] Romance</p>
<p>3. O Código Da Vinci (2003) [Americano - Dan Brown] Romance Policial</p>	<p>3. Harry Potter e o Enigma do Príncipe (2005) [Britânica - J. K. Rowling] Aventura</p>	<p>3. Obra de Paulo Coelho [Brasileiro]</p>	<p>3. Novecento (1997) [Italiano Pasolini, Paolo]. Monólogo para Teatro</p>
<p>4. Crepúsculo (2005) [Americana - Stephenie Meyer] Romance</p>	<p>4. Orgulho e Preconceito (1813) [Britânica - Jane Austen] Romance</p>	<p>4. Mentas Perigosas (2008) [Brasileira - Ana Beatriz Barbosa Silva] Psiquiatria/Psicologia</p>	<p>4. Guerra e Paz (1885-89) [Russo - Leon Tolstói] – Romance</p>

Quadro 24 – Apreciação literária da literatura universal dos participantes.

O quadro anterior demonstra que apenas P4 mencionou ler obras da Literatura Francesa, fato este que nos leva a refletir sobre a formação literária dos futuros professores de Língua Francesa.

Finalmente, no intuito de sabermos acerca da presença da leitura na formação profissional inicial (graduação) dos participantes, a questão dezoito foi dividida em sete itens.

O primeiro item perguntava se a formação leitora do aluno do curso de Letras pode ser considerada suficiente. Os resultados mostram que P1, P2 e P3 responderam não à formação leitora suficiente e apenas P4 respondeu afirmativamente à pergunta.

Destacamos que, por haver também a opção de justificativa de resposta, os quatro participantes explicitaram as seguintes justificativas:

Participante	Justificativa
P1	<i>Não é suficiente, pois para uma boa formação leitora é preciso não esperar somente daquilo que a Universidade oferece como apontamento de leitura. É preciso ir além da Universidade.</i>
P2	<i>Acredito que faltam alguns outros campos a serem explorados. Ficamos muito presos num determinado tipo de leitura, digo falando em relação à falta de obras não tão clássicas.</i>
P3	<i>Acho importante ler além do imposto.</i>
P4	<i>Acho o suficiente, pois lemos muitos livros, inclusive em uma disciplina neste semestre leremos 3 livros.</i>

Quadro 25 – Formação leitora no currículo do curso de Letras da UECE.

Percebemos que P1, P2 e P3 consideram insuficiente e apenas P4 considera ser suficiente a formação leitora do currículo de Letras/Francês da UECE, o que nos leva à compreensão da necessidade de diversificar as leituras na Universidade que, na maioria das vezes, fica restrita somente aos clássicos, aos autores considerados cânones.

Compreendemos, também, que os professores são conscientes de que sua formação leitora deve ir além das leituras propostas pela Universidade e precisa abranger os mais variados campos de conhecimento, sobretudo não se deter apenas à literatura produzida na França.

Já no item b foi perguntado se os professores em formação gostariam de ter no currículo mais alguma disciplina relacionada à leitura.

Aqui, vimos que P1 e P2 confirmaram que gostariam que houvesse no currículo do curso de Letras/Francês mais disciplinas relacionadas à leitura, sobretudo leituras de autores francófonos. Além disso, P3 não respondeu a pergunta e P4 respondeu que não daria nenhuma sugestão, pois quer ter tempo de ler os livros de sua própria escolha, como mostra o quadro abaixo:

Participante	Justificativa
P1	<i>Alguma que enfatizasse a cultura de países francófonos.</i>
P2	<i>Como tentei explicar na questão anterior, disciplinas que não fossem voltadas somente para a França.</i>
P3	O participante não respondeu este item.
P4	<i>Não vou dar nenhuma sugestão, já que também quero ter tempo de ler livros de minha própria escolha.</i>

Quadro 26 – Disciplina relacionada à leitura no currículo do curso de Letras da UECE .

Quanto ao estímulo à leitura na Universidade, ao serem perguntados no item c, se foram estimuladas o suficiente para a leitura no decorrer das diversas disciplinas cursadas na graduação, P1 e P3 responderam que não, enquanto P2 e P4 responderam que foram sim suficientemente estimulados. O quadro seguinte explicita como os participantes justificaram suas respostas:

Participante	Justificativa
P1	<i>Não tive muitas disciplinas que estimulassem a leitura.</i>
P2	<i>Muitas disciplinas exigem a leitura de vários livros e mesmo que não agrade o tipo de leitura, acaba estimulando.</i>
P3	<i>Acho que o estímulo vem de cada um e depende de gostar de ler ou não.</i>
P4	<i>Claro que fui. Apesar de não precisar de estímulos para ler, pois neste momento estou lendo 3 livros impostos pela faculdade e 2 por opção.</i>

Quadro 27 – Estímulo à leitura no currículo do curso de Letras da UECE.

Notamos variações de respostas que, de forma resumida, podem ser interpretadas da seguinte forma: (1) Existem, na Universidade, poucas disciplinas que estimulam a prática da leitura; (2) Várias disciplinas exigem a leitura de vários livros que, embora as variedades tipológicas não agradem os alunos, representa uma forma de estímulo leitor; (3) O estímulo à leitura independe da Universidade, pois essa prática “vem de cada um e depende de gostar de

ler ou não” (P3); (4) A Universidade cumpre seu papel de estimular a leitura por meio da imposição leitora.

O item d indagava se os participantes foram estimulados o suficiente, no decorrer das diversas disciplinas, para o trabalho com a leitura em suas futuras salas de aula.

Os participantes P1, P3 e P4 responderam que não foram suficientemente estimuladas e apenas P2 afirma ter sido estimulado o suficiente e apresentaram as seguintes justificativas:

Participante	Justificativa
P1	<i>Não trabalho em sala de aula ainda.</i>
P2	<i>Acredito até mesmo que levaria para a sala de aula alguns dos livros que já li nas disciplinas.</i>
P3	<i>Em algumas disciplinas fui estimulada a ler.</i>
P4	<i>Lerei com prazer todos os livros que me forem apresentados, para futuramente apresentar aos meus alunos aqueles livros que eu achar mais interessante.</i>

Quadro 28 – Preparação dos professores para o trabalho com leitura em aulas de FLE.

Quanto ao item e, os participantes foram indagados acerca de quais as atividades relacionadas à leitura na universidade mais lhe agradaram. Logo após teriam que explicitar o motivo da escolha. No quadro abaixo, expomos as justificativas dos participantes:

Participantes	Atividade	Por quê?
P1	<i>Disciplinas da graduação: Tradução Estrutura e Uso da Língua I e II</i>	<i>Porque trabalhavam mais a língua francesa.</i>
P2	<i>Ler, fazer provas e ou seminários.</i>	<i>Até o momento, ler foi o mais recorrente e fazer prova ou seminário sobre o livro. Não é meu favorito, mas é o que mais ocorre.</i>
P3	<i>Disciplinas da graduação: Disciplinas de Literatura.</i>	<i>As cadeiras de literatura, pois sempre tem coisas interessantes que gosto.</i>
P4	<i>Ler.</i>	<i>Ler somente me agrada, mas também adoro fazer resumos, pois é um modo de fixar a história na memória.</i>

Quadro 29 – Atividades com leituras na Universidade que mais agradam aos participantes.

As repostas nos levam à percepção acerca da falta de referência práticas efetivas de leituras.

Em síntese, compreendemos que: (1) A leitura está relacionada ao estudo da Língua Francesa, por meio das disciplinas de Tradução e Estrutura e Uso da Língua, portanto, distancia-se da abordagem sociocultural de ensino e encontra-se ancorada nos primeiros moldes de ensino de línguas; (2) O objetivo da leitura na universidade tem por finalidade avaliar o aluno ao final do semestre por meio de uma prova e de apresentações de seminários; (3) Por fim, a atividade leitora é relacionada à produção de resumos e à fixação/memorização de histórias.

Quanto ao item f, os participantes responderam acerca de quais as atividades relacionadas à leitura na universidade que menos lhe agradaram e por qual motivo.

Aqui, convém destacar que as atividades de leitura na universidade restringem-se à: (1) Avaliação de material didático; (2) Avaliação leitora por meio de provas; (3) Leituras de textos sobre leis; e (4) Apresentação de seminários, como exposto no quadro abaixo:

Participantes	Atividade	Por quê ?
P1	<i>Houve apenas uma: Avaliação de material didático.</i>	<i>Para mim foi bastante enfadonho, pois as aulas eram bastante repetitivas.</i>
P2	<i>Prova.</i>	<i>Porque deixa a leitura mais amarga.</i>
P3	<i>As leituras de textos sobre leis.</i>	<i>Pois não me agrado muito esse tipo de leitura.</i>
P4	<i>O que menos me agrada é a apresentação.</i>	<i>Pois o nervosismo me faz esquecer o que queria dizer.</i>

Quadro 30 – Atividades com leituras promovidas pela Universidade.

Percebemos, por meio das justificativas dos alunos, a clara falta de interesse pelas práticas leitoras promovidas pela Universidade: “*bastante enfadonho e bastante repetitivas*” (P1), “*deixa a leitura mais amarga*” (P2); “*não me agrado muito esse tipo de leitura*” (P3) e “*o nervosismo me faz esquecer o que queria dizer*” (P4).

Diante do exposto, fica explícita a necessidade de existirem práticas de leitura que despertem o prazer leitor, sobretudo que ultrapassem os moldes de ensino estruturalista e se enquadrem na perspectiva de leitura voltada para atividades com intuito de formar profissionais reflexivos.

Por fim, o item g do instrumento sobre o perfil do leitor literário perguntava em quais disciplinas do curso de Letras/Francês os participantes achavam que mais tinham lido.

Notamos que apenas os participantes P1 e P4 mencionaram práticas de leitura em disciplinas de Literatura Francesa, enquanto P2 e P3 citaram disciplinas que não estão diretamente ligadas às práticas de leituras literárias, como mostra o quadro abaixo:

Participantes	Atividade	Por quê?
P1	<i>Literatura de Língua Francesa</i> <i>Prosa</i>	<i>Determina que o aluno leia no mínimo 3 livros, não considerando que há também as atividades de leituras propostas pelas aulas.</i>
P2	<i>Estrutura e Uso da Língua Francesa I e II</i> <i>Psicologia Evolutiva 2</i> <i>Literatura Comparada</i>	-
P3	<i>Teorias Linguísticas</i>	-
P4	<i>Literatura de Língua Francesa/ Prosa</i>	-

Quadro 31 – Disciplinas que promovem a prática leitora na Universidade.

As escolhas mencionadas pelos participantes sugerem que as disciplinas como (1) Estrutura e Uso da Língua Francesa I e II; (2) Psicologia Evolutiva 2; (3) Literatura Comparada e de (4) Teorias Linguísticas possivelmente não promovem, como objetivos da disciplina, prática da leitura em sala de aula, exceto a disciplina de (5) Literatura de Língua Francesa/ Prosa, mencionada por P1 e P4. Nesse último caso, apenas P1 informou como a leitura literária é trabalhada em sala de aula.

Destacamos, na fala de P1, que a disciplina de Literatura Francesa/Prosa exige a leitura de no mínimo três livros e não menciona a participação dos alunos no processo de escolha das obras. Além disso, desconsidera haver uma proposta de práticas de leitura nessa disciplina.

Buscamos traçar um Perfil Leitor desses professores em formação, situados em diferentes âmbitos de convivência e em momentos distintos de sua vida, propiciando condições para que suas trajetórias de vida fossem reconstruídas como forma de rememoração e formação de seus perfis leitores.

Em seu trabalho intitulado “Crenças sobre a Língua que Ensino: Foco na competência Implícita do professor de língua Estrangeira”, Garbuio (2010) elaborou um quadro das possíveis origens das crenças de professores de línguas.

Portanto, apoiamo-nos neste modelo para descrever as crenças implícitas nos discursos dos futuros professores de FLE, refletidas também nas respostas do questionário de Perfil de Leitor Literário de cada participante e que possivelmente contribuíram para na formação do construto de crenças refletidos nas respostas dos questionários.

Crenças dos professores de FLE	
Origens das Crenças pelos teóricos	Possíveis origens das Crenças a partir do Perfil Leitor
✓ Experiências Pessoais (Vieira-Abrahão, 2001).	<i>(P2): Quando a minha mãe me deu um livro do qual eu gostei bastante, ele me proporcionou uma proximidade com a leitura, de uma forma que não foi imposta pela escola. (Adolescência e Juventude)</i>
✓ Experiências enquanto aprendiz da língua (Richards e Lockhart, 1994, Woolfolk Hoy e Murphy, 2001).	<i>(P3): Quando li o Pequeno Príncipe em Francês, senti muita dificuldade, mas foi um modo de incentivo para estudar mais a língua e me dedicar mais. (Juventude)</i>
✓ Influência do contexto: escola, os livros, a mídia, a família, os amigos, professores e as relações interpessoais. (Taset, 2006)	<i>(P3): Quando pequena e não sabia ler, minha tia lia para mim a história do patinho feio. Quando aprendi a ler foi a primeira história que li. (Infância)</i> <i>(P4): Relaciono-me bem com a minha família, meus pais me deram total apoio ao curso que escolhi, pois ambos têm uma base no francês. (Atualmente, em suas relações familiares).</i>
✓ Fatores relacionados com a personalidade (Richards e Lockhart, 1994).	<i>(P4): Na minha adolescência, sempre procurei continuar a ler apesar das dificuldades em encontrar livros, pois em minha escola era proibido o aluguel de livros. (Adolescência e Juventude)</i>
✓ Experiência com o que proporciona melhores resultados (Richards e Lockhart, 1994).	<i>(P1): Depois de muito tempo, voltei a pegar o livro Iracema, desta vez a leitura está fluindo realmente e por isso me senti mais contente. (Juventude)</i>
✓ Valores pessoais (Vieira-Abrahão, 2001)	<i>(P1): Houve em minha casa o fato de minha mãe ordenar que eu pegasse um livro da escola e fizesse determinada atividade de leitura. Tendo eu recusado de inúmeras</i>

	<i>formas, recebi uma palmada e depois ela falou: ‘um dia você me agradecerá por isso!’. E ela tinha razão: após esse fato, nunca mais voltei a recusar ler. (Infância)</i>
✓ Experiência com o conhecimento formal (Richardson, 1996)	<p><i>(P1): Quando peguei a obra <i>Iracema</i>, de José de Alencar, não consegui entender de jeito nenhum; isso me deixou frustrada e abandonei a leitura. (Juventude)</i></p> <p><i>(P2): Quando pela primeira vez na 6ª série do Ensino Fundamental, li um livro de suspense leve e me senti dentro daquele universo. Foi quando entendi a magia de ler. (Infância)</i></p> <p><i>(P2): O fato de ler um livro enfadonho exigido em uma disciplina para a realização de uma prova. Não cheguei a ler tudo e isso foi negativo para mim. (Juventude)</i></p> <p><i>(P3): Gostava bastante de ler os livros paradidáticos do colégio, mas não me recordo de nenhum especificamente. (Adolescência e Juventude)</i></p> <p><i>(P4): Na minha infância, o que mais me marcou foi quando aprendi a ler, e desde este dia não parei. Mas, apesar de ter dificuldades em outras disciplinas, a leitura sempre foi minha fuga. (Infância)</i></p> <p><i>(P4): Realmente, Letras/Francês é o curso com qual me identifico e estou gostando muito. (Juventude)</i></p>
✓ Conhecimento transmitido (Vieira-Abrahão, 2001)	<i>(P4): Já dei aula por 1 semestre a pré-adolescentes em uma escola próxima de minha casa, onde obtive ótima experiência como professora de Francês. (Em seu exercício profissional)</i>

Quadro 32 – Relação da origem das crenças pelos teóricos com a possível origem das crenças dos professores em formação a partir de suas vivências (GARBUIO, 2010).

A partir da formação desse histórico, buscamos explicitar algumas crenças dos professores em formação, crenças segundo as concepções de alguns teóricos, relacionando as possíveis origens desse fenômeno, por meio da trajetória leitora dos professores em formação refletida no Perfil Leitor. Conseqüentemente, procuramos assinalar prováveis continuidades e projeções de crenças leitoras sobre o uso do texto literário no ensino da Língua Francesa, assim como buscamos destacar a influência desses fatores em suas futuras práticas escolares.

Nesse momento, iniciaremos as apreciações dos dados contidos no Questionário de Crenças 1 (*Anterior às práticas de leitura literária*).

3.1.2 Questionário de Crenças 1

Após a interpretação do questionário sobre o Perfil do Leitor Literário, iniciamos a análise e discussão dos dados contidos nos quatro questionários sobre Crenças dos alunos participantes da pesquisa.

Convém lembrarmos que chamamos este instrumento de Questionário de crenças 1, pois sua aplicação foi feita ao iniciarmos a disciplina, ou seja, antes das práticas de leitura literária e com finalidade de sabermos se após as práticas de leitura literária haveria (ou não) mudança de crenças, em relação ao uso do TL no ensino do FLE.

Como já explicitado no item 2.2.5.2 do capítulo 2, destinado à metodologia da pesquisa, o questionário de crenças consistia num instrumento formado por vinte questões que exigiam respostas subjetivas e objetivas, divididas em quatro blocos de perguntas: I. Perfil do professor em formação; II. Sobre o texto literário no ensino LE; III. O professor de FLE e o texto literário como suporte didático ao ensino de LE; e IV. Sobre Formação Acadêmica: Gêneros Literários no ensino do FLE.

Tendo em vista que os perfis dos alunos já foram traçados no item 2.2.3, iniciamos a apreciação dos dados a partir do item (II). Sobre o texto literário no ensino de línguas estrangeiras, formado pela questão onze, a qual possuía dezesseis itens e onde cada participante deveria concordar ou discordar das afirmações contidas nos itens de (a) a (p).

No item (a), (P1, P2 e P4) concordaram e (P3) concordou parcialmente com a ideia de que o texto literário é um importante recurso para as aulas de Francês como Língua Estrangeira (FLE).

Já no item (b), (P1 e P2) discordam parcialmente e (P3 e P4) concordaram parcialmente com a ideia de que a leitura do texto literário constitui uma atividade complexa, pois a sua linguagem é muito difícil.

Aqui compreendemos que, mesmo que haja a conscientização de que o texto literário é um importante recurso para aulas do FLE, alguns participantes também concordaram, mesmo que parcialmente, que a leitura do TL constitui-se de uma atividade complexa e de difícil compreensão.

Para Acquaroni (2007, p. 17), o excessivo empenho de fixar as características e traços intrínsecos e inequívocos que definissem o literário reforçou a maneira de perceber a literatura como um desvio, como “uma manifestação excepcional e imprescindível do idioma, que exige, também, um uso depurado e extremamente elaborado da linguagem” (ACQUARONI, 2007, p.17).

Logo, percebemos que a crença em perceber o discurso literário difícil de ser compreendido ainda permeia os estudos de LE, fato que nos certifica da importância do trabalho de desvelamento de crenças em contexto de formação de professores de FLE.

Em relação ao item (c), observamos que (P1, P2 e P3) concordam que para ler e compreender um texto literário é necessário que o aluno tenha ultrapassado os estágios iniciais de aprendizagem da língua e apenas (P4) discordou da referida afirmação.

Quanto ao item (d), ao afirmar que o texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura, (P1 e P2) responderam que concordam, (P4) concordou parcialmente e apenas (P3) discordou parcialmente da referida ideia.

Quanto ao item (e) os participantes (P1, P2 e P4) concordaram com a ideia de que o texto literário é um importante recurso para as aulas de ensino gramatical e apenas P3 concordou parcialmente com a afirmação.

As respostas mostram, portanto, que ao concordarem, mesmo que parcialmente, com a ideia de que o texto literário é um importante recurso para aulas de ensino gramatical, os professores em formação, além de desconsiderarem as possibilidades formativas do uso do TL, como instrumento formador de saberes linguísticos, culturais, sociais, entre outros, revelam a crença pautada na antiga concepção de aprendizagem de línguas, baseada no domínio da competência gramatical.

De acordo com Richards (2006, p.5), nos últimos anos, a compreensão dos processos de aprendizagem de uma segunda língua passou por modificações significativas, tais modificações são decorrentes do surgimento do ECLE, anteriormente “visto como um processo de formação de hábitos mecânicos”. Ainda conforme o autor:

As concepções anteriores de aprendizado de idiomas se concentravam basicamente no domínio da competência gramatical. [...] Bons hábitos seriam adquiridos à medida que os alunos produzissem sentenças corretas em vez de passarem pelo processo de produção de erros. Os erros deveriam

ser evitados por meio de oportunidades controladas de produção escrita e falada. Por meio de memorização de diálogos e de repetições mecânicas, as chances de cometer erros seriam minimizadas. O aprendizado estava predominantemente sob o controle do professor (RICHARDS, 2006, p. 5).

No item (f), todos os participantes concordaram que a utilização do texto literário no ensino de LE pode ser feita em todos os semestres de aprendizagem da língua.

Nesse momento, os resultados nos permitem inferir a contradição de crenças por parte de (P1, P2 e P3) tendo em vista que concordaram ao mesmo tempo com a ideia de que para se ler e compreender um texto literário é necessário que o aluno tenha ultrapassado os estágios iniciais de aprendizagem da língua (c).

Quanto ao item (g), (P2, P3 e P4) discordaram parcialmente, enquanto apenas P1 concordou parcialmente com a ideia de que o indivíduo *deve* ser proficiente na língua-alvo antes de ler textos literários.

Já no item (h), observamos que (P1, P2 e P3) concordaram que para se aprender a ler em uma língua estrangeira é necessário que o professor desenvolva as habilidades de linguagem: vocabulário (estudo lexical), estrutura (estudo gramatical), discurso (oralidade), e apenas P4 concordou parcialmente com a referida ideia. Sendo assim, os dados nos sugerem que os participantes concebem a leitura a partir do desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Quanto ao item (i), apenas (P1) discordou parcialmente e (P2, P3 e P4) concordaram parcialmente com a ideia de que a leitura é um processo de decodificação (acesso somente ao código linguístico).

Compreendemos que os três professores em formação concordam parcialmente com a visão mecânica de aquisição de linguagem, em que o ato de ler é considerado como um processo de extração de significados do texto e o leitor exerce pouca ou nenhuma influência no processo de aprendizagem.

Em relação aos processos que envolvem de estratégias de leitura, observamos que (P2) concordou, (P3) concordou parcialmente e (P1) discordou parcialmente que para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário o uso das estratégias de leitura (*skimming, scanning, predicting, etc.*) (j). Enfatizamos que P4 não esboçou nenhuma opinião sobre assunto.

Nesse momento, convém ressaltar que, no momento em que respondia o questionário, em sala de aula, P4 perguntou o conceito de estratégias de leitura. Logo, entendemos que não há uma ideia clara sobre a natureza estratégica do processamento de leitura.

Os participantes (P1 e P2) (k) discordaram que para ler e compreender um texto literário é necessário ter conhecimento prévio do assunto, (P3) discordou parcialmente e apenas (P4) concordou parcialmente com a referida ideia.

Quanto à leitura em LE (l), P4 concordou, (P2 e P3) concordaram parcialmente que mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira e apenas (P1) discordou desta afirmação.

Os dados nos mostram que a maioria dos participantes não relaciona a aprendizagem de LE com a aprendizagem em língua materna.

Sobre a Literatura (m), (P1, P3 e P4) concordaram parcialmente com a ideia de que a Literatura é a maior forma de expressão humana e apenas P2 acabou discordando dessa afirmação.

Entretanto, Acquaroni (2007, p.15) afirma que sendo a Literatura (oral e escrita) um dos patrimônios culturais que mais contribui para vertebrar e aglutinar uma comunidade linguística, sua presença na realidade cotidiana vai além do contato com os textos, pois evidencia inúmeras referências discursivas utilizadas diariamente, portanto, fonte de expressão humana (ACQUARONI, 2007, p.15).

No item seguinte (n), e ainda sobre a Literatura, todos os participantes discordaram da ideia de que a literatura é uma disciplina necessária apenas para a formação de professores.

Ainda em relação à Literatura (o) (P1, P2 e P3) concordaram com a ideia de que a literatura contribui para o conhecimento da norma linguística de um grupo social e apenas P4 concordou parcialmente com a referida afirmação.

Por fim, (P1, P2, P4) concordaram e P3 concordou parcialmente com a ideia de que a Literatura é considerada um mecanismo transmissor da linguagem que se desenvolve entre autores e obras (p).

De maneira geral, os dados demonstram que ao mesmo tempo em que a maioria dos participantes concorda que o TL é um importante recurso para aulas de LE, também concorda com a ideia de que para ler e compreender um TL é necessário que o aluno tenha ultrapassado os estágios iniciais de aprendizagem língua.

Compreendemos que tal posicionamento, além de reforçar a crença negativa relacionada à complexidade da linguagem literária, portanto, difícil de ser trabalhada em níveis iniciais de aprendizagem da língua, podem ser vistas como um reflexo dos manuais de FLE que restringem sua utilização aos níveis mais avançados. De fato, permanecem, ainda, dúvidas quanto à utilização do TL no processo de ensino e aprendizagem de LE. Fato que nos motiva, também nos certifica acerca da necessidade e importância da nossa pesquisa em contexto de formação de professores.

Agora, passaremos às análises da terceira parte do questionário de crenças 1: (III) O professor de FLE e o texto literário como suporte didático ao ensino de LE.

Na questão de número doze, todos os participantes (P1, P2, P3 e P4) consideraram importante à utilização de textos literários no ensino de FLE.

A questão treze demandava que os participantes marcassem as funções que consideravam que o texto literário pode assumir dentro do contexto de ensino do FLE. O quadro abaixo mostra os resultados de maneira mais objetiva:

ITENS	
a. Favorece o contato com diferentes usos linguísticos, formas e convenções da modalidade escrita.	P1 P2 P3 P4
b. Oferece amostras genuínas de diferentes estilos, registros e tipos de textos em diferentes níveis de dificuldade.	P1 P2 P3 P4
c. Favorece o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.	P1 P2 P3
d. Complementa o <i>input</i> ⁸⁴ linguístico da sala de aula, através da diversidade de formas linguísticas presentes no discurso literário.	P1
e. Expande a consciência linguística do aluno.	P1 P2 P3
f. Gera necessidades reais de comunicação e oportunidades genuínas de interação entre os alunos.	P3
g. Auxilia na ampliação de conhecimentos interculturais dos aprendizes.	P1 P2 P3 P4
h. Outro(s).	-

Quadro 33 - Funções do texto literário no ensino do FLE.

⁸⁴ Entrada, inserção.

Do exposto, percebemos que entre as funções mais importantes que todos os participantes consideram que o TL assume no contexto de LE são: (a) Favorece o contato com diferentes usos linguísticos, formas e convenções da modalidade escrita; (b) Oferece amostras genuínas de diferentes estilos, registros e tipos de textos em diferentes níveis de dificuldade, assim como (g) Auxilia na ampliação de conhecimentos interculturais dos aprendizes.

Percebemos também que as funções que os participantes consideraram menos importantes foram: (d) Complementa o *input* linguístico da sala de aula através da diversidade de formas linguísticas presentes no discurso literário, (f) Gera necessidades reais de comunicação e oportunidades genuínas de interação entre os alunos.

Ressaltamos que a questão de número quatorze exigia respostas somente se os participantes tivessem respondido a questão doze de forma negativa. Logo, na questão seguinte, de número quinze, todos os participantes responderam que utilizam (ou utilizarão) textos literários em suas aulas de FLE.

Já a questão dezesseis demandava que os participantes indicassem as atividades que realizaram (ou realizarão), ao utilizar textos literários em aulas do FLE. Os resultados estão no quadro abaixo:

ITENS	
a. Atividades com temas gramaticais.	P1 P2 P3
b. Discussão sobre o tema central do texto	P1 P2 P3 P4
c. Comentários sobre a biografia do autor, a obra, corrente literária e seus elementos formais.	P1 P3 P4
d. Atividades com foco nos elementos textuais (linguagem literária, forma, cenário, personagens, problemas etc.).	P1 P2 P4
e. Atividades propostas pelo material didático.	
f. Atividades de compreensão leitora que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno.	P1 P2 P3
g. Atividades exigidas pelo local em que trabalha.	P3
h. Atividades adotadas de acordo com sua preferência (professor).	P1 P2 P3
i. Atividades de práticas de letramento literário	
j. Resumo das ideias principais do texto.	P1 P2 P3 P4
k. Atividades de tradução.	P1 P3
l. Trabalho com os significados de todas as palavras não conhecidas ou não compreendidas pelos alunos.	P1 P2 P3 P4
m. Outro(s).	-

Quadro 34 - Atividades que realizam (ou realizarão) com textos literários.

De maneira geral, os dados demonstraram que todos os participantes escolheram atividades que promovam: (b) Discussão sobre o tema central do texto, (j) Resumo das ideias principais do texto e (l) Trabalho com os significados de todas as palavras não conhecidas ou não compreendidas pelos alunos.

No entanto, ressaltamos que para o desenvolvimento das atividades mencionadas não é necessário que o professor utilize o texto literário como recurso ao ensino, pois estes tipos de atividades podem ser realizadas com quaisquer outros tipos de textos que não desqualifiquem a linguagem literária.

Destacamos que nenhum participante mencionou: (e) atividades propostas pelo material didático e (i) atividades de práticas de letramento literário. Nesse momento, compreendemos que o fato dos participantes não terem indicado atividades propostas pelo material didático, um possível reflexo da ausência de referencial significativo de utilização do TL em aulas de FLE.

Ao serem indagados na questão dezessete sobre com qual finalidade o professor deve utilizar o texto literário em suas aulas do FLE, todos os participantes afirmaram utilizá-los para: (a) o desenvolvimento da produção oral, (b) o desenvolvimento da produção escrita e para o (h) desenvolvimento e ampliação de seu conhecimento lexical. Nenhuma das participantes utilizaria para o despertar do prazer estético, como demonstra o quadro abaixo:

ITENS	
a. Para o desenvolvimento da produção oral.	P1 P2 P3 P4
b. Para o desenvolvimento da produção escrita.	P1 P2 P3 P4
c. Para o desenvolvimento da compreensão oral.	P1 P2 P3
d. Para o desenvolvimento da compreensão leitora.	P1 P2 P3
e. Para o desenvolvimento da competência literária.	P1 P2
f. Para o desenvolvimento de atividades para formação moral.	P1
g. Para que o aluno obtenha o domínio da gramática.	P2 P3
h. Para o desenvolvimento e ampliação de seu conhecimento lexical.	P1 P2 P3 P4
i. Para a ampliação de seu conhecimento de mundo.	P1 P2 P4
j. Para a promoção dos aspectos socioculturais da LE.	P1 P2 P3
k. Para a promoção dos aspectos linguísticos da LE.	P1 P2 P3
l. Para a promoção dos aspectos discursivos da LE.	P1 P2 P3
m. Para a promoção dos aspectos pragmáticos da LE.	P1
n. Para o despertar do prazer estético.	-
o. Outro (s).	-

Quadro 35 - Finalidade do texto literário em suas aulas do FLE.

No que diz respeito ao último bloco de perguntas relacionada à formação acadêmica (gêneros literários no ensino de FLE), os participantes escolheram o grau de concordância para os itens de (a) a (i).

A respeito da complexidade que envolve os estudos com gêneros literários, (P1, P2, P3 e P4) concordaram parcialmente com a ideia de que os gêneros literários são mais complexos que os demais gêneros textuais (a), e apenas P4 discordou parcialmente da referida ideia.

Quanto ao ensino de gêneros literários na universidade (b), (P1, P2 e P3) concordaram com a ideia de que o ensino de gêneros literários contribui para a compreensão e produção de textos nos níveis subsequentes de ensino de línguas e apenas (P4) concordou parcialmente com a referida afirmação.

No item seguinte (c), (P2, P3 e P4) discordaram parcialmente com a ideia de que na graduação, a orientação para o ensino e aprendizagem da Língua Francesa por meio de gêneros literários é muito reduzida e apenas (P1) concordou parcialmente com esta afirmação.

Quanto ao item (d), (P3 e P4) concordaram parcialmente, (P3) discordou parcialmente e P4 discordou totalmente com a ideia de que a orientação para o ensino e aprendizagem com gêneros literários no curso de Letras/Francês é suficiente para a formação de um profissional competente.

Sobre a necessidade do curso Letras/Francês apresentar em sua grade, mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre como ensinar a língua a partir de gêneros literários (e), (P1 e P4) concordaram parcialmente, (P2) concordou e (P3) discordou parcialmente da afirmativa.

No item (f), ao afirmar que a produção de textos na sala de aula do curso de Letras/Francês, tem dado espaço a variedades de gêneros textuais, (P2, P3) concordaram e (P1, P4) concordaram parcialmente com tal afirmação.

Em relação ao uso de gêneros literários no curso de Letras, a maioria dos participantes (P1, P3 e P4) discordou parcialmente que tem sido feito com o único propósito de avaliar o aluno ao final de cada período e apenas P2 discordou totalmente da afirmação.

No que se refere ao item (h), (P3 e P4) concordaram parcialmente, (P2) discordou parcialmente e (P1) discordou totalmente com a ideia de que o uso de gêneros literários no curso de Letras/Francês LE tem objetivos de promover o letramento literário dos professores em formação.

Por fim, no item (i), (P3 e P4) concordaram parcialmente, (P2) concordou e (P3) discordou parcialmente com a ideia de que o estudo de gêneros literários no curso de Letras/Francês LE, tem como um de seus objetivos fazer com que o aluno se conscientize da diversidade, peculiaridades e potencialidades de cada gênero literário.

De maneira geral, observamos que a maioria dos alunos possui a crença de que os gêneros literários são mais complexos que os demais gêneros textuais. E embora o ensino desses gêneros, na universidade, contribua para a compreensão e produção de textos nos níveis subsequentes do ensino de línguas, a orientação para o ensino e aprendizagem da Língua Francesa é muito reduzida.

Além disso, destacamos que a maioria dos participantes informou que o uso dos gêneros literários no curso de Letras tem sido feito com o único propósito de avaliar o aluno ao final de cada período letivo.

A última questão deste bloco de perguntas tinha por intuito saber se, ao sair da Universidade, os alunos estariam preparados nos aspectos teóricos e metodológicos para desempenhar atividades relacionadas à sua formação acadêmica. Os resultados estão no quadro abaixo:

	Muito preparado (a)	Preparado (a)	Não tenho certeza (a)	Pouco preparado (a)	Nada preparado (a)
Ler e compreender um texto literário em FLE.	P2	P1 P3 P4			
Ler e interpretar um texto literário FLE.	P2	P1 P3 P4			
Estabelecer uma relação entre <i>literatura</i> e <i>cultura</i> (história, costumes, artes, etc.).	P2 P4		P3	P1	
Escrever um artigo ou trabalho para congresso sobre um tema de literatura.		P2 P3	P1 P4		
Escrever um artigo ou trabalho para congresso sobre um tema			P1 P2 P3 P4		

sobre leitura literária.					
Ministrar aulas de literatura francesa.		P1 P3 P4	P2		
Ministrar aulas com foco no incentivo à leitura.		P1 P2 P3	P4		
Aplicar a literatura ao ensino de língua francesa.	P2	P3 P4	P1		
Fazer um concurso com temas de literatura francesa.			P2 P3 P4		P1
Fazer um concurso com temas sobre leitura literária.			P2 P3 P4		P1
Criar projetos de incentivo à leitura.	P2	P3	P1 P4		
Escolher materiais didáticos para um trabalho com a literatura francesa.	P2	P1 P3 P4			
Escolher materiais didáticos para um trabalho sobre leitura literária.		P3 P4	P1 P2		

Quadro 36 - Formação acadêmica dos futuros professores de FLE.

Do exposto, chamamos atenção para o item em que todas as alunas participantes afirmaram não ter certeza se, ao saírem da Universidade estarão preparadas para escrever um artigo ou qualquer outro trabalho científico para congresso sobre um tema referente à leitura literária.

Também expuseram não ter certeza se estarão preparadas para fazer um concurso com temas de Literatura Francesa e sobre leitura literária. Nota-se, portanto, a falta ou o pouco conhecimento sobre leitura literária dentro do contexto de formação de professores de FLE.

3.2 PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

Após a aplicação do questionário sobre o perfil do leitor literário e do questionário de crenças 1, iniciamos o trabalho de leitura com as seis atividades de leitura literária, produzidas em Língua Francesa.

Conforme explicitado no item 2.2.5.4, no capítulo 2, destinado à metodologia dessa pesquisa, as atividades de leitura foram elaboradas, pela pesquisadora, a partir da proposta didática de trabalhos elaborados com textos literários para aulas de Espanhol, da pesquisadora Rosana Acquaroni (2007).

Ao final do estudo da língua por meio de atividades de leitura literária, aplicávamos um questionário de sondagem sobre cada atividade trabalhada em sala de aula. Como já mencionado também no capítulo 2, mais especificamente no item 2.2.5.5, o instrumento de Sondagem sobre a Atividade de Leitura Literária era composto por quatro questões objetivas que exigiam justificativa de resposta.

Portanto, a fim de sabermos quais atividades de leitura e os gêneros literários que, segundo a percepção dos professores em formação, foram mais propícios ao estudo da Língua Francesa, analisaremos as respostas contidas nos questionários de sondagem dos quatro participantes da pesquisa.

3.2.1 Questionário de Sondagem da Atividade Literária 1⁸⁵

Iniciaremos a apreciação dos dados contidos nos questionários de sondagem das seis atividades de leitura literária e seguiremos a mesma sequência cronológica do trabalho desenvolvido em sala de aula:

1ª Atividade: HUIS CLOS - Jean-Paul SARTRE - 1944

⁸⁵ Ver Apêndice G, p. 263 – Questionário de Sondagem sobre a Atividade Leitora 1.

Na primeira sondagem sobre a atividade literária, observamos que (P1, P2, P3 e P4) mencionaram que apreciaram o trabalho desenvolvido com o tipo de gênero literário Teatro.

Destacamos na fala de (P4): *“pois ainda não tinha tido essa oportunidade de avaliar com meus amigos de classe esse tipo de gênero literário”*, a qual revela a ideia de que possivelmente a Universidade não tenha dado espaço para o estudo e análise de diversos gêneros textuais em sala de aula.

Quanto às dificuldades de compreensão leitora, (P2 e P3) mencionaram dificuldades referentes ao vocabulário, (P3) quanto à identificação dos elementos literários no texto e (P1) afirmou não ter sentido nenhuma dificuldade de compreensão leitora.

Em relação à aprendizagem da Língua Francesa, todos os participantes consideram esse tipo de atividade favorável à aprendizagem da mesma.

Por fim, (P1, P2, P3 e P4) informaram que trabalhariam com esse tipo de atividade em futuras aulas de FLE. A partir da fala de (P4), observamos as crenças relacionadas à complexidade da linguagem do texto literário para ser trabalhado em aulas de FLE.

Dentre os fatores positivos e negativos, sobre a atividade literária, mencionados pelos participantes destacamos:

FATORES POSITIVOS	FATORES NEGATIVOS
P1: <i>“de fácil compreensão e exigiu um pouco mais de reflexão a respeito das perguntas propostas”</i>	P4: <i>“pois esse tipo de texto é muito complexo. Se for apenas para apresentar os alunos, com certeza levaria para sala de aula”</i> .
P1: <i>“porque além de diversificar a aula, a grande maioria dos textos literários traz elementos extralinguísticos e isso é favorável”</i> .	-
P1: <i>“é um gênero interessante e a atividade faz com que o aluno pense”</i> .	-
P2: <i>“é interessante ver textos que não estão em formato mais conhecidos como a prosa e a poesia”</i> .	-
P2: <i>“podemos abordar diferentes aspectos da cultura nesses textos e continuar trabalhando coisas comuns como vocabulário”</i> .	-

P3: “ <i>Porque incentiva a participação dos alunos</i> ”.	-
P3: “ <i>ajuda o aluno na prática da Língua Francesa</i> ”.	-
P4: “ <i>trabalha esse lado teatral, pois ainda não havia tido essa oportunidade de avaliar com meus amigos em classe esse tipo de gênero literário</i> ”.	-
P4: “ <i>Pois desenvolve nossa capacidade de aprendizagem</i> ”.	

Quadro 37 – Pontos positivos e negativos da atividade literária 1.

3.2.2 Questionário de Sondagem da Atividade Literária 2

2ª Atividade: CONTES DE FÉES À L’USAGE DES MOYENNES PERSONNES – Boris VIAN - 1943

Observamos que (P1, P2, P3 e P4) demonstraram apreciar o trabalho desenvolvido com o gênero literário Conto.

Quanto às dificuldades de compreensão leitora, (P1) mencionou não ter sentido dificuldade, (P2 e P3) mencionaram dificuldades relacionadas à compreensão do vocabulário e (P4) apontou a existência de dificuldades referentes à identificação dos elementos literários.

Em relação à aprendizagem da Língua Francesa, todos os participantes consideram esse tipo de atividade favorável à aprendizagem da mesma.

Quanto ao trabalho dessa atividade em aulas de FLE, (P1, P2, P3 e P4) informaram que trabalhariam com esse tipo de atividade em futuras aulas de FLE. No entanto, P1 mencionou que “*Sim, porém não nos níveis iniciais da Língua Francesa, pois há um bombardeio enorme de expressões ou palavras em que é preciso ter um certo nível de conhecimento para entender o sentido geral do conto*”.

A partir da fala de (P1), observamos duas crenças: (1) relacionada à utilização dessa atividade em níveis iniciais do ensino da língua e (2) é preciso ter um certo nível de conhecimento linguístico para a compreensão do texto.

A sondagem dessa atividade literária, também, demonstra um grau de receptividade positiva por parte dos participantes, sobretudo, notamos que alguns alunos responderam a atividade em Língua Francesa.

Dentre os fatores positivos e negativos mencionados pelos participantes, quanto à atividade literária destacamos:

FATORES POSITIVOS	FATORES NEGATIVOS
P1: <i>“Esse tipo de gênero é extremamente interessante, pois é um gênero diferente do que já trabalhamos”.</i>	-
P1: <i>“os contos são geralmente cobertos por palavras novas, auxiliando assim o aluno na aprendizagem da língua francesa”.</i>	-
P2: <i>“Travailler des contes est interessante à cause de l’estructure. Ils sont courts mais ont beaucoup des choses à observer.”</i>	-
P2: <i>“travailler diferentes types de texte est importante pour les étudiants de français. Les estructures et etc.</i>	-
P3: <i>“ajuda na compreensão textual, trabalha a compreensão de texto e ajuda na aprendizagem da língua estrangeira”.</i>	-
P4: <i>“Pour connaître les gênero littéraire et aussi pour aprende de nouveau vocabulaire entre les autres choses.”</i>	-
P4: <i>“J’aimerai travailler dans une classe avec les contes de fées parce ce que c’est très intéressants”.</i>	-

Quadro 38 – Pontos positivos e negativos da atividade literária 2.

3.2.3 Questionário de Sondagem da Atividade Literária 3

3ª Atividade: LE TEMPS NE PASSE PAS – J.M.G. LE CLÉZIO - 1989

Notamos que (P1, P2, P3 e P4) apreciaram o trabalho desenvolvido como esse tipo de gênero literário.

Quanto às dificuldades de compreensão leitora, (P1 e P2) afirmaram não ter sentido nenhuma dificuldade, (P3) mencionou dificuldades referentes ao vocabulário e (P4) afirmou ter percebido dificuldade quanto à identificação dos elementos literários e quanto à compreensão do vocabulário.

Em relação à aprendizagem da Língua Francesa, (P1, P2, P3 e P4) consideram esse tipo de atividade favorável à aprendizagem da mesma.

Por fim, (P1, P2, P3 e P4) informaram que trabalhariam com esse tipo de atividade em futuras aulas de FLE. Dentre os fatores positivos e negativos mencionados pelos participantes, destacamos:

FATORES POSITIVOS	FATORES NEGATIVOS
P1: <i>"o gênero nouvelle é de fácil compreensão e leitura"</i> .	-
P2: <i>"É interessante trabalhar com vários tipos diferentes e principalmente destacar as diferenças entre o conto e a nouvelle"</i> .	-
P2: <i>"É uma leitura considerada fácil de compreender"</i> .	-
P2: <i>"Por conta da forma de ler o texto que é fácil e agradável, vocabulário etc."</i> .	-
P4: <i>"Ajuda na compreensão da língua francesa"</i> .	-
P4: <i>"um gênero literário muito atual"</i> .	-
P4: <i>"apresenta aos alunos uma literatura mais atual, sobre alguns problemas da sociedade"</i> .	-

Quadro 39 – Pontos positivos e negativos da atividade literária 3.

3.2.4 Questionário de Sondagem da Atividade Literária 4

4ª Atividade: UNE VENDETTA – Guy de MAUPASSANT – 1883

Observamos que (P1, P2, P3 e P4) mencionaram que apreciaram o trabalho desenvolvido como esse tipo de gênero literário.

Quanto às dificuldades de compreensão leitora, (P1 e P2) mencionaram dificuldades relacionadas à compreensão do vocabulário, (P3) informou não ter encontrado dificuldades e (P4) relatou dificuldade quanto à identificação dos elementos literários e quanto à compreensão do vocabulário.

Em relação à aprendizagem da Língua Francesa, (P1, P2, P3 e P4) consideram esse tipo de atividade favorável à aprendizagem da mesma.

Por fim, (P1, P2, P3 e P4) informaram que trabalhariam com esse tipo de atividade em futuras aulas de FLE. Dentre os fatores positivos e negativos mencionados pelos participantes, relativos à atividade literária destacamos:

FATORES POSITIVOS	FATORES NEGATIVOS
P1: <i>“esse tipo de texto literário é bem interessante e leva os alunos a refletir sobre o que leram”</i> .	-
P1: <i>“porque isso auxiliaria os alunos a refletirem”</i> .	-
<i>“Porque com o interesse do aluno pelo enredo, ele pode ter mais interesse pela língua, pelo vocabulário utilizado, sendo assim benéfico”</i> .	-
P3: <i>“Porque é interessante trabalhar a interpretação, o contexto literário”</i> .	-
P3: <i>“Trabalharia e iria propor aos alunos um outro tipo de final”</i> .	-
P4: <i>“Jaime esse tipo de livro, quase um romance policial”</i> .	-
P4: <i>“Porque há diferentes formas de abordar um tema, mesmo que ele não seja apreciado por alguns alunos”</i> .	-

Quadro 40 – Pontos positivos e negativos da atividade literária 4.

3.2.5 Questionário de Sondagem da Atividade Literária 5

5ª Atividade: LE FAIT DU JOUR – Anna GAVALDA (1999)

Observamos que (P1, P2, e P3) informaram que gostaram do trabalho desenvolvido como esse tipo de gênero literário e apenas (P4) informou não ter apreciado essa atividade.

Quanto às dificuldades de compreensão leitora, ressaltamos que (P1, P2, P3 e P4) mencionaram dificuldades relacionadas à compreensão do vocabulário, (P3) mencionou, ainda, apresentar dificuldades relacionadas à elementos gramaticais e à identificação dos elementos literários e (P4) sobre registros.

Em relação à aprendizagem da Língua Francesa, (P1, P2, P3 e P4) consideraram esse tipo de atividade favorável à aprendizagem da mesma.

Por fim, (P1, P2, P3 e P4) informaram que trabalhariam com esse tipo de atividade em futuras aulas de FLE. Dentre os fatores positivos e negativos mencionados pelos participantes, relativos à atividade literária destacamos:

FATORES POSITIVOS	FATORES NEGATIVOS
P1: <i>“Foi bem interessante, pois eu gosto desse gênero”.</i>	P4: <i>“foi cansativo ler tudo isso em 1 hora”.</i>
P2: <i>“é necessário que os estudantes conheçam todos os tipos de gêneros”.</i>	-
P2: <i>“Adoro ‘nouvelles’ e acho que é uma forma proveitosa de trabalhar a leitura porque não é cansativa”.</i>	-
P2: <i>“é curto, mais detalhado e com vocabulário interessante para o aluno”.</i>	-
P3: <i>“ajuda a aumentar vocabulário e a estudar os gêneros literários”.</i>	-
P4: <i>“Trabalharia esse tema por ser atual”.</i>	-

Quadro 41 – Pontos positivos e negativos da atividade literária 5.

3.2.6 Questionário de Sondagem da Atividade Literária 6

6ª Atividade: LIED – Théophile GAUTIER (1811-1872)

A partir dos dados apresentados nos questionários de sondagem 6, (P1, P2, P3 e P4) mencionaram que apreciaram o trabalho desenvolvido como esse tipo de gênero literário.

Quanto às dificuldades de compreensão leitora, (P1, P2, P3 e P4) relataram apresentar dificuldades relacionadas à compreensão do vocabulário e à identificação dos elementos literários.

Em relação à aprendizagem da Língua Francesa, (P1, P3 e P4) consideram esse tipo de atividade favorável à aprendizagem da língua e apenas (P2) afirmou não considerar esse tipo de atividade favorável à aprendizagem da LF.

Quanto ao trabalho dessa atividade em aulas de FLE, (P1, P3 e P4) informaram que trabalhariam com esse tipo de atividade em futuras aulas de FLE. No entanto, P2 mencionou que *“Não. Por ser mais complexo, acredito que não, porque depende muito do nível dos alunos”*.

FATORES POSITIVOS	FATORES NEGATIVOS
P1: <i>“além de ser importante, é interessante”</i> .	P2: <i>“Não. Talvez porque a poesia é um pouco mais complexa”</i> .
P1: <i>“é um gênero literário que remete a pensar, pois se utiliza de metáforas”</i> .	P2: <i>“Por ser mais complexo, acredito que não, porque depende muito do nível dos alunos”</i> .
P3: <i>“Porque pode aumentar vocabulário e estudar metáforas da língua francesa”</i> .	
P3: <i>“nesse tipo de texto pode - se explorar também as metáforas”</i> .	
P4: <i>“Porque esse poema tinha um vocabulário de fácil compreensão”</i> .	

Quadro 42 – Pontos positivos e negativos da atividade literária 6.

Do exposto, para sabermos quais as atividades de leitura literária propostas pela pesquisadora os alunos consideraram mais favoráveis à aprendizagem da Língua Francesa, destacamos os pontos positivos e negativos das apreciações dos alunos mencionadas nos questionários de sondagem.

Logo, observamos que, das 6 atividades propostas, 3 apresentaram apenas opiniões positivas e 3 apresentaram opiniões positivas e negativas por parte dos alunos.

1ª Poesia de Théophile GAUTIER

Notamos que, embora (P1, P3 e P4) tenham mencionado pontos positivos, P3 apresentou dois pontos negativos quanto à apreciação desta atividade literária e (P2): *“Não.*

Talvez porque a poesia é um pouco mais complexa” e “Por ser mais complexo, acredito que não porque depende muito do nível dos alunos”.

O que mais chamou atenção nas falas de P2 diz respeito à crença de que o gênero é complexo e sua compreensão “não depende do nível do aluno”. Aqui, compreendemos que P2 concorda com a ideia de que a compreensão deste gênero depende do nível linguístico dos alunos, portanto, diante de sua complexidade textual, os alunos sempre apresentarão dificuldades em compreendê-lo.

2ª Crônica de Anna GAVALDA

Nessa atividade literária, observamos que (P1, P2, P3 e P4) mencionaram pontos positivos, no entanto, P4 considerou a atividade “*cansativa*” para ser trabalhada em sala de aulas e P4: afirmou ser *cansativo ler tudo isso em 1 hora*.

3ª Teatro de Jean-Paul SARTRE

Na apreciação dessa atividade, observamos que (P1, P2, P3 e P4) também apresentaram vários pontos positivos, entretanto, P4 também mencionou um ponto negativo: “*pois esse tipo de texto é muito complexo. Se for apenas para apresentar aos alunos, com certeza levaria para sala de aula*”. Aqui, compreendemos que além do participante mencionar a complexidade do texto, afirma que levaria para sala de aula apenas para apresentar o gênero aos alunos.

Em suma, diante dos resultados apresentados nos questionários de sondagem das atividades literárias, compreendemos que a atividade mais apreciada pelos alunos foi a 3ª *Le Temps ne passe pas*, Romance de LE CLÉZIO e a atividade que os alunos menos apreciaram foi a 6ª *Lied*, Poesia de Théophile GAUTIER, o que pode explicar a compreensão do dado explicitado no questionário de crenças 1, ou seja, a ideia de que a poesia é o gênero que os alunos menos leem.

O quadro abaixo sintetiza quais as atividades de leitura literária propostas que os alunos consideraram mais favoráveis à aprendizagem da Língua Francesa:

Ativ.	Obra/Autor	Gênero Literário
3 ^a	Le Temps ne passe pas J.M.G. LE CLÉZIO (1989)	Romance (Récit)
4 ^a	Une Vendetta Guy de MAUPASSANT (1883)	Conto (Nouvelle)
2 ^a	Contes de Fées à l'Usage des Moyennes personnes Boris VIAN (1943)	Conto (Nouvelle)
1 ^a	Huis Clos Jean-Paul SARTRE (1944)	Teatro (Théâtre)
5 ^a	Le fait du jour Anna GAVALDA (1999)	Crônica (Nouvelle)
6 ^a	Lied Théophile GAUTIER (1811-1872)	Poesia (Poésie)

Quadro 43 – Apreciação das atividades literárias pelos alunos.

3.3 CRENÇAS POSTERIORES ÀS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

3.3.1 Questionário de Crenças 2

Partiremos para a análise dos questionários de crenças 2 (*posterior* às práticas de leitura literária), aplicado logo após o trabalho com as seis atividades de leitura literária produzidas pela pesquisadora.

É importante ressaltar que esse nada difere do questionário de crenças 1 (*anterior* às práticas de leitura literária) e possui os mesmos itens contidos neste segundo instrumento de pesquisa.

Para melhor visualização e explicitação dos dados e para contrapormos as respostas do questionário de crenças 1 (crenças *anteriores*) e do questionário de crenças 2 (crenças *posteriores*), utilizamos um quadro síntese para cada item da questão de número onze.

No entanto, para a leitura dos dados, destacamos as seguintes informações:

- a) Para contrapormos os dados do questionário de crenças 1 e do questionário de crenças 2, utilizamos a **cor vermelha** e o preenchimento amarelo do quadro para as respostas referentes ao questionário de crenças 2 (**x²**);
- b) Mantivemos as marcações, com ausência de cores, para as respostas do questionário de crenças 1 (**x¹**);
- c) Portanto, se todos os quadrinhos estiverem com a marcação (**x²**), não houve mudanças de crenças, entretanto, se houve mudanças de crenças, os dois ícones (**x¹**) e (**x²**) aparecerão em oposição.

Seguimos a mesma sequência dos itens contidos na questão de número onze, a qual possuía quinze afirmações referentes ao uso do Texto Literário no Ensino de Línguas Estrangeiras e onde cada participante deveria concordar ou discordar das afirmações contidas nos itens de (a) a (p).

Dividimos análise dos dados em três sessões:

- A) Referente ao texto literário: itens A ao F;
- B) Referente à leitura em LE: itens G ao L;
- C) Referente à Literatura: itens M ao P.

No primeiro item (a), sobre a importância do texto literário como importante recurso para aulas de FLE, os participantes mantiveram as mesmas crenças do questionário 1 (*anterior* às práticas de leitura literária), como exposto no quadro abaixo:

(A) O texto literário é um importante recurso para as aulas de Francês como Língua Estrangeira (FLE).	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo	x²	x²		x²
(2) Concordo parcialmente			x²	
(3) Discordo parcialmente				
(4) Discordo				

Quadro 44 – Crenças sobre a importância do TL em aulas do FLE.

Observamos que nenhum dos alunos discordou da importância de se trabalhar com o texto literário em aulas de FLE, no entanto observamos que apenas P3 concordou parcialmente com a afirmação.

No item b, sobre a leitura do texto literário constituir uma atividade complexa, visto que sua linguagem é considerada de difícil compreensão, observamos que ao concordarem parcialmente com a assertiva, P3 e P4 mantiveram a crença anterior, ao discordar parcialmente, P2 também manteve a crenças e apenas P1 apresentou mudança efetiva de crença, pois antes discordava parcialmente da afirmação e passou a discordar com a ideia de que a leitura do texto literário constitui uma atividade complexa:

(B) A leitura do texto literário constitui uma atividade complexa, pois a linguagem do texto literário é muito difícil.	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo				
(2) Concordo parcialmente			X ²	X ²
(3) Discordo parcialmente	X ¹	X ²		
(4) Discordo	X ²			

Quadro 45 – Crenças sobre a complexidade da leitura do TL.

Em relação à afirmativa c, a qual afirmava que para ler e compreender um texto literário é necessário que o aluno tenha ultrapassado os estágios iniciais de aprendizagem da língua, todos os participantes mudaram de crenças: P1, que antes concordava, passou a concordar parcialmente com a afirmação, P2 que antes concordava, passou a concordar parcialmente, P3 que concordava, passou a discordar parcialmente e P4, que discordava, passou a discordar parcialmente da ideia.

Portanto, nota-se a significativa reformulação de crenças negativas, para crenças positivas quanto à leitura e à compreensão de um texto literário em estágios iniciais de aprendizagem da língua, como exposto no quadro abaixo:

(C) Para se ler e compreender um texto literário, é necessário que o aluno tenha ultrapassado os estágios iniciais de aprendizagem da língua.	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo	X ¹	X ¹	X ¹	
(2) Concordo parcialmente	X ²		X ²	
(3) Discordo parcialmente		X ²		X ²
(4) Discordo				X ¹

Quadro 46 – Crenças sobre a compreensão do TL em estágios iniciais de aprendizagem da língua.

Quanto ao item d, ao afirmar que o texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura, todos os participantes modificaram suas crenças.

Observamos em P1 que, antes das práticas de leituras literárias, concordava com a ideia de que o texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura, passou a concordar parcialmente com a afirmação, expandindo sua visão para além da exclusividade de uso do TL em aulas de leitura. O participante P2, que concordava com a assertiva, passou a discordar da exclusividade do uso do TL em aulas de leitura; P3, que discordava parcialmente, passou a concordar com a ideia de que o TL pode ser usado exclusivamente em aulas de leitura e finalmente P4, que concordava parcialmente, passou a discordar parcialmente da afirmação.

De maneira geral, os dados nos conduzem ao entendimento de que a maioria dos participantes reformularam suas crenças no sentido de concordarem com as possibilidades de utilização diversificada do TL em aulas de FLE e não somente em aulas que priorizem a prática da leitura, o estudo da gramática ou o estudo do vocabulário:

(D) O texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura.	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo	X ¹	X ¹	X ²	
(2) Concordo parcialmente	X ²			X ¹
(3) Discordo parcialmente			X ¹	X ²
(4) Discordo		X ²		

Quadro 47 – Crenças sobre a utilização do TL em aula exclusivamente de leitura.

No item (e), apenas P2 continuou concordando com a ideia de que o texto literário é um importante recurso para as aulas de ensino gramatical. De fato, concordamos que a competência gramatical seja, dentro do contexto de ensino e aprendizagem de uma LE, um importante componente a ser trabalhado, mas não deve ser priorizada. Ainda, compreendemos que tal competência pode ser desenvolvida por meio de qualquer outro tipo de texto que não seja, preferencialmente, o literário.

No entanto, P1 e P4 passaram a concordar parcialmente e P3 que antes concordava parcialmente, mas passou a concordar com essa afirmação.

(E) O texto literário é um importante recurso para as aulas de ensino gramatical.	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo	X ¹	X ²	X ²	X ¹
(2) Concordo parcialmente	X ²		X ¹	X ²
(3) Discordo parcialmente				
(4) Discordo				

Quadro 48 – Crenças sobre o TL como um importante recurso para as aulas de ensino gramatical.

No item seguinte (f), a maioria dos participantes manteve a crença de que a utilização do texto literário no ensino de LE pode ser feita em todos os semestres de aprendizagem da língua, menos P4, que anteriormente concordava, mas passou a concordar parcialmente com a afirmação.

Neste momento, destacamos uma possível divergência de crenças dos participantes P1 e P2, pois no item (c) concordaram parcialmente com a afirmação que para se ler e compreender o texto literário é necessário que o aluno tenha ultrapassado os estágios iniciais de aprendizagem da língua.

(F) A utilização do texto literário no ensino de LE pode ser feita em todos os semestres de aprendizagem da língua.	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo	X ²	X ²	X ²	X ¹
(2) Concordo parcialmente				X ²
(3) Discordo parcialmente				
(4) Discordo				

Quadro 49 – Crenças sobre a utilização do TL em todos os semestres de aprendizagem da língua.

Traçamos um paralelo entre as crenças 1 (*anteriores* às práticas de leitura literária) e as crenças 2 (*posteriores* às práticas de leitura literária), expostas no quadro abaixo:

A) CRENÇAS REFERENTES AO TEXTO LITERÁRIO		
1 (antes)	Crenças	2 (depois)
P1 (Concordo)	1 (A) O texto literário é um importante recurso para as aulas de Francês como Língua Estrangeira (FLE).	P1 (Concordo)
P2 (Concordo)		P2 (Concordo)
P3 (Concordo parcialmente)		P3 (Concordo parcialmente)

P4 (Concordo)		P4 (Concordo)
P1 (Discordo parcialmente)	2 (B) A leitura do texto literário constitui uma atividade complexa, pois a linguagem do texto literário é muito difícil.	P1 (Discordo)
P2 (Discordo parcialmente)		P2 (Discordo parcialmente)
P3 (Concordo parcialmente)		P3 (Concordo parcialmente)
P4 (Concordo parcialmente)		P4 (Concordo parcialmente)
P1 (Concordo)	3 (C) Para se ler e compreender um texto literário é necessário que o aluno tenha ultrapassado os estágios iniciais de aprendizagem da língua.	P1 (Concordo parcialmente)
P2 (Concordo)		P2 (Discordo parcialmente)
P3 (Concordo)		P3 (Concordo parcialmente)
P4 (Discordo parcialmente)		P4 (Discordo parcialmente)
P1 (Concordo)	4 (D) O texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura.	P1 (Concordo parcialmente)
P2 (Concordo)		P2 (Discordo)
P3 (Discordo parcialmente)		P3 (Concordo)
P4 (Concordo parcialmente)		P4 (Discordo parcialmente)
P1 (Concordo)	5 (E) O texto literário é um importante recurso para as aulas de ensino gramatical.	P1 (Concordo parcialmente)
P2 (Concordo)		P2 (Concordo)
P3 (Concordo parcialmente)		P3 (Concordo)
P4 (Concordo)		P4 (Concordo parcialmente)
P1 (Concordo)	6 (F) A utilização do texto literário no ensino de LE pode ser feita em todos os semestres de aprendizagem da língua.	P1 (Concordo)
P2 (Concordo)		P2 (Concordo)
P3 (Concordo)		P3 (Concordo)
P4 (Concordo)		P4 (Concordo parcialmente)

Quadro 50 - Quadro comparativo das crenças anteriores e posteriores às Práticas de Leituras Literárias no ensino de FLE.

Em síntese, após as práticas de leitura literária, o quadro acima demonstra que os itens C (Para se ler e compreender um texto literário é necessário que o aluno tenha ultrapassado os estágios iniciais de aprendizagem da língua), D (O texto literário pode ser

usado em uma aula exclusivamente de leitura) e E (O texto literário é um importante recurso para as aulas de ensino gramatical.) apresentaram mais mudanças de crenças.

Quanto à afirmação apresentada no item (g), sobre se o indivíduo *deve* ser proficiente na língua-alvo antes de ler textos literários, P1 foi o único participante que mudou de crenças, pois anteriormente concordava parcialmente, mas passou a discordar com a afirmação:

(G) O indivíduo <i>deve</i> ser proficiente na língua-alvo antes de ler textos literários.	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo				
(2) Concordo parcialmente	X ¹			
(3) Discordo parcialmente		X ²	X ²	X ²
(4) Discordo	X ²			

Quadro 51 – Crenças sobre a proficiência na língua-alvo antes de ler textos literários.

Ao afirmar que para aprender a ler em uma língua estrangeira é necessário que o professor desenvolva as habilidades de linguagem: vocabulário (estudo lexical), estrutura (estudo gramatical), discurso (oralidade), todos os participantes mantiveram as mesmas crenças do questionário 1, como exposto no quadro abaixo:

(H) Para aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário que o professor desenvolva as habilidades de linguagem: vocabulário (estudo lexical), estrutura (estudo gramatical), discurso (oralidade).	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo	X ²	X ²	X ²	
(2) Concordo parcialmente				X ²
(3) Discordo parcialmente				
(4) Discordo				

Quadro 52 - Crenças sobre o desenvolvimento das habilidades de linguagem.

Quanto ao item (i), o qual afirmava que a leitura é um processo de decodificação (acesso somente ao código linguístico), P1, que antes discordava parcialmente, passou a concordar parcialmente com a ideia, P2, que antes concordava parcialmente, passou a discordar parcialmente, P3 manteve a sua crença anterior e P4, que antes concordava parcialmente, passou a discordar parcialmente da afirmação, como confirma a tabela abaixo:

(I) A leitura é um processo de decodificação (acesso somente ao código linguístico).	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo				
(2) Concordo parcialmente	X ²	X ¹	X ²	X ¹
(3) Discordo parcialmente	X ¹	X ²		X ²
(4) Discordo				

Quadro 53 - Crenças sobre a leitura com um processo de decodificação (acesso somente ao código linguístico).

Nesse item, o qual afirmava que, para aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário o uso das estratégias de leitura (*skimming, scanning, predicting, etc.*), apenas P2, que antes concordava com a assertiva, passou a concordar parcialmente:

(J) Para aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário o uso das estratégias de leitura (<i>skimming, scanning, predicting, etc.</i>).	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo		X ¹		
(2) Concordo parcialmente		X ²	X ²	X ²
(3) Discordo parcialmente	X ²			
(4) Discordo				

Quadro 54 - Crenças sobre a necessidade do uso de estratégias de leitura na aprendizagem de em uma LE.

Ao afirmar que para ler e compreender um texto, é necessário termos conhecimento prévio do assunto, P3, que antes discordava parcialmente da assertiva, passou a concordar parcialmente com a afirmação e P4, que antes concordava parcialmente, passou a discordar parcialmente. Apenas P1 e P2, que antes discordavam, continuaram discordando no questionário 2.

Nesse sentido, entendemos que ao reconhecer o conhecimento prévio do aluno e suas vivências como algo relevante dentro do processo de compreensão leitora, o professor em formação também passa a considerar a leitura como um processo ativo que se efetiva por meio das leituras anteriores. Sendo assim, também compreende o leitor como um ser socialmente engajado, capaz de agir e interagir com o meio no qual está inserido e que suas práticas de leitura ou letramento também são resultados dessa interação.

(K) Para ler e compreender um texto é necessário ter conhecimento prévio do assunto.	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo				

(2) Concordo parcialmente			X ²	X ¹
(3) Discordo parcialmente			X ¹	X ²
(4) Discordo	X ²	X ²		

Quadro 55 - Crenças sobre a necessidade do conhecimento prévio do assunto para a leitura e compreensão do texto.

No item 1, apenas P2 mudou de crença, ao concordar parcialmente que mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira:

(L) Mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira.	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo				X ¹
(2) Concordo parcialmente		X ²	X ²	X ²
(3) Discordo parcialmente				
(4) Discordo	X ²			

Quadro 56 - Crenças sobre um bom leitor em língua estrangeira.

Traçamos um paralelo entre as crenças 1 (*anteriores* às práticas de leitura literária) e as crenças 2 (*posteriores* às práticas de leitura literária) e percebemos mudança efetiva de crenças apenas no item I (A leitura é um processo de decodificação, ou seja, acesso somente ao código linguístico), como mostra o quadro abaixo:

B) CRENÇAS REFERENTES À LEITURA EM LE		
1 (antes)	Crenças	2 (depois)
P1 (Concordo parcialmente)	7 (G) O indivíduo <i>deve</i> ser proficiente na língua-alvo antes de ler textos literários.	P1 (Discordo)
P2 (Discordo parcialmente)		P2 (Discordo parcialmente)
P3 (Discordo parcialmente)		P3 (Discordo parcialmente)
P4 (Discordo parcialmente)		P4 (Discordo parcialmente)
P1 (Concordo)	8 (H) Para aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário que o professor desenvolva as habilidades de linguagem: vocabulário (estudo lexical), estrutura (estudo gramatical), discurso (oralidade).	P1 (Concordo)
P2 (Concordo)		P2 (Concordo)
P3 (Concordo)		P3 (Concordo)
P4 (Concordo parcialmente)		P4 (Concordo parcialmente)
P1 (Discordo parcialmente)	9 (I) A leitura é um processo de	P1 (Concordo Parcialmente)

P2 (Concordo parcialmente)	descodificação (acesso somente ao código linguístico).	P2 (Discordo parcialmente)
P3 (Concordo parcialmente)		P3 (Concordo parcialmente)
P4 (Concordo parcialmente)		P4 (Discordo parcialmente)
P1 (Discordo parcialmente)	10 (J) Para aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário o uso das estratégias de leitura (<i>skimming, scanning, predicting, etc.</i>).	P1 (Discordo parcialmente)
P2 (Concordo)		P2 (Concordo parcialmente)
P3 (Concordo parcialmente)		P3 (Concordo parcialmente)
P4 (Concordo parcialmente)		P4 (Concordo parcialmente)
P1 (Discordo)	11 (K) Para ler e compreender um texto, é necessário ter conhecimento prévio do assunto.	P1 (Discordo)
P2 (Discordo)		P2 (Discordo)
P3 (Discordo parcialmente)		P3 (Concordo parcialmente)
P4 (Concordo parcialmente)		P4 (Discordo parcialmente)
P1 (Discordo)	12 (L) Mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira.	P1 (Discordo)
P2 (Concordo parcialmente)		P2 (Concordo parcialmente)
P3 (Concordo parcialmente)		P3 (Concordo parcialmente)
P4 (Concordo)		P4 (Concordo parcialmente)

Quadro 57 - Quadro comparativo das crenças anteriores e posteriores às Práticas de Leituras Literárias no ensino de FLE.

Quanto à afirmação de que a literatura é a maior forma de expressão humana, observamos que P1, P2 e P3 concordam com a referida ideia: P2 que antes discordava, passou a concordar parcialmente, P3 que concordava parcialmente, passou a concordar e P4 que concordava parcialmente, passou a discordar parcialmente de tal afirmação:

(M) A literatura é a maior forma de expressão humana.	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo			X²	
(2) Concordo parcialmente	X²	X²	X¹	X¹
(3) Discordo parcialmente				X²
(4) Discordo		X¹		

Quadro 58 - Crenças de que a literatura é a maior forma de expressão humana.

Ao afirmarem que a literatura é uma disciplina necessária apenas para a formação de professores, P1, P2 e P4 continuaram discordando da afirmação e apenas P3 passou a concordar parcialmente com o item abaixo:

(N) A literatura é uma disciplina necessária apenas para a formação de professores.	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo				
(2) Concordo parcialmente				
(3) Discordo parcialmente			X ²	
(4) Discordo	X ²	X ²	X ¹	X ²

Quadro 59 - Crenças de que a literatura é uma disciplina necessária apenas para a formação de professores.

Ao discordarem da ideia de que a literatura é uma disciplina necessária apenas para a formação de professores, compreendemos que os alunos expandem a visão da importância da Literatura em todos os âmbitos de estudos, seja na universidade, em cursos de LE ou no Ensino Médio.

Sobre a crença de que a literatura contribui para o conhecimento da norma linguística de um grupo social, apenas P1, que antes concordava, passou a concordar parcialmente com a declaração.

(O) A literatura contribui para o conhecimento da norma linguística de um grupo social.	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo	X ¹	X ²	X ²	
(2) Concordo parcialmente	X ²			X ²
(3) Discordo parcialmente				
(4) Discordo				

Quadro 60 - Crenças de que a literatura contribui para o conhecimento da norma linguística de um grupo social.

Contudo, os participantes P2 e P3 continuaram concordando com a ideia de que a literatura é considerada um mecanismo transmissor da linguagem que se desenvolve entre autores e obras, porém P1 e P4, que antes concordavam, passaram a concordar parcialmente com a referida afirmação:

(P) A literatura é considerada um mecanismo transmissor da linguagem que se desenvolve entre autores e obras.	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo	X ¹	X ²	X ²	¹ X

(2) Concordo parcialmente	X²		X¹	X²
(3) Discordo parcialmente				
(4) Discordo				

Quadro 61 - Crenças de que a literatura é considerada um mecanismo transmissor da linguagem que se desenvolve entre autores e obras.

Do exposto, compreendemos que, ao concordarem com a ideia de que a literatura é considerada um mecanismo transmissor da linguagem que se desenvolve entre autores e obras, todos os participantes encaram a função do leitor de forma passiva, com pouca ou nenhuma influência dentro do processo de compreensão leitora. Percebemos, portanto, uma visão mecanicista e descaracterizada da obra literária, pois entendemos a literatura “como um ato de comunicação” que se desenvolve por meio das relações estabelecidas entre emissor, receptor e pela mensagem (ACQUARONI, 2007, p.16).

Por fim, o quadro abaixo mostra que houve mudança efetiva de crenças relacionadas aos itens M (A literatura é a maior forma de expressão humana) e P (A literatura é considerada um mecanismo transmissor da linguagem que se desenvolve entre autores e obras).

C) CRENÇAS REFERENTES À LITERATURA		
1 (antes)	Crenças	2 (depois)
P1 (Concordo parcialmente)	13 (M) A literatura é a maior forma de expressão humana.	P1 (Concordo parcialmente)
P2 (Discordo)		P2 (Concordo parcialmente)
P3 (Concordo parcialmente)		P3 (Concordo)
P4 (Concordo parcialmente)		P4 (Discordo parcialmente)
P1 (Discordo)	14 (N) A literatura é uma disciplina necessária apenas para a formação de professores.	P1 (Discordo)
P2 (Discordo)		P2 (Discordo)
P3 (Discordo parcialmente)		P3 (Discordo)
P4 (Discordo)		P4 (Discordo)
P1 (Concordo parcialmente)	15 (O) A literatura contribui para o conhecimento da norma linguística de um grupo social.	P1 (Concordo)
P2 (Concordo)		P2 (Concordo)
P3 (Concordo)		P3 (Concordo)

P4 (Concordo parcialmente)		P4 (Concordo parcialmente)
P1 (Concordo)	16 (P) A literatura é considerada um mecanismo transmissor da linguagem que se desenvolve entre autores e obras.	P1 (Concordo parcialmente)
P2 (Concordo)		P2 (Concordo)
P3 (Concordo parcialmente)		P3 (Concordo)
P4 (Concordo)		P4 (Concordo parcialmente)

Quadro 62 - Quadro comparativo das crenças anteriores e posteriores às Práticas de Leituras Literárias no ensino de FLE.

Sobre a terceira parte do questionário de crenças 1, (III) O professor de FLE e o texto literário, como suporte didático ao ensino de LE, na questão de número doze, todos os participantes (P1, P2, P3 e P4) continuaram considerando importante a utilização desses textos no ensino e aprendizagem da Língua Francesa.

Diante disso, também responderam à questão treze escolhendo quais as funções que o texto literário assume dentro do contexto de ensino de FLE.

No intuito de obtermos uma visão mais ampla das respostas contidas nos questionários de crenças dos participantes, elaboramos um quadro com as repostas do questionário 1 (antes), em paralelo às respostas do questionário 2 (depois).

Para contrapormos os dados dos dois questionários, destacamos as respostas dos quadros da seguinte forma: a) Para as respostas iguais, utilizamos a marcação de **cor amarela (P)**; b) Para as respostas diferentes, utilizamos a marcação de **cor vermelha (P)**. Como exposto no quadro abaixo:

ITENS	ANTES	DEPOIS
a. Favorece o contato com diferentes usos linguísticos, formas e convenções da modalidade escrita.	P1 P2 P3 P4	P1 P2 P3 P4
b. Oferece amostras genuínas de diferentes estilos, registros e tipos de textos em diferentes níveis de dificuldade.	P1 P2 P3 P4	P1 P2 P3 P4
c. Favorece o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.	P1 P2 P3	P1 P2
d. Complementa o <i>input</i> ⁸⁶ linguístico da sala de aula através da diversidade de formas linguísticas presentes no discurso literário.	P1	P1 P2
e. Expande a consciência linguística do aluno.	P1 P2 P3	P1 P3

⁸⁶ Entrada, inserção.

f. Gera necessidades reais de comunicação e oportunidades genuínas de interação entre os alunos.	P3	P1 P3
g. Auxilia na ampliação de conhecimentos interculturais dos aprendizes.	P1 P2 P3 P4	P1 P2 P3 P4
h. Outro(s).	-	-

Quadro 63 – Funções do TL dentro do contexto de ensino de FLE.

Observamos que a maioria dos participantes manteve as mesmas opiniões. Apenas P3 passou a não considerar que o texto literário (c) favorece o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e P2, que antes compreendia que o TL (e) expande a consciência linguística do aluno, passou também a desconsiderar tal afirmação.

No entanto, P2 passou a considerar que o TL (d) complementa o *input* linguístico da sala de aula, através da diversidade de formas linguísticas presentes no discurso literário e P1 também modificou também sua visão quanto ao fato de que o TL (f) gera necessidades reais de comunicação e oportunidades genuínas de interação entre os alunos dentro do contexto de ensino de FLE.

Da mesma forma, na questão seguinte, de número quinze, todos os participantes responderam que utilizam (ou utilizarão) textos literários em suas aulas de FLE. Logo, na questão dezesseis os participantes indicaram as atividades que realizam (ou realizarão) ao utilizarem textos literários em aulas de LE, como expõe a tabela de respostas abaixo:

ITENS	ANTES	DEPOIS
a. Atividades com temas gramaticais.	P1 P2 P3	P1 P2 P3 P4
b. Discussão sobre o tema central do texto	P1 P2 P3 P4	P1 P2 P3 P4
c. Comentários sobre a biografia do autor, a obra, corrente literária e seus elementos formais.	P1 P3 P4	P1 P3 P4
d. Atividades com foco nos elementos textuais (linguagem literária, forma, cenário, personagens, problemas etc.).	P1 P2 P4	P1 P2 P3
e. Atividades propostas pelo material didático.		P1 P2
f. Atividades de compreensão leitora que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno.	P1 P2 P3	P1 P2 P3 P4
g. Atividades exigidas pelo local em que trabalha.	P3	P1
h. Atividades adotadas de acordo com sua preferência (professor).	P1 P2 P3	P1 P2 P3
i. Atividades de práticas de letramento literário		
j. Resumo das ideias principais do texto.	P1 P2 P3 P4	P1 P2 P3 P4
k. Atividades de tradução.	P1 P3	P1 P4

l. Trabalho com os significados de todas as palavras não conhecidas ou não compreendidas pelos alunos.	P1 P2 P3 P4	P1 P2 P3 P4
m. Outro(s).	-	-

Quadro 64 – As atividades com a utilização dos textos literários em aulas de FLE.

Das atividades, mencionadas no questionário 1, que os participantes informaram que fazem e/ou farão em suas aulas de FLE e não marcaram como opção no questionário 2, temos: P4 (d) atividades com foco nos elementos textuais (linguagem literária, forma, cenário, personagens, problemas etc.), P3 (g) atividades exigidas pelo local em que trabalha e (k) Atividades de tradução.

Porém, das atividades que os participantes escolheram apenas no questionário 2 (após as práticas de leituras literárias), destacamos: P4 (a) Atividades com temas gramaticais; (f) Atividades de compreensão leitora que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno e (k) Atividades de tradução; P3 (d) Atividades com foco nos elementos textuais (linguagem literária, forma, cenário, personagens, problemas etc.); P1 e P2 (e) Atividades propostas pelo material didático; P1 (g) Atividades exigidas pelo local em que trabalha.

Logo, ao serem indagados, na questão dezessete, sobre com qual finalidade o professor deve utilizar o texto literário em suas aulas de FLE, os professores em formação responderam da seguinte forma:

ITENS	ANTES	DEPOIS
a. Para o desenvolvimento da produção oral.	P1 P2 P3 P4	P1 P2 P3
b. Para o desenvolvimento da produção escrita.	P1 P2 P3 P4	P1 P2 P3 P4
c. Para o desenvolvimento da compreensão oral.	P1 P2 P3	P1 P3
d. Para o desenvolvimento da compreensão leitora.	P1 P2 P3	P1 P2 P3 P4
e. Para o desenvolvimento da competência literária.	P1 P2	P1 P2 P3
f. Para o desenvolvimento de atividades para formação moral.	P1	P1 P2
g. Para que o aluno obtenha o domínio da gramática.	P2 P3	P1 P4
h. Para o desenvolvimento e ampliação de seu conhecimento lexical.	P1 P2 P3 P4	P1 P2

i. Para a ampliação de seu conhecimento de mundo.	P1 P2 P4	P1 P2 P4
j. Para a promoção dos aspectos socioculturais da LE.	P1 P2 P3	P1 P2 P3
k. Para a promoção dos aspectos linguísticos da LE.	P1 P2 P3	P1 P2 P4
l. Para a promoção dos aspectos discursivos da LE.	P1 P2 P3	P2 P3
m. Para a promoção dos aspectos pragmáticos da LE.	P1	P2
n. Para o despertar do prazer estético.	-	P2 P3
o. Outro (s).	-	-

Quadro 65 – Finalidade de utilização do texto literário em suas aulas de FLE.

Em relação às atividades que o professor deve utilizar o texto literário em suas aulas de FLE, alguns participantes consideraram as seguintes respostas apenas no questionário de crenças 1 e desconsideraram, as mesmas respostas, no questionário 2: P4 (a) Para o desenvolvimento da produção oral; P2 (c) Para o desenvolvimento da compreensão oral; P2 e P3 (g) Para que o aluno obtenha o domínio da gramática, P3 e P4 (h) Para o desenvolvimento e ampliação de seu conhecimento lexical, P3 (k) Para a promoção dos aspectos linguísticos da LE e P1 (m) Para a promoção dos aspectos pragmáticos da LE.

Porém, alguns participantes passaram a considerar algumas atividades apenas no questionário 2: P4 (d) Para o desenvolvimento da compreensão leitora, P3 (e) Para o desenvolvimento da competência literária, P2 (f) Para o desenvolvimento de atividades para formação moral, P1 e P4 (g) Para que o aluno obtenha o domínio da gramática; P2 (m) Para a promoção dos aspectos pragmáticos da LE e P2 e P3 (n) Para o despertar do prazer estético.

Agora, no que diz respeito ao último bloco de perguntas, sobre a formação acadêmica (gêneros literários no ensino do FLE), os participantes também explicitaram o grau de concordância para as afirmações dos itens de (a) a (i).

A respeito da complexidade dos gêneros literários (item a), apenas P1, que antes concordava parcialmente com a afirmação, passou a discordar parcialmente da ideia de que os gêneros literários são mais complexos que os demais gêneros textuais. Os demais participantes mantiveram suas crenças anteriores:

(A) Os gêneros literários são mais complexos que os demais gêneros textuais.	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo				

(2) Concordo parcialmente	X ¹	X ²	X ²	
(3) Discordo parcialmente	X ²			X ²
(4) Discordo				

Quadro 66 – Os gêneros literários são mais complexos que os demais gêneros textuais.

Observamos que ainda há a crença de que os gêneros literários são mais complexos que os demais gêneros textuais por parte dos professores em formação.

No item b, apenas P3 que antes concordava, passou a concordar parcialmente com a ideia que ensino de gêneros literários, na universidade, contribui para a compreensão e produção de textos nos níveis subsequentes de ensino de línguas:

(B) O ensino de gêneros literários, na Universidade, contribui para a compreensão e produção de textos nos níveis subsequentes de ensino de línguas.	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo	X ²	X ²	X ¹	
(2) Concordo parcialmente			X ²	X ²
(3) Discordo parcialmente				
(4) Discordo				

Quadro 67 – O ensino de gêneros literários na Universidade.

No item c, a maioria dos participantes mudou de crenças: P1, que concordava parcialmente, passou a discordar parcialmente, P2 que discordava parcialmente, passou a concordar parcialmente e P3, que discordava parcialmente, passou a discordar da ideia de que na graduação, a orientação para o ensino e aprendizagem da Língua Francesa, por meio de gêneros literários, é muito reduzida:

(C) Na graduação, a orientação para o ensino e aprendizagem da Língua Francesa por meio de gêneros literários é muito reduzida.	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo				
(2) Concordo parcialmente	X ¹	X ²		
(3) Discordo parcialmente	X ²	X ¹	X ¹	X ²
(4) Discordo			X ²	

Quadro 68 – Orientação para o ensino e aprendizagem da LF por meio de gêneros literários na graduação.

Fica claro que, após as práticas de leitura literária, houve uma reformulação de crenças, onde apenas P2 passou a concordar parcialmente com a ideia de que, na graduação, a

orientação para o ensino e aprendizagem da Língua Francesa por meio de gêneros literários é muito reduzida.

Quanto à afirmativa de que a orientação para o ensino e aprendizagem com gêneros literários no curso de Letras/Francês é suficiente para a formação de um profissional competente, apenas P1 que discordava, passou a discordar parcialmente e P2 que discordava parcialmente, passou a discordar da referida afirmação:

(D) A orientação para o ensino e aprendizagem com gêneros literários no curso de Letras/Francês é suficiente para a formação de um profissional competente.	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo				
(2) Concordo parcialmente			X ²	X ²
(3) Discordo parcialmente	X ²	X ¹		
(4) Discordo	X ¹	X ²		

Quadro 69 – A orientação para o ensino e aprendizagem com gêneros literários no curso de Letras/Francês na formação de um profissional competente.

Diante das variações de crenças, quanto à orientação para o ensino e aprendizagem com gêneros literários no curso de Letras/Francês, existe uma variação de respostas entre discordar e concordar parcialmente, mas nenhum concordou totalmente com a referida declaração.

Sobre a necessidade do curso Letras/Francês apresentar em sua grade mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre como ensinar a língua a partir de gêneros literários (item e), P3, que discordava parcialmente, passou a discordar e P4, que concordava parcialmente, passou a concordar com o item:

(E) É preciso que o curso Letras/Francês apresente em sua grade, mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre como ensinar a língua a partir de gêneros literários.	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo		X ²		X ²
(2) Concordo parcialmente	X ²			X ¹
(3) Discordo parcialmente			X ¹	
(4) Discordo			X ²	

Quadro 70 – Disciplinas que orientem o futuro professor sobre como ensinar a língua a partir de gêneros literários.

No item seguinte (f), P1, que concordava parcialmente, passou a discordar parcialmente e P4, que concordava parcialmente, passou a concordar com a ideia de que a produção de textos na sala de aula, do curso de Letras/Francês, tem dado espaço a variedades de gêneros textuais:

(F) A produção de textos na sala de aula do curso de Letras/Francês, tem dado espaço a variedades de gêneros textuais.	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo		X ²	X ²	X ²
(2) Concordo parcialmente	X ¹			X ¹
(3) Discordo parcialmente	X ²			
(4) Discordo				

Quadro 71 – A produção de textos a partir de variedades de gêneros textuais.

Aqui, percebemos que mesmo que a maioria dos professores em formação concorde com a ideia de que a produção de textos em sala de aula apresente espaço para variedades de gêneros textuais, continuam também concordando com a ideia de que é preciso que o curso Letras/Francês tenha em sua grade mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre como ensinar a língua a partir de gêneros literários.

Em relação ao uso de gêneros literários no curso de Letras (item g), P1 e P3, que discordavam parcialmente, passaram a concordar parcialmente com a ideia de que o uso de gêneros literários no curso de Letras tem sido feito com o único propósito de avaliar o aluno no final de cada período:

(G) O uso de gêneros literários no curso de Letras tem sido feito com o único propósito de avaliar o aluno no final de cada período.	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo				
(2) Concordo parcialmente	X ²		X ²	
(3) Discordo parcialmente	X ¹		X ¹	X ²
(4) Discordo		X ²		

Quadro 72 – O uso de gêneros literários no curso de Letras.

No que se refere ao uso de gêneros literários no curso de Letras/Francês LE, com objetivos de promover o letramento literário dos professores em formação (item h), P1, que discordava, passou a concordar parcialmente e P2, que discordava parcialmente, passou a concordar totalmente com a referida afirmativa:

(H) O uso de gêneros literários no curso de Letras/Francês LE apresenta como um de seus objetivos a promoção do letramento literário dos professores em formação.	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo		X ²		
(2) Concordo parcialmente	X ²		X ²	X ²
(3) Discordo parcialmente		X ¹		
(4) Discordo	X ¹			

Quadro 73 – O uso de gêneros literários no curso de Letras/Francês LE para a promoção do letramento literário dos professores em formação.

De maneira geral, todos os participantes concordam com a ideia de que o uso de gêneros literários no curso de Letras/Francês apresenta como um de seus objetivos a promoção do letramento literário dos professores em formação.

Contudo, sobre a ideia de que o estudo de gêneros literários no curso de Letras/Francês tem como um dos seus objetivos fazer com que o aluno se conscientize da diversidade, das peculiaridades e das potencialidades de cada gênero literário: P1, que discordava parcialmente, passou a concordar e P3, que concordava parcialmente, passou a concordar com tal afirmação. Compreendemos que os alunos acreditam que a universidade esteja cumprindo seu papel de conscientizar o aluno sobre a diversidade e sobre as potencialidades da utilização dos gêneros literários no ensino de FLE.

(I) O estudo de gêneros literários no curso de Letras/Francês LE apresenta como um de seus objetivos fazer com que o aluno se conscientize da diversidade, peculiaridades e potencialidades de cada gênero literário.	[P1]	[P2]	[P3]	[P4]
(1) Concordo	X	X	X	
(2) Concordo parcialmente			X ¹	X
(3) Discordo parcialmente	X ¹			
(4) Discordo				

Quadro 74 – Objetivo do estudo de gêneros literários no curso de Letras/Francês.

Quanto à formação dos professores, queríamos saber se, ao sair da Universidade, os alunos estariam preparados quanto aos aspectos teóricos e metodológicos para desempenhar atividades relacionadas à sua formação acadêmica, tais como explicitadas no quadro abaixo:

a) Aqui, salientamos que os quadros destacados em cor **amarela** representam a não mudança de crenças dos questionários 1 e 2;

b) Os quadros que permanecem em **cor branca** indicam que houve mudança de crenças dos questionários 1 e 2. No entanto, se o ícone vier em **cor preta (P¹)** indicará a resposta do questionário 1 e para o ícone **em cor vermelha (P)** indicará a resposta do questionário 2.

	Muito preparado (a)	Preparado (a)	Não tenho certeza (a)	Pouco preparado (a)	Nada preparado (a)
Ler e compreender um texto literário em FLE.	P2	P1 P3 P4¹	P4		
Ler e interpretar um texto literário FLE.	P2	P1 P3 P4¹	P4		
Estabelecer uma relação entre <i>literatura</i> e <i>cultura</i> (história, costumes, artes, etc.).	P2 P4¹	P4	P1 P3	P1¹	
Escrever um artigo ou trabalho para congresso sobre um tema de literatura.	P2	P2¹ P3¹	P1 P3 P4		
Escrever um artigo ou trabalho para congresso sobre um tema sobre leitura literária.			P1 P2 P3 P4		
Ministrar aulas de Literatura Francesa.		P1 P2 P3 P4¹	P2¹	P4	
Ministrar aulas com foco no incentivo à leitura.		P3 P4 P1¹ P2¹	P1 P2 P4¹		
Aplicar a literatura ao ensino de Língua Francesa.	P2	P1 P3 P4	P1¹		
Fazer um concurso com temas de Literatura Francesa.	P2		P3 P4 P2¹		P1
Fazer um concurso com temas sobre leitura literária.			P2 P3 P4		P1
Criar projetos de incentivo à leitura.	P2	P3	P1 P4		
Escolher materiais didáticos para um trabalho com a literatura francesa.	P2	P1 P3 P4			
Escolher materiais didáticos		P3 P4	P1 P2		

para um trabalho sobre leitura literária.					
---	--	--	--	--	--

Quadro 75 – Formação dos professores em formação ao sair da Universidade.

Ao final das práticas de leitura literária, observamos que antes P1 se considerava *pouco preparado* para estabelecer relações entre literatura e cultura (história, costumes, artes, etc.). Entretanto, após as práticas de leitura literária, mencionou *não ter certeza* se realmente estará, ao sair da universidade, apto para estabelecer esta relação. Antes, P1 mencionou que estará *preparado* para ministrar aulas de Literatura Francesa e após as práticas de leitura literária, passou a *não ter certeza*. Por fim, antes P1 *não tinha certeza* se estará *preparado* para aplicar a Literatura ao ensino de Língua Francesa e após as práticas de leitura literária, afirmou que estará *preparado* para exercer tal atividade.

Quanto a P2, este afirmou anteriormente que estará *preparado* para escrever um artigo ou trabalho para congresso sobre um tema relacionado à Literatura e após as práticas de leitura literária, sentiu-se *muito preparado* para a referida prática. Além disso, antes, *não tinha certeza*, se ao sair da universidade estaria preparado para ministrar aulas de Literatura e, após as práticas de leitura literária afirmou que estará *muito preparado* para ministrar aulas sobre Literatura. Por fim, antes P2 *não tinha certeza* se ao sair da universidade sua formação acadêmica seria suficiente para fazer um concurso com tema sobre Literatura Francesa, entretanto, após as práticas de leitura literária afirmou que estará *muito preparado* para executar a referida prática.

Observamos que o participante P4 foi quem mais modificou suas crenças, pois antes das práticas de leitura literária afirmou que, ao sair da universidade, estará *preparado* para ler e compreender um texto literário em FLE. No entanto, após as práticas de leitura literária, informou *não ter certeza* se estará preparado para o referido exercício, assim como antes, considerou-se *preparado* para ler e interpretar um texto literário e, após as práticas de leitura literária, informou *não ter certeza* se realmente estará preparado para executar o referido exercício. Além disso, antes, P4 afirmou que estará *muito preparado* para estabelecer uma relação entre *literatura* e *cultura* (história, costumes, artes, etc.) e após as práticas de leitura literária, informou que estará apenas preparado.

Quanto a ministrar aulas de Literatura Francesa, antes P4 informou que, ao sair da universidade, estará preparado e após as práticas de leitura literária estará *pouco preparado*

para a referida prática. Por fim, antes P4 *não tinha certeza* de sua preparação para ministrar aulas com foco e incentivo à leitura e, após as práticas de leitura literária, informou que estará preparado para a referida prática ao sair da universidade.

Nesse momento, destacamos que, sob alguns aspectos, nenhum dos participantes reformulou suas crenças *anteriores e posteriores*:

- (1) Todos os participantes informaram que *não tem certeza* se, ao sair da universidade, estarão preparados para escrever um artigo ou trabalho para congresso sobre um tema relacionado à leitura literária;
- (2) P2, P3 e P4 *não têm certeza* se estarão preparados e P1 informou que estará *nada preparado* para fazer um concurso com temas sobre leitura literária ao sair da universidade;
- (3) Após sair da universidade, P2 afirmou que estará *muito preparado*, P3 estará *preparado* e P1/ P4 *não tem certeza* se estarão preparados para criar projetos de incentivo à leitura;
- (4) Além disso, P2 disse que ao sair da universidade estará *muito preparado* e P1, P3 e P4 afirmaram que estarão *preparados* para escolher materiais didáticos para um trabalho com a Literatura Francesa;
- (5) Por fim, P3 e P4 disseram que estão *preparados* e P1/P4 afirmaram que *não têm certeza* se, ao saírem da universidade, estarão preparados para escolher materiais didáticos para um trabalho sobre leitura literária.

Do exposto, observamos que embora a maioria das respostas tenha permanecido as mesmas, as reformulações das crenças dos professores em formação foram consideradas positivas. Fato que nos certificou sobre a relevância direta da efetividade do trabalho com práticas de leitura literária na formação de professores de LE.

3.3.2 Atividades de Leitura Literária produzidas pelos professores em formação

Segundo Garbuio (2011, p.101), é necessário fazer levantamentos sobre crenças dos professores, pois “reflexões sobre suas crenças e a influência na prática do professor são eminentes, devido à importância das crenças conduzirem às ações do professor em sala de aula”.

Ao término da disciplina Projeto Especial III, os professores em formação demonstraram em suas falas, a partir de cada tema proposto para as apresentações dos seminários, suas experiências como alunos e futuros professores de LE. Consideramos, portanto, esta etapa da pesquisa um dos momentos mais importantes, pois os alunos assumiram o papel de professores e produziram duas atividades com textos literários para aulas de FLE, acompanhadas de seus respectivos planos de aula.

Observamos que a maioria dos professores em formação produziu atividades a partir de gêneros narrativos. Sobre a escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula, Acquaroni (2007, p.31) diz que dentre os mais variados tipos de gêneros literários, a narração é o que menos gera resistência por parte dos professores na hora de ser incorporado à quantidade de materiais textuais trabalhados em aulas de LE, pois além de oferecer inúmeros traços discursivos específicos, a narrativa exerce uma função social, cultural e cognitiva em nossas vidas.

Os dados dos questionários de sondagem das atividades de leitura literária, mencionados no item 3.2, além de refletirem crenças dos participantes em relação a alguns gêneros, demonstraram que os *aspectos positivos* prevaleceram em relação aos *aspectos negativos*. A partir desta constatação, partimos da possibilidade dessas preferências poderem influenciar na escolha de gêneros a serem trabalhados em suas futuras aulas de FLE.

Por esse motivo, relacionaremos a escolha do gênero da atividade produzida pelo aluno ao final da disciplina, com a atividade que este aluno considerou mais adequada ao ensino do FLE no questionário de sondagem. Para isso, determinamos três critérios de escolha das atividades consideradas, pelos professores em formação, mais adequadas ao ensino de FLE: (1º) Apreciação do aluno, (2º) Dificuldades na compreensão leitora e (3º) Pontos positivos e negativos.

Para efeito didático, elaboramos um quadro comparativo a fim de sabermos quais dos gêneros, propostos pela pesquisadora, os participantes mais apreciaram e quais gêneros optaram para utilizar na elaboração das atividades com uso do texto literário.

Observa-se a preferência pelos gêneros narrativos nas atividades consideradas adequadas e nas atividades produzidas pelos alunos:

ATIVIDADES DE LEITURA LITERÁRIA		
	ATIVIDADES QUE OS PF CONSIDERARAM MAIS ADEQUADAS AO ENSINO DE FLE	ATIVIDADES PRODUZIDAS PELOS ALUNOS
P1	Teatro <i>Huis Clos</i> (Jean Paul Sartre -1944) Tema: Morte	Poesia <i>Seule</i> (Vinícius de Moraes)
	Romance <i>Le Temps ne Passe Pas</i> (J.M. Le Clézio -1989) Temas: Amor/Memória	Fábula <i>La Cigale et la Fourmi</i> (Jean de La Fontaine-1668)
P2	Romance <i>Le Temps ne Passe Pas</i> (J.M. Le Clézio -1989) Temas: Amor/Memória	Romance Littérature de Jeunesse <i>Le Petit Nicolas</i> (René Goscinny – 1959)
	Crônica <i>Le Fait du Jour</i> (Anna Gavalda-1999) Tema: Vida	Romance <i>La Princesse de Montpensier</i> (Madame de Lafayette – 1662)
P3	Teatro <i>Huis Clos</i> (Jean Paul Sartre -1944) Tema: Morte	Conto <i>Catgut</i> (Anna Gavalda - 1999)
	Conto 2 <i>Une Vendetta</i> (Guy de Maupassant -1883) Tema: Morte	Música <i>Ne ne veux plus travailler</i> (Edith Piaf)
P4	Conto 1 <i>Contes de Fées à l'usage des Moyennes Personnes</i> (Boris Vian -1943) Tema: Memória	Romance <i>La Princesse de Clèves</i> (Madame de Lafayette -1678)
	Conto 2 <i>Une Vendetta</i> (Guy de Maupassant -1883) Tema: Morte	Crônica <i>Pendant des Années</i> (Anna Gavalda -1999)

Quadro 76 – Relação entre a apreciação das atividades propostas pela pesquisadora e as atividades produzidas pelos professores em formação.

Ressaltamos, por meio dos quadros em destaque, que apenas P2 e P3 produziram atividades com o uso de textos literários, a partir de suas preferências anteriormente mencionadas como atividades mais adequadas ao ensino de FLE.

Neste momento, apenas como ilustração, comentaremos uma das atividades produzidas pelos professores em formação ao término da disciplina: a atividade realizada por P1⁸⁷.

✓ **Plano de Aula 1:**

I. OBJETIVO GERAL:

Suscitar no aluno, além do treinamento das suas habilidades na leitura de um texto literário poético em língua francesa, a capacidade também de explorar sorrateiramente questões sobre o universo da tradução de um texto literário poético

II. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Apontar e elucidar o significado das palavras que sejam desconhecidas aos alunos;
- Estimular os alunos a levar utilizar o dicionário na sala;
- Identificar as dificuldades que o aluno venha a ter com o texto, visto que é um texto literário poético e pode se mostrar de difícil compreensão, logo desinteressante para alguns.
- Despertar no aluno o interesse pela tradução e a compreensão das suas dificuldades ao traduzir;
- Propor aos estudantes pesquisar mais textos do mesmo gênero literário.

III. CONTEÚDO:

- Estudo e sondagem da poesia *Seule* de *Vinícius de Moraes*.

IV. PROCEDIMENTOS:

- Apresentação do conteúdo através de relatos de experiências leitoras dos alunos sobre o conteúdo da aula (suas crenças quanto ao gênero a ser estudado);
- Estudo do gênero literário poesia com sugestão de exercícios;
- Reconhecer, através da leitura da poesia "*Seule*" de *Vinícius de Moraes*, os problemas de compreensão e leitura;
- Promover na sala de aula o exercício da tradução.
- Orientar os alunos a ressaltar os sentimentos do eu-lírico da poesia a ser lida.

Figura 1 – Plano de aula da atividade com o uso do texto literário produzida por P1.

⁸⁷ Ver Anexo H, p.291-293 - Atividade com o uso do texto literário produzida por P1.

✓ **Atividade 1:**

Exercices

Seule

*Seule, seule
Seule même dans tes bras
Seule le jour
Seule la nuit
Rêvant toujours
L'amour qui ne vient pas*

*Chante une chanson pour me bercer
Fais-moi, je t'en prie, tout oublier
Enlace-moi
Embrasse-moi*

*Prends, mon chéri, tout ce que tu veux
O si tu savais me faire sourire
Je pourrais t'aimer jusqu'au délire
Mais, mon amour
O mon amour
Tu n'est pas l'amour rêvé.*

Vinicius de Moraes

1. Soulignez les mots de la poésie que vous ne comprenez pas et **chercher au dictionnaire la signification.**
2. **Traduisez cette poésie là. Après comparez votre traduction avec la version original,** regardez la rime, avez-vous la conserver dans votre traduction ?
3. Pour vous, **dans une traduction, qu'est-ce que c'est plus important,** conserver la rime ou essayer de maintenir toujours le sens sans se préoccuper avec la rime ? Justifiez votre réponse.
4. Pensez-vous que le « sujet-lyrique » est heureux ? Quelles sont les sentiments qu'il transmet ?
5. L'auteur Vinicius de Moraes n'est pas un auteur français, mais avez vous déjà lu d'autre poésie de lui, même en portugais? Quel ou quelles ?
6. Cherchez d'autres poesies françaises qui parlent du thème solitude.

Figura 2 – Atividade com o uso do texto literário produzida por P1.

Notamos que a proposta de atividade de P1, enquadra-se no tipo de metodologia GT (gramática-tradução) também chamada de ensino “tradicional” de línguas, cujo enfoque consistia no estudo do vocabulário, da gramática e da tradução-versão.

Retomando os ensinamentos de Jover-Faleiros (2006), este tipo de metodologia é historicamente datada, como a mais antiga forma de ensino de línguas e por isso foi extremamente repudiada na segunda metade do século XX, pois a aprendizagem girava em torno de textos literários canônicos e culminava com exercícios de versão textual para a língua materna, encarnando assim, toda uma tradição cultural literária (JOVER-FALEIROS, 2006, p.20).

Agora, recorrendo aos ensinamentos de Richards (2006), com o surgimento do ECLE, nos anos 70 e 80, os professores de idiomas e as instituições de ensino de línguas do mundo inteiro começaram a refletir sobre quais tipos de atividades desenvolveriam em seus materiais didáticos que se distanciasse das tradicionais abordagens de ensino que priorizavam a competência gramatical e refletissem o novo programa de ensino comunicativo. Ainda sobre as abordagens de ensino de línguas. O autor reforça que

O enfoque central na gramática no ensino e aprendizado de línguas estrangeiras foi colocado na berlinda, pois se argumentava que as habilidades linguísticas envolviam muito mais do que a mera competência gramatical (RICHARDS, 2006, p. 14).

Richards (2006, p.8) também assegura que “o ensino de línguas estrangeiras passou por muitas mudanças tanto no nível de ideias sobre o desenho de programa de estudo quanto na metodologia”. Ainda hoje, vemos uma busca contínua de métodos que buscam princípios de adequação de materiais que se distancie dos métodos e abordagens de ensino de línguas tradicional e que buscam caracterizar atividades voltadas para o ECLE.

A elaboração dessa atividade pelo professor em formação nos conduz ao entendimento de que, possivelmente, a referência do ensino pautado “no treinamento” da habilidade leitora, sobretudo, no método GT, influenciou de maneira direta sua produção. Nesse sentido, reforçamos a ideia de reformulação das práticas de leitura literárias em aulas de FLE, para que o professor em formação, futuro professor de LE, ressignifique suas crenças e conseqüentemente, sua prática de ensino.

3.3.3. Sondagem da Disciplina Projeto Especial III – 2012.2

A fim de saber as impressões dos alunos sobre o trabalho desenvolvido ao longo do segundo semestre de 2012, aplicamos uma sondagem no último dia de aula da disciplina Projeto Especial III. Logo, o questionário de Sondagem possuía como objetivos:

- (1) Verificar se os alunos já haviam vivenciado o uso do texto literário como recurso ao ensino da Língua Francesa;
- (2) Averiguar se as práticas de leitura literária despertaram nos alunos percepções reais de uso do TL no ensino de FLE, como *importante* e *eficaz* recurso no ensino e aprendizagem da Língua Francesa;
- (3) Conferir em quais níveis de aprendizagem da língua os alunos acreditam ser possível utilizar do texto literário como recurso ao ensino e aprendizagem da Língua Francesa;

- (4) Sondar se os alunos gostariam que os professores de língua e de Literatura Francesa trabalhassem, sistematicamente, como práticas de leitura literária em sala de aula;
- (5) Saber as opiniões dos alunos sobre a disciplina Projeto Especial III (*sugestões, críticas positivas e/ou negativas etc.*);
- (6) Por fim, verificar a apreciação do trabalho sistemático com práticas de leitura literária, além da metodologia aplicada ao longo da disciplina.

Expusemos, nos quadros abaixo, as respostas de seis alunos da disciplina e achamos pertinente incluir as respostas de dois respondentes:

SONDAGEM DA DISCIPLINA PROJETO ESPECIAL III 2012.2	
1. Você já havia estudado a Língua Francesa por meio do texto literário como recurso ao ensino ao ensino da língua? (Sim/Não)	
1.1. Em caso afirmativo, houve diferença? Qual?	
P1	<i>Sim, na verdade não houve grandes diferenças, mas uma delas, talvez a mais significativa, foi o fato de passar a olhar o texto literário com outros olhos: não mais como algo que fosse chato e enfadonho, em certos casos, mas como um verdadeiro auxiliar na aprendizagem da língua, desde que usado corretamente.</i>
P2	<i>Não.</i>
P3	<i>Não.</i>
P4	<i>Sim. Antes era apenas ler e compreender para fazer um resumo, mas agora na Faculdade tanto li como tive que aprender a interpretar e a que escola o texto pertence.</i>
R1	<i>Sim. Houve uma significativa diferença na abordagem e na metodologia, o que fez com que eu percebesse claramente as formas de uso do texto literário e a variedade de gêneros como recursos.</i>
R4	<i>Sim. Os questionamentos e a forma de trabalhar os textos.</i>

Quadro 77 – Sondagem sobre o estudo da Língua Francesa por meio do texto literário como recurso ao ensino da língua.

Em relação à **primeira questão** - *Você já havia estudado a Língua Francesa por meio do texto literário como recurso ao ensino ao ensino da língua? Em caso afirmativo, houve diferença? Qual?* – observamos que dois participantes da pesquisa responderam negativamente e os demais, que responderam afirmativamente, mencionaram a mudança de percepção quanto à utilização do TL: (1) Como recurso auxiliar na aprendizagem da língua; (2) Como recurso adequado para o desenvolvimento da capacidade reflexiva do aluno; (2)

Como recurso capaz de explicitar as mais variadas tipologias textuais, nesse caso, o tipo de abordagem e de metodologia aplicada pelo professor constituiu um dos elementos essenciais à percepção do aluno.

2. Você acredita que o texto literário é um importante e eficaz recurso dentro do ensino e aprendizagem da Língua Francesa? Por quê?	
P1	<i>Sim, certamente, pois o texto literário é um auxiliador, já que traz por meio deles elementos da nossa aprendizagem, os verbos (passé simple, imparfait, etc) algumas expressões e etc. Além de ter também, às vezes, elementos históricos, dentre outras coisas.</i>
P2	<i>Sim, o aluno precisa ter contato com a língua francesa, que ele perceba a cultura e possa observar a gramática, que ele aprenda de forma natural.</i>
P3	<i>Sim. Através dos textos literários podem ser explorados diversos modos de aprendizado da Língua Francesa, não só gramática e vocabulário, mas o estilo do texto, o seu autor e diversos outros métodos de aprendizagem.</i>
P4	<i>Claro, ler e aprender os gêneros para melhor compreender os textos. Apresentar belas histórias para que os alunos fiquem interessados e busquem outros livros para ler.</i>
R1	<i>Sim. O texto literário apresenta e coloca o aluno em contato com uma imensa gama de usos, com uma riqueza de possibilidades linguísticas com as quais ele dificilmente teria contato, senão pela literatura.</i>
R4	<i>Sim, porque no texto literário não vemos aspectos gramaticais, mas também toda uma questão cultural que é muito importante na aprendizagem de uma língua.</i>

Quadro 78 – Sondagem quanto ao texto literário ser considerado um importante e eficaz recurso dentro do ensino e aprendizagem da Língua Francesa.

Quanto à **segunda questão** - *Você acredita que o texto literário é um importante e eficaz recurso dentro do ensino e aprendizagem da Língua Francesa? Por quê?* - verificamos que, ao final da disciplina, todos os alunos mencionaram a *importância* e *eficácia* do uso do TL no ensino e aprendizagem do FLE. O que nos motiva a levar à diante a proposta de trabalho no âmbito da formação de professores de LE.

3. Você acredita que é possível utilizar o texto literário como recurso ao ensino da língua francesa em qual (ou quais) nível (níveis) de aprendizagem da língua? Por quê?	
P1	<i>É possível utilizar o texto literário em qualquer nível de aprendizagem da língua, porém é necessário que o texto escolhido para utilizar em determinada aula possua elementos que o aluno possa reconhecer, ter aprendido da gramática. Isso facilita muito.</i>
P2	<i>Acredito que seja possível em todos os níveis, mas cabe ao professor adequar o texto e fazer uma escolha responsável que torna a experiência prazerosa para o</i>

	<i>aprendiz. Com isso, o aluno pode ter contato com o texto literário e usufruir dos benefícios não precisando haver exatamente um nível, apenas a boa escolha e a instrução do professor.</i>
P3	<i>Em todos os níveis de aprendizagem, porque existem diversos tipos de textos literários, cabe ao professor saber escolher o certo para cada tipo de turma, de acordo com o nível dos seus alunos.</i>
P4	<i>Acredito que seja possível trabalhar com esses textos em todos os níveis, agora acho necessário pesquisar e ler os textos para que seja empregado em classe de acordo com os níveis dos alunos.</i>
R1	<i>Em todos os níveis, do iniciante aos mais avançados, pois se pode (deve-se) selecionar textos de acordo com cada etapa do aprendizado.</i>
R4	<i>Eu acho que os textos literários devem ser apresentados aos alunos nos níveis iniciais da aprendizagem (2º, 3º semestre), obviamente as obras adaptadas. Porque assim os alunos não podem ter uma melhor aprendizagem e acontecer aspectos culturais da língua aprendida.</i>

Quadro 79 – Sondagem sobre a possibilidade de utilizar o texto literário como recurso ao ensino da língua francesa em níveis de aprendizagem da língua.

No que diz respeito à **terceira pergunta** - *Você acredita que é possível utilizar o texto literário como recurso ao ensino da língua francesa em qual (ou quais) nível (níveis) de aprendizagem da língua? Por quê?*- evidenciamos que todos os alunos acreditam na possibilidade do TL ser utilizado em *todos* os níveis de aprendizado da língua, desde que o professor selecione os textos de acordo como o nível linguístico de cada turma.

4. Você gostaria que os professores de língua e Literatura Francesa trabalhassem, sistematicamente, com práticas de leitura literária? Por quê?	
P1	<i>Sim, porque além de poder dinamizar a aula, o texto literário auxilia o aluno no exercício da língua e abordam elementos extralinguísticos que trazem “novidades” para o aluno.</i>
P2	<i>Sim, porque é importante que realmente ocorra essas práticas de leitura literárias para que cada vez mais o aluno perceba que ler é importante para o aprendizado da língua.</i>
P3	<i>Sim, pois é bastante prazeroso não só para o aluno, mas também para o professor e além de prazeroso, há diversas formas de aprendizagem através do texto literário.</i>
P4	<i>Gostaria, mas que fosse empregado de acordo com o nível da classe e que os textos fossem pouco cansativos, mas bem dinâmicos.</i>
R1	<i>Eu gostaria que os recursos de língua tivessem um tempo específico para o ensino da literatura, que não dependesse apenas da “iniciativa” do professor, pois considero o contato com a Literatura fundamental para a aquisição de aportes culturais.</i>
R4	<i>Sim, acho que a leitura e a apreciação das obras é a melhor maneira de trabalhar com a Literatura.</i>

Quadro 80 – Sondagem sobre o trabalho sistemático de práticas de leitura literária.

Considerando a **quarta pergunta** - *Você gostaria que os professores de língua e Literatura Francesa trabalhassem, sistematicamente, com práticas de leitura literária? Por quê?* – destacamos que *todos* os alunos gostariam que os professores trabalhassem com práticas de leitura literária na universidade. Tais posicionamentos nos certificam da necessidade do abandono dos conceitos e práticas enraizadas sobre o ensinar e o aprender tradicional que, dentro da instituição Universidade, podem contribuir para a perpetuação de um modelo de ensino que pouco ou nada contribui na formação do professor.

5. Você tem algum comentário a fazer sobre a disciplina? (<i>sugestões, críticas positivas e/ou negativas etc</i>).	
P1	<i>Sim, este Projeto foi deveras muito significativa na aprendizagem de todos os colegas, pudemos fazer diversas reflexões a respeito dos textos. Nunca mais olharemos um texto literário com os mesmos olhos e tenho certeza que como futuros professores, saberemos escolher os textos literários para cada nível da turma de alunos.</i>
P2	<i>Foi muito proveitosa porque adquirimos conhecimentos sobre a importância do texto literário na sala de aula, e claro, a forma de utilizá-lo.</i>
P3	<i>Achei a disciplina bastante proveitosa, pois me enriqueceu bastante, principalmente o meu vocabulário, um pouco no meu conhecimento sobre Literatura. Gostei muito.</i>
P4	<i>Gostei da abordagem dos textos e como foram cobrados, sem a necessidade de levar textos para a casa (de fato, poucos iriam ler), mas em classe todos leram e as aulas se tornaram pouco cansativas.</i>
R1	<i>Achei a disciplina realmente interessante e muito bem conduzida. O único “porém” que eu colocaria seria em relação ao tempo de apresentação dos seminários, que acabou se revelando curto devido à riqueza dos textos e a propensão que todos tinham em suscitar debates.</i>
R4	<i>Foi uma ótima disciplina, pois foi possível aprender bastante. A escolha dos textos também foi boa. Seria interessante mais tempo para os seminários e permitir que os alunos também levem textos.</i>

Quadro 81 – Sondagem sobre a apreciação da disciplina.

No que diz respeito à **quinta questão** - *Você tem algum comentário a fazer sobre a disciplina? (sugestões, críticas positivas e/ou negativas etc)*. – observamos, por meio dos comentários dos professores em formação, a importância do delineamento de cada etapa da pesquisa, sobretudo, da escolha metodológica aplicada durante todo o semestre na disciplina de Projeto Especial III.

Entre os *aspectos positivos* mencionados destacamos: (1) Promoção de reflexões sobre o texto / Abordagem dos textos em sala de aula; (2) A importância da escolha dos textos

de acordo com o nível linguístico da turma; (3) Enriquecimento vocabular e do conhecimento sobre Literatura. E sobre os *aspectos negativos*, os alunos mencionaram: (1) Tempo de apresentação dos seminários (pouco tempo para suscitar debates em sala de aula); (2) A importância de trabalhos para serem feitos em casa.

<p>6. Depois de ter participado de uma experiência de práticas de leitura literária como o uso de textos literários e de ter adquirido algum conhecimento de teorias linguísticas sobre: 1. Dificuldades de Leitura na Formação Superior: uma questão de exclusão [Tatiana Apolinário CAMURÇA]; 2. Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE [José Carlos Paes de ALMEIDA FILHO]; 3. Leitura para Fruição e Letramento Literário: desafios e possibilidades na Formação de leitores [Antonietta Mirian de Oliveira Carneiro e SILVA; Maria Inez Matoso SILVEIRA]; 4. O lugar da Leitura na aula de língua estrangeira [Vera Lúcia Menezes de Oliveira e PAIVA]; 5. O ensino das Línguas estrangeiras no contexto nacional [Vilson J. LEFFA]; 6. A importância da Língua Francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. [Cristina Casadei PIETRARÓIA]; 7. Gêneros textuais no ensino do francês como língua estrangeira: instrumentos para os alunos, mas também para o professor. [Eliane LOUSADA].; 8. Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aula de francês língua estrangeira (FLE) [Josilene Pinheiro MARIZ], na disciplina de PROJETO ESPECIAL III, avalie a metodologia utilizada na disciplina, exponha suas ideias, comente de forma clara e dê sugestões para que possamos contribuir, cada vez mais, para um ensino de qualidade em nossa Universidade.</p>	
P1	<p><i>A metodologia foi interessante, já que depois da leitura dos textos escolhidos nós fazíamos exercícios e aprendemos a entender que cada texto literário que, se usado em sala de aula, precisa estar adequado ao nível dos alunos.</i> <i>SUGESTÃO: Passar a usar maior diversidade de textos literários e não se prender somente a ele nas aulas, trazer textos como os utilizados nos seminários, isso pode tornar as aulas mais interessantes.</i></p>
P2	<p><i>A metodologia foi ótima porque primeiro tivemos o contato com a prática e depois entendemos com a teoria; o motivo de a prática ter sido colocada da forma que ocorreu.</i> <i>Conseguimos refletir os métodos de ensino e comparar com a nossa realidade. Sem dúvida, uma disciplina indispensável.</i></p>
P3	<p><i>A metodologia utilizada foi ótima, aprendemos e conhecemos diversos estilos de textos literários e exploramos bem com o auxílio da nossa professora. A ideia é que cada vez mais, nós, futuros professores, utilizemos textos literários, pois eles são ótimas ferramentas de ensino. É preciso estudar mais sobre eles, para que possamos utilizar essa ferramenta de uma maneira produtiva para nossos futuros alunos, assim como foi produtiva para nós da disciplina.</i></p>
P4	<p><i>Gostei das leituras dos textos em sala;</i> <i>Comentários sobre a compreensão;</i> <i>Seria interessante ler a obra e também assistir algum filme que mostrassem aspectos dos textos e suas diferenças.</i></p>
R1	<p><i>Minha única sugestão é para que as cadeiras de Projetos Especiais sigam o exemplo desta, que teve uma clareza de proposta e mostram-se absolutamente concernente, o que não acontece com algumas outras de outros Projetos, cuja função é um mistério e terminam por serem totalmente inócuas na vida acadêmica e profissional.</i></p>

R4	<p><i>Acredito que foi uma disciplina bastante construtiva. Também não tenho nada a reclamar da metodologia e acho que mais tempo para os seminários seria uma boa ideia. Trabalhar textos escolhidos pelos alunos também seria uma ideia construtiva.</i></p> <p><i>De modo geral, foi um momento bastante construtivo no meu período de alunos de graduação.</i></p>
-----------	--

Quadro 82 – Sondagem sobre a metodologia utilizada na disciplina.

Por fim, no que diz respeito à **quinta questão** - *Depois de ter participado de uma experiência de práticas de leitura literária como o uso de textos literários e de ter adquirido algum conhecimento de teorias linguísticas [...] na disciplina de PROJETO ESPECIAL III, avalie a metodologia utilizada na disciplina, exponha suas ideias, comente de forma clara e dê sugestões para que possamos contribuir, cada vez mais, para um ensino de qualidade em nossa Universidade* – destacamos que todos os alunos consideraram a metodologia da disciplina Projeto Especial III relevante. Entre os pontos positivos mencionados, destacamos:

- (1) Reflexão e constatação da distância estabelecida entre as propostas dos métodos de ensino em relação à realidade vivenciada;
- (2) Percepção de que a disciplina Projeto Especial representa uma disciplina indispensável à formação de professores de LE;
- (3) Constatação de que os textos literários são “ótimas ferramentas de ensino”;
- (4) Sugestão para que outras disciplinas de Projeto Especial, a exemplo desta, apresentem clareza em suas propostas de ensino;
- (5) Observação de que a disciplina se apresentou como “bastante construtiva” na vida acadêmica do aluno.

Quanto às sugestões: (1) Maior tempo para apresentação de seminários e trabalhar com textos escolhidos pelos alunos.

Do exposto e de maneira geral, observamos que a apreciação das atividades com uso do texto literário apresentou-se significativa para os alunos, que passaram a encarar o texto literário e sua abordagem de forma diferenciada da qual estavam habituados. Percebemos a importância que deve ser atribuída ao uso do texto literário de forma prazerosa

e às práticas de leitura promovidas em sala de aula, as quais de fato, suscitavam sempre inúmeros questionamentos e reflexões críticas.

Nesse momento, passaremos para as considerações finais, onde apresentaremos as respostas dos questionamentos da pesquisa, a apreciação final dos dados expostos ao longo do estudo e, por fim, apontaremos alguns caminhos que possam contribuir para a melhoria do contexto investigado, além de servir de incentivo e motivação para quem se interessar pelo assunto em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há palavras que o vento não leva; que vão sendo deixadas ao nosso lado como marcas indelévels que se recusam a desaparecer no silêncio. Isso acontece apenas como bons textos literários: caixas de ressonância onde vão depositando-se os nossos sonhos. Rajadas de palavras capazes de nos transportar a outras culturas, a mundos reais ou imaginários.⁸⁸

(ACQUARONI, 2007, p. 11)

Nesta seção, apresentaremos os resultados e as contribuições teórico-práticas mencionadas ao longo do estudo. Para sintetizar os resultados mais proeminentes e mostrar como os questionamentos foram respondidos, retomaremos os objetivos de pesquisa anteriormente mencionados.

Considerando a relevância dos estudos sobre crenças, das funcionalidades do texto literário no ensino do LE e da importância de práticas de leitura literária como questões indispensáveis dentro da formação de professores de FLE, o objetivo geral desse estudo consistiu em investigar como o sistema de crenças de professores em formação do curso de Letras/Francês da UECE, acerca das possibilidades formativas relacionadas à utilização do texto literário no ensino de FLE, é influenciado pelo estudo da língua, através de práticas de leitura literária. Nesse sentido, os objetivos específicos foram: 1) Diagnosticar o perfil de leitor literário de professores em formação do curso de Letras/Francês da UECE; 2) Averiguar quais são as crenças de professores em formação do curso de Letras/Francês da UECE, sobre as possibilidades formativas da utilização do texto literário no ensino de FLE; 3) Verificar quais os gêneros e quais as atividades de leitura literária propostas os alunos consideram mais favoráveis à aprendizagem da Língua Francesa; e 4) Investigar como as práticas de leitura literária podem influenciar na mudança das crenças reveladas inicialmente, por professores em formação do curso de Letras/Francês da UECE, acerca das possibilidades formativas da utilização do texto literário no ensino do FLE.

A partir da análise e interpretação dos dados apresentados no capítulo 3, compreendemos que os resultados permitem-nos comprovar que os objetivos foram alcançados, assim como as questões que nortearam nosso estudo foram respondidas, como sintetizamos a seguir:

⁸⁸ Hay palabras que no se lleva el viento; que se van quedando al lado nuestro como marcas indelebles que se resisten a diluirse en el silencio. Les ocurre lo mismo que a los buenos textos literarios: cajas de resonancia donde van depositándose nuestros sueños. Ráfagas de palabras capaces de transportarnos a otras culturas, a mundos reales o imaginarios (ACQUARONI, 2007, p. 11).

Em relação à **primeira questão de pesquisa**: *Qual é o perfil de leitor literário de professores em formação do curso de Letras/ Francês da UECE?* - os resultados do histórico leitor mostraram que as práticas de letramento, pontualizadas em distintas fases de suas vidas, refletem que todos os participantes vivenciaram experiências leitoras positivas, em *contexto não escolar/acadêmico*, ou seja, em suas relações familiares, nas seguintes fases da vida: (1) Na Infância; (2) Na Adolescência e Juventude e (2) Na Fase Atual (em suas relações familiares). Entretanto, em *contexto escolar/acadêmico* (Escola e Universidade), os participantes relataram vivências leitoras negativas em duas fases da vida: (1) Na adolescência/ Juventude e na (2) Na Juventude, justificadas por vivências de práticas leitoras consideradas pouco significativas.

Em relação às experiências leitoras atuais e à percepção dos eventos de letramento em que os participantes se envolveram; suas frequências leitoras, atitudes que trouxeram enraizadas de valores e crenças adquiridos ao longo de suas trajetórias pessoais, lugares e marcas de pessoas que os singularizam, os resultados mostraram que a Família e a Universidade representam as duas principais agências de letramento para esse grupo de professores em formação.

Observamos também que os hábitos leitores dos participantes são bastante diversificados. Verificamos que o Romance é o gênero que os professores em formação leem com mais frequência e o gênero menos lido é a Poesia. Além disso, percebemos que os hábitos leitores dos alunos direcionam-se para as obras voltadas para o mercado consumidor, para os chamados *Best-Sellers* e comprovam a falta de hábito de ler obras direcionadas para a sua formação acadêmica em Língua Francesa.

Acerca da presença da leitura na formação profissional inicial (graduação), a maioria dos participantes considerou essa prática insuficiente. Compreendemos, também, que os professores são conscientes de que sua formação leitora deve ir além das leituras propostas pela Universidade e precisa abranger os mais variados campos de conhecimento, sobretudo, não se deter apenas à literatura produzida na França. Logo, gostariam que houvesse no currículo do curso de Letras/Francês mais disciplinas relacionadas à leitura, sobretudo leituras de autores francófonos.

Em relação ao estímulo à leitura no currículo do curso de Letras/Francês da UECE, de maneira geral, os alunos mencionaram que: (1) Existem, na Universidade, poucas

disciplinas que estimulam a prática da leitura; (2) Várias disciplinas exigem a leitura de vários livros que, embora as variedades tipológicas não agradem aos alunos, representam uma forma de estímulo leitor; e (3) A Universidade cumpre seu papel de estimular a leitura por meio da imposição leitora.

Em síntese, os alunos informaram que:

(1) A leitura está relacionada ao estudo da Língua Francesa, por meio das disciplinas de Tradução e Estrutura e Uso da Língua, portanto, distancia-se da abordagem sociocultural de ensino e encontra-se ancorada nos primeiros moldes de ensino de línguas;

(2) O objetivo da leitura na Universidade tem por finalidade avaliar o aluno ao final do semestre por meio de uma prova e de apresentações de seminários;

(3) Por fim, a atividade leitora é relacionada à produção de resumos e à fixação/memorização de histórias.

Com relação à **segunda pergunta de pesquisa**: *Quais as crenças de professores em formação do curso de Letras Francês da UECE, sobre as possibilidades formativas da utilização do texto literário no ensino de FLE?* - percebemos por meio das respostas contidas nos questionários que, mesmo que haja a conscientização de que o texto literário é um importante recurso para aulas do FLE, alguns participantes também concordaram, mesmo que parcialmente, com a ideia de que a leitura do texto literário constitui-se de uma atividade complexa e de difícil compreensão.

De maneira geral, os dados demonstram que ao mesmo tempo em que a maioria dos participantes concorda com a ideia que o TL é um importante recurso para aulas de LE, também concorda com a ideia de que para ler e compreender um TL é necessário que o aluno tenha ultrapassado os estágios iniciais de aprendizagem da língua. Compreendemos que tal posicionamento reforça a crença negativa relacionada à complexidade da linguagem literária e podem ser vistas como um reflexo dos manuais de FLE que restringem sua utilização aos níveis mais avançados.

Entretanto, ressaltamos que depois do trabalho com práticas de leitura literária e do estudo teórico-prático, ao responderem o questionário de sondagem da disciplina, todos os alunos mencionaram acreditar na possibilidade de utilização do TL em *todos* os níveis de

aprendizagem de uma língua, desde que o professor selecione os textos conforme o nível linguístico de cada turma.

Nesse momento, constatamos a importância da teoria aliada à prática como instrumento construtivo e determinante na formação de conceitos, pois juntamente com a socialização de ideias e promoção de debates em sala de aula, contribuiu para a reformulação das crenças dos professores em formação.

Com relação à **terceira pergunta da pesquisa**: *Quais os gêneros e quais as atividades de leitura literária propostas, que os alunos consideram mais favoráveis à aprendizagem da Língua Francesa?* - os dados mostraram que os gêneros literários mais mencionados pelos alunos, por ordem de apreciação, como importante meio favorável à aprendizagem da Língua Francesa foram o (a): Romance (*Récit*), Conto (*Nouvelle*), Teatro (*Théâtre*), Crônica (*Nouvelle*) e a Poesia (*Poésie*).

Em suma, diante dos resultados apresentados nos questionários de sondagem das atividades literárias, compreendemos que a atividade mais apreciada pelos alunos foi a terceira, a qual explorou o gênero Romance, por meio do texto literário *Le Temps ne passe pas*, de Le Clézio e a atividade por meio da qual os alunos demonstraram menos apreciação foi a sexta, a qual explorou o gênero Poesia, por meio do texto literário *Lied*, de Théophile Gautier.

Por fim, do que diz respeito à **quarta questão da pesquisa**: *As práticas de leitura literária podem influenciar a mudança das crenças reveladas inicialmente, por professores em formação do curso de Letras/Francês da UECE, sobre as possibilidades formativas da utilização do texto literário no ensino do FLE?* - os resultados nos mostram que as práticas de leitura literária podem influenciar diretamente no construto de crenças dos professores reveladas inicialmente, podendo assim, ser modificadas a partir de práticas efetivas de leitura literária em aulas de do FLE. Constatamos que após o trabalho com práticas de leitura literária em aulas de Língua Francesa, a maioria dos professores em formação desmistificou, por meio do estudo de diferentes gêneros textuais, algumas crenças iniciais em relação às possibilidades formativas da utilização do texto literário no ensino do FLE.

Em síntese, após as práticas de leitura literária, os dados evidenciaram que:

(1) Os participantes são conscientes da importância de se trabalhar o texto literário como recurso no ensino do FLE;

(2) Nenhum dos participantes concorda, em sua totalidade, com a ideia que a leitura do texto literário é uma atividade complexa, por apresentar uma linguagem de difícil compreensão; assim como para ler e compreender um texto literário é necessário que o aluno tenha ultrapassado os estágios iniciais de aprendizagem da língua;

(3) A maioria dos participantes acredita na ideia que os textos literários podem ser utilizados de forma diversificada em aulas do FLE e não somente em aulas que priorizem a prática da leitura.

Entretanto, observamos que nenhum dos participantes discordou da ideia de que o texto literário é um importante recurso para aulas de ensino gramatical e de maneira geral concordam com a ideia que a literatura contribui para o conhecimento da norma linguística de um grupo social.

Quanto às atividades elaboradas pelos alunos, percebemos que as crenças influenciaram diretamente na produção de atividades a serem trabalhadas em aulas de FLE, pois os resultados mostraram que a maioria dos participantes produziu atividades a partir de gêneros narrativos.

Em relação à sondagem da disciplina, os participantes mencionaram a significativa diferença metodológica do trabalho com atividades literárias e a aproximação da teoria e da prática. Mencionaram, também, o trabalho com textos literários como ferramenta indispensável aos estudos da Língua Francesa.

Do exposto, nossa pesquisa oferece contribuições de cunho teórico-metodológico de como utilizar o texto literário no ensino de Língua Francesa sem que o discurso literário não represente um vazio de significado para os estudantes, pois observamos que a ausência de relação entre as disciplinas teórica e práticas ainda persistem como um dos problemas a serem solucionados dentro dos programas de ensino de formação de professores. Nesse sentido, concordamos com a ideia de que o currículo de formação de professores deve apresentar disciplinas que promovam reflexões que se aproximem das vivências reais do contexto profissional.

Compreendemos que as crenças dos participantes da disciplina confirmaram a natureza complexa e paradoxal dos estudos, mas que não são impossíveis de serem reformuladas, pois comprovamos as mudanças de várias crenças e de sua influência nas decisões metodológicas do professor. Diante disso, entendemos que o professor/pesquisador deve reconhecer os alunos como seres com vivências, percepções e crenças diferenciadas, sobretudo, no âmbito de formação de professores, onde os programas não preveem estudos sobre crenças de professores.

Podemos dizer que, ao proporcionarmos espaço em sala de aula para discussões e problematizações sobre a utilização do TL no ensino de LE, os professores em formação, além de compartilharem suas vivências, envolveram-se em um processo de reflexão sobre suas próprias crenças. Nesse sentido, partimos da premissa de que o conhecimento não se separa da ação, pois compreendemos que a teoria e a prática devam se coadunar sempre em função das percepções reais de práticas efetivas de ensino.

Levando em consideração a importância da leitura durante a vida escolar do aluno, vários estudiosos se propõem a responder questionamentos sobre o impacto da habilidade leitora na vida de cada pessoa: *Quais seriam as deficiências de habilidades leitoras resultantes da trajetória escolar dos alunos?*. Diante dessas deficiências, *a universidade estaria preparada para preencher essas lacunas?*.

Vemos, portanto, que ainda são muitos os questionamentos que permeiam os estudos sobre o impacto das práticas leitoras na vida do aluno. Tais questionamentos se reconfiguram em direção à formação leitora literária e, conseqüentemente em nosso estudo, ao Letramento Literário com prática social transformadora.

Apontamos como possíveis desdobramentos para essa pesquisa uma investigação com práticas de leitura literária que conduzam o professor em formação ao Letramento Literário. Logo, por meio de práticas de leitura e de escrita, os alunos passariam pelas etapas dos três níveis de compreensão leitora, em direção ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

Para isso, um tema que poderia dar continuidade a este trabalho seria a prática de leitura literária com o objetivo de promover o Letramento Literário na formação de professores de Línguas. Por meio de práticas de leitura e escrita, verificar se os alunos acederiam ao nível desenvolvimento crítico-reflexivo, pois da mesma forma que Almeida

Filho (2011, p. 114), entendemos que o profissional contemporâneo, o professor de línguas, deve buscar “aprender a ser um pensador de si mesmo para compreender-se melhorar-se continuamente. Essa é a senha para alinhar-se ao paradigma reflexivista de formação inicial e continuada”.

Certos de que os resultados obtidos nessa pesquisa contribuirão para futuras reformulações de práticas, posicionamentos e ações nos mais variados âmbitos de ensino e aprendizagem de línguas, informamos que os resultados aqui explicitados serão divulgados junto à coordenação do curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE.

Além disso, planejamos divulgar os resultados da pesquisa dentro da própria Universidade, pois o trabalho poderá servir como referencial para uma reflexão da atividade docente acerca das crenças e da contemplação da leitura literária com ênfase na formação do profissional de FLE.

Desejamos que essa reflexão estimule a realização de outras pesquisas voltadas para a temática dentro da formação inicial de professores, nos mobilize para a conscientização de nossas próprias crenças e nos conduza a questionamentos de concepções e práticas assumidas com frequência em sala de aula.

Por fim, que o curso de Letras promova práticas de leitura que desperte o prazer leitor, sobretudo que possamos ultrapassar os moldes de ensino estruturalista e nos guiar pela perspectiva de leitura que visa formar profissionais capacitados ao exercício profissional, num projeto comum entre o ensino de Língua e de Literatura. Para isso, ressaltamos a importância de propiciar momentos de reflexões e compartilhamento de experiências, pois além de suscitar questionamentos sobre o processo de formação leitora na Universidade, esta prática contribui para a construção do pensamento crítico-reflexivo e para a formação de um profissional apto ao exercício de sua profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACQUARONI, R. **Las palabras que no se lleva el viento**: literatura y enseñanza de español como LE/L2. Madrid: Santillana Educación, 2007.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4ª. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. Um guia do professor em formação de professores de língua(s) por competências. In: MACIEL, R.F.; ARAUJO, V. A. **Formação dos professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí, Paco Editorial: 2011.p.111-127.

ARAGÃO, C. O. **Todos maestros y todos aprendices**: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores, 2006. 552p. Tesis (Doctoral en Enseñanza de lenguas y literatura). Universidad de Barcelona, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. 2ª Ed. Campinas, SP. Pontes, 2010, p.15-42.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: LEFFA, V.J. (org.). **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul.2004.

BRASIL. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quartos Ciclos do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries (PCN). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a, v.1, 174p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira (PCN). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b, v.9, 120p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio (PCNEM). Parte II- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000, 241p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 29 abr.2013.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (OCEM). Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, v. 1, 239 p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação**. Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras - FORGRAD. Diretoria Executiva do ForGRAD, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DocDiretoria.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2013.

CÂNDIDO, A. O Francês instrumento de desenvolvimento. In: CÂNDIDO, A; CARONI, I. ; LAUNAY, M. (orgs.). **O Francês Instrumental**: a experiência da Universidade de São Paulo. Tradução de Diva B. Damato. São Paulo: Hemus, 1977, p. 9-17.

CARONI, I. Francês Literário ou Francês Instrumental? In: CÂNDIDO, A; CARONI, I.; LAUNAY, M. (orgs.). **O Francês Instrumental**: a experiência da Universidade de São Paulo. São Paulo: Hemus, pp.18-24, 1977.

CASSANY, D. **Tras las líneas**: sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama, 2006.

CELANI, M. A. A.(2001). Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. **O professor de Línguas**: construindo a profissão. Pelotas. RS: EDUCAT Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001, pp. 21- 40.

CHAGAS, R. V. C. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, V. 74, n.177, p.385-423, maio/ago.1993, 2ª edição. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/354/359>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

CHARTIER, A.M. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). **Leituras Literárias**: discursos transitivos. 1ª reimp.- Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. pp. 127-144.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

_____. **A Formação do Leitor Literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, R. **Letramento Literário**: Teoria e Prática. 2ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

FREUDENBERGER; F.; ROTTAWA, L. A Formação de Crenças de Ensinar Professores: a influência do curso de Graduação. In: ROTTAWA, L.; LIMA, M. S. (orgs.). **Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2004, p.29-55.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 50ª ed. São Paulo, Cortez, 2009.

GARBUIO, L.M. **Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira.** In: ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** 2ª Ed. Campinas, SP. Pontes, 2010, p.87-104.

GAUTIER, T. **Emaux et Camées.** Éditions : Gallimard, 1981.

GAVALDA, A. **Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part.** Éditions : Le Dilettante, 1999. p.71-80.

JOUVE, V. **A leitura.** Tradução: Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOVER-FALEIROS, R. **Didática da Leitura na formação em FLE: em busca de leitores.** São Paulo, 2009. 299p. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. **A experiência da leitura literária em um curso de Frances Instrumental.** Universidade de São Paulo, 2006. 263p. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2006.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 10ª reimpressão. Coleção Letramento e Sociedade, 2008.

LE CLÉZIO, J.M.G. **Printemps et autres saisons.** Collection Folio. Éditions Gallimard, 1989, p.147-161.

LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura.** 1ª ed. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996.

_____. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n.4, 1999a, p.13-24.

_____. **Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social.** In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A.E. (orgs.). **O ensino da leitura e a produção textual: Alternativas de renovação.** Pelotas: EDUCAT, 1999b, p.13-37.

MARINHO, M. **Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito.** In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2010.

MARIZ, J. P. **O texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)**. São Paulo, 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2007.

MARTINS, H.H.T.S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.2, p. 289-300, maio/ago.2004. p. 289-300. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

MARTINS, A; VERSIANI, Z. Leituras literárias: discursos transitivos. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). **Leituras Literárias: discursos transitivos**. 1ª reimp.- Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. pp. 7-28.

MATEUS, E. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: BARROS, S. M. e ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.). **Formação Crítica de Professores de Línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010, pp.27-39.

MAUPASSANT, G. **12 Contes réalistes**. Éditions Gallimard, 2005. p.63-68.

MENDOZA, A. F. **Didáctica de La Lengua y la Literatura**. PEARSON EDUCACIÓN, Madrid, 2003.

_____. **La Educación Literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria**. Málaga: Aljibe, S. L., 2004.

_____. Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera. In: **Cuadernos de Educación 55**. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina da Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOIRAND, S. **Situations d'écrit: compréhension/production en français langue étrangère**. Paris: Clé International, 1979.

NONEMACHER, T. M. Formação de professores de Espanhol como língua estrangeira – um estudo sobre crenças. In: ROTTAWA, M; LIMA, M.S. (orgs.). **Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2004. p. 75-109.

NÚÑEZ, J.P. El comentario de textos literarios y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera. In: **El español como lengua extranjera**. Aspectos Generales. Edición: Actas las Primeras Jornadas y del Primer Congreso Nacional de ASELE, 1998.p.211-215.

PAIVA, A.; MACIEL, F. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor em séries iniciais. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). **Leituras Literárias: discursos transitivos**. 1ª reimp.- Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 111-126.

PAJARES, M.F. **Teachers' Beliefs Educational Research**: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 1992, vol. 62, n.3, pp. 307-332.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PÉRES, M. J. F. **O foco da Gramática no Ensino Contemporâneo de Línguas**. UnB, Brasília, 2007. 89p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, UnB, 2007.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIETRARÓIA, C.M.C. **Questões de leitura**: aspectos práticos e teóricos da leitura em francês língua estrangeira. Coleção: Parcours. 1ª ed. São Paulo: Annablume, 2001.

_____. **A importância da língua francesa no Brasil**: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, vol. 37, n.2, p.7-16, 2008. Disponível em <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_01.pdf> Acesso em: 11 abr. 2012.

RICHARDS, J.C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. Tradução: Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2006.

ROUXEL, A.; LANGLEDE, G.; REZENDE, N. L.(orgs). **Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 39. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTORO, E. **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura**: uma proposta para o ensino de italiano como língua estrangeira em curso de Letras. São Paulo, 2007. 355p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de São Paulo, 2007.

SARTRE, J.P. **Huis Clos** *suivi de* Les Mouches. Texte Intégral. Éditions Gallimard, 2006, p.30-41.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

SILVA, G. M. **O uso do texto literário nas aulas de Espanhol no Ensino Médio de escolas públicas de Fortaleza**: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE. Fortaleza, 2011. 311p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, 2011b.

SILVA; SILVEIRA. **Letramento Literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores.** Revista Eletrônica de Educação de Alagoas. Volume 01. Nº01. 1º semestre de 2013. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1aedicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Ma%20Silveira.pdf>. Acesso em: 13 de dez. 2013.

SILVA, K. A. da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In: _____. (org.) **Crenças, Discurso & Linguagem.** Vol. I, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.21-102.

_____. (org.) **Crenças, Discurso & Linguagem.** Vol. II. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011c.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos Teóricos & Estratégias de Leitura:** Suas Implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005. 144p.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de Alfabetização e Letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2010.

SOUZA, R. J. de.; COSSON, R. **Letramento Literário:** Uma proposta para a sala de aula. São Paulo: UNESP. Ago.2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

STREET, B.V. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: Teoria e Prática dos Novos Estudos de Letramento. In: MAGALHÃES, I. (orgs.). **Discursos e práticas de letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

TFOUNI, L.V. Letramento – Mosaico Multifacetado. In: TFOUNI, L.V. (orgs). **Letramento, escrita e leitura:** questões contemporâneas. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 18 ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV. T. **A literatura em perigo.** Tradução: Caio Meira. 3ª ed.- Rio de Janeiro: DIFEL, 2010. 96p.

UECE. **Projeto Pedagógico - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - PROGRAD.** Reconhecimento do Curso de Graduação - Letras (Licenciatura e Bacharelado). Português, Inglês, Espanhol e Francês. Centro de Humanidades, UECE, 2007, volume I.

VIAN, B. **Conte de fées à l'usage des moyennes personnes**. Société des éditions Pauvert, 1996 et 1998, 1^{re} publication- LGF, p.97-107.

VIEIRA-ABRAHÃO. M.H. (org.) **Práticas de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.

VÓVIO, C.L.; SOUZA, A.L.S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M.L.M. (orgs.). **Letramento e formação do professor: Práticas discursivas, representações e construção do saber**. Coleção ideias sobre linguagem, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

YUNES, E. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Ayamará, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICES

APÊNDICE A - Programa da Disciplina Projeto Especial III – 2012.1



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará
 Centro de Humanidades - Curso de Letras
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



COD. DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO	HORÁRIO	Período
CH	68 h/a	04	-	6AB/CD	10/03 a 07/07/2012
Profª Orientadora: Dra. Cleudene de Oliveira Aragão Mestranda: Gisleuda de Araújo Gabriel gisleuda@hotmail.com					
NOME DA DISCIPLINA: PROJETO ESPECIAL III Estudo e aplicação dos pressupostos teóricos e metodológicos sobre o uso do Texto Literário (TL) no Ensino de Língua Francesa (FLE).					
EMENTA: Curso de cunho teórico-aplicativo vinculado à aplicação dos pressupostos teóricos e metodológicos sobre o uso do Texto Literário (TL) no Ensino de Língua Francesa (FLE).					
OBJETIVO GERAL: Conhecer as abordagens teóricas relacionadas ao uso do texto literário no ensino e aprendizagem de língua francesa e promover reflexões sobre o ensino de futuros professores de língua francesa.					
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1. Apresentar a realidade do ensino de FLE no Brasil. 2. Avaliar o uso do TL no ensino de línguas e sua eficácia no ensino da língua francesa. 3. Promover reflexões sobre a prática de ensino por meio do uso do TL no ensino de FLE. 4. Promover o estudo da Língua por meio de Práticas de Leitura Literária.					
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: 1. A realidade do ensino do FLE no Brasil 2. O processo leitor e o letramento no ensino de LE 3. Os textos literários no ensino de FLE 4. O letramento literário e o ensino de LE					
METODOLOGIA: Aulas expositivas e atividades com o uso do texto literário.					
AVALIAÇÃO: Apresentações de seminários e atividades sobre o uso do TL no ensino de língua francesa. O aluno também será avaliado de maneira contínua; por meio de sua assiduidade e participação em sala de aula.					

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

BARCELOS, A. M. F; ABRAHÃO, M. H. V (orgs.) **Crenças e ensino de línguas** - foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas. SP: 2ª edição – Pontes Editores, p.15-42, 2010.

COSSON, R. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 1ª ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2011.

JOUVE, V. **A leitura**. Tradução: Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOVER-FALEIROS, R. **Didática da Leitura na formação em FLE: em busca de leitores**. 2009.299p. (Tese - Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa do Departamento de Letras Modernas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-05032010-122202/pt-br.php>>. Acesso em: 17/03/2012.

MARIZ, J.P. **O texto literário em aula de francês língua estrangeira (FLE)**. 2007. 284 f. (Tese - Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa do Departamento de Letras Modernas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-05052008-114942/pt-br.php>>. Acesso em: 17/03/2012

PÉRES, M. J. F. **O foco da Gramática no Ensino Contemporâneo de Línguas**. (Dissertação). Universidade de Brasília – UnB – Instituto de Letras - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA), 2007. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/3410/1/Dissert_MariaJoseFerreiraPeres.pdf>. Acesso em: 17/03/2012.

PROENÇA FILHO, D. **A linguagem literária**. São Paulo: Ática, 2003.

YUNES, E. ; OSWALD, M. L. **A experiência da Leitura**. Ed. Loyola, São Paulo, 2003.

Gisleuda de Araújo Gabriel.
E-mail: gisleuda@hotmail.com
Fones: 85- 8765.4229 / 85-9612.6514.

APÊNDICE B - Questionário de Sondagem da Atividade *Une Vendetta*

Questionário de Sondagem (Após o uso do TL no ensino de FLE)



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada - CMLA
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



Nome (opcional): _____ Idade: 20

Curso/Semestre: Letras Francês - 4º sem. Profissão: _____

Data: 04/07/2012

Texto literário: **Une Vendetta**.

1. Qual a sua opinião sobre esse tipo de texto (Texto literário)?

O texto literário é um bom recurso pois é possível trabalhar a língua-alvo em vários aspectos, inclusive os aspectos sociais e pragmáticos presentes na grande variedade dos textos.

2. Destaque os elementos que (claramente) foram favoráveis à sua aprendizagem e que, de alguma forma, não estão presentes em outros tipos de textos (não literários) trabalhados em aulas de FLE.

A vasta gama de assuntos que podem ser abordados em sala através do uso do texto literário; não só aspectos morfosintáticos, fonológicos ou léxico, mas sociais, pragmáticos e culturais.

3. Você achou fácil ou de difícil compreensão? Por quê?

O texto "Une Vendetta" é um bom texto e traz uma leitura prazerosa, a medida que o leitor se envolve na história (a vingança da velha, o treinamento da cadela). As dificuldades que podem surgir é quanto ao conhecimento da língua e do léxico.

APÊNDICE C – Calendário de Execução da Pesquisa – 2012.2

Calendário de Execução da Pesquisa – 2012.2



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades - Curso de Letras
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



PROJETO ESPECIAL III - COLETA DE DADOS

CRENÇAS SOBRE O USO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE FRANCÊS/LÍNGUA ESTRANGEIRA:
UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA UECE

Estudo e aplicação dos pressupostos teóricos e metodológicos sobre o uso do Texto Literário (TL) no Ensino de Língua Francesa (FLE).

* **Objetivo Geral:** Investigar como o sistema de crenças de professores em formação do curso de Letras Francês da UECE, sobre as possibilidades formativas relacionadas à utilização do texto literário no ensino de Francês/Língua Estrangeira, é influenciado pelo estudo da língua através de práticas de leitura literária.

AGOSTO / 2012

3ª semana 17.08.12	AB - Apresentação da Disciplina, da turma e das atividades a serem realizadas.	Ementa da Disciplina
3ª semana 17.08.12	CD - Aplicação dos instrumentos: 1º PERFIL DO LEITOR LITERÁRIO	Questionário
	2º QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS 1	Questionário
4ª semana 24.08.12	AB - 1ª Atividade Leitora + CD – Sondagem	Aspecto SocioCultural*
5ª semana 31.08.12	AB - 2ª Atividade Leitora + CD – Sondagem	Aspecto SocioCultural*

* 2ª semana – 06.08.12 - Início do Semestre (Ausência de Alunos)

SETEMBRO / 2012

2ª semana 14.09.12	AB - 3ª Atividade Leitora + CD – Sondagem	Aspecto SocioCultural*
3ª semana 21.09.12	AB - 4ª Atividade Leitora + CD – Sondagem	Aspecto SocioCultural*
4ª semana 28.09.12	AB - 5ª Atividade Leitora + CD – Sondagem	Aspecto SocioCultural*

* 07.09.12 – Feriado – Independência do Brasil.

OUTUBRO / 2012

1ª semana 05.10.12	AB - 6ª Atividade Leitora + CD – Sondagem	Aspecto SocioCultural*
3ª semana 19.10.12	AB - 1º QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS 2 + CD – ENTREVISTA	Questionários
4ª semana 26.10.12	AB - 1º Texto / CD – 2º Texto	Teoria / Apresentação Seminários

* 2ª semana - 12.10.12 – Feriado – N.S. Aparecida.

NOVEMBRO / 2012

2ª semana 09.11.12	AB - 3º Texto / CD – 4º Texto	Teoria / Apresentação Seminários
3ª semana 16.11.12	* Quinta – Feriado – Proclamação da República.	* Impensado
4ª semana 23.11.12	AB - 5º Texto / CD - 6º Texto	Teoria / Apresentação Seminários
5ª semana 30.11.12	Encerramento da Disciplina – Entrega de Trabalhos	Entrega de Resultados

* 02.11.12 – Feriado – Finados.

Responsável pela pesquisa: **Gisleuda de Araújo Gabriel.**

E-mail: gisleuda@hotmail.com

Fones: 85- 8765.4229 / 85-9612.6514.

APÊNDICE D – Programa da Disciplina Projeto Especial III – 2012.2



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará
 Centro de Humanidades - **Curso de Letras**
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



COD. DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITO	HORÁRIO	Período
CH	68 h/a	04	-	6AB/CD	17/08 a 30/11/2012
Profª Orientadora: Dra. Claudene de Oliveira Aragão Mestranda: Gisleuda de Araújo Gabriel gisleuda@hotmail.com					
NOME DA DISCIPLINA: PROJETO ESPECIAL III					
Estudo e aplicação dos pressupostos teóricos e metodológicos sobre o uso do Texto Literário (TL) no Ensino de Língua Francesa (FLE).					
EMENTA: Curso de cunho teórico-aplicativo vinculado à aplicação dos pressupostos teóricos e metodológicos sobre o uso do Texto Literário (TL) no Ensino de Língua Francesa (FLE).					
OBJETIVO GERAL: Conhecer as abordagens teóricas relacionadas ao uso do texto literário no ensino e aprendizagem de língua francesa e, por meio de atividades de práticas de leitura literária, promover reflexões sobre o ensino de futuros professores de língua francesa.					
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1. Trabalhar atividades de Compreensão Leitora, por meio de leituras literárias com o Uso do Texto Literário no ensino do FLE. 2. Apresentar a realidade do ensino de FLE no Brasil. 3. Avaliar o uso do TL no ensino de línguas e sua eficácia ao ensino da língua francesa. 4. Promover reflexões sobre as práticas de ensino por meio do uso do TL no ensino de FLE.					
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: 1. Prática: Atividades de Leituras Literárias. 2. Teoria: <ul style="list-style-type: none"> • A realidade do ensino do FLE no Brasil • Os textos literários no ensino de FLE • A Leitura em FLE • A Leitura Literária e o Ensino de FLE 					
METODOLOGIA: Trabalho com atividades de leituras Literárias, Apresentação de seminários e de Atividades com o Uso do Texto Literário no Ensino de FLE.					
AVALIACÃO: Apresentações de seminários e atividades sobre o uso do TL no ensino de língua francesa. O aluno também será avaliado de maneira contínua; por meio de sua assiduidade e participação em sala de aula.					

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

BARCELOS, A. M. F; ABRAHÃO, M. H. V (orgs.) **Crenças e ensino de línguas** - foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas. SP: 2ª edição – Pontes Editores, p.15-42, 2010.

COSSON, R. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 1ª ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2011.

JOUVE, V. **A leitura**. Tradução: Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOVER-FALEIROS, R. **Didática da Leitura na formação em FLE: em busca de leitores**. 2009.299p. (Tese - Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa do Departamento de Letras Modernas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-05032010-122202/pt-br.php>>. Acesso em: 17/03/2012.

MARIZ, J.P. **O texto literário em aula de francês língua estrangeira (FLE)**. 2007. 284 f. (Tese - Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa do Departamento de Letras Modernas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-05052008-114942/pt-br.php>>. Acesso em: 17/03/2012

PÉRES, M. J. F. **O foco da Gramática no Ensino Contemporâneo de Línguas**. (Dissertação). Universidade de Brasília – UnB – Instituto de Letras - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA), 2007. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/3410/1/Dissert_MariaJoseFerreiraPeres.pdf>. Acesso em: 17/03/2012.

PROENÇA FILHO, D. **A linguagem literária**. São Paulo: Ática, 2003.

YUNES, E. ; OSWALD, M. L. **A experiência da Leitura**. Ed. Loyola, São Paulo, 2003.

Gisleuda de Araújo Gabriel.
E-mail: gisleuda@hotmail.com
Fones: 85- 8765.4229 / 85-9612.6514.

APÊNDICE E – Atividade de Leitura Literária 1

PROJETO ESPECIAL III – 2012.2



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades - Curso de Letras
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



ACTIVITÉ 1 - HUIS CLOS - Jean-Paul SARTRE - 1944

<p>30 <i>Huis clos</i></p> <p style="text-align: center;">SCÈNE V INÈS, GARCIN, ESTELLE</p> <p style="text-align: center;">INÈS</p> <p>Vous êtes très belle. Je voudrais avoir des fleurs pour vous souhaiter la bienvenue.</p> <p style="text-align: center;">ESTELLE</p> <p>Des fleurs? Oui. J'aimais beaucoup les fleurs. Elles se fançaient ici : il fait trop chaud. Bah! L'essentiel, n'est-ce pas, c'est de conserver la bonne humeur. Vous êtes...</p> <p style="text-align: center;">INÈS</p> <p>Oui, la semaine dernière. Et vous?</p> <p style="text-align: center;">ESTELLE</p> <p>Moi? Hier. La cérémonie n'est pas achevée. <i>(Elle parle avec beaucoup de naturel, mais comme si elle voyait ce qu'elle décrit.)</i> Le vent dérange la voile de ma sœur. Elle fait ce qu'elle peut pour pleurer. Allons! allons! encore un effort. Voilà! Deux larmes, deux petites larmes qui brillent sous le crêpe. Olga Jardet est très laide ce matin. Elle soutient ma sœur par le bras. Elle ne pleure pas à cause du rimmel et je dois dire qu'à sa place... C'était ma meilleure amie.</p> <p style="text-align: center;">INÈS</p> <p>Vous avez beaucoup souffert?</p>	<p style="text-align: right;">Scène 5 31</p> <p style="text-align: center;">ESTELLE</p> <p>Non. J'étais plutôt abruti.</p> <p style="text-align: center;">INÈS</p> <p>Qu'est-ce que...?</p> <p style="text-align: center;">ESTELLE</p> <p>Une pneumonie. <i>(Même jeu que précédemment.)</i> Eh bien, ça y est, ils s'en vont. Bonjour! Bonjour! Que de poignées de main. Mon mari est malade de chagrin, il est resté à la maison. <i>(A Inès.)</i> Et vous?</p> <p style="text-align: center;">INÈS</p> <p>Le gaz.</p> <p style="text-align: center;">ESTELLE</p> <p>Et vous, monsieur?</p> <p style="text-align: center;">GARCIN</p> <p>Douze balles dans la peau. <i>(Geste d'Estelle.)</i> Excusez-moi, je ne suis pas un mort de bonne compagnie.</p> <p style="text-align: center;">ESTELLE</p> <p>Oh! cher monsieur, si seulement vous vouliez bien ne pas user de mots si crus. C'est... c'est choquant. Et finalement, qu'est-ce que ça veut dire? Peut-être n'avons-nous jamais été si vivants. S'il faut absolument nommer cet... état de choses, je propose qu'on nous appelle des absents, ce sera plus correct. Vous êtes absent depuis longtemps?</p> <p style="text-align: center;">GARCIN</p> <p>Depuis un mois, environ.</p>
---	---

<p>32 <i>Huis clos</i></p> <p style="text-align: center;">ESTELLE</p> <p>D'où êtes-vous?</p> <p style="text-align: center;">GARCIN</p> <p>De Rio.</p> <p style="text-align: center;">ESTELLE</p> <p>Moi, de Paris. Vous avez encore quelqu'un là-bas?</p> <p style="text-align: center;">GARCIN</p> <p>Ma femme. <i>(Même jeu qu'Estelle.)</i> Elle est venue à la caserne comme tous les jours; on ne l'a pas laissée entrer. Elle regarde entre les barreaux de la grille. Elle ne sait pas encore que je suis absent, mais elle s'en doute. Elle s'en va, à présent. Elle est toute noire. Tant mieux, elle n'aura pas besoin de se changer. Elle ne pleure pas; elle ne pleurerait jamais. Il fait un beau soleil et elle est toute noire dans la rue déserte, avec ses grands yeux de victime. Ah! elle m'agace.</p> <p style="text-align: center;"><i>Un silence. Garcin va s'asseoir sur le canapé du milieu et se met la tête dans les mains.</i></p> <p style="text-align: center;">INÈS</p> <p>Estelle!</p> <p style="text-align: center;">ESTELLE</p> <p>Monsieur, monsieur Garcin!</p> <p style="text-align: center;">GARCIN</p> <p>Plait-il?</p>	<p style="text-align: right;">Scène 5 33</p> <p style="text-align: center;">ESTELLE</p> <p>Vous êtes assis sur mon canapé.</p> <p style="text-align: center;">GARCIN</p> <p>Pardon.</p> <p style="text-align: right;"><i>Il se lève.</i></p> <p style="text-align: center;">ESTELLE</p> <p>Vous aviez l'air si absorbé.</p> <p style="text-align: center;">GARCIN</p> <p>Je mets ma vie en ordre. <i>(Inès se met à rire.)</i> Ceux qui rient seraient aussi bien de m'imiter.</p> <p style="text-align: center;">INÈS</p> <p>Elle est en ordre, ma vie. Tout à fait en ordre. Elle s'est mise en ordre d'elle-même, là-bas, je n'ai pas besoin de m'en préoccuper.</p> <p style="text-align: center;">GARCIN</p> <p>Vraiment? Et vous croyez que c'est si simple! <i>(Il se passe la main sur le front.)</i> Quelle chaleur! Vous permettez?</p> <p style="text-align: center;"><i>Il va pour ôter son veston.</i></p> <p style="text-align: center;">ESTELLE</p> <p>Ah non! <i>(Plus doucement.)</i> Non. J'ai horreur des hommes en bras de chemise.</p> <p style="text-align: center;">GARCIN, remettant sa veste.</p> <p>C'est bon. <i>(Un temps.)</i> Moi, je passais mes nuits dans les salles de rédaction. Il y faisait toujours une chaleur de cloporte. <i>(Un temps. Même jeu que précédemment.)</i> Il y fait une chaleur de cloporte. C'est la nuit.</p>
---	--

34

Huis clos

ESTELLE

Tiens, oui, c'est déjà la nuit. Olga se déshabille. Comme le temps passe vite, sur terre.

INÈS

C'est la nuit. Ils ont mis les scellés sur la porte de ma chambre. Et la chambre est vide dans le noir.

GARCIN

Ils ont posé leurs vestons sur le dos de leurs chaises et roulé les manches de leurs chemises au-dessus de leurs coudes. Ça sent l'homme et le cigare. *(Un silence.)* J'aimais vivre au milieu d'hommes en bras de chemise.

ESTELLE, *sèchement.*

Eh bien, nous n'avons pas les mêmes goûts. Voilà ce que ça prouve. *(Vers Inès.)* Vous aimez ça, vous, les hommes en chemise ?

INÈS

En chemise ou non, je n'aime pas beaucoup les hommes.

ESTELLE, *les regarde tous deux avec stupeur.*
Mais pourquoi, pourquoi nous a-t-on réunis ?

INÈS, *avec un éclat étouffé.*

Qu'est-ce que vous dites ?

ESTELLE

Je vous regarde tous deux et je pense que nous allons demeurer ensemble... Je m'attendais à retrouver des amis, de la famille.

Scène 5

35

INÈS

Un excellent ami avec un trou au milieu de la figure.

ESTELLE

Celui-là aussi. Il dansait le tango comme un professionnel. Mais nous, nous, pourquoi nous a-t-on réunis ?

GARCIN

Eh bien, c'est le hasard. Ils casent les gens où ils peuvent, dans l'ordre de leur arrivée. *(A Inès.)* Pourquoi riez-vous ?

INÈS

Parce que vous m'amusez avec votre hasard. Avez-vous tellement besoin de vous rassurer ? Ils ne laissent rien au hasard.

ESTELLE, *timidement.*

Mais nous nous sommes peut-être rencontrés autrefois ?

INÈS

Jamais. Je ne vous aurais pas oubliée.

ESTELLE

Ou alors, c'est que nous avons des relations communes ? Vous ne connaissez pas les Dubois-Seymour ?

INÈS

Ça m'étonnerait.

36

Huis clos

ESTELLE

Ils reçoivent le monde entier.

INÈS

Qu'est-ce qu'ils font ?

ESTELLE, *surprise.*

Ils ne font rien. Ils ont un château en Corrèze et...

INÈS

Moi, j'étais employée des Postes.

ESTELLE, *avec un petit recul.*

Ah ! Alors en effet ?... *(Un temps.)* Et vous, monsieur Garcin ?

GARCIN

Je n'ai jamais quitté Rio.

ESTELLE

En ce cas vous avez parfaitement raison : c'est le hasard qui nous a réunis.

INÈS

Le hasard. Alors ces meubles sont là par hasard. C'est par hasard si le canapé de droite est vert épinard et si le canapé de gauche est bordeaux. Un hasard, n'est-ce pas ? Eh bien, essayez donc de les changer de place et vous m'en direz des nouvelles. Et le bronze, c'est un hasard aussi ? Et cette chaleur ? Et cette chaleur ? *(Un silence.)* Je vous dis qu'ils ont tout réglé. Jusque dans les moindres détails, avec amour. Cette chambre nous attendait.

Scène 5

37

ESTELLE

Mais comment voulez-vous ? Tout est si laid, si dur, si anguleux. Je détestais les angles.

INÈS, *haussant les épaules.*

Croyez-vous que je vivais dans un salon second Empire ?

Un temps.

ESTELLE

Alors tout est prévu ?

INÈS

Tout. Et nous sommes assortis.

ESTELLE

Ce n'est pas par hasard que vous, vous êtes en face de moi ? *(Un temps.)* Qu'est-ce qu'ils attendent ?

INÈS

Je ne sais pas. Mais ils attendent.

ESTELLE

Je ne peux pas supporter qu'on attende quelque chose de moi. Ça me donne tout de suite envie de faire le contraire.

INÈS

Eh bien, faites-le ! Faites-le donc ! Vous ne savez même pas ce qu'ils veulent.

ESTELLE, *frappant du pied.*

C'est insupportable. Et quelque chose doit m'arriver par vous deux ? *(Elle les regarde.)* Par

38 *Huis clos*
vous deux. Il y avait des visages qui me parlaient tout de suite. Et les vôtres ne me disent rien.
GARCIN, brusquement à Inès.
Allons, pourquoi sommes-nous ensemble ? Vous en avez trop dit : allez jusqu'au bout.
INÈS, étonnée.
Mais je n'en sais absolument rien.
GARCIN
Il faut le savoir.
Il réfléchit un moment.
INÈS
Si seulement chacun de nous avait le courage de dire...
GARCIN
Quoi ?
INÈS
Estelle !
ESTELLE
Plait-il ?
INÈS
Qu'avez-vous fait ? Pourquoi vous ont-ils envoyée ici ?
ESTELLE, vivement.
Mais je ne sais pas, je ne sais pas du tout ! Je me demande même si ce n'est pas une erreur. (A Inès.) Ne souriez pas. Pensez à la quantité de

Scène 5 39
gens qui... qui s'absentent chaque jour. Ils viennent ici par milliers et n'ont affaire qu'à des subalternes, qu'à des employés sans instruction. Comment voulez-vous qu'il n'y ait pas d'erreur. Mais ne souriez pas. (A Garcin.) Et vous, dites quelque chose. S'ils se sont trompés dans mon cas, ils ont pu se tromper dans le vôtre. (A Inès.) Et dans le vôtre aussi. Est-ce qu'il ne vaut pas mieux croire que nous sommes là par erreur ?

INÈS
C'est tout ce que vous avez à nous dire ?
ESTELLE
Que voulez-vous savoir de plus ? Je n'ai rien à cacher. J'étais orpheline et pauvre, j'élevais mon frère cadet. Un vieil ami de mon père m'a demandé ma main. Il était riche et bon, j'ai accepté. Qu'auriez-vous fait à ma place ? Mon frère était malade et sa santé réclamait les plus grands soins. J'ai vécu six ans avec mon mari sans un nuage. Il y a deux ans, j'ai rencontré celui que je devais aimer. Nous nous sommes reconnus tout de suite, il voulait que je parte avec lui et j'ai refusé. Après cela, j'ai eu ma pneumonie. C'est tout. Peut-être qu'on pourrait, au nom de certains principes, me reprocher d'avoir sacrifié ma jeunesse à un vieillard. (A Garcin.) Croyez-vous que ce soit une faute ?

GARCIN
Certainement non. (Un temps.) Et vous, trouvez-vous que ce soit une faute de vivre selon ses principes ?

40 *Huis clos*
ESTELLE
Qui est-ce qui pourrait vous le reprocher ?
GARCIN
Je dirigeais un journal pacifiste. La guerre éclate. Que faire ? Ils avaient tous les yeux fixés sur moi. « Osera-t-il ? » Eh bien, j'ai osé. Je me suis croisé les bras et ils m'ont fusillé. Où est la faute ? Où est la faute ?
ESTELLE, lui pose la main sur le bras.
Il n'y a pas de faute. Vous êtes...
INÈS, achève ironiquement.
Un Héros. Et votre femme, Garcin ?
GARCIN
Eh bien, quoi ? Je l'ai tirée du ruisseau.
ESTELLE, à Inès.
Vous voyez ! vous voyez !
INÈS
Je vois. (Un temps.) Pour qui jouez-vous la comédie ? Nous sommes entre nous.
ESTELLE, avec insolence.
Entre nous ?
INÈS
Entre assassins. Nous sommes en enfer, ma petite, il n'y a jamais d'erreur et on ne damne jamais les gens pour rien.

Scène 5 41
ESTELLE
Taisez-vous.
INÈS
En enfer ! Damnés ! Damnés !
ESTELLE
Taisez-vous. Voulez-vous vous taire ? Je vous défends d'employer des mots grossiers.
INÈS
Damnée, la petite sainte. Damné, le héros sans reproche. Nous avons eu notre heure de plaisir, n'est-ce pas ? Il y a des gens qui ont souffert pour nous jusqu'à la mort et cela nous amusait beaucoup. A présent, il faut payer.
GARCIN, la main levée.
Est-ce que vous vous taisez ?
INÈS, le regarde sans peur, mais avec une immense surprise.
Ha ! (Un temps.) Attendez ! J'ai compris, je sais pourquoi ils nous ont mis ensemble.
GARCIN
Prenez garde à ce que vous allez dire.
INÈS
Vous allez voir comme c'est bête. Bête comme chou ! Il n'y a pas de torture physique, n'est-ce pas ? Et cependant, nous sommes en enfer. Et personne ne doit venir. Personne. Nous resterons jusqu'au bout seuls ensemble. C'est bien ça ? En somme, il y a quelqu'un qui manque ici : c'est le bourreau.

PROJETO ESPECIAL III – 2012.2



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará
 Centro de Humanidades - **Curso de Letras**
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



1.a. Avez-vous déjà entendu parler du *Théâtre de Situations* ? Lisez le texte et faites des commentaires.

Un théâtre de situations - dit de situation car il met en scène des personnages dans une situation particulière, ne se focalisant pas principalement sur leur psychologie, contrairement à la mode de l'époque. Avec Huis Clos, Sartre imagine un théâtre différent du passé.

Le théâtre du XXe siècle est considéré comme le théâtre politique, parce qu'il y a eu prise de conscience approfondie par les dramaturges, sur les problèmes rencontrés par les hommes de ce siècle. Parmi ceux-ci, nous pouvons souligner: les guerres, les massacres, les génocides et autres actes de violence commis par des hommes contre des êtres de leur espèce.

1.b. Vous souvenez-vous d'avoir été jugé par quelqu'un ? Comment avez-vous ressenti ?

2. a. Où se passe l'histoire ?

2.b. Qui sont les personnages et qu'est-ce qu'ils font ?

2.c. Savez-vous dire combien de temps ils sont arrivés ?

2.d. Essayer de refaire la phrase en remplaçant le sens des mots soulignés.

ESTELLE

Ah non ! (Plus doucement.) Non. J'ai horreur des hommes *en bras de chemise*.

GARCIN, *remettant sa veste.*

C'est bon. (Un temps). Moi, je passais mes nuits dans les salles de rédaction. Il faisait toujours une chaleur de cloporte.

3.a. Lisez le passage suivant :

p.38

GARCIN, *brusquement* à Inés.

Allons, pourquoi sommes-nous ensemble ?
Vous en avez trop dit : allez jusqu'au bout.

INÈS, étonnée.

Mais je n'en sais absolument rien.

GARCIN

Il faut savoir.

Il réfléchit un moment.

En face aux questions sur lesquelles ils sont ensemble. Imaginez des raisons pour lesquelles les trois personnages sont ensemble.

3.b. À la fin de la pièce, Sartre a écrit sa célèbre phrase que dénonce les situations liées.

p. 93

GARCIN

Le bronze... (Il le caresse.) Eh bien, voici le moment. Le bronze est là, je le contemple et je comprends que je suis en enfer. Je vous dis que tout était prévu. Ils avaient prévu que je me tiendrais devant cette cheminée, pressant ma main sur ce bronze, avec tous ces regards sur moi. Tous ces regards qui me mangent ... (Il se retourne brusquement.) Ha ! vous n'êtes que deux ? Je vous croyais beaucoup plus nombreuses. (Il rit). Alors, c'est ça l'enfer. Je n'aurais jamais cru ... Vous vous rappelez : le soufre, le bûcher, le gril ... Ah ! quelle plaisanterie. Pas besoin de gril : ***l'enfer, c'est les Autres.***

Alors, à votre avis, qu'est-ce qu'il voulait dire avec ça : ***'l'enfer, c'est les Autres.'***?

APÊNDICE G - Questionário de Sondagem sobre a Atividade Leitora 1

Questionário de Sondagem sobre a Atividade Leitora



Governo do Estado do Ceará
Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada - CMLA
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fatima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



Nome (opcional): _____

Curso/ Semestre: Letras / 4º semestre Data: 21/09/12

GÊNERO LITERÁRIO: Teatro
 HUIS CLOS (Jean-Paul SARTRE)

1. Você gostou do trabalho desenvolvido com esse tipo de gênero literário?
 Sim () Não. Por quê?
Sim, pois foi de fácil compreensão e exigiu um pouco mais de reflexão a respeito das perguntas propostas.

2. Você encontrou alguma dificuldade na compreensão leitora deste texto literário?
 Sim. Não.
 • Se sua resposta foi sim, qual/quais:
 Vocabulário
 Gramatical
 Registros (Informal, Formal etc.)
 Elementos Culturais
 Elementos Literários
 Outra(s): _____

3. Você considera esse tipo de atividade, com textos literários, favorável à aprendizagem da língua francesa (FLE)?
 Sim () Não. Por quê?
Sim, porque além de diversificar a aula, a grande maioria dos textos literários traz elementos extra-linguísticos e isso é favorável, pois toda informação a mais é bem vinda.

4. Você trabalharia, especificamente, com esse tipo de atividade em suas futuras aulas de língua francesa (FLE)?
 Sim () Não. Por quê?
Sim, certamente porque é um gênero interessante e a atividade faz com que o aluno pense.

Responsável pela pesquisa: Gisleuda de Araújo Gabriel.
 Fones: 85- 8765.4229 / 85-9612.6514.
 E-mail: gisleuda@hotmail.com

APÊNDICE H- Sondagem da Disciplina Projeto Especial III - 2012.2

PROJETO ESPECIAL III – 2012.2 Utilização do Texto Literário no Ensino de FLE Sondagem da Disciplina



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



1. Você já havia estudado a língua francesa por meio do texto literário como recurso ao ensino ao ensino da língua? (X) Sim. () Não

1.1. Em caso afirmativo, houve diferença? Qual?

Sim. Houve uma significativa diferença na abordagem e na metodologia, o que fez com que eu percebesse mais claramente formas de uso do texto literário e a variedade de gêneros como recursos.

2. Você acredita que o texto literário é um importante e eficaz recurso dentro do ensino e aprendizagem da língua francesa? Por quê?

Sim. O texto literário apresenta e coloca o aluno em contato com uma imensa gama de usos, com uma ~~possibili~~ riqueza de possibilidades linguísticas que com as quais ele dificilmente teria contato, senão pela literatura.

3. Você acredita que é possível utilizar o texto literário como recurso ao ensino da língua francesa em qual (ou quais) nível (níveis) de aprendizagem da língua? Por quê?

Em todos os níveis, do iniciante aos mais avançados, pois pode-se (deve-se) selecionar textos de acordo com cada etapa do aprendizado.

4. Você gostaria que os professores de língua e literatura francesa trabalhassem, sistematicamente, com práticas de leitura literária? Por quê?

Eu gostaria que os cursos de língua tivessem um tempo específico ~~em~~ para o ensino de literatura, que não dependesse apenas da "iniciativa" do professor, pois considero o contato com a literatura fundamental para a aquisição de aportes culturais.

5. Você tem algum comentário a fazer sobre a disciplina? (sugestões, críticas positivas e/ou negativas etc).

Achei a disciplina realmente interessante e muito bem conduzida. O único "porém" que eu colocaria seria em relação ao tempo de apresentação dos seminários, que acabou se ~~ser~~ revelando curto devido à riqueza dos textos e a propensão que todos tinham em suscitar debates.

6. Depois de ter participado de uma experiência de *práticas de leitura literária* como o uso de textos literários e de ter adquirido algum conhecimento de teorias linguísticas sobre: 1. Dificuldades de Leitura na Formação Superior: uma questão de exclusão [Tatiana Apolinário CAMURÇA]; 2. Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE [José Carlos Paes de ALMEIDA FILHO]; 3. Leitura para Fruição e Letramento Literário: desafios e possibilidades na Formação de leitores [Antonieta Mirian de Oliveira Carneiro e SILVA; Maria Inez Matoso SILVEIRA]; 4. O lugar da Leitura na aula de língua estrangeira [Vera Lúcia Menezes de Oliveira e PAIVA]; 5. O ensino das Línguas estrangeiras no contexto nacional [Wilson J. LEFFA]; 6. A importância da Língua Francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. [Cristina Casadei PIETRARÓIA]; 7. Gêneros textuais no ensino do francês como língua estrangeira: instrumentos para os alunos, mas também para o professor. [Eliane LOUSADA].; 8. Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aula de francês língua estrangeira (FLE) [Josilene Pinheiro MARIZ], na disciplina de **PROJETO ESPECIAL III, avalie a metodologia utilizada na disciplina**, exponha suas ideias, comente de forma clara e dê sugestões para que possamos contribuir, cada vez mais, para um ensino de qualidade em nossa Universidade.

Minha única sugestão é ~~de~~ ^{para} que as cadeiras de Projetos Especiais sigam o exemplo desta, que teve uma clareza de proposta e mostrou-se absolutamente concorrente, o que não acontece com algumas outras de outros projetos, cuja função é um mistério e terminam por serem totalmente inócuas na vida acadêmica e profissional.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO A – Atividade com texto literário – *Une Vendetta***PROJETO ESPECIAL III – 2012.1**

Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla

**O Uso do Texto Literário no Ensino de FLE¹**

Gisleuda Gabriel.

gisleuda@hotmail.com

O conto *Une Vendetta* (MAUPASSANT, 1984).

UNE VENDETTA

La veuve de Paolo Saverini habitait seule avec son fils une petite maison pauvre sur les remparts de Bonifacio. La ville, bâtie sur une avancée de la montagne, suspendue même par places au-dessus de la mer, regarde, par-dessus le détroit hérissé d'écueils, la côte plus basse de la Sardaigne. A ses pieds, de l'autre côté, la contournant presque entièrement, une coupure de la falaise, qui ressemble à un gigantesque corridor, lui sert de port, amène jusqu'aux premières maisons, après un long circuit entre deux murailles abruptes, les petits bateaux pêcheurs italiens ou sardes, et, chaque quinzaine, le vieux vapeur poussif qui fait le service d'Ajaccio.

Sur la montagne blanche, le tas de maisons pose une tache plus blanche encore. Elles ont l'air de nids d'oiseaux sauvages, accrochées ainsi sur ce roc, dominant ce passage terrible où ne s'aventurent guère les navires. Le vent, sans repos, fatigue la mer, fatigue la côte nue, rongée par lui, à peine vêtue d'herbe; il s'engouffre dans le détroit, dont il ravage les deux bords. Les traînées d'écume pâle, accrochées aux pointes noires des innombrables rocs qui percent

partout les vagues, ont l'air de lambeaux de toiles flottant et palpitant à la surface de l'eau.

La maison de la veuve Saverini, soudée au bord même de la falaise, ouvrait ses trois fenêtres sur cet horizon sauvage et désolé.

Elle vivait là, seule, avec son fils Antoine et leur chienne « Sémillante ! », grande bête maigre, aux poils longs et rudes, de la race des gardeurs de troupeaux. Elle servait au jeune homme pour chasser.

Un soir, après une dispute, Antoine Saverini fut tué traîtreusement, d'un coup de couteau, par Nicolas Ravolati, qui, la nuit même, gagna la Sardaigne.

Quand la vieille mère reçut le corps de son enfant, que des passants lui rapportèrent, elle ne pleura pas, mais elle demeura longtemps immobile à le regarder ; puis, étendant sa main ridée sur le cadavre, elle lui promit la vendetta. Elle ne voulut point qu'on restât avec elle, et elle s'enferma auprès du corps avec la chienne, qui hurlait. Elle hurlait, cette bête, d'une façon continue, debout au pied du lit, la tête tendue vers son maître, et la queue serrée entre les pattes. Elle ne bougeait pas plus que la mère, qui, penchée maintenant sur le corps, l'œil fixe, pleurait de grosses larmes muettes en le contemplant.

Le jeune homme, sur le dos, vêtu de sa veste de gros drap, trouée et déchirée à la poitrine, semblait dormir ; mais il avait du sang partout : sur la chemise arrachée pour les premiers soins ; sur son gilet, sur sa culotte, sur la face, sur les mains. Des caillots de sang s'étaient figés dans la barbe et dans les cheveux.

La vieille mère se mit à lui parler. Au bruit de cette voix, la chienne se tut.

— Va, va, tu seras vengé, mon petit, mon garçon,

mon pauvre enfant. Dors, dors, tu seras vengé, entends-tu ? C'est la mère qui le promet ! Et elle tient toujours sa parole, la mère, tu le sais bien.

Et lentement elle se pencha vers lui, collant ses lèvres froides sur les lèvres mortes.

Alors, Sémillante se remit à gémir. Elle poussait une longue plainte monotone, déchirante, horrible.

Elles restèrent là, toutes les deux, la femme et la bête, jusqu'au matin.

Antoine Saverini fut enterré le lendemain, et bientôt on ne parla plus de lui dans Bonifacio.

*

Il n'avait laissé ni frère, ni proches cousins. Aucun homme n'était là pour poursuivre la vendetta. Seule, la mère y pensait, la vieille.

De l'autre côté du détroit, elle voyait du matin au soir un point blanc sur la côte. C'est un petit village sardo, Longosardo, où se réfugiaient les bandits corsés traqués de trop près. Ils peuplent presque seuls ce hameau en face des côtes de leur patrie, et ils attendent là le moment de revenir, de retourner au maquis. C'est dans ce village, elle le savait, que s'était réfugié Nicolas Ravolati.

Toute seule, tout le long du jour, assise à sa fenêtre, elle regardait là-bas en songeant à la vengeance. Comment ferait-elle sans personne, infirme, si près de la mort ? Mais elle avait promis, elle avait juré sur le cadavre. Elle ne pouvait oublier, elle ne pouvait attendre. Que ferait-elle ? Elle ne dormait plus la nuit ; elle n'avait plus ni repos ni apaisement ; elle cherchait, obsédée. La chienne, à ses pieds, somnifiait, et,

parfois, levant la tête, hurlait au loin Depuis que son maître n'était plus là, elle hurlait souvent ainsi, comme si elle l'eût appelé, comme si son âme de bête, inconsolable, eût aussi gardé le souvenir que rien n'efface.

Or, une nuit, comme Sémillante se remettait à gémir, la mère, tout à coup, eut une idée, une idée de sauvages³ vindicatif et féroce. Elle la médita jusqu'au matin; puis, levée dès les approches du jour, elle se rendit à l'église⁴. Elle pria, prosternée sur le pavé, abattue devant Dieu, le suppliant de l'aider, de la soutenir, de donner à son pauvre corps usé la force qu'il lui fallait pour venger le fils.

Puis elle rentra. Elle avait dans sa cour un ancien bairil défoncé, qui recueillait l'eau des gouttières; elle le renversa, le vida, l'assujétit contre le sol avec des pieux et des pierres; puis elle enchaîna Sémillante à cette niche, et elle rentra.

Elle marchait maintenant, sans repos, dans sa chambre, l'œil fixé toujours sur la côte de Sardaigne. Il était là-bas, l'assassin.

La chienne, tout le jour et toute la nuit, hurla. La vieille, au matin, lui porta de l'eau dans une jatte; mais rien de plus: pas de soupe, pas de pain.

La journée encore s'écoula. Sémillante, exténuée, dormait. Le lendemain, elle avait les yeux luisants, le poil hérisssé, et elle tirait éperdument sur sa chaîne.

La vieille ne lui donna encore rien à manger. La bête, devenue furieuse, aboyait d'une voix rauque. La nuit encore se passa.

Alors, au jour levé, la mère Saverini alla chez le voisin, prier qu'on lui donnât deux boîtes de paille. Elle prit de vieilles hardes qu'avait portées autrefois

son mari, et les bourra de fourrage, pour simuler un corps humain.

Ayant piqué un bâton dans le sol, devant la niche de Sémillante, elle noua dessus ce mannequin, qui semblait ainsi se tenir debout. Puis elle figura la tête au moyen d'un paquet de vieux linge.

La chienne, surprise, regardait cet homme de paille, et se fessait, bien que dévorée de faim.

Alors la vieille alla acheter chez le charcutier un long morceau de boudin noir. Rentrée chez elle, elle alluma un feu de bois dans sa cour, auprès de la niche, et fit griller son boudin. Sémillante, affolée, bondissait, écumait, les yeux fixés sur le grill, dont le fumet lui entraît au ventre.

Puis la mère fit de cette bouillie fumante une cravate à l'homme de paille. Elle la lui ficela longtemps autour du cou, comme pour la lui entrer dedans. Quand ce fut fini, elle déchâna la chienne.

D'un saut formidable, la bête atteignit la gorge du mannequin, et, les pattes sur les épaules, se mit à la déchirer. Elle retombait, un morceau de sa proie à la gueule, puis s'étrangait de nouveau, enfonçait ses crocs dans les cordes, arrachait quelques parcelles de nourriture, retombait encore, et rebondissait, acharnée. Elle enlevait le visage par grands coups de dents, mettait en lambeaux le col entier.

La vieille, immobile et muette, regardait, l'œil allumé. Puis elle renchaîna sa bête, la fit encore jeûner deux jours, et recommença cet étrange exercice.

Pendant trois mois, elle l'habitua à cette sorte de lutte, à ce repas conquis à coups de crocs. Elle ne l'enchaînait plus maintenant, mais elle la lançait d'un geste sur le mannequin.

Elle lui avait appris à le déchirer, à le dévorer, sans même qu'aucune nourriture fût cachée en sa gorge. Elle lui donnait ensuite, comme récompense, le boudin grillé pour elle.

Dès qu'elle apercevait l'homme, Sémillante frémissait, puis tournait les yeux vers sa maîtresse, qui lui criait : « Va ! » d'une voix sifflante, en levant le doigt.

*

Quand elle jugea le temps venu, la mère Saverini alla se confesser et communia⁵ un dimanche matin, avec un ferveur extatique ; puis, ayant revêtu des habits de mâle, semblable à un vieux pauvre dégumillé, elle fit marché avec un pêcheur sarde, qui la conduisit, accompagnée de sa chienne, de l'autre côté du détroit.

Elle avait, dans un sac de toile, un grand morceau de boudin. Sémillante jeûnait depuis deux jours. La vieille femme, à tout moment, lui faisait sentir la nourriture odorante, et l'excitait.

Ils entrèrent dans Longosardo. La Corse allait en boitillant. Elle se présenta chez un boulanger⁶ et demanda la demeure de Nicolas Ravolati. Il avait repris son ancien métier, celui de menuisier. Il travaillait seul au fond de sa boutique.

La vieille poussa la porte et l'appela :

— Hé ! Nicolas !

Il se tourna ; alors, lâchant sa chienne, elle cria :

— Va, va, dévore, dévore !

L'animal, affolé, s'élança, saisit la gorge. L'homme étendit les bras, l'étreignit, roula par terre. Pendant quelques secondes, il se tordit, batant le sol de ses

piéds ; puis il demeura immobile, pendant que Sémillante lui fouillait le cou, qu'elle attachait par lambeaux. Deux voisins, assis sur leur porte, se rappelaient parfaitement avoir vu sortir un vieux pauvre avec un chien noir efflanqué qui mangeait, tout en marchant, quelque chose de brun que lui donnait son maître.

La vieille, le soir, était rentrée chez elle. Elle dormit bien, cette nuit-là.

ANEXO B - Questionário de Crenças sobre o Uso do Texto Literário no Ensino do FLE



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS ⁸⁹

Caro (a) Informante,

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada “CRENÇAS SOBRE O USO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE FRANCÊS/LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA UECE”, que está sendo desenvolvida pela mestranda Gisleuda de Araújo Gabriel sob a orientação da profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

No intuito de validar os dados coletados e, sobretudo, torná-los pertinentes à pesquisa, gostaríamos de lembrar a seriedade deste trabalho e pedir compreensão no sentido de que responda a todas as questões com o ‘máximo de sinceridade possível’. Agradecemos a sua importante colaboração e assumimos o compromisso de conservar em anonimato a identidade de todos os participantes.

Gisleuda Gabriel.

I. PERFIL DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO

1. Nome (opcional): _____
2. Idade: _____ 3. Sexo: () Feminino () Masculino Data: ___/___/___
4. Nacionalidade: _____ 5. Língua Materna: _____
6. Curso/Disciplina: _____
7. Semestre: _____ 8. Turno: _____
9. Você já estudou (ou estuda) a língua francesa em outro(s) estabelecimento(s) de ensino?
 () Não. () Sim. Qual/Quais? _____
 () Sim, curso o _____ semestre.
 () Sim, conclui os _____ semestres no (a) _____
10. Você é:
 () Professor(a) de Língua Portuguesa, há _____ anos/meses.
 () Professor (a) de Língua Francesa, há _____ anos/meses.
 () Tradutor(a) () Outro. _____

II. SOBRE O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

11. Utilize o código numérico que melhor sintetize sua opinião a respeito das afirmações abaixo.

(1) concordo (2) concordo parcialmente (3) discordo parcialmente (4) discordo

- a. () A literatura é um importante recurso para as aulas de Francês como Língua Estrangeira (FLE).
- b. () A leitura do texto literário constitui uma atividade complexa, pois a linguagem do texto literário é muito difícil.
- c. () Para se ler e compreender um texto literário, é necessário que o aluno tenha ultrapassado os estágios iniciais de aprendizagem da língua.
- d. () O texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura.

⁸⁹ Instrumento adaptado conforme modelos encontrados nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa **GP LEER**.

- e. () O texto literário é um importante recurso para as aulas de ensino gramatical.
- f. () A utilização do texto literário no ensino de LE pode ser feita em todos os semestres de aprendizagem da língua.
- g. () O indivíduo *deve* ser proficiente na língua-alvo antes de ler textos literários.
- h. () Para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário que o professor desenvolva as habilidades de linguagem: vocabulário (estudo lexical), estrutura (estudo gramatical), discurso (oralidade).
- i. () A leitura é um processo de decodificação (acesso somente ao código linguístico).
- j. () Para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário o uso das estratégias de leitura (*skimming, scanning, predicting, etc.*).
- k. () Para se ler e compreender um texto literário, é necessário ter conhecimento prévio do assunto.
- l. () Mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira.
- m. () A Literatura é a maior forma de expressão humana.
- n. () A Literatura é uma disciplina necessária apenas para a formação de professores.
- o. () A Literatura contribui para o conhecimento da norma linguística de um grupo social.
- p. () A Literatura é considerada um mecanismo transmissor da linguagem que se desenvolve entre autores e obras.

III. O PROFESSOR DE FLE E O TEXTO LITERÁRIO COMO SUPORTE DIDÁTICO AO ENSINO DE LE

12. Você considera importante utilizar textos literários no ensino do FLE?

- () Sim () Não

13. Se sua resposta à questão n°12 foi **sim**, marque as **funções** que você considera que o TL assume no contexto de ensino do FLE:

* **Você pode escolher mais de uma opção.**

- () Favorece o contato com diferentes usos linguísticos, formas e convenções da modalidade escrita.
- () Oferece amostras genuínas de diferentes estilos, registros e tipos de textos em diferentes níveis de dificuldade.
- () Favorece o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.
- () Complementa o *input*⁹⁰ linguístico da sala de aula através da diversidade de formas linguísticas presentes no discurso literário.
- () Expande a consciência linguística do aluno.
- () Gera necessidades reais de comunicação e oportunidades genuínas de interação entre os alunos.
- () Auxilia na ampliação de conhecimentos interculturais dos aprendizes.
- () Outro(s): _____

14. Se sua resposta à questão n°12 foi **não**, marque o motivo pelo qual você julga que a utilização de textos literários no ensino de FLE não é importante:

* **Você pode escolher mais de uma opção.**

- () Há outros gêneros mais importantes que devem ser trabalhados em aulas de FLE.
- () Não existem comprovações de que o TL é uma ferramenta eficaz no ensino de FLE.
- () Os alunos não entendem a linguagem literária.
- () É mais produtivo levar à sala de aula gêneros pelos quais os alunos se interessem.
- () A linguagem literária gera mais dificuldades ao ensino e aprendizagem dos alunos.
- () Outro (s): _____

⁹⁰ Entrada, inserção.

15. Você utiliza (ou utilizaria) textos literários em suas aulas do FLE?

() Sim () Não

16. Se sua resposta à questão nº15 foi **sim**, indique as atividades que você realiza (ou utilizaria) utilizando textos literários:

- () Atividades com temas gramaticais.
 () Discussão sobre o tema central do texto.
 () Comentários sobre a biografia do autor, a obra, corrente literária e seus elementos formais.
 () Atividades com foco nos elementos textuais (linguagem literária, forma, cenário, personagens, problemas etc.).
 () Atividades propostas pelo material didático.
 () Atividades exigidas pelo local em que trabalha.
 () Atividades adotadas de acordo com sua preferência (professor).
 () Resumo das ideias principais do texto.
 () Atividades de tradução.
 () Trabalho com os significados de todas as palavras não conhecidas ou não compreendidas pelos alunos.
 () Outro(s): _____

17. Com qual finalidade o professor **deve** utilizar o texto literário em suas aulas do FLE?

* **Você pode escolher mais de uma opção.**

- () Para o desenvolvimento da produção oral.
 () Para o desenvolvimento da produção escrita.
 () Para o desenvolvimento da compreensão oral.
 () Para o desenvolvimento da compreensão leitora.
 () Para o desenvolvimento da competência literária.
 () Para o desenvolvimento de atividades para formação moral.
 () Para que o aluno obtenha o domínio da gramática.
 () Para o desenvolvimento e ampliação de seu conhecimento lexical.
 () Para a ampliação de seu conhecimento de mundo.
 () Para a promoção dos aspectos socioculturais da LE.
 () Para a promoção dos aspectos linguísticos da LE.
 () Para a promoção dos aspectos discursivos da LE.
 () Para a promoção dos aspectos pragmáticos da LE.
 () Para o despertar do prazer estético.
 () Outro (s): _____

18. Se sua resposta à questão nº15 foi **não**, indique os motivos pelos quais você não faz (ou não faria) uso de textos literários em suas aulas de FLE.

* **Você pode escolher mais de uma opção.**

- () Porque não julgo importante e necessário.
 () Porque a escola ou a instituição de ensino em que trabalho **não** permite o uso de outro recurso de ensino.
 () Porque os alunos não entendem a linguagem literária.
 () Por falta de tempo para utilizá-lo em sala de aula.
 () Porque não me sinto preparado(a) para trabalhar com textos literários em sala de aula.
 () Porque não consigo encontrar o material adequado para aula.
 () Porque não consigo selecionar o material adequado para aula.
 () Porque o vocabulário do texto literário é de difícil compreensão.
 () Porque não sei como e para que utilizar o texto literário no ensino de LE.
 () Outro (s): _____

IV. FORMAÇÃO ACADÊMICA: GÊNEROS TEXTUAIS E USO DE TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO DE LE

19. Sobre o estudo de Gêneros Literários na universidade, utilize o código numérico que melhor sintetize sua opinião a respeito das afirmações abaixo.

(1) concordo (2) concordo parcialmente (3) discordo parcialmente (4) discordo

- () Os gêneros literários são mais complexos que os demais gêneros textuais.
- () O ensino de gêneros literários, na universidade, contribui para a compreensão e produção de textos nos níveis subsequentes de ensino de línguas.
- () Na graduação, a orientação para o ensino e aprendizagem da Língua Francesa por meio de gêneros literários é muito reduzida.
- () A orientação para o ensino e aprendizagem com gêneros literários no curso de Letras/Francês é suficiente para a formação de um profissional competente.
- () É preciso que o curso Letras/Francês apresente em sua grade, mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre como ensinar a língua a partir de gêneros literários.
- () A produção de textos na sala de aula do curso de Letras/Francês, tem dado espaço a variedades de gêneros textuais.
- () O uso de gêneros literários no curso de Letras tem sido feito com o único propósito de avaliar o aluno ao final de cada período.
- () O uso de gêneros literários no curso de Letras/Francês LE apresenta como um de seus objetivos a promoção do letramento literário dos professores em formação.
- () O estudo de gêneros literários no curso de Letras/Francês LE apresenta como um de seus objetivos fazer com que o aluno se conscientize da diversidade, das peculiaridades e das potencialidades de cada gênero literário.

20. Ao sair da Universidade, você estará preparado (a) nos aspectos teóricos e metodológicos para:

	Muito preparado (a)	Preparado (a)	Não tenho certeza (a)	Pouco preparado (a)	Nada preparado (a)
Ler e compreender um texto literário em FLE.					
Ler e interpretar um texto literário FLE.					
Estabelecer uma relação entre <i>literatura</i> e <i>cultura</i> (história, costumes, artes, etc.).					
Escrever um artigo ou trabalho para congresso sobre um tema de literatura.					
Escrever um artigo ou trabalho para congresso sobre um tema sobre leitura literária.					
Ministrar aulas de literatura francesa.					
Ministrar aulas com foco no incentivo à leitura.					
Aplicar a literatura ao ensino de língua francesa.					
Fazer um concurso com temas de literatura francesa.					
Fazer um concurso com temas sobre leitura literária.					
Criar projetos de incentivo à leitura.					
Escolher materiais didáticos para um trabalho com a literatura francesa.					
Escolher materiais didáticos para um trabalho sobre leitura literária.					

ANEXO C - Questionário Sobre Leitura Literária no Ensino de FLE

O Uso do Texto Literário no ensino de Francês/Lingua Estrangeira (FLE)



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
Fone/Fax: 31012032 gmla@uece.br / www.uece.br/cmla



QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO DE FLE¹

Caro (a) Informante,

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada "CRENÇAS SOBRE O USO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE FRANCÊS/LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS DE LEITURAS LITERÁRIAS COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA UECE", que está sendo desenvolvida pela mestranda Gisleuda de Araújo Gabriel sob a orientação da profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

No intuito de validar os dados coletados e, sobretudo, torná-los pertinentes à pesquisa, gostaríamos de lembrar a seriedade deste trabalho e pedir compreensão no sentido de que responda a todas as questões com o 'máximo de sinceridade possível'. Agradecemos a sua importante colaboração e assumimos o compromisso de conservar em anonimato a identidade de todos os participantes.

Gisleuda Gabriel.

I. PERFIL DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO.

1. Sexo: Masculino () Feminino 2. Idade: 20 Data: 15/06/2012
3. Nacionalidade: BRASILEIRO 4. Língua Materna: PORTUGUÊS
5. Curso/Disciplina: LETRAS FRANCÊS / PROJETO ESPECIAL III
6. Semestre: 4 7. Turno: NOITE
8. Você já estudou (ou estuda) a língua francesa em outro(s) estabelecimento(s) de ensino?
() Não. (X) Sim. Qual/Quais? IMPARH / INSTITUTO POLIGLOTA
9. Você é: () Professor de Língua Portuguesa () Professor de Língua Francesa
() Tradutor (X) Outro. _____

II. PERFIL DE APRENDIZAGEM.

10. Você já estudou com algum método de FLE?
() Não. (X) Sim. Qual? TOUT VA BIEN
11. a) Você já estudou com fragmentos de textos literários? () Não. (X) Sim.
Qual/Quais? GAVALDA ("JE VOUDRAIS QUE QUELQU'UN M'ATTENRE À QUELQUE PART.")
VOLTAIRE ("CANDIDE"), MAUPASSANT, MAIGRET, VICTOR HUGO.
11. b) Como?
(X) Leitura de passagens do texto (em sala de aula).
(X) Estudo do léxico (significado das palavras).
(X) Análise dos textos (fragmentos).
() Aproximação da civilização/cultura por meio dos textos.
() Tradução.
() Outros: _____

¹ Instrumento adaptado conforme modelos encontrados na Tese de Doutorado desenvolvida pela pesquisadora Josilene Pinheiro Mariz (2007).

12. a) Você já estudou obras literárias integrais? () Não. (X) Sim. Qual/Quais? "MARGRET ET LA JEUNE MORTE", "LES MISÉRABLES" (VICTOR HUGO)

12. b) Como?

- (X) Leitura de passagens do texto (em sala de aula).
 () Discussões temáticas.
 (X) Estudo do léxico (significado das palavras).
 (X) Análise dos textos (fragmentos).
 () Aproximação da civilização/cultura por meio dos textos.
 () Tradução.
 () Outros: _____

12. c) Quais tipos de exercícios eram trabalhados?

- (X) Resumo.
 () Tradução.
 (X) Comentário.
 () Resenha.
 () Artigo.

() Outro. Qual? _____

* O que você pensa sobre esse(s) tipo de exercício? _____

III. PERFIL DE ENSINO. (Caso você não seja professor (a) passe para questão de n°17).

13. a) Você já trabalhou com seus alunos "fragmentos" de textos literários?

() Não. () Sim. Qual/Quais? _____

13. b) Como?

- () Leitura de passagens do texto (em sala de aula).
 () Discussões temáticas.
 () Estudo do léxico (significado das palavras).
 () Análise dos textos (fragmentos).
 () Aproximação da civilização/cultura por meio dos textos.
 () Tradução.
 () Outros: _____

13. c) Justifique a(s) escolha(s): _____

14. a) Você já trabalhou (em sala de aula) obras literárias integrais? () Não. () Sim. Qual/Quais? _____

14. b) Como?

- () Leitura de passagens do texto (em sala de aula).
 () Estudo do léxico (significado das palavras).
 () Análise dos textos (fragmentos).
 () Aproximação da civilização/cultura por meio dos textos.
 () Tradução.
 () Outros: _____

14. c) Justifique as escolhas: _____

15. Quais tipos de exercícios você trabalha para controlar a leitura de seus alunos?

- () Resumo.
 () Tradução.
 () Comentário.
 () Resenha.
 () Artigo.
 () Outro. Qual? _____

* Por quê? Justifique sua escolha. _____

16. Qual a sua opinião sobre a tradução em aulas de literatura/FLE?

DEVE SER UTILIZADO COM MEDIDA, POIS O ENSINO SE DÁ EM UM AMBIENTE
 ARTIFICIAL E EXOLINGUE E DEVE-SE PRIVILEGIAR A LÍNGUA ALVO.

IV. MOTIVAÇÕES.

17. Quais são os principais problemas encontrados na aprendizagem do FLE em relação à leitura?

- (X) Compreensão dos textos trabalhados.
 (X) Nível da língua.
 (X) Vocabulário.
 () Aspectos culturais.
 () Outros. _____

18. a) Você lê obras literárias francesas por prazer?

- () Sim. (X) Não. Quais? _____

18. b) Em língua francesa?

- () Sim. (X) Não. Quais? _____

18. c) Na sua língua materna?

- () Sim. (X) Não. Quais? _____

19. a) Você prefere:

- (X) Literatura clássica. (X) Teatro.
 (X) literatura contemporânea. () Poesia.
 (X) literatura moderna (VIII^è-XIX^è siècles). () Outro. Qual? _____
 (X) Romance.

19. b) Justifique sua resposta e diga qual é sua obra e autor favorito.

"ARTE DE AMAR", "AVULÁRIA" (LITERATURA CLÁSSICA).
 "A HORA DA ESTRELA" - CLARICE LISPECTOR ; "MOKANGOS MOKADOS" (CAIO FERNANDO
 ABREU) ;

20. Você lê uma obra literária objetivando o estudo:

(X) Do léxico.

(X) Da civilização/cultura.

(X) Do enredo.

(X) Das possíveis análises sobre o autor/obra.

() Outro motivo. Qual? _____

Por quê? _____

✓ **Sobre a literatura francófona.**

21. Você gostaria de estudar sobre a literatura francófona?

(X) Sim. () Não. Por quê? PELO CONTATO COM OUTRAS CULTURAS QUE TAMBÉM
~~FAZEM~~ UTILIZAM O FRANCÊS.

22. a) Quais escritores francófonos você conhece?

Autores VOLTAIRE, MAUPASSANT, GAVALDA, PERRAUT.

Obra "BOULE DE SUIF", "MADEMOISELLE FIFI", "JE VOUDRAIS QUE QUELQU'UN
M'ATTENDE À QUELQUE PART"

País FRANÇA

22. b) Com qual frequência você os lê?

() sempre. (X) às vezes. () geralmente. () quase nunca.

Por quê? GERALMENTE QUANDO SOU COBRADO EM "CADEIRAS" (DISCIPLINAS)
NA UNIVERSIDADE OU EM CURSO REGULAR DE LÍNGUA FRANCESA.

V. SUA OPINIÃO.

23. Qual é a importância de utilizar o texto literário como recurso em aula de FLE? É possível?

Justifique a sua resposta.

PARA MELHOR ABORDAGEM DE CULTURA, LÉXICO, TRABALHAR AUTORES
E CONTEXTO.

24. Utilizando o texto literário como suporte ao ensino da língua francesa, quais são os pontos mais importantes que devem ser trabalhados, pelo professor, em um curso de formação de professores em FLE?

LÉXICO E VARIANTES LINGUÍSTICAS, CULTURA, AUTOR.

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO D – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO

Tendo em vista a pesquisa que apresenta como título “**USO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE FRANCÊS/LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA UECE**”, o (a) senhor(ra) está sendo convidado(a) a participar deste estudo, coordenado pela Prof^a. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, o qual apresenta como objetivo principal averiguar a mudança (ou não) das crenças de professores em formação do curso de Letras Francês da UECE, sobre o uso de texto literário no ensino de FLE, a partir de práticas de leituras literárias, proporcionando assim aos alunos um a formação literária adequada ao futuro exercício de sua profissão.

Neste estudo, serão utilizados questionários e, desta forma, pedimos sua colaboração a fim de que responda, de forma coerente, às perguntas propostas pelos questionários sobre o tema acima proposto. Garantimos que esta pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo na qualidade e condição de vida, dano ou transtorno aos estudos e/ou trabalho daqueles que dela participarem. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais, ou seja, serão mantidas em total sigilo, assim como a identidade dos colaboradores não será revelada a outrem.

É importante salientar que a sua participação é voluntária e o Sr. (Sra.) tem a total liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem que isso traga a você qualquer perturbação.

Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente em função da referida pesquisa e nos empenharemos em veicular, de forma clara, seus resultados através de artigos científicos, anais e periódicos especializados nessa área de conhecimento e/ou encontros científicos e congressos, sempre protegendo a identificação dos voluntariados.

Portanto, todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca deste estudo no momento oportuno. O Sr. (Sra.) poderá ter acesso a maiores informações sobre essa investigação através do telefone ou e-mail da pesquisadora: (85-8765.4229, gisleuda@hotmail.com).

O Comitê de Ética da UECE, que fica no endereço: Av. Paranjana, 1700 – Campos do Itaperi – Fortaleza/CE, encontra-se disponível para quaisquer esclarecimentos pelo fone: (85-3101.9890).

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outra para o pesquisador, que deverá anexá-lo a seus arquivos.

Eu, _____, manifesto meu consentimento em participar desta pesquisa, tendo sido esclarecido(a) a respeito deste objeto de estudo.

Fortaleza, _____ de _____ de 2012.

 Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

 Assinatura da Orientadora

 Assinatura da Pesquisadora

ANEXO E – Questionário sobre o Perfil do Leitor Literário



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
 Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA
 Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
 Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DO LEITOR LITERÁRIO¹

Caro (a) Informante,

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada “USO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE FRANCÊS/LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA UECE”, que está sendo desenvolvida pela mestrandia Gisleuda de Araújo Gabriel sob a orientação da profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

No intuito de validar os dados coletados e, sobretudo, poder utilizar os dados na pesquisa, gostaríamos de lembrar a **seriedade** e a **confidencialidade** deste trabalho e pedir compreensão no sentido de que responda a todas as questões com o ‘máximo de sinceridade possível’. Agradecemos a sua importante colaboração e assumimos o compromisso de conservar em anonimato a identidade de todos os participantes.

Gisleuda Gabriel.

Fortaleza, 17 de agosto de 2012.

I. DADOS PESSOAIS

1. Nome (opcional): _____
2. Idade: 18 anos
3. Sexo: Feminino () Masculino
4. Nacionalidade: brasileira
5. Língua Materna: português
6. Você cursa qual semestre do curso de Letras/ Francês? 4º semestre.
7. Em quanto tempo você concluirá seu curso (Letras/Francês)? 5 semestres ou _____ cadeiras.
8. Você frequenta/ou frequentou algum curso de Francês / Língua Estrangeira (FLE)?
 Não
 Sim, curso o 7º semestre.
 Sim, concluí os _____ semestres no (a) _____.

II. HISTÓRICO LEITOR

9. Relembre pelo menos um fato que tenha marcado (*positiva* ou *negativamente*) sua vida de leitor nas seguintes fases de sua vida:

9.1. Infância – em casa, na escola ou na comunidade (bairro, rua, etc.)

Haive em minha casa o fato de minha mãe ~~pedir~~ ordenar que eu pegasse um livro da escola e fizesse determinada atividade de leitura, tendo eu recusado de inúmeras formas recebi uma palmada e após ela falou: "um dia você me agradecerá por isso!" e ela tinha razão, após esse fato nunca mais voltei a recusar ler.

¹ Instrumento adaptado conforme modelos encontrados nas pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora Cleudene de Oliveira Aragão e o GPLEER (Grupo de Pesquisa LEER - Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do Mundo), e em trabalhos realizados pelo pesquisador Antonio Mendoza Fillola da Universidade de Barcelona.
 Endereço eletrônico: Universitat de Barcelona - <http://www.ub.edu/web/ub/ca/index.html>.

9.2. Adolescência e Juventude – em casa, na escola ou na comunidade (bairro, rua, etc.)

Quando peguei a obra *Tracema* de José de Alencar, não consegui entender de jeito nenhum; isso me deixou frustrado e abandonei a leitura.

9.3. Juventude – na Universidade e Início do exercício profissional.

Depois de muito tempo voltei a pegar o livro *Tracema*, desta vez a leitura está fluindo realmente e por isso me senti mais contente.

9.4. Fase atual – Nas relações familiares.

Meu pai, que lê não muito bem, conseguiu obter sucesso em provas que exigiam um nível bastante elevado, para isso foi preciso bastante esforço e treino de leitura.

9.5. Fase atual – No exercício profissional (caso já atue em sala de aula).

III. EXPERIÊNCIAS LEITORAS ATUAIS

10. Com que frequência você costuma ler?

- a. Com muita frequência.
 b. Com certa frequência.
 c. Não tenho certeza.
 d. Com pouca frequência.
 e. Com escassa ou nenhuma frequência.
 f. Não gosto de ler.

11. Você costuma ler mais textos impressos ou em meios digitais? Justifique sua resposta.

Impressos Em meios digitais. Apesar da facilidade de acesso aos livros, por meio da internet em computadores, prefiro os meios impressos, pois não me cansam muito, principalmente a questão da visão.

12. Você lê obras literárias francesas (em língua francesa) por prazer ou por imposição acadêmica?

Justifique sua resposta.

- a. Por prazer.
 b. Imposição acadêmica.
 c. Não leio obras literárias em Língua francesa.
 d. Não sei responder.

Por prazer, são as que eu mesmo escolho e as outras porque são apontadas e escolhidas pelos professores das cadeiras de assunto unicamente sobre a LF.

13. Onde você costuma ler? Marque um (x) escolhendo a frequência para cada um dos lugares.

	Sempre	Habitualmente	Às vezes	Nunca
Centro Acadêmico			<input checked="" type="checkbox"/>	
Casa	<input checked="" type="checkbox"/>			
Transporte Público		<input checked="" type="checkbox"/>		
Outro lugar (Qual / Quais?)			<input checked="" type="checkbox"/>	

✓ Qual/ Quais? Em casa de parentes

14. Em qual situação você abandona a leitura de um livro? Marque um (x) escolhendo a frequência para cada uma das razões.

	Sempre	Habitualmente	Às vezes	Nunca
Quando me entedia			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Quando é demasiada difícil			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Quando não tenho tempo				<input checked="" type="checkbox"/>
Outro(s) casos (Qual / Quais?)				<input checked="" type="checkbox"/>

✓ Qual/ Quais? _____

15. Quais gêneros costuma ler? Marque um (x) escolhendo a frequência para cada gênero.

	Sempre	Habitualmente	Às vezes	Nunca
Romance	<input checked="" type="checkbox"/>			
Poesia	<input checked="" type="checkbox"/>			
Teatro		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
Paradidáticos		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Crônica			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Revistas			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Ensaaios / Obras técnicas			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Auto-Ajuda			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Contos		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
(Auto)Biografias/ Memórias				<input checked="" type="checkbox"/>
Outros (Qual / Quais?)				<input checked="" type="checkbox"/>

✓ Qual/ Quais? _____

16. O que você mais gosta de ler? Marque um (x) escolhendo a frequência para cada uma das escolhas.

	Sempre	Habitualmente	Às vezes	Nunca
Romance	<input checked="" type="checkbox"/>			
Poesia	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
Teatro		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
Paradidáticos		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Crônica			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Revistas			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Ensaaios / Obras técnicas			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Auto-Ajuda			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Contos			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
(Auto)Biografias/ Memórias				<input checked="" type="checkbox"/>
Outros (Qual / Quais?)				<input checked="" type="checkbox"/>

✓ Qual/ Quais? _____

17. Indique 04 obras literárias e/ou autores (da literatura universal) que você mais gostou de ler.

A menina que roubava livros

A Cabana

Código da Vinci

Crepúsculo

18. Responda as seguintes perguntas sobre a presença da leitura na sua formação profissional inicial (graduação):

a. Você acha suficiente o currículo do seu curso, em relação à formação leitora? Sim () Não Por quê?

Não é suficiente, pois para uma boa formação leitora é preciso não esperar somente daquilo que a universidade oferece como apontamento de leitura, é preciso ir além da universidade.

b. Gostaria de ter no currículo mais alguma disciplina relacionada à leitura? Sim Não () Sugestão:

Alguma que enfatizasse a cultura de países francófonos

c. Acha que foi estimulado(a) o suficiente para a leitura no decorrer das diversas disciplinas?

Sim () Não Por quê?

Não tive muitas disciplinas que incentivassem a leitura.

d. Acha que foi estimulado (a) o suficiente para o trabalho com a leitura nas suas futuras salas de aula no decorrer das diversas disciplinas? Sim () Não Por quê?

Não trabalho em sala de aula ainda.

e. Quais as atividades relacionadas à leitura na universidade que mais lhe agradaram? Por quê?

Tradução e Estrutura e Uso da Língua I e II, porque trabalhavam mais a língua francesa.

f. Quais as atividades relacionadas à leitura na universidade que menos lhe agradaram? Por quê?

Houve apenas uma avaliação de material didático, para mim foi bastante enfadonho, pois as aulas eram bastante repetitivas.

g. Em quais disciplinas do curso de Letras (Francês) você acha que mais leu?

Literatura de língua francesa prosa, pois ela determina que aluno leia no mínimo 3 livros, não considerando que há também as atividades de leituras propostas pelas aulas.

Obrigada pela sua colaboração!!

ANEXO F – Questionário de Crenças 1



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS 1¹

Caro (a) Informante,

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada “USO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE FRANCÊS/LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA UECE”, que está sendo desenvolvida pela mestranda Gisleuda de Araújo Gabriel sob a orientação da profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

No intuito de validar os dados coletados e, sobretudo, poder utilizar os dados na pesquisa, gostaríamos de lembrar a **seriedade** e a **confidencialidade** deste trabalho e pedir compreensão no sentido de que responda a todas as questões com o ‘máximo de sinceridade possível’. Agradecemos a sua importante colaboração e assumimos o compromisso de conservar em anonimato a identidade de todos os participantes.

Gisleuda Gabriel.

Fortaleza, 17 de agosto de 2012.

I. PERFIL DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO

1. Nome (opcional): _____
2. Idade: 18 anos Sexo: Feminino () Masculino
4. Nacionalidade: brasileira 5. Língua Materna: português
6. Curso/Disciplina: letras / francês
7. Semestre: IV 8. Turno: noturno
9. Você já estudou (ou estuda) a língua francesa em outro(s) estabelecimento(s) de ensino?
() Não.
 Sim. Qual/Quais? IMPANH
- Sim, curso o 7º semestre.
- () Sim, conclui os _____ semestres no (a) _____
10. Você é:
() Professor(a) de Língua Portuguesa, há _____ anos/meses.
() Professor (a) de Língua Francesa, há _____ anos/meses.
() Tradutor(a) de língua: _____
() Outra profissão: estudante

II. SOBRE O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

11. Utilize o código numérico que melhor sintetize sua opinião a respeito das afirmações abaixo.

(1) concordo (2) concordo parcialmente (3) discordo parcialmente (4) discordo

- a. (1) O texto literário é um importante recurso para as aulas de Francês como Língua Estrangeira (FLE).
- b. (3) A leitura do texto literário constitui uma atividade complexa, pois a sua linguagem é muito difícil.

¹ Instrumento adaptado conforme modelos encontrados nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa LEER - Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do Mundo.
Endereço eletrônico: <http://gpleer.webnode.com.br/>

- c. (1) Para se ler e compreender um texto literário, é necessário que o aluno tenha ultrapassado os estágios iniciais de aprendizagem da língua.
- d. (1) O texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura.
- e. (1) O texto literário é um importante recurso para as aulas de ensino gramatical.
- f. (1) A utilização do texto literário no ensino de LE pode ser feita em todos os semestres de aprendizagem da língua.
- g. (2) O indivíduo *deve* ser proficiente na língua-alvo antes de ler textos literários.
- h. (1) Para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário que o professor desenvolva as habilidades de linguagem: vocabulário (estudo lexical), estrutura (estudo gramatical), discurso (oralidade).
- i. (3) A leitura é um processo de descodificação (acesso somente ao código linguístico).
- j. (3) Para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário o uso das estratégias de leitura (*skimming, scanning, predicting, etc.*).
- k. (4) Para se ler e compreender um texto literário, é necessário ter conhecimento prévio do assunto.
- l. (4) Mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira.
- m. (2) A literatura é a maior forma de expressão humana.
- n. (4) A literatura é uma disciplina necessária apenas para a formação de professores.
- o. (1) A literatura contribui para o conhecimento da norma linguística de um grupo social.
- p. (1) A literatura é considerada um mecanismo transmissor da linguagem que se desenvolve entre autores e obras.

III. O PROFESSOR DE FLE E O TEXTO LITERÁRIO COMO SUPORTE DIDÁTICO AO ENSINO DE LE

12. Você considera importante utilizar textos literários no ensino de FLE?

Sim () Não

13. Se sua resposta à questão nº12 foi **sim**, marque as **funções** que você considera que o Texto Literário (TL) assume no contexto de ensino de FLE:

* **Você pode escolher mais de uma opção.**

- a. Favorece o contato com diferentes usos linguísticos, formas e convenções da modalidade escrita.
- b. Oferece amostras genuínas de diferentes estilos, registros e tipos de textos em diferentes níveis de dificuldade.
- c. Favorece o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.
- d. Complementa o *input*² linguístico da sala de aula através da diversidade de formas linguísticas presentes no discurso literário.
- e. Expande a consciência linguística do aluno.
- f. () Gera necessidades reais de comunicação e oportunidades genuínas de interação entre os alunos.
- g. Auxilia na ampliação de conhecimentos interculturais dos aprendizes.
- h. () Outro(s): _____

14. Se sua resposta à questão nº12 foi **não**, marque o motivo pelo qual você julga que a utilização de textos literários no ensino de FLE não é importante:

* **Você pode escolher mais de uma opção.**

- a. () Há outros gêneros mais importantes que devem ser trabalhados em aulas de FLE.
- b. () Não existem comprovações de que o TL é uma ferramenta eficaz no ensino de FLE.
- c. () Os alunos não compreendem a linguagem literária.
- d. () É mais produtivo levar à sala de aula gêneros pelos quais os alunos se interessem.
- e. () A linguagem literária gera mais dificuldades ao ensino e aprendizagem dos alunos.
- f. () Outro (s): _____

² Entrada, inserção.

15. Você utiliza (ou utilizará) textos literários em suas aulas de FLE?

Sim Não

16. Se sua resposta à questão nº15 foi sim, indique as atividades que você realiza (ou utilizará) utilizando textos literários:

* Você pode escolher mais de uma opção.

- a. Atividades com temas gramaticais.
- b. Discussão sobre o tema central do texto.
- c. Comentários sobre a biografia do autor, a obra, corrente literária e seus elementos formais.
- d. Atividades com foco nos elementos textuais (linguagem literária, forma, cenário, personagens, problemas etc.).
- e. Atividades propostas pelo material didático.
- f. Atividades de compreensão leitora que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno.
- g. Atividades exigidas pelo local em que trabalha.
- h. Atividades adotadas de acordo com sua preferência (professor).
- i. Atividades de práticas de letramento literário.
- j. Resumo das ideias principais do texto.
- k. Atividades de tradução.
- l. Trabalho com os significados de todas as palavras não conhecidas ou não compreendidas pelos alunos.
- m. Outro(s): _____

17. Com qual finalidade o professor deve utilizar o texto literário em suas aulas de FLE?

* Você pode escolher mais de uma opção.

- a. Para o desenvolvimento da produção oral.
- b. Para o desenvolvimento da produção escrita.
- c. Para o desenvolvimento da compreensão oral.
- d. Para o desenvolvimento da compreensão leitora.
- e. Para o desenvolvimento da competência literária.
- f. Para o desenvolvimento de atividades para formação moral.
- g. Para que o aluno obtenha o domínio da gramática.
- h. Para o desenvolvimento e ampliação de seu conhecimento lexical.
- i. Para a ampliação de seu conhecimento de mundo.
- j. Para a promoção dos aspectos socioculturais da LE.
- k. Para a promoção dos aspectos linguísticos da LE.
- l. Para a promoção dos aspectos discursivos da LE.
- m. Para a promoção dos aspectos pragmáticos da LE.
- n. Para o despertar do prazer estético.
- o. Outro (s): _____

18. Se sua resposta à questão nº15 foi não, indique os motivos pelos quais você não utiliza (ou não utilizará) uso de textos literários em suas aulas de FLE.

* Você pode escolher mais de uma opção.

- a. Porque não julgo importante e necessário.
- b. Porque a escola ou a instituição de ensino em que trabalho não permite o uso de outro recurso de ensino.
- c. Porque os alunos não compreendem a linguagem literária.
- d. Por falta de tempo para utilizá-lo em sala de aula.
- e. Porque não me sinto preparado(a) para trabalhar com textos literários em sala de aula.
- f. Porque não consigo encontrar o material adequado para aula.
- g. Porque não consigo selecionar o material adequado para aula.
- h. Porque o vocabulário do texto literário é de difícil compreensão.
- i. Porque não sei como e para que utilizar o texto literário no ensino de LE.
- j. Outro (s): _____

IV. SOBRE FORMAÇÃO ACADÊMICA: GÊNEROS LITERÁRIOS NO ENSINO DE FLE

19. Sobre o estudo de Gêneros Literários na universidade, utilize o código numérico que melhor sintetize sua opinião a respeito das afirmações abaixo.

(1) concordo (2) concordo parcialmente (3) discordo parcialmente (4) discordo

- a. (2) Os gêneros literários são mais complexos que os demais gêneros textuais.
 b. (1) O ensino de gêneros literários, na universidade, contribui para a compreensão e produção de textos nos níveis subsequentes de ensino de línguas.
 c. (2) Na graduação, a orientação para o ensino e aprendizagem da Língua Francesa por meio de gêneros literários é muito reduzida.
 d. (4) A orientação para o ensino e aprendizagem com gêneros literários no curso de Letras/Francês é suficiente para a formação de um profissional competente.
 e. (2) É preciso que o curso Letras/Francês tenha em sua grade, mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre como ensinar a língua a partir de gêneros literários.
 f. (2) A produção de textos na sala de aula do curso de Letras/Francês, tem dado espaço a variedades de gêneros textuais.
 g. (3) O uso de gêneros literários no curso de Letras tem sido feito com o único propósito de avaliar o aluno no final de cada período.
 h. (4) O uso de gêneros literários no curso de Letras/Francês LE tem como um de seus objetivos a promoção do letramento literário dos professores em formação.
 i. (3) O estudo de gêneros literários no curso de Letras/Francês LE tem como um de seus objetivos fazer com que o aluno conscientize-se da diversidade, peculiaridades e potencialidades de cada gênero literário.

20. Ao sair da Universidade, você estará preparado (a) nos aspectos teóricos e metodológicos para:

	Muito preparado (a)	Preparado (a)	Não tenho certeza (a)	Pouco preparado (a)	Nada preparado (a)
Ler e compreender um texto literário em FLE.		X			
Ler e interpretar um texto literário FLE.		X			
Estabelecer uma relação entre <i>literatura e cultura</i> (história, costumes, artes, etc.).				X	
Escrever um artigo ou trabalho para congresso sobre um tema de literatura.			X		
Escrever um artigo ou trabalho para congresso sobre um tema sobre leitura literária.			X		
Ministrar aulas de literatura francesa.		X			
Ministrar aulas com foco no incentivo à leitura.		X			
Aplicar a literatura ao ensino de língua francesa.			X		
Fazer um concurso com temas de literatura francesa.					X
Fazer um concurso com temas sobre leitura literária.					X
Criar projetos de incentivo à leitura.			X		
Escolher materiais didáticos para um trabalho com a literatura francesa.		X			
Escolher materiais didáticos para um trabalho sobre leitura literária.			X		

Obrigada pela sua colaboração!!

ANEXO G – Questionário de Crenças 2



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS 2¹

Caro (a) Informante,

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada “USO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE FRANCÊS/LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA UECE”, que está sendo desenvolvida pela mestrandia Gisleuda de Araújo Gabriel sob a orientação da profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

No intuito de validar os dados coletados e, sobretudo, poder utilizar os dados na pesquisa, gostaríamos de lembrar a **seriedade** e a **confidencialidade** deste trabalho e pedir compreensão no sentido de que responda a todas as questões com o ‘máximo de **sinceridade** possível’. Agradecemos a sua importante colaboração e assumimos o compromisso de conservar em anonimato a identidade de todos os participantes.

Gisleuda Gabriel.

Fortaleza, 04 de dezembro de 2012.

I. PERFIL DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO

1. Nome (opcional): _____
2. Idade: 19 anos 3. Sexo: () Feminino () Masculino
4. Nacionalidade: brasileira 5. Língua Materna: português
6. Curso/Disciplina: letras/ Projeto III
7. Semestre: IV 8. Turno: noturno
9. Você já estudou (ou estuda) a língua francesa em outro(s) estabelecimento(s) de ensino?
 Não.
 Sim. Qual/Quais? IMPARI
 Sim, curso o _____ semestre.
 Sim, conclui os _____ semestres no (a) _____
10. Você é:
 Professor(a) de Língua Portuguesa, há _____ anos/meses.
 Professor (a) de Língua Francesa, há _____ anos/meses.
 Tradutor(a) de língua: _____
 Outra profissão: estudante

II. SOBRE O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

11. Utilize o código numérico que melhor sintetize sua opinião a respeito das afirmações abaixo.

(1) concordo (2) concordo parcialmente (3) discordo parcialmente (4) discordo

- a. (1) O texto literário é um importante recurso para as aulas de Francês como Língua Estrangeira (FLE).
- b. (4) A leitura do texto literário constitui uma atividade complexa, pois a sua linguagem é muito difícil.

¹ Instrumento adaptado conforme modelos encontrados nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa LEER - Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do Mundo.
Endereço eletrônico: <http://gpleer.webnode.com.br/>

- c. (2) Para se ler e compreender um texto literário, é necessário que o aluno tenha ultrapassado os estágios iniciais de aprendizagem da língua.
- d. (2) O texto literário pode ser usado em uma aula exclusivamente de leitura.
- e. (2) O texto literário é um importante recurso para as aulas de ensino gramatical.
- f. (1) A utilização do texto literário no ensino de LE pode ser feita em todos os semestres de aprendizagem da língua.
- g. (4) O indivíduo *deve* ser proficiente na língua-alvo antes de ler textos literários.
- h. (1) Para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário que o professor desenvolva as habilidades de linguagem: vocabulário (estudo lexical), estrutura (estudo gramatical), discurso (oralidade).
- i. (2) A leitura é um processo de descodificação (acesso somente ao código linguístico).
- j. (3) Para se aprender a ler em uma língua estrangeira, é necessário o uso das estratégias de leitura (*skimming, scanning, predicting, etc.*).
- k. (4) Para se ler e compreender um texto literário, é necessário ter conhecimento prévio do assunto.
- l. (4) Mesmo não sendo bom leitor na sua língua materna, o aluno pode se tornar um bom leitor em língua estrangeira.
- m. (2) A literatura é a maior forma de expressão humana.
- n. (4) A literatura é uma disciplina necessária apenas para a formação de professores.
- o. (2) A literatura contribui para o conhecimento da norma linguística de um grupo social.
- p. (2) A literatura é considerada um mecanismo transmissor da linguagem que se desenvolve entre autores e obras.

III. O PROFESSOR DE FLE E O TEXTO LITERÁRIO COMO SUPORTE DIDÁTICO AO ENSINO DE LE

12. Você considera importante utilizar textos literários no ensino de FLE?

() Sim () Não

13. Se sua resposta à questão n°12 foi **sim**, marque as **funções** que você considera que o Texto Literário (TL) assume no contexto de ensino de FLE:

* **Você pode escolher mais de uma opção.**

- a. () Favorece o contato com diferentes usos linguísticos, formas e convenções da modalidade escrita.
- b. () Oferece amostras genuínas de diferentes estilos, registros e tipos de textos em diferentes níveis de dificuldade.
- c. () Favorece o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.
- d. () Complementa o *input*² linguístico da sala de aula através da diversidade de formas linguísticas presentes no discurso literário.
- e. () Expande a consciência linguística do aluno.
- f. () Gera necessidades reais de comunicação e oportunidades genuínas de interação entre os alunos.
- g. () Auxilia na ampliação de conhecimentos interculturais dos aprendizes.
- h. () Outro(s): _____

14. Se sua resposta à questão n°12 foi **não**, marque o motivo pelo qual você julga que a utilização de textos literários no ensino de FLE não é importante:

* **Você pode escolher mais de uma opção.**

- a. () Há outros gêneros mais importantes que devem ser trabalhados em aulas de FLE.
- b. () Não existem comprovações de que o TL é uma ferramenta eficaz no ensino de FLE.
- c. () Os alunos não compreendem a linguagem literária.
- d. () É mais produtivo levar à sala de aula gêneros pelos quais os alunos se interessem.
- e. () A linguagem literária gera mais dificuldades ao ensino e aprendizagem dos alunos.
- f. () Outro (s): _____

² Entrada, inserção.

15. Você utiliza (ou utilizará) textos literários em suas aulas de FLE?

() Sim () Não

16. Se sua resposta à questão nº15 foi **sim**, indique as atividades que você realiza (ou utilizará) utilizando textos literários:

* **Você pode escolher mais de uma opção.**

- a. () Atividades com temas gramaticais.
- b. () Discussão sobre o tema central do texto.
- c. () Comentários sobre a biografia do autor, a obra, corrente literária e seus elementos formais.
- d. () Atividades com foco nos elementos textuais (linguagem literária, forma, cenário, personagens, problemas etc.).
- e. () Atividades propostas pelo material didático.
- f. () Atividades de compreensão leitora que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno.
- g. () Atividades exigidas pelo local em que trabalha.
- h. () Atividades adotadas de acordo com sua preferência (professor).
- i. () Atividades de práticas de letramento literário.
- j. () Resumo das ideias principais do texto.
- k. () Atividades de tradução.
- l. () Trabalho com os significados de todas as palavras não conhecidas ou não compreendidas pelos alunos.
- m. () Outro(s): _____

17. Com qual finalidade o professor **deve** utilizar o texto literário em suas aulas de FLE?

* **Você pode escolher mais de uma opção.**

- a. () Para o desenvolvimento da produção oral.
- b. () Para o desenvolvimento da produção escrita.
- c. () Para o desenvolvimento da compreensão oral.
- d. () Para o desenvolvimento da compreensão leitora.
- e. () Para o desenvolvimento da competência literária.
- f. () Para o desenvolvimento de atividades para formação moral.
- g. () Para que o aluno obtenha o domínio da gramática.
- h. () Para o desenvolvimento e ampliação de seu conhecimento lexical.
- i. () Para a ampliação de seu conhecimento de mundo.
- j. () Para a promoção dos aspectos socioculturais da LE.
- k. () Para a promoção dos aspectos linguísticos da LE.
- l. () Para a promoção dos aspectos discursivos da LE.
- m. () Para a promoção dos aspectos pragmáticos da LE.
- n. () Para o despertar do prazer estético.
- o. () Outro (s): _____

18. Se sua resposta à questão nº15 foi **não**, indique os motivos pelos quais você não utiliza (ou não utilizará) uso de textos literários em suas aulas de FLE.

* **Você pode escolher mais de uma opção.**

- a. () Porque não julgo importante e necessário.
- b. () Porque a escola ou a instituição de ensino em que trabalho **não** permite o uso de outro recurso de ensino.
- c. () Porque os alunos não compreendem a linguagem literária.
- d. () Por falta de tempo para utilizá-lo em sala de aula.
- e. () Porque não me sinto preparado(a) para trabalhar com textos literários em sala de aula.
- f. () Porque não consigo encontrar o material adequado para aula.
- g. () Porque não consigo selecionar o material adequado para aula.
- h. () Porque o vocabulário do texto literário é de difícil compreensão.
- i. () Porque não sei como e para que utilizar o texto literário no ensino de LE.
- j. () Outro (s): _____

ANEXO H – Atividade com o Uso do Texto Literário produzida por P1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Seule

*Seule, seule
Seule même dans tes bras
Seule le jour
Seule la nuit
Rêvant toujours
L'amour qui ne vient pas*

*Chante une chanson pour me bercer
Fais-moi, je t'en prie, tout oublier
Enlace-moi
Embrasse-moi*

*Prends, mon chéri, tout ce que tu veux
O si tu savais me faire sourire
Je pourrais t'aimer jusqu'au delire
Mais, mon amour
O mon amour
Tu n'est pas l'amour rêvé.*

Vinicius de Moraes

Exercices

1. **Soulignez les mots de la poésie que vous ne comprenez pas et chercher au dictionnaire la signification.**
2. **Traduisez cette poésie là. Après comparez votre traduction avec la version original, regardez la rime, avez-vous la conserver dans votre traduction ?**
3. **Pour vous, dans une traduction, qu'est-ce que c'est plus important, conserver la rime ou essayer de maintenir toujours le sens sans se précuquer avec la rime ? Justifiez votre réponse.**
4. **Pensez-vous que le « sujet-lyrique » est heureux ? Quelles sont les sentiments qu'il transmet ?**
5. **L'auteur Vinicius de Moraes n'est pas un auteur français, mais avez vous déjà lu d'autre poésie de lui, même en portugais? Quel ou quelles ?**
6. **Cherchez d'autres poesies françaises qui parlent du thème solitude.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Curso de Letras

(Universidade Estadual do Ceará, Leitura em língua francesa, Antonia Gerlana...)



PLANO DE AULA - AULA 1

Curso: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Professora: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Data: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Período: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Horário: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Carga horária: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Local: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Nível: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx A2

Nº de Alunos: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

I. OBJETIVO GERAL:

Suscitar no aluno, além do treinamento das suas habilidades na leitura de um texto literário poético em língua francesa, a capacidade também de explorar sorrateiramente questões sobre o universo da tradução de um texto literário poético.

II. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Apontar e elucidar o significado das palavras que sejam desconhecidas aos alunos;
- Estimular os alunos a levar utilizar o dicionário na sala;
- Identificar as dificuldades que o aluno venha a ter com o texto, visto que é um texto literário poético e pode se mostrar de difícil compreensão, logo desinteressante para alguns.
- Despertar no aluno o interesse pela tradução e a compreensão das suas dificuldades ao traduzir;
- Propor aos estudantes pesquisar mais textos do mesmo gênero literário.

III. CONTEÚDO:

- Estudo e sondagem da poesia *Seule* de *Vinícius de Moraes*.

IV. PROCEDIMENTOS:

- Apresentação do conteúdo através de relatos de experiências leitoras dos alunos sobre o conteúdo da aula (suas crenças quanto ao gênero a ser estudado);
- Estudo do gênero literário poesia com sugestão de exercícios;
- Reconhecer, através da leitura da poesia "*Seule*" de *Vinícius de Moraes*, os problemas de compreensão e leitura;
- Promover na sala de aula o exercício da tradução.
- Orientar os alunos a ressaltar os sentimentos do eu-lírico da poesia a ser lida.

V. RECURSOS:

- Quadro branco; Pincel; Apagador e Material impresso, Dicionário.

VI. AVALIAÇÃO DA AULA:

- A aplicação de exames avaliativos sobre o conteúdo estudado será feita continuamente através do exercício proposto em sala de aula, levando em consideração a capacidade comunicativa e participativa do aluno em sala de aula.

VII. BIBLIOGRAFIA:

MORAES, Vinícius de. **Obras Completas.** [

ANEXO I - Parecer do Comitê de Ética



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
 Universidade Estadual do Ceará
 Comitê de Ética em Pesquisa
 Av. Paranjana, 1700 - Campus do Itaperi
 CEP 60.740-000 - Fortaleza-Ce
 Fone: 3101.9890 - E-mail: cep@uece.br



Fortaleza (CE), 21 de julho de 2010

Título: A literatura na formação de professores de LE na UECE como objeto de estudo, recurso para o ensino e formadora de leitores: diagnóstico e propostas de atuação.

Processo: Nº 10130487-0 FR - 343539

Interessada: Cleudene de Oliveira Aragão

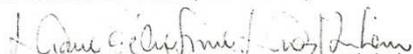
Instituição responsável: UECE – Curso de Letras

Área temática: Grupo III

PARECER

A formação literária de professores de E/LE (espanhol e literatura espanhola) deveria tratar a literatura sobre uma tripla expectativa: como objetivo de estudo, preparando os alunos para analisarem criticamente obras literárias; como recurso para o ensino, capacitando os futuros professores para trabalhar com textos literários em sala de aula de E/LE; e como formadora de leitores, desenvolvendo nos estudantes sua competência literária e leitora e o seu hábito leitor, este trabalho, que nasceu da tese de doutorado da proponente, tem por finalidade estudar os caminhos da educação literária no Curso de Letras (português e espanhol) da UECE e propor alternativas com vistas à criação de um novo modelo que incidirá também sobre a prática dos professores em sua atuação no contexto de ensino de LE. O diagnóstico foi realizado com base na pesquisa-ação e através de diversos instrumentos como questionários de alunos e professores, além da observância de uma experiência piloto realizada em 2003. Aproveitando que o Curso de Letras vive a implantação do seu novo projeto pedagógico, buscar-se-á apontar alguns caminhos de inovação para a educação literária proporcionada pela UECE, na esperança de que a literatura se converta em uma ferramenta útil e fértil para o futuro dos professores e que inaugurar-se-á um processo de retro-alimentação que torne menos árido o tratamento didático da literatura nos diversos níveis educativos. O objetivo geral do estudo é averiguar a situação da formação literária proporcionada pelo Curso de Letras da UECE propor mudanças para que o curso de formação de professores de LE passe a tratar didaticamente a UECE como objeto de estudo, como recurso para o ensino de LE e como formadora de leitores, proporcionando assim aos alunos uma formação literária adequada para preparar-lhes para o futuro exercício de sua profissão. A pesquisa será aplicada, descritiva, bibliográfica e exploratória, com abordagem qualitativa (mas com alguma análise quantitativa), envolvendo a utilização de questionários, e com perspectiva de trabalhos de campo. Os locais do estudo são: CH da UECE, Núcleos de Línguas da UECE, PROLIN da UECE, escolas públicas e cursos de idiomas em que atuem egressos de Curso de Letras da UECE.

O referido projeto é relevante e de interesse para a instituição envolvida. O orçamento está explícito, importando em cerca de R\$ 2.880,00, financiado pela pesquisadora. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está adequado ao estudo. O projeto está bem estruturado e é relevante havendo retorno para a comunidade. O questionário a ser aplicado está em espanhol, mas há uma versão no vernáculo. O projeto atende aos ditames da Resolução 196/96 do CNS e, portanto, está aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (CEP-UECE).


 Prof.ª. Dra. Diana Célia Sousa Nunes Pinheiro

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UECE

