

## **O DISCURSO IDEOLÓGICO NO MÉTODO *REFLETS-BRÉSIL***

**João José Saraiva da Fonseca**

**Natal – RN**  
**2008**

**JOÃO JOSÉ SARAIVA DA FONSECA**

**O DISCURSO IDEOLÓGICO NO MÉTODO *REFLETS-BRÉSIL***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio de Carvalho Lopes.

**Natal – RN  
2008**

F673o Fonseca, João José Saraiva.

O discurso ideológico no método reflets-Brésil./ João José Saraiva da Fonseca. - Natal, 2008.

417 f.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio de Carvalho Lopes  
Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

1. Educação. 2. Ensino de Língua Estrangeira. 3. Método Reflets-Brésil. 4. Material Didático. 5. Ideologia. 6. Discurso Ideológico. 7. Currículo. I. Título.

CDD: 370

# JOÃO JOSÉ SARAIVA DA FONSECA

## O DISCURSO IDEOLÓGICO NO MÉTODO *REFLETS-BRÉSIL*

Tese julgada e aprovada em 18 de dezembro de 2008, para fins de acesso ao Doutorado em Educação, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

**Área de concentração:** Educação, Linguagem e Formação do Leitor

### BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Marcos Antônio de Carvalho Lopes - Dr.  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Presidente e orientador

---

Profª Drª. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin  
Universidade Federal do Ceará  
Examinadora externa

---

Profª Drª. Mirian de Albuquerque Aquini  
Universidade Federal da Paraíba  
Examinadora externa

---

Prof. Dr. João Gomes da Silva Neto  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Examinador interno

---

Prof. Dr. Arnon Alberto Mascarenhas Andrade  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Examinador interno

---

À minha família que nunca me negou atenção e apoio e a meus pais.

À minha eterna namorada, Sonia, que permanentemente me estimulou e apoiou face aos desafios do projeto que agora termina.

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho só foi possível graças ao apoio de muitas pessoas. Particularmente refiro:

Ao orientador Prof. Dr. Marcos Antônio de Carvalho Lopes, pelo interesse contínuo demonstrado, bem como pelo valioso estímulo ao longo da elaboração.

Ao Prof. Dr. João Gomes da Silva Neto, pelo apoio que me deu e sem o qual a realização da Tese se tinha revelado inviável.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria das Graças Pinto Coelho, pela atenção que me facilitou durante todo o trabalho.

A tantos outros, que, ao longo desse tempo de percurso, passaram pelo meu caminho, fornecendo-me elementos preciosos e me dando força para realizar este projeto.

**João Fonseca**

“A todos os que, convictamente,  
acreditam que, também pelas línguas  
a diversidade prevalecerá.”

Orlando Streck-Ribeiro

## RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo identificar, descrever e compreender o discurso ideológico do Método Reflets-Brésil. O estudo subsidiou-se, por um lado, na análise das recomendações brasileiras e européias sobre o ensino de língua estrangeira, bem como a reflexão sobre o material didático e ensino de língua estrangeira proposta, respectivamente, por Alain Choppin e Christian Puren e, por outro lado, encontrou suporte orientador na proposta teórica de John B. Thompson no que diz respeito aos conceitos de cultura e ideologia. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi fundamentada nas idéias de Norman Fairclough para a análise crítica do discurso e organizou-se em torno do pressuposto de que o Método Reflets-Brésil, como produto da indústria livreira européia e, ao mesmo tempo, adaptado para o público brasileiro, veicula um discurso ideológico, apesar das recomendações normativas brasileiras no âmbito da educação e da elaboração de livro didático. Do estudo, pode-se concluir pela veracidade do pressuposto, sendo que o Método Reflets-Brésil não só pode ser entendido como um **veículo ideológico**, como também não faculta, na sua proposta de ensino de língua estrangeira, espaço para uma reflexão que possa conduzir e contribuir para uma reconstrução crítica desse discurso e/ou das práticas relacionadas com ensino do francês como língua estrangeira.

Palavras-chave: Ensino de Língua Estrangeira, Método Reflets-Brésil, material didático, ideologia, discurso ideológico, currículo.

## RÉSUMÉ

Cette étude vise à identifier, décrire et comprendre, le discours idéologique de la méthode Reflets-Brésil. L'étude, a été subventionnée en partie par une analyse des recommandations brésiliennes, et européennes, sur l'enseignement des langues étrangères, et pour la réflexion sur le matériel d'enseignement des langues étrangères, proposées respectivement par Alain Choppin et Christian Puren, et d'autre part, trouvé appui théorique, de la proposition de John B. Thompson en ce qui concerne les concepts de la culture et l'idéologie. La recherche a été de nature qualitative, sur la base des idées de Norman Fairclough sur l'analyse **critique du discours**, et a été organisé autour de l'hypothèse que la méthode Reflets-Brésil, tandis que un produit de la industrie européenne du livre, adaptée pour le public brésilien, traduit le discours idéologique, malgré les recommandations brésiliennes en matière d'éducation et le développement des manuels scolaires. Dans l'étude, il a été conclu par la véracité de l'hypothèse. La méthode Reflets-Brésil, non seulement peut être comprise comme un véhicule idéologique, mais ne prévoit pas dans sa proposition pour l'enseignement des langues étrangères, un espace de réflexion qui peuvent conduire à une reconstruction de discours critique et / ou pratiques liées à l'enseignement du français comme langue étrangère.

Mots clefs: L'enseignement de langue étrangère, la méthode Reflets-États-Unis, matériel pédagogique, idéologie, discours idéologique, curriculum.

## LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 -	Mapa conceitual da pesquisa.....	28
Esquema 2 -	Dimensões do discurso.....	74
Esquema 3 -	Seqüência de passos durante a análise dos dossiers e lições.....	154
Esquema 4 -	Relacionado à dimensão: comunidade internacional	278
Esquema 5 -	Relacionado à dimensão: França.....	282
Esquema 6 -	Relacionado à dimensão: franceses.....	287
Esquema 7 -	Relacionado à dimensão: francofonia.....	303
Esquema 8 -	Relacionado à dimensão: família.....	306
Esquema 9 -	Relacionado à dimensão: relação homem / mulher...	308
Esquema 10 -	Relacionado à dimensão: relação homem / mulher...	317
Esquema 11 -	Relacionado à dimensão: aos princípios éticos.....	322
Esquema 12 -	Relacionado à dimensão: simbólica.....	328
Esquema 13 -	Relacionado à dimensão: o mundo do outro.....	331
Esquema 14 -	Relacionado às situações de relações de poder encontrados no MRB.....	336
Esquema 15 -	Relacionado às situações de conflito de reconciliação	339
Esquema 16 -	Relacionado às situações de inconformismo.....	340
Esquema 17 -	Relacionado às situações de conformismo.....	340
Esquema 18 -	Relacionado às situações que podem ser associadas à “projetos”.....	342
Esquema 19 -	Relacionado às situações que podem ser associadas ao “medo”.....	343
Esquema 20 -	Relacionado às situações que podem ser associadas à celebração / festa.....	344
Esquema 21 -	Relacionado às situações que podem ser associadas à habitação.....	348
Esquema 22 -	Relacionado às situações que podem ser associadas ao meio ambiente.....	349

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação entre a estrutura das lições no <i>WebEduc</i> e no DTA e DTP.....	33
Quadro 2 - Comparação entre a estrutura das lições nos DTA e DTP e a dos episódios dos alunos no MRVI.....	34
Quadro 3 - Comparação entre a estrutura do episódio 5 do livro do aluno no MRVI e a da lição 5 no DTA.....	39
Quadro 4 - Comparação entre a estrutura dos documentos de trabalho do professor e do aluno.....	41
Quadro 5 - Funções do livro didático no que diz respeito ao aluno	.86
Quadro 6 - Funções do livro didático no que diz respeito ao professor.....	.87
Quadro 7 - Os círculos de expansão da língua inglesa.....	132
Quadro 8 - Evolução histórica dos métodos de ensino de língua estrangeiro.....	150
Quadro 9 - Conteúdos dos vídeos dos episódios das lições 1 a 8 do MRVI, no que diz respeito ao texto e à prática Sociocultural.....	153
Quadro 10 - Síntese da análise realizada à lição 1.....	177
Quadro 11 - Síntese da análise realizada à lição 2.....	190
Quadro 12 - Síntese da análise realizada à lição 3.....	203
Quadro 13 - Síntese da análise realizada à lição 4.....	213
Quadro 14 - Síntese da análise realizada à lição 5.....	223
Quadro 15 - Síntese da análise realizada à lição 6.....	232
Quadro 16 - Síntese da análise realizada à lição 7.....	241
Quadro 17 - Síntese da análise realizada à lição 8.....	248
Quadro 18 - Definição das categorias de análise, a partir das listas de itens propostos pelos documentos que serviram de base ao presente trabalho para serem trabalhados no ELE, no âmbito do desenvolvimento do plurilingüismo e da competência intercultural.....	277
Quadro 19 - Expressões utilizadas no MRB didático para caracterizar Benoit.....	289
Quadro 20 - Expressões utilizadas no MRB para caracterizar Pascal	291

Quadro 21 -	Expressões utilizadas no MRB para caracterizar Julie	293
Quadro 22 -	Comparação dos perfis de Julie e Marie.....	300
Quadro 23 -	Referência a família nos vídeos de apresentação das lições e dos episódios do Método <i>Reflets-Brésil</i> .....	304
Quadro 24 -	Situação de galanteio e ligação sentimental implícita ou explícita.....	309
Quadro 25 -	Referências à relação homem / mulher ao longo do material didático do Método <i>Reflets-Brésil</i> .....	311
Quadro 26 -	Profissões das personagens do material didático.....	313
Quadro 27 -	As expressões relacionadas com o trabalho utilizadas no MRB.....	315
Quadro 28 -	Expressões utilizadas no MRB para caracterizar Laurent – o estagiário.....	316
Quadro 29 -	Exemplos no MRB que poderão ser vinculados a uma dimensão símbolos.....	329
Quadro 30 -	Referências ao estrangeiro no material didático do método <i>Reflets-Brésil</i> .....	332
Quadro 31 -	Relações de poder identificar em diversos momentos da ação.....	335
Quadro 32 -	Situações de inconformismo e conformismo apresentadas no material didático do Método <i>Reflets-Brésil</i> ...	337
Quadro 33 -	Situações de conflitos e reconciliação identificadas ao longo do texto.....	338
Quadro 34 -	Situações de celebração / festa apresentadas no MRB.....	345
Quadro 35 -	Atividades realizadas pelos franceses ao fim de Semana.....	346
Quadro 36 -	Elementos considerados essenciais para a análise dos mecanismos relativos à produção, consumo e distribuição do manual escolar.....	352
Quadro 37 -	Distribuição dos gêneros dos personagens nos vídeos do MRB.....	359
Quadro 38 -	Tipologia das categorias de questionamento.....	362
Quadro 39 -	Questionamentos formulados em cada seção do MRB.....	366

Quadro 40 - Proposta de trabalho a ser adotada pelo professor quando da utilização do MRB.....	368
Quadro 41 - Pressupostos para a análise do MRB, considerando as recomendações normativas da educação nacional sobre o material didático.....	369

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Dimensões do discurso.....	69
Figura 2 -	Modelo tridimensional de Fairclough.....	76
Figura 3 -	O livro didático face às múltiplas influências que sofre	.88
Figura 4 -	Café de Paris.....	157
Figura 5 -	Torre Eiffel.....	157
Figura 6 -	Louvre.....	157
Figura 7 -	Arco do Triunfo.....	157
Figura 8 -	“ <i>Champs-Élysées</i> ”.....	157
Figura 9 -	Mapa de Paris com a localização (A) do 9º bairro de Paris.....	158
Figura 10 -	Porta de madeira trabalhada do prédio onde moram Benoit e Julie.....	158
Figura 11 -	Janela da fachada do prédio onde moram Benoit e Julie.....	158
Figura 12 -	Área comum do interior do prédio onde vivem Benoit e Julie.....	159
Figura 13 -	Nome e sobrenome de Benoit e Julie na placa da porta do apartamento onde vivem.....	159
Figura 14 -	Julie atende P-H de Latour na porta do apartamento onde vive com Benoit.....	160
Figura 15 -	Benoit atende P-H de Latour na porta do apartamento	160
Figura 16 -	A postura de Pierre-Henri de Latour é formal.....	161
Figura 17 -	P-H de Latour fala com Benoit e Julie.....	161
Figura 18 -	Benoit e Julie olham um para o outro antes de se despedirem de P-H de Latour.....	162
Figura 19 -	Postura de Thierry Mercier enquanto fala com Julie...	163
Figura 20 -	Benoit se apresenta a T. Mercier e, após se levantar, lhe dá a entender que deve fazer o mesmo.....	163
Figura 21 -	Benoit conduz T. Mercier à porta.....	164
Figura 22 -	A candidata número três apresenta-se acompanhada por um cão.....	164

Figura 23 -	O candidato número 4 apresenta-se com cabeça raspada e mascarando chiclete.....	165
Figura 24 -	A jovem protagonista da cena 5 lê uma revista.....	165
Figura 25 -	Um jovem, ouvindo música, apresenta-se como candidato 6.....	166
Figura 26 -	Ingrid é uma das candidatas a ser locatária do apartamento.....	167
Figura 27 -	Julie mostra, na sua expressão corporal e facial, não aprovar a seleção de Ingrid.....	167
Figura 28 -	Julie apresenta Pascal e Benoit como o novo locatário..	168
Figura 29 -	Benoit cumprimenta Pascal, após ter aceitado que ele seja o novo locatário.....	169
Figura 30 -	Paris: Torre Eiffel, Arco do Triunfo e “ <i>Champs-Élysées</i> ”	170
Figura 31 -	Ambiente urbano de Paris: rua e prédio onde moram Benoit e Julie.....	171
Figura 32 -	Benoit, interrompendo o diálogo entre Julie, e Pierre-Henri de Latour se apresentando; indicando a T. Mercier a saída e falando com Ingrid.....	172
Figura 33 -	Candidatos: formalidade de Pierre-Henri de Latour, informalidade de T. Mercier e radicalismo do jovem de cabeça raspada e do jovem ouvindo música.....	172
Figura 34 -	Julie recebendo Pierre-Henri de Latour, recusando Ingrid e apresentando Pascal e Benoit.....	173
Figura 35 -	As candidatas a partilhar o apartamento.....	173
Figura 36 -	Benoit cumprimenta Pascal.....	174
Figura 37 -	Os pais de Julie visitam o apartamento.....	179
Figura 38 -	Julie e Benoit se beijam no rosto quando este chega em casa.....	179
Figura 39 -	Benoit chega em casa e fala com Julie e seus pais.....	180
Figura 40 -	Julie mostra o seu quarto aos pais.....	182
Figura 41 -	Pascal está passando roupa a ferro quando é surpreendido com a entrada de Julie e seus pais.....	183
Figura 42 -	Os pais de Julie se despedem de Pascal.....	183
Figura 43 -	Julie e a mãe riem da decisão de M. Prévost e, afinal, ir comer em um restaurante.....	184

Figura 44 - Julie e seu pai diante de Benoit quando da sua Chegada em casa e da apresentação ao casal Prévost.....	185
Figura 45 - Julie e seu pai diante de Pascal quando da entrada no seu quarto.....	186
Figura 46 - Julie quando recebe o elogio de seu pai sobre a arrumação do seu quarto.....	186
Figura 47 - Julie e sua mãe riem discretamente quando o pai aceita fazer o jantar e depois desiste.....	187
Figura 48 - Julie e Benoit falam à porta do prédio onde vivem.....	193
Figura 49 - A colega avisa Benoit que ele foi substituído.....	193
Figura 50 - Benoit recebe, com surpresa, a notícia da sua substituição.....	194
Figura 51 - A colega de Benoit esclarece que se trata de uma brincadeira.....	194
Figura 52 - O estagiário atende Mme. Desport quando Benoit entra na sala.....	196
Figura 53 - Mme. Desport suplica que Benoit resolva a situação rapidamente.....	196
Figura 54 - Face ao olhar furioso de Mme. Desport, o estagiário desvia o olhar.....	197
Figura 55 - Laurent é surpreendido pelo convite de Benoit para irem à sala de Nicole.....	198
Figura 56 - Benoit entra na agência de viagens e resolve rapidamente a situação da cliente difícil.....	199
Figura 57 - O estagiário fica sem jeito diante do olhar furioso da cliente difícil.....	199
Figura 58 - Laurent, surpreendido, quando Benoit o convida para ir à sala de Nicole.....	199
Figura 59 - A cliente difícil atendida por Laurent.....	200
Figura 60 - A cliente difícil suplica a Benoit que a atenda.....	200
Figura 61 - Comparando Benoit e o estagiário.....	201
Figura 62 - Laurent é elogiado por Nicole e Annie.....	205
Figura 63 - Nicole e Annie elogiam Laurent.....	206
Figura 64 - Laurent elogia os bolos servidos por Nicole e Annie...	206
Figura 65 - Benoit alerta para o fato de estar na hora de continuar o trabalho.....	.207

Figura 66 - Nicole e Annie discutem se oferecem flores a Benoit..	208
Figura 67 - Laurent coloca a correspondência na mesa de Benoit	209
Figura 68 - Benoit recebe os parabéns dos colegas de trabalho...	210
Figura 69 - Benoit recebe as flores.....	210
Figura 70 - Julie procura entrevistar uma transeunte que afirma não ter tempo.....	216
Figura 71 - Julie, desanimada, se aproxima de Claudia.....	216
Figura 72 - Julie desabafa com Claudia que não é fácil aplicar questionários.....	217
Figura 73 - Claudia se dirige a duas transeuntes e tenta conseguir a entrevista.....	218
Figura 74 - Julie se dirige a um jovem com o intuito de lhe aplicar o questionário.....	220
Figura 75 - Claudia apóia Julie quando esta consegue a entrevista com o jovem.....	220
Figura 76 - Julie espera Claudia na saída de uma estação de Metrô.....	225
Figura 77 - Julie e Claudia falam enquanto caminham numa rua de Paris.....	226
Figura 78 - Julie e Claudia falam com Yves e com a jovem artista Violaine.....	227
Figura 79 - Violaine explica a Julie que procura alguém que possa vender suas obras.....	228
Figura 80 - Comunicação não-verbal de François.....	229
Figura 81 - Pascal fica preocupado quando Benoit o informa que está acontecendo uma greve nos transportes.....	235
Figura 82 - Julie procura ajudar Pascal a resolver a situação ocasionada pela greve dos transportes.....	236
Figura 83 - Pascal parte na moto de François.....	237
Figura 84 - Pascal é recebido pelo diretor do Centro Cultural.....	238
Figura 85 - O diretor do Centro Cultural pede a Isabelle que ela conduza Pascal numa visita às instalações.....	243
Figura 86 - Pascal assiste à oficina de <i>hip-pop</i> .....	244
Figura 87 - Pascal, avisado por Akim, procura os jovens que estariam junto da moto, mas não os encontra.....	245
Figura 88 - Pascal fala com o diretor do Centro Cultural.....	246

Figura 89 - Apresentação de Marie, de preto, contra um fundo de composição colorida.....	249
Figura 90 - Philippe, imaginado por Marie, num primeiro momento de idealização.....	250
Figura 91 - Philippe, imaginado por Marie, num segundo momento de idealização.....	251
Figura 92 - Chegando no meio do apartamento e depois de um rápido olhar, Philippe afirma ser um espaço interessante.....	252
Figura 93 - A quantidade de bagagem trazida pelo jovem motiva Marie afirmar que ele é muito espaçoso.....	252
Figura 94 - Marie começa falando com Philippe formalmente, contudo ele é categórico quando afirma que não quer ser tratado por “ <i>monsieur</i> ” ou por “ <i>vous</i> ”, mas por “ <i>tu</i> ”.....	253
Figura 95 - Philippe na imaginação de Marie.....	254
Figura 96 - Philippe que se apresenta para partilhar o apartamento.....	255
Figura 97 - Marie mostra fotos de família a Philippe.....	257
Figura 98 - Philippe lê a mensagem no computador.....	258
Figura 99 - Marie se protege dos objetos que Philippe arremessa contra ela.....	258
Figura 100 - Philippe é surpreendido por Marie quando esta lhe prepara uma festa de aniversário.....	260
Figura 101 - Os amigos chegam para a festa de aniversário de Philippe.....	261
Figura 102 - Competências que deverão ser desenvolvidas no ensino de uma língua estrangeira, visando promover o plurilingüismo.....	274
Figura 103 - Síntese da mensagem veiculada pelo MRB no que diz respeito à França.....	283
Figura 104 - Pascal sendo apresentado por Julie a Benoit e passando a ferro quando da visita dos pais da jovem.....	285
Figura 105 - Os candidatos ao lugar de locatário do apartamento...	286
Figura 106 - Benoit chega em casa e é recebido por Julie e é apresentado por esta aos seus pais.....	286

Figura 107 - Pascal é surpreendido por Julie no seu quarto quando passa a ferro e esta lhe apresenta os pais.....	286
Figura 108 - Benoit em dois episódios do MRB.....	288
Figura 109 - Pascal em dois episódios do MRB.....	290
Figura 110 - Vestuário de Marie em vários episódios.....	295
Figura 111 - Vestuário de Julie em vários episódios.....	296
Figura 112 - penteado de Marie em vários episódios.....	296
Figura 113 - penteado de Julie em vários episódios.....	297
Figura 114 - Expressão corporal de Marie em vários episódios.....	297
Figura 115 - Expressão corporal de Julie em vários episódios.....	298
Figura 116 - Árvore genealógica de acordo com a proposta apresentada no DTP e DTA do MRB.....	304
Figura 117 - Mapa de Paris e arredores com a localização de onde decorre a ação.....	318
Figura 118 - Critérios apontados para a análise dos candidatos...	321
Figura 119 - Imagem do homem francês imaginado por Marie.....	323
Figura 120 - Imagem do homem francês representado por Benoit	324
Figura 121 - Imagem do homem francês representado por François	324
Figura 122 - Imagem do homem francês imaginado por Marie em contraponto com um jovem jamaicano calmo e descontraído também imaginado.....	325
Figura 123 - Imagem do homem francês imaginado por Marie em contraponto com a realidade de Philippe.....	325
Figura 124 - Imagem do homem francês representado por Benoit em contraponto com François.....	325
Figura 125 - Imagem do homem francês representado por Benoit em contraponto com Laurent.....	326
Figura 126 - Mme. Desport durante o atendimento por Laurent e quando suplica a Benoit que resolva rapidamente o seu problema.....	326
Figura 127 - Marie vê fotos antigas e brinca com um brinquedo de pelúcia.....	327
Figura 128 - Marie “feiticeira” dá a Philippe um misterioso líquido fortificante.....	327
Figura 129 - Referências simbólicas a Jamaica e ao Oriente.....	331
Figura 130 - Apartamento dos jovens franceses.....	347

Figura 131 - Espaço partilhado por Marie e Philippe.....	347
Figura 132 - Relação entre os materiais didáticos elaborados na França e no Brasil e utilizados no MRB.....	355

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Distribuição das situações de galanteio e ligação sentimental implícita ou explícita no MRB.....	308
Tabela 2 -	Contabilização dos gêneros dos personagens nos vídeos do MRB.....	359
Tabela 3 -	Distribuição da população francesa em função da idade.....	360
Tabela 4 -	Distribuição dos gêneros na população francesa.....	360
Tabela 5 -	Contabilização parcial e final dos resultados obtidos nas seções do MRB.....	366
Tabela 6 -	Nível da tipologia de questões e categorias de questionamento.....	367

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD -	Análise Crítica do Discurso
BRASED -	<i>Thesaurus</i> Brasileiro da Educação
CNLD -	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED -	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
DTA -	Documento de Trabalho do Aluno
DTP -	Documento de Trabalho do Professor
ELE -	Ensino de Língua Estrangeira
FAE -	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME -	Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INL -	Instituto Nacional do Livro
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE -	Língua Estrangeira
LM -	Língua Materna
MAO -	Metodologia Áudio-Oral
MAV -	Metodologia Áudio-Visual
MD -	Método Direto
ME -	Ministério da Educação
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
MRB -	Método <i>Reflets-Brésil</i>
MRVI -	Método <i>Reflets</i> na Versão Internacional
MT -	Metodologia Tradicional
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF -	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD -	Plano Nacional do Livro Didático
QECRL -	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID -	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	24
1 APRESENTAÇÃO DO MÉTODO <i>REFLETS-BRÉSIL</i> .....	29
1.1 O método <i>Reflets-Brésil</i> .....	29
1.1.1 Apresentação geral do método.....	29
1.1.2 Designação do método <i>Reflets-Brésil</i> .....	30
1.1.2.1 Discrepâncias no que se refere à designação do MRB.....	30
1.1.2.2 Discrepâncias no que se refere à designação dos DTA e a do DTP.....	31
1.1.3 Estrutura do método <i>Reflets-Brésil</i> .....	31
1.1.3.1 Divergências entre a estrutura do MRVI e a do MRB.....	31
1.1.3.2 Divergências entre a estrutura do MRB no <i>WebEduc</i> e no DTA e DTP.....	32
1.1.3.3 Divergências entre a estrutura do DTA e DTP e a do livro do aluno do MRVI.....	34
1.1.3.4 Divergências entre a estrutura do DTA e DTP.....	39
1.2 Delimitação do corpus.....	41
2 O DOMÍNIO SOCIOCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA ES- TRANGEIRA.....	43
2.1 Conceitos de cultura e linguagem.....	43
2.1.1 Plurilingüismo e conscientização intercultural e o ensino de língua estrangeira.....	46
2.2 A abordagem do domínio sociocultural no âmbito de docu- mentos normativos do ensino de língua estrangeira.....	48
2.2.1 Domínio sociocultural, prática social e ideologia.....	48
2.2.1.1 Papel social e domínio sociocultural.....	48
2.2.1.2 Prática social.....	49
2.2.1.3 Ideologia.....	49
2.2.2 A abordagem do domínio sociocultural no quadro europeu de referência.....	50

2.2.3 A abordagem do domínio sociocultural nos currículos nacionais de língua estrangeira.....	58
2.2.4 Referências no Programa Nacional do Livro Didático relativas à vertente sociocultural.....	65
2.3 Análise crítica do discurso.....	67
2.3.1 Categorias de análise.....	71
2.4 Procedimento metodológico.....	73
3 A ANÁLISE DO MÉTODO REFLETS-BRÉSIL.....	76
3.1 Modelo tridimensional de Norman Fairclough.....	76
3.2 Análise da prática discursiva – Método <i>Reflets-Brasil</i> : processos de produção, distribuição e consumo.....	81
3.2.1 O conceito de material didático.....	81
3.2.2 O livro didático.....	83
3.2.2.1 O conceito e as funções do livro didático.....	86
3.2.2.1.1 A evolução do livro didático.....	90
3.2.2.2 A regulamentação do livro didático no Brasil.....	93
3.2.3 O livro didático no contexto da indústria cultural.....	106
3.2.3.1 Uma visão do mundo atual.....	107
3.2.3.2 A indústria cultural.....	110
3.2.3.2.1 Os produtos culturais.....	111
3.2.3.2.2 Reivindicação por uma identidade cultural.....	113
3.2.3.3 O circuito de produção, distribuição e consumo do livro didático.....	118
3.2.4 O ensino de língua estrangeira no contexto da indústria cultural.....	124
3.2.5 Princípios didáticos e pedagógicos associados ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira.....	135
3.3 Análise do texto e da prática sociocultural do Método <i>Reflets-Brasil</i> .....	150
3.3.2 O surgimento das categorias utilizadas na análise do MRB...	274
3.3.2.1 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	273
3.3.2.2 Currículos nacionais de língua estrangeira.....	275
3.3.2.3 Plano Nacional do Livro Didático.....	276
3.3.3 A análise do MRB considerando as categorias de análise.....	277

3.3.3.1 Comunidade internacional.....	277
3.3.3.2 A França.....	279
3.3.3.3 Os franceses.....	283
3.3.3.4 A francofonia.....	301
3.3.3.5 A família.....	303
3.3.3.6 Relacionamento homem / mulher.....	306
3.3.3.7 Trabalho.....	312
3.3.3.8 Princípios éticos.....	317
3.3.3.9 Dimensão simbólica.....	323
3.3.3.10 O mundo do outro.....	330
3.3.3.11 Relações sociais.....	333
3.3.3.12 Afirmação pessoal.....	341
3.3.3.13 Celebração / festa.....	344
3.3.3.14 Tempos livres e férias.....	345
3.3.3.15 Habitação.....	346
3.3.3.16 Meio ambiente.....	348
3.4 Análise do Método <i>Reflets-Brésil</i> ao nível da produção, consumo e distribuição.....	350
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 370
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 380
 ANEXOS.....	 388
Anexo A- Diálogos das lições do método <i>Reflets-Brésil</i> .....	389
Anexo B- Textos disponibilizados na secção <i>civilisation</i> no “documento de trabalho do professor”.....	404
Anexo C- Diálogos da introdução à lição 1 do Método <i>Reflets-Brésil</i>	408

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento contemporâneo nasce, em grande parte, do encontro e do conhecimento recíprocos de povos e culturas. Nesse contexto, o ensino de uma língua estrangeira deverá considerar não somente a vertente lingüística, mas também possibilitar ao aluno compreender melhor a sua própria cultura e a cultura do(s) povo(s) que fala(m) o idioma a aprender. Desse modo, proporciona ao indivíduo as condições para interagir num mundo globalizado e estimula a reflexão sobre o que significa viver, agir e intervir no universo.

Para que isso seja possível, o livro didático para o ensino de uma língua estrangeira deve, além de ensinar a língua estrangeira, abordar questões culturais relativas à língua em questão, possibilitando ao indivíduo as condições para a organização e a interpretação de uma nova experiência lingüística e cultural.

Contudo, o livro didático para o ensino de língua estrangeira, inserido num contexto que ultrapassa o sistema educacional, envolve, por exemplo, o Estado, o mercado e a indústria cultural e existe como possível veiculador de ideologias.

O entendimento dessa situação é particularmente importante no atual momento sócio-histórico, em que o ensino de língua estrangeira adquire relevância particular no âmbito do jogo geopolítico dos países em estreita relação com a globalização e a indústria cultural. O Brasil não é parte ausente nesse processo, vendo-se objeto do interesse da França no âmbito dos planos de expansão da sua língua.

O presente estudo procura atender ao objetivo geral de identificar, descrever e compreender o discurso ideológico do Método *Reflets-Brésil*, disponibilizado pelo Ministério da Educação brasileiro no seu portal de conteúdos educacionais, fruto de um acordo realizado com o Ministério dos Negócios Estrangeiros francês que visa expandir a sua influência no Brasil, tendo como ponto de partida a língua. O Método *Reflets-Brésil* consiste de uma versão do Método *Reflets*, inicialmente publicado por um consórcio de editoras europeias, sob a coordenação da editora francesa Hachette.

O estudo procura atender aos objetivos específicos:

- Observar a relação entre o discurso ideológico do método *Reflets-Brésil* e o papel proposto para o domínio sociocultural no âmbito do ensino de língua estrangeira.
- Caracterizar e descrever em termos de políticas públicas para o ensino de língua estrangeira a importância do papel do domínio sociocultural.
- Caracterizar e descrever o papel do domínio sociocultural no ensino de língua estrangeira.

Esta investigação faz parte de uma motivação pessoal sobre os aspectos relacionados com o trabalhar a interculturalidade na produção de conteúdos para educação a distância, fruto da curiosidade despertada pela realização, respectivamente, de especialização e mestrado na área de educação intercultural, com defesa de monografia, procurando compreender as consequências da universalização do ensino nomeadamente no que aos aspectos interculturais diz respeito; e de dissertação sobre a utilização da educação a distância com os mesmos propósitos.

A concretização da pesquisa implicará na abordagem do conceito de cultura e ideologia, tendo, entre outras, a base teórica proporcionada por Thompson (2002), bem como os referenciais normativos no que diz respeito

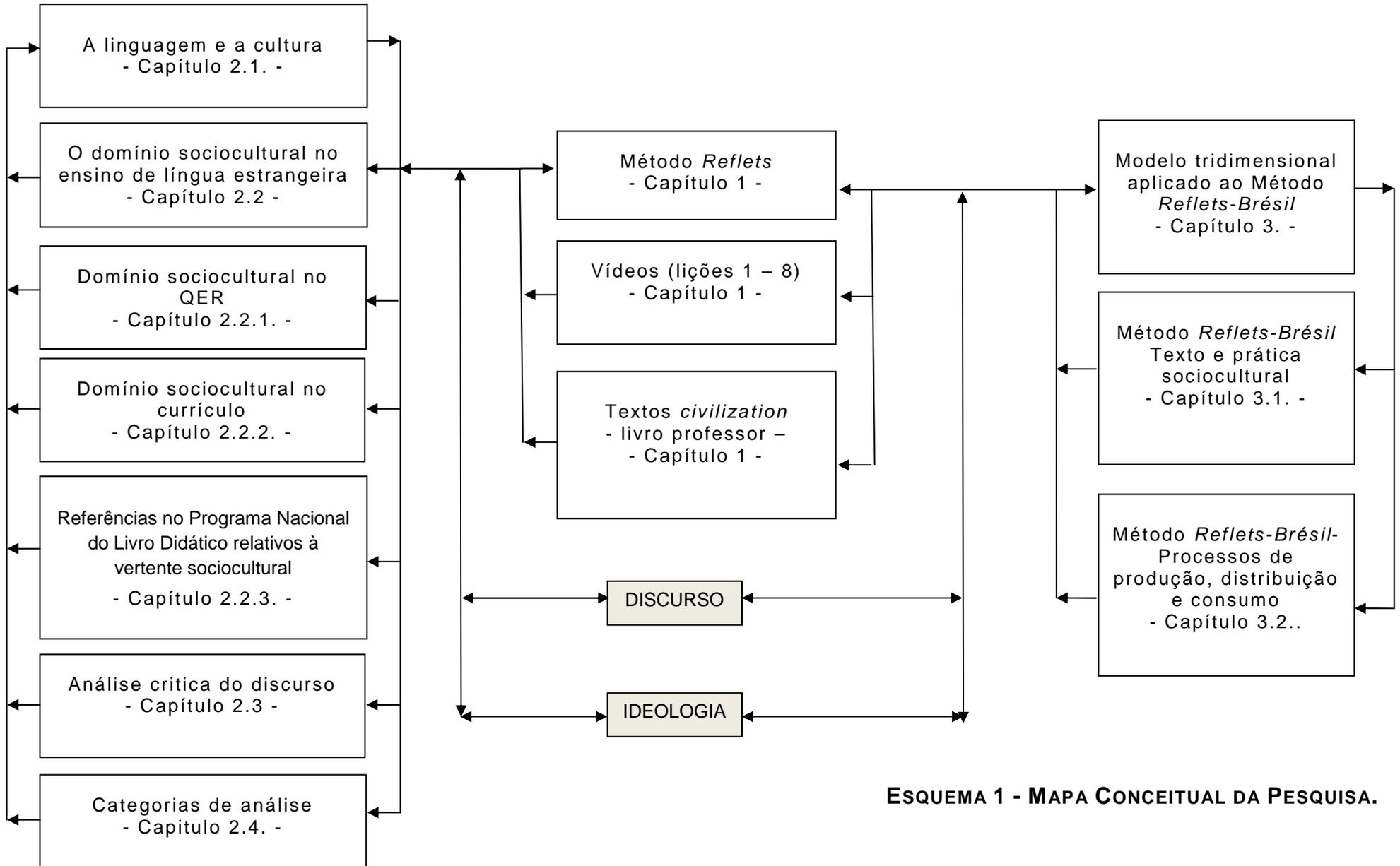
ao domínio sociocultural no ensino de língua estrangeira do Ministério da Educação para a educação em geral e para o livro didático em especial e do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação.

Desse modo, procura-se encontrar subsídios para entender a evolução das recomendações normativas no Brasil e na Europa, quanto à elaboração do material didático e de que modo elas se intersectam com condições políticas, econômicas, sociais e culturais subjacentes à ideologia. O estudo contemplará também, entre outros, a contribuição teórica de Choppin (1998, 2004) e Puren (2000, 2004b). Com eles se pretenderá compreender o circuito de produção, distribuição e consumo do material didático ao longo do tempo, bem como de que maneira eles se intersectam com os princípios didáticos associados ao ensino de uma língua estrangeira.

A proposta metodológica do estudo enquadra-se na modalidade de pesquisa qualitativa e recorre à ótica da análise crítica do discurso proposta por Fairclough (2001) e, por esse motivo, contemplará a análise do contexto de produção, distribuição e consumo do método *Reflets-Brésil*, no âmbito do que autor chama de Prática Discursiva, bem como da ideologia associada à prática social e do texto. Objetivando tornar mais consistente a análise dessas questões, foram usados elementos quantitativos, especialmente no que se refere à caracterização da população francesa.

Procurando contemplar o que foi referido, o estudo compreende três partes, abordando, na primeira, a apresentação do Método *Reflets-Brésil*. A segunda parte se debruça sobre o conceito de linguagem e cultura, e analisa a concepção de domínio sociocultural no ensino de língua estrangeira proposta pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, pelo currículo de língua estrangeira proposto pelo Ministério da Educação brasileiro e que, tal como o Plano Nacional do Livro Didático, influencia a elaboração do manual escolar. Este estudo servirá de base para a elaboração das categorias de análise que serão trabalhadas na parte

três da pesquisa, onde se realiza a análise do Método *Reflets-Brésil* e se apresenta a análise do método e a discussão dos resultados da pesquisa.



**ESQUEMA 1 - MAPA CONCEITUAL DA PESQUISA.**

# 1 APRESENTAÇÃO DO MÉTODO *REFLETS-BRÉSIL*

## 1.1 O método *Reflets-Brésil*

### 1.1.1 Apresentação geral do método

O Método *Reflets-Brésil* (MRB) é uma versão adaptada para o Brasil do método de ensino de língua francesa *Reflets*<sup>1</sup> publicado originariamente pela editora francesa *Hachette* em co-produção com mais dois editores europeus (SGEL-Espanha e *Petrini-Itália*) e a participação do Ministério dos Negócios Estrangeiros francês. O MRB resulta de um acordo celebrado em 2006 entre o Ministério da Educação francês e o seu congênere brasileiro, para possibilitar o acesso livre na Internet a diversos recursos destinados particularmente ao auto-aprendizado de alunos e ao apoio a professores interessados na aprendizagem e no ensino da língua francesa e das culturas francófonas (BRASIL, 2007).

O método *Reflets* foi apresentado na versão internacional (MRVI) dividido em três níveis, incluindo em cada etapa- um livro do aluno, um livro de exercícios, um guia pedagógico, várias fitas de vídeos e CDs de áudio. O MRB resulta da adaptação do nível I do MRVI, e apresenta como recursos acessíveis no *site* Francoclic do Portal de Conteúdos Educacionais (*WebEduc*<sup>2</sup>) da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação brasileiro<sup>3</sup>; vídeos disponíveis em *streaming* e exercícios, “Documento de Trabalho do Professor” (DTP) e “Documento de Trabalho do Aluno” (DTA), todos disponibilizados em formato eletrônico, com a possibilidade de serem impressos.

---

<sup>1</sup> O método de ensino da língua francesa *Reflets* é de autoria de Guy Capelle e Noëlle Gidon.

<sup>2</sup> O *WebEduc* é, de acordo com informação disponibilizada no próprio portal, um espaço onde é possível encontrar “material de pesquisa, objetos de aprendizagem e outros conteúdos educacionais de livre acesso”.

<sup>3</sup> O método *Reflets-Brésil*, além de estar disponível no *WebEduc*, é também difundido em diversas emissoras de televisão.

### 1.1.2 Designação do método *Reflets-Brésil*

A adaptação do método *Reflets* para o Brasil tem a designação oficial de *Reflets-Brésil*. É possível, contudo, encontrar discrepâncias entre a denominação do MRB encontrada no portal do Ministério da Educação (ME) e os documentos de apoio de trabalho do professor e do aluno. Tal fato obriga a um conjunto de escolhas sobre as designações a adotar na presente pesquisa.

#### 1.1.2.1 Discrepâncias no que se refere à designação do MRB

No *site* Francoclic do Portal *WebEduc* do ME, o MRB é chamado de “Método de aprendizagem da língua francesa”, de “Curso de francês” e de “Módulos de auto-aprendizagem”<sup>4</sup>. Nos documentos de trabalho do professor e do aluno, é designado de “Método” e de “Sistema de ensino/aprendizagem”<sup>5</sup>. No presente estudo, adotaremos a designação “Método”, originalmente utilizada pela editora *Hachette*, e que também corresponde à proposta conceitual de Puren (2000), que associa esse termo a material didático<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Designações do MRB no portal *WebEduc*

\* Método de aprendizagem da língua francesa

- “*Reflets-Bresil*- Método de aprendizagem da língua francesa, especialmente concebido para o público brasileiro.”

\* Curso de francês

- “Salut! Apresentamos a vocês o curso de francês *Reflets!* [...] Este curso contém 24 lições onde, ao final, você terá um conhecimento básico da língua francesa.”

- “Apresentação do curso. O curso divide-se em 24 lições.”

\* Módulos de auto-aprendizagem

- “Francoclic é um site contendo diversos recursos de acesso livre [...]. Nele você encontra os módulos- de auto-aprendizagem *Reflets-Brésil* ...”.

<sup>5</sup> Designações do MRB nos documentos de trabalho do professor e do aluno

\* Método

\* Sistema de ensino/aprendizagem

- “Esta apostila tem como objetivo ajudá-lo no seu trabalho diário com o Método *Reflets-Brésil*. Nosso grupo de trabalho vem investigando, [...], dois sistemas de ensino/aprendizagem de Francês Língua Estrangeira - VIF@X e *REFLETS*”.

<sup>6</sup> As Orientações Curriculares Nacionais de Linguagem, Código e suas Tecnologias para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), referem material didático como um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, tais como os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções) e os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros. Neste estudo utilizaremos a expressão material didático para referir o conjunto dos recursos disponibilizados pelo MRB- vídeos e documentos de trabalho do aluno e do professor.

### 1.1.2.2 Discrepâncias no que se refere à designação dos DTA e a do DTP

Além das discrepâncias na designação do MRB, é possível, também, encontrar divergências na denominação dos DTA e DTP. Enquanto no texto da “página inicial” dos dois documentos eles são designados de “material para estudo”, no texto da “apresentação”, eles são denominados como “apostila”<sup>7</sup>. Os mesmos DTA e DTP são denominados, na capa dos dois documentos, bem como na página do MRB, no portal educacional do ME, de “Documento de Trabalho do Professor” e de “Documento de Trabalho do Aluno”. No presente estudo, adotaremos a designação utilizada no portal educacional do Ministério da Educação- “Documento de Trabalho do Professor” e “Documento de Trabalho do Aluno”.

### 1.1.3 Estrutura do método *Reflets-Brésil*

O material didático do MRB apresenta estrutura divergente entre si e com o MRVI. Tal fato obriga a um conjunto de escolhas, no que diz respeito às designações a adotar na presente pesquisa.

#### 1.1.3.1 Divergências entre a estrutura do MRVI e a do MRB

A estrutura do livro do aluno no MRVI contempla uma subdivisão em 12 dossiês, integrando, cada um, dois episódios, num total de 24<sup>8</sup>. A estrutura adotada pelo MRB é diferente. Por um lado, em vez da designação “episódios”, adota a denominação “lição” e não contempla dossiês. Por outro lado, cada uma das 24 lições (com o mesmo nome dos episódios do MRVI), contempla, além do vídeo do respectivo episódio do MRVI<sup>9</sup>, um conjunto de outros vídeos, produzidos especialmente para a versão brasileira, e “*Points de Grammaire*”, que disponibilizam em cada lição aspectos da gramática. Os vídeos produzidos para a versão brasileira são-

---

<sup>7</sup> “Prezado aluno. Esta apostila tem como objetivo [...] Esta apostila é flexível.

<sup>8</sup> Cada episódio do MRVI está associado a um vídeo.

<sup>9</sup> Os vídeos dos episódios são iguais no MRVI e no MRB.

- Vídeo de introdução com o resumo da lição anterior (exceto na primeira lição) e a introdução da lição a ser estudada.
- Vídeos de compreensão + exercícios, onde se comentam, traduzem e explicam passagens e frases recuperadas de trechos do episódio.
- Vídeos de gramática + exercícios, onde se recuperam conteúdos gramaticais abordados no episódio e se apresentam o modo como são utilizados os elementos e as estruturas utilizadas.
- Vídeos de “*Variation*” + exercícios, onde são recuperadas expressões utilizadas no episódio.
- Vídeos de “*Bilan*”<sup>10</sup>, onde Marie e Philippe resumem a lição;

#### 1.1.3.2 Divergências entre a estrutura do MRB no *WebEduc* e no DTA e DTP

O MRB, além dos vídeos mencionados, também oferece como recurso, em relação apenas às lições de 1 a 8 do MRB, um “Documento de Trabalho do Aluno” (DTA) e um “Documento de Trabalho do Professor” (DTP).

No que diz respeito à estrutura, é possível encontrar divergências entre os DTA e DTP, subdivididos em unidades, e o MRB, apresentado na página *Fancocliv*, subdividido em lições. No presente trabalho, utilizaremos a designação lição, de acordo com a página do portal educacional do Ministério da Educação.

Ainda no que diz respeito a divergências na estrutura, entre a página *Francocliv* e os DTA e DTP, as lições disponíveis no portal *WebEduc* são subdivididas em “Introdução”, “Compreensão”, “Gramática”, “*Variations*” e

---

<sup>10</sup> A palavra “*Bilan*” é traduzida literalmente para português como “balanço”.

“*Bilan*”, enquanto a estrutura dos documentos de trabalho do professor e de trabalho do aluno têm uma divisão diferente. Numa tentativa de retratar a situação exposta, apresentamos o quadro 1, onde se compara a estrutura do método, apresentada no portal, e a dos documentos de trabalho.

<b>Estrutura das lições no WEBEDUC</b>	<b>Estrutura das lições nos DTA e DTP</b>
Introdução	
Episódio	Diálogos do episódio
	<i>Qu'est-ce qui se passe?</i>
Compreensão	<i>Compréhension</i>
	<i>Suggestion de dialogue</i>
	<i>Suggestion</i>
Gramática	<i>Grammaire</i>
	<i>Expressions et grammaire</i>
	<i>Expression orale</i>
	<i>Compréhension écrite</i>
	<i>Compréhension orale</i>
	<i>Variations</i>
	<i>Jeu de rôle</i>
	<i>Exercices</i>
	<i>Exercices écrits</i>
	<i>Activités orales</i>
	<i>Suggestion d'activité</i>
	<i>Civilisation</i>
	<i>CLIP</i>
	<i>Questionnaire</i>
	<i>Enquête</i>
	<i>Petites annonces</i>
<i>Variations</i>	
<i>Bilan</i>	

**Quadro 1 - Comparação entre a estrutura das lições no WebEduc e no DTA e DTP.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

### 1.1.3.3. Divergências entre a estrutura do DTA e DTP e a do livro do aluno do MRVI

Comparando a estrutura do DTA e DTP, com a do livro do aluno do MRVI, é possível encontrar divergências nas subdivisões dos documentos, situação que se procura expor no quadro 2.

Estrutura das Lições nos DTA e DTP	Estrutura dos Episódios do Aluno no MRVI
Diálogos do episódio	- Estrutura em relação a cada episódio individual:
<i>Qu'est-ce qui se passe?</i>	
<i>Compréhension</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Découvrez les situations</i> - atividades de reflexão sobre o tema e transcrição dos diálogos do episódio.</li> <li>• <i>Organisez votre compréhension</i> - atividades de compreensão, análise dos comportamentos verbais e não verbais dos personagens do episódio.</li> <li>• <i>Découvrez la Grammaire</i> – conteúdos gramaticais e proposta de exercícios.</li> <li>• <i>Sons et lettres</i> - fonética e ortografia.</li> <li>• <i>Communiquez</i> – atividades de compreensão e produção oral.</li> </ul>
<i>Suggestion de dialogue</i>	
<i>Suggestion</i>	
<i>Grammaire</i>	
<i>Expressions et grammaire</i>	
<i>Expression orale</i>	
<i>Compréhension écrite</i>	
<i>Compréhension orale</i>	
<i>Variations</i>	
<i>Jeu de rôle</i>	
<i>Exercices</i>	- Estrutura em relação a cada dossiê (conjunto de dois episódios):
<i>Exercices écrits</i>	
<i>Activités orales</i>	
<i>Suggestion d'activité</i>	
<i>Civilisation</i>	
<i>CLIP</i>	
<i>Questionnaire</i>	
<i>Enquête</i>	
<i>Petites annonces</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Écrit</i> - atividades de compreensão e comunicação escritas.</li> <li>• <i>Des mots pour le dire</i> - vocabulário temático.</li> <li>• <i>Civilisation</i> - aspectos culturais.</li> </ul>

**Quadro 2 - Comparação entre a estrutura das lições nos DTA e DTP e a estrutura dos episódios do aluno no MRVI.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

No sentido de especificar a afirmação anterior, apresentamos o quadro 3, onde se procura comparar a estrutura da lição 5 do MRVI e a estrutura da lição 5 do documento de trabalho do aluno.

	Estrutura do Episódio 5 do Livro do Aluno no MRVI		Estrutura da Lição 5 no Documento de Trabalho do Aluno
	Objetivos de aprendizagem		
<i>Découvrez les situations</i> – atividades de reflexão acerca do tema	Transcrição do episódio		A transcrição do episódio está disponível do DTP
	1 <i>Qu'est-ce qu'ils font?</i>		
	2 <i>Interprétez les photos</i>		<i>Découvrez les situations</i>
	3 <i>Faites des hypothèses</i>		
<i>Organisez votre compréhension</i> - Atividades de compreensão, análise dos comportamentos verbais e não-verbais dos personagens do episódio.	<i>Observez l'action et les répliques</i>	1 <i>Dans quel ordre ont lieu ces événements?</i>	<i>Dans quel ordre ont lieu ces événements?</i>
		2 <i>Qu'est-ce qu'elle fait?</i>	
		3 <i>Qu'est-ce que répondent?</i>	
	<i>Observez les comportements</i>	4. <i>Quelle est leur attitude?</i>	
		5. <i>Qu'est-ce qu'on dit pour...</i>	<i>Qu'est-ce qu'on dit pour.</i>
			<i>Qu'est-ce qui se passe? - Identificação das personagens, dos lugares onde se encontram e do que fazem</i>
			<i>Suggestion de dialogue</i>
			<i>Comprehension</i>

	<b>Estrutura do Episódio 5 do Livro do Aluno no MRVI</b>	<b>Estrutura da Lição 5 no Documento de Trabalho do Aluno</b>	
<i>Découvrez la Grammaire I - conteúdos gramaticais e exercícios</i>	1. <i>Et vous?</i>	<i>Expressions et grammaire – apresenta como empregar os elementos e as estruturas gramaticais no texto.</i>	<i>Exercice écrit</i>
	2. <i>Chacun ses goûts.</i>		
	3. <i>Depuis quand?</i>		
	4. <i>À quoi ou de quoi est-ce qu'ils jouent?</i>		
	5. <i>Qu'est-ce qu'ils font d'autre?</i>		
	6. <i>Conversation.</i>		
	7. <i>Qu'est-ce qu'ils aiment? Où est-ce qu'ils vont?</i>		
			<i>Exercice écrit- exemples</i>
			<i>Enquête</i>

	Estrutura do episódio 5 do livro do aluno no MRVI		Estrutura da lição 5 no documento de trabalho do aluno
Découvrez la Grammaire II - conteúdos gramaticais e exercícios.	Sons et lettres - fonética e ortografia	1 - Lisez et écoutez- Quel(s) sons est-ce que vous entendez entre les mots soulignés?	
		2 - Lisez et écoutez- Quelles liaisons est-ce que vous entendez?	
		3 - Un ou plusieurs?	
Communiquez - compreensão e produção oral	1 Visionnez les variations		Variations - Possibilita utilizar situações de jogo de papéis
	2 Des magazines pour tous.		
	3 L'un aime, l'autre n'aime pas.		
	4 Retenez l'essentiel		
5 Et dans votre pays?		Refuser et donner une excuse	
			Jeu de rôles

	<b>Estrutura do episódio 5 do livro do aluno no MRVI</b>	<b>Estrutura da lição 5 no documento de trabalho do aluno</b>	
<i>Écrit - Atividades de compreensão e comunicação escritas</i>	Texto: <i>Le couple et la famille</i>	<i>Compréhension écrite</i>	Texto- <i>Le couple et la famille</i>
	1 <i>Regroupez des mots du texte autour de la notion de famille.</i>		1. <i>Regroupez des mots du texte autour de la notion de famille</i>
	2. <i>Qu'est-ce que vous avez compris?</i>		2. <i>Mettez V (vrai) ou F (faux)</i>
	3. <i>Lisez le sondage</i>		3. <i>Lisez le sondage.</i>
	4. <i>Quel est le bon résumé?</i>		
<i>Des mots pour le dire - apresenta um vocabulário temático como complemento</i>	<i>La famille et la description de personnes</i>	<i>La famille et la description de personnes</i>	
	1. <i>Devinez</i>	1. <i>Devinez</i>	
	2. <i>Comment sont-ils - Décrivez les membres de la famille...</i>	2. <i>Comment sont-ils - Décrivez les membres de la famille...</i>	
	3. <i>Cherchez l'erreur</i>	3 <i>Cherchez l'erreur</i>	
		<i>Suggestion d'activité- enquête</i>	
		<i>CLIP- "Mon manège à moi"</i>	

	Estrutura do episódio 5 do livro do aluno no MRVI		Estrutura da lição 5 no documento de trabalho do aluno	
Civilisation - aborda aspectos culturais	Disponível na unidade 5	Texto- <i>Artisanat et métiers d'art.</i>	Disponível na unidade 6	Texto- <i>Artisanat et métiers d'art</i>
		1 <i>Qu'est-ce que vous avez vu?</i>		1 <i>Qu'est-ce que vous avez vu?</i>
		2. <i>Associez l'artisan et son travail</i>		2. <i>Associez l'artisan et son travail</i>
		3. <i>Et dans votre pays?</i>		3. <i>Et dans votre pays?</i>

**Quadro 3 - Comparação entre a estrutura do episódio 5 do livro do aluno no MRVI e a estrutura da lição 5 no DTA.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Comparando a estrutura do episódio 5 do livro do aluno no MRVI, e a da lição 5, no documento de trabalho do aluno, verificamos que o segundo não inclui a transcrição do episódio, e que a subdivisão “*Civilisation*”, do episódio 5 do MRVI, foi incluída numa outra lição do método *Reflets-Brésil*<sup>11</sup>. Por outro lado, parte das subdivisões do MRVI, ou não existem no DTA, ou têm uma designação diferente e, neste caso, o seu conteúdo só em parte é idêntico. No documento de trabalho do aluno, foi incluída, na lição 5, uma subdivisão “*CLIP*”, que não foi encontrada no MRVI.

#### 1.1.3.4 Divergências entre a estrutura do DTA e DTP

Focalizando a análise na estrutura do documento de trabalho do professor e do documento de trabalho do aluno, constata-se que as

<sup>11</sup> A subdivisão “*civilisation*” da unidade 5 do MRVI, foi incluída na lição 6 do método *Reflets-Brésil*.

subdivisões “*Qu'est-ce qui passe*”<sup>12</sup>, “*Compréhension*” e “*Variations*”, encontram-se em todas as lições. Existem subdivisões que surgem em uma única lição, como- “*Suggestion*”, na lição 2; “*Expression orale*”, na lição 6; “*Activités orales*”, na lição 1; “*Suggestion d'activité*”, na lição 5 e “*Questionnaire*”, na lição 6. Algumas outras subdivisões surgem apenas em algumas lições, tais como-

- “*Grammaire*” - lições 4, 6, 7 e 8;
- “*Jeux de rôle*” - lições 1 e 5;
- “*Suggestion de dialogue*” - lições 2,3,5, 6,7 e 8;
- “*Expressions et grammaire*” - lições 1,2,3 e 5;
- “*Compréhension écrite*” - lições 5 e 7;
- “*Suggestion d'activité*” - lições 2,4 e 5;
- “*Civilisation*” - lições 2,3,4,6 e 7;
- “*CLIP*” - lições 2,3,4,5 e 7.

Do que foi exposto, constatamos que a estrutura do documento de trabalho do professor e a do documento de trabalho do aluno, apesar de idênticas apresentam diferenças. As diferenças entre a estrutura dos dois documentos são-

- o documento de trabalho do aluno não inclui as subdivisões- “*Suggestion d'activité*”, presente nas unidades 2, 4 e 5 do documento de trabalho do professor; “*Activités orales*”, presente no documento de trabalho do professor na primeira unidade, e “*Diálogos do episódio*”, presente em todas as unidades no documento de trabalho do professor.
- a subdivisão “*Compréhension écrite*”, apresentada no documento de trabalho do professor, nas unidades 2, 3 e 5, está presente no documento de trabalho do aluno somente na unidade 5. O documento de trabalho do professor inclui um “*avant-propos*” onde

---

<sup>12</sup> “*Qu'est-ce qui se passe?*” é um espaço dedicado, de acordo com o “*Avant-propos*”, à identificação das personagens, dos locais onde se encontram e o que fazem.

se apresenta a sua estrutura e a proposta de trabalho para o professor, o que não acontece no documento de trabalho do aluno.

No quadro 4, apresenta-se uma comparação entre a estrutura dos dois documentos.

<b>Estrutura</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
Diálogos do episódio	**	**	**	**	**	**	**	**
Qu'est-ce qui se passe?	*	*	*	*	*	*	*	*
Compréhension	*	*	*	*	*	*	*	*
Suggestion de dialogue		*	*		*	*	*	*
Suggestion		*						
Grammaire				*		*	*	*
Expressions et grammaire	*	*	*		*			
Expression orale						*		
Compréhension écrite					*		*	
Compréhension orale		**	**		*			
Variations	*	*	*	*	*	*	*	*
Jeu de rôle	*				*			
Exercices			*			*	*	
Exercices écrits	*	*	*	*	*			*
Activités orales	**							
Suggestion d'activité		**		**	**			
Civilisation		*	*	*		*	*	
CLIP		*	*	*	*		*	
Questionnaire						*		
Enquête					*			
Petites annonces		*						

**Quadro 4 - Comparação entre a estrutura dos documentos de trabalho do professor e aluno.**

\* subseções presentes nos documentos de trabalho do professor e aluno

\*\* subseção presente no documento de trabalho do professor e ausente do aluno

## 1.2 Delimitação do corpus

A presente pesquisa tem como objeto o método *Reflets-Brésil*. O motivo da escolha foi o fato de o MRB ter sido o método de aprendizagem da língua francesa selecionado pelo Ministério da Educação brasileiro, para ser disponibilizado no seu portal de conteúdos educacionais, como recurso destinado a todos os interessados na aprendizagem e no ensino da língua francesa e das culturas francófonas. Atendendo à constatação de que o MRB é proposto pelo Ministério da Educação brasileiro, o estudo parte do

princípio de que o método respeita as determinações impostas pelas normas regulamentares da educação nacional, no que diz respeito ao domínio sociocultural, tais como, a Constituição Federal, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os restantes documentos normativos específicos para o ensino fundamental e médio e para o ensino de língua estrangeira. Com base no princípio exposto, o estudo procura analisar o discurso ideológico no método *Reflets-Brésil* e, desse modo, concluir pelo atendimento ou não do prescrito pelo Ministério da Educação.

A análise do discurso contemplará as oito primeiras lições do MRB. Essa escolha considerou o fato de o DTA e o DTP contemplarem essas mesmas lições. Assim, nelas serão analisados os vídeos dos oito episódios e os oito primeiros vídeos de introdução, assim como os textos da subdivisão “*Civilisation*” disponíveis nas lições 2, 3, 4, 6 e 7 do documento de trabalho do professor.

O corpus da pesquisa foi selecionado, considerando sua relevância para o estudo do discurso ideológico no método *Reflets-Brésil*, na análise dos textos da subdivisão “*Civilisation*” e dos vídeos dos episódios (ambos idênticos no MRVI e no MRB); bem como para estabelecer uma relação entre esses discursos e o dos vídeos de apresentação das lições (exclusivos para o MRB).

## **2 O DOMÍNIO SOCIOCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

O presente estudo procura analisar o discurso ideológico do material didático de língua estrangeira e, mais especificamente, o discurso ideológico no MRB. Tem subjacente a idéia de que o discurso é gerador de significados, de práticas socioculturais e de ideologias presentes na sociedade e, nesse contexto, pensa-se como essencial, para a realização da pesquisa, a compreensão de três pormenores- os pressupostos subjacentes aos conceitos de cultura e linguagem e da interligação entre eles; o entendimento que entidades nacionais e internacionais têm sobre a abordagem do domínio sociocultural no ensino de língua estrangeira; o contributo que esse entendimento tem oportunizado, para uma discussão sobre a ideologia no ensino de língua estrangeira. Pretende-se sustentar nesse tripé os critérios de escolha das categorias utilizadas para a análise do discurso ideológico do método *Reflets-Brésil*.

### **2.1 Conceitos de cultura e linguagem**

O conceito de cultura encontra-se em aberto e em debate. As inúmeras definições que existem a respeito, quase sempre, motivam alguma insatisfação. Na tentativa de encontrar um entendimento para o “conceito de cultura”, recorre-se a Don Mitchell (2003) que procura compreendê-la a partir de seis referenciais:

- 1) “cultura” é o oposto de natureza, é o que faz o Homem humano;
- 2) “cultura” são os padrões e aquilo que diferencia um povo;
- 3) “cultura” são os processos segundo os quais esses padrões se desenvolvem;
- 4) “cultura” é um conjunto de características marcantes, que demarcam um povo de outro povo, e que permite aos indivíduos marcarem a sua singularidade;

- 5) “cultura” é a forma como esses padrões, processos e essas características marcantes são apresentadas;
- 6) a idéia de cultura, muitas vezes, indica uma ordem hierárquica de todos esses processos, atividades, modos de vida e produção cultural, quando os indivíduos comparam culturas, ou atividades culturais, com outras.

Ainda de acordo com Don Mitchell (2003), a cultura não faz parte da herança genética do Homem, nem do ambiente natural terrestre, ela é socialmente transmitida e permite a sobrevivência de um grupo como tal. Ocupa uma posição central na sociedade, estando onipresente em todos os campos da vida social. A cultura define uma espécie de matriz referencial para a existência pessoal e social do Homem na sociedade. Fundamenta-se em formas padronizadas de agir, falar, pensar e sentir, suficientemente uniformizadas, e razoavelmente diferenciadas das de outras sociedades. A cultura adquire seu sentido através de diferentes práticas sociais compartilhadas pela linguagem, num determinado contexto. Thompson (2002) esclarece que esse processo é vivido, interiorizado, transmitido e transformado, num contexto de relações de poder e conflito e acontece de acordo com a natureza e com a amplitude da participação social do indivíduo.

Strecht-Ribeiro (1998) reforça a necessidade de uma contextualização social da relação entre a cultura e a linguagem, afirmando que a linguagem é parte da cultura do Homem e desempenha um papel primordial no processo de integração na sociedade. A linguagem é, simultaneamente, parte, produto e condição da cultura. Para o autor, enquanto sistema de signos, específico, histórico e social, a linguagem deve ser encarada como um meio de comunicação fundamental entre os membros de uma sociedade e como a expressão mais visível dessa mesma sociedade, determinando uma mundivisão específica, variável de cultura para cultura.

A linguagem e a cultura não são, pois, abstrações descontextualizadas, nem se manifestam como totalidades globais homogêneas; elas se constituem enquanto variantes locais particularizadas em contextos específicos. A linguagem possibilita ao Homem significar a sociedade, e esta não só sofre a influência da cultura, mas constitui também um dos sistemas de sua difusão, sendo utilizada como elemento de expressão de seus modelos comportamentais e valores. Uma abordagem da dimensão cultural da linguagem terá de considerar, não apenas aquilo que é manifestamente concreto, mas também a percepção que cada grupo tem do que o rodeia e que é, em maior ou menor grau, partilhada pelos outros. A cultura adquire, pois, sentido, através de diferentes práticas sociais compartilhadas pela língua, num determinado contexto.

Por vezes, o meio cultural em que vivemos modela a visão de mundo de tal forma que a realidade parece poder ser percebida objetivamente, apenas através de uma padronização cultural própria, o que leva a considerar aquilo que é diferente como estranho ou até falso. Desse modo, constituiria um veículo privilegiado para transmitir uma compreensão distorcida da realidade e conduzir ao estereótipo e ao preconceito. Contudo, e recorrendo de novo às idéias de Thompson (2002), ele pode, também, criar e sustentar as condições para a resistência e práticas libertadoras. Nesse processo, encontramos em Strecht-Ribeiro (1998) a sustentação para afirmar que o ensino de uma língua estrangeira, ao possibilitar o contato com culturas, permite a constatação de que os falantes de outra língua, além da língua diferente, também exibem padrões culturais, costumes, formas de vida que refletem visões de mundo culturalmente específicas, características que as identificam como membros de outra sociedade. Quebra-se, desse modo, a tendência para o estereótipo e o preconceito, motivada pela divisão do mundo em espaços rigidamente opostos, e abrem-se espaços para o plurilingüismo e a consciencialização intercultural.

### *2.1.1 Plurilingüismo e conscientização intercultural e o ensino de língua estrangeira*

O ensino de língua estrangeira (ELE), para atender ao intento de evitar o estereótipo e o preconceito, deve, simultaneamente com a língua, explorar os aspectos culturais. Para esse propósito e de acordo com Strecht-Ribeiro (1998), deve procurar ultrapassar uma visão que limita a língua a um meio de comunicação; a um espaço de expressão do indivíduo nas suas relações interpessoais e de interação social; a um sistema estruturado de signos que obedecem a certas regras gramaticais. Por outro lado, o ELE, fugindo a uma visão que o vincula ao ensino explícito sobre a cultura, deverá contribuir para um entendimento da língua estrangeira, como veículo de descoberta dos universos culturais dos povos que a falam.

A proposta de Strecht-Ribeiro segue o percurso de reflexão teórica que conduziu, em 2002, ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, de acordo com o qual o ELE deve contribuir para que o indivíduo, partindo da compreensão da sua própria cultura, aceite as diferenças e semelhanças entre a realidade cultural que vivencia e que o rodeia e o mundo cultural dos que falam a língua estrangeira.

À medida que a experiência pessoal do indivíduo, no seu contexto cultural, se expande, da língua falada em casa, para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas aprendidas de outros povos, ele, de acordo com o Quadro Europeu Comum, desenvolve o plurilingüismo e a conscientização intercultural. Ambos referem-se à capacidade de mobilizar, aplicar e desenvolver conhecimentos, habilidades, comportamentos e atitudes, no uso de línguas para propósitos de comunicação e tomar parte em situações de interação intercultural. O seu desenvolvimento se sustenta no pressuposto de que um indivíduo não possui uma variedade de competências distintas e separadas para comunicar, consoante as línguas que conhece, mas, sim, o plurilingüismo e a conscientização intercultural, que engloba o conjunto do repertório lingüístico de que dispõe.

O plurilingüismo, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2002, p. 231), é entendido como a

capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata de sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer.

A partir do mesmo documento, pode-se entender o conceito de consciência intercultural como o conhecimento, a compreensão, a aceitação e o respeito aos valores e estilos de vida de diferentes culturas.

O desenvolvimento do plurilingüismo e da conscientização intercultural está associado à idéia de que os problemas de comunicação, entre falantes de duas línguas diferentes, são, freqüentemente, ocasionados pelos diferentes pressupostos culturais presentes nas situações de comunicação, mais do que pelo próprio código lingüístico. De acordo com Strecht-Ribeiro, para (1998) que possam contribuir para o desenvolvimento da conscientização intercultural, as propostas de ELE devem possibilitar ao aluno a construção:

- do sentido de si próprio, o que conduz à identificação da informação que lhe diz respeito, desde a raça, nacionalidade e idade, até as convicções religiosas e políticas e à nossa hierarquia dos valores;
- do sentido do outro, o que implica num conhecimento dos mesmos fatores de identificação do interlocutor, o que vai limitar a possibilidade de ocorrência de problemas de comunicação;
- do sentido de relação entre si e o outro, que implica o reconhecimento das estratégias discursivas a utilizar;
- do sentido da situação social e do local onde o diálogo ocorre;
- do sentido do propósito ou objetivo com que se comunica.

## **2.2 A abordagem do domínio sociocultural no âmbito de documentos normativos do ensino de língua estrangeira**

O estudo das recomendações dos documentos normativos do ELE sobre o domínio sociocultural é fundamental para se compreender a presença do discurso ideológico no MRB. Contudo, para um melhor entendimento desse estudo, torna-se necessária uma compreensão básica dos conceitos de domínio sociocultural, prática social e ideologia e da sua relação com a linguagem.

### *2.2.1 Domínio sociocultural, prática social e ideologia*

#### 2.2.1.1 Papel social e domínio sociocultural

Os indivíduos interagem num domínio sociocultural, assumindo nele certos papéis sociais. Os papéis sociais apresentam-se como um conjunto de obrigações e de direitos, definidos por normas socioculturais. Para Bortoni-Ricardo (2004), os papéis sociais são construídos durante o processo de interação humana. Assim, quando, por exemplo, um indivíduo usa a língua na comunicação, está, simultaneamente, construindo e reforçando os papéis sociais próprios desse domínio sociocultural. Nesta perspectiva, a escolha de certas formas lingüísticas não é arbitrária, pois é sempre motivada no âmbito de um grupo social, e em um determinado domínio social.

Este pressuposto está de acordo com a proposta teórica de Fairclough (1989), que apresenta a linguagem como tendo origem e sendo integrada no domínio sociocultural. Para o autor, a linguagem, mais do que uma atividade individual, deve ser vista como resultado de uma interação no domínio sociocultural, vinculada às suas condições de produção.

### 2.2.1.2 Prática social

A prática social se caracteriza pela multiplicidade e complexidade de relações, através das quais se criam e se trocam conhecimentos, tecendo redes, que ligam os sujeitos em interação. Partindo dos pressupostos de Wenger (1998), podemos afirmar que a prática social está intrinsecamente ligada a uma rede de relações no âmbito do domínio social, onde os indivíduos compartilham significados. O conceito de prática social está, desse modo, ligado ao fazer, não apenas individual, mas, sobretudo, ao fazer vivenciado em um domínio social.

Nesse contexto, surge, como natural, a ligação entre a prática social e a linguagem, entendida, segundo Marcondes (1992), como não uma simples representação da realidade, mas como uma forma de ação, atuação sobre o real. Ainda de acordo com o autor, as práticas sociais são mediadas pela linguagem, sendo através dela que os indivíduos interagem no mundo social.

### 2.2.1.3 Ideologia

A ideologia, como afirma Demo (1985), apresenta-se como um sistema teórico-prático de justificação política das posições sociais. Thompson (2001) aprofunda a reflexão sobre o conceito de ideologia, quando a define como o emprego (a prática) de formas simbólicas para criar e reproduzir relações de dominação. Fairclough (2001) segue as bases conceituais de Thompson (2001), afirmando que as ideologias são construções ou significações da realidade, que se fundamentam nas práticas discursivas e que colaboram para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de poder.

Desse modo, as práticas discursivas não são neutras. Surgem atravessadas por instâncias de poder e são norteadas por ideologias,

construídas através do discurso e das práticas sociais, que são mantidas por diferentes grupos com diferentes propósitos. As ideologias caracterizam as sociedades em que são estabelecidas, numa relação de poder e de dominação, adquirindo particular eficácia quando conseguem atingir o estatuto de senso comum.

Fairclough (1989), neste pormenor, introduz uma dinâmica biunívoca, afirmando que, mesmo subordinados ao efeito ideológico, os indivíduos têm capacidade de agir criativamente, no sentido de executar suas próprias conexões entre as diversas práticas sociais e ideológicas a que são expostos e as reestruturar.

### *2.2.2 A abordagem do domínio sociocultural no quadro europeu de referência*

A mobilidade crescente do ser humano, o esbater das fronteiras geográficas e a possibilidade real de comunicação global colocam a educação diante do desafio de revalorizar o seu papel, no que se refere à promoção do plurilingüismo e da consciência intercultural, o que significa dizer, trabalhar o domínio sociocultural.

No que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas- aprendizagem, ensino, avaliação (QECRL)<sup>13</sup>, refere que o ELE deve-se assumir, crescentemente, como um espaço privilegiado de preparação dos alunos, para a participação em sociedades, lingüística e culturalmente, diversas, visando o desenvolvimento do domínio sociocultural pelo plurilingüismo, e da

---

<sup>13</sup> O Quadro Europeu Comum de Referência foi publicado pelo Conselho da Europa em 2001, e pretende ultrapassar as barreiras da comunicação entre profissionais que trabalham na área das línguas vivas, fornecendo uma base comum para a elaboração entre outros de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames e manuais na Europa. Descreve o que tem de ser aprendido para alguém ser capaz de se comunicar numa língua e quais os conhecimentos e capacidades que tem de desenvolver para ser eficaz na sua atuação. A descrição abrange igualmente o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem avaliar os progressos em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.

consciência intercultural. Isso configura um novo entendimento da aprendizagem de língua estrangeira não só como ferramenta de comunicação, mas, sobretudo, como meio de promoção da liberdade e do respeito, em face de novas perspectivas e modos de estar na vida e no mundo.

Um dos caminhos a percorrer pela educação para atingir esse objetivo será o da inclusão da diversidade lingüística nas práticas curriculares. O QECRL procura dar subsídios para uma reflexão sobre o desenvolvimento do plurilingüismo e da consciência intercultural no âmbito do currículo. Tem como pressuposto a necessidade de o sujeito adquirir uma clara consciência- da relação (semelhanças e diferenças) entre a sociedade e a cultura do seu país, e a dos países onde a língua se fala, considerando a diversidade regional e social; o modo como cada comunidade é vista na perspectiva da outra; a forma como se manifestam os comportamentos, de acordo com os princípios definidos nas normas sociais dos países, de maneira a poder realizar rotinas do modo esperado e intermediar a sua própria cultura com a cultura estrangeira, resolvendo eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais.

Para desenvolver o domínio sociocultural, com reflexos no plurilingüismo e na consciência intercultural, de acordo com o QECRL, o currículo deve possibilitar a capacidade de ativar o repertório lingüístico de que dispõe o indivíduo para que ele seja capaz de comunicar e compreender mensagens, numa dada situação de comunicação, que se caracteriza pela presença de mais do que uma língua. A função do professor deixa de ser ensinar uma língua em particular, com ênfase no desenvolvimento de competências lingüísticas, o mais aproximadas possível do falante nativo da língua que se ensina, para possibilitar a construção e o desenvolvimento do plurilingüismo e da consciência intercultural, respeitando, valorizando e incluindo outras línguas na sua prática curricular.

Contudo, esse processo não fica restrito à sala de aula. Ele se desenvolve de modo autônomo, para além do espaço escolar, pois, de

acordo com o QECRL, o percurso feito por quem fala ou deseja aprender uma língua estrangeira envolve uma seqüência de experiências educativas, em outros contextos de formação, fora do controle de uma instituição<sup>14</sup> escolar, e que esses percursos poderão ser diferenciados, de acordo com os sujeitos.

Aceitar a idéia de que o currículo educativo não se limita à escola e que não termina com esta implica em aceitar, também, que o plurilingüísmo e a consciência intercultural podem começar antes da escola e continuar a desenvolver-se, paralelamente, fora dela.

O plurilingüísmo e a consciência intercultural estão, de acordo com o QECRL, associados à promoção do desenvolvimento do domínio sociocultural, que deve ser realizado, de forma integrada, pelo desenvolvimento de competências gerais, associadas ao “saber”, “saber-fazer”, “saber-ser” e “saber-estar”.

Para o QECRL, o uso de uma língua estrangeira, abrangendo o seu ensino, inclui as ações de pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências<sup>15</sup> gerais e comunicativas nessa língua. As competências gerais apresentam caráter transversal e não são, especificamente, associadas à língua. Incluem o conhecimento declarativo (saber), que engloba o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural; as capacidades e a competência de realização (saber fazer); a competência existencial (ser) e a competência de aprendizagem (saber aprender).

---

<sup>14</sup> O percurso feito por quem utiliza ou aprende a língua através de uma seqüência de experiências educativas, sob o controle ou não de uma instituição é, nesta perspectiva, considerado como currículo e analisado sob esse prisma, ele não termina com a escolaridade, mas prossegue ao longo da vida num processo de aprendizagem.

<sup>15</sup> Competência- capacidade de realizar ações, ou seja, de mobilizar, aplicar e desenvolver conhecimentos, habilidades, comportamentos e atitudes, no desempenho do trabalho e na solução de problemas concretos, gerando resultados que atendam aos níveis de desempenhos previamente definidos.

O conhecimento declarativo (saber) resulta de uma aprendizagem mais formal (conhecimento acadêmico) e da experiência (conhecimento empírico). O ensino de uma LE implica em considerar certo número de competências adquiridas ao longo da experiência anterior do aluno (conhecimento do mundo em que ele está integrado e conhecimento sociocultural em relação à(s) comunidade(s) na(s) qual/quais a língua que aprende é falada). Isto possibilita-lhe executar as tarefas e as atividades necessárias para lidar com as situações comunicativas em que está envolvido, o que abrange uma tomada de consciência intercultural (aceitação das diferenças e semelhanças entre o seu “mundo de origem” e o “mundo da(s) comunidade(s)-alvo”).

O conhecimento do mundo inclui o que pode ser entendido como conhecimento prévio do indivíduo, resultado da sua experiência de vida anterior ou da sua formação em língua materna. Os aspectos básicos da imagem que os adultos têm do mundo e dos seus mecanismos desenvolvem-se, completamente, durante a primeira infância, mas enriquecem-se pela educação e pela experiência, durante a vida, numa relação próxima com o vocabulário e a gramática da sua língua materna. O conhecimento do mundo engloba os lugares, as instituições, as organizações, as pessoas, os objetos, os eventos, os processos e as operações, em diferentes domínios, e as classes de entidades (por exemplo- concreto *versus* abstrato, animado *versus* inanimado) e as suas propriedades e relações (envolvendo, por exemplo- interligação espaço *versus* tempo, associativo, analítico, lógico, as relações de causa e efeito).

O conhecimento sociocultural, como conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada, é um dos aspectos do conhecimento do mundo e, por não ser parte da experiência prévia de quem utiliza ou aprende a língua, pode ser motivo para a ocorrência de estereótipos. O conhecimento sociocultural permitirá ao aluno desenvolver o conhecimento geral sobre a sociedade na qual se insere e compreender a sua posição nela, bem como analisar as relações existentes entre essa sociedade e a comunidade mais vasta, partindo do contexto imediato para uma visão abrangente da sociedade e do mundo.

A construção da consciência intercultural envolve um conjunto de conhecimentos, destrezas e atitudes individuais, específico de grupos sociais que influenciam as identidades dos falantes da língua. O fundamento da consciência intercultural envolve a construção de competências associadas à curiosidade e à abertura de mente para o convívio com a diversidade e à relativização de valores, crenças e comportamentos.

Ao estudar uma língua estrangeira, se amplia e se enriquece a concepção de mundo que se tem, possibilitando a abertura de diálogo para novas culturas. O conhecimento, a consciência e a compreensão das semelhanças e diferenças entre o mundo de onde se vem e o mundo da comunidade que fala a língua estrangeira produzem uma tomada de consciência intercultural que, por sua vez, deve considerar a diversidade regional e social dos dois mundos e, também, a variedade de culturas, além das que são veiculadas pela língua do aluno.

Esta consciência ampliada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Além do conhecimento objetivo, a consciência intercultural engloba uma discussão sobre o modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, freqüentemente, sob a forma de estereótipos.

As capacidades e a competência de realização (saber fazer) permitem ao aluno relacionar a sua cultura com a dos povos da língua a aprender, bem como identificar e utilizar uma série de estratégias, para se comunicar com êxito com os indivíduos dessas culturas. Desse modo, atua de acordo com os princípios considerados apropriados, para desempenhar, eficazmente, as ações quotidianas.

A competência existencial (ser) envolve os fatores relacionados com a personalidade do aluno (atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos) que afetam a sua capacidade de comunicação.

A competência de aprendizagem (saber aprender) relaciona-se com a capacidade do aluno observar e participar de novas experiências e de

integrar novos conhecimentos àqueles que já possui, descobrindo o outro, quer ele seja outra língua, outra cultura, outras pessoas ou novas áreas do conhecimento.

Dota o aluno da capacidade de lidar mais eficazmente, e de modo mais independente, com os desafios que se lhe apresentam ao longo do processo de aprendizagem. Engloba, ainda, o conhecimento e a compreensão dos princípios da organização e do uso da língua estrangeira, a capacidade de produzir os novos sons e de utilizar novos padrões de entoação, bem como o domínio de métodos e técnicas de estudo, recorrendo, por exemplo, às novas tecnologias e linguagens da informação e comunicação.

São integradas, nas competências comunicativas em língua, as competências lingüísticas; a competência sociolingüística e as competências pragmáticas, no seio das quais se distinguem a competência discursiva e a competência funcional. As competências comunicativas em língua são aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando, especificamente, meios lingüísticos. A comunicação envolve, por parte dos alunos, a combinação das capacidades gerais com a competência comunicativa, relacionadas mais especificamente com a língua.

As competências lingüísticas estão relacionadas com a utilização de recursos formais da língua, necessários à formulação de mensagens corretas e portadoras de sentido. Nela se incluem o conhecimento e a correta utilização da competência lexical; a competência gramatical; a competência semântica; a competência fonológica; a competência ortográfica; e a ortoépica.

As competências sociolingüísticas estão associadas ao conhecimento da sociedade e da cultura das comunidades em que a língua é falada. Permite lidar com a dimensão social do uso da língua. Envolve os diferentes registros da língua, convenções e/ou normas de cortesia, expressões da sabedoria popular (provérbios, frases idiomáticas, etc.), dialeto e sotaque.

A competência pragmática aparece associada ao conhecimento do usuário da língua sobre os princípios que regem a organização e a estruturação de mensagens coerentes – competência discursiva, do discurso oral e de textos escritos, para realizar atos específicos de comunicação, quer em nível de macro funções (descrever, narrar, argumentar, etc.), quer de micro funções (perguntar, responder, etc.) – competência funcional.

Esta competência inclui, também, a capacidade de utilizar corretamente os padrões de interação social em contextos de comunicação real, envolvendo seqüências estruturadas, utilizadas alternadamente pelos interlocutores. As competências pragmáticas requerem do indivíduo um vasto conhecimento dos significados sociais e culturais não explícitos nas realizações lingüísticas.

É através da competência pragmática que os sujeitos atribuem funções comunicativas aos textos que produzem, modelando-os segundo as convenções que regulam a tipologia de gêneros do discurso.

A preocupação com o desenvolvimento do domínio sociocultural, no âmbito do ELE, significa trabalhar o domínio mais ou menos profundo de todas as competências, e caracteriza, de acordo com o QECRL, um usuário competente de uma língua, incluindo o plurilingüísmo e a consciência intercultural.

O desenvolvimento do domínio sociocultural, com reflexos no plurilingüísmo e na consciência intercultural, envolve a abordagem, a título de exemplo, de temas como:

1. A vida cotidiana, envolvendo-
  - comidas e bebidas, refeições, maneiras à mesa;
  - feriados;
  - horários e hábitos de trabalho;
  - atividades dos tempos livres (passatempos, desportos, hábitos de leitura, meios de comunicação social).
  - lazer e passatempos (fotografia, jardinagem, etc.).

2. As condições de vida, considerando-
  - nível de vida (variantes regionais, sociais e étnicas);
  - condições de alojamento;
  - cobertura da segurança social;
  - esportes (desportos de equipe, atletismo, jogging, natação, etc.).
3. As relações interpessoais (incluindo relações de poder e de solidariedade), em relação a-
  - estrutura social e relações entre classes;
  - relações entre sexos (gênero, intimidade);
  - estruturas e relações familiares;
  - relações entre gerações;
  - relações no trabalho;
  - relações entre público e polícia, organismos públicos, etc.;
  - relações entre comunidades e raças;
  - relações entre grupos políticos e religiosos.
4. Os valores, as crenças e as atitudes em relação a-
  - classe social;
  - Trabalho e grupos sócio-profissionais (acadêmicos, quadros, funcionários públicos, artesãos, trabalhadores manuais);
  - riqueza (rendimento e patrimônio);
  - culturas regionais;
  - segurança;
  - instituições;
  - tradição e mudança social;
  - história;
  - minorias (étnicas ou religiosas);
  - identidade nacional;
  - países estrangeiros, estados, povos;
  - política;
  - artes (música, artes visuais, literatura, teatro, música e canções populares);
  - religião;
  - humor;
  - moral e ética.
5. A linguagem corporal, envolvendo o conhecimento das convenções que regem os comportamentos.
6. As convenções sociais, no que respeita a-
  - hospitalidade (dar e receber)-
  - pontualidade;
  - presentes;
  - roupa;
  - refrescos, bebidas, refeições;
  - convenções e tabus da conversação e do comportamento;
  - duração da visita;
  - modo de sair/de se despedir.
7. Os comportamentos rituais em domínios como-
  - prática religiosa e ritos;
  - nascimento, casamento, morte;
  - comportamentos do auditório e do espectador em espetáculos públicos e cerimônias, celebrações, festivais, bailes, discotecas, etc.
8. Aspectos geográficos, demográficos e ambientais.

### *2.2.3 A abordagem do domínio sociocultural nos currículos nacionais de língua estrangeira*

A abordagem do domínio sociocultural teve por base a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna), os PCN+ <sup>16</sup> (Língua Estrangeira Moderna), as Orientações Curriculares Nacionais aos Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para o Ensino Médio (Conhecimentos de línguas estrangeiras e Conhecimentos de espanhol) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

Para início da abordagem do domínio sociocultural, propomos uma apresentação do prescrito na Constituição Federal e nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por serem documentos normativos da legislação educacional brasileira. Da leitura de ambos os documentos, conclui-se que apresentam a educação como elemento essencial para a construção de uma sociedade democrática, baseada na diversidade, na pluralidade e no exercício da cidadania, em que todos possam exercer os direitos fundamentais, expressos na Constituição Federal.

Aprofundando a análise, e partindo da Constituição Federal, ela refere, no Artigo 3º que constituem seus objetivos fundamentais- “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e, no Artigo 210, afirma ser dever do Estado, para com a educação, fixar “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum, e o respeito dos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

As diretrizes e bases da educação nacional, no âmbito da integração normativa com a Constituição Federal, referem, no Artigo 2º, que a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de

---

<sup>16</sup> Orientações Curriculares Nacionais, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

solidariedade humana, e ter por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, e que, para tal, de acordo com o Art. 3º, o ensino será ministrado com base nos princípios- “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (inciso II); “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (inciso III) e “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (inciso IV). O Artigo 26 atende, ainda, a estas idéias, quando afirma que:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

No que se refere, especificamente, ao currículo do Ensino Médio, o Art. 36 afirma que ele:

Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Os currículos nacionais de língua estrangeira procuram a integração normativa com os princípios definidos na Constituição Federal e nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, referem que eles procuram,

de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

Pretendendo, desse modo, permitir “o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p.5). As Bases Legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio referem que “a educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa” (BRASIL, 2000, p. 16).

Para tal, aponta a necessidade de considerar a produção do conhecimento, situada, sociocultural, econômica e politicamente, num espaço e num tempo e, seguindo essa linha de pensamento, justifica a estruturação do currículo por área de conhecimento de modo a conseguir assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos sejam combinados com uma revisão dos componentes socioculturais, pois o desenvolvimento pessoal, de acordo com o documento, permeia a concepção dos componentes científicos, tecnológicos, socioculturais e de linguagens (BRASIL, 2000).

Para continuar a analisar a abordagem do domínio sociocultural nos currículos nacionais de língua estrangeira, propõe-se um retorno ao conceito de linguagem e língua. De acordo com os currículos nacionais de língua estrangeira, a linguagem é considerada como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A linguagem é uma herança social que permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir.

Ainda de acordo com o documento, não há linguagem no vazio; seu grande objetivo é a interação com o outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social, que organiza e ordena, de forma articulada, os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade lingüística. A língua é uma das formas de manifestação da linguagem. A língua é um elemento vivo, que obedece aos usos e às necessidades de seus falantes. Ao mesmo tempo em que recebe influências de outras línguas, abre espaço para que novos fatos lingüísticos sejam gerados por falantes e, por vezes, sejam absorvidos, constituindo-se não mais como desvio, mas como uso plenamente aceitável na linguagem cotidiana.

A língua estrangeira amplia o conhecimento que o aluno já possui da língua materna, encontrando sobre as estruturas já conhecidas o suporte para desenvolver outras, em diferentes níveis. A língua estrangeira possibilita a construção de significados e a ampliação de sua competência discursiva, oral e escrita, além de desenvolver habilidades de leitura, decodificação e interpretação textual.

Os Parâmetros de Currículos Nacionais de Língua Estrangeira propõem que o ensino de uma língua estrangeira pondere que o aluno, ao se engajar no discurso durante o processo de construção social do significado, deve considerar aqueles a quem se dirige, ou quem se dirigiu a ele. Na construção social do significado pela língua estrangeira, o aluno deve utilizar conhecimentos sistêmicos de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los. A consciência desses conhecimentos e de seus usos revelam-se essenciais para o aluno, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a sua consciência crítica, no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos.

O ensino de uma língua estrangeira deve considerar a construção pelo aluno dos saberes que lhe possibilitem adotar uma postura ativa, reflexiva e crítica, face à realidade que o rodeia. Desse modo, atende às quatro premissas apontadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea- aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser<sup>17</sup>.

Ainda de acordo com os Parâmetros de Currículos Nacionais de Língua Estrangeira, o aluno de uma língua estrangeira deve ser considerado como ator social que tem que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua), em circunstâncias e ambientes determinados,

---

<sup>17</sup> Esses eixos serviram de referência à elaboração da proposta Quadro Europeu Comum de Referência, elaborado pelo Conselho da Europa, no que se refere a análise do domínio sociocultural.

num domínio de atuação específico. Se os atos de fala se realizam nas atividades lingüísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de ações em contexto sociocultural, as quais lhes atribuem uma significação plena. O documento refere que o foco do ensino de línguas estrangeiras não pode estar na preparação para o trabalho ou na superação de provas seletivas. Tampouco, pode reduzir-se a um conjunto de atos de fala aplicáveis às diferentes situações de comunicação, pelas quais um indivíduo pode passar.

Dominar uma língua estrangeira supõe conhecer, principalmente, os valores e as crenças presentes em diferentes grupos sociais, que, certamente, entrarão em contato com os próprios valores e crenças já em circulação no grupo social em que está inserido o aluno. Para que o ensino da língua estrangeira adquira a sua verdadeira função social e contribua para a construção da cidadania, é preciso considerar que a formação ou a modificação de atitudes ocorre a partir do contato ou do conhecimento sobre o estrangeiro, o que leva a pensar o ensino de uma língua estrangeira, antes de tudo, como um conjunto de valores e de relações interculturais.

Considerando, ainda, o que é afirmado nos Parâmetros de Currículos Nacionais de Língua Estrangeira, o ensino de língua estrangeira deve contemplar, também, uma reflexão sobre o outro/estrangeiro e suas (inter)relações com o nosso/nacional, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo, conceitos relacionados, tanto com a língua materna, quanto com a língua estrangeira. Para tanto, é necessário levar em conta, não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional, onde se dá o seu ensino.

O enfrentamento da diversidade, certamente, comportará representações – sobre o próprio e sobre o alheio – que se manifestam no discurso sob a forma de estereótipos, idealizações, exotismos, etc. Essas representações deverão ser analisadas como meios imaginários, nos quais se imbricam as questões simbólicas e ideológicas. Por outro lado, ter

consciência, entender e aceitar os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos, é imprescindível para que se efetive a consciência intercultural. Os conteúdos a serem considerados no ensino de uma língua estrangeira deverão, de acordo com os currículos nacionais de língua estrangeira, adotar uma visão para além das tradicionais compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita, expressão oral.

Desse modo, o aluno, além de ouvir, falar, ler e entender, se apropria de outras maneiras de expressar uma realidade diferente da sua, de tal forma que ele seja capaz de apropriar-se, também, das peculiaridades lingüísticas e socioculturais do outro. O estabelecimento de grandes temas geradores/conceitos estruturantes pode levar a reflexões de ordem bastante variada que, pensando na idéia de interdisciplinaridade e transversalidade, possibilitem uma reflexão sobre:

- política- formas de governo, estruturas governamentais, relações de poder e de soberania, direito a voto, representações partidárias, etc.;
- economia- poder aquisitivo, orçamento – público, privado e pessoal –, estratégias de publicidade e consumo, recursos agrícolas e industriais, mercado de trabalho, etc.;
- educação- sistema educativo, estrutura educacional, inclusão/exclusão (social e étnica), função política e social da educação, etc.;
- sociedade- habitação, escalas e representações sociais, saúde, segurança, transportes, etc.;
- esporte- valorização e prestígio social, fins da sua prática (profissional, econômico, prazer, saúde...), locais de realização, custos, etc.;
- lazer- opções em função de fatores econômicos, educacionais e sociais;
- informação- papel da imprensa, confiabilidade, acesso à informação, meios de divulgação da informação (jornais, revistas, rádio, televisão, Internet), etc.;
- línguas e linguagens- políticas lingüísticas, diversidade de línguas presentes nos diversos países, línguas indígenas, papel da língua estudada na formação do estudante, na história e na sociedade contemporânea (questões locais e globais), no processo de globalização; os efeitos da globalização sobre as línguas e linguagens, etc.
- Cultura  
Influência de uma cultura sobre a outra
- Significado e visão de mundo

A língua influencia e é influenciada pela cultura

- Ética e cidadania  
O idioma e a cultura como bens de cidadania, estereótipos e preconceitos.
- Conhecimento- construção coletiva e dinâmica  
Língua enquanto um fazer comunicativo em construção, dentro de um processo dinâmico e mutável. O conhecimento de língua estrangeiro integrado ao de outras disciplinas do currículo, especialmente por meio do fazer interdisciplinar e transversal.
- Imaginário coletivo  
A visão estereotipada de povos e de suas culturas deve ser objeto de estudo das línguas estrangeiras. Postura crítica face ao universo sociocultural que o cerca, imediata e remotamente.

O tema gerador deve conduzir a amplas reflexões, envolvendo, por exemplo, as vertentes- lingüística, sociocultural, socioeconômica, política e discursiva. Conduz-se, desse modo, o aluno, de forma integrada, ao desenvolvimento da sua consciência intercultural pelo aprimoramento de competências, tais como:

- intercultural, já que a língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais.
- comunicativa, vista como um conjunto de componentes lingüísticos, sociolingüísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro;
- compreensão oral como uma forma de aproximação ao outro, que permita ir além do superficial e leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia) e de como, quando, por que, para quê, por quem e para quem é dito;
- produção oral, de forma a permitir que o aprendiz se situe no discurso do outro, assuma o turno e se posicione como falante da nova língua, considerando, igualmente, as condições de produção e as situações de enunciação do seu discurso;
- compreensão leitora, com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido, indo, porém além da decodificação do signo lingüístico. O propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, sendo necessário construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele;
- produção escrita, de forma a que o estudante possa expressar suas idéias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reprodutor da palavra alheia, mas situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer, em outra língua, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade.

#### *2.2.4 Referências no Programa Nacional do Livro Didático relativas à vertente sociocultural*

O Programa Nacional do Livro Didático não contempla, no ensino fundamental, as línguas estrangeiras modernas mas, no ensino médio, o livro didático para a língua espanhola foi favorecido com um edital específico. Diante disso, esta análise teve por base o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>18</sup> e o Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Seleção de Material Didático da Língua Espanhola para Professores do Ensino Médio.

O PNLD preconiza uma educação voltada para a prática social, que se apropria da realidade como instrumento pedagógico e que faz do livro didático material de auxílio ao processo ensino-aprendizagem, devidamente contextualizado. O livro didático deve desempenhar um duplo papel- um papel social, ao contribuir para a formação da cidadania, incentivar a autonomia do professor, valorizar a liberdade de expressão e pensamento e promover o respeito mútuo entre os sujeitos; e um papel pedagógico, ao garantir a veiculação de conceitos e informações corretos, assumir uma postura coerente diante de sua opção metodológica e fornecer ao professor subsídios para uma busca por caminhos possíveis, para o aprimoramento de sua prática docente.

Esses caminhos não são únicos, posto que o universo de referências não pode se esgotar no restrito espaço da sala de aula ou do livro didático, mas atuam como uma orientação importante, até mesmo para que o professor busque, de forma autônoma, outras fontes e experiências para complementar seu trabalho em sala de aula. O PNLD entende que a prática do professor não deve se respaldar, tão somente, no uso do livro didático, mas que este material deve contribuir para que ele organize sua prática, encontre sugestões de aprofundamento e proposições metodológicas coerentes com as concepções pedagógicas que postula e com o projeto político-pedagógico desenvolvido pela escola

---

<sup>18</sup> Tomou-se por referência o PNLD/2007.

Por seu alcance, o livro didático deve atuar, ainda, como propagador de conceitos e informações necessários à cidadania e ao convívio democrático, como o respeito, a ética, o reconhecimento da diversidade, entre outros. Dessa forma, os livros didáticos não podem veicular preconceitos, repetir padrões estereotipados ou conter informações erradas, equivocadas ou superadas pelo desenvolvimento de cada área do conhecimento ou, ainda, informações que contrariem, de alguma forma, a legislação vigente. Devem favorecer o diálogo, o respeito e a convivência, possibilitando a alunos e professores o acesso a informações corretas e necessárias ao crescimento pessoal, intelectual e social dos atores envolvidos no processo educativo.

Diante do que foi exposto, o PNLD define, para a avaliação dos livros didáticos, critérios de natureza eliminatória e de qualificação. Os critérios eliminatórios incluem os preceitos éticos, vinculados ao respeito à Constituição do Brasil e a uma efetiva contribuição para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania. Para tal, o livro didático não poderá:

- privilegiar um determinado grupo, camada social ou região do País;
- veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, orientação sexual, linguagem ou qualquer outra forma de discriminação;
- fazer doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
- utilizar o material escolar como veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais, salvaguardada, entretanto, a exploração estritamente didático-pedagógica do discurso publicitário.

Os critérios de qualificação, no que se refere à construção de uma sociedade cidadã, referem:

- promoção positiva da imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
- abordagem da temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária;

- promoção da imagem da mulher através da linguagem escrita dos livros didáticos, reforçando sua visibilidade;
- promoção positiva da imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
- promoção positiva da cultura afrobrasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos;
- abordagem da temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária.

Os critérios de qualificação indicados pelo edital de convocação para inscrição no processo de seleção de material didático da língua espanhola para o ensino médio referem que deverá-

- destacar as muitas peculiaridades da língua espanhola;
- conter textos de referência de autores brasileiros, espanhóis e hispano-americanos, explorando-os na sua peculiaridade, no sentido que têm para as diversas culturas, e não apenas como amostragem de formas diferentes de expressão;
- sugerir o uso de textos e atividades que motivem o interesse pela cultura dos países onde o idioma oficial é o espanhol, fazendo a analogia, quando possível, com as situações brasileiras;
- envolver situações cotidianas de países onde o idioma oficial é o espanhol, dando aos títulos das unidades um caráter pessoal e dinâmico;
- apresentar os objetivos para cada unidade didática, oferecendo sugestões de atividades referentes aos conteúdos apresentados;
- apresentar coerência com a legislação vigente e com os PCN referentes ao ensino de Língua Estrangeira Moderna;
- não veicular idéias ou teorias preconceituosas, estereotipadas ou defasadas a respeito de língua, cultura e de seu ensino.

### **2.3 Análise crítica do discurso**

O estudo da análise da ideologia, no método *Reflets-Brésil*, envolve a compreensão dos conceitos de linguagem e cultura e da interligação existente entre eles (2.1.) e a análise da abordagem do domínio sociocultural em documentos normativos do ensino de língua estrangeira (2.2). Para que a pesquisa se concretize, recorre-se, também, à análise crítica do discurso, enquanto método de estudo, e, mais propriamente, à proposta de análise de Fairclough (2001), subsidiada pelo seu modelo

tridimensional que contempla uma relação de diálogo permanente entre o texto, a prática discursiva e a prática social. Propõe-se, primeiramente, uma breve referência aos pressupostos essenciais do que se entende por análise do discurso.

Quando falamos em análise do discurso, é habitual fazer-se uma grande divisão. Uma corrente a considera uma extensão da lingüística, cujo principal objeto de estudo é a descrição da estrutura e do funcionamento interno dos textos. A análise do discurso é, desse modo, reduzida a uma simples extensão da lingüística, isentando-se de qualquer reflexão sobre as condições socioculturais de produção. Outra linha, mais próxima da proposta do presente trabalho, é desenvolvida por autores, tais como Norman Fairclough (2001). O autor em sua abordagem, designada Análise Crítica do Discurso (ACD), atribui particular atenção ao discurso como elemento que influencia e é influenciado pelas práticas sociais, possibilitando que as pessoas ajam sobre o mundo e sobre as outras pessoas, assumindo papéis que são representados pelos seus discursos. Isso, de acordo com Fairclough (2001), tem como consequência a necessidade de uma preocupação com os meios utilizados na produção, distribuição e consumo dos textos como recursos socioculturais, pois eles são perpassados por discursos e ideologias, podendo legitimar as relações de poder.

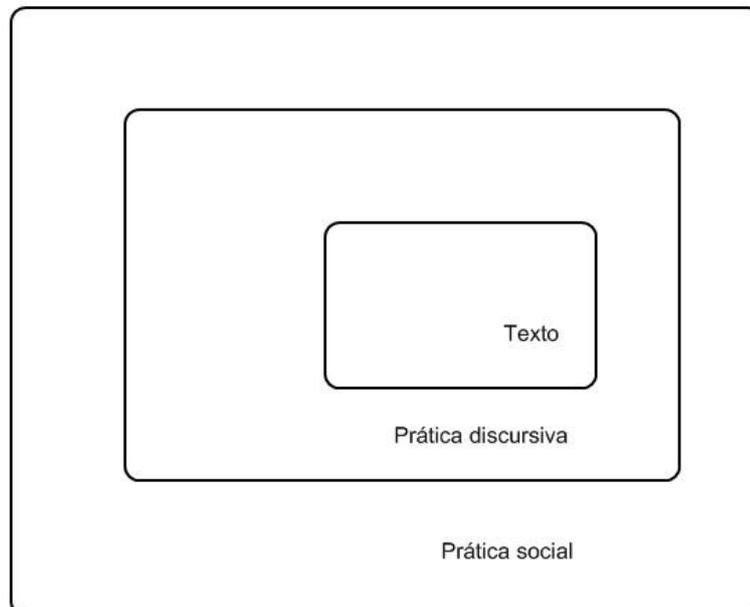
Nesse contexto, e sob a perspectiva da ACD, de Fairclough (2001), o discurso constitui-se em três dimensões: o texto, a prática discursiva e a prática social. Analisar o discurso envolve contemplar essas três dimensões, recorrendo à descrição do texto; à interpretação da prática discursiva e à explicação da prática social. O desafio para o pesquisador é investigar o discurso, com base na interligação dessas dimensões.

Para tal, o seu trabalho deve incluir a descrição da linguagem como texto; a interpretação das relações entre o processo discursivo e o texto (incluindo o processo de produção, distribuição e consumo); assim como a explicação das relações entre os processos discursivos e os processos

sociais que envolvem o texto, o que está relacionado aos aspectos ideológicos e hegemônicos na instância discursiva<sup>19</sup>.

No âmbito da ideologia, analisa-se o texto sob os aspectos que podem ser investidos ideologicamente, como os sentidos das palavras, as pressuposições, as metáforas, o estilo. A hegemonia contempla o estudo das orientações da prática social, que podem, por exemplo, ser de ordem econômica, política, ideológica e cultural.

Deve-se destacar que as três dimensões (texto, prática discursiva e prática social) não ocorrem isoladamente, visto que coexistem em configurações permeáveis, para constituir os diferentes discursos que perpassam e constituem o texto. Por outro lado, e ainda seguindo as idéias da ACD, são possíveis compreensões diversas de um mesmo texto, resultando de combinações diferentes de suas propriedades e das de quem o analisa.



**Figura 1 – Dimensões do discurso.**

Fonte: De acordo com Fairclough (2001).

---

<sup>19</sup> Norman Fairclough retoma as idéias de Althusser sobre ideologia e de Gramsci sobre hegemonia.

### 2.3.1 Categorias de análise

As categorias de análise foram definidas, considerando o que foi afirmado em 2.2.

#### 1. Comunidade internacional

As relações políticas e econômicas entre os países e o papel da França nas organizações internacionais com relevo para a União Européia.

#### 2. França

A França e o seu povo

##### a. França

A França enquanto espaço social, político, econômico e geográfico. Potencial tecnológico e de proteção ambiental

##### b. Franceses

Os costumes e as tradições do povo francês

#### 3. Francofonia

A francofonia enquanto espaço que vai para além das populações que falam francês, abrangendo a vertente política, econômica e cultural.

#### 4. Vida social

Padrões de comportamento que envolvem as inter-relações dos franceses em sociedade

##### a) Família

A família como unidade social

##### i. Pai

##### ii. Filhos/filhas

##### iii. Modelos de família

##### b) Relacionamento homem/mulher

A função social e os papéis sociais do homem e da mulher

##### c) Trabalho

Atividades profissionais, locais de trabalho e vida profissional

- d) Princípios éticos  
Princípios éticos associados à vida social
  - e) Dimensão simbólica  
Dimensão simbólica inerente à vida social
  - f) Mundo do outro  
O mundo do outro pelos “nossos olhos”
  - g) Relações sociais  
O campo das relações sociais e situações inerentes  
Situações de conformismo/inconformismo  
Situações de conflito/reconciliação  
Relações de poder
  - h) Afirmação pessoal  
O sujeito no âmbito do social
    - i. Medos
    - ii. Projetos
  - i) Celebração/festa  
Presença da celebração/festa na vida social
  - j) Tempos livres e férias  
Atividades de ócio e lazer
  - k) Atividades comerciais  
Atividades comerciais e consumo
  - l) Habitação  
Tipo e características do alojamento
5. Proteção ambiental  
Desenvolvimento sustentável e tecnologia

## 2.4 Procedimento metodológico

Esta pesquisa tem natureza qualitativa e procura analisar o discurso ideológico no método *Reflets-Brésil*. A pesquisa qualitativa trabalha com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Nela não se pretende, pois, numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas, não empregando, por isso, um instrumental estatístico como base do processo de análise (RICHARDSON, 1999).

Por outro lado, ela não se baseia no critério numérico para poder garantir sua representatividade; será satisfatória se possibilitar trabalhar os objetivos da pesquisa em suas múltiplas dimensões. Trabalha, assim, com a interpretação de um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes e ideologias que não podem ser quantificados (MINAYO, 2001).

Ainda de acordo com Minayo (2001, p. 24), trabalhar com a pesquisa qualitativa implica em trabalhar

com a vivência, com a experiência, com a continuidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetiva. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis.

A análise interpretativa procura compreender os fenômenos através dos significados que as pessoas atribuem a eles (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Daí que esta pesquisa parte da compreensão objetiva do discurso e procura, pela superação da estrita mensagem e da leitura das entrelinhas, conduzir ao exercício de uma atitude crítica do pesquisador diante do discurso ideológico do MRB.

No âmbito dos procedimentos técnicos, será feito o estudo documental, envolvendo a leitura e a análise do método *Reflets-Brésil*, e a leitura das propostas curriculares do ME para o ensino básico, do PNLD e do QECRL como contribuição para a contextualização e visualização do cenário e do objeto analisado, bem como auxílio na construção do

referencial histórico e teórico da pesquisa. A análise documental se constitui numa técnica de abordagem de dados qualitativos, que revela as circunstâncias socioculturais com as quais um documento pode estar relacionado, bem como a relação dialógica entre elas, e o tempo/espaço. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

No âmbito dos procedimentos de recolha de dados, propõe-se utilizar a análise crítica do discurso do método *Reflets-Brésil*, que terá por base as categorias criadas a partir da análise das propostas do QECRL - aprendizagem, ensino, avaliação, currículos nacionais de língua estrangeira e o PNLD, para a abordagem do domínio sociocultural no ensino de língua estrangeira. Trabalhar com categorias significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso (MINAYO, 2001).

O instrumental metodológico utilizado na pesquisa (ver esquema 2) irá possibilitar detectar eventuais discrepâncias entre as recomendações dos documentos propostos, visando a não veiculação de ideologias no âmbito do ensino de língua estrangeira e o discurso do método *Reflets-Brésil*. Serão analisados o discurso dos vídeos *Reflets Episode* das lições 1 a 8 (ver anexo A) e dos vídeos *Reflets Introduction* das lições 1 a 4 (ver anexo C), bem como os textos disponibilizados na secção *Civilisation* no “documento de trabalho do professor” (ver anexo B).



**Esquema 2 – Instrumental metodológico qualitativo utilizado na pesquisa.**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Procurando subsídios que possam tornar mais consistentes as conclusões da pesquisa, recorreu-se também a elementos quantitativos.

### **3 A ANÁLISE DO MÉTODO *REFLETS-BRÉSIL***

O estudo do MRB tem por base o modelo tridimensional da análise crítica do discurso, de Fairclough. Para concretizar a pesquisa, primeiramente, será apresentada uma caracterização do modelo tridimensional e, posteriormente, o método será analisado, considerando a prática discursiva, englobando os processos de produção, distribuição e consumo do material didático bem como o seu texto e a prática sociocultural. No âmbito da prática discursiva, o estudo englobará, primeiramente, a discussão do conceito de material didático e a descrição da sua evolução e da sua influência no processo de ensino e aprendizagem. Essa descrição se estenderá, posteriormente, ao Brasil, com a abordagem no tempo, da regulamentação normativa do livro didático no Brasil. Posteriormente, será descrito o contexto do livro didático.

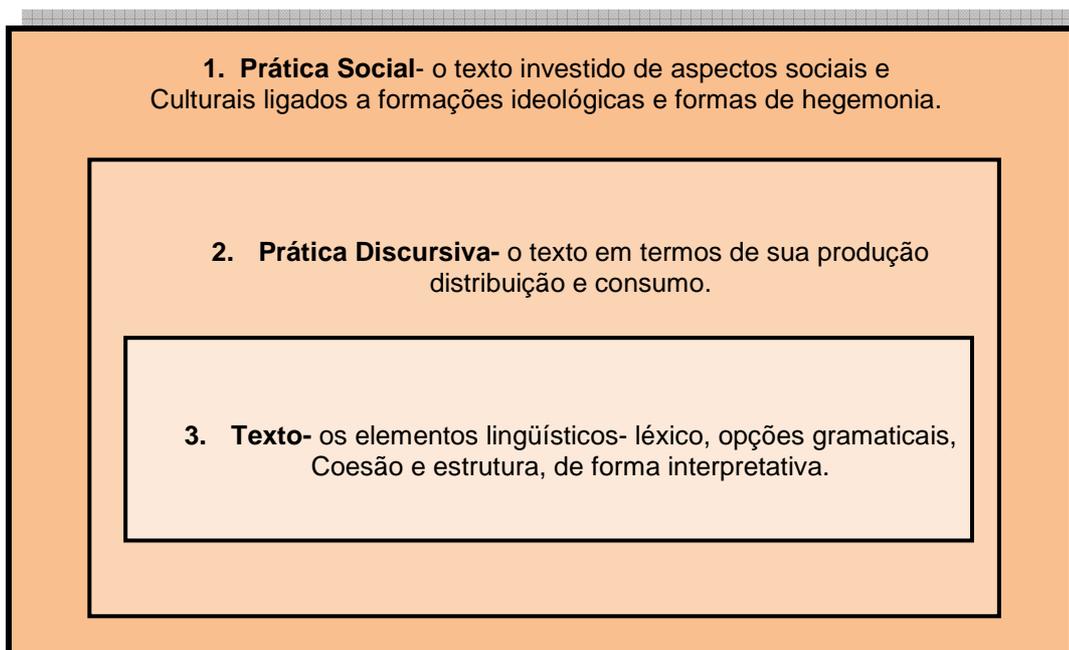
Em seguida, no âmbito da indústria cultural, serão abordados a caracterização e os seus produtos, bem como os processos de invasão cultural e de negociação identitária e seus reflexos sobre a produção de material didático e sobre o ensino de língua. Por fim, serão apresentados princípios didáticos e pedagógicos, associados à educação em geral, e especificamente ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, no contexto geral descrito. O estudo do texto e da prática sociocultural terá como subsídios as categorias de análise apresentadas em 2.4.1.

#### **3.1 Modelo tridimensional de Norman Fairclough**

Norman Fairclough considera o discurso, como forma de prática social e modo de ação sobre o mundo e a sociedade, um elemento da vida social, interconectado a outros elementos. Entender o uso do discurso, como forma de prática social, implica em compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado que, tanto é constituído socialmente, como

também é constitutivo de identidades sociais relações sociais e sistemas de crença. Nisso consiste a dialética entre o discurso e a sociedade. O discurso não é, pois, fechado em si mesmo, mas produto de um determinado contexto, sendo moldado pela prática social, mas, também, constitutivo dela. Não existe, portanto, uma relação externa, entre o discurso e a sociedade, mas uma relação interna e dialética.

O discurso deve, pois, ser considerado simultaneamente, enquanto texto (se referindo à descrição da linguagem oral ou escrita), prática discursiva (especificando a natureza dos processos de produção, distribuição e interpretação dos textos, processos que, sendo sociais, estão ligados aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado) e prática sócio-cultural (que trabalha as circunstâncias sociais e culturais mais amplas em que o evento discurso está inserido e remete não só para fatores políticos e ideológicos, mas também para as disputas de hegemonia na sociedade). Essas três dimensões constituem o modelo tridimensional de análise crítica do discurso proposto por Fairclough, conforme a figura a seguir:



**Figura 2 – Modelo Tridimensional de Fairclough.**

Fonte: Fairclough (2001).

A análise textual pode ser organizada em quatro itens- vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. O vocabulário trata, principalmente, das palavras individuais; a gramática, das palavras combinadas em orações e frases; a coesão, de como as orações são ligadas em frases e como as frases, por sua vez, são ligadas para formar unidades maiores nos textos; e a estrutura textual, das propriedades organizacionais de larga escala dos textos.

A análise do vocabulário<sup>20</sup> tem por foco a significação política e ideológica das lexicalizações alternativas, do sentido da palavra e da metáfora. A análise gramatical tem por entendimentos os seguintes pressupostos- a unidade principal da gramática é a oração; as orações se combinam para formar orações complexas; toda oração é multifuncional e, assim, toda oração é uma combinação de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais; as pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais, e conhecimento e crença.

A prática discursiva envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso, de acordo com fatores sociais. A análise da prática discursiva envolve também a força dos enunciados, isto é, os tipos de atos de fala (promessas, pedidos, ameaças, etc.) por eles constituídos, a coerência e a intertextualidade dos textos. O contexto é um fator importante na redução da ambivalência da força. A posição seqüencial no texto é um poderoso veiculador da força. A coerência é tratada, freqüentemente, como propriedade dos textos, contudo, será mais correto considerá-la como propriedade das interpretações. Um texto coerente é um texto cujas partes constituintes (episódios, frases) são relacionadas com um sentido, de forma que o texto como um todo faça sentido. Entretanto, o ponto em foco é que um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido.

---

<sup>20</sup> Norman Fairclough afirma que deverá ser ponderado o valor limitado que apresenta conceber uma língua como um vocabulário que é documentado no dicionário.

A intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente e assim por diante.

A terceira dimensão do modelo tridimensional analisa o discurso como prática sociocultural. Mais especificamente, discute o conceito de discurso em relação à ideologia e ao poder, bem como o situa como concepção de poder, como luta hegemônica.

Fairclough entende ideologia como significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

A ideologia está localizada tanto no discurso que constitui o resultado de eventos passados como nas condições para os eventos atuais e nos próprios eventos quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 119).

Isto acontece porque os textos estão sujeitos a interpretações dos vários atores sociais que, por sua vez, estão ideologicamente vinculados. O autor analisa a ideologia, tendo em mente três pressupostos:

- a ideologia tem existência material nas práticas das instituições e abre caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia;
- a ideologia interpela os sujeitos e conduz à concepção de que um dos mais significativos efeitos ideológicos que os lingüistas ignoram no discurso é a constituição dos sujeitos;
- os aparelhos ideológicos do estado são locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no

discurso e subjazem a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente.

O conceito de hegemonia é apresentado por Fairclough como a dominação econômica, política, cultural e ideológica sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingindo, senão parcial e temporariamente, um equilíbrio.

Fairclough (2001) parte para a análise da hegemonia, considerando que ela:

- é tanto liderança como exercício do poder em vários domínios de uma sociedade (econômico, político, cultural e ideológico);
- mais do que a dominação de classes subalternas, é a construção de alianças e integração através de concessões;
- é um foco de luta constante sobre aspectos de maior volubilidade entre classes (e blocos), visando construir, manter ou mesmo romper alianças e relações de dominação e subordinação que assumem configurações econômicas, políticas e ideológicas.

Resumindo, a hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Dado o caráter aberto das práticas sociais, a hegemonia termina por ser equilíbrio instável, sendo um foco de constante luta sobre pontos de maior conflito entre classes e blocos. O conceito de hegemonia implica o desenvolvimento de práticas que naturalizam relações ideológicas específicas e que são, na sua maioria, práticas discursivas, pois a hegemonia de um grupo depende de sua capacidade de moldar práticas discursivas tão eficientes quanto forem capazes de exercer a manutenção da hegemonia existente.

A prática discursiva, a produção, a distribuição e o consumo (como também a interpretação) de textos são uma faceta da luta hegemônica que contribui em graus variados para a reprodução ou a transformação não apenas da ordem de discurso existente, mas também das relações sociais e assimétricas existentes. Um evento discursivo pode ser uma contribuição para preservar e reproduzir as relações e as hegemônias tradicionais ou para transformar essas relações mediante a luta hegemônica (FAIRCLOUGH, 2001).

O conceito de hegemonia contribui para a teoria social do discurso, fornecendo tanto uma matriz como um modelo. Como matriz, tem-se uma forma de analisar a prática social à qual pertence o discurso em termos de relações de poder, isto é, se essas relações de poder reproduzem, reestruturam ou desafiam as hegemônias existentes. Como um modelo, tem-se uma forma de analisar a própria prática discursiva, como um modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens de discursos existentes. Como a hegemonia tem dimensões ideológicas, tem-se também uma forma de avaliar o investimento ideológico das práticas discursivas (FAIRCLOUGH, 2001).

### **3.2 Análise da prática discursiva - método *Reflets-Brésil*- processos de produção, distribuição e consumo**

#### *3.2.1 O conceito de material didático*

O material didático integra um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, entre outros, o livro didático (ou manual escolar)<sup>21</sup> (CHOPPIN, 1992), os textos, os vídeos, as gravações sonoras e os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários. (BRASIL, 2006).

---

<sup>21</sup> Para Gérard e Roegiers (1998) “livro didático” e “manual escolar” são equivalentes, contudo, o termo manual tem uma conotação mais institucional (a escola selecionará manuais), e o livro uma conotação mais afetiva (o aluno trará seu livro). Neste trabalho, utilizaremos “livro didático” e “manual escolar” como sinônimos.

O ensino de língua estrangeira tem recorrido, ao longo do tempo, à utilização de material didático, em múltiplos suportes que estabelecem entre eles relações de complementaridade (CHOPPIN, 2004). O material didático de língua estrangeira é normalmente apresentado como uma parte de um pacote, integrando, desde o livro didático a outros recursos, que podem ser de natureza audiovisual (STRECHT-RIBEIRO, 2005; VASSILAKIS, 1997), complementares (caderno de exercícios, gramática, dicionários, etc.) (GÉRARD; ROEGIERS, 1998).

A Internet, no ensino de uma língua estrangeira, pode apresentar o caráter de um repositório estático de informação, ou então, assumir as características de um espaço interativo de troca de experiências, de recursos e de construção coletiva de conhecimento. Na Internet, estão disponíveis dicionários, glossários, etimologias, gramáticas, manuais de conteúdo específico e exercícios. Contudo, a utilização da Internet no ensino de uma língua estrangeira apresenta potenciais que vão além do simples repositório de informação. Além de estabelecer um diálogo entre o aluno e o professor, contribui para a construção do aprendizado entre colegas, ao serem utilizadas, por exemplo, ferramentas de interação, ou para a elaboração de textos coletivos, utilizando ferramentas específicas.

No ensino de língua estrangeira, além dos materiais elaborados com critérios e objetivos específicos, de forma a atender a questões pedagógicas relativas ao ensino, podem ser também utilizados materiais autênticos, que são documentos escritos ou orais, concebidos por autóctones para autóctones, sem terem por fim a utilização pedagógica para o ensino de línguas, e que podem ser escritos – artigos de jornal; ou audiovisuais - vídeos com programas de TV, etc. (STRECHT-RIBEIRO, 2005).

Numa tentativa de caracterização dos materiais didáticos utilizados no ensino de língua, Strecht-Ribeiro (2005) propõe a divisão em dois grupos, tendo como referência a forma e o conteúdo. Quanto à forma, o autor refere os documentos sonoros e os visuais. Os documentos sonoros são suporte para a aprendizagem dos aspectos fonológicos da língua,

discriminação e articulação dos sons, ritmo e entoação, fornecendo um modelo lingüístico estável e variado, que podem ser fortemente motivadores. Os documentos visuais recorrem à imagem para apoiar a compreensão da mensagem, acompanhando o texto verbal, explicitando-o.

A imagem possibilita aceder ao sentido dos enunciados, mesmo antes da compreensão do seu significado, integrar língua e cultura, apreciar modelos de comportamento diferentes. Quanto ao conteúdo, o autor menciona os materiais que desenvolvem a capacidade de compreensão e proporcionam meios lingüísticos de base, que permitem trabalhar pronúncia, memorização e desenvolvimento da acuidade auditiva (jogos, rimas e poemas, canções, histórias) e os materiais que servem de suporte a atividades em que o aluno vai reutilizar os conceitos apresentados em contextos diferentes, podendo assumir a forma de fichas de trabalho, tarefas práticas e atividades manuais.

O método *Reflets-Brésil* utiliza como instrumentos auxiliares do processo de ensino e aprendizagem o vídeo e o livro didático (apesar de disponível em formato eletrônico, o objetivo é que o aluno, ou o professor, o imprima(m), e o utilize(m) como livro didático). Neste trabalho, quando for referido o conjunto do vídeo e do livro didático, ele será designado como material didático. Quando mencionados individualmente, será especificado vídeo e livro didático, sendo este apresentado como sinônimo de manual escolar.

### 3.2.2 O livro didático

Apesar de serem utilizados vários materiais didáticos, o manual escolar tem adquirido, ao longo dos anos, particular relevância no ensino de língua estrangeira. Considerando isso e o fato de o próprio método *Reflets-Brésil* ter recorrido a ele, dedica-se agora particular atenção à conceituação e à evolução do livro didático.

### 3.2.2.1 O conceito e as funções do livro didático

O conceito de livro didático não é consensual, existindo várias propostas, cada uma delas ressaltando um pormenor específico da realidade vivenciada, quer seja no seu processo de produção, quer na distribuição, quer no consumo.

A primeira definição normativa relativa ao livro didático no Brasil veio referida no Decreto-Lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938. O documento considera os compêndios “livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares”, e livros de leitura de classe, “usados para leituras dos alunos em aula” (BRASIL, 1.006/1938, Art. 2º, § 1º e 2º).

Em 1976, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros considerou os livros didáticos agentes culturais por excelência, que se destinam a instruir, auxiliando o professor em uma área do conhecimento humano. Lembra-se que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006) incluem o livro didático no conceito mais amplo de material didático, que se caracterizam como o conjunto de recursos utilizados como elemento de mediação na prática pedagógica. No Thesaurus Brasileiro da Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o livro didático é caracterizado como sendo geralmente impresso, servindo a um objetivo de educação e abrangendo um campo definido de estudo.

Gérard e Roegiers (1998, p. 19) reforçam esta idéia, ao afirmarem que o manual escolar é “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia.”

Estas duas propostas de conceituação do livro didático estão em concordância com o PNLD para 2008, que o apresenta como o livro

elaborado para ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo em vista um uso tanto coletivo (em sala de aula, sob a direção do professor), quanto individual (em casa). Esse livro didático deve organizar-se em relação a um programa curricular, de acordo com uma progressão de conteúdos, definida em termo de série, ano ou ciclo.

Para tentar conseguir uma compreensão mais exata do que se entende por livro didático, propomos a conceituação apresentada por Cabral (2005), em que o manual escolar é considerado um instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem, estruturado e especificamente destinado ao trabalho autônomo do aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de hábitos de estudo e interiorização de valores cívicos e democráticos, e para a aquisição de conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação correspondente aos conteúdos nucleares das rubricas programáticas, podendo, ainda, conter elementos para o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efetuada<sup>22</sup>. Neste estudo, considera-se a sugestão conceitual de Cabral (2005).

Se, no que diz respeito à conceituação do livro didático, é possível encontrar várias propostas, em relação às suas funções, há uma unanimidade, pelo menos, em relação aos pressupostos gerais. No estudo, recorre-se às idéias de Lajolo (1996), Gérard e Roegiers (1998) e Bruillard (2005).

O manual escolar dirige-se, simultaneamente, a professores e alunos e apresenta-se como elemento fulcral na produção, circulação e apropriação de conhecimentos decisivos para a qualidade do aprendido, resultante das atividades escolares (LAJOLO, 1996). Conforme utilizado pelos professores ou pelos alunos, o livro didático preenche funções diferentes.

---

<sup>22</sup> Marianela Cabral (2005) apresenta este conceito, subsidiada em alguns dos documentos que subsidiaram a Reforma Curricular do Ensino Básico português, especialmente o Decreto-Lei n.º 360/90 e o Relatório sobre Manuais Escolares, elaborado pelo Grupo de Trabalho constituído pelo Despacho n.º 43/MEC/97 de 17 de março.

Quando usado pelo aluno, Gérard e Roegiers (1998) apontam no manual escolar funções relacionadas com a aprendizagem e com a vida quotidiana e profissional. Como ferramenta de aprendizagem, o livro procura possibilitar a transmissão dos saberes, o mesmo é dizer, comunicar ao aluno uma série de informações que ele deverá, no essencial, reproduzir. Contudo, a sua função vai mais além, abrangendo também a consolidação das aquisições, pela avaliação da aprendizagem, numa perspectiva formativa de diagnóstico das dificuldades encontradas e o encontro de caminhos de remediação.

No que diz respeito às funções relacionadas com o estabelecimento de ligações com a vida quotidiana e profissional, o manual escolar promove a autonomia do aluno, a estruturação do espírito e a iniciação estética e cultural. Possibilita, também, ao aluno acessar um conjunto de referências básicas de informação sobre a realidade que o rodeia, bem como sobre elementos sociais e culturais. Além disso, permite a integração das aquisições, que pode ser vertical, quando a conexão dos saberes se dá antes e depois de uma mesma disciplina, ou horizontal, quando se trata da combinação de capacidades e de competências adquiridas através de diversas disciplinas (GÉRARD; ROEGIERS, 1998).

Para atingir o cumprimento dessas funções, o livro didático deverá possibilitar ao aluno as condições para a construção do conhecimento e a aquisição de métodos, atitudes e hábitos de trabalho e vida, a partir de uma proposta pedagógica que lhe atribua um papel ativo num processo de ação-reflexão-ação. Esse processo deve promover a aquisição de novos conhecimentos a partir da integração entre o que é proposto para estudo e as suas competências individuais, com base na síntese, integração e transferência. Esse processo deve envolver a resolução de situações-problema significativas e próximas de situações da vida profissional, social ou pessoal, bem como a responsabilização do aluno na avaliação das suas aprendizagens e produções e na interação favorecedora de conflitos sócio-cognitivos (GÉRARD; ROEGIERS, 1998).

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia, nas Orientações para o Plano do Livro Didático para 2008, aponta como funções do livro didático no que se refere ao aluno:

Transmissão de conhecimentos	É o mínimo que o livro pode oferecer. É importante verificar quantos e quais conteúdos são abordados e a forma como foram distribuídos e organizados, considerando o planejamento da escola
Desenvolvimento de capacidades e competências	Um bom material não pode deixar de contemplar esta função. Este quesito permite verificar se o aluno é tratado como aprendiz, como sujeito que toma parte ativa no processo de ensino/aprendizagem
Consolidação de conhecimentos práticos e teóricos adquiridos	A importância de enfatizar o caminho indutivo para possibilitar uma efetiva apropriação dos conhecimentos pelo aluno. O lugar e a importância de atividades e exercícios de aplicação do conhecimento a novas situações são mais eficazes que as inúmeras repetições
Avaliação dos conhecimentos práticos e teóricos adquiridos	O livro didático pode contribuir tanto para a localização das eventuais dificuldades de aprendizagem, quanto para a sua superação. Um bom livro didático inclui a avaliação e a auto-avaliação do aluno. É importante que o livro didático deixe claro os objetivos a atingir pelo aprendiz.
Referência para informações precisas e exatas	O livro didático pode e deve funcionar também como fonte para o estudo individual.

**Quadro 5 - Funções do livro didático no que diz respeito ao aluno.**

Fonte: Governo do Estado da Bahia (2007).

As funções do manual escolar relativas ao professor, ainda de acordo com Gérard e Roegiers (1998), estão associadas essencialmente à proposta didática, constituindo um fator de desenvolvimento e inovação pedagógica. Para atingir esse objetivo, o livro didático deve orientar o docente na busca de caminhos possíveis para sua prática pedagógica, sugerindo “pistas” para a exploração de percursos de planejamento, gestão de sala de aula e ensino/avaliação inovadores. Deve também veicular informação científica indispensável ao seu trabalho, atualizada e contextualizada sobre os conteúdos disciplinares numa perspectiva

intradisciplinar e interdisciplinar. A utilização do manual escolar deve ser encarada pelo professor como auxílio ao processo de ensino, contudo não pode deixar que o livro didático tenha uma influência direta no que se ensina e como se ensina, vinculando ao livro didático a definição da proposta pedagógica, da proposta metodológica, da estratégia de ensino e da determinação dos conteúdos (GIBSON, 2002; LAJOLO, 1996).

A função docente não pode perder a sua significação determinante da dinâmica educativa, transformando-se em um simples repassador-reprodutor da mensagem veiculada no livro didático. Inconscientemente ou não, o professor não se pode esconder atrás da legitimidade e da autoridade do manual escolar, hiper-valorizando e reconhecendo a sua autoridade como instrumento essencial no processo de ensino aprendizagem (NÓVOA, 1995).

Para a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, nas Orientações para o Plano do Livro Didático para 2008, as funções do livro didático, no que se refere ao professor, envolvem vários pormenores.

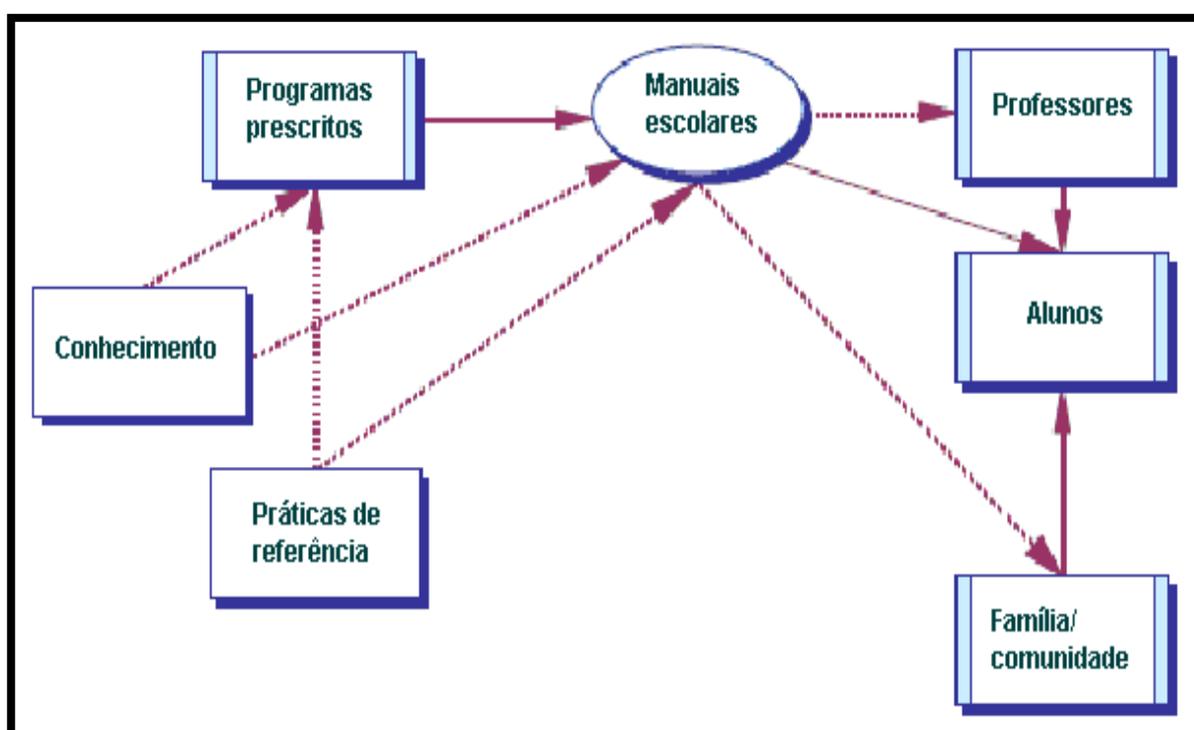
Informação científica e geral	Qualidade, correção e atualização das informações
Formação pedagógica diretamente relacionada à disciplina em questão	Ao incorporar adequadamente as transformações e conquistas nas diferentes áreas do saber, o bom livro didático contribui para a sua formação continuada.
Ajuda na gestão das aulas	O livro didático deve oferecer um roteiro ou plano detalhado para aulas, sem transformar o professor num simples monitor do livro. O livro didático que encaminha um diálogo em que o docente desempenha papel ativo e crítico é o desejável. De sua parte, o professor também deve pensar nos usos diferenciados que um livro didático pode permitir.
Ajuda na avaliação dos conhecimentos práticos e teóricos adquiridos	Sem substituir o professor, o livro didático deve contribuir para a avaliação da aprendizagem que propõe.

**Quadro 6 - Funções do Livro Didático no que diz respeito ao professor.**

Fonte: Governo do Estado da Bahia (2007).

O livro didático deve ser utilizado pelo professor como um elemento auxiliar para conduzir os alunos na construção do conhecimento e do

pensamento crítico. Nesse processo, de acordo com Bruillard (2005), devem estar envolvidos não só o professor, o aluno e o livro didático, mas também a instituição de ensino e o contexto sócio-cultural a que pertencem. O manual escolar funciona, pois, como um elo intermediário entre os programas, o conhecimento dos peritos, o perfil profissional, as práticas dos docentes, os alunos e também os pais. O esquema abaixo procura ajudar na compreensão do processo.



**Figura 3 - O livro didático face às múltiplas influências que sofre.**

Fonte: Bruillard (2005).

Não se podem esquecer, contudo, alguns condicionantes à utilização do manual escolar pelo aluno e pelo professor, impostos, entre outros, pelos órgãos definidores das políticas educacionais e pela própria sociedade. Essas entidades, entre as quais o Ministério da Educação, quando definem os referenciais legais e políticos que envolvem a regulamentação e a adoção do livro didático, podem terminar por condicionar a intervenção do professor e dos alunos no processo.

### 3.2.2.1.1 A evolução do livro didático

A evolução do livro didático, ao longo do tempo, ocorreu como reflexo da natureza dos conhecimentos disponíveis em cada momento, do nível de desenvolvimento em que eles se encontram e das expectativas da sociedade em relação a esses conhecimentos, considerando a formação das novas gerações, das propostas pedagógicas e dos recursos tecnológicos disponíveis para a sua produção (SAVOIRLIVRE.COM, 2006).

Esse contexto tem oportunizado as condições para uma crescente exigência da sociedade, face à escola, de uma postura ajustada às necessidades dos alunos. Isso conduziu ao abandono da visão tradicional de livro didático, destinado às massas uniformizadas, e apresentando um caráter enciclopédico, com o qual o professor trabalhava, assumindo o papel de condutor unidirecional do processo de ensino. Hoje, o livro didático procura oportunizar as condições para que o professor, assumindo um papel de parceiro, considere as necessidades específicas do aluno (SAVOIRLIVRE.COM, 2006).

Tendo esses pressupostos como suporte para o estudo, a compreensão da evolução histórica do livro didático respaldar-se-á nas idéias de Chopin (2004), Vassilakis (1997) e Archambault (2001).

Chopin (2004) afirma que, tradicionalmente, o livro didático tinha como função, quase exclusiva, a transmissão de informação, identificando-se com uma proposta enciclopédica, nele se encontrando condensados os conteúdos indispensáveis ao conhecimento das diferentes áreas. Apresentando uma proposta pedagógica diretiva, seguia o programa rigorosamente, de acordo com uma progressão rígida, estruturada em capítulos e temas. O professor transformava-se em um simples veiculador de conteúdo, com pouca liberdade para tomar decisões com autonomia. O livro didático possibilitava, desse modo, uma relativa uniformidade no trabalho, com diferentes professores e alunos (VASSILAKIS, 1997).

Hoje, no entanto, pode assumir diversos papéis, que variam em função do usuário, do contexto, da área de conhecimento para que é elaborado, do nível de ensino a que se destina, dos métodos e das formas de utilização. Abandonou o posicionamento de obra enciclopédica de referência, para se transformar numa ferramenta de apoio ao trabalho do professor. Este tem a autonomia, para seleccionar o itinerário de estudo a propor aos seus alunos, de entre uma pluralidade de opções, e não mais em função de um percurso rigidamente definido e seqüencial (ARCHAMBAULT, 2001).

O manual escolar, além da linguagem escrita, procura utilizar, de modo eficiente, outras linguagens do ponto de vista da apresentação, do grafismo, da ilustração, do iconografismo e da organização interna (BERGERON, 2006).

Com a contribuição das novas tecnologias, existe a possibilidade de o livro didático encontrar formas alternativas de organizar os conhecimentos, de modo a extrapolar uma visão linear, compartimentalizada e hierárquica que dificulta a construção significativa dos novos conhecimentos, oportunizando ao aluno a possibilidade de construir múltiplos sentidos. O manual escolar tenta conviver com um universo de linguagens e meios de informação, que se vai ampliando e diversificando e em que a imagem visual se sobrepõe aos efeitos de outros tipos de mensagens, nomeadamente as do texto escrito (ARCHAMBAULT, 2001).

Com base nas pesquisas de Simone (2000), sobre o reflexo das novas tecnologias nas habilidades para o processamento da informação, temos a referência para afirmar que a evolução do livro didático, de uma estrutura linear para uma estrutura hipertextual, surgiu como reflexo da transformação de uma proposta de inteligência seqüencial, que se caracteriza pelo que a autora refere como visão alfabética, vinculada à análise e à articulação de estímulos lineares, associados ao livro e à escrita; para uma proposta de inteligência simultânea, que se caracteriza pela simultaneidade dos estímulos e da elaboração, mediados pelo ouvido e

pela visão não-alfabética, associada à leitura de imagens. O manual escolar quebrou a estrutura interna linear e mimetiza a hipermídia, possibilitando, desse modo, a oportunidade para múltiplas leituras.

Recorrendo a Lévy (1993) e às suas referências a texto e hipertexto, e não esquecendo que, de acordo com o autor, “um texto já é sempre um hipertexto” (LÉVY, 1993), poderemos referir que o livro didático procura, hoje, estabelecer uma rede de ligações não-lineares para a organização de dados, aquisição de informações e para a comunicação.

O manual escolar remete para outras leituras e fontes de informação, abandonando o aspecto de obra de referência e valorizando uma participação ativa do professor, como orientador de uma aprendizagem centrada na realidade do aluno, enquanto participante do processo de construção do seu conhecimento (MAGALHÃES, 1999; CHOPPIN, 2004).

Apresenta-se suficientemente flexível em face de um público heterogêneo, possibilitando viabilizar múltiplos percursos didáticos. Fomenta a interação, a interdisciplinaridade e a autonomia, apela à expressão de sentimentos e atitudes, visando possibilitar uma aprendizagem atrativa e motivadora (VASSILAKIS, 1997).

De acordo com Choppin (2004), o livro didático se situa, nos nossos dias, no cruzamento de três influências que marcaram a sua evolução ao longo do tempo:

- a literatura religiosa, que inspirou o manual escolar nos seus primórdios, procurando uma edificação religiosa ou moral do aluno, e adotando, freqüentemente, uma estrutura idêntica à dos catecismos;
- a literatura didática, técnica ou profissional, associada à valorização do trabalho como virtude e à divisão do mundo numa articulação dialógica entre o bem e o mal, expressa em heróis

positivos, dedicados ao seu trabalho, com os quais os alunos se deveriam identificar, e heróis negativos, de mau caráter, preguiçosos e, por isso, condenados ao insucesso;

- a literatura de lazer, tanto a de caráter moral, quanto a de recreação, que, inicialmente, se manteve separada do universo escolar, mas cujo dinamismo e características essenciais os livros didáticos tendem, na atualidade, a incorporar.

O manual escolar, desse modo, não só atende aos objetivos expressos nos programas das áreas de conhecimento, mas contempla, também, objetivos educacionais gerais expressos, por exemplo, nos referenciais normativos que regulamentam os pressupostos da convivência democrática e cidadã. Visa, também, atender às características inerentes ao desenvolvimento, associado ao nível etário dos alunos, às suas capacidades e interesses.

### 3.2.2.2 A regulamentação do livro didático no Brasil

A produção, a distribuição e o consumo do livro didático no Brasil, ao longo do tempo, estiveram condicionadas à evolução política, econômica e social do País, sendo o atual processo regulatório, resultado, em grande medida, do desenvolvimento ocorrido após a aprovação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Este processo decorreu associado diretamente à evolução da vertente social e pedagógica.

Procurando traçar um relato da evolução da regulamentação do livro didático no Brasil, constatamos que as primeiras propostas, para a produção e a distribuição, surgem na década de 30. A reforma Francisco Campos, ocorrida em 1931, na seqüência da revolução de 30, visava à formação de mão-de-obra (muito dela, resultante da migração campo-cidade para a indústria, motivada pelo abandono do modelo agrário exportador, centrado no café, desmoronado pela crise da economia mundial de 1929). O fato de a

reforma redefinir o ensino médio de modo seriado tem reflexos nos livros didáticos que deixam de ser compêndios gerais, para passarem a ser organizados de acordo com o programa oficial da época (MORTIMER, 1988).

O Decreto-Lei n.º 93, de 21 de dezembro de 1937, cria o Instituto Nacional do Livro (INL), como órgão específico para legislar sobre as políticas do livro didático e procurar, desse modo, contribuir para a legitimação do livro didático nacional e incrementar a sua produção (BRASIL, 1999b). O Estado assume, nesse decreto-lei, o encargo financeiro da produção e circulação de grande parte das edições de manuais escolares.

O Decreto-Lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938 – Art. 2º, surge em pleno período do Estado Novo e constituiu a primeira proposta de regulamentação de uma política nacional do livro didático, definindo as condições de sua produção, importação e utilização. O mesmo documento legal criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), designada pela presidência com a responsabilidade de avaliar e julgar os livros didáticos, bem como estimular a sua produção e orientar a importação.

Esse fato revela, de acordo com Freitag; Motta; Costa (1989), uma tendência centralizadora do Estado brasileiro para definir os conteúdos, a produção e a distribuição do livro didático, algo que, de acordo com o autor, está na contramão de outros países, nos quais cientistas, pedagogos, técnicos de editoração, associações de pais e professores colaboram intensamente na definição desses elementos. O Estado Novo fica caracterizado por ser “rico em legislações e decretos que visam à constituição do que na época se denominava, insistentemente, a “consciência nacional”, a “construção da nacionalidade”, a “afirmação do Estado Nacional” (BOMÉNY, 1984, p. 34).

O momento da construção [da nacionalidade] era visto ao mesmo tempo como o momento de expurgo de tudo o que ameaçasse o projeto de definição da brasilidade. A retórica sempre presente, e hoje já tão desgastada, dizia respeito à presença no cenário nacional de ideologias contrárias à segurança e à ordem da Nação. O livro didático não só não escapou a essa discussão, como acabou se tornando, potencialmente, um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista. (BOMÉNY, 1984, p. 34).

Atendendo ao momento político vivido pelo Brasil na época, a comissão visava assegurar que o livro didático garantisse a formação da unidade e da identidade nacional, valorizando mais os pormenores políticos e ideológicos do que pedagógicos (WITZEL, 2003).

De acordo com o documento legal, só podiam ser adotados os livros didáticos autorizados pela CNLD. Dos critérios de impedimento para a utilização do livro didático, definidos pela CNLD, onze estavam associados aos aspectos morais, cívicos e políticos diretamente relacionados à vertente político-ideológica e cinco aos aspectos didático-metodológicos (desses critérios apenas três podem ser considerados propriamente pedagógicos). Os onze impedimentos de vertente ideológica apontados pelo Decreto n.º 1.006, são:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;

- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissociabilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (BRASIL, 1.006/1938, Art. 20, alíneas a-k).

Os cinco impedimentos de vertente didático-metodológicos referidos pelo Decreto n.º 1.006 são:

- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical, quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou de gíria, quer pela obscuridade do estilo;
- b) que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;
- c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
- d) que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;
- e) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo (BRASIL, 1.006/1938, Art. 21, incisos ad).

Franco (1982) ressalta a necessidade, segundo o decreto, de os autores dos livros didáticos atentarem para a valorização da família numa perspectiva eurocêntrica; para a indissolubilidade do casamento; para a harmonia entre as classes sociais e as raças; para a importância do sentimento religioso; para o otimismo em relação ao Brasil; para a legitimidade do regime político, das forças armadas e dos órgãos e instituições oficiais.

A atividade da CNLD foi, desde o início, envolta em polêmica, e os seus resultados revelaram ineficácia (WITZEL, 2003). Já sob o regime militar, a CNLD é substituída através do decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966, pela Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) como órgão encarregado de “incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos” (BRASIL, 59.355/66, Art. 1º). O trabalho da Comissão é particularmente importante para o regime de então, como é referido nas considerações iniciais da lei:

A produção e a distribuição do Livro Técnico e do Livro Didático interessam sobretudo, aos poderes públicos, pela importância de sua influência na política de educação e de desenvolvimento econômico e social do País; [...] na defesa desse interesse, deve o Estado manter-se numa atitude ao mesmo tempo atuante e vigilante, cabendo-lhe participar diretamente, quando necessário, da produção e da distribuição de livros dessa natureza (BRASIL, 59.355/1966, considerações).

O trabalho da COLTED será efetuado em colaboração com a “Aliança para o Progresso” (BRASIL, 58.653/1966, Art. 1º), braço da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (*United State Agency for International Development*), programa criado pela política externa dos Estados Unidos.

Para Freitag; Motta; Costa (1989), este acordo de cooperação atendia aos desígnios da estratégia americana para impedir, nos países do Terceiro Mundo, o avanço das idéias comunistas e visava possibilitar um

controle das escolas brasileiras e, por conseqüência, do livro didático. O manual escolar sofreu um controle rígido pelos técnicos estadunidenses, envolvendo desde o seu conteúdo, até a elaboração, a diagramação e a finalização, limitando-se a intervenção do Ministério da Educação à execução da obra. Sob a influência dos técnicos da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), foi, durante quinze anos, financiado e promovido pelo governo o livro descartável utilizado durante um único ano letivo.

Esse projeto propunha que o aluno estudasse de acordo com o seu próprio ritmo, numa concepção mecanicista de aprendizagem, com foco nos referenciais teóricos de estímulo e resposta, visando dificultar o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade e do senso crítico (TÚBERO, 2003; OLIVEIRA, 1983).

A COLTED é extinta em 1971, envolvida em acusações de desvios de dinheiro público, pelo Decreto n.º 68.728, de 9 de junho de 1971, passando a responsabilidade pelas políticas públicas do livro didático para o Instituto Nacional do Livro (INL), que, por sua vez, transferiu, em 1976 (Decreto n.º 77.107, de 4 de fevereiro), as suas atribuições para a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), criada pelo Decreto-Lei n.º 979, de 20 de outubro de 1969, com a finalidade de:

Definir as diretrizes quanto à produção e distribuição de material didático, inclusive livros, de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização, bem assim quanto à formulação de programa editorial e correspondentes planos de ação, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura. (BRASIL, 979/1967, Art. 1º).

Em 18 de abril de 1983, a Lei n.º 7.091 reformula a FENAME, que passa a se chamar Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). A FAE está vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e tem a incumbência de gerenciar, primeiramente, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) e, após a implementação em 1985 da Nova República, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído pela lei 91.542, de 19 de agosto. Com o PNLD, o livro reutilizável (com exceção da 1ª série) é reintroduzido (TÚBERO, 2003).

Deverá ser considerada a possibilidade da utilização dos livros nos anos subseqüentes à sua distribuição, bem como a qualidade técnica do material empregado e o seu acabamento. A reutilização deverá permitir progressiva constituição de bancos de livros didáticos, estimulando-se seu uso e conservação. (BRASIL, 91.542/1985, Art. 3º, § 1º e 2º).

A FAE foi extinta em 1997, sendo a execução do PNLD transferida para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o que ainda hoje acontece.

Em face das múltiplas dúvidas surgidas a respeito da qualidade do livro didático, sobretudo no que diz respeito ao seu caráter ideológico e discriminatório, desatualização, incorreções conceituais e insuficiências metodológicas, o MEC iniciou, em 1997, no âmbito do PNLD, o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos, que analisa os livros didáticos para o Ensino Fundamental e Médio, a partir de recomendações expressas em edital.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 preconiza como princípios do ensino a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”, o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”, a “garantia do padrão de qualidade”, a “valorização da experiência extra-escolar” e a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (Título II, Art. 3º).

São apontados como objetivos dessa análise:

- a) contribuir para a socialização e a universalização do ensino, bem como para a melhoria de sua qualidade, por meio da seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o País, cadastrados no Censo Escolar;

- b) diminuir as desigualdades educacionais existentes, buscando estabelecer padrão mínimo de qualidade pedagógica para os livros didáticos utilizados nas diferentes regiões do País;
- c) possibilitar a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos a serem adotados no Programa; e
- d) promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos. (BRASIL, 2001).

No que diz respeito à utilização do material didático pelo professor, o Plano de Desenvolvimento do Livro Didático 2008 parte do princípio de que o material didático deve auxiliar na busca de caminhos possíveis para a prática pedagógica. De acordo ainda com o Plano, observa-se que, no atual contexto educacional brasileiro, a utilização do material didático é bastante heterogênea.

Ao mesmo tempo em que há movimentos em torno de uma educação voltada para a prática social, que se apropria da realidade como instrumento pedagógico e que faz do livro didático material de auxílio ao processo ensino aprendizagem, devidamente contextualizado, este mesmo livro, em outras situações, continua a ser a única referência para o trabalho do professor, passando a assumir até mesmo o papel de currículo e de definidor das estratégias de ensino. (BRASIL, 2006, p. 29).

Como é declarado nos objetivos do PNLD, o professor deve ter uma participação ativa e democrática no processo de seleção do livro didático. Essa situação exige do professor uma boa preparação para desenvolver essa atividade considerada de vital importância. Para tal, deve possuir determinados saberes, critérios, competências, etc. para poder realizar, em conjunto com seus colegas, uma escolha (NÚÑEZ et al., 2003).

Analisando os editais do Plano do Livro Didático de 2005 a 2008, podem-se analisar algumas das preocupações do MEC. De acordo com o Plano do Livro Didático de 2008, longe de ser a única possibilidade de trabalho, o livro didático é um instrumento que, utilizado como complemento do projeto político pedagógico da escola, contribui para promover a reflexão e a autonomia dos educandos, assegurando-lhes aprendizagem efetiva e contribuindo para fazer deles cidadãos participativos. Para tanto, ele deve ser isento de erros conceituais ou preconceitos, deve incentivar o debate e estimular o trabalho do professor dentro e fora da sala de aula. É importante que sua proposta seja flexível, permitindo sua utilização em diversos contextos socioculturais e regionais (BRASIL, 2006).

Para o Ministério da Educação, o livro didático deve contribuir para que o professor organize sua prática, encontre sugestões de aprofundamento e proposições metodológicas coerentes com as suas concepções pedagógicas e com o projeto político-pedagógico desenvolvido pela escola. Deve, também, oferecer ao professor liberdade de escolha e espaço para que ele possa agregar ao seu trabalho outros instrumentos na busca por caminhos possíveis para sua prática pedagógica, motivando-o na busca autônoma de outras fontes e experiências para complementar seu trabalho em sala de aula. Por seu alcance, deve atuar, ainda, como propagador de conceitos e informações necessários à cidadania e ao convívio democrático, como o respeito, a ética, o reconhecimento da diversidade, entre outros.

Finalmente, o livro didático deve desempenhar um duplo papel- um papel pedagógico, ao garantir a veiculação de conceitos e informações corretos, assumir uma postura coerente diante de sua opção metodológica e fornecer ao professor subsídios para o aprimoramento de sua prática docente e um papel social, ao contribuir para a formação da cidadania, incentivar a autonomia do professor, valorizar a liberdade de expressão e promover o respeito mútuo entre os sujeitos. No âmbito do papel social, a responsabilidade do manual escolar na formação da cidadania e na construção da ética necessária ao convívio social será motivo para respeitar

a Constituição do Brasil e observância aos preceitos legais e jurídicos (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 10.639/2003, Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB n.º 15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP n.º 003/2004, de 10/03/2004 e Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004). De acordo com as orientações normativas resultantes de tais documentos, o livro didático não poderá:

- (i) veicular nos textos e nas ilustrações preconceitos e estereótipos que levem a discriminações de qualquer tipo, incluindo-se condição econômico-social, étnico-racial, gênero, variedades lingüísticas não dominantes (dialetos, registros, etc.);
- (ii) fazer doutrinação de qualquer tipo, desrespeitando o caráter laico e democrático do ensino público;
- (iii) utilizar o material escolar como veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.

Quanto à veiculação de preconceitos de condição econômico-social, étnico-racial, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação, o manual escolar deverá:

- 1) promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder, reforçando, assim, sua visibilidade;
- 2) abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher;
- 3) promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;

- 4) promover positivamente a cultura afrobrasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos;
- 5) abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária;
- 6) estimular o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana com respeito e interesse;
- 7) reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira.

Entende-se que critérios apresentados anteriormente devam ser aplicados genericamente a todos os livros didáticos, contudo o Plano Nacional, que apresenta referenciais específicos para a análise de livros didáticos, nas áreas de conhecimento de ciências, geografia, história, matemática e língua portuguesa, não contempla a avaliação de livros didáticos de língua estrangeira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna (1998) referem à necessidade de compartilhar objetos de estudo e processos que, articuladamente, possam convergir para a aquisição e o desenvolvimento das competências e habilidades para trabalhar as linguagens, não apenas como formas de expressão e comunicação, mas também como elementos fundamentais para a construção/negociação de significados, conhecimentos e valores.

Com essa intenção, propõem a condução do aprendizado a partir de três eixos norteadores- “Representação e Comunicação” (que visa o uso da linguagem em diferentes situações e contexto); “Investigação e Compreensão” (que pressupõe a análise lingüística dos recursos de linguagem acionados pelo produtor do texto); “Contextualização Sociocultural” (que visualiza as linguagens como instrumentos situados no espaço e no tempo, com as implicações de caráter histórico, sociológico e

antropológico que isso representa). No âmbito do eixo de “Contextualização Sociocultural”, referem à necessidade de articular as competências e habilidades que se deseja promover e seus conceitos estruturantes. No âmbito das competências e habilidades, propõe- “Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica- expressão, comunicação e informação, nos três níveis de competência”; “Analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais e como fontes de legitimação desses acordos”; “Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica”; “Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional”; “Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas”; “Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação”. No que diz respeito aos conceitos estruturantes, propõe- “Cultura”; “Globalização *versus* localização”; “Arbitrariedade *versus* motivação dos signos e símbolos”; “Significado e visão de mundo”; “Desfrute (fruição)”; “Ética”; “Cidadania”; “Conhecimento- construção coletiva e dinâmica e imaginário coletivo”.

Considerando que o discurso constrói o mundo social, os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram que o ensino de uma língua oferece um modo singular para tratar das relações entre a linguagem e o mundo social, incorporando a questão de como as pessoas constroem o mundo social, a si mesmas e os outros à sua volta. Nesse propósito os temas transversais apresentam-se como elemento integrador de um processo de ensinar, focalizado na relação entre linguagem e sociedade.

De acordo com as “Orientações curriculares para o ensino médio linguagens, códigos e suas tecnologias”, o material didático para ensino de língua deve merecer uma análise cuidadosa, pautada em critérios claramente definidos, de acordo com os objetivos educacionais dos PCN’s. Deve também seguir as orientações do Programa Nacional do Livro Didático que nos, seus preceitos éticos, refere que o material didático deve contribuir para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania, estimulando o convívio social e a tolerância,

abordando a diversidade da experiência humana e colaborar para a formação de atitudes e valores numa perspectiva de construção da ética democrática e plural.

Os livros didáticos começam, desde os anos setenta, a ser, obrigatoriamente, acompanhados de um manual para o professor. Para Freitag; Costa; Motta (1989, p. 55), essa decisão foi “reflexo da conscientização por parte do Estado de que o livro didático administrado em aula por um professor desorientado e mal informado perde seu valor didático.”

Esse manual, de acordo com o Programa Nacional do Livro Didático para 2008, “não deve ser uma cópia do livro do aluno, com exercícios resolvidos.” Ele deve oferecer orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento e, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor.

O Plano Nacional do Livro Didático, apesar de ser por vezes apontado como um exemplo positivo, merece também críticas, sobretudo no que se refere à acentuada centralização da participação de certos grupos editoriais na decisão e na definição da política pública para o livro didático, bem como a dificuldade de participação, no processo decisório de classificação, de tendências políticas e ideológicas diferenciadas (MARTINS, 2006).

Bomény (1984) alerta para a tendência ao oligopolismo no mercado editorial do livro didático. Freitag; Costa; Motta (1989) criticam o fato de o processo decisório das políticas associadas ao livro didático estar entregue a burocratas, afirmando que:

A falta de uma discussão mais ampla, envolvendo políticos, tecnocratas, assessores, professores, alunos, cientistas, editores e distribuidores, faz com que as decisões em torno do livro didático sejam tomadas por técnicos e assessores do governo pouco familiarizados com a problemática da educação e raras vezes qualificados para gerenciar a complicada questão da produção do livro didático de qualidade, sua seleção e avaliação adequadas, e sua distribuição efetiva e gratuita nas escolas, dentro de uma escala de prioridades cuidadosamente elaborada (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989, p. 49).

Outra crítica que Freitag; Costa; Motta (1989) fazem ao processo de seleção do livro didático no Brasil relaciona-se ao fato de

a fim de minimizar os riscos, as editoras se atêm o mais próximo possível aos guias curriculares, o que em parte explica, no que tange ao conteúdo, a pouca variabilidade da oferta, entre as editoras, e dentro da mesma editora. (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989, p. 52).

Desse modo, de acordo com os autores, os livros didáticos não atendem a diagnósticos regionais precisos, tendem para a uniformização e limitam eventuais experiências inovadoras. Apple (1995) aponta a pouca importância que o aluno, como público alvo, tem na seleção dos manuais escolares, o que, segundo ele, constitui uma particularidade do mercado do livro didático.

### 3.2.3 O livro didático no contexto da indústria cultural

Compreender a natureza do livro didático envolve analisar as suas especificidades, considerando, não só a realidade política, econômica e social do Brasil, mas também atentando para uma realidade planetária, com a qual o Brasil, obrigatoriamente, se relaciona, no âmbito político, econômico e social. Esta análise é particularmente relevante, uma vez que contempla um método para o ensino de uma língua estrangeira, editado na sua versão original, por uma editora internacional. Na procura de entender alguns dos principais desenvolvimentos políticos, econômicos e sociais que ocorrem na sociedade da informação e que têm conseqüências na produção, distribuição e consumo do livro didático, o presente estudo recorre a Castells (2000), Adorno e Horkheimer (1991), Freire (1979), Thompson (2002), Hall (2003), Ortiz (1994), Wolton (2004) e Guareschi (1987).

### 3.2.3.1 Uma visão do mundo atual

A sociedade não é um elemento estático, encontrando-se em constante mudança. A sociedade contemporânea vive um novo paradigma de desenvolvimento social e econômico, dinamizado pelas novas tecnologias da informação e comunicação, em que a informação, como meio de criação de conhecimento, desempenha um papel fundamental na produção de riqueza e no bem-estar e qualidade de vida dos cidadãos. A esse novo paradigma de sociedade se associou a designação Sociedade da Informação.

A Sociedade da Informação<sup>23</sup> caracterizada por Castells (2000) se identifica por cinco marcas básicas- a informação como matéria prima mais importante; a penetração social crescente das novas tecnologias da informação e comunicação; a existência de uma lógica de rede nodular interligada<sup>24</sup>; a flexibilidade como fator fundamental em todo o processo; a revolução tecnológica e uma crescente convergência e integração das tecnologias. As reformas desencadeadas na seqüência da sociedade da informação colocam o Homem perante novos desafios, tais como os apresentados por Delarbre (2001):

1. Exuberância: a enorme e diversa quantidade de dados;
2. Onipresença: a invasão do espaço público, privado e íntimo pelos meios de comunicação ou pelo menos seus conteúdos;
3. Irradiação: a derrubada das barreiras geográficas, a relativização das distâncias;

---

<sup>23</sup> A expressão Sociedade da Informação é freqüentemente usada como sinônimo de Sociedade em Rede ou Sociedade do Conhecimento.

<sup>24</sup> Maria Cândida Moraes (2001, p. 75) que genericamente segue as idéias de Castells, aprofunda o posicionamento do teórico, referindo que ocorreu a mudança “do conhecimento em blocos rígidos e imutáveis para o conhecimento em rede”. Nessa teia interconexa “não há quem seja primordial, fundamental, primário ou secundário, pois já não existe mais nenhum alicerce, fixo ou imutável”. Moraes (2001, p.77) recorre a Fritjof Capra, para alargar o âmbito da sua reflexão e afirmar que o universo é “uma teia dinâmica de eventos inter-relacionados e nenhuma das propriedades de qualquer parte dessa teia é fundamental. Todas resultam das propriedades das outras partes, e a consistência global de suas inter-relações determina a estrutura de toda a teia.”

4. Velocidade: a transformação instantânea da realidade;
5. Multilateralidade: a possibilidade de receber informação de todas as partes do mundo;
6. Interatividade: a possibilidade de difundir mensagens pelos meios de comunicação, além de recebê-las;
7. Desigualdade: a desigualdade dos que não têm acesso às potencialidades educacionais e comunicacionais, entre outras, oferecidas pelos meios de comunicação;
8. Heterogeneidade: o relacionamento com a multiplicidade de atitudes, opiniões, pensamentos e circunstâncias presentes nos meios de comunicação;
9. Desorientação: o desafio de analisar, selecionar e interpretar entre a enorme quantidade de informação disponível;
10. Posicionamento cidadão: o posicionamento crítico face à abundância e dispersão de mensagens e às propostas por elas veiculadas.

Voltando às idéias de Castells (2000), afirma-se que, sob o paradigma da sociedade da informação, emerge uma cultura em que as expressões e a criatividade humanas são padronizadas e (hiper) ligadas em um hipertexto eletrônico global que modifica substancialmente as formas sociais de espaço e tempo- do espaço dos lugares ao espaço dos fluxos, do tempo marcado pelo relógio ao “tempo intemporal” das redes. Esse hipertexto eletrônico, sintetizado pela *Internet*, torna-se o marco de referência comum para o processamento simbólico de todas as fontes e de todas as mensagens. É por isso que esse hipertexto constitui a coluna vertebral da nova cultura, a cultura da virtualidade real, na qual a virtualidade torna-se o componente fundamental de nosso ambiente simbólico e, por isso, também, da nossa experiência como seres comunicacionais.

A virtualidade é nossa realidade, afirma Castells (2000), porque vivemos em um sistema no qual a própria realidade (a existência material/simbólica das pessoas) está totalmente imersa num ambiente de imagem virtual, num mundo simulado, no qual os símbolos não são apenas metáforas, mas incluem a experiência real. Nesse ambiente, os valores dominantes e os interesses são construídos sem referência ao passado ou ao futuro, mas na intemporal paisagem das redes de computadores e dos meios de comunicação social.

Na sociedade da Informação, os meios de comunicação social são utilizados para a difusão mundial de referenciais imaginários associados à noção de felicidade pela posse de bens de consumo e pela adoção de referenciais culturais oriundos dos países que assumiram o controle econômico do planeta e que procuram agora, através do domínio cultural, promover pelo consumo a sua manutenção e reforço. Esse processo, descrito na sua essência por Adorno e Horkheimer (1991), nos anos 40, continua assumindo, hoje, características de manipulação cultural e centra-se nos meios de comunicação de massa como instrumentos de manutenção do capitalismo que, num processo de alienação não coerciva, procura o consumo descontraído e não comprometedor de seus produtos.

Toma-se a liberdade para explicar o funcionamento do processo descrito de manipulação cultural, retornando as idéias de Adorno e Horkheimer (1991) sobre indústria cultural e produtos culturais. A discussão dessa temática revela-se significativa neste estudo, pois o livro didático é um produto cultural produzido no âmbito da indústria do livro que segue pressupostos de produção e distribuição idênticos aos restantes produtos da indústria cultural (CHOPIN, 1992). Não pode ser esquecido, contudo, que, face às suposições da indústria cultural, urge compreender também as maneiras complexas pelas quais produtos da mídia são recebidos pelos indivíduos, interpretados por eles e incorporados em suas vidas.

### 3.2.3.2 A indústria cultural

A expressão indústria cultural foi proposta por Adorno e Horkheimer (1991) e designa o modo como a cultura foi apropriada pelo capitalismo industrial e transformada em atividade econômica a serviço do controle social, que, utilizando os meios de comunicação, manipula a consciência das massas.

A cultura é entendida por Adorno e Horkheimer (1991) como o eterno conflito do particular face à generalidade, na medida em que esta se mantém inconciliada com o particular. A indústria cultural procura impor a generalidade ao particular. Anula a consciência crítica e, desse modo, conduz o público a assumir atitudes passivas, o que possibilita a invasão cultural pela deturpação e degradação dos gostos.

Estimula a negação do conteúdo intelectual, buscando inserir o consumo nos objetos simbólicos e, sobretudo, no entretenimento, atividade que supre a necessidade do lazer e, inclusive, transforma o ócio num momento privilegiado para a venda de seus produtos designados de culturais. O lazer torna-se, desse modo, alienante, reforçando a adesão do público a um esquema padrão comportamental pré-determinado (ADORNO; HOKHEIMER, 1991).

A indústria cultural aperfeiçoa um homem genérico e ilusório, submetido que está, como consumidor, à fórmula que define como se devem comportar. As massas, desmoralizadas por uma vida submetida à coerção do sistema e cujo único sinal de civilização são comportamentos inculcados à força, são compelidas à ordem pelo espetáculo de uma vida inexorável e da conduta exemplar dos atores. A manipulação promovida pela indústria cultural envolve a racionalização das técnicas de padronização e distribuição em massa de mensagens e conteúdos e a mercantilização da cultura pela produção em série e homogeneização de produtos culturais (ADORNO; HOKHEIMER, 1991).

### 3.2.3.2.1 Os produtos culturais

Os produtos culturais apresentam as mesmas características de quaisquer outros produtos fabricados em massa- transformação em mercadoria, padronização e massificação. Para Guareschi (1987, 2000), os produtos culturais assumem o papel de um instrumento de controle social, funcionando como um instrumento de validação e legitimação ideológica da sociedade capitalista e de integração social dos indivíduos. Os indivíduos, sob a ação da indústria cultural, deixam de decidir autonomamente em cada situação e passam a aderir aos valores dominantes apresentados pelos produtos culturais difundidos pelos meios de comunicação.

A evolução dos meios técnicos possibilita que os produtos culturais sejam distribuídos muito mais facilmente e a menor custo, reforçando a exportação de imagens, artefatos, modelos de personalidade e formas de vida e envolvendo simultaneamente as vertentes sociais, econômica, política e cultural. A evolução da tecnologia possibilita também que aconteça uma fusão entre o real e o imaginário, num processo em que mutuamente se influenciam. A indústria cultural procura, pela difusão alargada dos produtos culturais, pelos meios de comunicação de massa, a transmissão, a legitimação e a reprodução da sua cultura com intenções hegemônicas. Esse processo, analisado do ponto de vista macro, está na base do que chamaremos de invasão cultural e em que a indústria cultural encontra como aliada a globalização (GUARESCHI, 1987, 2000).

A globalização está associada, entre outras características, à perda, em termos políticos, ou pelo menos à erosão de parte da autonomia nacional dos estados-nação com o enfraquecimento da noção de cidadão enquanto conceito unificante caracterizado por papéis, direitos e obrigações e, em termos culturais, por uma tensão entre as formas como a globalização procura atingir a padronização e a homogeneidade cultural. O seu triunfo está vinculado à indústria cultural dos países industriais dominantes, pois são eles que dominam a produção e a difusão de seus produtos.

Para Guareschi (1987, p.21), os produtos culturais servem “como legitimadores do imperialismo [sobre os] países colonizados e dependentes.”

Segundo Guareschi (1987, p. 74), a importação por esses países de “bens superestruturais (ideológicos) e culturais” constitui fator “indispensável tanto na criação, como na transmissão, mudança, legitimação e reprodução de determinada cultura” (GUARESCHI, 2000, p. 16).

O seu propósito é “universalizar os interesses das classes hegemônicas, de forma sutil, cativante, cotidiana, implícita, através de sugestões, auto-sugestão, persuasão, pressão moral, imitação ou mesmo através de percepção subliminar” (GUARESCHI, 2000, p. 20).

Ocorre o que Ianni (2003) chama de “ocidentalização” que, de acordo com o autor, será simultaneamente social, econômica, política e cultural. Originária da Europa e revigorada nos Estados Unidos, ela se expande pelos países e continentes, em surtos sucessivos, freqüentemente contraditórios.

Freire (1979, p. 178), na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, caracteriza invasão cultural como

a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes refreiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciçamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la.

Morin (2000, p. 13) fala em “segunda colonização”, “vertical”, penetrando no que o autor designa a “grande reserva que é a alma humana” e que compara a uma nova África.

A invasão cultural é, de acordo com Freire (1979, p. 178),

às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido.

A intenção dos invasores é que “os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados fiquem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores” (FREIRE, 1979, p. 179).

Uma condição básica para atingir esse objetivo é o reconhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade face aos invasores: “os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles” (FREIRE, 1979, p. 179).

Os invasores, ainda de acordo com Freire, “retiram de seu marco valorativo e ideológico, necessariamente, o conteúdo temático para sua ação, partindo, assim, de seu mundo, do qual entram no dos invadidos” e, nesse processo, “nem sequer necessitam de, pessoalmente, ir ao mundo invadido, pois sua ação é midiaticizada cada vez mais pelos instrumentos tecnológicos” (FREIRE, 1979, p. 213).

Para Guareschi (1999, p. 69), os meios de comunicação de massa, a serviço do poder dominante e invasor, “são o mais eficiente instrumento das expedições civilizadoras usadas nesse processo de penetração cultural em países dependentes.”

#### 3.2.3.2.2. Reivindicação por uma identidade cultural

Considerando Ortiz (1994), o que temos chamado de invasão cultural tem uma relação dialógica com o que ele designa de mundialização da cultura, caracterizada como um processo que apresenta regras e padrões que são hegemônicos, mas mundiais e não globais. O processo de

mundialização da cultura coabita com as outras manifestações culturais e não implica necessariamente no seu aniquilamento. Nesse sentido, de acordo com o autor, não existe nem existirá uma cultura global única, idêntica em todos os lugares.

No sentido de se opor ao processo descrito de invasão cultural/mundialização, em 2003, foi adotada pela 32ª sessão da UNESCO a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, entendido como “todo patrimônio de herança cultural de uma determinada comunidade que, através dos tempos, se imortaliza no consciente coletivo de seu povo e lhe confere identidade e noção de pertencimento”.

Para a UNESCO, a humanidade deverá atribuir particular atenção à conservação da identidade da herança patrimonial em risco pela rapidez das mudanças que se processam na humanidade, relacionadas entre outras com a economia globalizada e que poderão conduzir à globalização cultural. Entre o patrimônio cultural intangível, a UNESCO elegeu como prioridades as tradições, a expressão oral, a música e o teatro tradicional, as práticas sociais e rituais, os festivais, os idiomas em extinção.

No mesmo sentido, em 2005, a 33ª Conferência Geral da UNESCO<sup>25</sup> adotou a Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade Cultural. No preâmbulo do documento, afirma-se que a diversidade cultural é uma característica inerente a humanidade e constitui seu patrimônio comum, que deverá ser celebrado e preservado em proveito de todos. Isto porque, apesar das atividades, bens e serviços culturais terem uma natureza dupla, econômica e cultural, eles são portadores de identidade, de valores e de sentido.

---

<sup>25</sup> A convenção, para Armand Mattelart (2005), procura, num contexto de reflexão internacional sobre os problemas levantados pela globalização e as suas repercussões na área cultural autonomizar o “sector cultural”, nas suas diferentes expressões – criação, produção, divulgação – face ao alto grau de concentração comercial dos meios de comunicação apoiado pela Organização Mundial do Comércio para o comércio internacional e estabelecer o direito das sociedades a defender suas culturas – inclusive, contra as ameaças da homogenização e do mercado.

O processo de mundialização, facilitado pela rápida evolução das tecnologias da informação e comunicação, representa um desafio a diversidade cultural, especialmente quando, face às condições inéditas de incremento da interação entre as culturas, se analisam os riscos do desequilíbrio entre países ricos e países pobres e a possibilidade de serem tratados como tendo exclusivamente um valor comercial.

De acordo com a UNESCO, essa situação é ocasionada pelas indústrias culturais, que combinam a criação, a produção e a comercialização de bens, serviços e conteúdos, por natureza intangíveis e culturais, incluindo a edição, a música, a tecnologia audiovisual (cinema, televisão), a eletrônica (multimídia), a indústria fonográfica (discos), os jogos vídeo e a *Internet*. A organização afirma que as indústrias culturais continuam a crescer firmemente e a sua dimensão internacional conferem-lhes um papel determinante no futuro em termos de liberdade de expressão, diversidade cultural e desenvolvimento econômico.

Embora a globalização das trocas e das tecnologias abra excitantes possibilidades, também cria novos tipos de desigualdades, especialmente devido à concentração progressiva, com a formação de oligopólios globais, que favorecem o desnível entre o Norte e o Sul<sup>26</sup>. É preciso trabalhar, para que, apesar de os receptores não estarem no mesmo espaço e tempo que os emissores e, neste caso, os emissores transmitirem informação feita segundo um modelo ocidental, principalmente a partir do Norte, seja possível diversificar a oferta por áreas culturais e fomentar, nos públicos nacionais, a exigência cada vez maior de produções ligadas às suas identidades culturais. Isso conduzirá ao combate do etnocentrismo, que define o progresso em função do modelo ocidental e avalia as culturas diferentes, tendo por base os parâmetros hegemônicos ocidentais.

---

<sup>26</sup> Dados do Instituto de Estadísticas da UNESCO revelam que três países (Reino Unido, Estados Unidos e China) produziram, em 2002, 40% dos produtos culturais comercializados, enquanto a América Latina e a África em conjunto contabilizaram em torno de 4%.

Suporte para as tentativas da UNESCO de preservação do patrimônio intangível pode ser encontrado nas referências teóricas de Wolton (2004), que, a propósito do processo de resistência à indústria cultural, afirma que ela, na sua expansão, recorre à dimensão normativa da cultura e da comunicação, para melhor alargar os seus mercados.

Para Wolton (2004), contudo, é importante não confundir a globalização dos mercados com a aprovação dos consumidores, portanto, consumir não é, necessariamente, sinônimo de aderir. A indústria cultural pode impor modas, mas os povos são capazes de lhe resistir, mesmo que isso não seja imediatamente visível. O processo de mundialização enfrenta uma resistência que se traduz numa reivindicação crescente por uma identidade cultural.

Wolton (2004) refere que não há comunicação sem a capacidade de filtrar, apreender, hierarquizar, aceitar e rejeitar as mensagens. As informações que recebemos provocam uma expansão da nossa visão do mundo, mas também choques entre aquilo que conhecemos e as nossas opções pessoais, até mesmo mudanças mais profundas de que nem sequer temos consciência.

Por outro lado, homens de todo o planeta não estão interessados nas mesmas coisas nem dão o mesmo uso às informações. Por conseguinte, na mente de milhões de indivíduos há uma negociação permanente entre a concepção do mundo que herdaram das suas culturas e a maneira como esta é modificada pelas informações recebidas.

Esse processo motiva o que Wolton (2004) designa como um ideal de emancipação, que possibilita a resistência à redução da cultura e da comunicação a uma simples lógica industrial.

A confirmação desta idéia pode ser encontrada em Thompson (2002), quando afirma que, à interligação das sociedades modernas, múltiplas em formas e em amplitudes, tanto nacional como

internacionalmente, corresponde, também, um elevado grau de diversidade, desorganização, dissensão e resistência. Deve ser abandonada a idéia de que os produtos culturais são absorvidos pelos indivíduos, como uma esponja absorve água, e que eles são espectadores passivos, num processo de recepção acrítico.

Thompson (2002, p. 143):

É provável que imagens estereotipadas e padrões repetitivos dos produtos culturais contribuam, até certo ponto, para a socialização dos indivíduos e para a formação de sua identidade. Mas também é provável que os indivíduos nunca são totalmente moldados por esses e por outros processos de socialização, e que eles são capazes de manter ao menos certa distância, tanto intelectual como emocionalmente, das formas simbólicas que são construídas deles, para eles, e ao seu redor.

Essa resistência seria justificada, segundo Hall (2003), pois se se considerar a identidade, em termos de uma cultura e história em comum, compartilhando códigos e valores culturais, a existência de múltiplas formas de identificação cultural não possibilitariam a existência de uma só identidade e experiência vivida. Tal diversidade só seria possível se ocorresse uma permanente construção e reconstrução das identidades individuais e coletivas, em função das transformações induzidas pelo contexto, pelo exercício do poder cultural e pela própria subjetividade das pessoas.

Para Hall (2003), a multiplicação dos sistemas de significação e representação cultural confronta-nos com uma multiplicidade de identidades possíveis, em permanente mudança. A identidade é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes. Ela “permanece sempre incompleta, está sempre em “processo” e “sendo formada.” A identidade é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2003. p.38).

Também segundo Hall (2003), as identidades são definidas historicamente e não biologicamente. O Homem tem dentro de si identidades contraditórias, pressionando em diferentes direções, de tal modo que as identificações estão sendo continuamente deslocadas. Sendo assim, na sociedade do conhecimento, as identidades, centradas e fechadas de uma cultura nacional, estão se desintegrando, produzindo, simultaneamente, novas identidades híbridas, numa articulação entre o global e o local.

O inevitável contato com a diferença cultural supõe a revisão crítica e autocrítica de referências culturais, bem como a integração de novos valores, dando lugar à apropriação de uma nova identidade cultural, fundamentada numa dinâmica de construção permanente, fonte de adaptações, conflitos e contradições. Deve-se atentar para a necessidade de se estar atento para o abandono de uma concepção rígida, estável, monolítica de identidade, em proveito de uma identidade plural, dinâmica, que caracteriza o indivíduo, não mais a partir das suas características, mas a partir de seu espaço de relações e de comunicação em que está inserido. (ABDALLAH-PRETCEILLE; PORCHER, 2001).

### 3.2.3.3 O circuito de produção, distribuição e consumo do livro didático

O circuito de produção, distribuição e consumo do livro didático tem sofrido, como já foi analisado em vários momentos anteriores do estudo, influências de caráter político, econômico e sociocultural. Como tentaremos demonstrar a partir de agora, também sofreu reflexos da indústria cultural que, como já foi referido, apresenta uma presença transversal na vida do homem moderno, mantendo com ele uma relação de aparente controle, mas que, analisada em detalhe, se revela dialógica.

A análise será realizada, tendo como suporte Choppin (2004); Freire (1979); Gérard e Roegiers (1998); Janine Brémond e Greg Brémond (2003).

Para início, recuperam-se as idéias de Choppin (2004), ao afirmar que a formação dos estados-nação impulsiona o desenvolvimento dos sistemas de ensino e promove a escolarização universal. Esses dois momentos foram utilizados como pressupostos para um modelo de homogeneização cultural, concentrando grande parte dos seus esforços na reprodução sócio-cultural e na afirmação das formas dominantes de cultura.

Nesse contexto, o livro didático assume uma função ideológica e cultural, que vai além do suporte ao processo de ensino. Ele funciona como instrumento privilegiado de construção da identidade. Afirma-se como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes, assumindo o papel de símbolo da soberania nacional e um importante papel político. Essa função pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz (CHOPPIN, 1992, 2004).

Atendendo a esta função, o livro didático surge não só como difusor dos saberes institucionalizados, mas também como mediador entre o conhecimento e a sua apropriação, num processo em que se assume como uma poderosa ferramenta de modelação sociocultural, produzindo efeitos na construção da identidade cultural da comunidade educativa no seu conjunto (MORALES; KISS; GUARDA, 2006).

Como meio de comunicação, e considerando a raiz etimológica do termo comunicação, o livro didático pode ser compreendido no sentido de comunhão, estar com, partilhar de alguma coisa, associado à idéia de diálogo horizontal ou, então, no sentido de dar conhecimento às pessoas de alguma coisa, informar, ligado a um relacionamento hierarquizado entre emissor e receptor em que o primeiro seleciona e emite mensagens, e o segundo as recebe passivamente.

Freire (1979) afirma que esta segunda interpretação do sentido da palavra comunicar pode ser chamada de invasão cultural e, da sua prática resulta, não a educação de pessoas, mas a promoção da sua domesticação.

A informação é o conteúdo que se tem na mensagem, enquanto que a comunicação é o processo que ajuda a promover a circulação e a compreensão desta informação. O processamento da informação, contudo, não se processa em um vazio, ao contrário, ele envolve os referenciais culturais, profissionais, ideológicos ou políticos dos atores no processo de comunicação.

Como produto cultural, o livro didático apresenta uma produção em grandes quantidades (ultrapassando freqüentemente a tiragem de milhões de exemplares), padronização (adotando os referenciais indicados pelo Ministério da Educação – por exemplo o “currículo mínimo” ou os Planos Curriculares Nacionais”), perecibilidade (assumindo a renovação das edições como estratégia de *marketing* – constituem exemplos os termos “Novo” ou “Reformulado”, apresentados nas capas dos manuais escolares, mesmo que as alterações sejam meramente simbólicas) e generalização do sujeito (procurando impedir que os cidadãos se dêem conta das contradições materiais em que vivem e das relações de produção que prevalecem na sociedade de consumo) (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1989).

Bittencourt (1997, p. 5) reforça essa idéia, classificando o livro didático “como produto da indústria cultural” e “uma mercadoria que se insere no mundo da lucratividade [...] obedecendo [...] à lógica da economia capitalista.” O manual escolar adquire, desse modo, particular influência no âmbito da educação, como tradutor das diretrizes curriculares, instrumento pedagógico e didático que reflete uma determinada metodologia e influencia as representações que se tem da escola.

Como produto de um determinado grupo social, contudo, o manual escolar influencia não só a sociedade, mas também os domínios da cultura como interface entre o conhecimento aceite socialmente e o aluno, apresentando um sistema de valores, uma ideologia que, de modo explícito e implícito, exerce uma influência moral e intelectual sobre os usuários (CABRAL, 2005).

Para Gérard e Roegiers (1998), no caso de livros didáticos produzidos em países europeus, utilizados em outras regiões do mundo, como é o caso do método *Reflets*, é possível identificar a afirmação das histórias eurocêntricas, as identidades sociais e as experiências culturais da classe média, ao mesmo tempo em que marginalizam, ou apagam as vozes, as experiências e as memórias das minorias.

Nesse contexto, o livro didático, considerado uma mercadoria e um produto de consumo, é utilizado como fator de influência nos estados-nação e na situação geopolítico dos mesmos. A sua comercialização e distribuição foram crescentemente dominadas por um conjunto restrito de editoras congregadas em grupos editoriais multinacionais, com forte influência no mercado e com fortes raízes no mundo econômico, político e legislativo. (CHOPPIN, 1999).

Entre esses conglomerados editoriais que difundem as suas publicações pelo mundo inteiro, destacam-se, por exemplo, a *Pearson* (norte-americano), *Bertelsmann* (alemão) e a *Hachette* (francês). O grupo de que a editora *Hachette* (que publica o método *Reflets*) faz parte é também detentor de diversos canais de televisão, rádio e publicações escritas e comparticipa, por exemplo, no consórcio espacial europeu construtor dos satélites Ariane e dos aviões Airbus.

Particularmente atenta ao mercado externo, a Editora *Hachette* procura um equilíbrio da sua atuação, sobretudo entre os três mercados lingüísticos que definiu como chave- francês, inglês e espanhol. Aliado a essa estratégia, não se pode excluir o fato de a editora realizar 60% de seu volume de negócios no estrangeiro, dos quais 50% no mundo anglo-saxão. As próximas decisões estratégicas da editora podem envolver os mercados emergentes, como a Índia e a China.

A criação desse grupo, de abrangência e influência no mercado global, conduz ao aparecimento de um monopólio sobre os livreiros, a mídia, as demais editoras e sobre os próprios autores. A editora estará em

situação privilegiada para não só negociar a diminuição da margem comercial dos livreiros, como também para lhes impor as obras do grupo e reforçar, desse modo, a sua presença nas prateleiras das livrarias. A influência do grupo e a superexposição das suas obras é também fortalecida pela divulgação que utiliza as outras mídias integrantes do grupo.

Brémond, J. e Brémond, G. (2003) para conseguirem ter uma oportunidade de publicarem as suas obras, se submetem às regras dos grupos editoriais. A sua seleção é realizada cada vez mais em função da sua relação com a mídia e são freqüentemente conduzidos a modificar as suas obras, considerando os pontos de vista do *marketing*. A publicação de obras de autores desconhecidos ou não inseridos na lógica do *marketing*, em vez de manifestar pluralismo, termina por reforçar o poder das editoras, ao controlar o que pode ser publicado.

Em face dessa situação, a neutralidade é comprometida, e o livro didático apresenta freqüentemente, uma visão incompleta, redutora e simplista da realidade. A estratégia de produção do livro por editoras internacionais favorece políticas centradas no *marketing* que conduzem à uniformização da oferta e modificam a maneira de fazer um livro, os critérios de seleção dos autores e dos originais. A lógica do *marketing* conduz a que, apesar da expansão do número de volumes publicados, se assista à multiplicação de obras similares, condicionando, desse modo, a diversidade e terminando por filtrar a expressão das idéias em função de uma exigência prévia, o que é prejudicial ao debate democrático (BRÉMOND, J.; BRÉMOND, G., 2003).

As estratégias de mercado procuram utilizar o *marketing* para atingir o “professor padrão”. Isso é particularmente verdade nos materiais didáticos produzidos para serem vendidos em massa pelo mundo, adquirindo uma dimensão transnacional, e em que os modelos nacionais são exportados e difundidos no exterior. O sucesso de um livro não é mais o resultado da decisão, por exemplo, de críticos, livreiros e leitores, mas resulta da influência da editora sobre a informação oferecida aos leitores. O

consumidor acha que está livre para adquirir o livro de sua escolha, mas, como só serão conhecidas pelo público as obras que contarem com o benefício da publicidade, ele termina por só escolher dentre as que encontra na livraria ou sobre as quais a mídia falou. O processo de transformação do livro em mercadoria, cuja produção é dominada por grandes grupos editoriais, fragiliza as pequenas editoras, e projetos editoriais são cancelados em virtude da impossibilidade de fazer frente aos grandes consórcios internacionais (BRÉMOND, J.; BRÉMOND, G., 2003).

O mercado da América Latina vem assistindo, por um lado, à progressiva internacionalização dos conglomerados editoriais regionais e à escalada das megacorporações internacionais no continente, e por outro, às fusões e alianças estratégicas, que facilitem a convergência do mercado livreiro com as telecomunicações e a *Internet*.

Cassiano (2005) faz uma análise do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início deste século e aponta a tendência do mercado do livro didático brasileiro, nas últimas décadas, para a concentração e para a internacionalização. No que se refere à concentração, a autora destaca o fato de, entre 1985 e 1991, 64 editoras terem participado do PNLD (apesar de 84% do fornecimento de livros ter ficado nas mãos de apenas sete grupos: Ática, Brasil, FTD, Ibeb, Nacional, Saraiva e Scipione).

Em 1998, o número caiu para 25 e, em 2006, a tendência para a concentração e para o desaparecimento das pequenas editoras obrigou 12 a integrarem o programa. Do ponto de vista da internacionalização, se até os anos 90 o mercado do livro didático no Brasil estava concentrado em grupos familiares, na presente década, tendências significativas da presença de editoras estrangeiras no Brasil aconteceram (CASSIANO, 2005).

Constituem exemplos a compra pela editora espanhola Santillana da Moderna, em 2001, e da editora Objetiva em 2007. Uma situação de concentração e internacionalização pode ser a conquista, em 2004, do controle acionário da Scipione e da Ática pela editora francesa Vivendi, em associação com a Abril que, após a saída do grupo gaulês, assumiu o

controle das duas editoras e terminou por vendê-las, em 2006, ao grupo de mídia sul-africano Naspers 30% do seu capital (CASSIANO, 2005).

Recuperando as idéias de Choppin (1992), pensa-se poder resumir, afirmando que compreender a natureza do livro didático no contexto da indústria cultural envolve analisar as suas especificidades, considerando o fato de ser ele, simultaneamente, um meio de comunicação, um produto da indústria cultural difusora de ideologias e um produto de consumo no mercado da indústria do livro na sociedade capitalista.

#### *3.2.4 O ensino de língua estrangeira no contexto da indústria cultural*

Ensinar uma língua estrangeira não abrange somente as palavras e o saber combiná-las em expressões complexas. Para procurar compreender os processos que cercam o ensino de uma língua estrangeira ao longo do tempo e que envolveram o contexto da indústria cultural, recorre-se a vários teóricos. Do ponto de vista do ELE, o trabalho será sustentado nas idéias de Kramsch (1995); Monteiro (1997); Libben e Oda (2004), Lourdes e Nosella (1981), Strecht-Ribeiro (2005); Choppin (1992) e Kachru (1997) e secundado pelas recomendações do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas e pelos documentos normativos dos currículos nacionais brasileiros. No âmbito da definição das grandes linhas políticas, econômicas e sociais, em que se movimenta a indústria cultural diretamente relacionada ao ensino de língua estrangeira, recorre-se aos pressupostos teóricos de Pereira (2002), Moscovici (1984) e Hall (2003).

O ELE inclui, também, a compreensão dos significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade de si mesmas. Para atender a esses pressupostos, as propostas de ensino de língua estrangeira evoluíram ao longo do tempo. Kramsch (1995) descreve a visão inicial de ELE, como interpretando a cultura do país cuja língua se deseja ensinar, a partir da maneira como quem ensina se representa a si próprio e aos outros nas produções materiais, tais como, arte, literatura, instituições sociais e artefatos.

Monteiro (1997) aponta os caminhos de desenvolvimento trilhados pelo ELE, afirmando que, atualmente, se caminha para outra abordagem, que considera que aprender uma língua implica no desenvolvimento da competência comunicativa e considera o pluralismo/cruzamento entre as culturas.

Recorre-se a Libben e Oda (2004), para reforçar a informação de que a aprendizagem da competência lingüística de uma língua estrangeira deverá, pois, ser acompanhada pela expansão da competência cultural, associada aos seus falantes. O domínio da língua apresenta-se associado ao domínio do saber cultural, ou seja, ao mundo que a ela está unido.

Kramersch (1995) justifica o abandono da proposta inicial de ELE, pelo fato de a inserção no contexto lingüístico-cultural funcionar como facilitador de aprendizagem, aumentar a visão crítica do aluno e potenciar a aproximação cultural. Isso, porque, como integrante da competência comunicativa, o conteúdo cultural não pode ser separado da língua ou ser colocado diante de qualquer fator comparativo que o hierarquize. Essa visão de ensino de uma língua se centra numa perspectiva que explora os processos inerentes à cultura da comunidade cuja língua se deseja ensinar, tais como, crenças, formas de pensar e memória comum.

Para atender às atuais propostas de ensino de uma língua estrangeira, o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas menciona que o ensino de língua estrangeira deve atribuir atenção a aspectos, tais como- a capacidade de estabelecer uma relação entre a cultura de origem do aluno e a culturas do(s) país(es) onde a língua(s) se fala; a sensibilização para a noção de cultura; a capacidade de utilizar diferentes estratégias, para estabelecer contato com pessoas de outras culturas; a capacidade de intermediação cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira; resolver situações de desentendimentos culturais e superar estereótipos. A compreensão das semelhanças e diferenças entre a cultura do aluno e a cultura do(s) país(es) onde a língua(s) se fala favorece o desenvolvimento de uma consciência intercultural, necessária para superar estereótipos e preconceitos.

Pereira (2002) trabalha o conceito de estereótipo e descreve que ele integra um processo de manutenção da ordem social e simbólica, estabelecendo uma fronteira entre o normal e o desviante; o normal e o patológico; o aceitável e o inaceitável; o que pertence e o que não pertence; o nós e o eles. O estereótipo naturaliza e diminui as 'diferenças', excluindo o que é diferente (HALL, 1997).

Pereira (2002) analisa os estereótipos de acordo com quatro vertentes- a primeira observa que crenças surgem com o tempo e se devem a experiências repetidas; a segunda sugere que as crenças são compartilhadas com a importante influência da mídia; a terceira refere que, ao se perceber membro de um grupo, o indivíduo incorpora as características daquele grupo, compartilhando percepções e comportamentos; a última considera os estereótipos estruturas cognitivas usadas para racionalizar as próprias atitudes e as dos demais e, desse modo, definir concepções e comportamentos em relação a uma situação.

O estereótipo pode conduzir ao preconceito, ou seja, a opiniões pré-concebidas desfavoráveis ao grupo, formadas sem a consideração pelos fatos, pela experiência ou pela informação adequada, base para um julgamento racional (CARDOSO, 1992). Ao interagirmos com alguém, consideramos não só o que estamos vendo e ouvindo, mas, também, o conhecimento que dispomos sobre o nosso grupo social e o grupo ao qual pertence aquele com quem interagimos (PEREIRA, 2002).

Segundo o Marco de Referência, o desenvolvimento de uma consciência intercultural se identifica com o conhecimento e a compreensão das semelhanças e diferenças existentes entre o universo cultural próprio do aluno e do(s) país(es) onde a língua(s) se fala. De acordo com essa perspectiva, o livro didático deve possibilitar ao aluno conhecer os valores culturais dos falantes da língua com os quais vão efetivamente se comunicar (KIRKPATRICK, 2000).

Nesse processo, a exposição a aspectos culturais diversos, ora em consonância, ora em contraste com os da sua própria língua e cultura, obriga os alunos a lançarem outros olhares sobre a realidade (STRECHT-RIBEIRO, 2005).

Desenvolver uma consciência intercultural inclui, também, a descoberta da diversidade regional e social de ambos os universos e a tomada de consciência do modo como cada comunidade é vista na ótica do outro. O ensino de uma língua surge, então, como forma de solidariedade e fortalecimento da cidadania mundial, pela mobilização dos sujeitos e da sociedade civil, na partilha de valores culturais (GIMENEZ, 2006).

No Brasil, a preocupação com o ensino de uma língua estrangeira como instrumento de respeito pela diversidade cultural fica claramente expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade Cultural (1998, p. 133), quando afirmam que “conhecer a existência do uso de outras línguas diferentes da Língua Portuguesa, idioma oficial, significa não só ampliação de horizontes, como também compreensão da complexidade do país”. Ainda segundo o mesmo documento, a educação, desse modo, pode, além de oferecer informações e possibilitar reflexões sobre a língua materna, favorecer a compreensão de como se constituem as identidades de diferentes povos e etnias, considerando as diferentes línguas e linguagens presentes nas diversas regiões do Brasil e de outros países.

A preocupação em enquadrar o ensino de uma língua estrangeira, como forma de solidariedade e fortalecimento da cidadania mundial, pela mobilização dos sujeitos e da sociedade civil, na partilha de valores culturais, pode ser encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª série, que apresentam entre os objetivos de aprendizagem de língua estrangeira (GIMENEZ, 2006, p. 67):

- Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e do seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo.

- Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) corroboram essa idéia, afirmando que “a língua influencia e é influenciada pela cultura”, e que “ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria também dos bens culturais que ela engloba” (BRASIL, 1998, p. 90-98).

No Simpósio Intergovernamental do Conselho da Europa, “Metodologia de Aprendizagem / Ensino de Línguas para a Cidadania numa Europa Multicultural”, realizado em Lisboa entre 7 e 11 de novembro de 1989, o Secretário de Estado da Reforma Educativa de Portugal afirmou que a expansão das relações internacionais nas últimas décadas, associada ao progresso científico e tecnológico, à mobilidade de pessoas e bens e à evolução dos meios de comunicação, gerou a necessidade de reequacionar o papel e a importância do ensino/aprendizagem das línguas. O desejo de aprender uma língua estrangeira aumentou, pressionando as autoridades a incluírem-na nos currículos (CABRAL, 2005).

Ainda de acordo com a mesma fonte, a aprendizagem de línguas estrangeiras nos sistemas educativos deve pretender mais do que dotar os alunos com um instrumento profissional ou turístico e, sobretudo, procurar promover o desenvolvimento pessoal e social que o respeito pelas diversas culturas proporciona. Para o governante português, a motivação para a aprendizagem das línguas estrangeiras varia na razão inversa da dimensão territorial e do desenvolvimento socioeconômico de um país. A ilusão de auto-suficiência e de autonomia nacionais pode conduzir a sonhos de dominação lingüísticos e culturais, conduzindo à desvalorização das línguas e culturas alheias. (CABRAL, 2005).

No contexto referido pelo governante, o ensino de uma língua estrangeira como veículo de transmissibilidade de diferentes concepções de mundo, intimamente relacionado com a cultura, se posiciona no âmbito das

políticas definidas pelos Estados. Induz um conjunto de representações culturais e contribui para a socialização e para a construção da identidade.

As representações culturais, das quais Moscovici (1984) é um dos estudiosos mais reconhecidos, permitem estabelecer um processo de construção de redes de significados, utilizando a linguagem. É por meio das representações culturais que o sujeito atribui determinados significados aos outros, aos objetos e a eventos. Ou seja, atribui significados através do modo como os representam, as palavras que usa, as histórias que conta sobre eles, as imagens que produz, as emoções que associa aos mesmos, as maneiras como os classifica e conceitua, os valores que lhe atribui.

As representações culturais constituem um processo dinâmico de ordem histórica. Não se trata de elementos estáticos, nem imutáveis. Elas mudam e se reelaboram no âmbito de imagens, modelos, crenças e valores em cada contexto e tempo. As representações culturais não espelham, pois, uma realidade verdadeira nem existe um único significado verdadeiro para as coisas. Os significados não são fixos, sendo constantemente produzidos e entrecruzados entre os membros de uma cultura, por partilharem uma mesma língua entendida como um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita ao homem significar a sociedade. Existe, na realidade, uma grande variedade de significados, e o sentido que atribuímos às coisas está de acordo com a forma como as interpretamos (MOSCOVICI, 1984). As representações culturais promovem a construção das identidades dos sujeitos e dos grupos, através de relações de poder e regulação, envolvendo a produção e assimilação de significados (HALL, 1997).

As identidades, para Hall (1997), são formadas e transformadas no interior das representações culturais, devendo-se entender que são produzidas em lugares históricos e institucionais determinados, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas singulares e inscritas no contexto político, nos jogos de poder, no discurso institucional em que inevitavelmente se situa.

A produção de significados e identidades não é um processo que se estabeleça tranquilamente. Ela ocorre em meio a uma luta por hegemonia, num processo em que algumas identidades se sobrepõem a outras (GIROUX, 1996).

O ensino de língua estrangeira pode, desse modo, de acordo com Streck-Ribeiro (2005), se enquadrar no âmbito de um processo político, vinculado a interesses e pressupostos de manipulação simbólica, procurando impor modelos de organização social, política, econômica e cultural a que corresponderiam os modelos de vida e hierarquia de valores que lhe estão subjacentes e determinam e difundem significados, formam opiniões, preferências, aspirações e comportamentos.

Nesse contexto e ainda de acordo com Streck-Ribeiro (2005), o livro didático utilizado no ensino de uma língua estrangeira contribui para a construção de representações culturais que podem ocasionar um consenso acerca da realidade social que obedece a motivações diversas, segundo época e local. Desse modo, ele se apresenta condicionado pelas mutações sociais, econômicas, políticas e culturais, com reflexos nos saberes e valores que, explícita ou implicitamente, veicula, bem como no modo como o faz. As representações da cultura dos países em que se fala a língua que se deseja aprender podem ser deformadas e carecer de representatividade, considerando a totalidade da sociedade e da cultura.

Assim, o manual escolar se pode apresentar como instrumento cultural e socializador que pode, de forma manifesta ou oculta, não só veicular informação escolar, mas também veicular aos seus receptores normas, valores e ideologias. (STRECHT-RIBEIRO, 2005).

Esse processo, na opinião de Choppin (1992), envolveu tanto o manual escolar, desde o desenvolvimento dos sistemas nacionais de ensino, como a promoção da escolarização universal, que foram utilizados pelos estados-nação, com intuítos de homogeneização cultural, vinculados à imposição do ensino da leitura e da escrita de uma língua nacional, sob a

qual se estruturavam os códigos normativos morais, religiosos, jurídicos, econômicos, etc. Os sistemas educativos, em sua tentativa de homogeneização cultural, utilizam o sentido e o significado para estabelecer e sustentar relações de poder sistematicamente assimétricas e presentes em relações de dominação.

Para procurar entender melhor os conceitos de sentido e significado, recorre-se a Vygotsky (1993, p. 125), quando refere que o

sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência [...]. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa.

Ou seja, o autor considera sentido um significado interior, não compartilhado, e significado um sentido compartilhado, construído coletivamente de que resulta uma fala socializada e que, além da função de intercâmbio social, apresenta simultaneamente a função de composição, de controle e de planejamento do pensamento (VYGOTSKY, 1993).

A língua constituiria, pois, um elemento determinante dos interesses estratégicos das nações e fator de difusão da sua cultura e dos seus modelos comportamentais e valores (CONSELHO DA EUROPA, 1999). Ensinar uma língua não constitui um ato neutro.

No contexto específico da aprendizagem de uma linguagem estrangeira Kramersch (1998), no âmbito de uma sociedade global que sofre os efeitos da indústria cultural, o ensino de uma língua reforça o potencial político e de mudança social que apresenta. Surge associado a interesses de unificação e uniformização nacional, lingüística, cultural e ideológica, envolvendo a influência geopolítica de países e a expansão do neoliberalismo ocidental, e da indústria cultural. Atua como instrumento de dominação pela monocromatização das culturas e pela uniformidade dos valores culturais que veicula. (KRAMSCH, 1995).

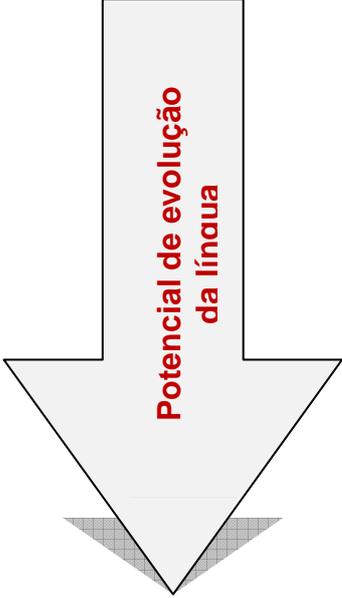
Quando se fala em ensino de uma língua estrangeira, estamos falando, simultaneamente, em processos de representação cultural, identidade cultural e conseqüentemente de cultura. O ensino de uma língua estrangeira surge, desse modo, associado ao imperialismo cultural e lingüístico dos países centrais, na medida em que contribui para o desaparecimento do multilingüismo, dos direitos das minorias e até a garantia dos direitos humanos, substituídos pela homogeneização da cultura mundial.

Países como os Estados Unidos e a França, desenvolvem intensas ações para alargar a presença da sua língua no mundo, como forma de imposição de sua visão de mundo e de seu modo de vida. A estratégia dos Estados Unidos para a difusão do inglês como instrumento de influência geopolítica envolveu, de acordo com Kachru (1997), a expansão em diversos círculos, a partir de um círculo interno, referente aos contextos nativos do inglês (Estados Unidos da América, Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia).<sup>27</sup>

Kachru (1997) menciona um círculo exterior, relacionado à primeira difusão do inglês e à sua institucionalização nos contextos não-nativos referidos e essencialmente ligados à colonização, e um círculo de expansão formado por países em desenvolvimento, que usam o inglês devido à modernização da tecnologia e à globalização da economia. O Brasil estaria integrado no círculo de expansão.

---

<sup>27</sup> Pensa-se que o exemplo apresentado para a expansão do inglês poderá ser considerado, em grande medida, também para a língua francesa, atendendo ao núcleo europeu (França, Luxemburgo, Bélgica, Suíça) e posterior expansão para o Magrebe e Oceania. No momento atual da relação entre o inglês e o francês no mundo, pensa-se que o círculo de expansão da língua gaulesa será mais reduzido, incluindo-se aí também o Brasil.

Círculo interno	Estados Unidos da América, Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia	Países provedores da norma lingüística	
Círculo externo	Nigéria, Serra Leoa, Libéria, Gana, Camarões, Sudão, Etiópia, Uganda, Quênia, Tanzânia, Zâmbia, Botswana, Namíbia, África do Sul, Paquistão, Sirilanka, Índia, Bengala, Birmânia, Filipinas, Bornéu	Países fomentadores da norma lingüística	
Círculo de expansão	China, Rússia, Indonésia, Grécia, Israel, Japão, Coréia, Nepal, Arábia Saudita, Taiwan, Brasil	Países dependentes da norma lingüística	

#### **Quadro 7 - Os círculos de expansão da língua inglesa.**

Fonte: Kachru (1997); Leffa (2006).

A proposta de círculos de expansão para a língua inglesa de Kachru (1997) e de acordo com as palavras do autor, pode ser utilizada de acordo com outro entendimento. A divisão em três grandes círculos contemplaria um círculo interno (países provedores da norma lingüística), um círculo externo (países fomentadores da norma lingüística) e um terceiro em expansão (países dependentes da norma lingüística).

Para Kachru (1997), o inglês como língua internacional seria mais usado nos países que pertencem ao círculo em expansão (onde o inglês é falado como segunda língua) e seria nesses países também que se concentraria uma maior capacidade de evolução da língua.

As idéias de Leffa (2006) possibilitam sustentar a afirmação de que, em face de um panorama mundial dominado pelo inglês, a França encara a política de difusão e promoção da sua língua com prioridade, procurando apresentá-la como grande língua de comunicação internacional, associada a

uma nação que, apesar de, na atualidade, já não constituir uma potência imperial, ainda assim se encontra repartida pelo mundo, como língua, cultura e civilização, atuando inclusive como um contrafluxo à dinâmica político-cultural unificadora dos Estados Unidos.

A política de promoção e difusão da língua francesa organiza-se em redor de três grandes eixos- a promoção do plurilingüismo; a manutenção do lugar do francês nas organizações internacionais; a valorização do francês como ferramenta de ajuda ao desenvolvimento dos países da zona de solidariedade prioritária; a redefinição da oferta lingüística nos países emergentes, a fim de promover para o francês novos públicos; o imperativo da solidariedade (considerando os países onde o francês é ensinado e com os quais a França considera dever assumir cooperação educativa); as estratégias de influência (concebida como diálogo com outras línguas e culturas do mundo para promover a diversidade cultural) (LEFFA, 2006).

A partir das idéias de Lourdes e Nosella (1981), pode-se afirmar que o livro didático é utilizado no âmbito da política da França como um símbolo de soberania nacional, um instrumento de divulgação cultural e de influência geopolítica. Para consegui-lo, o manual escolar subordina-se ao discurso oficial e atende à ideologia que lhe está subjacente. Considerado meio de comunicação de massas e produto cultural, é um instrumento cultural não só da França, mas do ocidente com funções ideológicas. Procura a definição do imaginário social, em função do modo como a realidade dos outros é apresentada e de como nos refletimos nela e com ela coexistimos e desejamos integrar seus valores e opiniões hegemônicas.

Procura, ainda, apresentar um modelo de sociedade idealizado, imaginário, coerente, justo e belo, com níveis de relacionamento hierárquico vertical (relação de autoridade de pais sobre filhos, do homem sobre a mulher, da pátria sobre seus cidadãos), e garantem atitudes de passividade e segurança em que o sacrifício é valorizado com o objetivo de amenizar o peso da alienação, da dominação e da exploração (LOURDES; NOSELLA, 1981).

O livro didático conduz o aluno a prescindir das suas imagens pessoais, construindo para ele um mundo completo e fechado de imagens que é convidado a partilhar. O manual escolar transforma-se, pois, numa ferramenta do imperialismo cultural dominante, que procura oferecer ao mundo uma cultura padronizada e homogênea, o que termina enfraquecendo e corroendo as identidades culturais locais e/ou nacionais, dificultando a capacidade dos povos para definirem seus próprios caminhos, ritmos e direção do desenvolvimento (LOURDES; NOSELLA, 1981).

### *3.2.5 Princípios didáticos e pedagógicos associados ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira*

Como se teve a oportunidade de analisar anteriormente, a elaboração do livro didático e a sua utilização pelo professor estão intrinsecamente relacionadas às correntes didáticas, pedagógicas e metodológicas e aos objetivos da educação propostos pelas entidades oficiais de ensino e, de um modo geral, ao período histórico de sua publicação (OLIVEIRA, 1986).

Esse fato atribui maior responsabilidade à decisão do professor em escolher uma proposta metodológica, de modo a possibilitar o desenvolvimento do plurilingüísmo e da conscientização intercultural.

Propõe-se um breve histórico das propostas metodológicas ao longo do tempo como forma de sustentar o entendimento das propostas atuais e compreender o papel que o professor e o aluno assumem em cada uma delas, visando, respectivamente, a promoção e a construção do plurilingüísmo e da conscientização intercultural.

Recorre-se a Puren (2000) nesta síntese das principais metodologias<sup>28</sup> que marcaram o ensino da língua estrangeira. Pretende-se mostrar os princípios que, ao longo do tempo, embasaram as várias propostas metodológicas, o papel do professor e do aluno em cada uma delas, como é feita a avaliação da aprendizagem e a ligação à vertente sociocultural. Procura-se, também, apresentar o papel que o material didático desempenha em cada uma das metodologias.

<sup>28</sup> As metodologias propostas apresentam-se transversais a diversas décadas, pelo que as datas apresentadas são referências aproximadas em relação ao período de maior utilização.

O *Thesaurus* Brasileiro da Educação (Brased), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo como referência o Dicionário da Língua Portuguesa Antônio Houaiss, conceitua metodologia como- "Ramo da lógica que estuda os métodos de diferentes ciências". A mesma obra conceitua método como- **1.** procedimento, técnica ou meio de se fazer alguma coisa, especialmente de acordo com um plano (há dois m. diferentes para executar a tarefa) **2.** processo organizado, lógico e sistemático de pesquisa, instrução, investigação, apresentação etc. (m. analítico, dedutivo) **3.** ordem, lógica ou sistema que regula uma determinada atividade (ensina com m.) **4.** modo de agir, meio, recurso (encontrou um bom m. para economizar) **5.** p.ext. maneira de se comportar (cada pessoa tem o seu m.) **6.** qualquer procedimento técnico, científico (m. psicoterápico) **7.** conjunto de regras e princípios normativos que regulam o ensino ou a prática de uma arte (aprendeu a ler pelo m. da silabação) **10.** FIL. Conjunto sistemático de regras e procedimentos que, se respeitados em uma investigação cognitiva (relativa ao conhecimento), conduzem a verdade **10.1** FIL. no cartesianismo, o somatório de operações e disposições preestabelecidas que garantem o conhecimento, tais como a busca de evidência, o procedimento analítico, a ordenação sistemática que parte do simples para o complexo, ou a recapitulação exaustiva da totalidade do problema investigado **10.2** FIL. na filosofia de Bacon (1561-1626) reunião de prescrições de natureza indutiva e experimental que asseguram o sucesso da investigação científica **10.3** FIL. no pensamento de Edgar Morin (1921- ), atitude intelectual que busca a integração de múltiplas ciências e de seus procedimentos cognitivos heterogêneos, tendo em vista o ideal de um conhecimento eclético e complexo – **m. axiomático** LÓG. aquele que parte de premissa considerada necessariamente evidente e verdadeira, fundamento de uma demonstração, método dedutivo. – **m. catártico** PSIC. método utilizado por alguns tipos de psicoterapia (como, por ex., narcoanálise, hipnose, psicodrama) que busca promover uma purificação da alma, através da liberação de afetos reprimidos ... **m. científico** FIL. reunião organizada de procedimentos racionais utilizados para investigar e explicar os fatos e fenômenos da natureza, por meio da observação empírica (baseada na experiência) e da formulação de leis científicas. ...**m. experimental** FIL. em uma investigação científica, conjunto de procedimentos que, por meio da observação dos fatos da natureza no interior de condições preparadas e controladas pelo pesquisador, formula leis gerais explicativas. **m. hipotético-dedutivo** FIL. segundo filósofos como Karl Popper (1902-1994), o método usado em toda a investigação científica, caracterizado por partir de uma hipótese geral e de seus desdobramentos dedutivos, recorrendo somente em um momento posterior à observação empírica, que pode comprovar ou efetuar o quadro teórico inicial. ... **m. indutivo** FIL. segundo os filósofos ingleses Francis Bacon (1561 – 1626) e John Stuart Mill (1806-1873), o método usado em toda investigação científica, caracterizado por partir da observação minuciosa de fatos particulares e, por meio de uma generalização probabilística, chegar à formulação de leis explicativas de caráter abrangente".

Para Puren (2000), o desenvolvimento metodológico do ensino de língua estrangeira teve início com a metodologia tradicional (MT), que dominou o ensino de língua estrangeira durante um século e meio, se estendendo entre o fim do século XVIII até, aproximadamente, a década de 40 do século XX. Esse método trabalha com base numa proposta metodológica desenvolvida para as línguas mortas, como o latim, e utiliza, apenas, textos literários, omitindo a linguagem cotidiana. Concentra a sua preocupação em dotar os alunos com capacidade de ler obras na língua original e, para tal, atribui prioridade à escrita e ao texto literário, fomentando a leitura e a tradução.

O ensino de língua estrangeira, na proposta da metodologia tradicional, contempla três passos, considerados essenciais, e que envolvem trabalhar- a memorização prévia de uma lista de palavras; o ensino dedutivo das regras gramaticais necessárias para reunir essas palavras em frases<sup>29</sup>; e a proposta de exercícios de tradução (PUREN, 2000).

O MT dá, também, particular ênfase à escrita, atribuindo pouco relevo à audição e à oralidade, que se resumem, freqüentemente, ao discurso pedagógico regulador e instrucional do professor, num processo expositivo unidirecional e repetitivo, que recorre, no ensino da língua estrangeira, à língua materna e não considera a criatividade do aluno, o que promove a sua passividade. O professor e os materiais didáticos têm maior relevância no processo de ensino do que o aluno. Os materiais didáticos privilegiados são o livro de textos escritos, preferencialmente os literários, a gramática normativa e o dicionário (PUREN, 2000).

No que diz respeito aos manuais de língua estrangeira, apresenta-se, como exemplo, um manual em que a explicação gramatical vem no início de cada unidade, logo em seguida o texto, de onde são analisados os elementos morfológicos e sintáticos e de onde são elaboradas questões de

---

<sup>29</sup> A gramática é apresentada de modo dedutivo, ou seja, das regras para a sua aplicação em casos particulares.

interpretação. É possível encontrar, também na seqüência, exercícios de conjugação dos verbos que se encontram no texto e outros exercícios, tais como- passar frases do masculino para o feminino ou do singular para o plural e ou vice-versa, bem como exercícios de pronúncia e ditado. O objetivo prioritário do ensino de línguas é formar intelectuais que cultivem o gosto pela cultura e literatura da língua estrangeira, não enquanto uma cultura específica, mas numa visão cultural universalista, diretamente vinculada aos valores fundamentais da Humanidade.

Em oposição à proposta tradicional para o ensino de línguas, foi desenvolvido, nos primórdios do século XX, o método direto (MD), respondendo a novas necessidades e anseios sociais, que encaram a língua estrangeira como ferramenta de comunicação. O princípio básico do MD é que o aluno seja, primeiro, exposto aos “fatos” da língua para, posteriormente, chegar à sua sistematização. O professor procura reproduzir, na sala de aula, condições de aprendizagem da língua que se aproximem, tanto quanto possível, da aquisição em meio natural<sup>30</sup>. Ao propor um enunciado, deve, em simultâneo, apresentar objetos, figuras, fotos; realizar ações, tais como, gestos ou representações, ou então recorrer a simulações que possibilitem ao aluno chegar à compreensão desse enunciado, sem a necessidade de tradução<sup>31</sup>.

O método ativo propõe que o ELE desenvolva integradamente as capacidades de ouvir, falar, ler e escrever, atribuindo-se, porém, particular relevo ao desenvolvimento da expressão oral, num ambiente de prática constante. As atividades são variadas e, de acordo com uma proposta indutiva, envolvendo, por exemplo- a compreensão do texto, a substituição e o reemprego de formas gramaticais, a correção fonética e a conversação. O recurso a diálogos situacionais e a trechos de leitura constitui o ponto de partida para exercícios orais, envolvendo a compreensão auditiva; a conversação livre e a pronúncia, bem como exercícios escritos, que se resumem, freqüentemente, a respostas a questionários.

---

<sup>30</sup> A língua materna é excluída da sala de aula.

<sup>31</sup> O termo “direta” se refere ao acesso direto ao sentido sem intervenção da tradução, de forma a fazer com que ele deva aprender a “pensar na língua”.

Para facilitar a aprendizagem do aluno, procura estimular a sua motivação, num processo que o concebe como um ser ativo, trabalhando na sala de aula. Para, por exemplo, recorrer à sua intuição, lida com a gramática de forma indutiva, utiliza o texto não-literário, privilegia o oral e os conteúdos da vida cotidiana. Apesar do que foi descrito, o professor continua no centro do processo de ensino, assumindo o papel, por um lado, de “ator” e “guia”, e, por outro, de modelo lingüístico.

Nos anos cinqüenta, duas propostas metodológicas trazem novos elementos para a reflexão sobre o ensino de LE- a metodologia áudio-oral (MAO) e a metodologia áudio-visual (MAV). Apesar de originariamente terem surgido em lugares e em contextos diferentes (a primeira, mais próxima às idéias dos pesquisadores estadunidenses, e a segunda, refletindo as idéias dos autores franceses), apresentam características comuns em alguns pontos e conseguem ampla difusão internacional. As duas metodologias refletem a idéia de que cada língua constitui um sistema, incluindo no seu núcleo uma organização estrutural original e irreduzível das outras línguas e, por tal motivo, deve ser estudada por si própria.

A língua é considerada como uma construção mecânica de elementos que, apesar de interligados, podem ser separados individualmente e das suas condições de utilização. Para atingir tal desiderato, são, por um lado, desenvolvidos exercícios estruturais mecânicos, do tipo estímulo-resposta, em que se fracionam as dificuldades e, por outro, se promove a utilização intensiva de processos de fixação dos mecanismos considerados essenciais. Por razões lingüísticas e psicológicas, cortam-se as relações entre a LM e a LE- os dois sistemas têm organização estrutural diferente, e interferências aparecerão ao longo da aprendizagem se as duas línguas forem postas em contacto na aula.

Para evitar que, ao longo do processo de ensino, possam surgir, se as duas línguas forem postas em contacto na aula, interferências entre a organização lingüística da língua materna e a da língua estrangeira, cortam-se as relações entre elas e evita-se a tradução.

Abordando algumas especificidades de cada um dos métodos, podemos afirmar que a metodologia áudio-oral surge durante a Segunda Guerra Mundial quando os Estados Unidos tiveram necessidade de formar, rapidamente falantes fluentes em várias línguas estrangeiras utilizadas nos palcos de operação. Visando atingir tal objetivo, foi desenvolvido um método com fins de utilização militar, cuja posterior evolução conduziu ao que hoje é conhecido como metodologia áudio-oral.

A MAO é baseada nos princípios da psicologia behaviorista de Skinner. Considera a língua como um hábito condicionado, que se adquire por intermédio de um processo mecânico de estímulo e resposta. A utilização da metodologia áudio-oral implica ponderar sobre diversas premissas, tais como, considerar que o aluno só deverá ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral estiverem automatizados. Outra premissa da utilização do MAO envolve considerar a aquisição de uma língua estrangeira como um processo mecânico de formação de hábitos, rotinas e automatismos. A aprendizagem só ocorre quando o aluno tiver automatizado as estruturas básicas da língua, o que é conseguido através de exercícios de repetição.

Existe uma acentuada preocupação em evitar que os alunos cometam erros<sup>32</sup> e, para superar essa situação no ensino, recorre-se à apresentação gradual das estruturas em pequenos passos. O nível de dificuldade da língua é dividido entre as lições, e cada lição é centrada em um número limitado de estruturas. A organização das lições é realizada de maneira sistemática- apresentação de diálogo gravado e de imagens fixas; explicação do diálogo por seqüência; memorização; exploração feita a partir das imagens ou dos exercícios estruturais e transposição.

O aluno é orientado a dar respostas, rápida e automaticamente, sem refletir sobre outra maneira de se expressar. A premissa de que a língua se aprende pela prática e não através de explicitações ou explicações de

---

<sup>32</sup> No método áudio-oral não considera a aprendizagem a partir do erro. Acreditava-se que quem errava acabava incorporando os próprios erros.

regras conduziu à prática de que a gramática seja apresentada aos alunos, não por intermédio de regras, mas utilizando a analogia indutiva através de uma série de exemplos ou modelos.

A língua é o que os falantes da língua padrão dizem, não o que a gramática normativa aponta, e, para ultrapassar a separação entre o que se fala e o que alguém acha que deva ser dito, em vez de certo e errado, usam-se os termos aceitável e não-aceitável. A preocupação, no planejamento de cursos, era detectar as diferenças entre a primeira e a segunda língua e concentrar aí as atividades.

Nessa premissa, evitavam-se os erros que seriam causados pela interferência da língua materna. Ao priorizar a linguagem oral e o uso exclusivo da língua estrangeira em sala de aula, o professor continua no centro do processo do ensino-aprendizagem, dirigindo e controlando o comportamento lingüístico dos alunos. Não existe, neste método, uma preocupação em diversificar a forma lingüística, para que o aprendiz possa interagir, e as perguntas por parte dos alunos são desencorajadas.

O laboratório de línguas torna-se um importante recurso audiovisual, pela possibilidade que oferece de apresentar gravações de falantes nativos, viabilizando, assim, a repetição oral das estruturas apresentadas em sala de aula, a fim de serem totalmente memorizadas e automatizadas e possibilitarem ao aluno uma pronúncia perfeita. Os textos utilizados são fabricados e privilegiam a compreensão e a expressão oral.

Acredita-se que, a partir de modelos de frases simples, o aluno será capaz de criar, ou acrescentar, outras frases, e que a repetição desses exercícios levará o aluno a adquirir um conjunto de automatismos e a produção de enunciados corretos. A metodologia áudio-oral dominou o ensino de línguas até o início da década de 70.

Contudo, lentamente surgiram objeções ao MAO, envolvendo o questionamento sobre a primazia da fala. As novas propostas relevam, não

só a fala, mas uma visão da língua, em que a fala e a escrita são formas paralelas de manifestação. Por outro lado, devido à capacidade do homem de gerar frases novas, a língua não devia ser considerada somente como um conjunto de hábitos.

Desse modo, o professor não devia só ensinar a língua, mas também ensinar sobre a língua, e nesse processo evitar as repetições intermináveis, cansativas e desmotivantes de pequenos fragmentos de aprendizagem, resultado da sua quebra em pequenas etapas, o que conduzia, freqüentemente, os alunos a terminarem por papaguear frases, que não entendiam, e, sobretudo nos níveis intermediário e avançado, a parecer esquecer tudo o que tinham aprendido na sala de aula, no momento em que se defrontavam com falantes nativos, em situações reais de comunicação.

Se o método áudio-oral surgiu nos Estados Unidos, o método áudio-visual (MAV) que apresentamos agora, surgiu, como já foi dito anteriormente, na Europa, mais especificamente, na França. Após a Segunda Grande Guerra, com o domínio da língua inglesa nas comunicações internacionais, a língua francesa entrou numa fase de declínio. Esse fato determinou a necessidade de reforçar o ensino do francês como língua estrangeira. A metodologia audiovisual surge ligada ao conceito da fala em situação de comunicação e em oposição às propostas teóricas estruturalistas e behavioristas, herdadas da escola americana, que serviram de suporte ao MAV. O MAV, apesar de ter como objetivo as quatro habilidades lingüísticas (compreensão oral; compreensão escrita; expressão oral e expressão escrita) considera essencial na aprendizagem de uma língua a comunicação oral como percepção global do sentido, ou seja, os sons, a entonação e o ritmo da língua, ficando a escrita relegada para o último momento do processo de ensino.

O MAV recorre a imagens fixas, impressas ou em movimento, acompanhadas de diálogos como forma de representar de maneira unívoca e codificada as formas lingüísticas ouvidas.

No MAV, de primeira e segunda geração, o aluno desempenha um papel passivo e essencialmente receptivo, diante do professor e do manual, não sendo estimulada a sua autonomia e criatividade. O professor centraliza a comunicação e privilegia a função denotativa ou referencial da linguagem<sup>33</sup> em detrimento das funções fática<sup>34</sup> e conotativa<sup>35</sup>. Na terceira geração, nos anos 80, o método audiovisual se caracteriza por tentativas de integração de novas tendências didáticas de natureza comunicativa.

Puren (2000b) aponta como características da terceira geração do MAV a organização do processo de ensino, realizada de maneira indutiva, e a abolição da idéia de progressão, sendo o conteúdo apresentado por aproximações sucessivas, ou seja, os novos elementos, introduzidos num determinado momento, são apresentados novamente, em outras etapas do processo de ensino, até que o aluno consiga uma assimilação completa.

As imagens perdem a sua relevância como suporte principal da comunicação e da construção do sentido dos diálogos, assumindo, desta vez, o papel de estimuladora verbal e provocadora, bem como ponto de partida para a explicação. No MAV de terceira geração, a relação entre professor e aluno é mais interativa que nas duas fases anteriores. Cabe ao professor criar situações que, utilizando a criatividade e a espontaneidade, conduzam o aluno à aprendizagem com o auxílio da gramática (trabalhada em situação dialogada, que possibilita aos alunos se exprimirem em situação real) e do vocabulário. O objetivo da avaliação é medir o domínio da competência lingüística e de comunicação, assim como a criatividade.

Uma das críticas a esse método diz respeito ao fato de os diálogos serem fabricados e, às vezes, distanciados da realidade, o que pode

---

<sup>33</sup> A função denotativa ou referencial da linguagem se centraliza no assunto, quando o emissor procura oferecer informações sobre a realidade exterior ao emissor, constituindo, por exemplo, o suporte para as notícias de jornal ou para o texto dos livros científicos.

<sup>34</sup> A função fática visa estabelecer e manter o contato entre os interlocutores, da emotiva que permite ao locutor exprimir sua subjetividade.

<sup>35</sup> A função conotativa visa agir no destinatário da mensagem, de forma a suscitar-lhe uma ação ou reação.

ocasionar o fracasso do aluno em situações de comunicação real. Outra crítica ao MAV refere-se à maneira como é abordado o aspecto sociocultural, que reflete insuficientemente a diversidade dos grupos sociais.

Nos anos 70, os fundamentos das metodologias áudio-oral e áudio-visual são perguntados, e as novas orientações no âmbito da psicolingüística recusam as teorias skinerianas, e afirmam que a montagem de competências se faz através de uma série de hipóteses, em que o erro desempenha um papel importante. Discute-se a prioridade dada à língua escrita, bem como o papel preponderante do professor e as dinâmicas de interação na sala de aula. Outro fator que motivou uma reflexão foi o fato de os métodos anteriores não trabalharem com documentos autênticos e não valorizarem outras variantes da língua, privilegiando a língua padrão, mesmo quando tinham como prioridade a língua falada.

Na Europa, na mesma década, devido à consolidação progressiva dos princípios inerentes à Comunidade Européia, tornou-se necessário um ensino de línguas que cobrisse as necessidades de um público de natureza bastante heterogênea, tanto no aspecto cultural, quanto no que se refere à língua de origem. Os teóricos ficaram diante do desafio de criar um método unitário de ensino, porém suficientemente flexível para atender às necessidades de um público diversificado, incluindo trabalhadores migrantes e suas famílias, crianças, jovens e adultos, freqüentando ou não sistema de ensino, além de especialistas e profissionais. Ao nível sociocultural, enfatiza a necessidade de não apenas trabalhar a análise do texto - oral ou escrito - mas também as circunstâncias em que o mesmo é produzido e interpretado.

É neste contexto que nasce, na França, a abordagem comunicativa que centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação. A competência comunicativa pressupõe a combinação de vários componentes-lingüístico, discursivo, referencial e sócio-cultural. A aprendizagem é centrada no aluno, não só em termos de conteúdo, como também de técnicas usadas em sala de aula. A abordagem comunicativa coloca o aluno

em primeiro plano e o considera um comunicador. Não aceita a figura do professor ocupando o papel principal no processo de ensino e preocupado apenas em transmitir o conhecimento que concentra.

O professor é apresentado como um mediador, um animador das atividades e um observador. Ele assume o papel de facilitador e organizador das atividades na sala de aula, instaurando um clima de trabalho que respeita a individualidade dos alunos, numa atmosfera calorosa, sensível, tolerante e flexível que encoraja a sua participação com resultados positivos na aprendizagem. O erro é visto como um processo natural da aprendizagem, através do qual o aprendiz mostra que testa continuamente as hipóteses que levanta sobre a língua.

Não existe ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades lingüísticas. O uso da língua materna é permitido com particular relevo para o início do curso ou quando se pretende criar um contexto para o uso e a aprendizagem da língua estrangeira. As estratégias utilizadas no trabalho em sala de aula são diversificadas e têm uma preocupação maior com a produção de enunciados comunicativos, envolvendo, por exemplo, o trabalho em grupo, os jogos de papéis e as dramatizações.

O ensino se centra na comunicação, e as formas lingüísticas são trabalhadas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para fins pedagógicos e apresentando pontos gramaticais, são rejeitados. O ensino se centra na comunicação, e as formas lingüísticas são trabalhadas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa.

Procura-se fundamentar as condições para que o aluno utilize a linguagem apropriada a cada situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes e, desse modo, seja capaz de saber como usar a língua para se comunicar, pormenor considerado tão ou mais importante de que a competência gramatical. A gramática de base do método comunicativo está diretamente ligada à comunicação, e os

exercícios de comunicação real ou simulada devem conduzir o aluno a descobrir através da reflexão e elaboração de hipóteses as regras de funcionamento da língua. O material usado no processo de ensino da língua deve ser autêntico, e os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo os ruídos que possam interferir na comunicação. Os textos escritos devem abranger todas as formas de linguagens a que o falante nativo está exposto diariamente.

Do ponto de vista da visão sociocultural, o método comunicativo trabalha com a idéia de que os membros de uma comunidade lingüística possuem, além do saber lingüístico, um saber sociolingüístico, constituído na interseção do conhecimento conjugado das formas de gramática e das normas de uso. Saber comunicar significa ser capaz de produzir enunciados lingüísticos de acordo com uma intenção de comunicação e conforme a situação em que essa comunicação decorre. Uma das críticas que se faz à abordagem comunicativa é que ela, ao contrário das metodologias MAO e MAV (ricas em tecnologia e em exercícios e pobres em discurso teórico) não associa à riqueza do discurso teórico a tecnologia e os exercícios.

Puren (2004b) menciona que o QECRL esboça uma nova proposta metodológica que abandona o enfoque comunicativo em que a interação envolve “o falar de um atuando sobre o outro” para outro “co-accional”<sup>36</sup> que enfoca não só a ação, mas releva a dimensão coletiva dessas ações e a sua finalidade social, ou seja, em que “um atua com os outros”.

Para Puren (2004b), na metodologia tradicional, se formavam leitores, forçando-os a traduzir documentos; na metodologia ativa se formavam comentadores, fazendo-os falar sobre os documentos; o método comunicativo se desenvolve no âmbito de situações de intercâmbio lingüístico, em que se obriga o indivíduo a falar com os interlocutores e atuar sobre os mesmos; a perspectiva co-accional, proposta no Marco, promete formar atores sociais, o que implica uma atuação com os demais interlocutores durante a aprendizagem, visando uma finalidade coletiva.

---

<sup>36</sup> Designação utilizada por Puren e mantida por não ter sido possível encontrar uma que mantenha, na tradução, a essência do seu sentido.

A perspectiva co-accional considera, antes de tudo, o usuário e o aprendiz de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (não diretamente relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico. Se os atos de fala se realizam nas atividades lingüísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de ações em contexto social, as quais lhes possibilitam uma significação plena. Fala-se de 'tarefas' na medida em que as ações são realizadas por um ou mais indivíduos que usam as suas competências específicas para atingir um determinado resultado (PUREN, 2004b).

Desse modo, a abordagem, orientada para a ação, considera também os recursos cognitivos afetivos volitivos<sup>37</sup> e a totalidade das capacidades que o sujeito possui e põe em prática como ator social. Puren (2004b), cujas idéias têm acompanhado este relato histórico, declara que a metodologia co-accional está associada a uma dinâmica co-cultural, construída colaborativamente pelas pessoas de culturas diferentes, trabalhando em conjunto durante um período longo de tempo. Ela considera simultaneamente as concepções (focalizando os objetivos, princípios, normas, formas de realização, critérios de avaliação) e também as finalidades e os valores contextuais, criados e partilhados para e por ação comum.

Os eixos dos estudos realizados nas últimas décadas associados ao ensino de língua estrangeira têm sido, de acordo com Neuner (2004), redirecionados no sentido do ensino para a aprendizagem. Sinal dessa mudança será a transição dos métodos universais [ensino] para uma visão que contempla as características dos grupos específicos (idade, sexo, profissão, meio lingüístico e sócio-cultural) e dos indivíduos (necessidades, conhecimento anteriores, condição sócio-cultural, motivação, capacidades e atitudes) [aprendizagem].

---

<sup>37</sup> Os recursos volitivos decorrem do indivíduo e da sua vontade.

Cabral (2005) alude à ênfase que essas tendências didáticas e pedagógicas colocam no processo, o mesmo é dizer que privilegiam “um espectro de competências alargado – lingüística, sociolingüística, discursiva, sócio-cultural, social e estratégica” e envolve “a promoção de atitudes positivas em relação ao outro, assim como da autonomia, do espírito crítico, da criatividade, da autoconfiança e da capacidade sócio-comunicativa” (STRECHT-RIBEIRO, 1998, p.46).

A concretização da proposta de um ensino de língua estrangeira baseado no processo envolve a cooperação entre alunos, professores, pais e comunidade local, na operacionalização de atividades-ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.

As aprendizagens ativas, de acordo com Strecht-Ribeiro (1998), pressupõem a participação dos alunos na construção do seu próprio saber, envolvendo situações estimulantes de trabalho escolar que englobem desde a atividade física e a manipulação de objetos, até à descoberta permanente de novos percursos e saberes.

As aprendizagens significativas consideram a importância de um ensino centrado nos interesses e necessidades reais dos alunos, bem como sua história pessoal ou que a ela se liga. As aprendizagens diversificadas envolvem a multiplicidade das modalidades de trabalho escolar, de comunicação e de troca dos conhecimentos construídos, bem como a utilização de materiais, técnicas e processos variados (STRECHT-RIBEIRO, 1998).

As aprendizagens integradas partem do princípio de que língua estrangeira deve ser considerada parte essencial do currículo, num processo de articulação firme, criativa e inovadora com as restantes áreas do conhecimento. Englobam a construção de uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento a partir da diversidade de culturas e pontos de vista, conseguindo recriar e integrar as experiências e saberes anteriores às novas descobertas, bem como a convergência de saberes de diferentes áreas do conhecimento (STRECHT-RIBEIRO, 1998).

As aprendizagens socializadoras garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas (STRECHT-RIBEIRO, 1998).

Puren (2004a, p. 132) trabalha a idéia de que, em relação às propostas de ensino de língua estrangeira, haverá a necessidade de o professor trabalhar com uma pedagogia diferenciada, de acordo com o que o autor afirma:

Consiste no fato de propor objetivos dispositivos conteúdos suportes apoios e orientações tarefas ou métodos de ensino diferentes para cada aluno (ou grupo de alunos) em função da sua personalidade da sua cultura dos seus hábitos ou do seu perfil de aprendizagem em função do seu nível de domínio da língua das suas necessidades das suas capacidades ou de qualquer outro parâmetro cuja adoção obrigue o professor a adaptações da sua prática.

Puren (2004b) fala em um componente co-cultural, e o apresenta no auge de um processo de desenvolvimento da abordagem da vertente sociocultural no ensino de língua estrangeira e que envolveu, de acordo com ele, vários momentos que se apresentam no quadro a seguir, que inclui uma síntese da evolução histórica dos métodos utilizados no ELE.

Período	1849-1900	1900-1920	1920-1960	1960-1980	1980-1990	2001 ...
	Orientado para o objeto (o conhecer...)				Orientado para o sujeito (a agir...)	
Domínio	Gramática	Léxico	Cultura	Comunicação		Ação
O estudo começa por...	Exemplos (frases isoladas)	Os documentos				As ações
		Visuais e textuais (representações e descrição)	Textos (notícias)	Audiovisuais (diálogos)	Todo o tipo de documentos e articulação entre documentos diferentes (incluindo os autênticos)	As tarefas
Atividades	Compreender e produzir	Observar e descrever	Analisar Interpretar extrapolar e reagir	Reproduzir Se expressar	Se informar e informar	Cenários e projetos
Metodologia de referência	Metodologia tradicional	Método direto	Método ativo	Método audiovisual	Método comunicativo	Proposta acional do Conselho da Europa

Período	1849-1900	1900-1920	1920-1960	1960-1980	1980-1990	2001 ...	
Evolução histórica da vertente sociocultural no ensino de língua estrangeira	Transculturalidade - Possibilita aos alunos encontrar na diversidade das manifestações culturais, o que Émile Durkheim chamou de "fundo comum da humanidade" subjacente ao "humanismo clássico" e centrado nos valores universais.						
		Metaculturalidade propõe a utilização de documentos autênticos; diz respeito principalmente ao conhecimento das especificidades da cultura ou das culturas correspondentes à língua ensinada.					
					Interculturalidade é utilizada, por exemplo- na comunicação com estrangeiros; em encontros; viagens e diz respeito essencialmente às representações.		
		Multiculturalidade é utilizada nas sociedades onde coexistem diferentes culturas e se realizam intensos processos de mestiçagem cultural. Refere-se principalmente aos comportamentos.					
				Co-culturalidade é construída e utilizada em comum por pessoas de culturas diferentes trabalhando em conjunto durante longos períodos; diz respeito, por um lado, as concepções que consideram os objetivos, os princípios, as normas, os modos de realização e os critérios de avaliação; por outro lado se refere às finalidades e aos valores contextuais criados e partilhados para e por uma ação comum (constitui exemplo a cultura de empresa).			

**Quadro 8 - Evolução histórica dos métodos de ensino de língua estrangeira.**

Fonte: Puren (2000) – adaptado.

### 3.3 Análise do texto e da prática sociocultural do Método *Reflets-Brésil*

A análise do texto e da prática sociocultural no MRB envolve os vídeos dos episódios das lições de 1 a 8; os vídeos de introdução de 1 a 4; e textos disponibilizados na secção *civilisation* no DTP.

A análise do MRB segue a opção do MRVI de dividir as 8 lições em 4 dossiês, cada um com duas lições, considerando, do ponto de vista do texto, o que o aluno, em determinadas situações de comunicação, vai aprender, e os elementos gramaticais que vai utilizar, e no âmbito da prática sociocultural, a “descoberta dos aspectos sociais e culturais” e os “temas transversais. O quadro 9 apresenta a divisão proposta pelo MRVI e que vai ser seguida na presente análise.

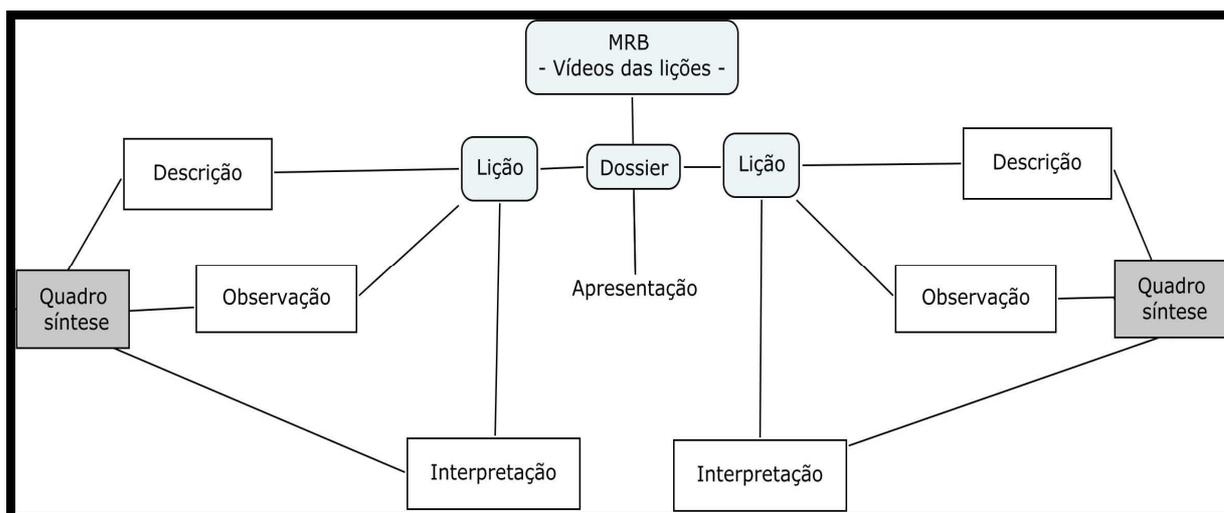
	Dossier 1		Dossier 2		Dossier 3		Dossier 4	
	Lição 1	Lição 2	Lição 3	Lição 4	Lição 5	Lição 6	Lição 7	Lição 8
	"Le nouveau locataire"	"On visite l'appartement"	"Une cliente difficile"	"Joyeux anniversaire"	"C'est pour une enquête"	"On fête nos créations"	"Jour de grève"	"Au centre culturel"
Situações de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- recherche d'un co-locataire</li> <li>- visite d'un appartement</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- accueil d'une cliente d'une agence de voyage.</li> <li>- rapport amicaux et professionnels entre collègues</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- enquête sur les occupations des gens</li> <li>- rencontre à un vernissage</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- discussion sur les moyens de transport en cas de problème</li> <li>- entrevue avec un directeur de centre culturel</li> <li>- présentation du centre</li> </ul>	
O que se propõe que o aluno aprenda	<ul style="list-style-type: none"> <li>- saluer et employer des formules de politesse</li> <li>- se présenter</li> <li>- indiquer une adresse</li> <li>- exprimer l'appartenance</li> <li>- identifier quelqu'un</li> <li>- demander et donner son accord</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- distinguer le tutoiement et le vouvoiement</li> <li>- interroger sur les personnes et les choses</li> <li>- indiquer le but et la destination</li> <li>- demander à quelqu'un de faire quelque chose</li> <li>- accepter et refuser</li> <li>- exprimer son appréciation, faire des compliments</li> <li>- indiquer la date</li> <li>- demander une explication</li> <li>- s'informer sur la façon de payer</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- demander et donner des informations personnelles</li> <li>- demander et dire la nationalité</li> <li>- décrire une personne et la désigner</li> <li>- dire ce qu'on fait</li> <li>- demander et dire d'où on vient</li> <li>- exprimer des goûts et des préférences</li> <li>- demander et donner des raisons</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- demander et donner des informations sur les transports</li> <li>- demander et dire où on va</li> <li>- exprimer la présence ou l'absence</li> <li>- parler d'événements passés</li> <li>- parler d'événements proches ou d'intentions</li> <li>- exprimer des conditions</li> <li>- rassurer quelqu'un</li> <li>- exprimer des goûts</li> <li>- attirer l'attention de quelqu'un</li> <li>- dire l'heure</li> </ul>	

	Dossiê 1		Dossiê 2		Dossiê 3		Dossiê 4	
	Lição 1	Lição 2	Lição 3	Lição 4	Lição 5	Lição 6	Lição 7	Lição 8
	“Le nouveau locataire”	“On visite l'appartement”	“Une cliente difficile”	“Joyeux anniversaire”	“C'est pour une enquête”	“On fête nos créations”	“Jour de grève”	“Au centre culturel”
Os pormenores gramaticais propostos para a aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les adjectifs possessifs - mon/ma, ton/ta, son/sa, votre</li> <li>- la distinction entre masculin et féminin</li> <li>- les prépositions chez, dans, de, à</li> <li>- les interrogatifs qui, quoi, où</li> <li>- quel(le), adjectif interrogatif</li> <li>- les pronoms personnels sujets et les pronoms toniques</li> <li>- les articles définis et indéfinis</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- le pronom on</li> <li>- les verbes en -er (1er groupe)</li> <li>- le pluriel de être et de avoir</li> <li>- l'impératif</li> <li>- la négation ne ... pas</li> <li>- le pluriel des noms, des adjectifs et des articles</li> <li>- le genre et la place des adjectifs, leur accord avec le nom</li> <li>- c'est pour + infinitif</li> <li>- c'est pour + nom ou pronom tonique</li> <li>- les questions avec "est-ce que"</li> <li>- l'adjectif exclamatif quel</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- le verbe " faire" comme substitut d'autres verbes</li> <li>- les verbes terminés en -ir à l'infinitif (aller, lire et dire)</li> <li>- les formes du pluriel des adjectifs possessifs</li> <li>- les contractions à et de + article défini - au, aux, du, des</li> <li>- les prépositions en, au et à devant les noms de pays</li> <li>- les indéfinis - quelqu'un, quelque chose</li> <li>- les adjectifs de nationalité</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- le passé composé avec l'auxiliaire "avoir"</li> <li>- les verbes mettre et prendre</li> <li>- aller + infinitif</li> <li>- il y a et il n'y a pas de</li> <li>- combien de temps?</li> <li>- si + proposition principale au présent.</li> <li>- la réponse "si" à une question de forme négative</li> <li>- les adverbes de fréquence-toujours, jamais, souvent, trois fois par semaine</li> <li>- des participes passés irréguliers</li> <li>- l'interrogation indirecte</li> </ul>	
Aspectos socioculturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les rapports interpersonnels</li> <li>- une cohabitation dans un appartement parisien</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- le fonctionnement d'une agence de voyages</li> <li>- un stagiaire dans l'entreprise</li> <li>- les rapports entre collègues</li> <li>- une fête d'anniversaire en l'honneur d'un collègue</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- une enquête sur les activités préférées des Français en vue d'un sondage</li> <li>- une fête dans une boutique</li> <li>- un atelier de jeunes artistes</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- les transports en commun parisiens</li> <li>- la visite d'un centre culturel pour jeunes de la grande banlieue parisienne</li> </ul>	
Temas transversais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le tu et le vous</li> <li>- se comporter avec parents et amis</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- s'intéresser aux autres</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- apprendre à s'entraider -</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- s'adapter aux circonstances</li> <li>- animer un centre de jeunes</li> </ul>	

**Quadro 9 - Conteúdos dos vídeos dos episódios das lições 1 a 8 do MRVI, no que diz respeito ao texto e à prática sociocultural.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do referenciais normativos do MEC para o ELE.

A análise do MRB, em relação a cada dossiê, se inicia com apresentação e posterior análise de cada uma das duas lições que o compõe, seguindo uma seqüência de passos apresentados na figura abaixo e que envolvem a descrição, a observação e a interpretação, bem como um quadro-síntese considerando as categorias de análise.



**Esquema 3 – Seqüência de passos durante a análise dos dossiês e lições.**

Fonte: Autoria do pesquisador.

A análise considera que a linguagem verbal em que o utilizador da língua assume, alternativamente, o papel de locutor e de ouvinte com um ou mais interlocutores, de modo a construir uma conversa na qual negociam sentidos de acordo com princípios de colaboração, é complementada por linguagem não-verbal, cujo código não é a palavra.

De fato, a linguagem não verbal atende ao fato de as pessoas não se comunicarem apenas por palavras. A linguagem não-verbal utiliza outros códigos, tais como os símbolos (a sinalização, os logotipos e os ícones), a dança, os sons (não-vocálicos), as luzes, os gestos, a expressão fisionômica, o olhar, as cores (tanto isoladamente como combinadas entre si), a postura e os movimentos do corpo, os movimentos da cabeça, o modo de falar e a entoação da voz (qualidade, velocidade e ritmo), a aparência (vestuário, penteado, maquilagem, apetrechos pessoais).

O estudo considera, também, que a variação de uma língua atende a vários fatores, tais como: históricos, geográficos, sociais e estilísticos. A variação histórica acontece ao longo de um determinado período de tempo, podendo ser identificada quando se compararam dois estados de uma língua. A variação geográfica surge associada a diferentes formas de pronúncia e vocabulário. A variação social está relacionada, por exemplo, ao nível sócio-econômico, ao grau de educação, à idade e ao sexo. A variação estilística considera um mesmo indivíduo em diferentes circunstâncias de comunicação, sendo possível identificar a linguagem informal, utilizada nas conversações imediatas do cotidiano e em que a reflexão do indivíduo sobre as normas lingüísticas é mínima, e a linguagem formal, utilizada em conversações que não são do dia-a-dia, exigindo um grau de reflexão mais elevado e cujo conteúdo é mais elaborado e complexo.

### 3.3.1 Análise do discurso dos vídeos do dossiê 1, considerando os episódios das lições 1 e 2

O dossiê 1 do MRB é introdutório, e as duas lições que o compõem desenvolvem-se a partir das situações de comunicação apresentadas em duas histórias que apresentam por argumento a seleção, por Julie e Benoît, de um novo locatário para dividirem o apartamento (lição 1) e a visita dos pais de Julie ao apartamento para constatarem onde está vivendo a filha e também conhecerem Benoît e Pascal - selecionado como novo inquilino na primeira lição (lição 2). A partir das situações de comunicação apresentadas neste dossiê, o método propõe-se abordar as formas de saudação, apresentação e identificação, a manifestação de privilégio e de concordância, bem como a indicação de um endereço.

Os elementos gramaticais propostos para a aprendizagem contemplam os adjetivos possessivos (*mon/ma, ton/ta, son/sa, votre*), as preposições (*chez, dans, de, à*), as interrogações (*qui, quoi, où - quel*), os adjetivos interrogativos, os pronomes pessoais sujeito e tônicos, os artigos

definidos e indefinidos. No âmbito do domínio sociocultural, o dossiê procura trabalhar, por um lado, as relações interpessoais e suas convenções (saudações, apresentação, formas de polidez), por outro, os pormenores relacionados com a coabitação num apartamento. Os temas transversais propostos englobam “*le tu*” e “*le vous*” e o comportamento com parentes e amigos.

### 3.3.1.1 Análise do discurso do vídeo dos episódios da lição 1

#### - DESCRIÇÃO:

A ação da Lição 1 decorre em Paris, onde dois jovens franceses (Julie Prevost e Benoît Royer) partilham um apartamento num prédio localizado no 9º bairro e estão selecionando um novo locatário. Vários jovens participam da seleção, que inclui uma conversa informal com Julie e Benoît. O vídeo propõe-se, no campo lingüístico, trabalhar as formas de saudação e de delicadeza no processo de recepção/produção de mensagens em situações de interação social, bem como as formas de apresentação pessoal com a indicação do endereço, profissão e nacionalidade e de apresentação de alguém incluindo a descrição das suas opiniões e características pessoais. No domínio sociocultural, propõe-se abordar os contatos interpessoais e as suas convenções.

#### **OBSERVAÇÃO<sup>38</sup>**

##### **Momento 1:**

A lição começa com a apresentação de símbolos<sup>39</sup> da França e de Paris, tais como- cafés, Torre Eiffel, Louvre, Champs-Élysées, metrô e Arco do Triunfo.

<sup>38</sup> Em cada momento, são incluídas fotos ilustrativas retiradas do texto e/ou a transcrição, numa caixa de texto, dos diálogos mantidos entre os personagens. Eventualmente poderão ser incluídos mapas ou outros elementos que podem ajudar a contextualizar as afirmações.

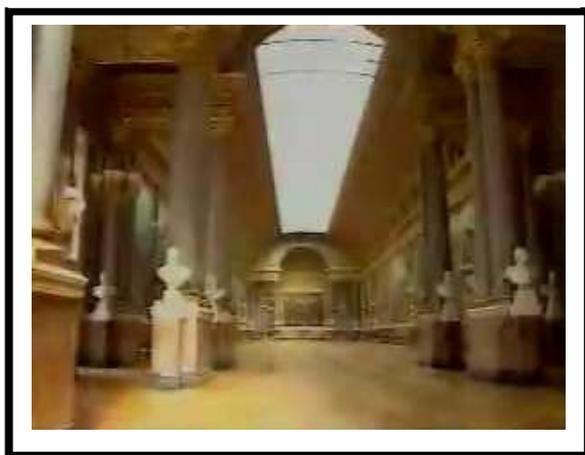
<sup>39</sup> Os símbolos não são representantes de eventos ou objetos, mas veículos para a concepção dos mesmos. Os símbolos permitem que uma pessoa pense sobre algo, ou conceba algo, independentemente da presença imediata do evento ou objeto. (LITTLEJOHN, 1988).



**Figura 4 - Café de Paris.**  
Fonte: Vídeo do episódio da lição.



**Figura 5 - Torre Eiffel.**  
Fonte: Vídeo do episódio da lição.



**Figura 6 – Louvre.**  
Fonte: Vídeo do episódio da lição.



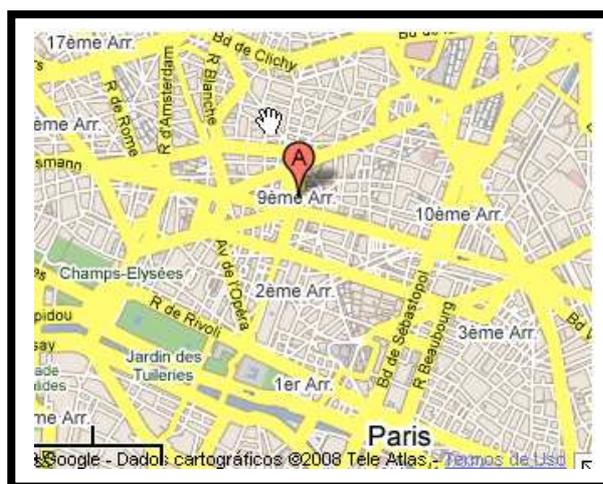
**Figura 7 - Arco do Triunfo.**  
Fonte: Vídeo do episódio da lição.



**Figura 8 - “Champs-Élysées”.**  
Fonte: Vídeo do episódio da lição.

## Momento 2:

A ação se passa no apartamento onde Julie e Benoît moram, localizado no 9º bairro de Paris, e que, apesar de aparentar ter uma arquitetura do início do século XX, está bem conservado. Da arquitetura do prédio, ressaltam os acabamentos em relevo na fachada, a janela protegida por um parapeito de ferro fundido e a porta da rua de madeira trabalhada.



**Figura 9 - Mapa de Paris com a localização (A) do 9º bairro de Paris.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.



**Figura 10 - Porta de madeira trabalhada do prédio onde habitam Benoît e Julie.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.



**Figura 11 - Janela da fachada do prédio onde habitam Benoît e Julie.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

### Momento 3:

A arquitetura da área comum, no interior do edifício, é antiga, condizente com a fachada do prédio, e aparenta estar bem conservada. Na porta de cada apartamento, uma placa indica nome e sobrenome dos seus moradores.



**Figura 12 - Área comum do interior do prédio onde vivem Benoît e Julie.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.



**Figura 13 - Nome e sobrenome de Benoît e Julie na placa da porta do apartamento onde vivem.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

### Momento 4:

O momento 4 é subdividido em várias cenas, correspondentes a cada um dos candidatos.

#### Cena 1:

O primeiro candidato é Pierre-Henri de Latour, que veste, elegantemente, traje social e porta um guarda-chuva.

O candidato toca a campainha, e Julie atende a porta. O pretendente deseja bom dia. Julie pergunta seu nome, e ele diz chamar-se Pierre-Henri de Latour.



**Figura 14 - Julie atende P-H. de Latour na porta do apartamento onde vive com Benoît.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*P-H. de Latour: Bonjour, Mademoiselle.*

*Julie: Vous êtes monsieur...?*

*P-H. de Latour: Je m'appelle Pierre-Henri de Latour.*

Benoît interrompe o diálogo entre Julie e Pierre-Henri de Latour e se apresenta, conduzindo a conversa posterior com o candidato.



**Figura 15 - Benoît atende P-H. de Latour na porta do apartamento.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Benoît: Enchanté. Moi, je suis Benoît Royer.*

Pierre-Henri de Latour se senta com formalidade e trata Julie e Benoît do mesmo modo. Ele utiliza “*monsieur*” e “*mademoiselle*” antes do sobrenome de Benoît e recorre também ao “*vous*”. Benoît pergunta ao jovem o que ele faz, e este responde que é estudante, retribuindo a mesma pergunta. Quando Benoît afirma que trabalha numa agência de viagens, Pierre-Henri de Latour responde que essa é uma profissão divertida.



**Figura 16 - A postura de Pierre-Henri de Latour é formal.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.



**Figura 17 - P.-H. de Latour fala com Benoît e Julie.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Benoît: Vous êtes étudiant. Monsieur de Latour?*

*P.-H. de Latour: Oui, je suis étudiant. Et vous, Monsieur Royer, quelle est votre profession?*

*Benoît: Je suis employé dans une agence de voyages.*

*P.-H. de Latour: Ah, vous êtes agent de voyages... Comme c'est amusant...*

Nesse momento, Benoît e Julie olham um para o outro e se despedem em coro do candidato com um “*Au revoir*”.



**Figura 18 - Benoît e Julie olham um para o outro antes de se despedirem de P-H. de Latour.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Julie et Benoît: Au revoir, Monsieur de Latour.*

## **Cena 2:**

O segundo candidato é Thierry Mercier. Ele é estagiário e veste, não muito elegantemente, calça de linho e paletó sem gravata. Thierry Mercier se senta de modo bem descontraído e se dirige unicamente a Julie, tratando-a informalmente por “tu”.

O jovem pergunta como Julie se chama, ao que ela responde com o prenome (Julie) e o sobrenome (Prévost). Interrogada seguidamente sobre se é estudante, Julie responde que não e retribui a questão, ao que o jovem responde ser estagiário.



**Figura 19 - Postura de Thierry Mercier enquanto fala com Julie.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*T. Mercier: C'est quoi ton nom?*

*Julie: Mon nom?*

*T. Mercier: Ben oui, comment tu t'appelles?*

*Julie Prévost: Enfin... mon prénom, c'est Julie et mon nom, c'est Prévost.*

*T. Mercier: Tu es étudiante?*

*Julie: Non... Et vous... euh... et toi?*

*T. Mercier: Moi, je suis stagiaire.*

*Julie: Stagiaire?*

*T. Mercier: Ben oui.*

Entretanto, Thierry Mercier pergunta a Julie quem é Benoît. A jovem apresenta Benoît pelo prenome e sobrenome de Benoît. Naquele momento, Benoît interrompe o diálogo entre os jovens e se apresenta ele próprio pelo prenome e sobrenome, profissão e diz morar no apartamento. Após essa apresentação, Benoît se levanta e com a mão dá indicação a Thierry Mercier para se levantar também e o conduz à porta, se despedindo.



**Figura 20 - Benoît se apresenta a T. Mercier e, após se levantar, lhe dá a entender que deve fazer o mesmo.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.



**Figura 21 - Benoît conduz T. Mercier à porta.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*T. Mercier: Et lui, c'est qui?*

*Julie: Lui, c'est Benoît Royer.*

*Benoît: Oui, Benoît Royer, c'est moi. Je suis français. Je suis agent de voyages et j'habite - ici, au 4 rue du Cardinal-Mercier. C'est chez moi, ici. Et maintenant, salut!*

### **Cena 3:**

O terceiro candidato é uma jovem, acompanhada por um cão. A sua apresentação não se faz com qualquer diálogo. No final da cena, Benoît e Julie olham um para o outro e se despedem, dizendo “*Au revoir*”.



**Figura 22 - A candidata número três apresenta-se acompanhada por um cão.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

**Cena 4:**

Um jovem de cabeça raspada e mascarando chiclete se apresenta como candidato número 4. A cena não contém quaisquer diálogos e, no final, Benoît e Julie, depois de olharem um para o outro, se despedem do candidato com “*Au revoir*”.



**Figura 23** - O candidato número 4 apresenta-se com cabeça raspada e mascarando chiclete.

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

**Cena 5:**

A cena apresenta a candidata número cinco que lê uma revista. No final da cena e após não terem ocorrido quaisquer diálogos, Benoît e Julie olham um para o outro e se despedem da candidata com “*Au revoir*”.



**Figura 24** - A jovem protagonista da cena 5 lê uma revista.

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

**Cena 6:**

Um jovem com uma blusa com capuz e ouvindo um rádio-gravador, em um volume muito alto, é o protagonista desta cena e candidato número 6. Durante a cena, não acontecem diálogos, limitando-se Benoît e Julie, depois de olharem um para o outro, se despedirem do candidato com “*Au revoir*”.



**Figura 25 - Um jovem, ouvindo música, apresenta-se como candidato 6.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

**Cena 7:**

A última candidata que se apresenta à seleção é Ingrid, uma jovem loira, alemã, estudante e manequim. Benoît dirige à jovem uma série de questões, conduzindo o diálogo. A conversa se inicia com Benoît afirmando que ela tem um bonito nome e perguntando a sua nacionalidade. Ingrid afirma ser alemã. O jovem repete com surpresa “*Vous êtes allemande*” e pergunta se ela é estudante. A jovem responde afirmativamente e diz que também trabalha. Benoît afirma ter a certeza que o trabalho dela é manequim. Ela, sorrindo, responde que sim.



**Figura 26 - Ingrid é uma das candidatas a ser locatária do apartamento.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Benoît: C'est un joli prénom, Ingrid. Quelle est votre nationalité?*

*Ingrid: Je suis allemande.*

*Benoît: Vous êtes allemande... et vous êtes étudiante?*

*Ingrid: Oui, je suis étudiante... et je travaille aussi.*

*Benoît: Ah bon! Vous êtes mannequin, je suis sûr?*

*Ingrid: C'est vrai! Je suis mannequin.*



**Figura 27 - Julie mostra, na sua expressão corporal e facial, não aprovar a seleção de Ingrid.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

Julie manifesta, na sua expressão corporal e facial, não estar contente com o interesse que Benoît mostra pela jovem e não aceita que Ingrid seja selecionada. No final da conversa, Benoît olha para Julie, solicitando a sua aprovação, e esta diz não com um movimento negativo da cabeça.

### **Momento 8:**

Passados dias, quando Benoît entra em casa, Julie lhe apresenta Pascal e afirma que ele é o novo locatário. Diante da surpresa de Benoît, ela justifica que Pascal é verdadeiramente simpático, e pede a concordância, perguntando se ele está de acordo, ao que o jovem, conformado, responde que sim.



**Figura 28 - Julie apresenta Pascal a Benoît como sendo o novo locatário.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Julie: Ah! C'est Benoît.*

*Julie: Benoît Royer. Pascal Lefrève, le nouveau locataire.*

*Benoît: Mais...*

*Julie: Il est très sympa. Vraiment...*

*Benoît: Oui... mais...*

*Julie: Tu es d'accord?*

*Benoît: Oui... je suis d'accord.*

A cena termina com os dois jovens se cumprimentando, sob o olhar de Julie, sorridente.



**Figura 29 - Benoît cumprimenta Pascal após ter aceitado que ele seja o novo locatário.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

#### **INTERPRETAÇÃO:**

A lição 1 do MRB propõe-se trabalhar as formas de saudação, apresentação e identificação de uma pessoa, a manifestação de pertença e de endereço. Esses aspectos são abordados a partir de uma história que tem por argumento a seleção que Julie e Benoît fazem de um novo locatário para com eles dividir o apartamento.

Na interpretação, tendo como suporte a grade de análise, serão analisados os aspectos socioculturais e lingüísticos, mas também os elementos não-verbais.

Na lição 1, encontramos um elevado número de elementos associados à linguagem não-verbal, como a arquitetura do ambiente urbano em que a ação se desenrola. A utilização, na apresentação inicial dos vídeos *Reflets Episode*, de símbolos franceses e parisienses, tais como a Torre Eiffel e o Arco do Triunfo, pode remeter para uma visão da França como país com um passado histórico grandioso. A apresentação do

tradicional café pode ser associada à vida social parisiense, e a presença do Louvre ser entendida como uma ligação à vocação da França para as artes e a cultura.

A inclusão no vídeo de um plano dos Champs-Élysées, com intenso movimento de veículos, bem como a presença de imagens do metrô de Paris, pode ser vinculada ao dinamismo e à agitação da vida parisiense. A intenção de passar uma idéia de dinamismo pode ser também atribuída à velocidade de apresentação em seqüência das imagens. A utilização dos planos gerais em dias de sol contribui para a idéia de se procurar reforçar a grandiosidade dos elementos simbólicos. O fato de as imagens estarem incluídas na apresentação inicial dos vídeos *Reflets Episode* motiva que elas sejam veiculadas múltiplas vezes durante o Método, reforçando a importância da mensagem não-verbal que veiculam.



**Figura 30 - Paris- Torre Eiffel, Arco do Triunfo e “Champs-Élysées”.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

A escolha do 9º bairro de Paris<sup>40</sup> para a localização do edifício onde moram Benoît e Julie possibilitará reforçar a imagem de Paris como cidade com um passado histórico, expresso, neste caso, nos seus edifícios. O plano de detalhe da janela do prédio e do relevo na fachada poderá reforçar a idéia de antigüidade do edifício, bem como da sua conservação.

---

<sup>40</sup> O 9º *arrondissement* de Paris é um dos 20 bairros de Paris. Situado na margem direita do rio Sena e, apesar da sua reduzida área, quando comparada com outros bairros, apresenta uma intensa oferta cultural e atividade comercial, o que atrai numerosos visitantes. Para esse fato, contribui uma acessível rede de transportes públicos. (FR.WIKIPEDIA.ORG, 2007).



**Figura 31 - Ambiente urbano de Paris- rua e prédio onde moram Benoît e Julie.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

A linguagem não-verbal no MRB pode ser também encontrada nos gestos, na expressão fisionômica, no olhar, na postura, nos movimentos do corpo e da cabeça, no modo de falar e na entoação da voz e na aparência das personagens.

Estabelecendo uma comparação entre Benoît e Julie e os candidatos, pode-se considerar a preocupação de selecionar jovens com comunicação “não-verbal” contrastante.

No que diz respeito a Benoît, a forma como é apresentado pode ser interpretada como pretendendo passar uma imagem de determinado e galanteador, visão que pode ser eventualmente estendida ao homem francês e é contrastante com as características dos candidatos- Pierre-Henri de Latour, pela formalidade, apresentando-se vestido com terno completo e gravata, sendo seus gestos comedidos e formais; T. Mercier, pela informalidade, e apesar de também se apresentar de paletó, se senta de maneira descontraída e tem movimentos do corpo amplos; e os restantes, pelo radicalismo, quer na postura, quer no modo como se vestem (a

importância da comunicação não-formal nestes candidatos é reforçada pelo fato de a sua presença não ser acompanhada de diálogos).



**Figura 32 – Benoît, interrompendo o diálogo entre Julie, e Pierre-Henri de Latour se apresentando; indicando a T. Mercier a saída e falando com Ingrid.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.



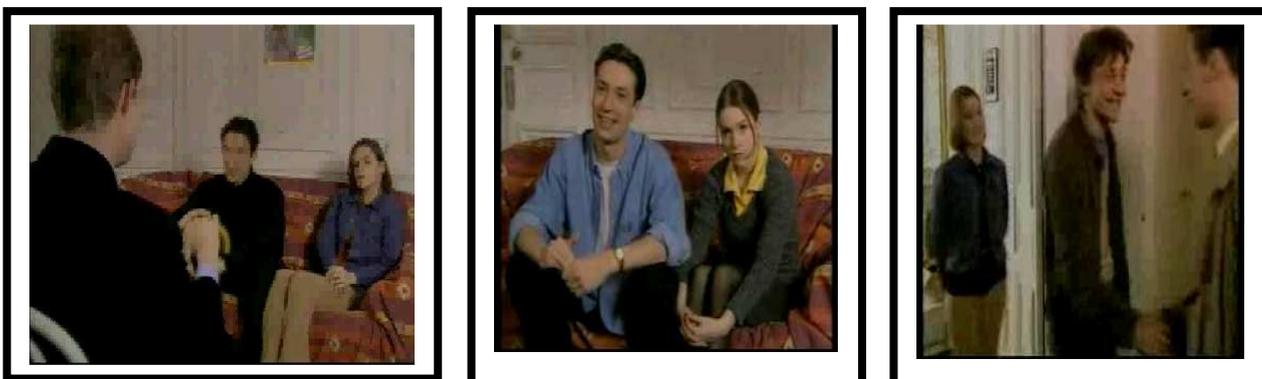
**Figura 33 - Candidatos- formalidade de Pierre-Henri de Latour, informalidade de T. Mercier e radicalismo do jovem de cabeça raspada e do jovem ouvindo música.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

No que diz respeito à comparação entre a comunicação não-verbal de Julie e das candidatas, a jovem é apresentada como morena, formal, discreta na postura e na roupa, em contraste com as restantes jovens, o que pode ser entendido como uma referência para o perfil de mulher francesa.

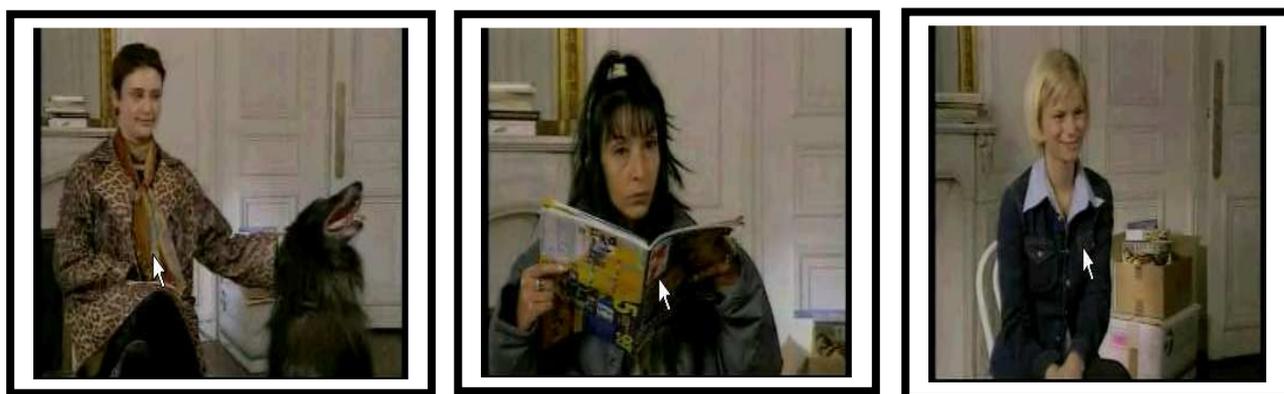
Essa representação da mulher francesa poderá ser reforçada, se se considerar a recusa veemente de Julie da seleção de Ingrid (loira, manequim, sensual e alemã) e a imposição da seleção de Pascal, revelando uma presença subliminar determinante na tomada de decisões. A postura de antagonismo de Julie à seleção de Ingrid pode ser interpretada no âmbito de

uma postura de rivalidade entre mulheres morenas e loiras ou mulheres “normais” desempregadas e mulheres “loiras” manequins.



**Figura 34 - Julie recebendo Pierre-Henri de Latour, recusando Ingrid e apresentando Pascal a Benoît.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.



**Figura 35 - As candidatas a partilhar o apartamento.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

Quando se analisa como o MRB (de origem francesa) apresenta o mundo alemão, pode-se entender a existência de um estereótipo, associado ao fato de as alemãs serem loiras e sensuais e à tendência dos homens pelas loiras, possivelmente motivado pela rivalidade franco-alemã.

A exclusão da seleção dos jovens apresentados nas cenas do momento 7 (P-H. de Latour, T. Mercier, Ingrid e jovem mulher, com um cachorro e lendo uma revista e jovens rapazes com cabeça raspada e ouvindo música num rádio-gravador) leva a uma reflexão sobre a possibilidade do MRB veicular uma idéia estereotipada sobre os jovens com essas características. A seleção de Pascal pode ser considerada como o

triunfo de alguém com uma comunicação não-verbal intermédia entre o formalismo exagerado de P-H. de Latour e o informalismo excessivo de T. Mercier, alguém que Julie descreve como “verdadeiramente simpático” e que não fará sombra ao protagonismo de Benoît.



**Figura 36 - Benoît cumprimenta Pascal.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

No domínio lingüístico, o MRB destaca as formas de saudação, de apresentação e de identificação. No decorrer da lição, todos os intervenientes em diálogos, com exceção de Ingrid, são apresentados com o prenome e sobrenome. O mesmo prenome e sobrenome são utilizados em placas localizadas nas portas dos apartamentos. Este fato pode conduzir ao entendimento dos franceses como pessoas formais que atribuem particular relevância ao nome de família.

A reforçar esta idéia, pode-se considerar também o fato de T. Mercier, o único candidato que recorre à linguagem informal utilizando o “*tu*”, ser apresentado com uma linguagem não-verbal (envolvendo a aparência, o vestuário, os gestos, a expressão fisionômica, a postura, os movimentos do corpo, os movimentos da cabeça e o modo de falar), contrastante com os que utilizam a linguagem formal.

Ainda no que diz respeito à personagem de T. Mercier, quando Benoît se apresenta, ele diz, numa postura imperativa, não só o prenome e sobrenome, como também a profissão e o endereço do apartamento, podendo ser entendido não só como um reforço da idéia de formalidade, como reforço da sua posição de dono da casa e de selecionador.

Para tal, recorre a: “*Prénom + nom + c c'est moi*” – “*Oui, Benoît Royer, c'est moi*; “*Je suis + nacionalidade*” – “*Je suis français*”; “*C'est chez moi, ici*” – “*j'habite ici, au 4 rue du Cardinal-Mercier. C'est chez moi, ici*”. Após essa apresentação, Benoît se levanta e com a mão dá indicação a Thierry Mercier para se levantar também e o conduz à porta, se despedindo, utilizando, tal como ele, uma expressão informal (“*Et maintenant, salut!*”), que se pode traduzir como “E agora, tchau”. Uma postura imperativa pode também ser entendida quando Julie utiliza o questionamento para pressionar Benoît a concordar com a sua decisão, como se apresenta:

*Julie: Ah! C'est Benoît.*

*Julie Benoît Royer. Pascal Lefrève, le nouveau locataire.*

*Benoît: Mais...*

*Julie: Il est très sympa. Vraiment...*

*Benoît: Oui... mais...*

*Julie: Tu es d'accord?*

*Benoît: Oui... je suis d'accord.”*

Na abordagem da vertente sociocultural pelo MRB, as relações interpessoais foram além dos aspectos relativos à formalidade, já referidos. É possível compreender uma predominância do controle do discurso pelo homem. Esse fato está expresso quando, na cena 1 do momento 4, Benoît e Pierre-Henri de Latour dominam o diálogo por completo, deixando para Julie a intervenção no “*Au revoir*” final em coro com Benoît.

Nas cenas 2 e 7, no discurso entre Benoît e Ingrid e Thierry Mercier e Julie, respectivamente, o diálogo é conduzido pelos jovens, limitando-se as jovens a responder às questões por eles colocadas. Esse controle do

discurso poderá ser entendido como a ascendência do homem em relação à mulher. Essa ascendência seria contrariada quando Julie termina por assumir a decisão da escolha do novo locatário e a impõe a Benoît, ou nega a seleção de Ingrid.

Pode-se entender, desse modo, uma tendência para o poder subliminar da mulher (no momento da tomada de decisões) e o poder visível do homem, expresso no domínio que ele assume nos diálogos. Ainda do ponto de vista sociocultural, a existência de um processo formal de seleção com a realização de entrevistas e a negociação entre Benoît e Julie da exclusão dos candidatos através de consulta mútua pelo olhar, pode relevar uma tendência, por parte dos franceses, para a seriedade nos processos seletivos e, implicitamente, para o respeito aos princípios éticos na vida social.

No âmbito das atividades profissionais, Ingrid e Benoît trabalham, respectivamente, como manequim e agente de viagens; P. H. de Latour e Ingrid apresentam-se como estudantes; Julie e Pascal estão desempregados e Thierry é estagiário. A escolha da profissão de Ingrid poderá estar associada ao fato de ser loira e assumir uma postura sensual. Benoît, que é o único homem empregado, surge com uma postura dominante nos diálogos e trabalha numa agência de viagens. Pode-se entender que o poder (pelo domínio das situações de diálogo), a beleza e a sensualidade conduzem a empregos emocionantes (tal como é descrito por P.-H. de Latour em relação a agente de viagens) ou a *top model* (manequim) (profissão que, com segurança, Benoît atribui a Ingrid).

Categorias de análise	França		Vida Social							
	França	Franceses	Relação homem/mulher	Trabalho	Princípios éticos	Dimensão simbólica	Mundo do outro	Relações sociais	Afirmação pessoal	Habitação
Lição 1	<p>São apresentados monumentos símbolos da França e de Paris.</p> <p>O bairro onde Julie e Benoît moram é um bairro nobre de Paris.</p> <p>O prédio que Benoît e Julie partilham tem uma aparência do início do século XX.</p> <p>O interior do apartamento tem um projeto antigo.</p>	<p>Os franceses utilizam o nome e o sobrenome nas apresentações.</p>	<p>Benoît domina o discurso no diálogo com P. H. de Latour.</p> <p>Thierry Mercier domina o discurso no diálogo com Julie.</p> <p>Benoît conduz Thierry Mercier à porta.</p> <p>Benoît domina o diálogo com Ingrid.</p> <p>Julie se opõe à seleção de Ingrid.</p> <p>Julie propõe a Benoît a seleção de Pascal.</p>	<p>P.-H. de Latour é estudante.</p> <p>T. Mercier é estagiário</p> <p>Benoît é agente de viagens.</p> <p>Ingrid é manequim e estudante.</p>	<p>Benoît e Julie selecionam o novo locatário por intermédio de entrevista.</p> <p>A decisão de selecionar o novo locatário é tomada por decisão de Julie e Benoît, após um olhar entre os dois (exceção para Ingrid e para Pascal).</p>	<p>Benoît diz que Ingrid só poderá ser manequim.</p>	<p>Ingrid, loira e sensual, é alemã.</p>	<p>Benoît e Julie tratam os candidatos com formalidade.</p> <p>Quando Julie atende P.-H. de Latour à porta, Benoît chega e depois de cumprimentar o jovem, comanda o diálogo.</p> <p>No momento de excluir Thierry Mercier, Benoît assume o diálogo e conduz o jovem à porta.</p>	<p>Os candidatos pretendem ser selecionados para partilhar o alojamento com Julie e Benoît.</p>	<p>Benoît e Julie moram num bairro nobre de Paris, num prédio antigo, mas bem conservado.</p>

**Quadro 10 - Síntese da análise realizada à lição 1.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

## **ANÁLISE DO DISCURSO DO VÍDEO DOS EPISÓDIOS DA LIÇÃO 2:**

### **DESCRIÇÃO:**

A ação da lição 2 decorre no apartamento, em Paris, que os três jovens franceses (Julie Prevost, Benoît Royer e Pascal Lefèvre) partilham. Os pais de Julie (M. et Mme Prévost) vêm visitar o apartamento e aproveitam para conhecer os rapazes. O vídeo propõe-se, no campo lingüístico, trabalhar as formas de saudação e apresentação pessoal e de alguém, como a descrição das suas características pessoais, bem como a dádiva e pedido de acordo. Na área sociocultural, procura trabalhar os contatos interpessoais e suas convenções (saudações e apresentação), bem como pormenores relacionados com o comportamento em família.

### **OBSERVAÇÃO:**

#### **Momento 1:**

A unidade começa com a apresentação de símbolos da França e de Paris, tais como- cafés, Torre Eiffel, Louvre, Champs-Élysées, metrô e Arco do Triunfo.

#### **Momento 2:**

A ação se localiza no apartamento onde os três jovens vivem, num sábado, duas semanas após a seleção de Pascal.

Julie recebe seus pais no apartamento. A mãe pergunta se ela está sozinha. Julie responde afirmativamente, pois Benoît está trabalhando na agência de viagens. O pai estranha o fato de Benoît estar trabalhando, em virtude de ser sábado. Julie justifica, dizendo: "*C'est un garçon sérieux*".



**Figura 37 - Os pais de Julie visitam o apartamento.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Mme Prévost: Tu es seule?*

*Julie: Oui. Benoît travaille. Il est à l'agence de voyages.*

*M. Prévost: Mais... c'est samedi aujourd'hui!*

*Julie: Oui, il travaille aussi le samedi. C'est un garçon sérieux.*

### **Momento 3:**

Ouve-se a porta do apartamento abrindo, e Julie afirma, voltando-se para a entrada, que certamente é Benoît, pois já são 18H00. Julie saúda Benoît, e os dois se beijam no rosto.



**Figura 38 - Julie e Benoît se beijam no rosto quando este chega em casa.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Julie: Tiens! C'est sûrement lui. Il est six heures.*

#### Momento 4:

Julie apresenta Benoît aos seus pais, e eles se cumprimentam com um aperto de mão. Após a apresentação, Benoît se despede e se dirige para o seu quarto.



**Figura 39 - Benoît chega em casa e fala com Julie e seus pais.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Julie: Salut, Benoît. Ça va?*

*Benoît: Oui, ça va bien. Et toi?*

*Julie (à Benoît): Oui, moi aussi.*

*(à ses parents): Papa, Maman, je vous présente Benoît Royer.*

*(à Benoît): Benoît, je te présente ma mère...*

*Mme Prévost: Bonjour Benoît. Je suis heureuse de vous connaître.*

*Julie: Et mon père...*

*Benoît: Bonjour, Monsieur.*

*M.Prévost: Bonjour, Benoît.*

*Benoît: Enchanté. Excusez-moi.*

#### Momento 5:

Julie fica sozinha com os seus pais. Seu pai afirma, com um movimento aprovador, que Benoît tem modos muito gentis e pergunta pelo outro locatário, de quem não tem certeza se o prenome é Pascal. Julie confirma que ele se chama Pascal Lefèvre. A mãe de Julie pergunta à jovem se Pascal trabalha, ao que ela responde que, tal como ela, ele está

procurando emprego. A senhora Prévost afirma, com um ar resignado, que é difícil encontrar emprego e pergunta a idade de Pascal ao que Julie esclarece que ele tem 23 anos.

*M. Prévost: Il a l'air très gentil. Et le nouveau locataire, alors... c'est Pascal, son prénom?*

*Julie: Oui, c'est ça. Il s'appelle Pascal Lefèvre.*

*M. Prévost: Et il travaille?*

*Julie: Il est comme moi, il cherche du travail.*

*M. Prévost: Eh oui, hein, c'est difficile... Il a quel âge?*

*Julie: Il a 23 ans.*

### **Momento 6:**

Julie convida os pais para visitarem o apartamento. A jovem mostra, primeiramente, o seu quarto.

O senhor Prévost mostra-se admirado pelo tamanho do quarto e afirma que ele está bem arrumado. Julie fica orgulhosa diante do elogio do pai. Perguntada pela mãe se é ela que faz a limpeza da casa, a filha responde que ela se limita a limpar e arrumar o seu quarto e, quanto ao resto, o trabalho é dividido entre os três jovens. O pai de Julie pergunta com um ar provocador se é ela que cozinha. Julie mostra-se irritada e esclarece que, tal como em relação à limpeza da casa, na cozinha também cada um tem a sua vez. A mãe sai em defesa da filha, afirmando que ela tem razão e que homens e mulheres são iguais. O senhor Prévost responde à mulher que talvez sim ela esteja com razão. A mãe de Julie perante a resposta do marido apresenta uma expressão sorridente.



**Figura 40 - Julie mostra o seu quarto aos pais.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Julie: Il a 23 ans. Venez. On visite l'appartement?*

*Julie: Voilà ma chambre!*

*M. Prévost: Elle est grande ... et bien rangée. C'est toi la femme de ménage, ici?*

*Julie: Sûrement pas! Pour ma chambre d'accord, mais pour le reste...*

*M. Prévost: Et pour les repas? C'est toi la cuisinière en chef?*

*Julie: Arrête, papa! La cuisine, c'est comme le ménage- chacun son tour.*

*Mme. Prévost: Elle a raison. Homme ou femme, c'est la même chose!*

*M. Prévost: Oui... peut - être... oui.*

### **Momento 7:**

Continuando a mostrar a casa, Julie indica a porta do quarto de Benoît, e a mãe de Julie pergunta onde fica o quarto de Pascal. Julie abre a porta do quarto de Pascal e revela surpresa ao vê-lo. Depois de pedir desculpa pela intrusão, apresenta os seus pais. Pascal está passando roupa e responde às saudações dos pais de Julie, à distância, com o ferro de engomar na mão.



**Figura 41 - Pascal está passando roupa a ferro quando é surpreendido com a entrada de Julie e seus pais.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

O pai de Julie pede desculpa pela intromissão e diz a Pascal, sorrindo, com um ar divertido, para continuar o seu trabalho. Os pais de Julie saem do quarto, e Julie, quando se retira, também faz um gesto amistoso a Pascal.



**Figura 42 - Os pais de Julie se despedem de Pascal.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Julie: Ici, c'est la chambre de Benoît.*

*Mme. Prévost: Et là, c'est la chambre de Pascal?*

*Julie: Oui, c'est sa chambre.*

*Julie: Oh ! Tu es là Pascal. Excuse-moi!*

*Julie: Papa, Maman, je vous présente Pascal.*

*Mme. Prévost: Bonjour, Pascal. Je suis heureuse de vous connaître.*

*Pascal: Bonjour Madame, bonjour Monsieur. Enchanté.*

*M. Prévost: Bonjour, Monsieur. Excusez-nous. Continuez votre travail.*

### **Momento 8:**

Julie e os pais estão chegando à cozinha. A mãe de Julie pergunta se o marido está com fome, o que ele confirma, pois, de acordo com ele, está na hora. Julie afirma não só estar com fome, mas também estar com sede. Julie pergunta, sorrindo, se o pai se oferece para ser o cozinheiro, ao que o pai responde afirmativamente e toma a iniciativa de abrir a geladeira. Contudo, quando abre a geladeira e olha para o seu interior, imediatamente a fecha e, desistindo da idéia, pergunta se perto do apartamento existirá um bom restaurante. A atitude do senhor Prévost merece por parte da mãe e da filha um sorriso cúmplice.



**Figura 43 - Julie e a mãe riem da decisão de M. Prévost em, afinal, ir comer em um restaurante.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*M. Prévost: Ah, la cuisine!*

*Mme. Prévost: Ah ! Toi, tu as faim!*

*M. Prévost: Eh oui, j'ai faim. C'est l'heure...*

*Julie: Moi aussi, j'ai faim... et j'ai soif !*

*Julie: On mange ici? Papa, c'est toi le cuisinier en chef, aujourd'hui?*

*M. Prévost: Euh ... oui.*

*M. Prévost: Il y a un bon restaurant dans ton quartier?*

### INTERPRETAÇÃO:

Na análise da lição 2, podem-se considerar alguns elementos de comunicação não-verbal, entre os quais se ressalta o que parece ser uma evidente contradição entre Benoît (trabalha numa agência de viagens; veste paletó; é recebido por Julie com um beijo e é elogiado pelo pai de Julie e pela filha, respectivamente, como sendo “muito gentil” e “sério”) e Pascal (desempregado; veste informalmente; saudado por Julie com um gesto amigável e passando a ferro no quarto, o que merece de M. Prévost um sorriso irônico). A diferença apresentada poderá ser entendida como um reforço da imagem de postura formal e responsável de Benoît, que se apresenta como exemplo do jovem francês com sucesso.



**Figura 44 - Julie e seu pai diante de Benoît quando da sua chegada em casa e da apresentação ao casal Prévost.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.



**Figura 45 - Julie e seu pai diante de Pascal quando da entrada no seu quarto.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

No âmbito da comunicação não-verbal, poder-se-ão destacar também a expressão feliz de Julie quando os pais aprovam a arrumação e a limpeza do seu quarto, e a expressão irônica de Julie e sua mãe quando M. Prévost assume fazer o jantar e rapidamente desiste.



**Figura 46 - Julie quando recebe o elogio de seu pai sobre a arrumação do seu quarto.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.



**Figura 47 - Julie e sua mãe riem discretamente quando o pai aceita fazer o jantar e depois desiste.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

No domínio lingüístico, é utilizada a formalidade no tratamento entre o casal Prévost e Benoît e Pascal, sendo utilizados o “vous” e o “monsieur” e “madame”.

*Julie:*

*(à ses parents): Papa, Maman, je vous présente Benoît Royer.*

*(à Benoît): Benoît, je te présente ma mère...*

*Mme. Prévost: Bonjour Benoît. Je suis heureuse de vous connaître.*

*Julie: Et mon père...*

*Benoît: Bonjour, Monsieur.*

*M.Prévost: Bonjour, Benoît.*

*Benoît: Enchanté. Excusez - moi. - saluer et employer des formules de politesse*

*Julie: Papa, Maman, je vous présente Pascal.*

*Mme. Prévost: Bonjour, Pascal. Je suis heureuse de vous connaître.*

*Pascal: Bonjour Madame, bonjour Monsieur. Enchanté.*

*M. Prévost: Bonjour, Monsieur. Excusez - nous. Continuez votre travail.*

A formalidade poderá estar associada a uma idéia de respeito pelos mais velhos veiculada pelo MRB.

O casal Prévost, no relacionamento entre si e com a filha, recorre ao “tu”.

*Mme Prévost (para a filha): Tu es seule?*  
*M. Prévost: Et pour les repas? C'est toi la cuisinière en chef?*  
*Mme Prévost: Ah! Toi, tu as faim!*  
*M. Prévost: Eh oui, j'ai faim. C'est l'heure...*  
*Julie: On mange ici? Papa, c'est toi le cuisinier en chef, aujourd'hui?*

Apesar do tratamento “tu”, podem-se identificar diferenças no posicionamento entre os três membros da família Prévost. O fato de os pais de Julie visitarem o apartamento onde a filha está instalada e desejarem conhecer os restantes locatários, e a insistência do pai em perguntar se a filha era a responsável pela limpeza e arrumação do apartamento ou pelas refeições, pode ser ligada a uma visão tradicional da mulher protegida pela família e responsável pelas tarefas do lar. O mesmo se pode dizer em relação à postura da comunicação não-verbal no momento da visita dos pais ao quarto de Julie.

Contrariando a opinião do pai, a jovem e sua mãe afirmam que o trabalho de casa e da cozinha deve ser realizado pela mulher, defendendo a divisão das atividades entre todos os locatários. Na visão de Julie e sua mãe, o trabalho doméstico é sinônimo de partilha entre homens e mulheres. Contudo essas afirmações revelam-se aparentemente contraditórias com a expressão irônica de seu pai, quando se despede de Pascal lhe desejando “bom trabalho”, ou então de Julie e sua mãe, quando M. Prévost resolve assumir cozinhar e desiste. Essas atitudes podem remeter para uma idéia de pouco convencimento e credibilidade por parte dos homens, e mesmo das mulheres, na capacidade do homem para o trabalho no lar.

Apesar das aparentes diferenças de comunicação não-verbal entre Pascal, Benoît e Pascal, o tratamento entre os jovens é por “tu”.

*Julie: Salut, Benoît. Ça va?*  
*Benoît: Oui, ça va bien. Et toi?*  
*Julie (à Benoît ): Oui, moi aussi.*  
*Julie: Oh ! Tu es là Pascal. Excuse-moi!*

Do ponto de vista sociocultural, além do que já foi referido na esfera do tratamento na família, entre os jovens e entre gerações, pensa-se poder afirmar que o MRB veicula a idéia de que o trabalho é algo difícil de encontrar, como declara Mme. Prévost, e que exige esforço, de que constitui exemplo Benoît que trabalha aos sábados só chegando em casa às 18H00.

Categorias de análise	Vida Social						
	Relação homem/mulher	Família	Trabalho	Relações sociais	Afirmação pessoal	Habitação	Situações de conformismo
<b>Lição 2</b>	<p>O pai de Julie pergunta se a mulher limpa a casa e faz a comida. Julie e a mãe afirmam categoricamente que todos os jovens da casa devem assumir a sua cota na limpeza e na comida. Julie e a mãe não acreditam nas possibilidades do pai na cozinha. O pai de Julie tenta fazer o jantar, mas não consegue e resolve ir com a família comer num restaurante.</p>	<p>A família apresenta-se com um perfil tradicional pai, mãe e filha.</p>	<p>Benoît trabalha aos sábados até às 18 horas.</p> <p>Julie descreve Benoît como um rapaz sério, pois trabalha no sábado.</p> <p>Julie e Pascal estão desempregados.</p>	<p>Os pais vieram conhecer os colegas que partilham o apartamento com Julie.</p> <p>Julie recebe Benoît com um beijo.</p> <p>Julie, que não sabe que Pascal está em casa, faz para ele um gesto amigável.</p>	<p>Julie procura a afirmação diante dos pais pelo fato de viver com dois homens e poder tomar conta de si.</p> <p>Benoît é descrito pelo pai de Julie como muito gentil.</p>	<p>O apartamento onde os jovens vivem tem estilo tradicional. Da janela é possível ver outro prédio com estilo exterior tradicional também.</p>	<p>A mãe de Julie, quando esta lhe diz que Pascal está desempregado como ela, afirma com um ar conformado que é difícil encontrar emprego.</p> <p>Julie se aborrece com o pai quando este insiste em perguntar se ela é a cozinheira.</p>

**Quadro 11 - Síntese da análise realizada à lição 2.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

## **ANÁLISE DO DISCURSO DOS VÍDEOS DO DOSSIÊ 2, CONSIDERANDO OS EPISÓDIOS DAS LIÇÕES 3 E 4:**

### **APRESENTAÇÃO:**

O dossiê 2 do método trabalha situações de comunicação, o atendimento de uma cliente difícil numa agência de viagens e as relações profissionais e de amizade entre colegas num ambiente de trabalho. Quanto aos objetivos de aprendizagem apresentados, propõe-se trabalhar o tratamento “*tu*” e “*vous*”; questionamento sobre as pessoas e as coisas; identificação de objetivo e destino; solicitação a alguém para fazer qualquer coisa; aceitação e recusa; expressão da apreciação e cumprimento; indicação de uma data; solicitação de uma explicação; pedido de informação sobre as formas de pagamento.

Os pormenores gramaticais propostos para a aprendizagem contemplam o pronome “*on*”; os verbos em “*-er (1er groupe)*”; o plural do “*être*” e do “*avoir*”; o imperativo; a negação “*ne*”, “*pas*”; o plural de nomes; adjetivos e artigos; o gênero e o local dos adjetivos e sua concordância com o nome; as expressões: “*c’est pour + infinitif*”, “*c’est pour + nome ou pronome tônico*”; as questões com “*est-ce que*” e o adjetivo exclamativo *que!* No âmbito dos aspectos sociais e culturais, o método envolve o funcionamento de uma agência de viagens; a presença de um estagiário numa agência de viagens; as relações entre colegas de trabalho; uma festa de aniversário em homenagem a um colega. A abordagem dos temas transversais envolve o que se apresenta como “se interessar pelos outros”.

## **ANÁLISE DO DISCURSO DO VÍDEO DOS EPISÓDIOS DA LIÇÃO 3:**

### **DESCRIÇÃO:**

A ação inicia-se à porta do prédio onde Julie e Benoît vivem, quando, de manhã, saem de casa, contudo a maior parte desenrola-se na agência onde Benoît trabalha. Uma colega resolve brincar com ele e com um estagiário que está começando naquele dia. A brincadeira envolve o

atendimento de uma cliente pelo estagiário, tradicionalmente difícil, e a surpresa de Benoît por ver alguém no seu lugar. O vídeo, na área lingüística, trabalha expressões utilizadas no atendimento aos clientes, bem como nas relações entre colegas de trabalho.

Nesse âmbito, salienta-se a diferença entre o pronome de tratamento e o pronome pessoal em segunda pessoa (tu, como equivale a você, e o *vous* equivalente a “o senhor” / “a senhora”), o pedido de explicações, a informação sobre formas de pagamento. No domínio sociocultural, aborda as relações entre colegas de trabalho.

#### **OBSERVAÇÃO:**

##### **Momento 1:**

A unidade começa com a apresentação de símbolos da França e de Paris, tais como: cafés, Torre Eiffel, Louvre, Champs-Élysées, metrô e Arco do Triunfo.

##### **Momento 2:**

Julie e Benoît saem do prédio onde se localiza o apartamento onde vivem. Julie pergunta a Benoît se ele tem algum compromisso nessa manhã. Benoît confirma, dizendo que vai ao banco antes de ir trabalhar na agência de viagens. Antes de se despedirem até à noite e seguirem seu caminho, desejando mutuamente que tenham um bom dia, Julie pergunta a Benoît onde fica o banco aonde ele vai, ao que o jovem responde apontando a direção.



**Figura 48 - Julie e Benoît falam à porta do prédio onde vivem.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Julie: Tu as un rendez - vous ce matin?*

*Benoît: Oui, je passe à ma banque avant d'aller au bureau.*

*Julie: Elle est où, ta banque?*

*Benoît: Là-bas.*

### **Momento 3:**

Benoît entra na agência de viagens. Uma colega de Benoît, de nome Ana, está no corredor olhando para o interior da sala de Benoît onde um jovem atende uma cliente. Quando Benoît se aproxima, ela fala que ele tem um substituto na sala.



**Figura 49 - A colega avisa Benoît que ele foi substituído.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

Benoît mostra estranheza e pergunta quem é o jovem que está na sua mesa de trabalho.



**Figura 50 - Benoît recebe, com surpresa, a notícia da sua substituição.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

Ana sorri e esclarece que o jovem que está na mesa de Benoît é um novo estagiário que está atendendo uma cliente já conhecida como difícil e que isso é de “praxe” para lhe desejar as boas vindas.



**Figura 51 - A colega de Benoît esclarece que se trata de uma brincadeira.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Annie: Benoît, regarde. Tu as un remplaçant.  
 Benoît: Quoi? Comment ça, un remplaçant? Qui est dans mon bureau?  
 Annie: Chut! C'est le nouveau stagiaire. Il est avec Mme. Desport.  
 C'est une petite plaisanterie, pour souhaiter la bienvenue.  
 Benoît: Mme. Desport!*

#### **Momento 4:**

No interior da sala, o novo estagiário está atendendo a Mme.Desport, conhecida por ser uma cliente difícil. A cliente, enervada, pede para que seja acrescentado rapidamente ao bilhete que ela já possui uma escala em Londres, pois está apressada. O estagiário pede a Mme. Desport o passaporte ou a carteira de identidade. A cliente fica nervosa e responde que essa solicitação é despropositada, pois ela se considera uma boa cliente da agência.

*Mme. Desport: Écoutez, jeune homme ! Voilà mon billet. Ajoutez une escale à Londres, un point c'est tout! Je suis pressée !  
 Laurent: Clavel Oui, bien sûr... Vous... vous avez votre passeport?  
 Mme. Desport: Mon passeport?  
 Laurent: Euh, oui... ou votre carte d'identité?  
 Mme. Desport: Mais c'est incroyable! Je suis une bonne cliente de l'agence et vous demandez mon passeport!  
 Laurent: Mais Madame, vous comprenez, une pièce d'identité est obligatoire...*

#### **Momento 5:**

Benoît entra na sua sala. Pede desculpa pelo atraso e pergunta se ela está com algum problema. Mme. Desport responde que por fim Benoît (tratando-o pelo prenome Monsieur Royer) chegou e suplica que ele a ajude rapidamente, pois ela já está atrasada.



**Figura 52 - O estagiário atende Mme. Desport quando Benoît entra na sala.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.



**Figura 53 - Mme. Desport suplica que Benoît resolva a situação rapidamente.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Benoît: Bonjour, Madame Desport! Excusez mon retard. Vous avez un problème?*

*Mme. Desport: Ah, Monsieur Royer, enfin! Aidez - moi, je vous en prie, je suis déjà en retard!...*

Sentando-se à sua mesa, enquanto o estagiário se levanta e fica atrás, Benoît assume o controle das operações e rapidamente resolve a

situação. Quando sai da sala para efetuar o pagamento da sua passagem, Mme. Desport lança ao estagiário um olhar feroz e ele não sabe onde se meter.

*Benoît: Alors... Genève, Londres, Paris, première classe, le 4 avril... Deux mille sept cent quatre-vingts francs. Vous payez par chèque?*  
*Mme. Desport: Non, je préfère par carte bancaire. Vous êtes d'accord?*  
*Benoît: Pas de problème, madame.*  
*Euh...La machine est dans le bureau d'à côté.*



**Figura 54 - Face ao olhar furioso de Mme. Desport, o estagiário desvia o olhar.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

### **Momento 6:**

Quando Mme. Desport sai, Benoît pede desculpas a Laurent pela atitude de Annie, dizendo que ela adora brincar com os colegas, mas que é uma colega adorável e prestativa, sempre que alguém precisa de ajuda. Benoît pede ao estagiário para autorizá-lo a tratá-lo por você, pois agora ele já é da “casa”. Laurent (nome do estagiário) aceita. Benoît brinca, então, também com Laurent, dizendo-lhe que o vai acompanhar ao gabinete de Nicole (a secretária da agência). Diante da surpresa do jovem que, desconfiando, pergunta o porquê da atitude de Benoît, este esclarece que ela faz um ótimo café. O estagiário sorri, aliviado, e ambos saem do gabinete de Benoît.



**Figura 55 - Laurent é surpreendido pelo convite de Benoît para irem à sala de Nicole.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Benoît:- Annie adore plaisanter. Mais c'est une collègue adorable. Quand tu as besoin d'aide, elle est toujours là. À propos, on se tutoie?*

*Tu es de la maison, maintenant.*

*Laurent: Oui, bien sûr...*

*Benoît: Alors, je t'emmène dans le bureau de Nicole.*

*Laurent: Ah bon!... Pourquoi?...*

*Benoît: Elle fait un de ces cafés!*

#### **INTERPRETAÇÃO:**

Na lição 3 do MRB, encontra-se o uso da comunicação não-verbal, por duas vezes associada ao trabalho, entendido como instável e que poderá ser perdido a qualquer momento. São exemplos a surpresa e o receio de Benoît quando vê na sua mesa um jovem que uma colega, brincando, diz ser seu substituto e desconfiança do mesmo estagiário, quando, depois de ter passado por dificuldades no atendimento a uma cliente difícil, Benoît o convida para ir à sala de Nicole.



**Figura 56 - Benoît entra na agência de viagens e resolve rapidamente a situação da cliente difícil.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.



**Figura 57 - O estagiário fica sem jeito diante do olhar furioso da cliente difícil.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.



**Figura 58 – Laurent, surpreendido, quando Benoît o convida para ir à sala de Nicole.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

A comunicação não-verbal poderá, eventualmente, ser utilizada para associar Mme. Desport, cliente difícil, a uma figura “malévola”, vestida de negro e com o cabelo arrumado.



**Figura 59 - A cliente difícil atendida por Laurent.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.



**Figura 60 - A cliente difícil suplica a Benoît que a atenda.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

Ainda na área da comunicação não-verbal, pensa-se ser intenção do MRB estabelecer um contraste entre Benoît e Laurent. O primeiro surge vestido de paletó e é visto pela cliente difícil como salvador a quem ela suplica ajuda. O segundo veste uma camisa e, além de ser olhado com ódio pela cliente, apresenta-se com uma fisionomia bem diferente de Benoît e cede rapidamente o atendimento da cliente a Benoît quando este chega. O

MRB procuraria, desse modo, reforçar a idéia do homem francês assumido por Benoît.



**Figura 61 - Comparando Benoît e o estagiário.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

Do ponto de vista lingüístico, pensa-se poder notar uma crítica ao comportamento brincalhão de Annie, quando Benoît afirma a Laurent-

*Benoît: Annie adore plaisanter. Mais c'est une collègue adorable.*

A utilização de “*Mais*” pode ser interpretada como uma crítica à postura da colega como mulher. Nas entrelinhas, Benoît poderá estar associando Annie a uma mulher que gosta de brincar, podendo até se dizer que comprometendo a qualidade do atendimento e colocando os outros em apuros, neste caso Benoît, quando lhe diz que perdeu o emprego, e o estagiário quando o coloca atendendo a cliente difícil. Por outro lado, pode-se retirar a idéia do uso pelos franceses do humor negro como elemento de poder

Ainda do ponto de vista lingüístico, pode-se analisar o momento da lição em que Benoît propõe a Laurent para que se tratem por tu (*tutoier*), o que pode ser interpretado como um reforço da sua autoridade que “impõe” esse tratamento ao “subordinado”.

No âmbito sociocultural, apesar do que foi dito, o ambiente de trabalho pode ser entendido como um espaço de alegria, onde os colegas,

apesar de brincarem uns com os outros, são adoráveis e estão sempre presentes quando alguém precisa de ajuda. O próprio Benoît, depois de esclarecido sobre o porquê da presença de Laurent na sua sala, aproveita por sua vez para também brincar com o novo colega, convidando-o para ir com ele à sala de Nicole, o que deixa o estagiário desconfiado sobre a sua verdadeira intenção. Ainda pode ser entendido, no âmbito sociocultural, a postura de Mme. Desport, que exige um serviço de qualidade e tratamento diferenciado, o que pode estar associado à intenção de passar a mensagem de exigência dos consumidores franceses.

Categorias de análise	França	Vida social								
	Franceses	Comportamento do homem e da mulher	Relacionamento homem / mulher	Trabalho	Situações de conflito/reconciliação	Celebração	Afirmação pessoal	Condições de trabalho	Relações sociais	Atividades comerciais
Lição 3	Mme. Desport viaja frequentemente de avião pela Europa.	Mme. Desport (cliente difícil) é uma mulher de meia idade e veste preto.  Benoît consegue atender as exigências de Mme. Desport e fica responsável pelo estágio de Laurent.	Annie consegue ascendência sobre Benoît recorrendo a uma brincadeira.  Benoît consegue ascendência sobre Laurent quando tem com ele um jogo de palavras, convidando o estagiário para ir ao gabinete de Nicole e perante a surpresa deste, esclarecendo que é para tomar café.	Benoît mostra-se surpreso com a sua substituição (de acordo com a brincadeira de Annie).  Laurent mostra-se surpreso quando Benoît o convida para ir à sala de Nicole depois de Mme. Desport ter ficado zangada com ele.	Mme. Desport fica zangada com o atendimento que recebe de Laurent e implora a Benoît que resolva a sua situação.  Implicitamente Benoît pede desculpa a Laurent pelo comportamento de Annie quando afirma que ela, apesar de gostar de brincar, não é má pessoa.	Benoît cumprimenta a Laurent dizendo que ele agora já é da “casa”	Laurent procura a afirmação pessoal e profissional face às suas novas funções e colegas de trabalho.  Mme. Desport enquanto cliente reclama do atendimento de Laurent  Annie, Benoît e Laurent sujeitam Laurent a uma praxe.	Benoît tem uma sala de trabalho, assim como Annie e Nicole.  Laurent é apresentado o circulando pela agência de viagens, não sendo visível um espaço físico que lhe esteja destinado.	Annie é descrita por Benoît como uma colega que gosta de brincar, mas adorável e sempre presente quando alguém precisa de ajuda.  Benoît propõe a Laurent (recém-chegado) que se tratem por tu.	A ação decorre numa agência de viagens  Benoît vai a um banco antes de ir para o trabalho.

**Quadro 12 - Síntese da análise realizada à lição 3.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

## **ANÁLISE DO DISCURSO DO VÍDEO DO EPISÓDIO DA LIÇÃO 4:**

### **DESCRIÇÃO:**

A ação inicia-se na agência de viagens onde Benoît trabalha. Benoît e duas colegas comentam com Laurent a sua presteza diante da cliente difícil, enquanto tomam café com doces. Após Benoît forçar o fim do breve intervalo no trabalho, lembrando ao estagiário a necessidade de voltarem às suas tarefas, as duas jovens continuam o diálogo e descobrem que Benoît faz anos em breve. No dia do aniversário de Benoît, as duas jovens saem para comprar uma lembrança e terminam por escolher flores, que Benoît aceita numa festa surpresa realizada na agência de viagens, com a presença dos colegas. O vídeo procura, no âmbito lingüístico, a solicitação a alguém para fazer algo; a aceitação e recusa; a expressão de uma apreciação; a apresentação de felicitações e a indicação de uma data. No âmbito do domínio sociocultural, a lição procura apresentar o ambiente de trabalho, expresso numa agência de viagens, e as relações entre os seus empregados.

### **OBSERVAÇÃO:**

#### **Momento 1:**

A unidade começa com a apresentação de símbolos da França e de Paris, tais como: cafés, Torre Eiffel, Louvre, Champs-Élysées, metrô e Arco do Triunfo.

#### **Momento 2:**

Benoît e Laurent batem à porta da sala de Nicole e Annie e entram, depois que elas autorizam. Após saudar Nicole, Benoît apresenta-lhe Laurent como o novo estagiário e apresenta Nicole a Laurent como a secretária da agência. Nicole pergunta se ele está aborrecido com Annie.

Ela complementa que Annie é por vezes chata, mas que, no fundo, não é má. Laurent responde que não está aborrecido com ela e deveria estar. Annie elogia Laurent dizendo que ele é muito paciente, uma qualidade que, na opinião dela, é muito boa para um estagiário. Nicole também elogia Laurent, dizendo que ele bem que merece o seu café.



**Figura 62 - Laurent é elogiado por Nicole e Annie.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Benoît: Bonjour!*

*Nicole: Bonjour Benoît!*

*Annie: Nicole, je te présente notre nouveau stagiaire. Il s'appelle Laurent. Laurent, voilà Nicole, la secrétaire de notre service.*

*Nicole: Bonjour Laurent. Vous n'êtes pas fâché contre Annie, j'espère? Elle est parfois un peu agaçante, mais elle n'est pas méchante!*

*Laurent: Non, non, pourquoi?*

*Annie: Laurent est très patient. C'est une grande qualité pour un stagiaire. Demande à Mme. Desport .*

*Nicole: Bravo Laurent! Vous méritez bien votre café.*

### **Momento 3:**

Benoît se vira para Laurent e afirma que Annie e Nicole são inseparáveis. Annie responde que não, apenas trabalham na mesma sala.

*Benoît: Nicole et Annie sont inséparables.*

*Annie: Inséparables! Nous travaillons dans le même bureau. C'est tout.*

**Momento 4:**

Annie estende copos a Benoît e Laurent e oferece também bolos.



**Figura 63 - Nicole e Annie elogiam Laurent.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

Benoît pergunta se se trata de uma festa. Laurent não aceita o bolo que Annie lhe oferece, dizendo não estar com fome. Nicole, diante da recusa do estagiário, insiste, dizendo que, na idade em que está, ele tem de comer e, sobretudo, após ter atendido a Mme Desport. Laurent, diante da insistência, termina comendo o bolo e o elogia dizendo que é muito bom.



**Figura 64 - Laurent elogia os bolos servidos por Nicole e Annie.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Benoît: Vous avez des gâteaux? C'est la fête aujourd'hui!*

*Laurent: Non, merci. Je n'ai pas faim.*

*Nicole: Mais si! À votre âge, on a besoin de manger. Surtout après une visite de Mme. Desport!*

*Laurent: Merci. Hum... Ils sont très bons les gâteaux.*

### **Momento 5:**

Olhando para o relógio, Benoît afirma que, apesar do café, dos bolos e das colegas charmosas, está na hora de voltar para o trabalho e diz a Laurent para se despedir. Laurent concorda, e ambos saem da sala.



**Figura 65 - Benoît alerta para o fato de estar na hora de continuar o trabalho.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Benoît: Eh oui! Le café est bon, les gâteaux sont bons, nous avons des collègues charmantes, mais nous n'avons pas le temps. Il est tard, on a encore des gens à voir avant l'heure du déjeuner. Alors, dépêche - toi.*

*Laurent: D'accord.*

*Benoît: À plus tard.*

### **Momento 6:**

Nicole e Annie ficam sozinhas na sala. Nicole comenta que Laurent é muito simpático. Annie concorda e diz que ele é muito tímido e calado. Nicole brinca com Annie, dizendo que o fato de Laurent ser calado não constitui problema, pois ela fala por dois. Nicole mostra-se contente por ser

Benoît que vai orientar o estágio de Laurent. Annie concorda com Nicole quando ela diz que Benoît é muito gentil. As duas jovens trocam olhares e sorriem. Annie lembra que o aniversário de Benoît vai ser em breve e, diante da dúvida de Nicole, confirma que será em 5 de abril.

*Nicole: Il est sympa, le nouveau stagiaire?*

*Annie: Oui, mais il est timide, et il ne parle pas beaucoup.*

*Nicole: Ce n'est pas très grave. Toi, tu parles pour deux! Mais, heureusement, c'est Benoît le responsable de son stage.*

*Annie: Je te remercie! Mais c'est vrai, Benoît est très gentil, lui!...*

*Annie: Mais, dis donc. C'est bientôt son anniversaire.*

*Nicole: Tu es sûre? C'est quand?*

*Annie: C'est le 5 avril.*

### **Momento 7:**

No dia do aniversário de Benoît, Annie e Nicole estão à porta de uma florista e discutem se compram um ramo de flores para oferecer ao aniversariante. Nicole acha que não se deve oferecer flores a um homem. Annie é de opinião contrária, diz que eles também gostam de flores e convence Nicole a entrar com ela na loja.



**Figura 66 - Nicole e Annie discutem se oferecem flores a Benoît.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Annie: Ils ont des belles fleurs ici. Achetons un bouquet pour Benoît.*

*Nicole: On n'offre pas de fleurs à un homme!*

*Annie: Pourquoi pas? Eux aussi, ils aiment les fleurs! Viens. Entrons.*

### **Momento 8:**

Na agência, Benoît está trabalhando no computador quando Laurent chega para lhe entregar o correio. Benoît pede para que ele coloque a correspondência em cima da mesa.



**Figura 67 - Laurent coloca a correspondência na mesa de Benoît.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

Nesse momento, toca o telefone, e Nicole pede a Benoît para que ele e Laurent se dirijam à sala dela. Benoît e Laurent se dirigem para a sala da colega.

*Laurent: Tiens, voilà le courrier.*

*Benoît: Merci. Pose les lettres sur le bureau.*

*Benoît: Allô? Laurent?... Oui... il est là... Dans ton bureau, maintenant, tous les deux? Bon, d'accord. Nous arrivons*

### **Momento 9:**

Quando Laurent e Benoît entram na sala de Nicole, os colegas que trabalham na agência estão reunidos e desejam em coro um feliz

aniversário. Benoît vê as flores em cima da mesa, onde estão também as bebidas e os bolos, e se pergunta são para ele. Tomando-as nas mãos, diz ter sido uma ótima idéia e agradece. Nesse momento, todos levantam os copos e cantam em coro.



**Figura 68 - Benoît recebe os parabéns dos colegas de trabalho.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.



**Figura 69 - Benoît recebe as flores.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Tous: Joyeux anniversaire!*

*Benoît: Ah, des fleurs ! Elles sont pour moi? Quelle bonne idée ! Merci à vous tous! Merci!*

*Tous: À la tienne! Santé!*

#### **INTERPRETAÇÃO:**

A análise da lição 4, do ponto de vista da comunicação não-verbal, poderá ser centrada, por um lado, na idéia de paciência de Laurent,

elogiada pelos colegas e que poderá ser útil para atender à ordem de Benoît para voltar para o trabalho após um breve intervalo e que poderá ser entendida como condição para garantir o emprego. Por outro lado, a análise poderá estar ligada à oferta de flores a Benoît, que, de acordo com Nicole, quebra o paradigma de não oferecer flores a homens, mas que, para Benoît, foi uma bela idéia, reforçando, pelo que se entende, a imagem de Benoît, não só como trabalhador irrepreensível, mas também como homem sensível, aberto a novos paradigmas.

A análise lingüística possibilita compreender o que parece ser a utilização de “*mais*” como uma crítica à postura da colega.

*Nicole: Elle est parfois un peu agaçante, mais elle n'est pas méchante!*

A afirmação de Nicole de que Annie pode, por vezes, ser chata, mas não é má pessoa e de que, face à timidez de Laurent, ela falará por ela e por ele, poderá conduzir a uma interpretação de que o comportamento de Annie é implicitamente criticado por seus colegas.

Do ponto de vista sociocultural, o elogio da paciência e da simpatia do estagiário por Benoît, Pascal e Annie pode remeter para se considerar essas características importantes para o desempenho profissional dos franceses. Por outro lado, a postura profissional de Benoît é elogiada pelas duas colegas e ambas concordam que, felizmente, ele é o orientador de estágio de Laurent.

A vertente profissional de Benoît surge no que parece ser um esforço de MRB para reforçar a sua imagem de trabalhador exemplar, quando Benoît afirma que, apesar de o café e os doces estarem bons e de as colegas serem charmosas, o tempo urge e ainda há muita coisa para ser feita antes do almoço e ordena a Laurent para se despachar, ao que este obedece prontamente. Quanto às relações de trabalho, poderá eventualmente ser intenção associar o trabalho a um clima de convívio e amizade, em dois momentos desta lição.

Primeiro, quando Annie, Nicole, Benoît e Laurent tomam café e bolos e depois quando os colegas celebram o aniversário de Benoît. Contudo, essa idéia parece ser ofuscada diante da atitude de Benoît de voltar para o trabalho e ainda, com mais pertinência, quando Annie faz uma clara distinção entre trabalho e amizade, sendo categórica em esclarecer, diante da afirmação de Benoît de que ela e Nicole são inseparáveis, que elas se limitam somente a trabalhar no mesmo escritório.

O diálogo entre Annie e Nicole, a propósito da opção pela compra de flores para oferecer a Benoît, pode conduzir a uma interpretação de que as mulheres recatadas não consideram correto oferecer flores a um homem, enquanto que as mulheres, como Annie, que gostam de brincar, tornando-se por vezes “chatas”, não só acham isso normal, como também impõem a sua vontade, forçando a compra. A postura da mulher protagonizada por Nicole pode também remeter para uma visão maternal da mulher, ligada à sua afirmação perante o tímido Laurent de que, na idade dele, deve se alimentar e, sobretudo, após o atendimento a Mme. Desport .

Categorias de análise	Vida social						
	Relação homem/mulher	Trabalho	Situações de conflito/reconciliação	Relações sociais	Afirmação pessoal	Celebração	Atividades comerciais
<b>Lição 4</b>	<p>Nicole é de opinião que não se deve oferecer flores a um homem.</p> <p>Annie é de opinião contrária e convence Nicole a oferecerem flores a Benoît.</p> <p>Benoît aceita as flores e afirma ter sido uma boa idéia.</p>	<p>Benoît, Laurent, Annie e Nicole têm um momento de convívio quando Benoît apresenta Laurent a Nicole.</p> <p>Benoît lembra o chamamento do dever interrompendo o momento de convívio e ordena a Laurent para ir trabalhar.</p> <p>Os colegas de Benoît festejam o seu aniversário.</p>	<p>Nicole pede a Laurent para não se aborrecer com a postura de Annie.</p>	<p>Annie e Nicole apesar de aparentarem ser inseparáveis, limitam-se na verdade, de acordo com Annie, a serem simples colegas de trabalho.</p> <p>Annie é descrita por Nicole como “chata”, mas tendo bom coração.</p>	<p>Benoît afirma a sua autoridade quando encerra o momento de diálogo com os colegas e ordena a Laurent para ir trabalhar.</p> <p>Annie convence Nicole a oferecer flores a Benoît</p> <p>Laurent afirma-se profissionalmente perante os colegas pela sua paciência e silêncio.</p>	<p>Benoît, Laurent, Claudia e Nicole dão as boas vindas a Laurent.</p> <p>Os colegas da agência de viagem celebram o aniversário de Benoît.</p>	<p>Annie e Nicole vão a uma florista</p>

**Quadro 13 - Síntese da análise realizada à lição 4.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

## **ANÁLISE DO DISCURSO DOS VÍDEOS DO DOSSIÊ 3, CONSIDERANDO OS EPISÓDIOS DAS LIÇÕES 5 E 6:**

### **APRESENTAÇÃO:**

Nas situações de comunicação, o dossiê propõe trabalhar a aplicação de questionários e de celebração em momentos de inauguração. Os objetivos de aprendizagem contemplam que o aluno seja capaz de pedir e fornecer informações pessoais; perguntar e dizer a sua nacionalidade; descrever uma pessoa; solicitar informação sobre a procedência de alguém e dizer qual o seu destino; expressar os gostos e as preferências; pedir e dar explicações.

Do ponto de vista da gramática, propõe a abordagem do verbo fazer como substituto de outros verbos; os verbos terminados em -ir no infinitivo; as formas do plural dos adjetivos possessivos; as contrações “à et de + article défini - *au, aux, du*”; as preposições *en, au* et *à*, diante dos nomes dos países; os indefinidos “*quelqu'un*”, “*quelque chose*”; os adjetivos de nacionalidade. Visando abordar a descoberta dos aspectos sociais e culturais, o dossiê trabalha a aplicação de um questionário de sondagem, sobre as atividades preferidas dos franceses; uma festa numa loja e um ateliê de jovens artistas. Os temas transversais propõem trabalhar a ajuda mútua.

### **ANÁLISE DO DISCURSO DO VÍDEO DOS EPISÓDIOS DA LIÇÃO 5:**

#### **DESCRIÇÃO:**

A ação se passa numa praça da Vila de *Levallois-Perret*<sup>41</sup> nos arredores de Paris. Julie e a amiga Claudia estão realizando entrevistas sobre as atividades dos franceses durante o fim de semana. A lição procura,

---

<sup>41</sup> Levallois-Perret é uma vila nos arredores de Paris, a norte-noroeste da cidade, e apresenta a maior densidade populacional da França e uma das maiores da Europa. (FR.WIKIPEDIA.ORG, 2007).

no aspecto lingüístico, trabalhar o verbo "*faire*" como substituto de outros verbos; os verbos terminados em *en -ir* no infinitivo; as contrações *à* e *de +article défini- au, aux, du,des*; os indefinidos "*quelqu'un*", "*quelque chose*". No aspecto do domínio sociocultural, a lição propõe-se trabalhar a aplicação de questionários sobre as atividades preferidas dos franceses e em relação aos temas transversais a lição aborda a aprendizagem mútua.

#### **OBSERVAÇÃO:**

##### **Momento 1:**

A unidade começa com a apresentação de símbolos da França e de Paris, tais como: cafés, Torre Eiffel, Louvre, Champs-Élysées, metrô e Arco do Triunfo.

##### **Momento 2:**

Na *Place de la Marie*, na Vila de *Levallois-Perret*, Julie e Claudia aplicam questionários sobre as atividades dos franceses durante o fim-de-semana.

##### **Momento 3:**

Julie se dirige a uma transeunte e esclarece o objetivo do questionário. A mulher responde que, durante o fim-de-semana, assiste televisão, ouve e toca música e sai apressadamente, pois, de acordo com o que afirma, está atrasada.



**Figura 70 - Julie procura entrevistar uma transeunte que afirma não ter tempo.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Julie et Claudia: Excusez-moi, Madame, vous avez cinq minutes? C'est pour une enquête.*

*La femme: Qu'est-ce que vous dites? Vous faites une enquête? Sur quoi?*

*Julie: Sur les activités préférées des Français. Qu'est-ce que vous faites pendant le week-end?*

*La femme: Je lis, je regarde la télévision, j'écoute et je joue de la musique. Mais excusez- moi, je suis pressée.*

#### **Momento 4:**

Julie está desanimada e desabafa com Claudia que não é fácil aplicar os questionários e pergunta se ela faz isso diariamente. A amiga esclarece que só o faz quando não vai à faculdade, pois estuda direito.



**Figura 71 – Julie, desanimada, se aproxima de Claudia.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.



**Figura 72 - Julie desabafa com Claudia que não é fácil aplicar questionários.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Julie: Ce n'est pas facile! Tu fais des enquêtes tous les jours?*

*Claudia: Non. Seulement quand je ne vais pas à la fac.*

*Julie: Tu fais quoi, comme études?*

*Claudia: Je fais du droit.*

### **Momento 5:**

Claudia interrompe a conversa e se dirige a duas mulheres que circulam na praça e, de acordo com o que ela diz a Julie, têm um ar simpático. Claudia se aproxima e provoca o diálogo, afirmando que as duas transeuntes, certamente, fazem coisas muito interessantes durante o fim de semana. As duas mulheres hesitam responder, mas uma termina por informar que pratica tênis e *jooking* com o marido, e com os filhos anda de bicicleta.

Abordada por Claudia se, a exemplo da primeira entrevistada, pratica algum esporte, a segunda mulher afirma que não gosta de esporte. Ela prefere ir ao cinema e praticar fotografia. A segunda entrevistada pergunta, então, qual o objetivo da entrevista de Claudia. Pressupõe ser um jogo que está oferecendo bilhetes para o cinema. Esclarecida do objetivo do questionário, ela se despede e vai embora, dizendo não ter tempo.



**Figura 73 - Claudia se dirige a duas transeuntes e tenta conseguir a entrevista.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Claudia (à Julie): Regarde les deux jeunes femmes. Elles ont l'air sympa.*

*Claudia (aux jeunes femmes): Excusez-moi, Mesdames, vous faites sûrement des choses passionnantes pendant le week-end?*

*La 1 re femme- Oui, enfin... je fais du sport.*

*Claudia: Quel sport est-ce que vous faites?*

*La 1 re femme- Je joue au tennis, je marche et nous faisons du vélo, mon mari, les enfants et moi.*

*Claudia: Et vous, Madame, vous faites aussi du sport?*

*La 2e femme- Oh non! Mon mari fait du judo, mais, moi, je n'aime pas le sport. Je vais au cinéma et je fais de la photo. Mais pourquoi vous posez toutes ces questions? C'est un jeu? Vous donnez des places de cinéma?*

*Claudia: Non, je ne donne rien. Je fais une enquête.*

*La 2e femme- Oh, c'est pour une enquête! Je suis désolée mais je n'ai pas le temps.*

### **Momento 6:**

Ficando com a primeira entrevistada, Claudia pergunta se ela tem cinco minutos para responder ao questionário, ao que esta acede. Claudia consegue, então, saber que a mulher, durante o fim de semana, vai ao cinema e ao teatro, visita museus e frequenta cursos. O marido prefere sair para o campo e praticar jardinagem. Os filhos preferem a música, mas também aproveitam para ler, andar de bicicleta, ir ao cinema e jogar

videogame. Terminada a entrevista, Claudia agradece e despede-se, recebendo da entrevistada palavras de ânimo para continuar seu trabalho.

*Claudia: Et vous, Madame, vous avez cinq minutes?*

*La femme- D'accord. Mais, cinq minutes, hein...*

*Claudia: Vous faites du sport et qu'est-ce que vous faites d'autre?*

*La femme- Je lis, je vais au cinéma et au théâtre, je visite des musées et je fais des courses, aussi.*

*Claudia: Et votre mari, il a d'autres activités? Il lit? Il va au cinéma?*

*La femme: Non, il ne lit pas beaucoup mais nous allons souvent à la campagne et il adore faire son jardin.*

*Claudia: Et vos enfants, qu'est-ce qu'ils font?*

*La femme: Du vélo, mais ils préfèrent la musique. Le premier joue du piano. Le deuxième fait de la guitare. Ils lisent beaucoup, ils vont au cinéma et ils adorent les jeux vidéo.*

*Claudia: Voilà, c'est tout. Merci beaucoup, Madame.*

*La femme: Très bien. Bon courage, Mademoiselle!*

*Claudia: Merci.*

### **Momento 7:**

Julie se aproxima da amiga e elogia a sua eficácia na realização dos questionários. Admirada, pergunta há quanto tempo Claudia aplica questionários. Claudia responde que há alguns meses e anima Julie, dizendo que não desista, pois rapidamente ela aprenderá.

*Julie: Tu es vraiment efficace! Tu fais des enquêtes depuis quand?*

*Claudia: Depuis quelques mois. Mais ne te décourage pas! On apprend vite.*

### **Momento 8:**

A seguir, um jovem se aproxima, e Julie se dirige a ele, afirmando que certamente ele fará coisas interessantes durante o fim de semana. O jovem responde que visita exposições, recebe em casa a visita de amigos (ele diz gostar muito de cozinhar). Perguntado por Julie se pratica esporte, o jovem responde que faz *jooking* e natação.

O jovem pergunta o objetivo das perguntas de Julie e, quando ela responde que se trata de um questionário e solicita que ele lhe conceda 5 minutos do seu tempo, o jovem responde que, se for com ela, certamente que sim.



**Figura 74 - Julie se dirige a um jovem com o intuito de lhe aplicar o questionário.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

Julie olha para Claudia, trocam um olhar cúmplice e riem discretamente.



**Figura 75 - Claudia apóia Julie quando esta consegue a entrevista com o jovem.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Julie: Bonjour, Monsieur. Vous faites sûrement des choses passionnantes le week-end?*

*Le jeune homme: Euh, oui... enfin je lis, je visite des expositions, j'invite des amis à la maison, j'aime beaucoup faire la cuisine...*

*Julie: Vous faites du sport?*

*Le jeune homme: Un peu. Je marche et je fais de la natation. Mais pourquoi toutes ces questions? C'est pour une invitation?*

*Julie: Non, c'est pour une enquête. Vous avez cinq minutes?*

*Le jeune homme: Avec vous? Mais oui.*

### **INTERPRETAÇÃO:**

Analisando a lição 5 do ponto de vista da comunicação não-verbal, ressalta-se o local onde decorre a ação, uma praça bem cuidada, com árvores frondosas, e que poderá remeter para uma idéia de proteção à natureza e de qualidade do ambiente urbano.

Do ponto de vista lingüístico, Julie e Claudia utilizam o verbo fazer na afirmativa como forma de interrogação, de modo a facilitar o convencimento dos transeuntes para aceitarem ser entrevistados.

*“Mesdames, vous faites sûrement des choses passionnantes pendant le week-end?”*

*“Vous faites sûrement des choses passionnantes le week-end?”*

A análise da lição 5, do ponto de vista sociocultural, parece apresentar uma imagen dos franceses como pessoas que têm atividades de tempos livres diversificadas, ligadas essencialmente a elementos culturais, entre os quais se ressalta a visita a museus, ida ao teatro, tocar música, fazer fotografia, freqüentar cursos, visitar exposições e praticam esportes, com relevo para a prática de tênis, judô e natação. Pormenorizando quem aceita ser entrevistado, revela realizar, durante o fim de semana, as atividades seguintes:

Mulher – leitura, ver televisão, ir ao cinema, visitar museus, ir ao teatro, ouvir e tocar música, praticar esporte (tênis, marcha e andar de bicicleta), fazer fotografia e freqüentar cursos.

Homem – jardinagem, visitar exposições, cozinhar, conviver com amigos, esporte (judô, marcha e natação).

Filhos – andar de bicicleta, tocar piano e violão, leitura, ir ao cinema e jogos de vídeo.

Atividades realizadas em família – andar de bicicleta, ir ao campo.

Ainda do ponto de vista da análise dos resultados, pode-se entender a predominância de uma família tradicional e, no que diz respeito ao gênero, a mulher surge associada a atividades mais do âmbito cultural, enquanto que o homem está vinculado a atividades como a jardinagem e a cozinha, o que se pode entender como uma tendência para apresentar o homem francês como alguém educado e sensível. A reforçar este perfil para o homem francês, podemos apontar como exemplo o jovem entrevistado por Julie, que, além de assistir exposições, receber amigos em casa, adorar cozinhar e praticar marcha e natação, ainda revela ser romântico quando afirma que, se for com Julie, ele tem cinco minutos para responder ao questionário.

O fato de as jovens amigas recorrerem à aplicação de questionários poderá reforçar a idéia de dificuldades em encontrar emprego, sendo obrigadas a essa alternativa. Para quem está desempregado, como Julie, ou para quem estuda, encontra, assim, uma fonte de renda, como Claudia.

Os franceses poderão, nesta lição, ser associados a pessoas apressadas, não tendo tempo para responder a questionários, podendo, contudo, abrir um espaço se a resposta corresponder a uma oferta, ou então a oportunidade de conversar com a jovem que os aplica.

Categorias de análise	Vida social						
	Proteção ambiental	Modelos de família	Relação homem/mulher	Trabalho	Princípios éticos	Afirmação pessoal	Tempos livres
Lição 5	A praça onde se passa a ação tem árvores frondosas e está bem cuidada e limpa.	As duas transeuntes pertencem a uma família tradicional, com marido e filhos.	O rapaz galanteia Julie, dizendo que se for para falar com ela disponibiliza cinco minutos do seu tempo.	<p>Julie tem na aplicação de questionários um trabalho provisório como forma de ultrapassar a situação de desemprego.</p> <p>Claudia recorre à aplicação de questionários quando não está na faculdade.</p> <p>Claudia ajuda Julie exemplificando técnicas de convencimento dos transeuntes.</p>	<p>Claudia e Julie recorrem a uma estratégia de utilizarem uma afirmação elogiosa como forma de cativar a atenção dos transeuntes e os levar a aceitar a preencherem o questionário.</p> <p>Uma das transeuntes não aceita responder ao questionário, pois não ganhará nada.</p> <p>O rapaz aceita responder ao questionário, pois assim poderá galantear Julie</p>	<p>Julie procura se afirmar diante da colega Claudia na aplicação de questionários.</p> <p>Claudia e Julie procuram se afirmar perante os transeuntes de modo a conseguirem a resposta aos questionários.</p>	Os franceses durante o fim de semana desenvolvem várias atividades, tais como: ler; ver televisão; ir ao cinema; visitar museus; ir ao teatro; escutar e tocar música; praticar esporte; fazer fotografia; freqüentar cursos; fazer jardinagem; visitar exposições; ir passear no campo.

**Quadro 14 - Síntese da análise realizada à lição 5.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

## **ANÁLISE DO DISCURSO DO VÍDEO DO EPISÓDIO DA LIÇÃO 6:**

### **DESCRIÇÃO:**

A ação decorre em Paris e se inicia à porta de uma estação de metrô onde Julie espera Claudia. Quando Claudia chega, as amigas vão caminhando pela rua e são chamadas por um jovem para entrarem numa loja, onde acontece uma festa e se vai desenrolar o resto da ação.

A lição procura, no âmbito lingüístico, trabalhar as formas de plural dos adjetivos possessivos; as contrações “à et de + *article défini*- *au, aux, du, des*”; as preposições “*en*”, “*au*” et “*à*” diante do nome dos países; os indefinidos- *quelqu'un, quelque chose*; os adjetivos de nacionalidade.

No domínio sociocultural, a lição propõe-se abordar uma festa numa boutique e um *atelier* de jovens artistas.

### **OBSERVAÇÃO:**

#### **Momento 1:**

A unidade começa com a apresentação de símbolos da França e de Paris, tais como: cafés, Torre Eiffel, Louvre, Champs-Élysées, metrô e Arco do Triunfo.

#### **Momento 2:**

Julie espera por Claudia, que está atrasada, à porta de uma estação de metrô em Paris. Quando chega, a amiga desculpa-se e se justifica, dizendo ter vindo das aulas e a faculdade ser longe.



**Figura 76 - Julie espera Claudia na saída de uma estação de metrô.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Claudia: Excuse-moi. Je suis en retard.*

*Julie: Ce n'est pas grave... Tu n'as pas de problèmes?*

*Claudia: Non. Je viens de la fac. Créteil, c'est loin et je finis tard le mardi.*

### **Momento 3:**

As duas amigas conversam enquanto caminham na rua, e Julie pergunta a Claudia de onde ela é, pois tem um ligeiro sotaque. Claudia esclarece que é da Itália. Julie pergunta se os pais de Claudia vivem também na França, ao que ela responde que vivem na cidade de Milão, na Itália, mas que frequentemente vêm a Paris. Claudia, então, pergunta a Julie sobre a origem dos pais dela. Apesar de morarem nos arredores de Paris, eles vieram da Bretanha, para onde a família viaja nas férias, pois têm lá uma casa. Claudia afirma que ela tem muita sorte.



**Figura 77 - Julie e Claudia falam enquanto caminham numa rua de Paris.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Julie: Excuse-moi, tu as un léger accent. Tu viens d'où?*

*Claudia: Je viens d'Italie.*

*Julie: Tu es Italienne ! Et tes parents habitent en France?*

*Claudia: Non, en Italie, à Milan, mais ils viennent souvent à Paris. Et tes parents, ils habitent où? à Paris?*

*Julie: Non, ils habitent en banlieue. Ils ne sont pas Parisiens. Ils viennent de Bretagne.*

*Claudia: Ah ! Et tu pars souvent en vacances en Bretagne?*

*Julie: Oui, nous partons souvent. Mes parents ont une maison là-bas.*

*Claudia: Vous avez de la chance!*

#### **Momento 4:**

No seu trajeto, param em frente a um *atelier* onde acontece uma festa. Um jovem, que está próximo da porta, as convida para entrar. Ele diz a Claudia que estão comemorando a amizade, o trabalho, as obras... Questionado sobre o que ele e seus colegas fazem, o jovem (Yves) esclarece que seus colegas são artistas, criam jóias, desenham sacolas, cintos e lenços de seda, mas ele é jornalista.



**Figura 78 - Julie e Claudia falam com Yves e com a jovem artista Violaine.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Yves: Entrez. C'est la fête.*

*Claudia: Et qu'est-ce que vous fêtez?*

*Yves: Tout, notre amitié, notre travail, nos oeuvres...*

*Julie: Ah! Vous êtes artiste?*

*Yves: Non, moi je suis journaliste. Je m'appelle Yves. Et vous?*

*Claudia et Julie: Claudia... Julie.*

*Claudia et Julie: hésitent à entrer.*

*Yves: Alors, vous entrez ou vous sortez?*

*Yves: Super! Venez avec nous.*

*Claudia: Qu'est-ce qu'ils font, vos amis?*

*Yves: Vous voyez leurs oeuvres. Ils créent des bijoux, fabriquent des sacs, des ceintures en cuir et ils décorent des foulards de soie...*

*Julie: Il est très joli...*

*Yves: La créatrice aussi est jolie. C'est la jeune femme brune avec le chemisier rose. C'est ma soeur.*

*Julie: Ah ! Vous n'avez pas l'air d'être frère et soeur.*

*Yves: Violaine, voici Julie et Claudia, deux de tes admiratrices.*

*Violaine: Oh, merci!*

*Claudia: Vous travaillez tous ici?*

*Violaine: Oui. Le grand brun, là-bas, avec la cravate, c' est François. Regardez ses bijoux.*

*Yves: Petite sœur, excusez-moi. Je dois partir, parce que j'ai un rendez-vous important.*

*Claudia: Vous partez déjà?*

*Yves: C'est gentil de dire ça. À bientôt.*

Yves apresenta às duas amigas a sua irmã Violaine, criadora de um lenço de seda que Julie elogiou. Violaine, por sua vez, apresenta a Julie e Claudia seu colega de atelier François. Quando François se aproxima Julie

pergunta se eles vendem as suas criações em outras lojas. Ele responde que gostariam, mas que é difícil encontrar alguém de confiança que divulgue as suas criações. Julie afirma, então, categórica, que ela é séria e gosta de trabalhar em vendas e criações de jovens criadores. François afirma que ela tem esses predicados e acrescenta que, sendo ela também charmosa, deverá começar a trabalhar de imediato.



**Figura 79 - Violaine explica a Julie que procura alguém que possa vender suas obras.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*François: s'approche du groupe.*

*François: Tu parles de moi, Violaine?*

*Violaine: Non, je parle de tes créations.*

*François et Julie se regardent. Julie parle à Violaine et à François.*

*Julie: Vous vendez vos créations dans d'autres boutiques?*

*François: Dans d'autres boutiques, je voudrais bien!*

*Violaine: Moi aussi! On cherche quelqu'un de sérieux pour présenter nos créations.*

*Julie: Quelqu'un de sérieux? Mais je suis sérieuse, moi. J'aime la vente et j'aime vos créations.*

*François: Vous êtes sérieuse. Vous aimez la vente. Vous aimez nos créations. Vous êtes charmante. Vous avez un très joli sourire. Vous présentez bien... Vous commencez quand?*

### INTERPRETAÇÃO:

A análise da lição 6 envolve, do ponto de vista da comunicação não-verbal, uma reflexão sobre o que pode ser entendido como um reforço da idéia de tradição, pela apresentação do metrô, como um dos símbolos da capital francesa.

No domínio lingüístico, ressalta-se a formalidade no relacionamento entre os franceses através da utilização do “vous” e do “vos”.

*“Yves: Vous voyez leurs oeuvres. Ils créent des bijoux, fabriquent des sacs, des ceintures en cuir et ils décorent des foulards de soie...”*

*“Julie: Ah ! Vous n'avez pas l'air d'être frère et soeur”.*

*“Julie: Vous vendez vos créations dans d'autres boutiques?”*

*“François: Vous êtes sérieuse. Vous aimez la vente. Vous aimez nos créations. Vous êtes charmante. Vous avez un très joli sourire. Vous présentez bien... Vous commencez quand?”*

*“Julie: Quelqu'un de sérieux ? Mais je suis sérieuse, moi. J'aime la vente et j'aime vos créations”.*

François utiliza o “vous” para reforçar a mensagem de “charme” dirigida a Julie e a idéia de homem francês romântico e sensual. Esta idéia está associada à comunicação não-verbal de François, alto, vestindo formalmente e charmoso.



**Figura 80 - Comunicação não-verbal de François.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

O clima de romantismo e sensualidade atravessa a lição, primeiro, entre Claudia e o jovem jornalista que convida as amigas a participarem da festa (Claudia mostra-se triste por Yves ter de sair rapidamente) e, posteriormente, entre François e Julie (François galanteia Julie, afirmando que ela, além de séria, gosta de vender as criações deles de que ela gosta, também é charmosa e tem um lindo sorriso).

Do ponto de vista sociocultural, pode-se entender uma diferença em relação à lição 1 na abordagem associada à mulher e à nacionalidade. Enquanto Ingrid era alemã e loira e foi excluída por Julie, Claudia é italiana, morena e amiga de Julie. Ainda ao nível da comparação entre o comportamento de Julie face a Ingrid e Claudia, Julie, que não aprofunda o diálogo com Ingrid a propósito da sua nacionalidade, em relação a Claudia, quando se apercebe de que ela tem um ligeiro sotaque, pergunta a sua origem e a de seus pais.

Claudia afirma ser italiana e que seus pais, apesar de viverem em Milão, freqüentemente visitam a França. Os pais de Julie vivem nos arredores de Paris, mas nasceram na Bretanha onde têm uma casa que visitam freqüentemente, o que, para Claudia, é classificado como sorte. Esta afirmação de Claudia pode remeter para uma idealização do espaço não-urbano, apesar das lições do MRB decorrerem somente em Paris e vilas limítrofes.

A associação de Paris e dos franceses à sensação de segurança e confiança parece ser a intenção da lição, quando apresenta Julie e Claudia andando calmamente, conversando pela rua à noite e aceitando o convite para participar de uma festa onde jovens artistas celebram a amizade, o trabalho, as obras. Essa mensagem pode ser reforçada quando os artistas concordam que Julie seja vendedora de suas obras, pois têm dificuldade em vendê-las por não encontrarem alguém de confiança para o fazer.

A vida profissional pode ser entendida, a partir deste episódio, como difícil, pois os jovens artistas têm dificuldades na venda de suas obras.

Contudo, a mensagem parece ser de esperança e paciência, pois, apesar das dificuldades, encontram espaço para comemorar a vida, as suas obras e fazer novas amizades.

Nesta lição pode-se entender que Julie surge como uma francesa determinada que consegue convencer François e Violaine de sua seriedade e de que é capaz de vender as suas obras.

Categorias de análise	França	Vida social							
	Franceses	Relação homem/mulher	Trabalho	Princípios éticos	Dimensão simbólica	Mundo do outro	Relações sociais	Afirmação pessoal	Celebração
Lição 6	<p>Os pais de Julie são da Bretanha e vivem nos arredores de Paris. Julie e os pais se deslocam para lá, nas férias, onde têm uma casa.</p> <p>Para Claudia, Julie é uma pessoa de sorte por ter uma casa na Bretanha.</p>	<p>Claudia diz a Yves ter pena que ela vá embora tão cedo. Yves responde que ela é gentil em dizer isso.</p> <p>François galanteia Julie dizendo que ela é séria, charmosa e que tem um bonito sorriso.</p> <p>Yves elogia a beleza da irmã Violaine.</p>	<p>Os jovens artistas têm dificuldade em vender as suas produções</p>	<p>Violaine procura alguém sério que possa vender as criações dos jovens artistas.</p> <p>Julie afirma ser séria.</p> <p>François acredita que Julie é séria e imediatamente a contrata para divulgar as produções.</p>	<p>Julie espera Cláudia à saída do metrô, um dos símbolos de Paris.</p>	<p>Claudia é italiana e tem por isso um ligeiro sotaque. Claudia.</p> <p>Os pais de Claudia vivem em Milão, na Itália, mas vêm frequentemente a Paris.</p>	<p>Yves convida as jovens que não conhece para a festa.</p> <p>Julie e Claudia aceitam participar na festa de jovens que não conhecem.</p> <p>François e Violaine dizem ter encontrado dificuldade em encontrar alguém de confiança para divulgar suas obras, tem confiança em Julie que não conhece, para lhe dar a divulgação das suas obras.</p>	<p>Violaine e François procuram se afirmar profissionalmente no mercado das criações artísticas</p> <p>Julie procura se afirmar perante os jovens artistas, dizendo ser séria e propondo-se assumir a divulgação das suas obras.</p>	<p>Os jovens artistas celebram tudo, a amizade, o trabalho, as obras.</p>

**Quadro 15 - Síntese da análise realizada à lição 6.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

#### **ANÁLISE DO DISCURSO DOS VÍDEOS DO DOSSIÊ 4, CONSIDERANDO OS EPISÓDIOS DAS LIÇÕES 7 E 8:**

O dossiê 4 do método trabalha situações de comunicação, a discussão sobre os problemas ocasionados pela greve de transportes; a entrevista com um diretor de Centro Cultural e a apresentação do mesmo a Pascal. Quanto às noções e atos de conversação, o método remete para o pedido de informação sobre transportes; pedir informação sobre aonde se vai e dizer aonde se vai; expressar a presença ou a ausência; falar sobre acontecimentos passados ou sobre acontecimentos próximos ou que se desejam fazer; expressar condições; tranquilizar alguém; expressar os gostos; atrair a atenção de alguém e dizer as horas.

A gramática propõe o trabalho com o *passé composé* tendo como verbo auxiliar o verbo *ter*; os verbos *meter* e *tomar*; *aller* + infinitivo; *il y a et il n'y a pas de*; *combien de temps?*; *si* + *proposition principale au présent*; *la réponse "si" à une question de forme négative*; advérbios de frequência-*toujours, jamais, souvent, trois fois par semaine*; os participios passados irregulares; a interrogação indireta. Nos aspectos sociais e culturais, o método envolve o funcionamento dos transportes em Paris; a visita a um Centro Cultural para jovens de um dos bairros dos arredores da cidade. Os temas transversais propõem uma abordagem em que se trabalha a adaptação às circunstâncias e a animação de um Centro Cultural.

#### **ANÁLISE DO DISCURSO DO VÍDEO DO EPISÓDIO DA LIÇÃO 7:**

A ação inicia-se na cozinha do apartamento onde os jovens vivem. Em dia de greve de transportes, Pascal está precisando ir a uma casa de cultura nos arredores de Paris para uma entrevista de emprego. Benoît, Julie e Pascal discutem várias possibilidades para resolver o problema da falta de transportes. A jovem encontra a solução quando se lembra que François tem uma moto que poderá emprestar a Pascal. Pascal desloca-se de moto ao Centro Cultural onde se encontra com o diretor.

A lição procura, no âmbito lingüístico, trabalhar elementos, tais como- os verbos meter e tomar; “*combien de temps?*” e “si + preposição principal no presente”. No domínio sociocultural, é proposta a abordagem dos transportes públicos e a visita a um Centro Cultural, destinado a jovens dos arredores de Paris.

#### **OBSERVAÇÃO:**

#### **Momento 1:**

A unidade começa com a apresentação de símbolos da França e de Paris, tais como: cafés, Torre Eiffel, Louvre, Champs-Élysées, metrô e Arco do Triunfo.

#### **Momento 2:**

Benoît toma o café da manhã enquanto ouve as notícias no rádio, que anunciam estar acontecendo uma greve nos transportes, o que provoca transtornos à população.



**Figura 81 - Pascal fica preocupado quando Benoît lhe informa que está acontecendo uma greve nos transportes.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*La radio À la suite d'un mouvement de grève, les lignes 4, 6, 9 et 11 du métro sont fermées et on signale des perturbations importantes sur les autres lignes. Il n'y a pas de trains sur les lignes A et B du RER.*

*Si vous prenez votre voiture, attention aux embouteillages sur les périphériques. La circulation est complètement bloquée entre la porte de la Chapelle et la porte Maillot. Dans le centre de Paris, un autobus sur quatre est en circulation. Si vous allez en banlieue, renseignez-vous au numéro 08 64 64 64 64.*

### **Momento 3:**

Pascal, sonolento, entra na cozinha e pergunta a Benoît o que está se passando, pois ainda são 6H30 e ele já está levantado. Benoît pergunta se ele está entendendo o que está sendo anunciado no rádio e diz que, em virtude da greve nos transportes, terá de ir a pé para a agência de viagens. Pascal, ao saber da notícia, fica desolado, pois logo naquele dia ele tinha de se deslocar aos arredores de Paris, para ir a uma entrevista num Centro Cultural. Benoît estranha que Pascal não esteja informado da greve, pois ela vem sendo anunciada há duas semanas.

*Pascal: Qu'est-ce qui se passe? Il est six heures et demie.*

*Benoît: Tu entends les informations. Il n'y a pas de métro et très peu de bus. Tout est bloqué. Et comment je vais au bureau? À pied!*

*Pascal: Grève de transports en commun. Et justement aujourd'hui. C'est bien ma chance! Benoît - Dis donc, on parle de ces grèves depuis deux semaines. Lis les journaux! Qu'est-ce que tu as de spécial à faire, aujourd'hui?*

*Pascal: Je fais un remplacement dans un centre culturel...au Blanc-Mesn.*

### **Momento 4:**

Julie chega à cozinha de robe e pergunta o que se passa, pois os jovens fizeram muito barulho. Benoît diz que o problema é a greve dos transportes que vai obrigá-lo a ir uma hora a pé para o emprego. O jovem também diz que não está conseguindo encontrar uma maneira de Pascal se deslocar aos arredores de Paris. Julie dá a sugestão para Pascal ir de táxi. Benoît duvida do juízo de Julie, pois o percurso de táxi seria muito caro. Julie lembra que François tem uma moto.



**Figura 82 - Julie procura ajudar Pascal a resolver a situação ocasionada pela greve dos transportes.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Julie: Salut!*

*Benoît et Pascal: Salut!*

*Julie: Hum, ça sent bon!*

*Julie: Vous en faites une tête! Il y a un problème?*

*Benoît: Un problème! Il y a une grève générale des transports en commun. Je vais au bureau à pied.*

*Julie: A pied! Tu mets combien de temps?*

*Benoît:- Je mets une heure, si je marche vite. Mais je ne sais pas comment Pascal va au Blanc-Mesnil.*

*Julie: Au Blanc-Mesnil? C'est où ça?*

*Pascal: C'est loin, très loin...en plus, avec le temps qu'il fait!*

*Julie: De quoi tu te plains, il fait beau! Si c'est vraiment important, prends un taxi.*

*Benoît: Un taxi! C'est trop cher. Elle est folle!*

*Julie: Oh, j'ai une idée...François...il a une petite moto.*

### **Momento 5:**

Na rua, em frente ao apartamento, François está com Pascal que, depois de colocar o capacete na cabeça, parte.



**Figura 83 - Pascal parte na moto de François.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*François: Tu mets le casque, hein?*

*Pascal: Oui, je mets le casque. Ne t'inquiète pas.*

### **Momento 6:**

Chegando ao Centro Cultural, Pascal estaciona a moto em frente à entrada. No vestíbulo da entrada, pergunta pela localização da sala do diretor e se dirige para lá. No gabinete do diretor (M. Fernandez), ele informa que está vindo da parte da agência de emprego. O diretor indica a Pascal o bengaleiro onde ele coloca o seu casaco e solicita que ele se sente. O diretor elogia Pascal por ter sido pontual num dia de greve de transportes. Quando Pascal informa que veio de moto, o diretor pergunta se ela está em frente à porta de entrada. O jovem responde que sim, mas, preocupado, pergunta se ele prevê que haja risco de roubo. M. Fernandez responde que estava brincando e que, apesar de poderem existir problemas em qualquer lugar, ali não existem muitos.



**Figura 84 - Pascal é recebido pelo diretor do Centro Cultural.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Pascal: Salut! Je cherche le directeur, M. Fernandez. Tu sais où est son bureau?*

*Pascal: Bonjour, Monsieur. Je viens de la part de l'agence pour l'emploi. Je suis Pascal Lefèvre.*

*M. Fernandez: Bonjour. Je suis content de vous voir.*

*M. Fernandez: lui montre un porte-manteau.*

*M. Fernandez: Mettez votre manteau ici et asseyez-vous. Vous êtes à l'heure, bravo. Avec ces grèves...*

*Pascal:- Oui, je suis en moto.*

*M. Fernandez: En moto? Elle est devant le bâtiment?*

*Pascal: Oui, pourquoi? Il y a des risques de vol?*

*M. Fernandez: Des risques, il y en a partout. Non, non, je plaisante. Il n'y a pas trop de problèmes ici.*

#### **INTERPRETAÇÃO:**

A lição 7, na área da comunicação não-verbal parece enfatizar a idéia de cidadania, ligada à segurança rodoviária, quando François lembra a Pascal sobre a necessidade de usar capacete e ele prontamente aceita a sugestão.

A análise da lição, do ponto de vista lingüístico, apresenta Benoît utilizando a interrogação, como forma de afirmação da decisão que ele já tomou. Ele se pergunta sobre como vai para o trabalho, já sabendo a resposta. Desse modo, o questionamento funciona na prática como um alerta para o que ele vai dizer seguidamente, reforçando o seu papel de emissor.

*Benoît : Tu entends les informations. Il n'y a pas de métro et très peu de bus. Tout est bloqué. Et comment je vais au bureau? À pied!*

A aplicação do questionamento como alerta indireto para o que se deseja dizer na realidade, volta a ser utilizado na lição, desta vez, pelo Diretor do Centro Cultural, quando pergunta se Pascal deixou a moto diante da entrada principal e quando Pascal lhe pergunta sobre a segurança do local, ele responde estar a brincar.

*Pascal: Oui, je suis en moto.*

*M. Fernandez: En moto? Elle est devant le bâtiment?*

*Pascal: Oui, pourquoi? Il y a des risques de vol?*

*M. Fernandez: Des risques, il y en a partout. Non, non, je plaisante. Il n'y a pas trop de problèmes ici.*

Na perspectiva sociocultural, a lição 7 parece reforçar a imagem de Benoît como jovem francês ideal, passando, desta vez, a imagem de um homem informado que, sabendo antecipadamente as notícias, se preparou, se levantando mais cedo e para ir a pé. A lição parece também reforçar as diferenças entre Benoît e Pascal. O jovem pode ser visto como azarado, pois a agência de viagens marcou uma entrevista de emprego numa vila limítrofe de Paris, no dia da greve dos transportes. Não tendo conhecimento prévio das notícias, termina por se levantar tarde e quando se queixa da sua má sorte, é chamado a atenção por Pascal, pois, segundo ele, a greve vinha sendo anunciada há pelo menos duas semanas.

Na lição, Julie, que também desconhece a greve, não sabe onde fica a localidade aonde Pascal vai e, por isso, na tentativa de ajudar, faz propostas que merecem o sorriso irônico de Pascal e Benoît, tal como ir a pé ou de táxi. Julie termina por ter a idéia de pedir emprestada a moto de François, o que acaba por resolver a dificuldade de Pascal.

A postura de Julie, nesta lição, poderá ser encarada, por um lado, como a de uma “mulher” que desconhece a geografia da região de Paris e que apresenta propostas hilariantes para resolver o problema de Pascal,

mas, por outro lado, e recorrendo à amizade de François, termina por resolver o problema.

François revela-se confiante, emprestando a sua moto a Pascal, que não conhece. Poderá, eventualmente, associar-se esta situação vivenciada por François, como um reforço da idéia de amizade e colaboração entre os franceses. A ida de Pascal ao Centro Cultural, localizado na vila limítrofe de Paris, levanta pela primeira vez no MRB a questão da segurança. Quando Pascal fala com o diretor do Centro Cultural, este pergunta se ele estacionou a moto na porta do edifício. Pascal, preocupado, pergunta se existe algum problema de segurança, ao que o diretor responde que está brincando, pois, de acordo com ele, não existem grandes problemas.

O trabalho parece ser associado ao cumprimento dos horários, sendo Pascal felicitado pelo Diretor do Centro Cultural, por ter chegado na hora marcada, num dia de greve.

Categorias de análise	França		Vida social				
	França	Franceses	Trabalho	Relações sociais	Afirmação pessoal	Habitação	Relação homem/mulher
<b>Lição 7</b>	<p>Paris tem uma rede de metrô que cobre a cidade inteira.</p> <p>A segurança pública (na cidade e dos arredores de Paris) é motivo de conversa por parte do diretor do Centro Cultural.</p>	<p>Centros Culturais promovem a divulgação das práticas artísticas entre os jovens.</p> <p>François recomenda a Pascal a necessidade de colocar o capacete e este aceita.</p>	<p>Pascal, que está desempregado, procura uma vaga como animador num centro cultural, por intermédio de uma agência de empregos.</p> <p>Uma greve nos transportes paralisa Paris.</p> <p>A pontualidade de Pascal em dia de greve é elogiada pelo diretor do Centro Cultural.</p>	<p>Julie ajuda Pascal, pedindo uma moto emprestada a François</p> <p>François empresta a moto a Pascal.</p>	<p>Pascal procura emprego</p> <p>Benoît afirma-se perante Pascal e Julie pela informação sobre a greve.</p> <p>Em dia de greve Pascal chega na hora combinada.</p>	<p>Pascal, Benoît e Julie tomam o café da manhã na cozinha.</p>	<p>As sugestões de Julie para ajudar Pascal (ir a pé ou de taxi) são ridicularizadas por Pascal e Benoît.</p>

**Quadro 16 - Síntese da análise realizada à lição 7.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

## **ANÁLISE DO DISCURSO DO VÍDEO DO EPISÓDIO DA LIÇÃO 8:**

### **DESCRIÇÃO:**

A ação se passa no Centro Cultural onde Pascal foi procurar emprego. O jovem, primeiramente, visita as instalações e, depois, fala com o diretor sobre as condições de salário e trabalhistas. Durante a visita, um jovem alerta Pascal que andam rondando a sua moto, contudo, quando se deslocam ao local, não encontram ninguém.

A lição procura, no âmbito lingüístico, trabalhar o “*passé composé*” construído com a ajuda do verbo auxiliar *avoir*; “- *aller + infinitif*”; os advérbios de frequência “*toujours*”, “*jamais*”, “*souvent*”, “*trois fois par semaine*”. No âmbito do domínio sociocultural, a lição trabalha a adaptação às circunstâncias e a visita a um Centro Cultural destinado a jovens de um dos bairros dos arredores de Paris.

### **Momento 1;**

A unidade começa com a apresentação de símbolos da França e de Paris, tais como: cafés, Torre Eiffel, Louvre, Champs-Élysées, metrô e Arco do Triunfo.

### **Momento 2:**

Pascal e o diretor estão na entrada do Centro Cultural. M. Fernandez apresenta - Isabelle – que já ali trabalha, de acordo com a informação que dá a Pascal, desde o momento da abertura do Centro, e diz que ela está sempre disponível e nunca tem mal humor. A mulher responde, sorrindo, que o diretor sempre exagera. M. Fernandez pede a Isabelle para acompanhar Pascal numa visita às instalações do Centro.



**Figura 85 - O diretor do Centro Cultural pede a Isabelle que ela conduza Pascal numa visita às instalações.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*M. Fernandez: Voilà Isabelle. On travaille ensemble depuis l'ouverture du centre. Elle est toujours disponible et jamais de mauvaise humeur.*

*Isabelle: Tu exagères toujours!*

*M. Fernandez: Isabelle, Pascal Lefèvre. Il remplace Julien. Tu vas t'occuper de lui. Fais les présentations. Moi, je vais finir le courrier.*

*Isabelle: D'accord.*

*M. Fernandez: Dis donc, tu n'as pas vu Clara et Monique? J'ai besoin d'elles.*

*Isabelle: Si, elles sont au sous-sol.*

*M. Fernandez: À tout à l'heure.*

### **Momento 3:**

Durante a visita, Isabelle informa que o Centro Cultural não ministra cursos. Desenvolve atividades, tais como culinária, dança, música, teatro e tem ateliês de escrita e mediateca. Questionada por Pascal, ela afirma que o público alvo do trabalho do Centro são jovens entre 10 e 17 anos e que até o momento os problemas com os jovens foram reduzidos. Isabelle pergunta a Pascal se ele já foi animador num Centro Cultural.

Pascal responde que já trabalhou como animador de ateliês de escrita e que foi uma experiência de que gostou muito. Pascal estranha o número reduzido de animadores, e Isabelle esclarece que por causa da greve dos transportes, eles estão atrasados, mas que normalmente chegam na hora. Na sala das atividades de *rap* e *hip-hop*, o jovem mostra-se impressionado pela performance de dois jovens que estão dançando.



**Figura 86 - Pascal assiste à oficina de *hip-pop*.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Isabelle: Elles ont organisé des cours de cuisine. Alors, on a installé une cuisine au sous-sol. Elles vont souvent aider les apprentis cuisiniers!*

*Pascal: Ah, d'accord.*

*Pascal: Il y a beaucoup de cours dans ce centre?*

*Isabelle: Ce ne sont pas vraiment des cours. Ce sont des activités- il y a de la danse, de la musique, du théâtre, un atelier d'écriture et une médiathèque, bien sûr. Tu as déjà été animateur?*

*Pascal: Oui, j'ai animé des stages d'écriture. J'aime bien. Et les jeunes, ils ont quel âge?*

*Isabelle: En moyenne entre 10 et 16-17 ans.*

*Pascal: Je n'ai pas vu beaucoup d'animateurs?*

*Isabelle: C'est à cause des grèves. En général ils sont toujours à l'heure.*

*Pascal: Il y a déjà eu des problèmes, ici, avec les jeunes?*

*Isabelle: Non, jamais. Enfin... pas trop.*

*Pascal: C'est la fête, ici?*

*Isabelle: C'est toujours la fête, ici! C'est l'atelier de rap et hip-hop . Ça a beaucoup de succès.*

*Pascal: C'est impressionnant!*

**Momento 4:**

Durante a visita, um jovem que aparenta ser de origem Magrebina - Akim - se aproxima, perguntando se é dele a moto estacionada na frente do Centro Cultural. Pascal diz que sim e pergunta se existe algum problema. Ele confirma, pois alguns jovens estão junto a ela. Pascal e Akim correm para a moto, contudo já não vêem ninguém. O desaparecimento repentino dos jovens, leva Pascal a perguntar se ele não terá sonhado. O jovem nega e confirma que três ou quatro rapazes estavam junto à moto.

Pascal afirma que a fuga dos jovens se deveu ao fato de eles terem medo de Akim e, quando pergunta quantas vezes ele vai ao Centro Cultural por mês, tem por intenção convidar o jovem para vigiar a sua moto. O jovem diz que, quando ele estiver (duas ou três vezes por semana), não haverá problemas, contudo será sempre melhor colocar um sistema anti-roubo. Pascal concorda, pois a moto até não é sua.



**Figura 87 – Pascal, avisado por Akim, procura os jovens que estariam junto da moto, mas não os encontra.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*Akim: Vous avez garé votre moto devant l'immeuble m'sieur?*

*Pascal: Oui, il y a un problème?*

*Akim: Pas encore. Mais il y a des jeunes autour.*

*Pascal: Viens avec moi. Allons voir.*

*Pascal: Tu as rêvé, il n'y a personne.*

*Akim: Non, je n'ai pas rêvé! J'ai vu trois ou quatre garçons...*

*Pascal: Ils ont eu peur de toi. Tu viens souvent au centre?*

*Akim: Deux ou trois fois par semaine.*

*Pascal: Alors, je compte sur toi pour surveiller ma moto?*

*Akim: Quand je suis là, pas de problème... Mais mettez quand même un antivol, c'est mieux.*

*Pascal: Tu as raison. En plus, elle n'est pas à moi.*

### **Momento 5:**

No bar do Centro, Pascal fala com o diretor sobre a sua remuneração e fica um pouco indeciso em aceitar a atividade, pois, como animador, receberá um salário modesto, mais o transporte e a alimentação na cantina.



**Figura 88 - Pascal fala com o diretor do Centro Cultural.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

*M. Fernandez: Vous avez passé une journée intéressante?*

*Pascal: Très. Les jeunes sont sympas, dynamiques, pleins d'idées.*

*M. Fernandez: Super. Alors, on se voit demain, et ici on se tutoie. C'est la règle.*

*Pascal: D'accord. Il y a juste une petite question à régler.*

*M. Fernandez- Oui?*

*Pascal: La rémunération. A l'agence pour l'emploi, ils n'ont rien dit.*

*M. Fernandez: La rémunération... Il y a les indemnités de transport, les repas à la cafétéria. Ici les animateurs touchent un petit salaire.*

*Pascal: Petit... petit? Parce que, moi, j'ai besoin d'argent!*

*M. Fernandez: Je sais... Je sais... Mais, écoute, passe demain dans mon bureau. On va bien trouver une solution.*

### **INTERPRETAÇÃO:**

No âmbito da comunicação não-verbal, pensa-se que a lição poderá veicular à imagem de estereótipo em relação aos habitantes das regiões limítrofes de Paris, pois não só Akim aparenta ter ascendência Magrebina, como um grupo de jovens tenta assaltar a moto de Pascal. Por outro lado Pascal parece não confiar muito nas autoridades sociais, pois pede a Akim para tomar conta de sua moto.

A realidade sociocultural apresentada pode ser entendida como uma visão de ambiente de trabalho em que as pessoas, a exemplo de Isabelle, estão sempre disponíveis e nunca de mau humor, apesar de receberem um pequeno salário, além dos transportes e da alimentação, o que deixa Pascal em dúvida sobre a aceitação.

Os arredores da capital francesa podem ser entendidos por locais onde grupos de jovens magrebinos, relacionados culturalmente com o mundo anglo-saxônico, tais como o *rap* e *hip-hop*, colocam em risco a segurança pública enquanto o Centro Cultural surge como um espaço onde jovens de 10 – 16 anos têm acesso a diversas expressões artísticas.

Categorias de análise	França		Vida social					
	França	Franceses	Trabalho	Princípios éticos	Mundo do outro	Afirmação pessoal	Habitação	Tempos livres
<b>Lição 8</b>	Akim tem ascendência magrebina e vive numa cidade nos arredores de Paris onde existem problemas de segurança.	Os Centros Culturais oferecem aos jovens entre 10 e 16 anos a oportunidade de realizarem um vasto leque de atividades, desde a dança, a música, teatro, escrita, etc.	O animador do Centro Cultural ganha um pequeno salário, transporte e alimentação.  Os animadores respeitam o horário de chegada	Akim vem chamar Pascal alertando que vários jovens estão rodeando a sua moto.	Na Casa de Cultura uma oficina é dedicada ao <i>rap</i> e <i>hip-hop</i> .	Akim oferece-se para tomar conta da moto de Pascal.  Pascal vai refletir sobre a aceitação da pequena retribuição pelo trabalho de animador do Centro Cultural.	O centro cultural tem instalações espaçosas e a sala da oficina de <i>rap</i> e <i>hip-hop</i> tem som e luzes para o efeito.	Os Centros Culturais dão a oportunidade aos jovens franceses

**Quadro 17 - Síntese da análise realizada à lição 8.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

## **ANÁLISE DO DISCURSO DA INTRODUÇÃO À LIÇÃO 1 DO MÉTODO *REFLETS-BRÉSIL*:**

### **DESCRIÇÃO:**

A introdução da lição 1 do método *Reflets-Brésil* envolve, num primeiro momento, a apresentação do curso por Marie e, posteriormente, o episódio propriamente dito. Marie espera um jovem que vem partilhar o apartamento com ela e imagina como ele será. Quando o jovem chega, Marie fica desiludida, pois é bem diferente de Benoît, revelando-se desarrumado e mal educado.

### **OBSERVAÇÃO:**

#### **Momento 1:**

Marie apresenta o método de ensino *Reflets*. A jovem está em pé, com um vestido preto de alças, com os ombros à mostra, e fala de modo sensual enquanto adota também uma posição sensual. Marie apresenta-se de preto contra um fundo de composição colorida, dinâmica, com uma mistura que dá ao ambiente um clima meio “noturno”, e reforça a sensualidade que Marie expressa pela maneira como fala e gesticula.



**Figura 89 – Apresentação de Marie, de preto, contra um fundo de composição colorida.**

Fonte: Vídeo da introdução da lição.

Marie diz que o método de ensino da língua francesa *Reflets* se propõe mostrar um pouco da vida dos franceses através de 3 jovens parisienses (Benoît, Julie e Pascal). De acordo com o que afirma, a sua presença e a de Filipe ajudam a melhor compreender o curso.

### **Momento 2:**

#### **Cena 1:**

Marie espera o novo locatário e imagina como ele será.

Será malandro, conquistador.



**Figura 90 – Philippe, imaginado por Marie, num primeiro momento de idealização.**

Fonte: Vídeo da introdução da lição.

No sonho de Marie, Philippe entra no apartamento, usando um casaco de couro, camisa branca, óculos escuros que coloca presos no cabelo, e uma rosa vermelha na mão. À porta, anuncia seu nome, “Philippe”, e cheira a rosa.

*Marie diz que isso não seria possível.*

*Marie: Hoje é o dia em que Philippe vai chegar. Hoje é o dia. Poxa como será que ele é. Não! Por que... imagina se ele for um cara meio... como sei lá...Malandro conquistador...*

*Marie imagina:*

*Entra na sala um jovem de óculos escuros e uma rosa vermelha na mão.*

*Philippe (na imaginação): Oi Bonjour. Je sui Philippe*

*Marie: Não, não pode ser. N'est pas possible.*

## **Cena 2:**

Marie imagina de novo como será o novo locatário, desta vez, um rapaz tranqüilo, calmo e relaxado e, no seu sonho, Philippe aparece vestido de jamaicano, com um ar descontraído e, depois de desejar bom dia à Marie, faz com os dedos o símbolo de paz e amor. Marie se desespera e responde “Meu Deus!”.



**Figura 91 – Philippe, imaginado por Marie, num segundo momento de idealização.**

Fonte: Vídeo da introdução da lição.

*Marie: Já sei. Ele deve ser um cara tranqüilo. Um cara calmo. Um cara relaxado.*

*Marie imagina:*

*Entra na sala um jovem de “perfil jamaicano”*

*Philippe (na imaginação): Bonjour Marie. Je suis Philippe.*

*Marie: Mon Dieu. Meu Deus.*

*Marie: Como será que ele é.*

**Momento 3:**

A campainha toca, e Marie dá um último olhar em redor para ver se tudo está bem arrumado e arranja o cabelo. Marie abre a porta, e Philippe aparece vestido informalmente (*jeans* e tênis) com uma mochila às costas e uma bola de basquete na mão. Depois de se apresentarem, Marie pede ao jovem para entrar.



**Figura 92 - Chegando no meio do apartamento e depois de um rápido olhar, Philippe afirma ser um espaço interessante.**

Fonte: Vídeo da introdução da lição.



**Figura 93 - A quantidade de bagagem trazida pelo jovem motiva Marie afirmar que ele é muito espaçoso.**

Fonte: Vídeo da introdução da lição.



**Figura 94 - Marie começa falando com Philippe formalmente, contudo ele é categórico quando afirma que não quer ser tratado por “*monsieur*” ou por “*vous*”, mas por “*tu*”.**

Fonte: Vídeo da introdução da lição.

*Marie: É ele. On vais voir.*

*Philippe: Bonjour Marie? Je sui Philippe.*

*Marie: Bonjour. Entrez.*

*Philippe: Interessante este lugar. Vou pegar minhas coisas.*

*Marie: Mais monsieur tu ça c'est a vous?*

*Philippe: Voila Marie. Nada de vous. Nada de monsieur. En ce dit tu. Tu m'appelle Phillipe. D'accord?*

*Marie: D'accord Philippe. Mas... Tudo isso é seu? É... mas ainda tem mais. Há. C'est increable. Incrível. Você é espaço.*

Marie mostra-se desiludida com Philippe, dizendo que ele é bem diferente de Benoît, que classifica de charmoso e gentil. Marie informa também que Benoît mora com Julie e que nesta altura estão esperando um novo locatário. Questionada por Philippe sobre quem é Julie, Marie a descreve como uma garota com 23 anos (mesma idade dela), muito simpática, que procura trabalho, mas, como é determinada, certamente que não vai ter problemas em encontrá-lo.

*Marie:* Nossa como você é diferente de Benoît.

*Philippe:* *E c'est qui Benoît?*

*Marie:* *Benoît est' um garçon charmant. Il est' très gentil. Il est français tu c'est.*

*Philippe:* Ah bom.

*Marie:* *Oui. Il habite avec Julie Prévost.*

*Philippe:* *Qui est Julie?*

*Marie:* Julie é uma garota muito simpática. Ela ainda está procurando trabalho. Mas do jeito que ela é determinada. Logo! Logo! Ela vai encontrar.

*Philippe:* *Et elle há quelle age Julie? Que idade ela tem?*

*Marie:* *Ela tem vingt trois ans.* Como eu por sinal.

*Philippe:* E moram só os dois no apartamento.

*Marie:* Justamente. Eles estão procurando mais alguém para dividir o espaço. Tem cada um que aparece. Quero só ver.

### Interpretação:

A introdução da lição 1 aparece ligada a múltiplos elementos de comunicação não-verbal. Destacam-se o que pode ser entendido como um perfil que o MRB faz do homem francês. Nessa definição de perfil, Marie tem intervenção particular, primeiro quando está expectante em relação a quem será o seu novo parceiro de apartamento e imagina que ele seja “Malandro, conquistador...” e associado a uma roupa elegante, ao uso de óculos escuros e à oferta de flor vermelha; posteriormente, quando se refere a Benoît, afirmando que ele é- “*Charmant*”. “*Gentil*” e conclui resumindo que ele é “*Français*”.



**Figura 95 - Philippe na imaginação de Marie.**

Fonte: Vídeo da introdução da lição.

A comunicação não-verbal de Philippe é bem diferente da idealizada por Marie, pois ele se apresenta como alguém informal, que chega carregado de bagagem e deseja ser tratado por tu. Julie mostra-se, por isso, desiludida, e isso pode ser entendido como um reforço da idealização do homem francês.



**Figura 96 - Philippe que se apresenta para partilhar o apartamento.**

Fonte: Vídeo da introdução da lição.

No âmbito lingüístico, ressalta-se a informalidade no tratamento entre os dois jovens, e mesmo tendo Marie começado a tratar Phillippe com formalidade, recorrendo ao “*Monsieur*”, este afirma que deseja ser tratado por tu. O tratamento informal entre os jovens contrasta com a formalidade dos franceses.

Do ponto de vista sociocultural, a descrição de Julie, realizada por Marie, como sendo- “Uma garota muito simpática” e “determinada”, pode ser eventualmente interpretada como sendo uma idealização da mulher francesa.

**ANÁLISE DO DISCURSO DA INTRODUÇÃO À LIÇÃO 2 DO MÉTODO *REFLETS-BRÉSIL*:**

**DESCRIÇÃO:**

Marie mostra fotos da família e de amigos a Philippe.

**OBSERVAÇÃO:**

Quando Philippe chega em casa, Marie está vendo fotos. Marie mostra ao jovem a foto da mãe. Philippe galanteia Marie, dizendo que ela “puxou” a uma mãe, pois, como ela, é muito bonita. Marie mostra também a fotografia do irmão e de uma amiga que há tempos partilhou outro apartamento com ela. Philippe refere que, em Paris, Julie partilha o apartamento com dois homens, ao que Marie afirma ser motivo para a visita dos pais.



**Figura 97 - Marie mostra fotos de família a Phillippe.**

Fonte: Vídeo da introdução da lição.

**INTERPRETAÇÃO:**

Na análise da introdução da lição 2, do ponto de vista da comunicação não-verbal, ressalta-se o galanteio de Philippe a Marie,

afirmando que ela é bonita como a mãe, o que poderá remeter para a idéia de homem atrevido e que toma a iniciativa, sendo a mulher passiva, ficando Marie como exemplo, equivocadamente, mas se fazendo desentendida.

Na análise do ponto de vista sociocultural, pode-se compreender o fato de Julie mostrar a foto da mãe e do irmão, quando Julie recebe a visita dos pais, como vincular o perfil da família brasileira à de uma família baseada no poder patriarcal. Do ponto de vista do papel da mulher, pode-se subentender a falta de autonomia da jovem francesa que, apesar de partilhar o apartamento com Benoît e Pascal, tem de se sujeitar à visita de controle dos pais. A jovem brasileira vive sozinha com Philippe, e a mãe não a vem visitar.

#### **ANÁLISE DO DISCURSO DA INTRODUÇÃO À LIÇÃO 3 DO MÉTODO *REFLETS-BRÉSIL*:**

##### **DESCRIÇÃO:**

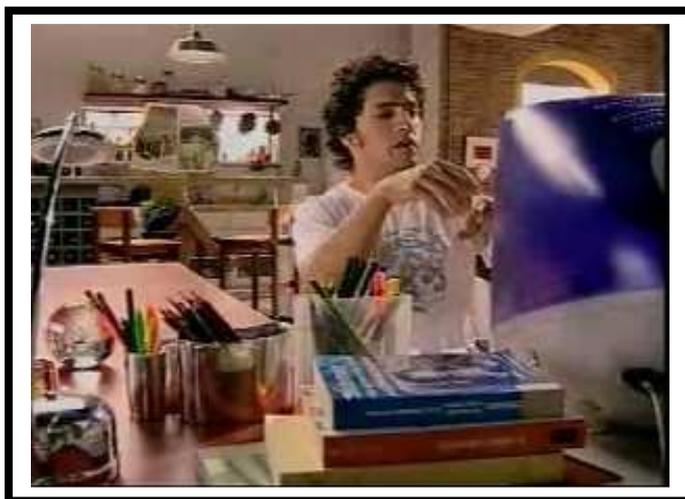
Marie protesta com Philippe, pois este não só desarruma a escrivaninha como come quando trabalha no computador.

##### **Observação:**

Quando Philippe chega na sala, Marie está sentada lendo o jornal. Philippe se senta diante do computador e lê um *e-mail* que lhe foi dirigido por Marie e em que dá recomendações para não desarrumar a escrivaninha, não comer diante do computador. Philippe pergunta à jovem se se trata de um brincadeira. Marie responde que está falando sério. Philippe contradiz a jovem e afirma não trazer comida para junto do computador, bem como arruma a escrivaninha.

Marie pergunta, então, como aparecem migalhas no teclado e porque ela, freqüentemente, quando procura, não encontra uma borracha na escrivaninha. Philippe lança, então, a borracha e as canetas que estão na

escrivadinha pelo ar contra ela. Ela se protege dos objetos arremessados com o jornal (como se fosse um escudo) e diz que Philippe é de difícil trato. O jovem diz que complicada é Madame Desport que Benoît vai atender.



**Figura 98 - Philippe lê a mensagem no computador.**

Fonte: Vídeo da introdução da lição.



**Figura 99 - Marie se protege dos objetos que Philippe arremessa contra ela.**

Fonte: Vídeo da introdução da lição.

**INTERPRETAÇÃO:**

A presença do computador e o envio de mensagens de *e-mail* poderão, no âmbito da análise da comunicação não-verbal da introdução à lição 3, remeter para uma imagem dos jovens que utilizam o computador, em contraste com os franceses. Do ponto de vista sociocultural, a atitude de Marie face à desarrumação de Philippe pode ser entendida como um reforço da imagem da mulher como responsável pela limpeza e arrumação da casa, enquanto o homem é desarrumado.

**A Análise da Introdução da Lição 4:****Descrição:**

Marie organiza uma festa de aniversário para Philippe.

**Observação:**

Philippe chega em casa e a luz está apagada. Marie começa a cantar parabéns a você. Philippe agradece a Marie por ter lembrado do aniversário dele. Marie oferece uma lembrança a Philippe que se mostra entusiasmado e diz gostar muito de receber presentes. Mostra-se, porém, surpreso quando constata que Marie lhe ofereceu uma bússola. Marie esclarece que a intenção da sua oferta é para que ele ande menos perdido. Ele afirma não estar entendendo o porquê da oferta do presente. Marie finge não entender o desapontamento de Philippe e afirma “ainda bem que você gostou”. Mas, de acordo com Marie, o melhor ainda está para vir. Philippe fica curioso e pergunta o que será. Marie pede para ele se acalmar, pois é surpresa.



**Figura 100 - Philippe é surpreendido por Marie quando esta lhe prepara uma festa de aniversário.**

Fonte: Vídeo da introdução da lição.

Entretanto, alguém toca a campainha, e Philippe corre para abrir. Um grupo de amigos grita, surpresa, e eles entram com bolos e lembranças.



**Figura 101 - Os amigos chegam para a festa de aniversário de Philippe.**

Fonte: Vídeo da introdução da lição.

### **INTERPRETAÇÃO:**

A análise da introdução da lição 4 no âmbito da comunicação não-verbal pode remeter para um posicionamento maternal da mulher que oferece uma bússola e recomenda que ele a utilize para orientar a sua vida. Do ponto de vista sociocultural, a comemoração do aniversário de Philippe pode ser entendida como a divulgação de um ambiente de amizade e de celebração à vida entre os jovens brasileiros.

### **ANÁLISE DO DISCURSO DO TEXTO DA *CIVILIZATION*:**

#### ***A relação civilisation versus culture:***

O documento de trabalho do professor inclui uma subseção chamada de *civilisation*. Se nos focalizarmos na procura de uma coerência da utilização do termo *civilisation*, ao abrigo das atuais propostas de ensino / aprendizagem de língua francesa como língua estrangeira, podemos afirmar que a evolução dessa denominação, *civilisation*, está particularmente associada ao sublinhar a diferença entre os povos mais evoluídos e os outros.

A *civilisation* representa as características dos países ocidentais que, num contexto colonialista, designaram a sua cultura superior à dos outros (LIÉGE, 1998). A língua, considerada como expressão da civilização “superior”, teria como missão a sua difusão. O ensino de uma língua estrangeira constitui uma forma de acesso à rica tradição intelectual francesa e um meio de compreender a sua *civilisation*. O ensino da “*civilisation*” com esses objetivos começou a ser colocado em causa no início da década de oitenta, considerando, sobretudo, duas críticas fundamentais:

- A folcloralização da civilização, apresentada por uma série de episódios da vida, atomizados, estereotipados e freqüentemente etnocêntricos;

- O ensino orientado do ponto de vista ideológico de uma cultura dita culta, sacralizada e legítima baseada na história, na literatura e nas artes (LIÉGE, 1998).

A adoção pelo ensino de uma língua estrangeira dos princípios da aprendizagem de competências comunicativas conduziu a uma reflexão sobre a necessidade de o aluno descobrir a realidade sócio-cultural subjacente à língua. Essa transformação na visão do processo de ensinar uma língua estrangeira esteve subjacente ao abandono da palavra “civilisation” em benefício de “culture”. Não se trata mais de procurar transmitir e defender os valores de uma sociedade superior, procurando uma universalização, mas de reconhecer todas as diferenças e as respeitar. Para que esse processo ocorra, é essencial que se descubra a cultura do outro a partir de um distanciamento face à sua própria cultura.

Esse distanciamento que Abdallah-Pretceille e Porcher (2001) chama de intercultural, supõe uma identificação com a cultura estrangeira e uma inclusão no imaginário cultural do outro, possibilitando, desse modo, compreender o que o outro tem de diferente em relação a ele próprio e vice-versa e ultrapassando preconceitos e estereótipos. O reencontro com o estrangeiro não se limita ao diálogo com um indivíduo de uma nacionalidade diferente. É antes de mais o encontro com alguém que apresenta características próprias. Baseia-se no reconhecimento da subjetividade do discurso e no reconhecimento da identidade do outro numa aproximação, mais com suporte na compreensão, do que na descrição.

Se nos focalizarmos na proposta de “*culture*” vinculada ao QECRL, podemos afirmar que os aspectos culturais não devem ser propostos como abordagem específica numa determinada subseção e não transversal. Por outro lado, aspectos considerados essenciais no QECRL, tais como a sensibilização para a noção de cultura; a capacidade de intermediação cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e de resolver situações de desentendimentos culturais e superar estereótipos, não são abordados.

**ANÁLISE DO DISCURSO DO TEXTO DA CIVILIZATION NO DTP DA LIÇÃO 1:****DESCRIÇÃO:**

A relevância da francofonia a nível mundial, unindo 200 milhões de pessoas em 49 países dos cinco continentes.

**OBSERVAÇÃO:****Momento 1:**

*La francophonie*

O texto tem início com uma referência ao sétimo encontro da francofonia em Hanói, no Vietnam, onde os participantes representam 49 países dos cinco continentes.

*Nous sommes à Hanoï, pour le septième sommet de la francophonie. 49 pays participant au congrès. Ils représentent 200 millions de francophones dans le monde.*

**Momento 2:**

Entre as regiões que falam francês, o texto se refere expressamente à África, à Polinésia e ao Canadá. Nessas regiões, de acordo com o texto, os francófonos falam a sua língua nativa, tanto quanto o francês, não só na escola como também no dia-a-dia.

*Nous voici maintenant en Afrique, en Côte d'Ivoire. Ici, on parle français. Écoutons ces écoliers dans une classe du Maghreb. Ils parlent et ils chantent déjà très bien en français!  
On parle français sur cinq continents- en Europe, en Afrique, en Asie, en Amérique et en Océanie.  
En Polynésie aussi on parle français, même sur les marchés.  
Au Canada, dans la province de Québec, 7 millions de gens parlent français.  
À Saint-Boniface, dans le Manitoba, les francophones aiment leur langue. Dans ce collège, on enseigne en français les maths comme la littérature! Dans les rues, les panneaux de signalisation sont écrits dans les deux langues. Ils disent- bienvenue à tous les francophones!*

**INTERPRETAÇÃO:**

A francofonia é associada à língua francesa, que, por sua vez, está ligada à idéia de grandeza, positividade e acolhimento, como se pode constatar nas afirmações abaixo, obtidas a partir do texto.

**Grandeza:**

O francês é falado por 200 milhões de pessoas em 49 países distribuídos pelos cinco continentes.

**Positividade:**

Em países onde a língua francesa não é dominante, ela permanece em uso comum e simultâneo com a língua nativa na educação (os alunos do Magrebe cantam já muito bem em francês e nos colégios de *Saint-Boniface* se ensina em francês áreas de conhecimento normalmente associadas à dificuldade tais como a Matemática e Literatura) e no dia-a-dia (nos mercados da Polinésia e nos painéis de informação de *Saint-Boniface* são utilizadas simultaneamente o francês e as línguas maternas).

**Acolhimento:**

O francês é apresentado como ferramenta de acesso pela educação ao conhecimento e à cultura e, nas ruas de *Saint-Boniface*, ele está presente nos painéis de sinalização ao lado da língua materna na recepção aos francófonos.

**ANÁLISE DO DISCURSO DO TEXTO DA *CIVILIZATION* NO DTP DA LIÇÃO 3:****DESCRIÇÃO:**

*L'euro*

Países da União Européias apesar das diferenças, unem-se num evento histórico, na criação de uma moeda única, como símbolo máximo de um espaço econômico comum europeu e, quem sabe, precursor de uma moeda única mundial.

**Observação:****Momento 1:**

Um euro tem o valor de *6,59 francs*.

*1 euro = 6,59 francs.*

**Momento 2:**

Moedas e notas de euros têm uma face comum a todos os países e uma individualizada em relação a cada país.

*Pièces et billets d'euros ont une face commune à tous les pays et une face nationale.*

**Momento 3:**

Os países europeus, apesar das suas diferenças, adotaram, num momento histórico, uma moeda única.

*Un événement historique.*

*Des pays européens, différents par la taille, la culture et les traditions, adoptent ensemble une monnaie unique.*

#### **Momento 4:**

Em todos os países pode-se ter contas bancárias em Euros, descritos como o meio de pagamento ideal, utilizando cheques ou moeda.

*Dans tous ces pays, on peut payer en euros. À Paris, à Rome, à Madrid, on compose le numéro de sa carte bancaire ou on signe un ticket- c'est le moyen de paiement idéal. On peut avoir un compte bancaire en euros et un chéquier et faire des chèques en euros.*

#### **Momento 5:**

O grande espaço econômico europeu é o complemento indispensável do Mercado único.

*Le grand espace économique européen est le complément indispensable du marché unique.*

#### **Momento 6:**

A criação do euro poderá constituir o primeiro passo para a criação da moeda única universal.

*À quand la création du monde, la monnaie unique universelle?*

#### **Momento 7:**

Diversos produtos têm preços em euros, e a conversão da antiga moeda francesa (franco) implica a divisão ou a multiplicação por 6,57.

*Les prix en euros.*

*En 2004, prix - d'un pain au chocolat ou d'un litre de lait- un euro;*

*- d'un livre de poche- cinq euros;*

*- d'un gros roman; vingt euros.*

*Le SMIC (salaire minimum interprofessionnel de croissance) est à 1 000 euros.  
...et vous passez vos journées à faire des multiplications et des divisions par 6,57*

### **INTERPRETAÇÃO:**

A França é associada à Europa como espaço econômico comum, e a riqueza da sua população com um salário mínimo de 1000 euros.

O euro está vinculado à união econômica dos países da União Européia, apesar das divergências culturais, e é apresentado como o primeiro momento para um futuro mercado único europeu.

A apologia do euro e da união econômica entre os países é exponenciada quando se afirma que ele será o primórdio de uma futura moeda única internacional.

### **ANÁLISE DO DISCURSO DO TEXTO DA CIVILIZATION NO DTP DA LIÇÃO 4:**

*"C'est la fête!"*

*Bonjour, Père Noël. Nous sommes heureux de te revoir! Pour Noël, la préparation de la crèche se fait en famille, avec les traditionnels santons de Provence... ou avec ces très belles figurines en cristal! La famille prépare un grand repas de fête, autour du feu de la cheminée.*

*À la Chandeleur, tout le monde fait des crêpes. C'est une spécialité bretonne. Pour les plus habiles, c'est une joie de faire sauter les crêpes dans la poêle.*

*Mais la fête des fêtes, c'est le Carnaval. Sa Majesté Carnaval est à la tête de tous les défilés.*

*À Nice, le thème change tous les ans. Cette année, le thème, c'est la musique et les musiciens. Des géants de papier de toutes les couleurs circulent jour et nuit dans la ville pendant deux semaines, pour la grande joie des petits et des grands.*

### **DESCRIÇÃO:**

Os franceses celebram diversas datas de acordo com tradições regionais, tais como o Natal e, particularmente, o Carnaval.

**OBSERVAÇÃO:****Momento 1:**

O texto saúda o retorno do Papai Noel.

**Momento 2:**

A celebração do Natal realiza-se em família, com uma grande refeição, ao calor da lareira, e a decoração com figuras de barro ou de cristal.

**Momento 3:**

Na Bretanha, a tradição do Natal está associada a uma especialidade gastronômica regional (*crepes*).

**Momento 4:**

A festa das festas na França é o Carnaval, com particular relevância para a cidade de Nice, onde, todos os anos, o desfile carnavalesco tem um tema diferente, mote para o divertimento de pessoas de todas as idades durante duas semanas.

**INTERPRETAÇÃO:**

A França é associada à tradição das comemorações do Natal e do Carnaval num ambiente de festa. O Natal é associado à festa da família, à alegria e à tradição, contudo, no caso específico da celebração do Natal, nem todos têm a possibilidade de comprar cristais, ficando nesse caso a decoração assegurada por santos de barro. Também nem todos têm o jeito para fazer saltar os crepes na frigideira. O Natal e o Carnaval são associados a figuras masculinas (Papai Noel e Majestade o Carnaval), e a festa pagã do Carnaval (a festa das festas) é apresentada se sobrepondo à festa religiosa do Natal.

**ANÁLISE DO DISCURSO DO TEXTO DA CIVILIZATION NO DTP DA LIÇÃO 6:****DESCRIÇÃO:**

*"Artisanat et métiers d'art".*

Na França, é possível encontrar artesanato variado, desde a relojoaria e o fabrico de bicicletas, até a fabricação de cristais.

**Observação:****Momento 1:**

Artesãos relojoeiros reparam e fabricam relógios.

*Mais que fait cet homme? Ah, c'est un horloger! Il répare tous les mécanismes d'horloges anciennes. Il travaille avec beaucoup de précision et utilise des outils très particuliers.  
Et devinez quel est son passe-temps favori? Il fabrique des automates!*

**Momento 2:**

Artesãos mais modestos fabricam e reparam bicicletas.

*Il y a aussi des artisans plus modestes. Des centaines de vieux vélos attendent dans cet atelier. Dans cette petite entreprise, une vingtaine de jeunes réparent les vieux vélos.  
Ils apprennent ici le métier d'artisan mécanicien.*

**Momento 3:**

Em Baccarat, reconhecidos artesãos trabalham na cristalaria, reproduzindo modelos tradicionais e criando novas propostas de *design* exportados para o mundo inteiro.

*Observons maintenant le travail de ces artisans d'art. Nous sommes dans une cristallerie à Baccarat. Les maîtres verriers soufflent dans le verre en fusion, le tournent, le modèlent, le sculptent, créent des formes nouvelles. D'autres artistes inventent des modèles et colorent le cristal. On exporte ces magnifiques objets dans le monde entier pour le grand renom de la cristallerie française.*

#### **INTERPRETAÇÃO:**

A França é apresentada como tendo uma forte tradição no artesanato e, sobretudo na cristalaria, cujas obras de design tradicional e inovador são exportadas para o mundo inteiro. Os artesãos são divididos em “categorias”, por um lado, os relojeiros e os vidreiros e, do outro, os “artesãos mecânicos”, descritos como “mais modestos”.

#### **ANÁLISE DO DISCURSO DO TEXTO DA CIVILIZATION NO DTP DA LIÇÃO 7:**

##### **DESCRIÇÃO:**

A França procura diversas soluções no âmbito do transporte público que ofereçam alternativas para que os veículos não sejam levados para as cidades onde o estacionamento é difícil e o custo elevado, bem como para diminuir a poluição.

##### **OBSERVAÇÃO:**

##### **Momento 1:**

Para muitos franceses, o transporte é o automóvel.

*Pour de nombreux Français, le transport, c'est la voiture.*

##### **Momento 2:**

O estacionamento nas cidades nem sempre é fácil, além de ser caro.

*Mais il faut stationner en ville. Ce n'est pas toujours facile et c'est cher.*

**Momento 3:**

O uso do automóvel levanta a questão da poluição. Nas cidades, existem mecanismos de controle da poluição, contudo existe a dúvida sobre o seu funcionamento

*Et la voiture a un problème- elle pollue. Il y a bien des contrôles antipollution, mais sont-ils vraiment efficaces?*

**Momento 4:**

O transporte público é a solução para a falta de estacionamento e para a poluição nas cidades.

*La solution, c'est les transports en commun.*

**Momento 5:**

Nantes recuperou um elétrico parado há gerações, utilizando tecnologias de ponta.

*À Nantes, on a retrouvé le bon vieux tramway oublié depuis des générations et modernisé aujourd'hui grâce à tous les moyens des technologies de pointe!*

**Momento 6:**

Em Paris, ônibus e metrô são modernos, e as estações são acolhedoras, algumas podem ser mesmo consideradas verdadeiros museus abertos ao público.

*À Paris, les autobus et les métros se sont modernisés. Heureusement! Les stations sont accueillantes. Certaines sont de véritables musées toujours ouverts au public.*

**Momento 7:**

Lyon e Toulouse têm linhas de metrô muito modernas.

*D'autres villes, comme Lyon ou Toulouse, ont des lignes de métro très modernes.*

**Momento 8:**

Em Lille, ônibus funcionam utilizando metano, um combustível ecológico que possibilita reduzir a poluição.

*Mais d'autres solutions sont également utilisées. Ce bus, à Lille, fonctionne au méthane, un carburant écologique, obtenu à partir des eaux usées. Il permet également de réduire la pollution.*

**INTERPRETAÇÃO:**

A França é apresentada como um país onde “numerosos cidadãos” andam de carro. Preocupado com as questões ecológicas, o país procurou desenvolver os transportes públicos, de modo a que se constituíssem um meio alternativo ao carro. Nesse processo a utilização das novas tecnologias revelou-se fundamental. A França revela, em diversas cidades, exemplos onde agregando a tradição (recuperação de material circulante antigo ou da infra-estrutura física das estações) e a modernidade (utilização da eletricidade ou combustíveis ecológicos) se desenvolveram redes de transportes públicos que constituem uma eficaz ferramenta de combate à poluição.

### 3.3.2 O surgimento das categorias utilizadas na análise do MRB

As categorias de análise do presente trabalho consideraram a lista de itens propostos pelos documentos normativos de ELE utilizados como referência na pesquisa

#### 3.3.2.1 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

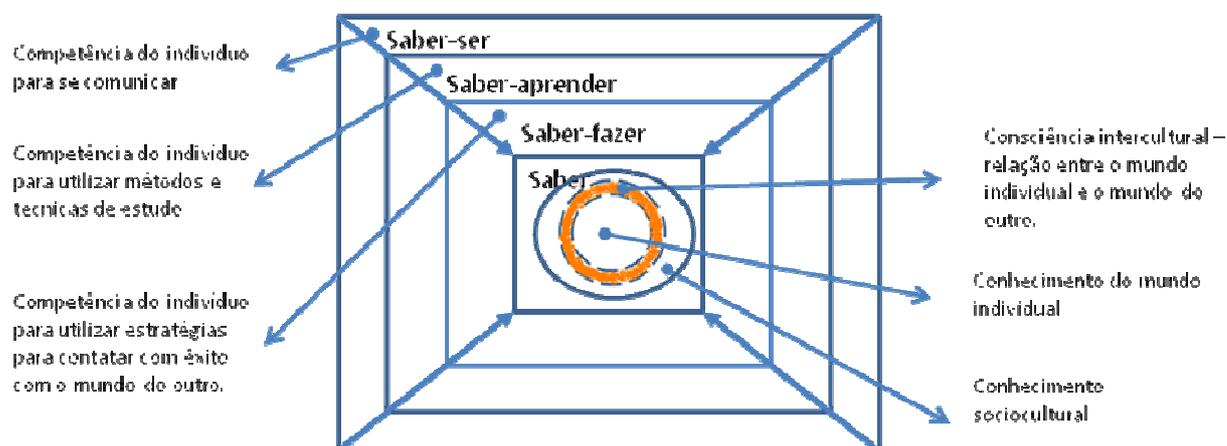
A língua estrangeira, além de ferramenta de comunicação, é um meio de promover o plurilingüismo e a comunicação intercultural. Para tal, o ELE deverá trabalhar o desenvolvimento de competências relativas ao saber, saber-fazer, saber-ser e saber-estar.

A competência saber engloba o conhecimento de mundo, entendido como resultado da experiência de vida anterior (incluindo a língua materna), num espaço que vai além da instituição escolar. Passa pelo conhecimento sociocultural enquanto conhecimento da(s) sociedade(s) onde a língua é falada e pelo fato de poder ficar por fora da experiência de quem aprende a língua e pode ocasionar o aparecimento de estereótipos.

Desse modo, a competência saber possibilita a construção da consciência intercultural, o que envolve o conhecimento, a consciência e a compreensão das semelhanças entre o mundo do indivíduo e o mundo da comunidade onde se fala a língua que se deseja aprender, considerando a sua diversidade regional, social e cultural.

A competência do saber-fazer relaciona a cultura do indivíduo com a cultura do(s) povo(s) que falam a língua que se deseja aprender, possibilitando identificar e utilizar com êxito uma série de estratégias com os indivíduos dessa cultura.

A competência de saber-aprender envolve a capacidade de o indivíduo observar, participar em novas experiências e integrar os novos conhecimentos nos que já possui, utilizando, para isso, métodos e técnicas de estudo, incluindo as novas tecnologias.



**Figura 102 - Competências que deverão ser desenvolvidas no ensino de uma língua estrangeira, visando promover o plurilingüismo e a consciência intercultural.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

De acordo com o QECRL, o ELE deverá também contemplar as competências comunicativas que envolvem as competências lingüísticas, sociolingüísticas e pragmáticas. As competências lingüísticas surgem relacionadas com a utilização dos recursos formais da língua, necessários à formulação de mensagens corretas portadores de sentido. Outra competência que deverá ser envolvida no ensino de uma língua estrangeira é a competência sociolingüística, que envolve diferentes registros de linguagem associados ao conhecimento da sociedade e da cultura das comunidades onde a língua é falada. Por fim, a competência pragmática aparece associada à atribuição pelos indivíduos de funções comunicativas aos textos que produzem, a partir do conhecimento dos significados sociais e culturais.

A lista de itens propostos pelo QECRL para serem incluídos no currículo no domínio do trabalho com o plurilingüismo e comunicação intercultural são:

- A vida cotidiana
- Linguagem corporal
- As condições de vida
- Convenções sociais
- Relações interpessoais
- Comportamentos e rituais
- Os valores, as crenças e as atitudes
- Aspectos geográficos, demográficos e ambientais.

### 3.3.2.2 Currículos nacionais de língua estrangeira

De acordo com os referenciais normativos para o currículo brasileiro de língua estrangeira, a educação deve constituir um preparo para a cidadania, pela promoção do plurilingüismo e da consciência multicultural. Em nível macro, a educação deve trabalhar de modo a- evitar o preconceito e a discriminação; promover o respeito pelos valores culturais, pela liberdade, solidariedade humana e tolerância.

A nível macro e focalizando o ensino de língua estrangeira, considerado como elemento de transformação da sociedade, num processo histórico em que o aluno é ator social, o ELE deverá promover neste o desenvolvimento de- uma postura ativa, reflexiva e crítica face à realidade em que vive e à realidade que o rodeia, numa perspectiva que considera que os atos de fala se inscrevem, não só no interior de ações lingüísticas, mas também no âmbito de ações desenvolvidas num contexto sociocultural.

Os itens propostos pelos documentos normativos do currículo nacional de língua estrangeira, para serem incluídos no currículo no domínio do trabalho com o plurilingüismo e comunicação intercultural, são:

- Política
- Economia
- Educação
- Sociedade
- Esporte
- Lazer
- Informação
- Lugares e linguagens
- Cultura
- Significado e visão de mundo
- Ética e cidadania
- Conhecimento
- Imaginário coletivo

### 3.3.2.3 Plano Nacional do Livro Didático

O PNLD defende que a educação, como prática social, se apropria da realidade enquanto instrumento pedagógico e para tal não deve contemplar:

- Privilégios
- Publicidade
- Preconceitos
- Discriminação
- Doutrinação
- Racismo.

No caso específico do ELE, este deverá trabalhar as:

- Peculiaridades da língua
- Situações do cotidiano
- Interesse pela cultura.

Categorias de análise	QECRL	Documentos normativos dos currículos nacionais	PNLD
* Comunidade Internacional * França * Francofonia		* Política * Economia	
<b>Educação</b>			
* Vida social - Família - Trabalho - Princípios éticos - Dimensão simbólica - Mundos dos outros - Relações sociais - Celebração e festa - Tempos livres e férias - Atividades de comerciais e consumo - Habitação * Proteção ambiental	* A vida quotidiana * As condições de vida * Relações interpessoais * Os valores, as crenças e as atitudes * Linguagem corporal * Convenções sociais * Comportamentos e rituais * Aspectos geográficos, demográficos e ambientais	* Esporte * Lazer * Informação * Lugares e linguagens * Cultura * Significado e visão de mundo  * Ética e cidadania * Conhecimento * Imaginário coletivo	* Privilégios * Preconceitos * Doutrinação * Publicidade * Discriminação * Racismo * Peculiaridades da língua * Interesse pela cultura * Situações do cotidiano

**Quadro 18 - Definição das categorias de análise, a partir das listas de itens propostos pelos documentos que serviram de base ao presente trabalho para serem trabalhados no ELE, no âmbito do desenvolvimento do plurilingüismo e da competência intercultural.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

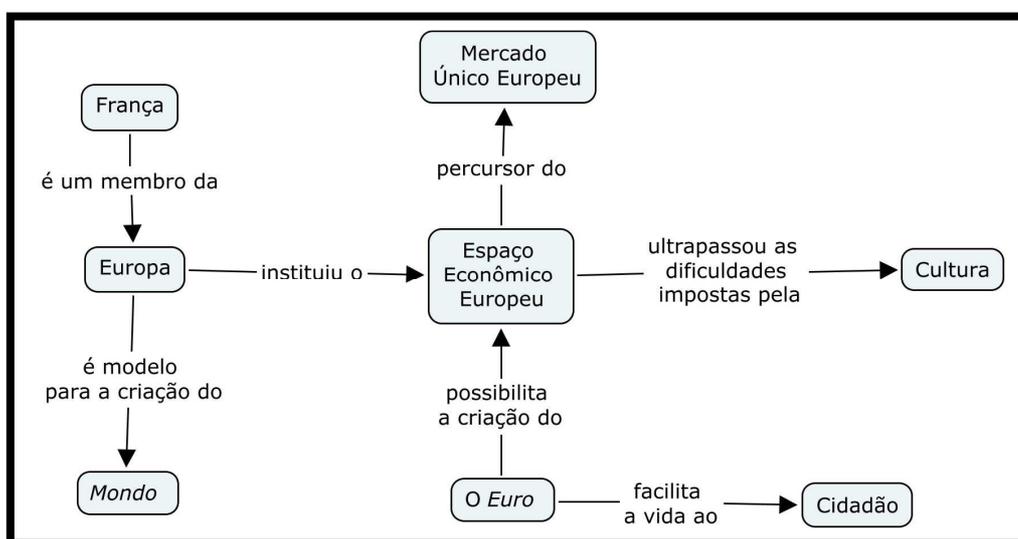
### 3.3.3 A análise do MRB considerando as categorias de análise

#### 3.3.3.1 Comunidade internacional

A França é apresentada como um país europeu. A Europa é descrita como um conjunto de países que criou uma moeda única, visando o desenvolvimento de um espaço econômico que possibilite a instituição entre os seus membros de um mercado comum.

Os países europeus conseguiram ultrapassar as diferenças culturais e as tradições, visando a criação de moeda única - Euro. O espaço econômico europeu, possibilitado pelo Euro, facilita a vida dos cidadãos e é precursor de um mercado único europeu. O modelo econômico adotado pela Europa, para a criação o Euro, é apresentado como possível de ser adotado por todos os países do mundo, visando a criação de uma moeda única mundial.

A informação veiculada pelo texto revela-se demasiado ampla, pois nem todos os países da Europa aderiram ao Euro. O Euro foi adotado por alguns países da União Européia, cujos membros contemplam uma parte do total da Europa. O ampliar da informação veiculada sobre a Europa, dando a entender que todos os países da Europa adotaram o Euro, bem como o otimismo de opção de um modelo idêntico por todo o planeta, podem ser entendidas como uma forma de hiperbolizar a idéia de uma Europa desenvolvida economicamente e modelo para o mundo.



**Esquema 4 - Relacionado à dimensão: Comunidade Internacional.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

## IDÉIAS CHAVE-

**França** é um país da **Europa**. O **espaço econômico europeu**, possibilitado pela criação do **Euro**, foi possível graças ao **domínio da economia versus cultura**. O Euro **facilita** a vida aos europeus e possibilitará a constituição do **mercado único europeu**. A União Europeia poderá exportar seu modelo econômico para o mundo inteiro e subsidiar, desse modo, a criação do **Mundo**.

### 3.3.3.2 A França

A França é apresentada como um país europeu desenvolvido economicamente que procura estabelecer pontes harmoniosas entre o passado e o futuro. Com uma história marcada pela tradição, esforça-se por associar a preservação do patrimônio físico e cultural e do ambiente, ao desenvolvimento econômico e tecnológico.

No que diz respeito ao desenvolvimento econômico, a França é associada à Europa como espaço econômico comum, possibilitado pela criação do Euro. Também se pode considerar, enquanto elemento de caracterização do desenvolvimento econômico, a alusão ao salário mínimo de 1.000 euros e aos problemas ecológicos colocados pelo fato de, no país, “numerosos cidadãos” andarem de carro, bem como as soluções tecnológicas encontradas para proporcionar um transporte público, ecológico e confortável.

A tradição está retratada no artesanato, nas datas festivas e na gastronomia, que aparecem ligadas ao interior da França, embora a ação dos vídeos dos episódios decorra na capital, Paris, e seus arredores. Quanto ao artesanato, é apresentado o contraste entre os tradicionais artesãos relojoeiros e os restauradores de bicicletas; e a cristalaria da região da Lorena que procura a inovação na continuidade com a pesquisa de novos modelos. No que diz respeito às festividades, são descritas as tradições

associadas à comemoração do Natal, na Provença e na Bretanha, e do Carnaval de Nice. O texto procura veicular a idéia de grandeza das tradições natalinas e carnavalescas à adjetivação superlativa e às generalizações. A gastronomia aparece ligada aos tradicionais *crepes* do Natal da Bretanha.

A França surge ligada a um espaço urbano. Nos vídeos, os episódios decorrerem na cidade de Paris e seus arredores. As localidades da França indicadas, que não estão relacionadas com a capital e sua área metropolitana, são também cidades tais como, por exemplo: Lyon, Nice ou Toulouse. A exceção encontra-se na citação de regiões/localidades onde se realizam eventos associados à tradição e comemorações como, por exemplo- Provence, Bretanha e Lorena<sup>42</sup>. A associação da França à história e ao espaço urbano é realçada pela utilização da mensagem não-verbal. Isso ocorre, por exemplo, quando se utilizam para a apresentação nos vídeos os episódios, símbolos franceses e parisienses ou quando se selecionou um prédio de estilo antigo, para a habitação de Benoît, Pascal e Julie. Também, poderá ser considerada exemplo da apresentação de um espaço urbano a escolha dos bairros de Paris e dos seus arredores para serem o espaço onde decorre a ação. A ação dos vídeos das lições desenvolve-se em três locais da cidade de Paris. Constituem exemplos:

- O apartamento partilhado por Benoît, Julie e Pascal, situado num prédio antigo, mas bem conservado, localizado no 9º arrondissement de Paris.
- O 12º *arrondissement* de Paris<sup>43</sup> (Lição 6 - onde se localiza o atelier dos jovens artistas).

---

<sup>42</sup> - Provence associada aos tradicionais *santons* usados como enfeites tradicionais do Natal (lição 4 - *civilization*)  
 - Bretagne (Chandeleur) associada aos crepes, uma iguaria das festas natalinas (lição 4 - *civilization*)  
 - Bretagne de onde são originários os pais de Julie (lição 6 – texto da lição)  
 - Lorena (Baccarat) onde se localizam cristalarias famosas (lição 6 - *civilization*)

<sup>43</sup> O 12º arrondissement de Paris se situa na área este da cidade. No seu território encontra-se o bosque de Vincennes com 9,95 km<sup>2</sup>, que ocupa a grande maioria da sua superfície. (FR.WIKIPEDIA.ORG, 2007).

- *A Place de la Mairie* na Vila de *Levallois-Perret*<sup>44</sup> (Lição 5 - praça onde Julie e Claudia realizam a pesquisa).
- Vila *Du Blanc-Mesnil*<sup>45</sup> (onde se situa o Centro Cultural onde Pascal procura emprego).

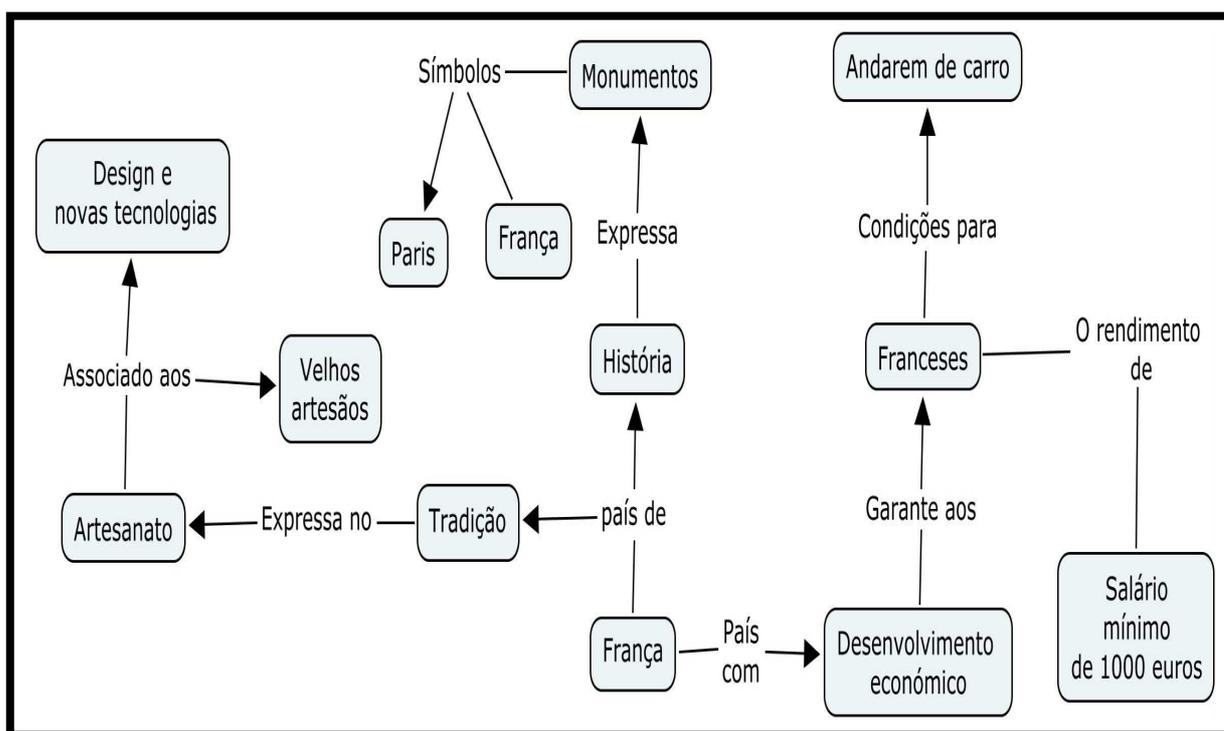
De acordo com o que se pode aperceber do MRB, em relação ao espaço urbano, as pessoas podem-se movimentar na cidade de Paris à vontade e com segurança, mesmo à noite. Nas vilas dos arredores, podem ser encontrados problemas de segurança. O trabalho dos Centros Culturais, baseado no voluntariado, terá um papel social importante no combate à violência.

O fato de a ação dos vídeos dos episódios se centrar em Paris e seus arredores, sendo as referências ao interior restritas a pormenores, como os relacionados à tradicional comemoração das datas festivas ou ao desenvolvimento da rede de transportes, não possibilita uma caracterização sociocultural do interior do país. Estas considerações devem ser entendidas, considerando que é importante para o do aluno de língua estrangeira ter uma visão ampla da cultura do país origem da língua como um todo.

---

<sup>44</sup> Levallois-Perret é uma vila nos arredores de Paris a norte-noroeste da cidade e apresenta a maior densidade populacional da França e uma das maiores da Europa. (FR.WIKIPEDIA.ORG, 2007).

<sup>45</sup> Le Blanc-Mesnil é uma vila situada nos arredores de Paris. Situada num dos eixos de maior desenvolvimento da região de Paris a meio caminho entre a cidade e o aeroporto Roissy-Charles-de-Gaulle. O desenvolvimento recente da vila de Blanc-Mesnil resulta da migração interna para Paris de habitantes do interior do país em busca de trabalho na área industrial junto à capital e de populações de outros países para a França. Apesar da localização privilegiada, Le Blanc-Mesnil apresenta uma taxa de desemprego mais elevada que a média nacional.

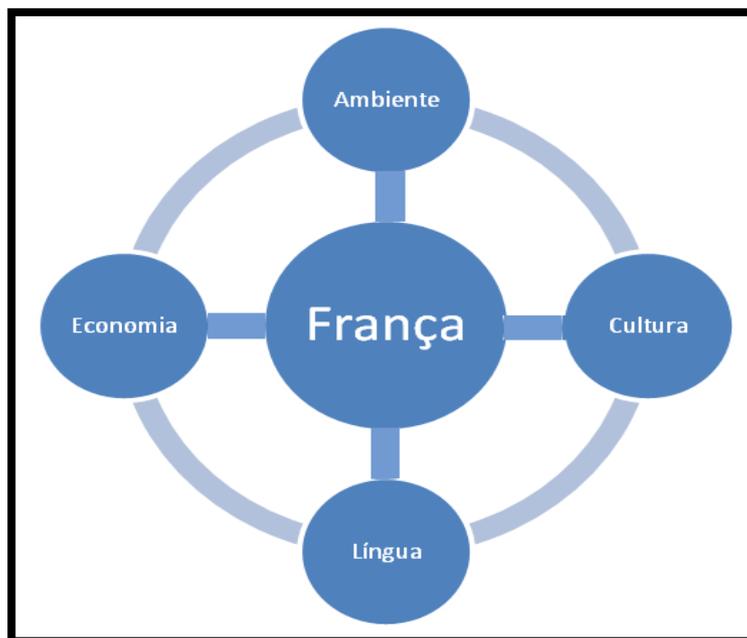


**Esquema 5 - Relacionado à dimensão: França.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Procurando uma síntese da mensagem veiculada pelo MRB no que diz respeito à França e que representamos no gráfico abaixo, pode-se afirmar que o país é apresentado no cruzamento de quatro grandes preocupações eminentemente relacionadas com a área social- preservação ambiental, economia, língua e cultura.

O ambiente aparece associado à economia pelos investimentos implícitos necessários para o desenvolvimento de tecnologias de ponta e sua implantação, bem como para a reformulação das infra-estruturas já existentes para a concretização de novas iniciativas limpas. Ligado ao ambiente, aparecem também as transformações de ordem cultural da população, essenciais para o sucesso das iniciativas ambientais, levando, por exemplo, a que troquem o uso dos veículos particulares pelos transportes públicos. A língua surge associada não só à cultura da França, mas também à projeção internacional do país.



**Figura 103 - Síntese da mensagem veiculada pelo MRB no que diz respeito à França.**

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

### **IDÉIAS CHAVE**

**França** é um **país desenvolvido** e **urbano**, apesar da **história** e da **tradição**. Garante **boas condições de vida** aos seus cidadãos, pelo menos, considerando o padrão médio brasileiro.

#### 3.3.3.3 Os franceses

O material didático do método *Reflets-Brésil* apresenta um conjunto de elementos que, ao caracterizarem os participantes na ação dos vídeos, no nosso entendimento, podem também ser compreendidos no âmbito da veiculação da imagem dos franceses em geral. Considerando o que o MRB apresenta para a caracterização dos participantes nos vídeos, podemos afirmar que os franceses são apresentados como pessoas que, nas suas relações sociais, valorizam a formalidade, no que diz respeito à comunicação não-verbal e também lingüístico, atribuindo particular relevo ao emprego do você e ao nome de família.

A realização de um processo seletivo para a nomeação do novo parceiro para dividir o apartamento com Julie e Pascal, envolvendo entrevista e a negociação entre Benoît e Julie da exclusão dos candidatos, através de consulta mútua pelo olhar, poderá ser interpretada como veiculadora de uma imagem de justiça e de respeito aos princípios éticos da convivência social.

Contudo, a exclusão dos jovens P-H. de Latour (aparentemente por formalismo excessivo), de T. Mercier (por informalismo), de Ingrid (que apresentava como características ser loira, manequim, alemã, sensual e não ter conquistado a simpatia de Julie, por aparente despeito face ao interesse de Benoît na jovem candidata) e da jovem mulher (que se apresentou com um cachorro e lendo uma revista), bem como dos jovens rapazes (com cabeça raspada e ouvindo música num rádio-gravador) leva a uma reflexão sobre a possibilidade de o MRB veicular uma idéia estereotipada sobre os franceses com essas características.

No âmbito da mesma linha de raciocínio, estaria o fato de o jovem selecionado se apresentar com características intermédias entre o formalismo de P-H. de Latour e o informalismo de T. Mercier e não poder ser vinculado aos excêntricos dos restantes jovens (ouvir música num rádio-gravador, vestindo roupa estranha, ou então se apresentar de cabeça raspada). Como justificativa para o que foi dito, apresenta-se uma comparação entre a comunicação não-verbal de Pascal, face aos restantes candidatos.



**Figura 104 - Pascal sendo apresentado por Julie a Benoît e passando a ferro quando da visita dos pais da jovem.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.



**Figura 105 - Os candidatos ao lugar de locatário do apartamento.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

A valorização da formalidade pode também ser analisada a partir de outro ponto de vista, que realça o que parece ser uma evidente contradição entre Benoît (trabalha numa agência de viagens; veste paletó; é recebido por Julie com um beijo e é elogiado pelo pai de Julie e pela filha respectivamente como sendo “muito gentil” e “sério”) e Pascal (desempregado; veste informalmente; saudado por Julie como um gesto amigável e passando a ferro no quarto, o que merece de M. Prévost um sorriso irônico). A diferença apresentada poderá ser entendida com um reforço da imagem de postura formal e responsável de Benoît, que poderá desejar se apresentar como exemplo do jovem francês com sucesso. Para

tentar justificar a afirmação anterior, apresentam-se abaixo exemplos das duas situações.



**Figura 106 - Benoît chega em casa e é recebido por Julie e é apresentado por esta aos seus pais.**

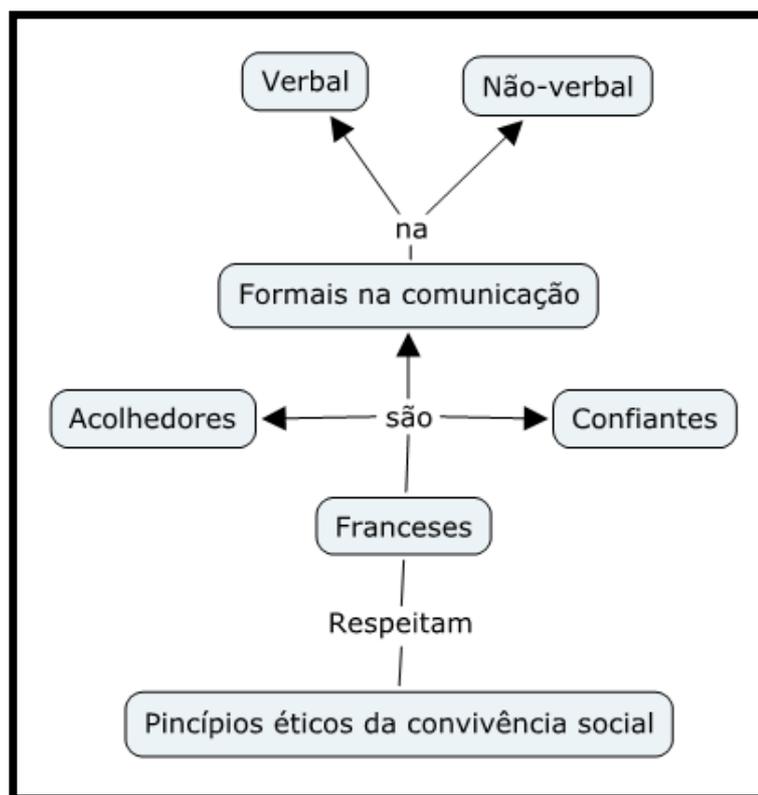
Fonte: Vídeo do episódio da lição.



**Figura 107 - Pascal é surpreendido por Julie no seu quarto quando passa a ferro e esta lhe apresenta os pais.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

Da análise do MRB, podemos também afirmar que os franceses são apresentados como acolhedores e como pessoas que confiam umas nas outras com facilidade. São exemplos: os franceses aceitam em suas comemorações pessoas desconhecidas; os artistas, pela voz de François, concordam num primeiro encontro e, face ao interesse manifestado por Julie, que esta, de imediato, seja considerada a vendedora de suas obras, pois têm dificuldade em as venderem por não encontrarem alguém de confiança para o fazer.



**Esquema 6 - Relacionado à dimensão: franceses.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A análise das situações vivenciadas pelos franceses nos vídeos dos episódios, e pelos brasileiros nos vídeos de apresentação das lições, resultou ser suficiente para traçar uma comparação entre o perfil dos franceses e dos brasileiros veiculado pelo MRB.

O perfil dos jovens franceses é traçado a partir das características de Benoît que é apresentado como um jovem gentil e charmoso que trabalha numa agência de viagens e partilha o apartamento com dois outros jovens. A sua atuação profissional é relevada pelos colegas que lhe reconhecem qualidades para orientar o estágio dos novos funcionários.

Os clientes mais difíceis procuram a sua ajuda para a resolução de situações que outros colegas não conseguem. Momento culminante da importância atribuída a Benoît é quando ele é visto pela cliente difícil como salvador a quem ela roga de mãos postas ajuda.

Em contrapartida, Laurent, o estagiário cujo atendimento não satisfaz *Madame Desport*, é olhado com ódio pela cliente. O compromisso de Benoît envolve a influência que exerce sobre os colegas para atentarem nas suas obrigações e se reflete na sua aplicação que o leva a trabalhar sábado à tarde, até às 18 horas. Atento à realidade que o envolve, ele sabe antecipadamente pelo rádio da greve dos transportes e se levanta mais cedo para se deslocar a pé uma hora para o emprego.

Benoît veste elegantemente e tem particular sucesso junto ao público feminino que o considera gentil e charmoso e mesmo o pai de Julie o considera gentil. O jovem sente-se atraído pela escolha de Ingrid, a candidata loira, alemã e manequim, mas a oposição de Julie conduz a que aceite a sua indicação e desista da idéia.

Podemos associar a Benoît as palavras:

PERFIL DE BENOÎT
- charme
- gentileza
- autoridade
- competência
- carisma
- seriedade



**Figura 108 - Benoît em dois episódios do MRB.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

Caracterização de Benoît realizada por homem				Caracterização de Benoît realizada por mulher			
Brasil		França		Brasil		França	
Philippe falando para Marie	Até que [Benoît] pode ser um pouco interessante.	M. Prévost falando para a filha e para a mulher	[Benoît tem] l'air très gentil.	Marie falando para Philippe	Benoît é: - Charmant - Très gentil - Français	Julie falando para os pais	[Benoît é um] - garçon sérieux (trabalha ao sábado à tarde)
	Deu para perceber que os colegas de trabalho gostam muito do Benoît.				M Prévost tem razão. Benoît é verdadeiramente gentil.	Mme. Desport implorando para Benoît	Ah, Monsieur Royer, enfin! Aidez-moi, je vous en prie, je suis déjà en retard!...
					Sim, ele é muito gentil e muito charmoso	Annie falando para Nicole	Heureusement, c'est Benoît le responsable de son stage. Benoît est très gentil, lui!.Le deux femmes se regardent et sourient.
					Felizmente que Benoît veio ajudar o estagiário no atendimento à cliente difícil.		

**Quadro 19 - Expressões utilizadas no MRB didático para caracterizar Benoît.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Pascal é o companheiro de Benoît e Julie na partilha do apartamento, e as suas características são opostas às de Benoît, o que acentua o comportamento do primeiro. Benoît foi selecionado por Julie que o considerou simpático e divertido. Pascal se apresenta vestido informalmente e, no dia em que os pais vão visitar Julie, estes terminam por se deparar com Pascal passando a sua roupa a ferro.

O pai de Julie, que tinha acabado de elogiar Benoît, ri discretamente de Pascal. Desempregado, procura emprego nas agências. Desatento da realidade social, não teve conhecimento da marcação da greve dos

transportes na capital parisiense e só conseguiu ir ao encontro para o emprego no Centro Cultural da vila de *Blanc-Mesnil*, nos arredores de Paris, porque Julie lhe arranjou uma moto emprestada.

Contudo, o emprego afinal é de voluntário, o que significa que terá direito só a um salário simbólico, além do almoço e transporte, para um bairro longe de Paris e com problemas de segurança. Podemos associar a Pascal as palavras:

PERFIL DE PASCAL
- simpático
- divertido
- distraído
- azarado



**Figura 109 - Pascal em dois episódios do MRB.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

Caracterização de Pascal realizada por homem				Caracterização de Pascal realizada por mulher			
Brasil		França		Brasil		França	
		Pascal falando para Benoît no dia da greve dos transportes em Paris, quando o jovem chega de manhã à cozinha e estranha ver Benoît já levantado	Pascal: O que se passa? São só seis e meia da manhã. Benoît: Estás a ouvir as notícias? Não tem metrô e circulam poucos ônibus. Tudo está bloqueado	Marie falando para Philippe	Julie, na seleção do novo locatário, quando [entre os candidatos] apareceu um com aquele jeito divertido ela não pensou duas vezes.	Julie para Benoît	[Pascal é muito simpático. Verdadeiramente.

**Quadro 20 - Expressões utilizadas no MRB para caracterizar Pascal.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Julie partilha o apartamento com Benoît e Pascal. Julie apresenta-se discreta no vestir e nos gestos. Recebe os pais numa visita não só para verem o apartamento, mas, também, para conhecerem os companheiros de apartamento. Julie é categórica quando diz que cozinhar e limpar a casa devem ser assumidos a cada vez por todos com a exceção da limpeza dos quartos que é individual. Desempregada, procura emprego e termina por se oferecer para vender as criações dos jovens artistas através de emprego informal.

A influência de Julie é sentida na casa, quando escolhe Pascal na seleção do novo locatário, e o impõe a Benoît. Por outro lado, a oposição expressa por Julie a Ingrid, uma das candidatas, termina por conduzir Benoît a não insistir na sua seleção. No momento em que Pascal se encontra desesperado sem conseguir encontrar como se deslocar para *Blanc-Mesnil* e realizar a entrevista para o emprego, Julie encontra a solução com o empréstimo da moto de François. O incômodo manifesto por Julie, quando Benoît mostra interesse por Ingrid, poderá ser associado à manifestação de um sentimento dela para com o jovem.

Em relação a Pascal, a jovem o caracteriza como muito simpático no momento de sua apresentação a Benoît e, no dia em que os pais a visitam, Julie manifesta gestualmente simpatia por ele. Ainda em relação a Pascal, a jovem mostra interesse em encontrar a solução para o problema de deslocamento no dia de greve. Podemos associar a Julie as palavras:

<b>PERFIL DE JULIE</b>
- Determinada
- Simpática
- Arrumada
- Solidária
- Discreta
- Ingênua
- Auto-estima

Caracterização de Julie realizada por homem				Caracterização de Julie realizada por mulher			
Brasil		França		Brasil		França	
Philippe para Marie	Gostei dessa Julie Agora Julie foi um pouco radical na hora de escolher o Pascal, não foi?	Pai para Julie	Quarto bem arrumado	Marie para Philippe	Marie	- Garota muito simpática	
		O jovem rapaz entrevistado para Julie	Cinco minutos com você? Mas claro.		- Determinada - Decidida		
		Julie dialogando com Benoît e Pascal	Julie: Ir a Blanc- Mesnil? Onde isso fica? Pascal: É longe. Muito longe. Julie: Se é verdadeiramente importante, vai de táxi. Benoît: Um táxi! É muito caro. Ela está doida				
		François para Julie	François: Você é séria. Você gosta de vender. Você gosta de nossas criações. Você é charmosa. Você tem um sorriso muito bonito. Você quer começar quando?				

**Quadro 21 - Expressões utilizadas no MRB para caracterizar Julie.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Os franceses são considerados:

FRANCESES	
Genericamente	Justos Tradicionais Acolhedores Confiantes
Homens	Charmosos Gentis Galanteadores
Mulheres	Discretas Determinadas "Arrumadas"

As personagens brasileiras Marie e Philippe do Método *Reflets-Brésil* apresentam uma personalidade bem diferente dos jovens franceses.

Marie é uma jovem sensual para o que contribui o vestuário e cabelo. A sensualidade é sublinhada pela expressão corporal e gestualidade. Marie usa roupa mais sensual e colorida do que Julie e apresenta, ao longo das lições, vários penteados, o que reforça a sua sensualidade. Os gestos de Marie são mais expressivos do que os de Julie que tende a colocar os braços mais juntos ao corpo e a segurar as próprias mãos.



Figura 110 - Vestuário de Marie em vários episódios.

Fonte: Vídeo da introdução da lição.



**Figura 111 - Vestuário de Julie em vários episódios.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.



**Figura 112 - Penteados de Marie em vários episódios.**

Fonte: Vídeo da introdução da lição.



**Figura 113 - Penteados de Julie em vários episódios.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.



**Figura 114 - Expressão corporal de Marie em vários episódios.**

Fonte: Vídeo da introdução da lição.



**Figura 115 - Expressão corporal de Julie em vários episódios.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

Essa imagem de sensualidade é reforçada em um dos vídeos em que ela aparece como uma feiticeira preparando uma poção mágica para Philippe, que a bebe e rapidamente recupera a energia. Idealiza o jovem que vai partilhar o quarto com ela, como romântico e conquistador ou calmo e relaxado. Marie mostra-se uma admiradora de Benoît a quem chama de charmoso e gentil, o que motiva o que parece ser o “ciúme” de Philippe.

Podemos associar a Marie as palavras:

<b>PERFIL DE MARIE</b>	
- sensual	- romântica
- expansiva	- arrumada
- autoritária	- sonhadora
- feiticeira	- festeira
- vaidosa	

Face às características de Benoît, de acordo com Marie, a realidade de Philippe é bem diferente. “Espaçoso” e desarrumado, o jovem motiva em Marie raiva, e esta procura fazer com que ele arrume o espaço onde vivem.

Contudo, esses momentos de raiva têm depois, como contrafluxo, momentos de reencontro em que os jovens celebram. Aliás, os jovens vivem num ambiente de celebração. O jovem atrevido aproveita um desses momentos para roubar um beijo de Marie. Não é possível identificar a profissão dos dois jovens, sendo que Marie, em um momento, diz que está treinando para ser pesquisadora e aplicar questionários. Marie afirma-se como alguém que tem amigos no mundo inteiro e, categórica, afirma que homem que não ajuda nas tarefas do lar- “não dá”.

Podemos associar a Phillippe as palavras:

<b>PERFIL DE PHILIPPE</b>
- desarrumado
- galanteador
- atrevido
- festeiro

Comparando o perfil de Julie e Marie, podemos afirmar que o material didático poderá tender a expressar a idéia de diferenças entre as mulheres européias e as brasileiras, consideradas mais sensuais, expansivas e afetuosas.

PERFIL DE JULIE	PERFIL DE MARIE
- determinada	- sensual
- simpática	- expansiva
- arrumada	- autoritária
- solidária	- feiticeira
- discreta	- vaidosa
- ingênua	- romântica
- auto-estima	- arrumada
	- sonhadora
	- festeira

**Quadro 22 - Comparação dos perfis de Julie e Marie.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Procurando resumir, os jovens brasileiros são apresentados como festeiros, gostando de assistir a shows e celebrando não só os aniversários, mas também momentos de reconciliação. Amantes da França, bebem champanhe, celebram como os franceses, e as mulheres são admiradoras do charme e da gentileza dos franceses. Os homens são mal educados, quer não arrumando o que deixam fora do lugar, quer tentando uma aproximação rápida com as mulheres, e atrevidos, roubando beijos e tecendo galanteios. As mulheres, por sua vez, sonham com o príncipe encantado, são vaidosas com a aparência e com a casa, que gostam de manter arrumada, e sensuais.

Os jovens brasileiros podem ser caracterizados como:

<b>BRASILEIROS</b>	
Genericamente	Festeiros Amantes da França
Homens	Mal educados Desarrumados Atrevidos Galanteadores
Mulheres	Sensuais Arrumadas Sonhadoras

### **IDÉIAS CHAVE**

Os franceses são formais do ponto de vista da comunicação verbal e da comunicação não-verbal. Acolhedores e confiantes, respeitam os princípios éticos da convivência social.

#### 3.3.3.4 A francofonia

A referência à francofonia parece estar associada, no texto dos documentos de trabalho do professor e do aluno, à língua francesa<sup>46</sup>. Essa ligação poderá ser questionada por alguns defensores da francofonia nos dias de hoje. Abordar a francofonia em sala de aula tem de ir além da abordagem da língua e mesmo da cultura da França, objetivando evidenciar as diferenças entre a cultura desse país e as diferentes culturas francófonas, bem como o que estas têm em comum entre si. Sustenta esta afirmação o fato de o termo francofonia, inicialmente associado ao conjunto

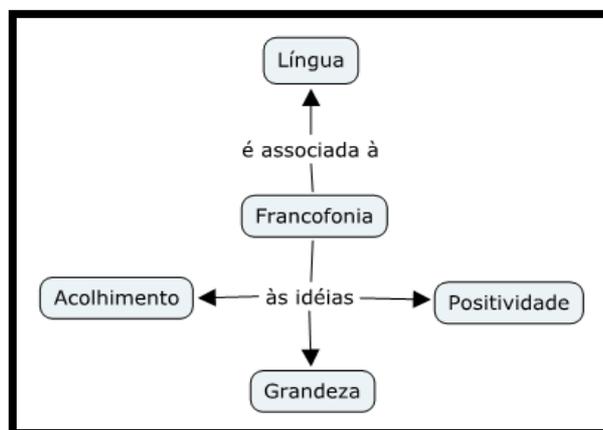
<sup>46</sup> No texto é feita referência ao fato de se falar francês na Costa do Marfim, de se ensinar francês nas escolas do Magrebe, de se falar francês em cinco continentes, passando, por exemplo, pela Polinésia, pelo Canadá onde a informação pública é feita na língua local e na língua francesa.

das populações que falavam francês, ter sido ao longo do tempo associado a uma nova visão.

Em 1962, Léopold Sédar-Senghor ampliou o conceito de francofonia, caracterizando-a como “esse humanismo integral, que se costura ao redor da terra- essa simbiose das ‘energias dormentes’ de todos os continentes, de todas as raças que se acordam ao seu calor complementar”. (DAMÁSIO, 2005, p. 12). Hoje o conceito de francofonia encontra-se associado a diversas formas:

- Lingüística: reúne todos os que partilham o idioma, que o utilizam para se exprimirem, natural, ocasional ou habitualmente.
- Política e institucional: valoriza as proximidades e trocas entre os Estados que partilham o francês.
- Cultural: reúne os que comungam do mesmo ideal de diversidade e universalidade, não se detendo unicamente às artes do espetáculo e à literatura, mas incluindo os que têm a mesma visão de direito igualitário na tradição romano-germânica e napoleônica.
- Econômica: afirma as particularidades dos valores ostentados pelas empresas dos países francófonos e favorecendo as ações comuns. (DAMÁSIO, 2005).

Além da ligação da francofonia com a língua francesa, esta também é associada à idéia de grandeza, positividade e acolhimento. A mensagem de grandeza da francofonia é reforçada pelo uso da segunda pessoa do plural, que cria uma empatia do leitor com a ação e também um envolvimento com as afirmações do texto.



**Esquema 7 - Relacionado à dimensão: francofonia.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

### **IDÉIAS CHAVE**

A **francofonia** é associada à **língua** e às idéias de **grandeza**, **positividade** e **acolhimento**.

#### 3.3.3.5 A família

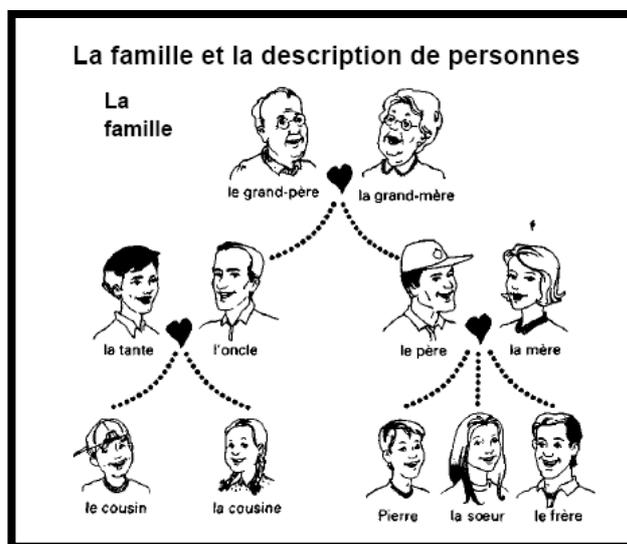
O modelo apresentado para a família é o tradicional, sendo constituída pelo casal parental e pelos filhos. Os pais de Julie visitam o apartamento onde ela mora com Benoît e Pascal, e Marie mostra as fotos de seus pais e irmã. Claudia diz que seus pais vivem na Itália. As entrevistadas por Julie e Claudia são casadas, com filhos. Pode ser considerada uma referência indireta ao modelo tradicional de família a afirmação de que o Natal se celebra em família.

	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Brasil</b>		Marie Mãe Irmã Pai						
<b>França</b>		Julie Mãe Pai				Julie Pais ----- Claudia Pais ----- Yves Irmã		

**Quadro 23 - Referência a família nos vídeos de apresentação das lições e dos episódios do método *Reflets-Brésil*.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A referência à família tradicional é reforçada na figura abaixo, presente nos documentos de trabalho do professor e do aluno.



**Figura 116 - Árvore genealógica de acordo com a proposta apresentada no DTP e DTA do MRB.**

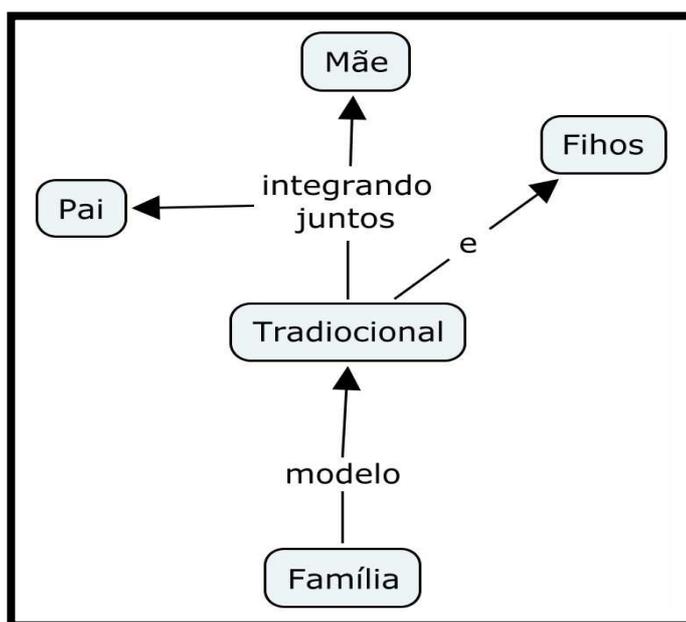
Fonte: Documento de trabalho do aluno e documento de trabalho do professor.

Os mesmos documentos afirmam, na atividade de compreensão da lição 5, que, apesar de os franceses se divorciarem “muito”, a família constitui o seu primeiro valor para 94% dos casais.

Quanto ao posicionamento dos filhos face aos pais, o MRB aponta para uma visão de filha, protegida pela família, com pouca autonomia em relação a esta, afirmação que pode se justificar quando os pais de Julie, sabendo que a filha partilha em Paris o apartamento com dois homens, aproveitam a circunstância de a virem visitar, para também conhecer os outros locatários.

O método aponta para o que pode ser caracterizado como uma família de natureza patriarcal, em que o pai questiona a filha se esta arruma a casa, se ela é a cozinheira da casa e a elogia quando ela mostra um quarto arrumado. A filha, a nosso ver, pode reforçar a idéia do papel de subjugação à idéia de ter de realizar as tarefas do lar, apesar de se opor às afirmações por parte do progenitor, termina por se mostrar feliz quando o pai elogia a arrumação do quarto e, na companhia da mãe, ri ironicamente deste, quando ele resolve assumir cozinhar e desiste.

A atitude de apoio da mãe às palavras da filha contra a idéia do pai, que defende a realização das tarefas do lar pela mulher, é contraditória com a sua expressão irônica quando ele, com rapidez, desiste da idéia de fazer o jantar, numa atitude que pode estar associada à aceitação implícita da postura de dona-de-casa, pela dúvida que se manifesta pelas capacidades do marido para realizá-las.



**Esquema 8 - Relacionado à dimensão: família.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

### **IDÉIAS CHAVE**

O modelo de família é o tradicional. De acordo com o pai, a filha deverá arrumar a casa e cozinhar. Em face desta afirmação do domínio do pai, a filha e a mãe apresentam uma posição contraditória que poderá remeter para uma aceitação implícita do posicionamento do progenitor. Por um lado, consideram que as tarefas do lar devem ser repartidas em igualdade pelos dois sexos, mas, por outro lado, não acreditam na capacidade dos homens para assumirem as tarefas do lar.

#### **3.3.3.6 Relacionamento homem/mulher**

O relacionamento entre o homem e a mulher aparece associado, entre outros, à imagem do homem francês de sucesso, charmoso, gentil e galanteador que se pode ligar a Benoît, ao se insinuar à loira e sensual Ingrid, motivando uma reação de aparente despeito de Julie. A imagem do relacionamento entre os dois sexos também pode ser vinculada à visão de

que o trabalho de arrumar a casa e o de cozinhar será da responsabilidade da mulher.

Apesar de a mãe de Julie e a filha defenderem a igualdade nas tarefas de limpeza e arrumação do apartamento, o ar divertido que retribuem a Monsieur Prévost quando este desiste de fazer o jantar e as convida para comer fora, reforça a idéia de que essas tarefas são responsabilidade da mulher.

No que diz respeito ao relacionamento da mulher francesa face ao homem, ela poderá ser associada a uma imagem maternal, orientadora do homem na vida, dizendo, por exemplo, que este tem de comer, ou apresentando-se como exigente na limpeza e arrumação. Por outro lado, a mulher se apresenta como presença subliminar, impondo as suas decisões ao homem de modo implícito, quando, por exemplo, Julie seleciona Pascal e o impõe a Benoît. Annie assume também preponderância sobre Benoît e Laurent quando utiliza uma brincadeira para questionar o lugar no trabalho do primeiro e ao colocar o segundo, inexperiente, face à cliente difícil. Ou seja, a ascendência masculina no galanteio é contrabalançada pela posição implícita da mulher.

Marie, no vídeo de gramática da lição 5, considera como “nada maus” os resultados do questionário sobre a participação dos homens franceses nas atividades domésticas, que revelam, do ponto de vista dos homens, que 24% consideram como sua responsabilidade a limpeza da casa, e 44% o lavar da louça. De acordo com o mesmo questionário, 54% dos homens consideram dever levar as crianças à escola, 31% vestir as crianças e 27% cozinhar. Marie menciona estes resultados como reveladores da natureza prestativa do homem, o que poderá ser considerado como redutor do papel de igualdade entre homens e mulheres.

No MRB, é possível encontrar diversas situações de galanteio e de “ligação sentimental” entre os jovens brasileiros e os jovens franceses. Essas situações são mais freqüentes entre Philippe e Marie, e a sua

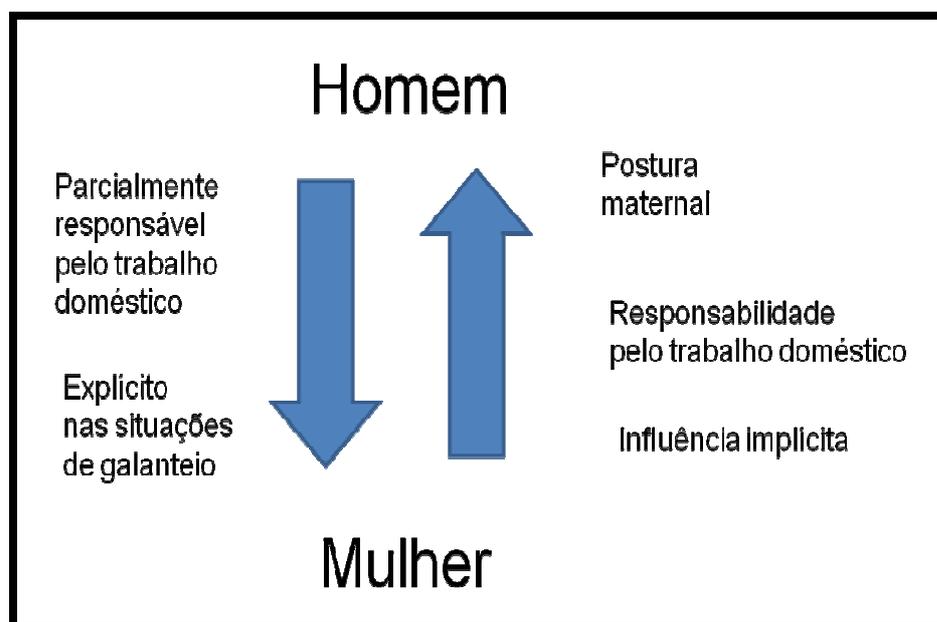
natureza mais explícita do que na ação que se passa na França, como se pode ver na tabela abaixo:

**Tabela 1 - Distribuição das situações de galanteio e ligação sentimental implícita ou explícita no MRB.**

Países	Homem		Mulher		Total
	Implícita	Explícita	Implícita	Explícita	
Brasil		5		3	8
França	2			2	4

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Os jovens brasileiros são mais explícitos nos seus galanteios e ligações sentimentais do que os franceses. Esses dados, bem como os referentes à situação de maior implicidade entre as mulheres francesas, estão de acordo com o que foi referido em relação à natureza dos franceses em geral e da mulher francesa de modo mais específico.



**Esquema 9 - Relacionado à dimensão: relação homem/mulher.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

	De personagem 1	Para personagem 2	
<b>Brasil</b>	Philippe	Marie	Estou gostando muito de conhecer você.
	Philippe	Marie	Marie mostra a foto da mãe e ele diz que a mãe é muita bela e que a filha teve a quem puxar.
	Philippe	Marie	Philippe afirma estar gostando muito de dividir o apartamento com Marie e lhe rouba um beijo no rosto quando ajuda a apanhar as fotos que deixou cair no chão.
	Marie	Philippe	Marie responde a Philippe que também está gostando de dividir o apartamento com ele.
	Marie	Philippe	Marie afirma que Philippe é verdadeiramente gentil depois deste lhe ter oferecido uma lembrança como pedido de desculpas pelo que tinha feito anteriormente.
	Marie	Philippe	Questiona se ele tem uma namoradinha. Ele afirma que esse é o seu pequeno segredo e brinca dizendo que tem uma pequena bicicleta. Ah! Uma pequena bicicleta. Já entendi. Então você é daqueles que prefere comprar uma bicicleta a ter uma namorada? O humor é utilizado para Marie tentar pressionar Philippe a divulgar informação que ele considera sigilosa.
	Philippe	Marie	Philippe: Eu sempre lhe dei bastante atenção. Marie: Felizmente.
	Philippe	Marie	“Estás charmosa. Adoro a tua blusa de seda”.

	De personagem 1	Para personagem 2	
<b>França</b>	Julie	Benoît	Mostra claro incômodo quando Benoît fala com Ingrid e mostra interesse nela.
	Nicole/Annie	Benoît	Benoît é muito gentil. As duas mulheres olham-se e sorriem.
	Jovem que responde a questionário	Julie	Julie esclarece que está aplicando questionários e que só ocupará 5 minutos do tempo de jovem O jovem responde que se for para estar com ela, certamente que terá o tempo.
	François	Julie	O jovem afirma para Julie que ela é séria, que ama vender as suas criações, que é charmosa, que tem um lindo sorriso e pergunta quando é que ela quer começar?

**Quadro 24 - Situações de galanteio e ligação sentimental implícita ou explícita.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

	1	2	3	4	5	6	7	8
Brasil	<p>Marie Idealiza o companheiro de quarto Dá um último olhar à sala antes de abrir a porta Arranja o cabelo antes de abrir a porta</p>	<p>Marie Afirma que o fato de Julie viver com dois homens no apartamento é “uma razão para uma visita dos pais”</p>	<p>Marie deixa mensagem no e-mail para que Philippe arrume a mesa de trabalho e não coma quando estiver no computador</p>		<p>Philippe cozinha, mas brinca com os instrumentos de cozinha, o que não contribui para oferecer credibilidade à situação.</p>			
		<p>Philippe afirma que “acho que os pais de Julie vieram visitar o apartamento e checar os rapazes que moram com ela”.</p>						
	<p>Marie Vai buscar a garrafa de champanhe</p>		<p>Marie se comove quando recebe uma oferta de Philippe</p>					
	<p>Marie Se escandaliza pela indelicadeza de Philippe e por trazer muitos objetos</p>	<p>Marie afirma que “quando se mora no mesmo apartamento, tem de se dividir tudo- faxina, cozinhar, passar a ferro e termina dizendo que- “Homem que não faz nada em casa não dá”.</p>						
	<p>Philippe Abre a garrafa de champanhe</p>	<p>Philippe “rouba” um beijo a Marie, quando ajuda a apanhar as fotos de Marie que tinha espalhado quando andava de patins em casa.</p>						
	<p>Philippe – Bonitinha essa Ingrid</p>							

	1	2	3	4	5	6	7	8
França	Interesse de Benoît em Ingrid (personagem loira e como diria Philippe, bonitinha)	<p>Julie conduz os pais ao seu quarto e ele elogia a jovem pelo fato de estar arrumado. Ele também questiona a jovem se é ela que arruma a casa e faz a comida. Julie responde categoricamente que no apartamento cada um faz a sua parte, no que tem o apoio de sua mãe.</p> <p>Julie e a mãe riem de M. Prévost quando este diz que vai assumir fazer o jantar e logo desiste e pergunta à filha onde é o restaurante.</p>		Annie oferece um bolo a Laurent e este recusa. Nicole insiste para que ele coma, pois na sua idade ele deverá se alimentar e, sobretudo depois de ter atendido a senhora Desport.	Marie apresenta os resultados de um questionário sobre a participação dos homens franceses nas atividades domésticas. Ela afirma que o fato de 24% limparem a casa e 44% lavarem a louça: "Já não é mau"			

**Quadro 25 - Referências à relação homem/mulher ao longo do material didático do método *Reflets-Brésil*.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

### **IDÉIAS CHAVE**

O homem considera a mulher responsável pelo trabalho doméstico. Ela assume, em relação ao homem, uma postura maternal de orientação e cuidado, sendo a sua influência sentida mais no plano implícito. O homem assume um papel explícito de domínio das situações de galanteio.

#### **3.3.3.7 Trabalho**

A análise da atividade profissional desenvolvida pelos personagens nos vídeos dos episódios e de introdução às lições revela que apenas Benoît, Annie e Nicole se apresentam com um emprego no sentido tradicional do termo, trabalhando numa agência de viagens. Outra personagem que afirma ter uma profissão é Ingrid, que se apresenta como manequim.

A partir da análise, pensa-se que é possível concluir por uma tendência para selecionar profissões ligadas ao setor terciário e à idéia de percepção da vida como entretenimento e à idéia de felicidade como satisfação das sensações. A reforçar esta idéia, surge a presença dos jovens artistas François e sua irmã.

<b>Profissões</b>	<b>Personagens</b>	
<b>Estudantes</b>	Claudia	Lição 5-6
	P-H. de Latour	Lição 1
	Ingrid	Lição 1
<b>Agente de viagem</b>	Benoît	Lições 1-2-3-4-6-7
<b>Estagiários</b>	Laurent	Lições 3-4
	T. Mercier	Lição 1
<b>Manequim</b>	Ingrid	Lição 1
<b>Artistas</b>	Violaine	Lição 6
	François	Lição 6 – 7
<b>Jornalista</b>	Yves	Lição 6
<b>Aplicadora de questionários</b>	Claudia	Lição 5
	Nicole	Lição 5
<b>Desempregado</b>	Pascal (Lição 1 – 2 – 7 – 8)	Lições 1 – 2 – 7 – 8
	Julie	Lições 1-2-3-4-5-6-7
<b>Secretárias</b>	Isabelle	Lição 8
	Annie (lição 3)	Lição 3
	Nicole (lição 3)	Lição 3
<b>Responsável/Diretor</b>	Fernandez	Lições 7 - 8
<b>Animateurs</b>	Clara e Monique (participação referenciada)	Lição 8

**Quadro 26 - Profissões das personagens do material didático.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Julie e Pascal estão desempregados. Quanto aos personagens brasileiros, a sua atividade não é definida, apesar de Marie, no episódio seis, dizer que está praticando para ser pesquisadora e, desse modo, poder aplicar questionários.

Apesar do otimismo de Marie sobre a determinação de Julie “logo, logo” lhe possibilitar um emprego, a mãe da jovem francesa salienta a dificuldade em encontrar emprego. A filha se oferece para um trabalho informal de divulgar as obras dos artesãos, seus amigos, nas lojas. Pascal termina por ser enviado por uma agência para uma vaga de voluntário, onde ganhará um pequeno salário. As duas situações apresentadas poderão remeter para a idéia de precarização do emprego. Essa visão de instabilidade é reforçada quando Annie brinca com Benoît lhe dizendo que tem um substituto, o que deixa o jovem em alerta.

Marie faz a apologia do voluntariado como estratégia para a criação das condições para, como conclui Philippe, “tirar a moçada da rua e lhes ensinar coisas legais”.

A associação realizada entre a atuação dos Centros Culturais, o voluntariado e a inserção de jovens em risco, em bairros da periferia, pode ser associada à visão de substituição das funções históricas e constitucionais do Estado pela sociedade civil de assegurar o emprego e o desenvolvimento social.

Para quem tem emprego, exige-se como características, expressas no MRB, o compromisso, a alegria, o respeito pela hierarquia, o cumprimento de horários, a disponibilidade para trabalhar no final de semana e a paciência.

Apesar do clima de alegria e solidariedade no trabalho, as relações de amizade não se aprofundam e não ultrapassam o espaço do trabalho. Exemplo dessa situação são Nicole e Annie que, apesar de aparentemente inseparáveis, se limitam a se apresentar como simples colegas.

As expressões utilizadas no texto e apresentadas a seguir reforçam o que foi afirmado.

França		
	“Rapaz sério”	Trabalha ao sábado até às 18H00.
	Companheirismo	Annie adora brincar. Mas é uma colega adorável. Quando precisas de ajuda, podes sempre contar com a ajuda dela.
	Inquietação	De Benoît face à possibilidade de ter um substituto. Do estagiário face à chamada ao gabinete de Nicole após ter atendido a cliente difícil.
	Paciência	Uma grande característica para um estagiário.
	Relações de trabalho	Benoît: vira-se para Laurent. Benoît: Nicole e Annie são inseparáveis. Annie: Inseparáveis! Nós apenas trabalhamos no mesmo escritório.
	Cumprimento do horário	Benoît chega à agência de viagens, e Annie brinca com ele, dizendo que ele já tem um substituto. O estagiário, Benoît, Nicole e Annie conversam um pouco e Benoît afirma que não têm tempo. Já é tarde e ainda há gente para atender antes do almoço.
	Atitude face ao desemprego	Pessimismo - difícil de encontrar (mãe de Julie).
	Comemoração	Amostra de trabalho dos artesãos associada à festa.
	Desânimo	Julie: Vocês vendem as vossas criações em outras boutiques? François: Em outras boutiques, eu bem que queria. Violaine: Eu também! Procuramos alguém de confiança para apresentar as nossas criações.
	Desânimo	Pascal no Centro Cultural vai ganhar pouco ele não sabe se vale a pena.
Brasil	Atitude face ao desemprego	Otimismo - Com determinação encontra rápido (Marie).
		Otimismo – Vou trabalhar como pesquisadora, aplicando questionários (Marie).

**Quadro 27 - As expressões relacionadas com o trabalho utilizadas no MRB.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Quanto às referências ao trabalho, podemos associar as palavras:

- compromisso
- alegria
- hierarquia

- instabilidade
- horário
- paciência

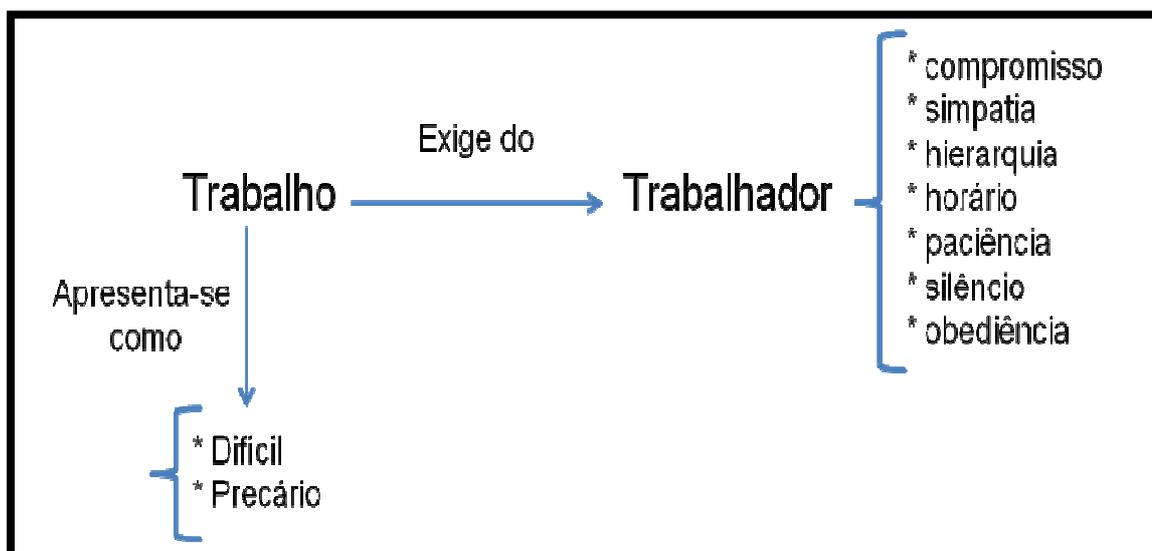
Quanto às qualificações do empregado para o trabalho, parte delas pode ser retirada do que é dito a propósito do estagiário Laurent e Isabelle. Ela, de acordo com o diretor do Centro Cultural, está sempre disponível e nunca de mau humor, apesar da remuneração se resumir a um pequeno salário, além do transporte e da alimentação. Laurent é descrito pelos colegas como:

- paciente
- simpático
- tímido
- calado
- obediente

Homem		Mulher	
Brasil	França	Brasil	França
	<p>Benoît olha para o relógio.</p> <p>Benoît: Pois é! O café está bom, os doces são bons, temos colegas muito charmosas, mas já não temos mais tempo. Já é tarde e ainda têm gente para atender antes do almoço. Então despachaste.</p> <p>Laurent: estou de acordo.</p>	<p>Marie</p> <p>Laurent é paciente. Lembra o que disse Annie?</p> <p>É uma grande qualidade para um estagiário</p>	<p>Nicole</p> <p>O novo estagiário é simpático</p>
			<p>Annie</p> <p>Sim, mas é tímido, ele não fala muito.</p>

**Quadro 28 - Expressões utilizadas no MRB para caracterizar Laurent - o estagiário.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.



**Esquema 10 - Relacionado à dimensão: relação homem/mulher.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

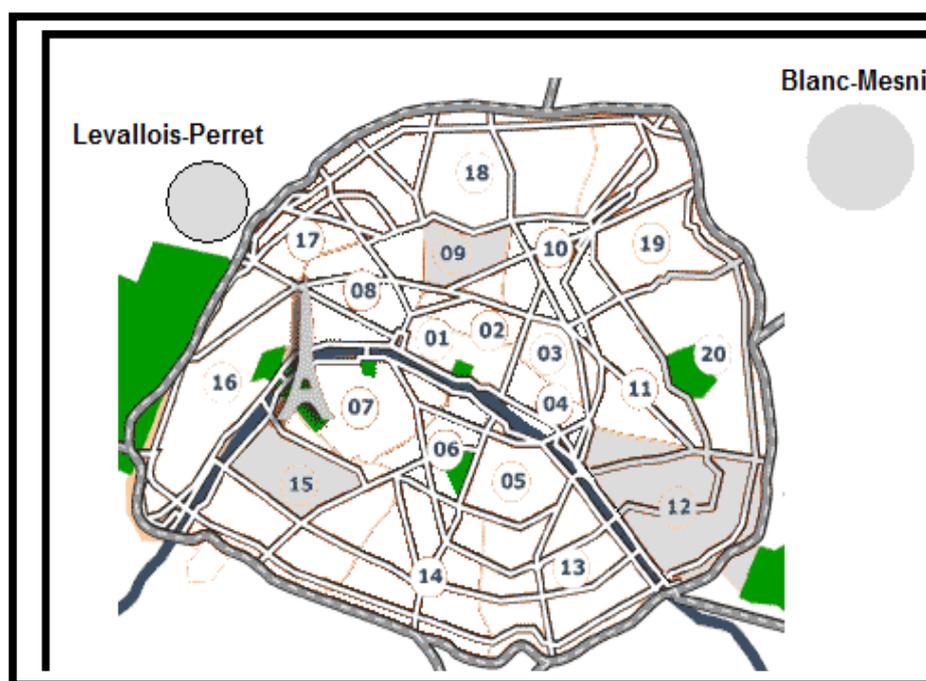
### **IDÉIAS CHAVE**

O trabalho é difícil de encontrar, e as oportunidades que surgem envolvem baixos salários ou então a informalidade. O comprometimento com o trabalho deve ser intenso sob pena de substituição. O trabalhador deve ser paciente e não falar muito, por outro lado, as relações de trabalho não se devem estender para fora desse espaço.

#### **3.3.3.8 Princípios éticos**

De acordo com os pressupostos dos documentos normativos da educação nacional brasileira, o material didático deve respeitar alguns princípios éticos, ligados à observância dos direitos e deveres que são a base da democracia e, para tal, não deve privilegiar grupos, camadas sociais ou regiões do País; veicular preconceitos qualquer forma de discriminação; fazer doutrinação e veicular publicidade ou difundir marcas, produtos ou serviços comerciais.

No que diz respeito aos princípios éticos, quando da referência ao Centro Cultural na Vila de *Du Blanc-Mesnil*, pode-se pensar associar a difusão de estereótipo negativo, pois é uma cidade afastada de Paris [Julie inclusive desconhece a localização] e aparece ligada à existência de um Centro Cultural, onde animadores retiram os jovens como Akim [magrebino] da rua [onde podem se dedicar a atividades ilícitas como os que pareciam desejar roubar a moto de Benoît] para lhes ensinar coisas legais.



**Figura 117 - Mapa de Paris e arredores com a localização de onde decorre a ação.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A seleção do novo locatário para compartilhar o apartamento com Benoît e Julie pode ser associada à difusão de estereótipos baseados em padrões físicos, comportamentais e psicológicos. Realça-se a eliminação de Ingrid (loira, alemã e manequim e que conta com a oposição de Julie) e dos jovens com uma comunicação não-verbal que foge aos padrões socialmente considerados normais, como o jovem de cabeça raspado, o jovem que se apresenta ouvindo rádio-gravador, a jovem que lê a revista ou a que se apresenta acompanhada do cão. Nas figuras a seguir se apresentam os

critérios apontados para a análise dos candidatos e que poderão ser associados à difusão de estereótipos.



➔ P-H. de Latour.

**A eliminação do candidato se deve presumivelmente à formalidade excessiva.**



➔ T. Mercier.

**A eliminação do candidato se deve como Philippe comenta, ao fato de ser “esquisito”, e Marie diz que ele “desde o primeiro momento tratou Julie por tu”.**



→ Jovem com o cão.



→ Jovem com a cabeça raspada.



→ Jovem com uma revista.



→ Jovem com um rádio-gravador.

A eliminação se deve implicitamente às características físicas e comportamentais dos candidatos classificados por Marie como “*Comme si comme ça*”.



→ Ingrid.

**A eliminação se deve ao expresso desconforto de Julie perante o interesse de Benoît pela candidata alemã e manequim.**

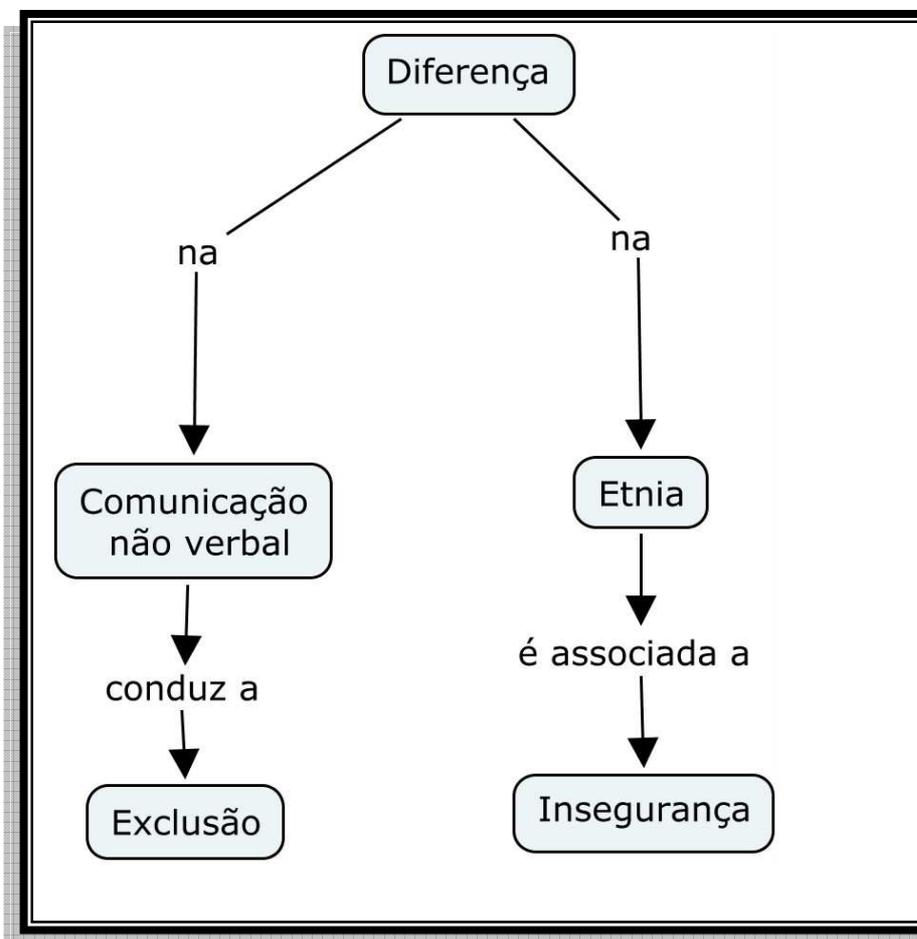


→ Pascal

**A escolha de Pascal se deveu à sua simpatia e ar divertido, características assinaladas por Julie e Marie.**

**Figura 118 – Critérios apontados para a análise dos candidatos.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.



**Esquema 11 – Relacionado à dimensão: aos princípios éticos.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

### **IDÉIAS CHAVE**

A diferença em termos étnicos ou de comunicação não-verbal é associada à insegurança ou então à exclusão da possibilidade de partilhar o apartamento.

### 3.3.3.9 Dimensão simbólica

A dimensão simbólica é entendida como o espaço onde se realizam atividades sociais com base no pensamento, onde as pessoas se apropriam do mundo. Ao se apropriarem do mundo, fazem-no por meio da apropriação e produção de mensagens, de discursos, de idéias, apropriando-se, também, dos saberes decorrentes da produção nessa dimensão. A apropriação desses saberes se realiza de forma simbólica, ou seja, tal apropriação acontece por intermédio de representações mentais que se inscrevem também em práticas de modo indissociável (SIMKA, 2006, *on line*).

O momento em que Marie, expectante em relação a quem será o seu novo parceiro de apartamento, espera por Philippe parece estar ligado a uma forte vertente simbólica. Destaca-se o que parece ser entendido como um perfil que o MRB faz do homem francês. Marie imagina que Philippe seja “Malandro conquistador...” e associado a uma roupa elegante, ao uso de óculos escuros e à oferta de flor vermelha; posteriormente, quando se refere a Benoît, afirmando que ele é- “*Charmant*”. “*Gentil*” e conclui, resumindo, que ele é “*Français*”.



**Figura 119 - Imagem do homem francês imaginado por Marie.**

Fonte: Vídeo da introdução da lição.

A imagem do homem francês apresentada pelo MRB ainda poderá ser ligada a Benoît, cuja figura se apresenta abaixo e é caracterizado por

Marie como “um rapaz charmoso, gentil”, reforçando essa idéia, ao afirmar: “*Il est français tu c’est*”.



**Figura 120 - Imagem do homem francês representado por Benoît.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

A comunicação não-verbal de François poderá reforçar a imagem do homem francês apresentada pelo MRB.



**Figura 121 - Imagem do homem francês representado por François.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

Em oposição a esta idéia do homem francês, com sucesso no emprego (Benoît) e artista (François) e reforçando essa mensagem, Marie imagina um “cara tranqüilo”, “calmo”, “relaxado”, vestido de jamaicano e fazendo com os dedos o símbolo de paz e amor. A figura de Philippe surge também como contrastante à do homem francês.



**Figura 122 - Imagem do homem francês imaginado por Marie em contraponto com um jovem jamaicano calmo e descontraído também imaginado.**

Fonte: Vídeo da introdução da lição.



**Figura 123 - Imagem do homem francês imaginado por Marie em contraponto com a realidade de Philippe.**

Fonte: Vídeo da introdução da lição.

Em oposição à imagem de Benoît no apartamento, pode-se afirmar que o MRB apresenta Pascal.



**Figura 124 - Imagem do homem francês representado por Benoît em contraponto com François.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

Em oposição à imagem de Benoît no emprego, o MRB apresenta Laurent.



**Figura 125 - Imagem do homem francês representado por Benoît em contraponto com Laurent.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

É também possível associar ao domínio simbólico a figura de Mme Desport, que se apresenta como figura “malévola”, difícil no atendimento, vestindo preto e com o cabelo apanhado.



**Figura 126 - Mme Desport durante o atendimento por Laurent e quando suplica a Benoît que resolva rapidamente o seu problema.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.

Outro momento que pode estar vinculado a uma dimensão simbólica está associado aos vídeos em que Philippe brinca com uma bicicleta e anda de patins, enquanto Marie brinca com um boneco de pelúcia e vê fotos de família, recriando a tradicional divisão de tarefas entre homens e mulheres e remetendo também para o que parece ser uma infantilização dos seus comportamentos.



**Figura 127 - Marie vê fotos antigas e brinca com um brinquedo de pelúcia.**

Fonte: Vídeo da introdução da lição.

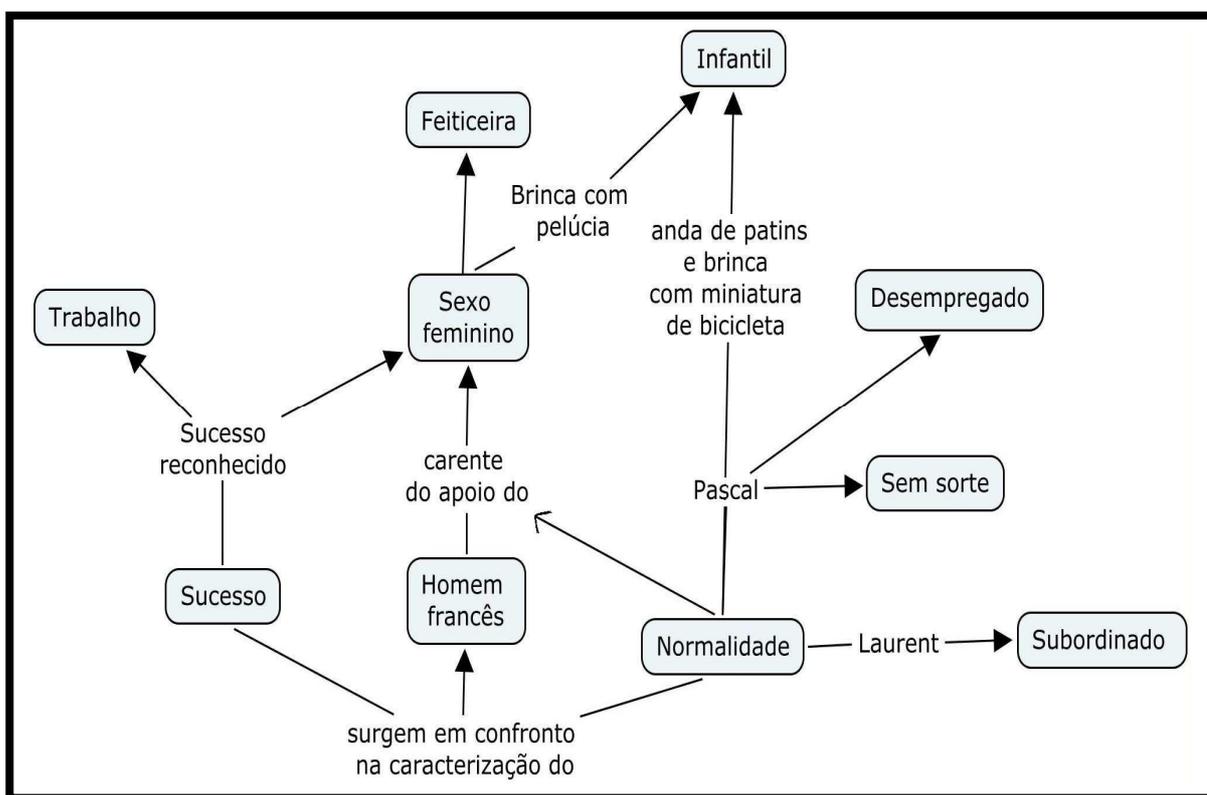
A dimensão simbólica poderá estar ligada também ao momento em que um dos vídeos mostra Marie dando a Philippe uma bebida que o recuperará do desgaste da noite de festa de aniversário. Marie parece uma feiticeira que oferece uma mezinha mágica que dará ao jovem energias. Esta visão de Marie pode estar associada a uma postura da mulher brasileira, considerada feiticeira, associada à sedução.



**Figura 128 - Marie “feiticeira” dá a beber a Philippe um misterioso líquido fortificante.**

Fonte: Vídeo da introdução da lição.

A França, na sua dimensão simbólica, por um lado de país europeu, economicamente desenvolvido, membro da União Europeia e com influência no mercado único europeu e, por outro lado, de país membro da Francofonia e expressão mundial de que é exemplo a língua falada nos cinco continentes.



**Esquema 12 - Relacionado à dimensão: simbólica.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Apresentam-se a seguir alguns exemplos de situações que, a nosso ver, podem confirmar as afirmações realizadas.

1	2	3	4	5	6	7	8
<p>Marie Idealiza Benoît como um cara tranquilo/calmo/relaxado Perfil de Jamaicano- - Gorro jamaicano - Rastafari</p>	<p>'Phillipe [homem] anda de patins em casa Marie [mulher] vê fotos de família.</p>	<p>O estagiário fica olhando para o canto quando chega Benoît [salvador e competente] e atende prontamente a cliente difícil.</p>	<p>[Marie oferece a Philippe uma] bussola como símbolo de orientação [mulher orienta o homem].</p>	<p>[Características da sociedade de nossos dias] - Falta de paciência - Falta de tempo - Dificuldade em conquistar a atenção das pessoas (só pela oferta ou pela presença de jovem atraente).</p>	<p>[Philippe] "adorava ter um anel assinado por uma designer"</p>	<p>Philippe [homem] está feliz porque encontrou a sua pequena bicicleta, enquanto Marie [mulher] brinca com um boneco de pelúcia.</p>	
<p>Galanteador- - Rosa vermelha - Óculos escuros</p>	<p>'Benoît Trabalha até às 18H00 no sábado é um rapaz "sérieux"</p>		<p>Marie dá uma "poção mágica" a Philippe que diz que "deve ser mágica mesmo, pois já me deu uma super energia"</p>		<p>Homens Tb gostam de receber flores</p>		
<p>Ingrid é alemã e apresenta-se loira e com perfil de manequim</p>	<p>Julie tem um quarto arrumado</p>	<p>Marie afirma que Philippe é daqueles que prefere comprar uma bicicletinha a ter uma namorada. [homem tem de ter namorada e provar a sua masculinidade]</p>	<p>Nicole e Annie compram um ramo de flores para oferecer a Benoît.</p>				
<p>Símbolo de paz e amor</p>		<p>Benoît Ah, flores! Elas são para mim? Que boa idéia! Obrigado a todos! Obrigado! Todos levantam o seu copo. Todos- à sua! Saúde!</p>					
<p>Bebendo champanhe, Philippe e Marie saúdam "Comme dit lês français- Santé."</p>							

**Quadro 29 - Exemplos no MRB que poderão ser vinculados a uma dimensão símbolos.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

## IDÉIAS CHAVE

O homem francês, com sucesso no emprego e reconhecimento entre as mulheres, surge no MRB associado a charme, gentileza, conquistador, e com roupa elegante. Em confronto com esta visão e a reforçando, é apresentado o homem normal, subordinado, desempregado, sem sorte e necessitando do apoio maternal das mulheres. Os homens comuns andam de patins em casa e procuram bicicleta de brinquedo, em confronto, as mulheres vêem fotografias e brincam com bonecos de pelúcia.

### 3.3.3.10 O mundo do outro

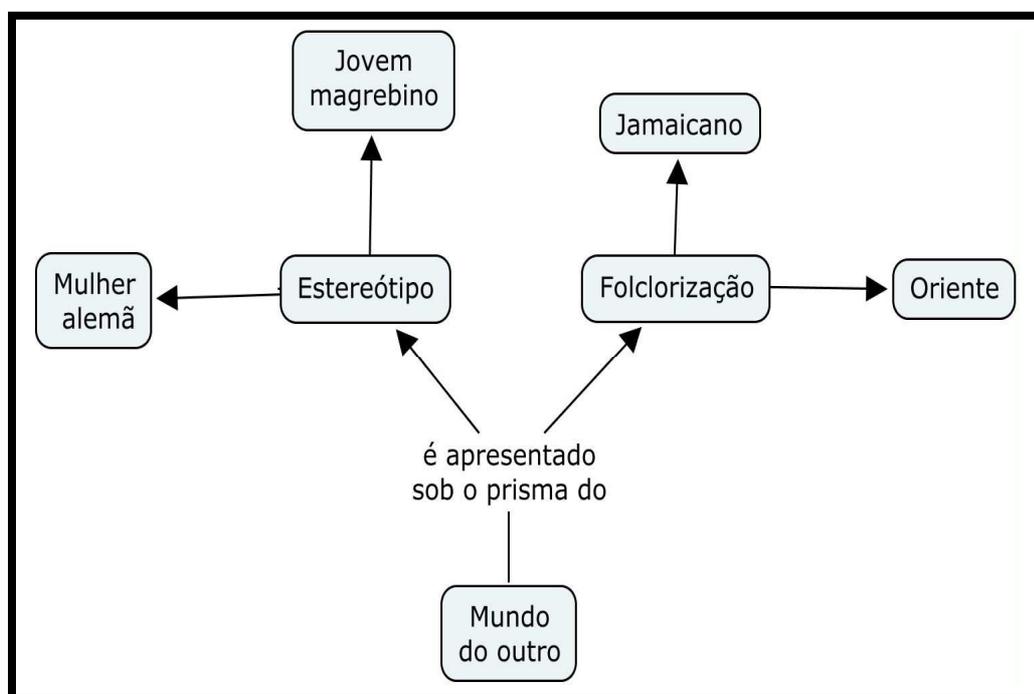
Ao analisar como o MRB (de origem francesa) apresenta o mundo do outro, pode-se afirmar a existência de um estereótipo, associado ao fato de as alemãs serem loiras e sensuais e à tendência dos homens pelas loiras, possivelmente motivado pela rivalidade franco-alemã. Claudia, por contrapartida, tem origem italiana e é apresentada como uma pessoa simpática e amiga de Julie. Os jovens magrebinos são apresentados vivendo nos arredores da capital francesa e influenciados pela cultura anglo-saxônica, freqüentando, no Centro Cultural, oficinas de dança *rap* e *hip-hop*.

O MRB apresenta referências simbólicas ao mundo do outro. Marie imagina Philippe como um jovem jamaicano, com gorro e rastafári. A mesma jovem, quando faz referência a uma eventual visita à China e ao Japão, usa um chapéu chinês. Estas duas referências simbólicas poderão ser associadas a uma eventual folclorização do mundo do outro.



**Figura 129 - Referências simbólicas a Jamaica e ao Oriente.**

Fonte: Vídeo da introdução da lição.



**Esquema 13 - Relacionado à dimensão: o mundo do outro.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Apresentam-se a seguir alguns exemplos de situações apresentadas no MRB que, pensa-se, podem confirmar as afirmações realizadas.

	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Brasil</b>	<p>Jamaicano-</p> <p>- Gorro jamaicano</p> <p>- Rastafari</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p>Comme dit les français:</p> <p>“Santé”.</p>					<p>Marie tem amigos:</p> <p>Estilista japonês</p> <p>Português (jornalista)</p> <p>Italianos (artistas)</p> <p>Frances</p> <p>Espanhóis</p> <p>Marie com chapéu na cabeça diz que esta regressando de uma viagem à China e ao Japão.</p>		
<b>França</b>	Ingrid- Alemã		<p>A cliente difícil vai viajar no percurso:</p> <p>Genève, Londres, Paris</p>		<p>Na França os homens “não ajudam a limpar a casa”, mas “ajudam a lavar a louça”</p>	<p>Pais da Claudia vivem na Itália, mas vêm freqüentemente a Paris</p> <p>Os pais de Julie habitam nos arredores de Paris. Não são parisienses. Eles vieram da Bretanha.</p> <p>Claudia- Ah! E tu vais freqüentemente para férias na Bretanha?</p> <p>Julie- Sim, nós vamos muitas vezes. Meus pais têm lá uma casa.</p> <p>Claudia- Vocês têm sorte!</p>		

**Quadro 30 - Referências ao estrangeiro no material didático do método *Reflets-Brésil*.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

## **IDÉIAS CHAVE**

O mundo do outro é associado ao que se pensa ser o estereótipo em relação às alemãs e aos magrebinos, bem como à folclorização da cultura jamaicana e oriental.

### **3.3.3.11 Relações sociais**

As relações sociais no âmbito do MRB serão analisadas, considerando a interseção das relações do poder, com as situações de conformismo/inconformismo e conflito/reconciliação. É possível identificar neste espaço elementos que permitem uma tendência do MRB para apresentar a vida social francesa associada ao poder masculino e em que as situações de conflito são minorizados, e as situações de reconciliação surgem associadas a ambientes românticos, com bebida e dança.

No âmbito das relações de poder, no MRB, o poder familiar pode ser associado à visita dos pais de Julie, ou então ao desejo de Philippe que o pai de Marie simpatize com ele. Podemos afirmar que em ambos os casos a situação de poder familiar surge relacionado à figura do pai.

O progenitor assume papel preponderante quando da visita a Julie, elogiando a arrumação da filha e com isso fazendo-a feliz, opinando diretamente ou subliminarmente sobre os jovens (elogiando Benoît ou ironizando com Pascal), ou então se assumindo protagonista de um jantar que, afinal, não foi capaz de fazer. Philippe receia que o pai de Marie não goste dele, o que subentende o respeito dos dois ao poder do progenitor.

O poder da estatística surge associado aos questionários aplicados por Julie e Claudia e aos resultados das pesquisas divulgados no próprio MRB, bem como os que ele propõe que os alunos realizem. Os resultados de pesquisas apresentados se referem às atividades de tempos livres e às realizadas pelos homens em casa. Os resultados apresentados revelam que o homem realiza atividades mais relacionadas com o esporte e que, no lar,

pensa que algumas atividades deverão ser específicas da mulher, o que é considerado por Marie como “nada mau”.

O poder da antiguidade está ligado à associação que se faz da França à tradição, ao posicionamento da Europa face ao mundo que é veiculado no MRB. Partindo do pressuposto de que normalmente a história e a tradição são associadas a heróis masculinos ou que a política é dominada ainda por homens, podemos afirmar que a tradição francesa, seu posicionamento econômico e político na Europa e no mundo poderão ser associados também ao homem. Associado a esta idéia, julga-se poder integrar também o poder lingüístico que surge agregado à França que, nos cinco continentes, impõe a sua presença também pela língua e pelo poder econômico.

O poder da determinação pode ser vinculado a Julie que impõe a seleção de Pascal a Benoît ou então que convence os jovens artistas a aceitarem-na como divulgadora das suas obras.

O poder hierárquico surge associado às situações vivenciadas por Benoît no emprego, quando impõe a Laurent, por exemplo, continuar o trabalho.

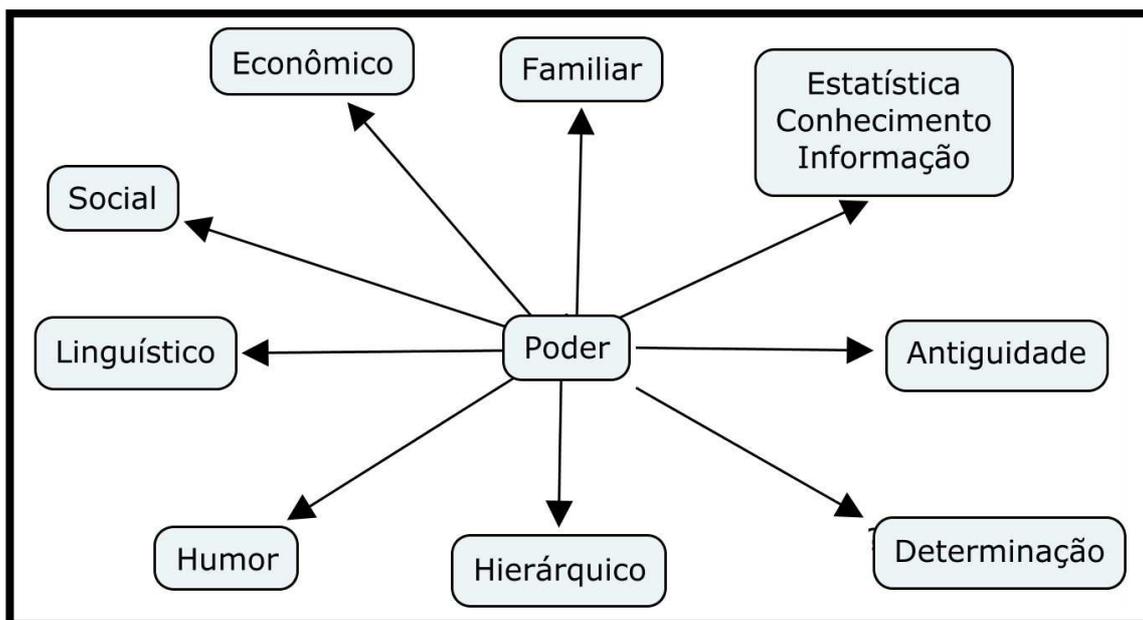
O poder do humor está vinculado às brincadeiras de Annie, ao conseguir surpreender os colegas.

O poder social surge associado amplamente a diversas situações gerais, por exemplo, o processo de seleção dos jovens candidatos.

	1	2	3	4	5	6	7	8
Brasil	<p>Philippe chega ao apartamento e impõe as regras de tratamento entre eles</p> <hr/> <p>Na compreensão é Marie que explica e esclarece as dúvidas de Philippe, que está aprendendo a língua.</p>	Philippe diz que espera que o pai de Marie goste dele.	Marie deixa no computador um <i>e-mail</i> com as “Decisões da Marie” em que solicita a Philippe para que ele arrume a mesa de trabalho e não coma diante do computador.	Marie oferece uma bussola a Philippe como lembrança de anos para que ele “seja menos perdido”				
França	O novo locatário é selecionado por Julie, que apresenta como argumento o fato dele ser “verdadeiramente simpático.	A família de Julie vem visitar a jovem para conhecer o apartamento e os jovens que o dividem com ela	<p>Annie utiliza o humor para desequilibrar Benoît quando ele chega ao trabalho e lhe diz que chegou o seu substituto:</p> <p>Benoît utilize o suspense para desequilibrar o estagiário, quando lhe diz para ir ao gabinete de Nicole:</p> <p>Annie utiliza uma brincadeira para fazer uma prova ao estagiário, obrigando-o a atender uma cliente difícil.</p> <p>A cliente exerce o seu direito de reivindicar um atendimento adequado.</p>	Benoît interrompe o momento que estão tendo de apresentação do estagiário a Nicole, dizendo que o momento para o café é bom, mas que têm de continuar a trabalhar.	Claudia tem experiência na aplicação de questionários e motiva Marie	A determinação de Julie convence os jovens artistas a aceitarem que ela seja vendedora de suas obras	Benoît sabe que a greve esta a acontecer e ouve no raio as notícias. Pascal não ouviu as notícias e tem hoje um compromisso importante	

**Quadro 31 - Relações de poder identificadas em diversos momentos da ação.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.



**Esquema 14 - Relacionado às situações de relações de poder encontrada no MRB.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

No MRB, pode-se afirmar que o homem surge associado às situações de poder familiar, estatístico, antiguidade, lingüístico, econômico e hierárquico. A mulher aparece ligada ao poder da determinação e do humor, o que poderá ser vinculado à figura de uma mulher que necessita de força de vontade ou então de recorrer a formas mais subliminares para atingir seus objetivos ou então conquistar o poder.

Ligadas às situações de poder, podemos encontrar as situações de conflito/reconciliação. Em relação ao poder familiar, podemos associar o momento em que Julie responde ao pai que não aceita que o trabalho não seja partilhado entre ela, Benoît e Pascal. Em relação ao poder da determinação, a situação em que Julie impõe a seleção de Pascal e, no que diz respeito ao poder hierárquico, o momento em que Benoît ordena a Laurent para retornar ao trabalho. No caso da relação entre Marie e Philippe, as situações de conflito são associadas, por exemplo, a questões de natureza lingüística, pois o jovem chega tratando Marie por tu; gestão das tarefas do lar, em virtude de Philippe ser desarrumado e não limpar o que suja. A reconciliação surge, neste caso, vinculada, respectivamente, à bebida e à dança.

	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Brasil</b>		Marie não aceita que os homens não ajudem nas tarefas do lar.	Philippe não aceita que Marie lhe diga que é desarrumado e que come no computador e manda canetas e borrachas a Marie.					
<b>França</b>	Benoît aceita a escolha de Julie	Mãe de Julie em relação à dificuldade de encontrar emprego.  M. Prévost: Pois é, é difícil. Que idade ele tem?  Julie: Ele tem 23 anos.  Marie não aceita ser a faxineira e a cozinheira da casa.	A cliente se revolta contra o atendimento que está sendo dificultado.  O estagiário conforma-se em abandonar o atendimento com a chegada de Benoît.  O estagiário é tímido			François e Violaine são artistas. Eles criam vários acessórios, mas vendê-los não é tão fácil assim.	Greve nos transportes	Pascal pensa em não aceitar o emprego

**Quadro 32 - Situações de inconformismo e conformismo apresentadas no material didático do método *Reflets-Brésil*.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Situação 1	Conflito	Reconciliação
Responsável	Marie	Philippe e Marie em simultâneo
Descrição da situação	Marie protesta pelo fato de Philippe se apresentar com muita bagagem.	<p>Celebração com champanhe</p> <hr/> <p>Philippe – Marie  Marie - Philippe  Ambos falam ao mesmo tempo  Marie – Fala  Philippe – Talvez eu tenha sido muito atrapalhado  Chegando assim rápido de mais.  Mas eu só queria dizer  Marie – Que é isso? Eu também fui meio chata  Philippe – O que é isso imagina  É que... eu queria dizer que...  Eu estou gostando muito de conhecer você.  Então isso merece uma comemoração  Marie se levanta e trás dois copos e uma garrafa de champanhe que Philippe abre.  Marie – Como dizem os franceses. Saúde.  Philippe – Saúde</p>

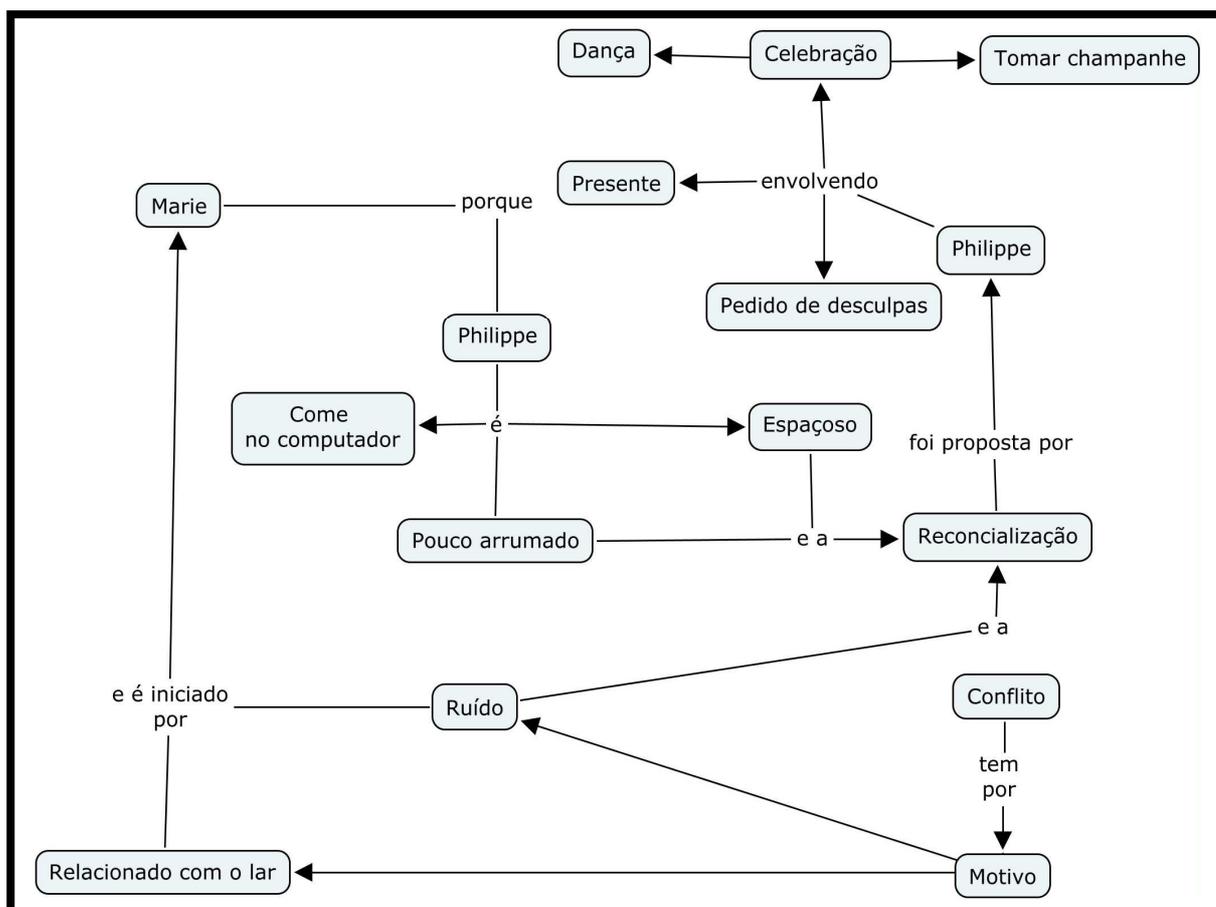
Situação 2	Conflito	Reconciliação
Responsável	Philippe	Philippe
Descrição da situação	Philippe anda de patins em casa e tropeça na caixa de fotos de Marie que se espalham.	<p>Philippe pede desculpa e ajuda a apanhar as fotos.</p> <hr/> <p>No momento em que ajuda a apanhar as fotos,  Philippe aproveita para lhe roubar um beijo.</p>

Situação 3	Conflito	Reconciliação
Responsável	Marie	Philippe
Descrição da situação	Marie deixa mensagem no e-mail para que Philippe arrume a mesa de trabalho e não coma quando estiver no computador. Ele sente-se injustiçado e lhe arremessa canetas e borrachas.	<p>Philippe oferece a Marie uma caixa de borrachas e a convida para dançar.</p> <hr/>

Situação 4	Conflito	Reconciliação
Responsável	Marie	Philippe
Descrição da situação	Philippe ouve música num volume alto. Marie chega e diz que não gosta desse musica e se Philippe pode trocar o som.	<p>Philippe muda a música e ambos terminam dançando</p> <hr/>

**Quadro 33 - Situações de conflito e reconciliação identificadas ao longo do texto;**

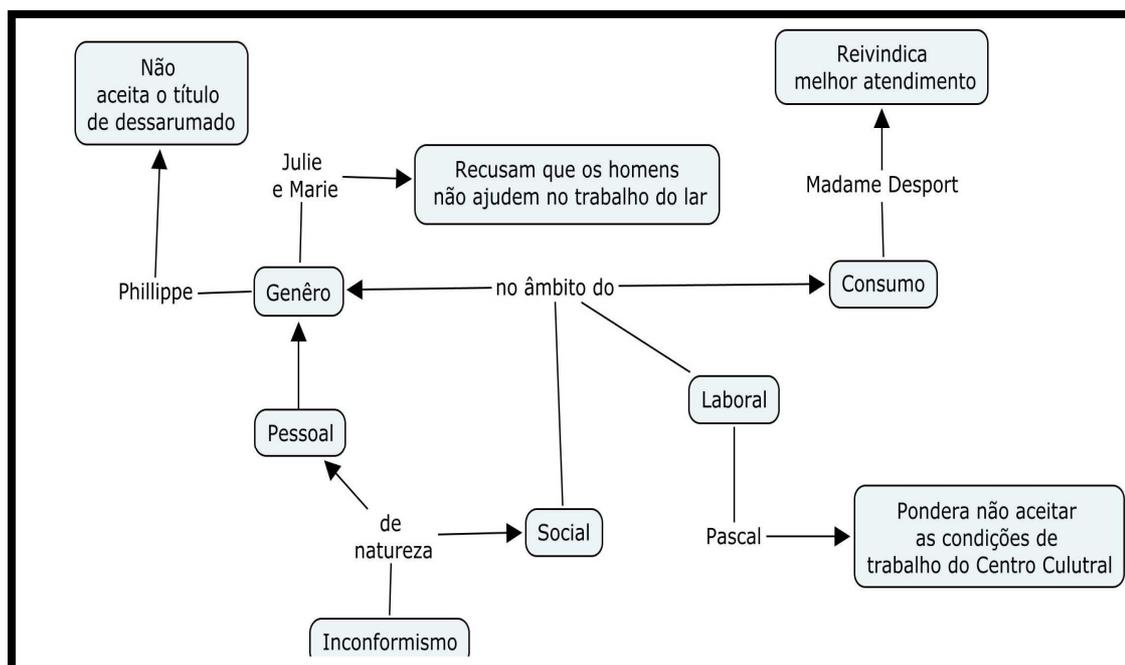
Fonte: Elaborado pelo pesquisador.



**Esquema 15 - Relacionado às situações de conflito e reconciliação.**

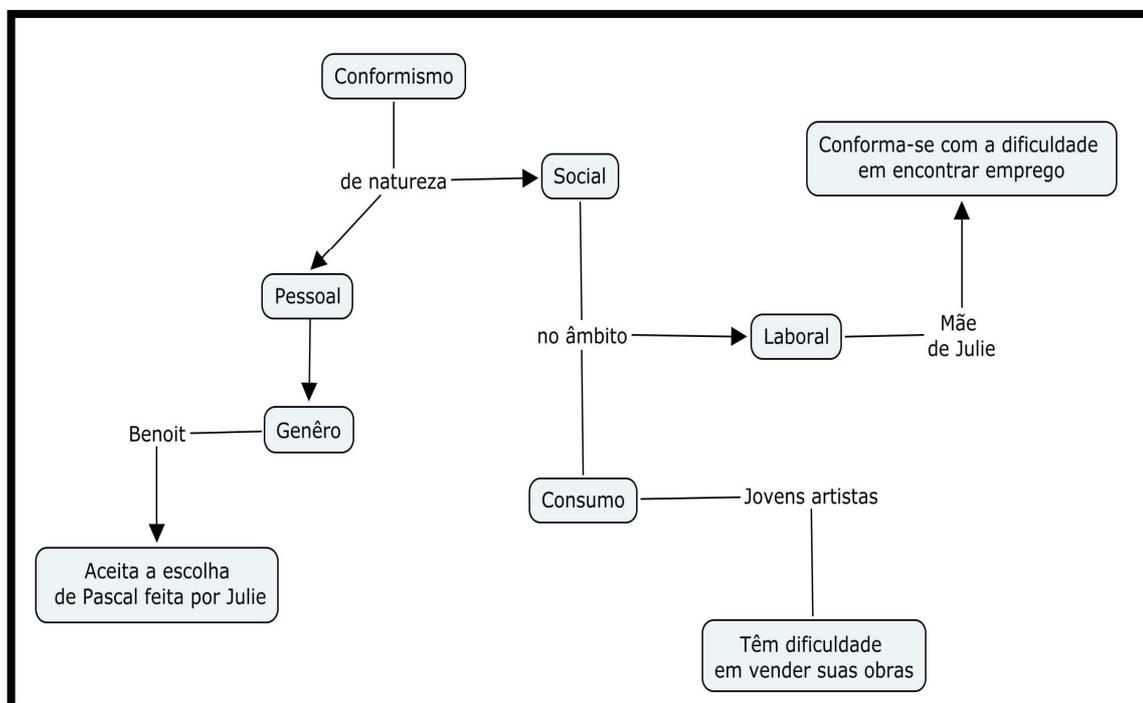
Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Às relações de poder pensa-se também se associar as situações de conformismo/inconformismo. Neste caso, realça-se a situação de inconformismo das personagens do sexo feminino face à exclusividade do trabalho no lar (poder familiar); de Pascal face à retribuição financeira a receber no seu trabalho no Centro Cultural (poder econômico); à aceitação por Benoît das decisões de Julie (poder da determinação) ou então de Laurent das ordens de Benoît (poder hierárquico).



**Esquema 16 - Relacionado às situações de inconformismo.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.



**Esquema 17 - Relacionado às situações de conformismo.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

As situações de conflito / reconciliação e conformismo / inconformismo identificadas no MRB poderão ser entendidas como uma simplificação da realidade, não sendo considerados conflitos de âmbito político e social. A alusão à greve nos transportes é utilizada mais no sentido da exploração das linhas de metrô do que para refletir sobre quais os reais motivos que lhe estiveram subjacentes. As situações de inconformismo apresentadas são, de algum modo, negadas por outras situações apresentadas, o que ocasiona a perda da sua “força”.

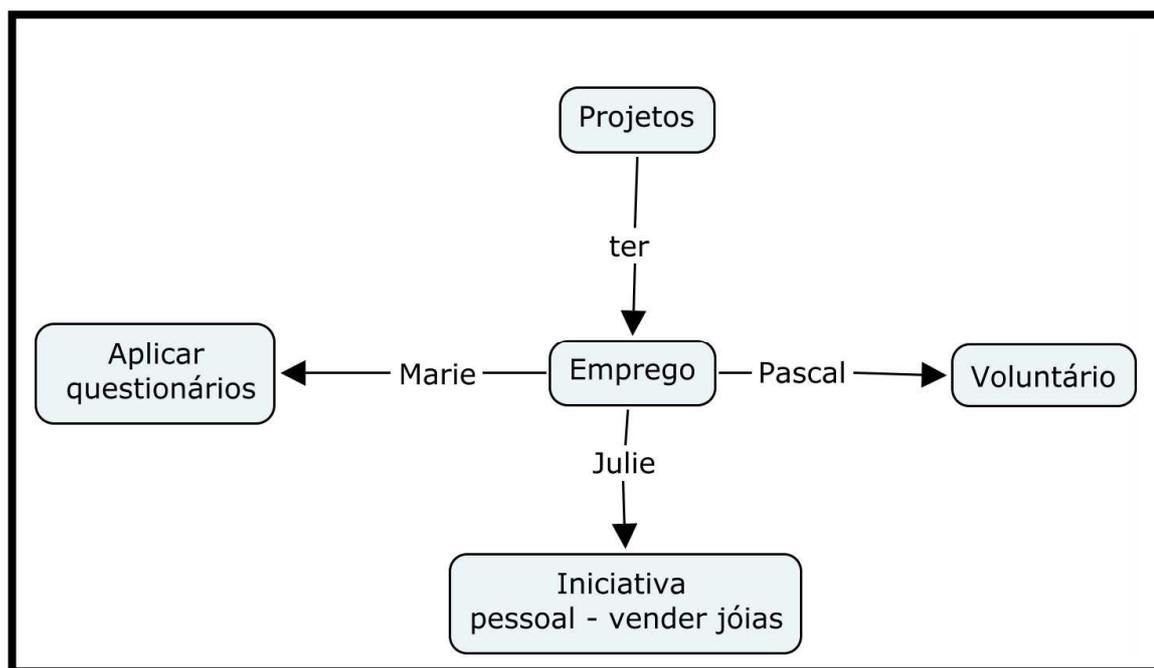
Por exemplo, as afirmações de Marie, Julie e sua mãe sobre o trabalho do lar, partilhado entre homens e mulheres, é negado pelas suas afirmações no texto, quando duvidam da possibilidade dos homens realizarem essas atividades, ou quando acham que um determinado valor já é “nada mau”. O posicionamento de Pascal face à remuneração a receber no Centro Cultural, podendo antever uma recusa, é negado, por exemplo, pela mãe de Julie, quando afirma que encontrar trabalho é muito difícil.

### **IDÉIAS CHAVE**

As relações de poder no MRB são ligadas majoritariamente ao homem, sendo necessário à mulher, para atingir o domínio do poder, a determinação ou então a utilização, por exemplo, da brincadeira com os colegas. As situações de inconformismo são negadas pelos posicionamentos dos próprios personagens. o que limita a sua pertinência.

#### **3.3.3.12 Afirmação pessoal**

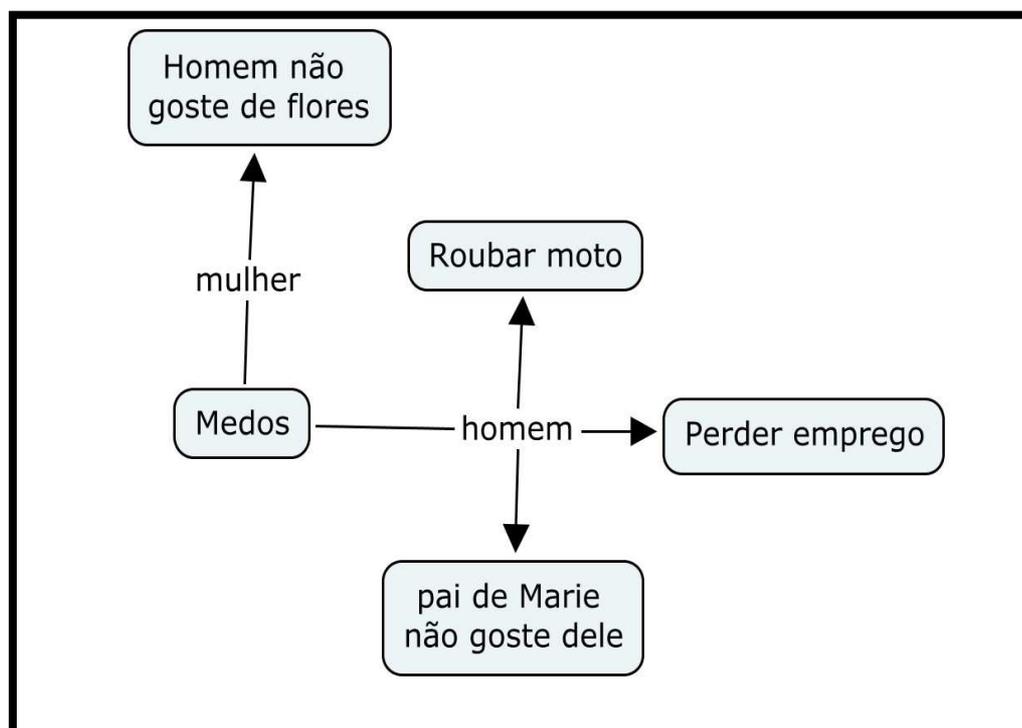
No MRB, a afirmação pessoal será analisada, considerando os “projetos” e os “medos” dos personagens. É possível identificar, no que diz respeito aos projetos, uma centralidade em torno do emprego, em todos os casos apresentados (aplicar questionários, voluntariado e iniciativa pessoal), não relacionados com a visão do trabalho formal.



**Esquema 18 - Relacionado às situações que podem ser associadas a “projetos”.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

No que diz respeito aos “medos”, o homem surge preocupado com a perda do emprego (Benoît quando se vê confrontado com a possibilidade de o seu lugar estar ocupado); insegurança do roubo de uma moto (Pascal, quando vista o Centro Cultural) ou perder a “mulher” (Philippe, quando considera a possibilidade do pai de Marie não gostar dele); as mulheres se preocupam se o homem gostará ou não de receber flores. Além de simplificar a realidade francesa que certamente contemplará “projetos” e “medos” mais relevantes do que os apresentados, ainda tem um papel redutor em relação à visão que apresenta da mulher.



**Esquema 19 - Relacionado às situações que podem ser associadas ao “medo”.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

### IDÉIAS CHAVE

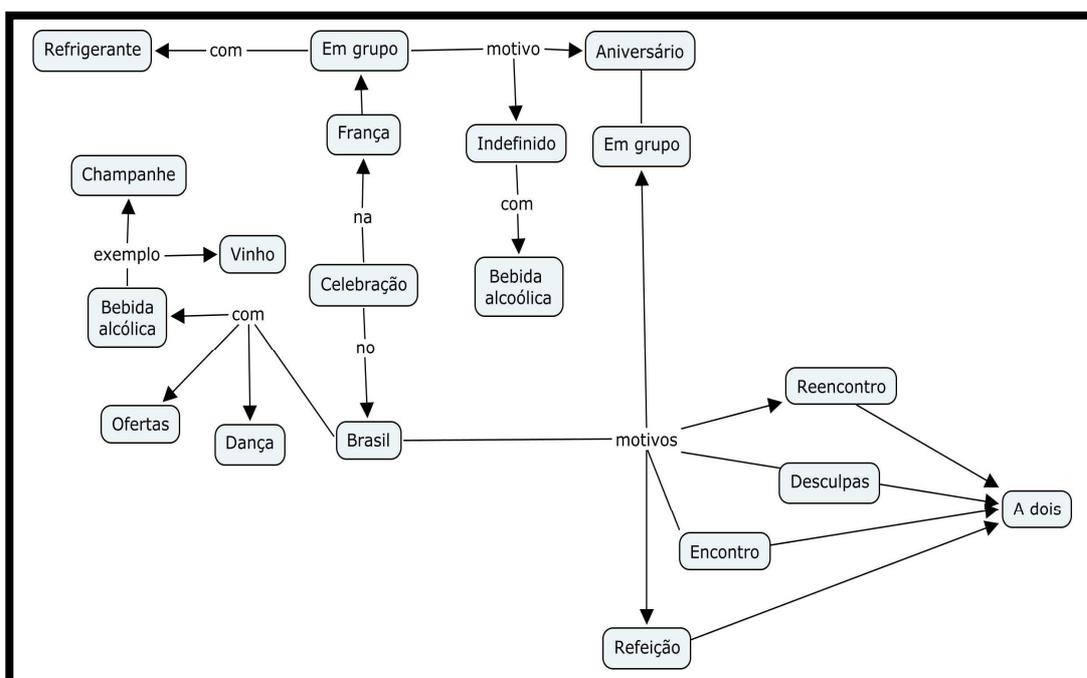
A afirmação pessoal aparece associada ao emprego. Pode-se talvez ligar a essa afirmação o fato de um dos medos que surgem ligados ao homem seja a perda do emprego.

Quanto aos medos dos personagens, o MRB apresenta uma visão redutora da mulher, associada à preocupação de o homem gostar ou não de receber flores. Em contraponto, o homem se preocupa, além do emprego, com a insegurança e com a possibilidade de perder a “mulher”.

### 3.3.3.13 Celebração / festa

As situações de celebração/festa apresentadas no MRB têm, no caso das situações que decorrem na França, um caráter de grupo. No que se refere a situações decorridas no Brasil, com exceção da celebração do aniversário de Philippe, as celebrações são realizadas a dois, entre ele e Marie. Isso poderá ser entendido como uma caracterização de uma celebração mais ligada ao social nos franceses e mais vinculada à intimidade por parte dos brasileiros.

Na França, outra situação de comemoração social surge vinculada aos jovens artistas que celebram a vida, o que poderá remeter para a tradicional idéia de artistas, que não são totalmente aceitos na sociedade (têm dificuldades em encontrar quem venda as suas obras) celebram não sabem bem o quê. Por outro lado, a celebração no Brasil é associada mais à bebida alcoólica do que na França, o que poderá remeter para uma idéia de brasileiro associado à festa e à bebida.



**Esquema 20 - Relacionado às situações que podem ser associadas à celebração/festa.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Apresentam-se situações de celebração/festa apresentadas no MRB:

	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Brasil</b>	Philippe e Marie comemoram o fato de estarem gostando de viver no mesmo apartamento, bebendo champanhe e se saúdam com "Saúde"	Philippe e Marie dançam após Marie ter aceito as desculpas do companheiro de apartamento e uma lembrança	Marie deseja a Philippe um feliz aniversário e lhe oferece uma bússola e convida amigos para uma festa		Philippe fez o almoço e serve Marie. Os jovens celebram o momento com vinho.	Philippe aguarda Marie com uma fita de vídeo, com garrafa de vinho e dois copos.		Marie e Philippe dançam ao som de música
<b>França</b>				Annie e Nicole celebram o aniversário de Benoît no emprego, na companhia dos colegas, e lhe oferecem flores		Julie e Claudia passeiam na rua e são convidadas a participar de uma festa em que jovens artistas celebram a vida.		

#### **Quadro 34 – Situações de celebração / festa apresentadas no MRB.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

#### **Idéias chave**

A celebração, na França, tem um caráter mais social do que no Brasil. No Brasil, a celebração é mais freqüente e surge associada à comemoração a dois, ligada à sensualidade e a bebidas alcoólicas.

#### **3.3.3.14 Tempos livres e férias**

No âmbito das atividades realizadas durante os tempos livres pelos franceses e reveladas na pesquisa de Julie e Claudia, os homens são apresentados com uma atividade esportiva maior do que as mulheres e estas com atividade dedicada mais intensamente à área cultural.

Isso poderá apontar, além do reforço da idéia de que o homem se dedica mais a atividades que envolvam esforços físicos, e as mulheres a atividades mais “calmas”, para uma separação do convívio entre homens e mulheres, dedicados a atividades diferenciadas.

Homem		Mulher		Criança	
Atividade	Nº de respostas	Atividade	Nº de respostas	Atividade	Nº de respostas
Esporte	3	Esporte	1	Esporte	2
Jardinagem	1	Não gosta de esporte	1	Musica	2
Leitura	1	Ler	2	Leitura	1
Exposições	1	Ver televisão	1	Cinema	1
Receber amigos	1	Escutar música	2	Jogos computador	1
Cozinhar	1	Cinema	1		
		Foto	1		
		Teatro	1		
		Visitar museus	1		
		Freqüentar cursos	1		

**Quadro 35 - Atividades realizadas pelos franceses ao fim de semana.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

### Idéias chave

Esquema relacionado às situações que podem ser associadas a tempos livres e férias

#### 3.3.3.15 Habitação

Procurando realizar uma comparação entre a ação passada na França e no Brasil, considerando o lugar onde acontece a ação, podemos afirmar que os vídeos dos episódios do MRB têm a sua ação decorrendo em Paris e seus arredores, remetendo para a cultura e tradição francesas.

O apartamento onde vivem os jovens franceses, apresentado nos vídeos dos episódios, é localizado numa rua de um bairro tradicional de Paris, tendo linhas arquitetônicas e mobiliário tradicionais. Em contrapartida, a ação dos vídeos de apresentação das lições do MRB, protagonizados pelos jovens brasileiros, não é vinculada a quaisquer referências que possibilitem identificar a sua localização geográfica ou se se trata de apartamento ou casa. Contrastante é também a arquitetura e o mobiliário do espaço partilhado por Marie e Philippe, que aparenta ser recente e tem mobiliário de linhas modernas.



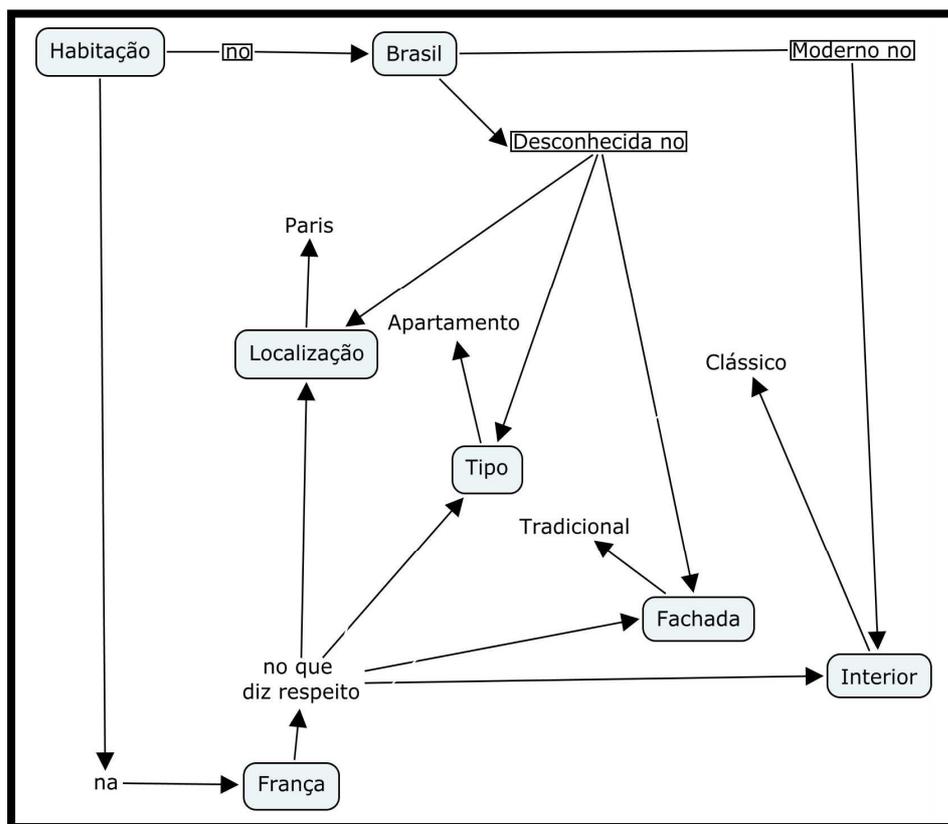
**Figura 130 - Apartamento dos jovens franceses.**

Fonte: Vídeo do episódio da lição.



**Figura 131 - Espaço partilhado por Marie e Philippe.**

Fonte: Vídeo da introdução da lição.



**Esquema 21 - Relacionado às situações que podem ser associadas à habitação.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

### IDÉIAS CHAVE

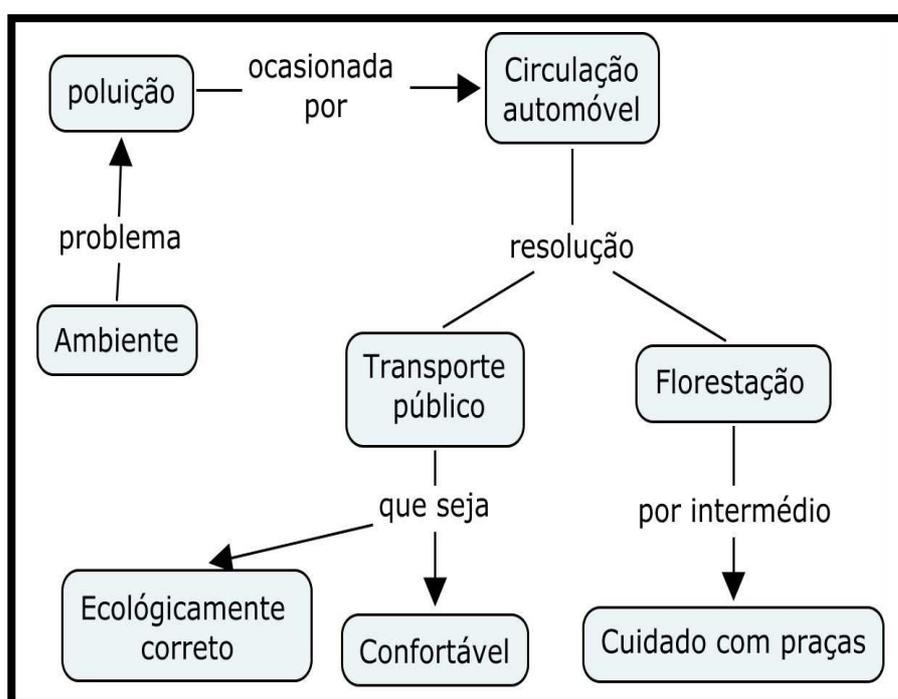
O apartamento onde vivem Benoît, Pascal e Julie reforça a idéia da tradição e da monumentalidade da França. Essa visão é reforçada quando se contrapõe com o espaço partilhado por Philippe e Marie, que não é caracterizado do ponto da sua localização e é mobiliado e decorado em estilo moderno.

#### 3.3.3.16 Meio ambiente

A França é apresentada como um país europeu desenvolvido economicamente que se esforça por preservar o ambiente, apesar dos problemas ecológicos colocados pela circulação de automóvel. Para tal,

procura encontrar soluções tecnológicas para proporcionar um transporte público ecologicamente correto, confortável e atraente para os passageiros.

Nesse sentido, várias cidades adotaram combustíveis ecológicos nos seus transportes, tais como metrô, ou ônibus movidos a eletricidade e a metano. Nos vídeos, aparece a alusão ao metrô de Paris, bem como a uma praça bem cuidada, com árvores frondosas, e que poderá remeter para uma idéia de proteção ao ambiente.



**Esquema 22 - Relacionado às situações que podem ser associadas ao meio ambiente.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

### IDÉIAS CHAVE

A França, do ponto de vista do meio ambiente, é visto no MRB como um país que procura associar o desenvolvimento com a proteção ambiental, especialmente pelo desenvolvimento de uma rede de transportes públicos eficiente e não poluente.

### **3.4 Análise do Método *Reflets-Brésil* ao nível da produção, consumo e distribuição**

Para compreender o discurso ideológico no método *Reflets-Brésil* é necessário a análise do MRB no âmbito do processo de produção, distribuição e consumo. Para compreender os mecanismos de produção do MRB, considera-se neste estudo o que foi afirmado na parte 3, no espaço reservado para a explicação do “circuito de produção, distribuição e consumo do livro didático”.

Dessa forma, retomando as idéias apresentadas, podemos dizer que o aparecimento dos sistemas de ensino correspondeu à tentativa de determinadas classes e grupos dominantes na sociedade procurarem definir pela educação as habilidades, as competências, os conhecimentos e os valores necessários a um cidadão.

O surgimento dos sistemas escolares é acompanhado do livro didático que pode ser associado à idéia de instrumento de intermediação entre as concepções políticas e ideológicas dominantes e a sala de aula da instituição escolar.

O manual escolar tende a representar a sociedade de acordo com as concepções das classes e grupos dominantes, que também controlam os grupos editoriais, sobre como a realidade se apresenta. Como produto cultural, é objeto de negócio econômico para os que se dedicam à sua produção, distribuição e comercialização. No caso de grupos internacionais que produzem manuais escolares para distribuição universal, esse risco ainda é mais acentuado. Quando são realizadas adaptações locais, a responsabilidade de quem é protagonista desse processo é elevada.

O livro didático converte-se em um instrumento decisivo que pretende legitimar uma determinada visão da sociedade, de sua história e

cultura. Daí que os governos procurem o seu controle e venham legislando sobre suas características. Há uma realidade que, por vezes, está ausente ou é deformada no manual escolar. O livro didático poderá ser, em alguns momentos, “sexista”, apresentando, por exemplo, a mulher desempenhando papéis tradicionais; ou então “classista”, referindo somente as dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais valorizadas por uma classe social; bem como “racista”, ignorando, por exemplo, a realidade de etnias e minorias étnicas ou não detalhando pormenores sobre sua forma de vida e sua cultura.

O livro pode também assumir um papel "urbano", realçando a realidade e os modos de vida das cidades; e “centralista”, insistindo na difusão de uma história, cultura, formas de vida e trabalho, ligados à idéia de estado nação e tratando com ênfase desigual outras nacionalidades e regiões.

Além dos pormenores referidos ligados aos estereótipos, o manual escolar, pela escolha dos temas e ênfase que lhe atribui, bem como a forma como os apresenta, termina, às vezes, por dificultar que a educação atinja o seu objetivo de contribuir para uma reconstrução crítica da realidade. Na medida em que apresenta a informação como algo objetivo, inquestionável, lógico e racional, não oportuniza o espaço para idéias divergentes e não estimula o confronto de fontes, dados, textos, experiências e pessoas.

Quando associado a uma idéia de consenso universal, impõe acriticamente a verdade da autoridade de um saber apresentado como acabado, ignorando as suas dimensões mais conflituosas e seu relativismo, o manual escolar atrofia o senso crítico e a curiosidade, alicerces do avanço científico, cultural e social. Essa idéia é reforçada pelo fato de o material, por vezes, ficar reduzido a uma condição anônima, em que a referência a autores não é explícita.

Uma política educacional que participe do desafio de preparar cidadãos com capacidade de compreender, intervir e transformar a

realidade precisa incentivar o material didático que possibilite, por exemplo: experiências interdisciplinares e globalizadoras; fomentar o confronto entre o que se estuda e a realidade; estimular a pesquisa e a análise crítica; promover modalidades colaborativas de trabalho; estimular a iniciativa e a curiosidade do aluno. Se tal não acontecer, a mensagem veiculada pelos manuais escolares poderá terminar por não ser assimilada e aceita, pois os alunos e professores não a recebem de modo passivo e acrítico. Isto é, em parte, devido ao fato de eles apresentarem consigo um conjunto de vivências que devem ser levadas em consideração pelos autores do manual didático.

Para uma melhor compreensão do que foi referido anteriormente, propõe-se um quadro síntese de alguns dos elementos considerados essenciais para a análise dos mecanismos relativos à produção, consumo e distribuição do manual escolar.

Produção	Distribuição	Consumo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oligopolismo de editoras tradicionais com ligações ao mundo econômico, político e logístico.</li> <li>- Internacionalização das editoras.</li> <li>- Símbolo de cidadania nacional.</li> <li>- Elevada uniformização.</li> <li>- Limitada inovação.</li> <li>- Pouca importância atribuída aos alunos.</li> <li>- Produto cultural.</li> <li>- Veiculação de um sistema de valores e ideologia.</li> <li>- Focalização num público alvo padrão.</li> <li>- Fator de influência geopolítica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crescimento internacional da indústria cultural.</li> <li>- Ocidentalização pela difusão de referências culturais do país que assumem o controle da produção e distribuição de produtos culturais.</li> <li>- Cultura como um valor econômico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço de resistência à possibilidade de mundialização pelo desejo de assumir uma identidade cultural.</li> <li>- Construção de identidade híbridas.</li> <li>- Resistência à redução da cultura a uma lógica comercial.</li> </ul>

**Quadro 36 - Elementos considerados essenciais para a análise dos mecanismos relativos à produção, consumo e distribuição do manual escolar.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Tomando o quadro acima como referência geral para a análise do MRB no âmbito da produção, distribuição e consumo, podemos afirmar que o Método *Reflets-Brésil* foi produzido por uma editora internacional e adaptado para a realidade brasileira. O MRB resulta de uma iniciativa conjunta do Ministério da Educação brasileiro e do Ministério dos Negócios Estrangeiros francês e pode-se explicar no âmbito de uma tentativa geopolítica de contrabalançar a tradicional influência do inglês e, mais recentemente, do espanhol no Brasil. A difusão da cultura francesa no exterior passa pela difusão da língua francesa. (Calvet, 2007). Para o adido cultural do Consulado da França, Jean-Paul Rebaud (2006), o Brasil é um país prioritário para as relações internacionais francesas, e o ensino do francês está no centro das relações entre a França e o Brasil. Esse fato não pode ser dissociado do fato de o Brasil ser o principal parceiro comercial francês na América Latina. Jean-Paul Rebaud afirma que tem aumentado os esforços das autoridades diplomáticas francesas para convencer os dirigentes brasileiros a ampliarem o interesse na população brasileira pelo francês. Apesar disso, e segundo o diplomata, o ensino de francês nas escolas públicas não tem encontrado o sucesso desejado. Isso poderia ser interpretado como um fracasso da língua francesa frente à ofensiva espanhola.

Expressão da situação descrita pode ser encontrada na Lei n.º 11.161 (5/08/2005), que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam no ensino médio e possibilita a inclusão do ensino desse idioma nos currículos plenos da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental.

O MRB é disponibilizado na Internet, em suporte vídeo e em documento que o aluno pode imprimir<sup>47</sup>. O suporte vídeo utiliza, por um lado, produção realizada especificamente para a versão brasileira do Método *Reflets*, contemplando a apresentação dos episódios, compreensão, gramática, “*Variations*” e avaliação e, por outro lado, aproveita os vídeos originais dos episódios do MRI. Tal situação pode ser associada à

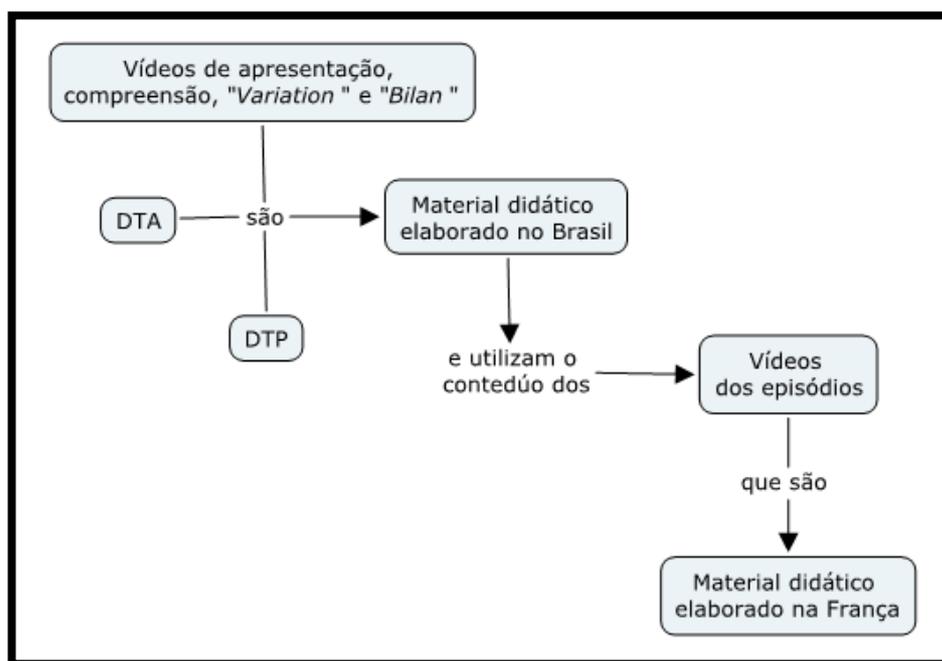
---

<sup>47</sup> Extensão PDF do software Adobe Acrobat.

possibilidade de a Internet possibilitar o acesso livre ao material didático, aliviando o MEC dos custos com a sua transição didática para CD-ROM ou da elaboração de material impresso, suportados, neste caso, pelo aluno ou professor interessado.

O fato de os vídeos não estarem disponíveis para serem baixados para um computador pessoal poderá dificultar a sua visualização, sobretudo em situações de acesso discado ou então por pulso. O MRB não aproveita a possibilidade de interação disponibilizada pelas novas tecnologias, quer ao nível da discussão horizontal entre alunos e professores em fóruns que pudessem debater, por exemplo, experiências, quer no nível vertical, com o esclarecimento de dúvidas referentes ao âmbito de conteúdo ou de utilização dos recursos em sala de aula.

Apesar de o MRB ser apresentado como uma versão adaptada para a realidade brasileira, o núcleo fulcral do estudo proposto pelo MRB é o mesmo episódio utilizado no MRVI. Isso conduz a que os vídeos elaborados especificamente para a versão brasileira assumam um papel complementar, que é reforçado no DTA e DTP, elaborados para a versão brasileira. Os dois documentos trabalham a partir do episódio, transcrevendo o DTP no início de cada lição, o texto do episódio correspondente à lição. Outro fato relacionado ao conteúdo disponibilizado no MRB está ligado a que o DTP e DTA têm por base o conteúdo do livro do aluno do MRVI.



**Figura 132 - Relação entre os materiais didáticos elaborados na França e no Brasil e utilizados no MRB.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O fato de os materiais didáticos (vídeos e DTA e DTP) elaborados especificamente para o MRB trabalharem com o vídeo do episódio apresentado no MRVI e do DTP e DTA se servirem do conteúdo do MRVI, poderá limitar a possibilidade de trabalhar, de acordo com as prioridades individuais e sociais, os valores e a concepção de conhecimento e de cultura expressos nos referenciais normativos da educação nacional para a educação em geral e especificamente para o ensino da língua estrangeira.

No caso específico do ensino de língua estrangeira, condiciona o trabalho com os objetivos subjacentes ao seu ensino, tais como o desenvolvimento da consciência de si próprio e dos outros, a compreensão de universos sócio-culturais diferenciados e o quebrar de uma conceptualização que visualiza a aprendizagem de uma língua estrangeira como uma transmissão linear. Pensa-se poderem constituir justificativas para a afirmação anterior os exemplos apresentados a seguir.

O MRB disponibiliza, nas lições 4, 6 e 7, um espaço para o trabalho de exploração do texto da *civilisation*, designado por “Et dans votre pays?”, em que procura fazer com que o aluno relacione a informação do texto com a experiência vivenciada por ele. Contudo as perguntas são estritamente ligadas ao conteúdo do texto da *civilisation*, enquanto algumas perguntas têm um âmbito muito restritivo para sustentar a partir delas uma discussão sobre a temática apresentada no texto; outras se revelam de difícil resposta, considerando a extensão continental do Brasil.

Exemplos de questões que se apresentam como restritivas para uma discussão:

#### Lição 4

Título do texto de *civilisation*- “*Civilisation*”

Questões propostas para discussão a partir do texto:

*Et dans votre pays?*

1. *Est-ce qu'on fait des crêpes?*
2. *Est-ce qu'on fait fête Noël?*

Exemplos de questões que se revelam de difícil resposta, considerando a extensão continental do Brasil:

#### Lição 6

Título do texto de *civilisation*- “*Artisanat et métiers d'art*”

Questões propostas para discussão a partir do texto:

*Et dans votre pays?*

1. *Quels sont les artisanats typiques de votre pays ?*
2. *Quels produits d'artisanat votre pays exporte-t-il ?*

#### Lição 7

Título do texto de *civilisation*- “*Les transports urbains*”

Questões propostas para discussão a partir do texto:

*Et dans votre pays?*

1. *Quels transports en commun utilisez-vous ?*
2. *Dans quelles villes avez-vous - ( a ) le métro ( b ) des bus et ( c ) des tramways ?*
3. *Qu'est-ce qu'on fait contre la pollution ?*

Na lição 5, no DTA e DTP, é proposta uma atividade de aplicação de um questionário sobre as atividades de tempo livre, mas não é indicada qualquer atividade de exploração que promova uma reflexão crítica dos resultados. Na mesma lição, é proposta a aplicação de outro questionário, desta vez sobre as atividades diárias desenvolvidas individualmente. Contudo as questões que se propõem para trabalhar os resultados se apresentam direcionadas para uma vertente quantitativa, o que, a nosso ver, pode restringir a discussão. Apresentam-se as questões propostas:

*Votre journée*

*“Qui est le plus occupé?*

*Qui travaille le plus à la maison? Les garçons? Les filles?*

*Qui s'amuse le plus?”*

A partir dos exemplos apresentados, pode-se afirmar que o MRB apresenta lacunas na tentativa de centralização do ensino na realidade brasileira, fugindo do foco na reconstituição de comportamentos prescritos por alunos padrão e, desse modo, incentivar à compreensão dos elementos essenciais para o desenvolvimento do plurilingüismo e a conscientização intercultural. Para tal, deverá trabalhar na promoção do sentido de si próprio como marca de uma identidade, o sentido do outro, o sentido da relação entre si o outro, o sentido da situação social e do local onde decorre a ação e o sentido do propósito ou objetivo com que se comunica.

No que diz respeito à representação que o MRB faz da sociedade francesa, esta poderá ser associada a uma visão urbana e branca. A referência a um ambiente rural é realizada no âmbito de celebrações, tradições ou das férias. A única referência a uma pessoa não branca é um magrebino, que é apresentado como vivendo nos arredores de Paris, na

única situação em que é apontada no texto um eventual problema de segurança. No caso dos vídeos, não são feitas referências concretas à diversidade cultural brasileira.

O MRB também não inclui referências específicas a classes desfavorecidas, sendo a única alusão feita no âmbito do apoio dado pelos Centros Culturais aos jovens para saírem da rua. No que diz respeito às relações de gênero, ao longo do texto são encontradas situações em que a mulher é apresentada associada a idéias tradicionais ou então estereotipadas, especialmente quando se compara a postura de Marie e Julie.

Por intermédio do MRB, também se pode perceber uma tendência do centralismo da Europa face ao mundo. A Europa poderá difundir a sua proposta de desenvolvimento econômico pelo mundo. Por outro lado, a França, por intermédio da francofonia, mantém a sua presença lingüística em todos os continentes.

Ainda no que diz respeito ao retrato da realidade francesa e como pormenor da sua eventual inexatidão, apresenta-se o exemplo concreto da distribuição dos personagens por sexo e gênero<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Para se conseguir uma análise mais objetiva, foram considerados todos os 24 episódios.

Lição	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
Faixa Etária/ Sexo	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Crianças/ Jovens															1									
Adultos	5	7	4	3	3	4	3	3	2	6	2	3	5	2	5	2	5	3	3	1	3	5	2	5
Idosos																								

Lição	13		14		15		16		17		18		19		20		21		22		23		24	
Faixa Etária/ Sexo	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Crianças/jovens													2											
Adultos	8	2	4	2	5	2	6	3	0	5	2	3	2	2	3	2			5	1	1	3	4	3
Idosos													1								1			

**Quadro 37 - Distribuição dos gêneros dos personagens nos vídeos do MRB.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

**Tabela 2 – Contabilização dos gêneros dos personagens nos vídeos do MRB.**

Discriminação	TOTAL				TOTAL		TOTAL			
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Crianças	3	100%	0	0%	3	3%	63	57%	48	43%
Adultos	58	55%	48	45%	106	95%				
Idosos	2	100%	0	0%	2	2%				

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

A distribuição da população em função da idade apresentada no material didático *Reflets* é dispare da realidade francesa apresentada pelo *Institut National de la Statistique et des Études Économiques*, que traz para 2006 os dados da tabela abaixo:

**Tabela 3 - População em função da idade.**

Ano	Moins de 20 ans	20 ans à 59 ans	60 ans ou plus
2006	25%	54%	21%

Fonte: *Institut National de la Statistique et des Études Économiques*, 2006.

No material didático, os adultos apresentam-se com 95%, enquanto que, na realidade francesa, esse valor se encontra pelos 54%. As crianças/jovens e os adultos que, no material didático, apresentam valores entre 2-3% cada um, na realidade, aparecem com uma percentagem entre 21-25%.

Também no que diz respeito à relação entre o número de mulheres e de homens, os valores apurados a partir da análise do material didático são diferentes dos apresentados pelo *Institut National de la Statistique*. Considerando os dados apresentados, na tabela abaixo, poderemos afirmar que, na realidade francesa, o número de mulheres é superior ao de homens. No material didático, acontece o inverso, apresentando-se os homens com 57% e as mulheres com 43%.

**Tabela 4 – Distribuição dos gêneros na população francesa.**

Ano	Femmes	Hommes
2005	51%	49%

Fonte: *Institut National de la Statistique et des Études Économiques*, 2006.

No âmbito do favorecimento pelo MRB de uma reconstrução crítica da realidade social, face ao que lhe é ensinado, o aluno deverá ter a oportunidade de se apropriar desses conhecimentos, por intermédio de uma reflexão sobre as noções aprendidas, mas também sobre a forma como

aprende e sobre o domínio que tem sobre os conteúdos. Esse processo deve considerar que cada aluno tem a sua própria forma de apreender, e promover também formas colaborativas de construção do conhecimento.

Desse modo, o MRB estará desenvolvendo a capacidade de aprender a aprender, o que lhe permitirá abordar de forma autônoma a aprendizagem. Essa proposta de trabalho deverá ser acompanhada da permanente integração dos saberes adquiridos com situações reais e da procura de resolução de problemas, socorrendo-se da capacidade de competências adquiridas por intermédio de diversas disciplinas.

Na tentativa de justificar algumas lacunas na condução pelo MRB da proposta de trabalho ao aluno, (que eventualmente podem conduzir a uma restrição das experiências interdisciplinares; vinculação entre o que é estudado e a realidade; estímulo à pesquisa e à memorização e à repetição; respeito pelas experiências e conhecimentos prévios), propomos uma análise da tipologia dos questionamentos utilizados no MRB com vinculação ao tipo de pensamento desenvolvido pelo aluno e, em última análise, à sua aprendizagem (CABRAL, 2005). Utilizando a tipologia das categorias de questionamentos utilizada por Cabral (2005, p. 75), procura-se, nos quadros a seguir, analisar as atividades de avaliação do DTP e DTA.

Níveis	Tipologia de questões		Verbos introdutórios	Relação com o texto	Operações cognitivas suscitadas
4	De ordem superior/divergentes/abertas	Apreciação ou posicionamento pessoal	Inventar Compor Avaliar Expressar a opinião Justificar	O texto exige uma reação pessoal do leitor. É ponto de partida para a produção pessoal.	- Justificação de opiniões - Fundamentação das respostas - Iniciativa do aluno
3		Inferência Análise Síntese	Analisar Explicar Comparar/ relacionar Deduzir Inferir [Como? Por que]	O texto contém parte, mas não toda a informação necessária	- Análise - Comparação/contraste de pontos de vista diferentes - Intertextualidade (respostas diversificadas)
2	Controladas	Reinterpretação	Aplicar Ilustrar Relatar Resumir	O texto contém toda a informação para dar a resposta que não deve ter forma idêntica	- Percepção do essencial - Sumarizar idéias
1	De ordem inferior/convergentes/fechadas	Compreensão literal	Reconhecer Sublinhar Localizar Distinguir Identificar Reproduzir Selecionar Rotular [Quem? O quê? Onde? Quando?]	O texto contém toda a informação necessária para dar a resposta que deve ser expressa de forma idêntica.	- Recordação e reprodução de fatos (respostas diretas, curtas e únicas)

### Quadro 38 - Tipologia das categorias de questionamento.

Fonte: Cabral (2005, p. 75).

Serão apresentados os questionamentos formulados em cada uma das seções do MRB, nas oito primeiras lições classificadas de acordo com os níveis de 1 a 4, propostos por Cabral (2005, p. 75) e, posteriormente, a contabilização parcial e final dos resultados obtidos.



EXERCICES ÉCRITS			1	2	3	4	5	6	7	8	
Nível da tipologia de questões e categorias de questionamento	4	Quels sont les artisanats typiques de votre pays? Quels produits d'artisanat votre pays exporte-t-il?						*			
		Et dans votre pays? Est-ce qu'on fait des crêpes? Est-ce qu'on fête Noël?				*					
	3	Dessinez l'appartement de Julie. Recherche de vocabulaire dans le dictionnaire bilingüe à propos des pièces visitées et des objets trouvés.		*							
	2	Imaginez un dialogue entre un journaliste français et Ronaldinho.	*								
		Complétez [frases dadas] avec des pronoms personnels.	*								
		Associez les questions aux réponses		*							
		Collez deux photos ( un garçon et une fille) sur vos cahiers et décrivez-les- Exemple - Il /Elle s'appelle; Il/Elle est (nationalité – profession – adjective.		*							
		Relevez dans les textes et les documents les mots concernant l'argent.			*						
		Faites un cercle autour des articles définis et soulignez les articles indéfinis				*					
		Choisissez des mots qui sont dans les colonnes et formez 5 phrases				*					
		Prépare des phrases négatives, découpe les éléments et les met dans des enveloppes. Puis distribue aux élèves (qui sont en groupes) pour qu'ils remettent les phrases dans Y ordre. Ex- Elle ne travaille pas au bureau.				*					
		Moi, je suis... triste. Et toi, comment es-tu normalement ? Comment te sens-tu aujourd'hui?				*					
		Dans quel ordre on voit [várias situações apresentadas no texto].				*					
		Répondez aux questions suivantes [questões construídas o verbo faire].					*				
		Associez l'artisan et son travail [ligando duas frases]						*			
		Dites si l'action de chaque phrase [apresentada] se déroule au Présent ou au Passé.									*
		Complétez [os espaços em branco] la lettre de Pascal à ses parents.									*
	Écrivez une phrase pour chaque dessin. Utilisez des expressions avec avoir		*								
	1	Complétez [as frases] avec SI ou NON									*
		Trouvez l'information dans le document [para responder a questões]			*						
		Qu'est-ce que vous avez vu [no texto]						*			
		Dites si c'est VRAI ou FAUX.[as afirmações]				*					

JEU DE RÔLE				1	2	3	4	5	6	7	8
Nível da tipologia de questões e categorias de questionamento	2	Jouez à deux- Reprenez les expressions apprises à l'épisode et créez un dialogue.		*							
	1	<p>À partir de ce modèle [apresentado] d'interview, les élèves pourront jouer des variations</p> <p>-Vous aimez la musique, Madame ?</p> <p>-Oui. Mais je ne vais pas souvent au concert. Je préfère écouter mes disques.</p> <p>-Vous allez à d'autres spectacles ?</p> <p>-Oui, je vais au cinéma.</p> <p>-Et au théâtre ?</p> <p>-Non. Pas au théâtre. En fait, je ne sors pas beaucoup. Je regarde la télévision. J'adore la télévision. Je lis aussi.</p> <p>-Je vous remercie, Madame.</p>						*			

ACTIVITÉS ORALES				1	2	3	4	5	6	7	8
Nível da tipologia de questões e categorias de questionamento	3	Est-ce que	Benôit et Julie sont nouveaux dans l'appartement?	*							
	1	Qu'est-ce qu'	ils font?	*							
			on dit pour...	*							
		Ou	Ils voient des amis ou ils cherchent un locataire								
		Choisissez la bonne réponse.		*							

SUGGESTION D'ACTIVITÉ				1	2	3	4	5	6	7	8
Nível da tipologia de questões e categorias de questionamento	3	Jeu de mimique (réemploi du vocabulaire) La classe est partagée en groupes. Le professeur présente une série de phrases. Le groupe doit découvrir la phrase qui lui a été mimée.						*			
		Enquête- "Votre journée". A côté de chaque activité, cochez la colonne qui correspond mieux à votre cas						*			

COMPRÉHENSION ÉCRITE			1	2	3	4	5	6	7	8	
Nível da tipologia de questões e categorias de questionamento	2	Regroupez des mots du texte autour de la notion de famille.					*				
		Mettez V (vrai) ou F (faux) [as frases apresentadas]					*				
		Lisez le sondage. Dites si l'affirmation est vraie ou fausse et corrigez si c'est nécessaire.					*				
	1	<i>Retrouvez dans le texte</i> des mots désignant des moyens de transport; des acteurs de la circulation; des lieux; des actions (verbes et noms )								*	
		Faites correspondre un panneau de circulation pour chaque phrase								*	

**Quadro 39 – Questionamentos formulados em cada seção do MRB.**

Fonte: Elaborador pelo pesquisador.

**Tabela 5 - Contabilização parcial e final dos resultados obtidos nas seções do MRB.**

Total		1	2	3	4	5	6	7	8
Nível da tipologia de questões e categorias de questionamento	4	0	0	0	1	0	1	0	0
	3	1	1	0	0	2	0	0	0
	2	3	3	1	5	4	1	0	2
	1	4	7	8	7	6	5	8	4
Total		8	11	9	13	12	7	8	6

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

**Tabela 6 – Nível da tipologia de questões e categorias de questionamento.**

Nível da Tipologia		
4	2	2,7%
3	4	5,4%
2	19	25,7%
1	49	66,2%
Total	74	100,0%

Fonte: Elaborador pelo pesquisador.

Da análise das atividades, concluímos que apenas 8,1% delas são de ordem superior, sendo que 2,7% são de nível 4.

Desse modo, pode-se afirmar que o MRB não viabiliza atividades que suponham negociação e espaço para trocas de informação relevantes e, desse modo, o fomento de uma reconstrução crítica da realidade.

No âmbito do trabalho com professores, o MRB pode também contribuir para uma transformação da realidade educacional no ensino de língua estrangeira e do francês.

O professor deve contribuir com instrumentos que permitam ao docente um melhor desempenho profissional, oportunizando novos instrumentos e novas práticas que consideram a evolução dos conhecimentos pedagógicos, a sensibilidade de cada professor e a especificidade dos contextos. Desse modo, foge à idéia de submissão do professor ao conteúdo, organização e sequencialização dos manuais escolares, oportunizando uma reflexão crítica face ao manual escolar, introduzindo o seu cunho pessoal.

Ainda no que diz respeito ao papel do professor, o MRB adota uma concepção em que o documento de trabalho do professor não pode ser utilizado independentemente do documento de trabalho do aluno. Nesse contexto, o fato de o MRB propor a utilização pelo professor da proposta de trabalho preconizada no Guia Pedagógico do MRI para o estudo dos episódios, envolvendo quatro momentos, limita o espaço do professor para uma reflexão autônoma sobre a proposta relativa à condução do processo de ensino. Essa restrição pode também ser vinculada à ausência de indicação de um conjunto variado de práticas que, considerando a evolução dos conhecimentos pedagógicas e a sensibilidade dos professores e dos contextos em que lecionam, possam melhorar e talvez mesmo renovar a sua atuação docente.

No *Avant-Propos*, o documento propõe a utilização pelo professor da proposta de trabalho preconizada no Guia Pedagógico do MRI para o estudo dos episódios e que envolve quatro momentos:

1. Sensibilização e antecipação, englobando a visualização sem som; a observação da comunicação não-verbal; a análise das situações; a formação de hipóteses.
2. Organização da compreensão, contemplando a visualização com o som e afinação das hipóteses de sentido; comparação dos comportamentos e enunciados; verificação das hipóteses de sentido.
3. Aprendizagem, envolvendo o estudo da linguagem; atos de fala, gramática e fonética; aprendizagem das formas
4. Aquisição, contemplando uma nova escuta dos diálogos e, por exemplo, jogos de papéis.

O DTP especifica também os passos que poderão ser utilizados quando, por qualquer motivo, os vídeos não estiverem disponíveis<sup>49</sup>.

No que diz respeito ao que chama de “critérios de avaliação”, o DTP afirma que, em virtude de serem muito grandes para um estudo aprofundado, não será necessário vincular os critérios de avaliação aos diálogos das personagens francesas; sendo que as estruturas trabalhadas por Marie Philippe já serão suficientes.

#### **Quadro 40 - Proposta de trabalho a ser adotada pelo professor quando da utilização do MRB.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A lacuna indicada nos DTP e DTA do MRB é reforçada pelo fato de as atividades propostas nos dois documentos, bem como o tipo de documentos e de indicações para explorá-los e as formas de avaliação, não conduzirem o professor a poder realizar uma reflexão sobre as possibilidades dos alunos e as suas possibilidades pessoais.

<sup>49</sup> Esta indicação terá por destinatários professores que trabalhem em sala de aula com os vídeos do MRB.

Considerando os elementos referidos, apresenta-se um quadro síntese dos elementos que devem ser considerados na análise do manual escolar de língua estrangeira, contemplando o suporte em que MRB é disponibilizado; as linguagens que ele utiliza; o modo como veicula a informação; a especificidade da sua elaboração para ELE; o papel oportunizado ao aluno; o papel face ao professor; a sua relação com a vertente político-social presente na regulamentação do livro didático e o papel do livro do professor.

<b>Suporte</b>	<b>Linguagens</b>	<b>Informação</b>	<b>Elaboração</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrutura interna (organização dos conteúdos, existência de índices, indicação de fontes)</li> <li>- Elementos de motivação e incentivo à aprendizagem do conteúdo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Complementaridade de linguagens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço colaborativo de partilha de informação e construção do conhecimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborado especificamente para ELE</li> <li>- Integração de referências ao trabalho com materiais autênticos</li> </ul>
<b>Aluno</b>	<b>Professor</b>	<b>Áreas do conhecimento</b>	<b>Regulamentação do livro didático no Brasil</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suporte à aprendizagem</li> <li>Interface com a vida cotidiana e profissional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação</li> <li>- Informação científica e pedagógica associada à disciplina</li> <li>- Ajuda no ensino e na gestão das aulas</li> <li>-Ajuda na avaliação da aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interdisciplinar</li> <li>Integração</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Livro do professor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientação metodológica</li> <li>- Articulação entre os conteúdos trabalhados</li> <li>- Articulação entre áreas de conhecimento</li> <li>- Leituras e informações adicionais</li> <li>- Bibliografia</li> <li>- Sugestões de leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 - promoção das políticas e ideologias do poder político.</li> <li>2 – Contribuição para o desenvolvimento urbano e industrial pela formação de mão de obra;</li> <li>3 - Universalização da identidade nacional brasileira;</li> </ul>

**Quadro 41 - Pressupostos para a análise do MRB, considerando as recomendações normativas da educação nacional sobre o material didático.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Além dessa informação a que chamaremos de pedagógica, o MRB também não apresenta o que designaremos de informação complementar, referente à bibliografia, sugestão de leituras e informações adicionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propôs-se identificar, descrever e compreender o discurso ideológico do método *Reflets-Brésil*. Para tal, teve como ponto de partida o conceito de ideologia proposto por Thompson (2002), que estudou como as formas simbólicas<sup>50</sup> se entrecruzam com as relações de poder. Significa dizer que procura estudar como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para estabelecer as relações de dominação<sup>51</sup>. Para isso, deverão ser investigados os contextos sociais nos quais essas formas simbólicas são empregadas e articuladas. As formas simbólicas, além de expressões de um sujeito, são produzidas por agentes situados em um contexto sócio-histórico determinado e carregam consigo traços das condições sociais de sua produção.

Por outro lado, são recebidas e interpretadas por indivíduos, também eles localizados em contextos sócio-históricos específicos. Ou seja, a produção e a recepção de formas simbólicas são processos que decorrem em contextos sociais, espacial e temporalmente, específicos. Contudo, os contextos sociais das formas simbólicas não são apenas espacial e temporalmente específicos. Eles são, também, estruturados socialmente, caracterizados por assimetrias e diferenças relativamente estáveis no que diz respeito à distribuição, acesso a recursos, poder e oportunidades. O processo pelo qual as formas simbólicas são trocadas entre os indivíduos em contextos específicos requer certos meios de transmissão.

Para realizar o presente estudo e investigar o discurso ideológico no MRB, seguindo as propostas de Thompson (2002), recorreu-se à análise crítica do discurso (ACD) de Fairclough (2001), uma vez que o autor tem um

---

<sup>50</sup> As formas simbólicas são entendidas como um amplo conjunto de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos (TOHMPSON, 2002).

<sup>51</sup> Pode-se falar de dominação quando grupos particulares de agentes possuem o poder de uma maneira permanente, e em grau significativo, permanecendo inacessível a outros agentes, independentemente da base sobre a qual tal exclusão é levada a efeito (TOHMPSON, 2002).

entendimento de ideologia idêntico ao de Thompson (2002), qual seja, a ideologia consiste numa construção da realidade, envolvendo o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais e, sendo construída em várias dimensões das formas e sentidos das práticas discursivas, contribui para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. Ou seja, determinados usos da linguagem ou de outras formas simbólicas são ideológicos, servindo, em determinadas circunstâncias, para estabelecer ou manter as relações de dominação.

A proposta de análise crítica do discurso de Fairclough (2001) considera um modelo tridimensional do discurso, envolvendo o texto, a prática discursiva e a prática social. Nesse ponto, contempla a idéia de Thompson de que a produção e a recepção de formas simbólicas são processos que acontecem em contextos sociais estruturados e, espacial e temporalmente, específicos.

Por prática discursiva Fairclough (2001) considera os processos de produção, distribuição e consumo do texto. A natureza da prática discursiva apresenta-se como mediadora entre o texto e a prática social e é variável, de acordo com fatores sociais envolvidos. A análise do texto envolve o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. A análise da prática social contempla os pormenores ideológicos e hegemônicos.

No âmbito da ideologia, observam-se os aspectos que podem, eventualmente, ser investidos ideologicamente, como, por exemplo: os sentidos das palavras, as pressuposições, as metáforas e o estilo. No que diz respeito à hegemonia, observam-se as orientações da prática social, que podem ser vinculadas a orientações de natureza econômica, política e cultural (FAIRCLOUGH, 2001).

Para concretizar a pesquisa, considerando os pressupostos da ACD, foi realizado um estudo da abordagem do domínio sociocultural realizado pelo Quadro Europeu de Referência, pelos currículos nacionais de língua estrangeira e pelo Programa Nacional do Livro Didático, com o objetivo de

definir categorias de análise que possibilitassem trabalhar o domínio da prática social.

Procurou-se, desse modo, caracterizar e descrever, em termos de políticas públicas para o ensino de Língua Estrangeira, a importância do papel do domínio sociocultural. Para conseguir compreender os mecanismos de produção, distribuição e consumo do MRB contemplados no domínio da prática discursiva, realizou-se, por um lado, um estudo da evolução do livro didático, envolvendo a sua regulamentação no Brasil, bem como do circuito de produção, distribuição e consumo do livro didático no contexto da indústria cultural.

Realizou-se, também, um estudo dos pressupostos do ensino de língua estrangeira no contexto da indústria cultural, que teve por subsídios, entre outras, as pesquisas de Choppin (1998, 2004), bem como dos princípios didáticos e pedagógicos que lhe estão associados. Desse modo, procurou-se caracterizar e descrever o papel do domínio sociocultural no ensino de língua estrangeira, que teve como suporte essencial as idéias de Puren (2000, 2004b).

Do trabalho realizado, podemos afirmar que, na Sociedade da Informação, os meios de comunicação são utilizados para difundir referenciais imaginários dos países que assumem o domínio econômico do planeta e procuram também o seu domínio cultural. Esse processo foi descrito por Adorno e Horkheimer (1991), quando se referem à indústria cultural e aos seus produtos, veiculados pelos meios de comunicação. Trazer as idéias de Adorno e Horkheimer para a discussão revela-se importante no âmbito do presente estudo, pois, por um lado, o MRB será considerado como produto cultural, produzido pela indústria do livro que acompanha os mesmos pressupostos da indústria cultural.

Por outro lado, no âmbito da discussão sobre o discurso ideológico do método *Reflets-Brésil*, será estudado até que ponto o MRB abre espaço que possibilite a alunos e professores quebrarem um posicionamento de

objeto proposto por Adorno e Horkheimer (1991). Para isso, será necessário que o MRB possibilite a professores e alunos (como grupos específicos) apresentarem as vivências que trazem consigo e, dessa forma, promover o desenvolvimento da consciência de si mesmo e dos outros e a compreensão dos universos socioculturais diferenciados entre si.

No que se refere ao Método *Reflets*, ele foi inicialmente editado por um conjunto de editoras européias lideradas pela Hachette, com a colaboração do Ministério dos Negócios Estrangeiros francês. O Método é utilizado para a difusão do ensino do francês em todo o mundo, como uma estratégia governamental francesa, visando, entre outros objetivos, a manutenção do lugar da língua gaulesa nas organizações internacionais, a sustentação de áreas de influências geopolítica, a promoção da diversidade lingüística e cultural e o incremento da oferta do francês nos países emergentes.

É no âmbito deste último objetivo que se pode colocar o MRB. Ele surge a partir de um acordo celebrado em 2006 entre o Ministério da Educação brasileiro e o Ministério dos Negócios Estrangeiros francês. Pode ser integrado num plano da diplomacia francesa para reforçar o papel da França em setores, tais como, a cultura, a comunicação, os idiomas, a universidade e a investigação. No caso do Brasil, esse processo se articula por intermédio da formação de novos professores e da difusão de produtos culturais educativos com recurso às novas tecnologias da informação e comunicação, entre as quais a Internet.

Considerando os pressupostos da legislação educacional brasileira, especialmente no que diz respeito ao currículo e ao Plano Nacional do Livro Didático, o MRB deve assegurar, além da aprendizagem, uma efetiva contribuição na construção da cidadania, estimulando o convívio social e a tolerância, num processo que envolva professores e alunos em propostas de trabalho ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.

Para que tal seja possível, deverá, entre outras recomendações, ser isento de preconceitos ou de quaisquer formas de discriminação. O MRB deve possibilitar ao aluno compreender que aprender uma língua estrangeira não é só dominar um código diferente, mas também compreendê-la como uma construção social e histórica, que manifesta os projetos políticos, as crenças e os valores de quem fala. Ensinar uma língua estrangeira tem a função social de disponibilizar ao aluno uma ferramenta para melhorar a compreensão que tem do mundo e da sua própria atuação como indivíduo inserido em uma determinada sociedade.

Para tal, é essencial que o ensino de uma língua estrangeira seja compreendido como um processo de intermediação entre a sua cultura de origem e a cultura do(s) outro(s) país(es) onde a língua é falada.

No âmbito da análise do MRB, a abordagem dos conhecimentos prévios do aluno (lingüísticos e de mundo) fica dificultada porque o estudo no método é centrado no episódio. Por esse motivo, os materiais didáticos desenvolvidos no Brasil (vídeos de apresentação, compreensão, gramática, “*variations*” e “*bilan*” e DTA e DTP) se limitam a trabalhar com a informação do vídeo do episódio.

Esse posicionamento secundário do material elaborado especificamente para o MRB é relevado pelo próprio método quando, na sua apresentação, se afirma que nele um conjunto de jovens brasileiros “comentam” as ações de um grupo de jovens franceses durante o episódio de cada lição. Essa dificuldade surge imposta pelas atividades propostas no MRB que, na sua maioria, são de ordem inferior, ligadas à compreensão literal e à recordação e reprodução de fatos.

Desse modo, abre-se um espaço reduzido para viabilização de atividades que fomentem a contextualização do ELE à realidade do aluno e fomentem uma reconstrução crítica da realidade. Mesmo no espaço, que poderia remeter para a discussão da realidade local do aluno, intitulado “*Et dans votre pays?*”, as atividades sugeridas reduzem a discussão a uma

vertente qualitativa ou se apresentam genéricas, considerando a realidade brasileira, ou mesmo sem sentido, quando, por exemplo, no DTA e DTP, a propósito das tradições francesas, se questiona se no Brasil se celebra o Natal.

Considerando a função instrumental do livro, associada à proposta de métodos de aprendizagem, exercícios ou atividades, a falta de espaços nas atividades para a exploração da realidade do aluno poderá também condicionar a discussão sobre situações ligadas a estereótipos reproduzidos ao longo do MRB, ligadas, por exemplo, à representação do gênero no que se refere à mulher (francesa, discreta e determinada; brasileira, sensual e admiradora dos franceses; e alemã, loira e atraente, assumidas respectivamente pelas personagens Julie, Marie e Ingrid) e ao homem francês (ligado essencialmente ao charme, gentileza e competência profissional, Benoît); do estrangeiro na sociedade francesa (expresso por Akim, jovem magrebino que vive nos arredores de Paris numa área de insegurança e Ingrid, mulher loira que atrai os homens franceses); da raça (associada a Akim).

O MRB revela, ainda, uma percepção simplificada da realidade francesa que pode ser associada a estereótipos, tais como, a França ser apresentada como um país com um passado glorioso, expresso nos seus monumentos e na expansão do seu império, simbolizado no fato de sua língua ser falada nos cinco continentes. O país também é apresentado como desenvolvido economicamente (pertence à Comunidade Européia e ao Mercado Comum Europeu) e tecnologicamente (procurando pela tecnologia encontrar solução para os problemas ambientais), urbano (a referência a não metrópoles francesas surge associada apenas a festividades tradicionais e artesanato em regiões francesas); jovem (a maioria dos personagens são jovens e não são apresentados idosos e nem crianças), preocupado com a preservação histórica e ambiental.

Os problemas sociais são também tratados de forma simplificada. O desemprego surge associado à falta de determinação (Julie é determinada e

encontra emprego), à falta de paciência (Laurent tem a “grande qualidade” para um estagiário por ser paciente) e empenho (Benoît, cujo mérito profissional é reconhecido, trabalha aos sábados) e à exigência de salários elevados (Pascal, que está desempregado, pondera a possibilidade de não aceitar o emprego no Centro Cultural, pois vai ganhar pouco).

A falta de segurança pública é ligada aos arredores de Paris onde vivem magrebinos que a sociedade, para evitar que andem na rua a praticar furtos, por intermédio de Centros Culturais, oferece oficinas de arte, onde voluntários trabalham pelo almoço, transporte e uma pequena remuneração. As relações de gênero são ligadas à participação dos homens nas tarefas de casa, sendo que a discussão termina, de algum modo, esvaziada, quando as próprias mulheres revelam não ter confiança na capacidade dos homens em realizarem esses trabalhos.

A dificuldade em promover o ELE a partir da abordagem dos conhecimentos prévios do mundo do aluno, ou em debater a realidade francesa a partir da intercepção com a brasileira, fica prejudicada, também, pois a versão do material didático elaborada para o público brasileiro, apresenta ela também estereótipos. Os estereótipos são relacionados à mulher brasileira (expressa na personagem de Marie) e ao próprio Brasil e brasileiros (considerando Marie e Philippe).

Em contraponto com o que se passa na França, a ação que decorre no Brasil passa-se num local (Estado, cidade) e num espaço físico (apartamento, casa) indefinidos. Tal fato aumenta o poder de influência da mensagem ligada à França no MRB. Os jovens franceses movimentam-se num espaço marcado pela história e pela tradição, enquanto os brasileiros se movimentam num espaço indefinido. E realçando ainda mais o contraponto, o apartamento de Philippe e Marie tem arquitetura e mobiliário modernos.

No que diz respeito aos estereótipos em relação aos brasileiros, Marie e Philippe são apresentados em oposição, respectivamente, à

discrção da mulher francesa e ao charme e gentileza do homem francs. Marie e Philippe surgem como admiradores do champanhe e do vinho e saúdam com “santé”. Na ação brasileira, não são abordados temas sociais, à exceção da alusão ao elogio do voluntariado para combater as situaes de exclusão social. Esse momento do MRB pode ser entendido como estereótipo associado à realidade social brasileira, como também ligado ao próprio Brasil, em uma comparação com a França.

Outro aspeto a ressaltar no método e que, pela sua simplificação, conduz a estereótipo está associado à dualidade que se estabelece ao longo do MRB entre as personagens e as situaes por elas vividas. Além da relação de dualidade França (tradição e cultura) / Brasil (indeterminação) já apontada, ressaltam-se, por exemplo, as dualidades entre Julie (discrção) / Marie (sensual), Benoît (sucesso) / Pascal (desempregado / azarado).

O presente estudo partiu do pressuposto de que, considerando a escola como um aparelho ideológico do Estado, o MRB, como instrumento desse aparelho, serve para estabelecer relações sociais e de poder, veiculando também ideologias. Considerou, também, que a produção e a distribuição de livros didáticos, além de atender a interesses comerciais, atende aos interesses das instituições que os produzem em um mundo pós-moderno supostamente globalizado que privilegia a indústria cultural e o pensamento, neste caso, europeu. Estes pressupostos, face ao que foi afirmado, tendem a se confirmar no que ao MRB diz respeito. Isto porque o MRB apresenta-se alheio à realidade do aluno brasileiro e conduz a uma “falsa consciência” da realidade da França, pela distorção ou mesmo pela omissão das contradições sociais.

Nesse sentido, o MRB, pela veiculação que faz de modos de pensar e agir, expressando a visão de mundo que a França propõe, tende a contribuir para os seus objetivos de influência geopolítica, tendo como porta de entrada a língua.

A possibilidade de o MRB se tornar um material que favoreça a compreensão do mundo real pelo trabalho dos conteúdos e, dessa forma, contribuir para desmascarar o significado real ocultado pelo texto, é dificultada pelas lacunas já apontadas no que diz respeito às possibilidades que o método faculta ao aluno de interpretar a realidade.

Essa situação pode se revelar ainda mais comprometedora para a qualidade do ensino do francês como língua estrangeira no Brasil, quando o material didático tende a assumir, especialmente para o professor, uma função referencial, como suporte dos conteúdos educativos e depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades para transmitir às novas gerações. Desse modo, tem um papel predominante na definição da progressão e organização dos conteúdos, determinando o ritmo das aprendizagens e condicionando o papel do professor.

O trabalho do docente será ainda mais dificultado, pois, no que diz respeito ao professor, o DTP (como livro do professor) deve ser considerado um instrumento de referência destinado a servir à reflexão do docente. Visa, sobretudo, suscitar a sua reflexão e o auxiliar na busca de caminhos possíveis para a sua prática pedagógica.

O livro do professor deve estimular a autonomia do professor e conter informação complementar e pedagógica. O DTP, no entanto, limita-se a apresentar orientações precisas quanto à condução da lição em consonância com o MRB, o que contradiz a idéia de suscitar a reflexão do professor. Vale ressaltar que o DTP e TDA não apresentam sumário, nem bibliografia, e a sua estrutura, ao longo das várias lições, revela incongruências que poderão dificultar o acompanhamento do estudo pelo aluno.

A situação relatada ao longo da pesquisa contradiz as determinações normativas do Ministério da Educação, para a educação em geral e para o ensino de língua estrangeira, e a divulgação do MRB no Portal de Conteúdos Educacionais do MEC pode-se revelar contraditória em relação

aos mesmos princípios.

Futuras pesquisas relativas ao estudo do MRB podem remeter, por um lado, para a recepção ou o impacto do método junto a professores e alunos, por exemplo, tentando compreender como ele é utilizado; e por outro, apontar para a formação docente, procurando compreender até que ponto é possível compatibilizar a formação de professores e os métodos de ensino de língua estrangeira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine; PORCHER, Louis. **Education et communication interculturelle**. France: Press Universitaire de France, 2001.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARCHAMBAULT, Jean-Pierre. Ressources pédagogiques et Internet: l'édition scolaire au temps du numérique. **Médialog**, Paris, n. 41, p. 56-60, set. 2001.

BAHIA. Governo do Estado da Bahia. **Plano do Livro Didático para 2008**. Salvador, 2007.

BERGERON, Ulysse. Édition française: Une double page pour un sujet. In: Le Devoir.com, Montréal, 08 abr. 2006. p. 10-12. Disponível em: <<http://www.ledevoir.com/2006/04/08/106208.html>>. Acesso em: 08 abr. 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livros didáticos: concepções e usos**. Recife: SEE, 1997. p. 2-10.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. O livro didático no contexto da política educacional. In: OLIVEIRA, João Batista Araújo *et. al.* **A política do livro didático**. São Paulo: Summus e Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

BORTONI-RICARDO. S. M. **Educação em Língua Materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: língua estrangeira**. Brasília- Secretaria de Educação Básica, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos:** apresentação dos temas transversais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:** Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In: **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático:** PNLD 2008. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Francoclic.** Brasília: Secretaria de Educação a Distância. Disponível em: <[HTTP://mecsrv70.mec.gov.br/franccoclic](http://mecsrv70.mec.gov.br/franccoclic)>. Acesso em: 1 mar. 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional do Livro Didático:** histórico. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1999. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 2007.

BRÉMOND, Janine; BRÉMOND, Greg. O monopólio do livro. **Le Monde Diplomatique**, Brasília, p. 14-15. jan. 2003. Disponível em: <<http://diplo.uol.com.br/2003-01,a544>>. Acesso em: 22 jun. 2007.

Bruillard, Éric (Ed.). **Manuels scolaires, regards croisés.** Caen: Scérén CRDP Basse-Normandie, 2005.

CABRAL, Marianela. **Como analisar manuais escolares.** Lisboa: Ted-Texto Editores, 2005.

CALVET, J. (2007). **As políticas lingüísticas.** São Paulo: Parábola.

CAPELLE, Guy; GIDON, Noëlle. **Reflets Brésil.** Paris: Hachette, 1999.

CARDOSO, Carlos (Org.) **Gestão Intercultural do Currículo:** 1º Ciclo. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural - Ministério da Educação: Lisboa, 1998.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. In: **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHOPPIN, Alain. **Les manuels scolaires**: histoire et actualité. Hachette: Paris, 1992.

\_\_\_\_\_. Os manuais escolares na França e a formação do cidadão. In: **Veritas**. Porto Alegre, v. 43, p. 183-192. 1998.

\_\_\_\_\_. Les manuels scolaires- de la production aux modes de consommation. In CASTRO, Rui Vieira de *et al.* (orgs.). **Manuais escolares, estatuto, funções, história**. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. 1999.

\_\_\_\_\_. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CONSELHO DA EUROPA. **Guia para a elaboração das políticas de educação lingüística na Europa**. Genebra: Conselho da Europa, 1999.

\_\_\_\_\_. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Asa, 2002.

DELARBRE, Raul Trejo. Internet es el futuro. In: MARQUES DE MELO, José; SATHLER, Luciano (Orgs.). **Direitos à comunicação na sociedade da informação**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2001.

DAMÁSIO, Celuy Roberta Hundzinski. A Francofonia. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 46, mar. 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1985.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: UNB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

FRANCO, M. L. P. B. O livro didático e o estado. **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo, v. 1, n. 5, p. 19-24, 1982.

FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier. **Como conceber e avaliar manuais escolares**. Porto: Porto, 1998.

GIBSON, Robert. **Intercultural Business Communication**. UK: Oxford University Press, 2002.

GIMENEZ, T. **Ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental: questões para debate**. Londrina: mimeo, 2006.

\_\_\_\_\_, Telma et al. **Linguagem & ensino: referências recentes sobre língua inglesa, mídia e escola no contexto brasileiro**, v. 9, n. 1, 2006.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Comunicação e poder: a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica: alternativas de mudança**. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

\_\_\_\_\_. A realidade da comunicação: visão geral do fenômeno. In: GUARESCHI, Pedrinho A. (Org.). **Comunicação e controle social**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora. identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Thesaurus Brasileiro da Educação**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>>. Acesso em: 9 jun. 2007.

KACHRU, B.B. World Englishes 2000- Resources for Research and Teaching. In: **World Englishes: Selected Essays**. Hawaii: Smith and Forman, 1997.

KIRKPATRICK, Andy. English as an Asian language. **The Guardian Weekly**, London, p. 15-15. 10 out. 2000.

KRAMSCH, Claire. Context and Culture in Language Teaching. In: **The Modern Language Journal**, Oxford: Oxford University Press, v. 79, n. 4, p. 565-566, 1995.

KRAMSCH, Claire. Expansion of the Field. In: **The Newsletter of the American Association for Applied Linguistics**, Birmingham (USA), v. 20, n. 2, p.10-12, 1998. Disponível em: <<http://aal.lang.uiuc.edu/letter/20.2/expansion.html>>. Acesso em: 04 jun. 2006.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.º 69, jan./mar. 1996.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória/PR: Kayganguê, 2006.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993.

LIBBEN, Gary; ODA, Lindner. Second culture acquisition and second language acquisition. In: **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, v. 1, mar. 2004. Disponível em: <[http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_1/beitrag/libben2.htm](http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_1/beitrag/libben2.htm)>. Acesso em: 9 jun. 2007.

LIÉGE, Vicent Louis. Etude critique de la compétence culturelle à travers l'analyse de manuels de FLE. **Courrier de L'éducation Nationale**, Luxemburgo, dez. 1998.

LOURDES, Maria de Lourdes; NOSELLA, Chagas Deiró. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Moderna, 1981.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento para a história do livro didático: entre a produção e a representação. In: CASTRO, Rui Vieira de et al. (Orgs.). **Manuais escolares, estatuto, funções, história**. Braga: Universidade do Minho. 1999.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Quem manipula**: Poder e massas na indústria da cultura e comunicação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1992.

MARTINS, Elson. **Livro didático**: discurso científico ou religioso? 2006. 107f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

MATTELART, Armand. Bataille à l' UNESCO sur la diversité culturelle. In: **Le Monde diplomatique**, Paris, n. 619, p. 26-27, out. 2005.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MITCHELL, Don. **Cultural geography: a critical introduction**. Blackwell Publishers: Oxford, 2003.

MONTEIRO, Cibele Daher Botelho. A língua inglesa na ETFC- um projeto em busca da competência comunicativa e da visão “cross cultural”. In: **Vértice**, Campos dos Goitacazes (Rio de Janeiro), v. 1, n. 1, p.1-5, 1997. Disponível em: <<http://www.cefetcampos.br/publicacoes/vertices/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2005.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001.

MORALES, Gladys, KISS, Diana, GUARDA, Alicia. El libro de texto escolar como interventor socio cultural en la construcción de la identidad cultural. In: **Impulso**, Piracicaba, v. 17, n. 42, p. 1-125, jan./abr. 2006.

MORIN, Edgar. **Cultura de Massas no século XX: O espírito do tempo – I neurose**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

MORTIMER, E. F. A evolução dos livros didáticos de Química destinados ao ensino secundário. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 7, n. 40, out./dez. 1988.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Social Representation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

MOSCOVICI, S.; MARKOVÁ, I. Idéias e seu desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. In: MOSCOVICI, S. (Org.). **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

NEUNER, Gerhard. Les mondes socioculturels dans l’enseignement et l’apprentissage des langues vivantes. In: BYRAM, M. (Org.). **La compétence interculturelle**. Strasbourg: Editions du Conseil de l’Europe, 2004.

NÓVOA, António. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán et al. A seleção dos livros didáticos- um saber necessário ao professor. In: **OEI - Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, 2003. Disponível em: <<http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/427Beltran.pdf>> Acesso em: 10/10/2007.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **O livro didático**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. O livro didático: exigência pedagógica ou apenas um bom negócio? In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p.90-94, fev. 1983

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PEREIRA, Marcos Emanuel. **Psicologia Social dos Estereótipos**. São Paulo: E.P.U, 2002.

PUREN, Christian. **Histoire des méthodologies**. Paris: Nathan Clé International, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação para a intervenção em pedagogia diferenciada nas aulas de línguas**: caderno do formador. União Européia, 2004a.

\_\_\_\_\_. De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelles. In: **Les Cahiers de l'APLIUT**, v. 23, n. 1, p. 10-26, 2004b.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo Atlas: 1999.

REBAUD, Jean-Paul. O futuro da língua francesa no Brasil. In: **Nouveau Franc Parler**, Brasília, n. 7, p. 23, mar. 2006.

REPÚBLICA PORTUGUESA. **Decreto-lei n. 176/96**, de 21 de setembro.

STRECHT-RIBEIRO. **Línguas estrangeiras no 1º ciclo**: razões, finalidades, estratégias. Lisboa: Livros Horizonte, 1998.

\_\_\_\_\_, Orlando. **A língua inglesa no 1º ciclo do ensino básico**. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

SAVOIRLIVRE.COM. **Pourquoi des manuels scolaires?** Disponível em: <<http://www.savoirlivre.com/manuels-scolaires/tradition-republicaine.php>>. Acesso em: 20 jun. 2006.

SIMKA, Sérgio. **Por que não se aprende português**: uma análise do discurso lingüístico na escola. Disponível em: <[http://www.komedi.com.br/escrita/leitura.asp?Texto\\_ID=417](http://www.komedi.com.br/escrita/leitura.asp?Texto_ID=417)>. Acesso em: 20 jun. 2006.

SIMONE, Raffaele. **La tercera fase**: formas de saber qué estamos perdiendo. Madrid: Taurus, 2000.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_, **Ideologia e cultura moderna**- Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TÚBERO, Rosana. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo e dos alunos negros das escolas estaduais da região de Piracicaba**. 2003. 110 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.

VASSILAKIS, George. Materials and Methods: need they be in conflict? In: TESOL Greece. **Saturday seminar**. 9 fev. 1997. Disponível em: <<http://users.forthnet.gr/ath/georgeves/material.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2006.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WIKIPEDIA. **Arrondissement de Paris**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Arrondissements\\_de\\_Paris](http://pt.wikipedia.org/wiki/Arrondissements_de_Paris)>. Acesso em: 06 jun. 2005.

WENGER, E. **Communities of Practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e livro didático**- Movimentos identitários do professor de língua portuguesa. 2003. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá.

WOLTON, Dominique. **Pensar a comunicação**. Brasília: UNB, 2004.

# **ANEXOS**

## Anexo A – Diálogos das lições do método *Reflets-Brésil*.<sup>52</sup>

### LIÇÃO 1 - "LE NOUVEAU LOCATAIRE "

*Rue du Cardinal-Mercier, dans le 9e arrondissement de Paris. Un jeune homme entre dans un immeuble. Il sonne à une porte.*

Julie Bonjour.

P-H. de Latour - Bonjour, Mademoiselle.

Julie - Vous êtes monsieur...?

P-H. de Latour - Je m'appelle Pierre-Henri de Latour.

Benoît - Enchanté. Moi, je suis Benoît Royer.

*P-H. de Latour - Entre.*

*Dans le salon. Julie, Benoît et P.-H. de Latour sont assis.*

Benoît - Vous êtes étudiant. Monsieur de Latour?

P.-H. de Latour - Oui, je suis étudiant. Et vous, Monsieur Royer, quelle est votre profession?

Benoît - Je suis employé dans une agence de voyages.

P.-H. de Latour Ah - vous êtes agent de voyages... Comme c'est amusant...

*Julie et Benoît se regardent...*

Julie et Benoît - Au revoir, Monsieur de Latour.

*Un jeune homme. Thierry Mercier, parle à Julie*

T. Mercier - C'est quoi ton nom?

Julie - Mon nom?

T. Mercier - Ben oui, comment tu t'appelles?

Julie - Prévost. Enfin...mon prénom, c'est Julie et mon nom, c'est Prévost.

T. Mercier - Tu es étudiante?

Julie - Non...Et vous...euh...et toi?

T. Mercier - Moi, je suis stagiaire.

Julie - Stagiaire?

T. Mercier - Ben oui...

*Thierry Mercier montre Benoît.*

---

<sup>52</sup> CAPELLE, Guy; GIDON, Noëlle. **Reflets Brésil**. Paris: Hachette, 1999.

T. Mercier - Et lui, c'est qui?

Julie - Lui, c'est Benoît Royer.

Benoît - Oui, Benoît Royer, c'est moi. Je suis français. Je suis agent de voyages et j'habite ici, au 4 rue du Cardinal-Mercier. C'est chez moi, ici. Et maintenant, salut!

*Benoît raccompagne Thierry Mercier à la porte.*

*Julie et Benoît sont assis dans le salon. On voit quatre garçons et filles, une jeune femme avec un grand chien, un jeune homme au crâne rasé, une jeune femme avec un magazine, un jeune homme avec une radiocassette.*

Julie et Benoît - Au revoir.

Le garçon à la radiocassette - Quoi?

*Benoît pose des questions à Ingrid.*

Benoît - C'est un joli prénom, Ingrid. Quelle est votre nationalité?

Ingrid - Je suis allemande.

Benoît - Vous êtes allemande... et vous êtes étudiante?

Ingrid - Oui, je suis étudiante... et je travaille aussi.

Benoît - Ah bon! Vous êtes mannequin, je suis sûr?

Ingrid - C'est vrai! Je suis mannequin.

*Julie n'est pas contente...*

*Un peu plus tard, Benoît entre.*

Julie - Ah ! C'est Benoît.

Julie - Benoît Royer. Pascal Lefrève, le nouveau locataire.

Benoît - Mais...

Julie - Il est très sympa. Vraiment...

Benoît - Oui... mais...

Julie - Tu es d'accord?

Benoît - Oui... je suis d'accord.

*Benoît et Pascal se saluent. Les trois personnages sourient”.*

**LIÇÃO 2 – “ON VISITE L'APPARTEMENT”**

*Les parents de Julie, M. et Mme Prévost, entrent dans l'appartement.*

Mme Prévost - Tu es seule?

Julie - Oui. Benoît travaille. Il est à l'agence de voyages.

M. Prévost - Mais... c'est samedi aujourd'hui!

Julie - Oui, il travaille aussi le samedi. C'est un garçon sérieux.

*// est 6 heures. Une porte s'ouvre.*

Julie - Tiens! C'est sûrement lui. Il est six heures.

*Benoît entre dans le salon et embrasse Julie.*

Julie - Salut, Benoît. Ça va?

Benoît - Oui, ça va bien . Et toi?

Julie (à Benoît ) Oui, moi aussi.

( à ses parents ) Papa, Maman, je vous présente Benoît Royer.

( à Benoît) Benoît, je te présente ma mère...

Mme Prévost - Bonjour Benoît. Je suis heureuse de vous connaître.

Julie - Et mon père...

Benoît - Bonjour, Monsieur.

M.Prévost - Bonjour, Benoît.

Benoît - Enchanté. Excusez-moi.

*Benoît part dans sa chambre. Julie reste seule avec ses parents.*

M. Prévost - Il a l'air très gentil. Et le nouveau locataire, alors... c'est Pascal, son prénom?

Julie - Oui, c'est ça. Il s'appelle Pascal Lefèvre.

M. Prévost - Et il travaille?

Julie - Il est comme moi, il cherche du travail.

M. Prévost - Eh oui, hein, c'est difficile... Il a quel âge?

Julie - Il a 23 ans. Venez. On visite l'appartement?

*Julie et ses parents sont dans le couloir. Julie ouvre la porte de sa chambre. Ses parents regardent.*

Julie - Voilà ma chambre!

M. Prévost - Elle est grande ... et bien rangée. C'est toi la femme de ménage, ici?

Julie - Sûrement pas! Pour ma chambre d'accord, mais pour le reste...

M. Prévost - Et pour les repas? C'est toi la cuisinière en chef?

Julie Arrête, papa ! La cuisine, c'est comme le ménage- chacun son tour.

Mme Prévost - Elle a raison. Homme ou femme, c'est la même chose!

M. Prévost - Oui... peut-être... oui.

*Mme Prévost a un regard amusé. Elle montre une porte.*

Julie - Ici, c'est la chambre de Benoît.

*Mme Prévost montre une autre porte.*

Mme Prévost - Et là, c'est la chambre de Pascal?

Julie - Oui, c'est sa chambre.

*Julie ouvre la porte. Pascal repasse. Elle est surprise.*

Julie - Oh ! Tu es là Pascal. Excuse-moi!

Julie - Papa, Maman, je vous présente Pascal.

Mme Prévost - Bonjour, Pascal. Je suis heureuse de vous connaître.

Pascal - Bonjour Madame, bonjour Monsieur. Enchanté.

M. Prévost - Bonjour, Monsieur. Excusez-nous. Continuez votre travail.

*Julie et ses parents partent. Julie fait un geste amical a Pascal.*

*Julie et ses parents sont dans la cuisine.*

M. Prévost - Ah, la cuisine!

Mme Prévost - Ah ! Toi, tu as faim!

M. Prévost - Eh oui, j'ai faim. C'est l'heure...

Julie - Moi aussi, j'ai faim... et j'ai soif !

Julie - On mange ici? Papa, c'est toi le cuisinier en chef, aujourd'hui?

M. Prévost - Euh ... oui.

*Julie et sa mère sourient. Monsieur Prévost ouvre le réfrigérateur. Il regarde à l'intérieur et referme la porte.*

M. Prévost - Il y a un bon restaurant dans ton quartier?

*Rires de Julie et de sa mère ...*

### LIÇÃO 3 - “UNE CLIENTE DIFFICILE”

Julie et Benoît sortent de l'immeuble

Julie - Tu as un rendez -vous ce matin?

Benoît - Oui, je passe à ma banque avant d'aller au bureau.

Julie - Elle est où, ta banque?

Benoît - Là-bas.

Chacun part dans sa direction

Julie - Alors, à ce soir, Benoît. Passe une bonne journée.

Benoît - Merci. Toi aussi.

Benoît entre dans l'immeuble de l'agence de voyages. Annie, une collègue, est dans le couloir. Elle regarde dans le bureau de Benoît.

Annie - Benoît, regarde. Tu as un remplaçant.

Benoît - Quoi? Comment ça, un remplaçant? Qui est dans mon bureau?

Annie - Chut! C'est le nouveau stagiaire. Il est avec Mme. Desport.

C'est une petite plaisanterie, pour souhaiter la bienvenue.

Benoît - Mme. Desport!

La cliente est énervée

Mme. Desport - Écoutez, jeune homme ! Voilà mon billet. Ajoutez une escale à Londres, un point c'est tout! Je suis pressée !

Laurent Clavel - Oui, bien sûr... Vous... vous avez votre passeport?

Mme.Desport - Mon passeport?

Laurent - Euh, oui... ou votre carte d'identité?

Mme.Desport - Mais c'est incroyable ! Je suis une bonne cliente de l'agence et vous demandez mon passeport !

Laurent - Mais Madame, vous comprenez, une pièce d'identité est obligatoire...

Benoît - Bonjour, Madame Desport! Excusez mon retard. Vous avez un problème?

Mme. Desport - Ah, Monsieur Royer, enfin ! Aidez-moi, je vous en prie, je suis déjà en retard!...

Le stagiaire se lève et Benoît va s'asseoir derrière son bureau.

Benoît - Alors... Genève, Londres, Paris, première classe, le 4 avril...

Deux mille sept cent quatre-vingts francs. Vous payez par chèque?

Mme.Desport - Non, je préfère par carte bancaire.Vous êtes d'accord?

Benoît - Pas de problème, madame. Euh...La machine est dans le bureau d'à côté.

// sort de la pièce avec la carte à la main. La cliente regarde Laurent d'un air sévère.

Benoît - Annie adore plaisanter. Mais c'est une collègue adorable. Quand tu as besoin d'aide, elle est toujours là. À propos, on se tutoie? Tu es de la maison, maintenant.

Laurent - Oui, bien sûr...

Benoît - Alors, je t'emmène dans le bureau de Nicole.

Laurent - Ah bon !... Pourquoi?...

Benoît - Elle fait un de ces cafés !

Le stagiaire sourit. Benoît frappe à la porte.

#### **LIÇÃO 4 – “JOYEUX ANNIVERSAIRE”**

On frappe à la porte du bureau de Nicole et Annie

Nicole et Annie Entrez!

Benoît - Bonjour !

Nicole - Bonjour Benoît !

Annie - Nicole, je te présente notre nouveau stagiaire. Il s'appelle Laurent. Laurent, viola Nicole, la secrétaire de notre service.

Nicole - Bonjour Laurent. Vous n'êtes pas fâché contre Annie, j'espère? Elle est parfois un peu agaçante, mais elle n'est pas méchante!

Laurent - Non, non, pourquoi?

Annie - Laurent est très patient. C'est une grande qualité pour un stagiaire. Demande à Mme. Desport.

Nicole - Bravo Laurent ! Vous méritez bien votre café.

Benoît - se tourne vers Laurent.

Benoît - Nicole et Annie sont inséparables.

Annie - Inséparables ! Nous travaillons dans le même bureau. C'est tout.

Annie donne des verres et offre des petits gâteaux.

Benoît - Vous avez des gâteaux? C'est la fête aujourd'hui!

Annie - offre un gâteau à Laurent.

Laurent - Non, merci. Je n'ai pas faim.

Nicole - Mais si ! À votre âge, on a besoin de manger. Surtout après une visite de Mme Desport!

Laurent mange un gâteau.

Laurent - Merci. Hum... Ils sont très bons les gâteaux.

Benoît - regarde sa montre.

Benoît - Eh oui ! Le café est bon, les gâteaux sont bons, nous avons des collègues charmantes, mais nous n'avons pas le temps. Il est tard, on a encore des gens à voir avant l'heure du déjeuner. Alors, dépêche-toi.

Laurent - D'accord.

Benoît - À plus tard.

Benoît et Laurent partent. Nicole et Annie restent ensemble.

Nicole - Il est sympa, le nouveau stagiaire?

Annie - Oui, mais il est timide, et il ne parle pas beaucoup.

Nicole - Ce n'est pas très grave. Toi, tu parles pour deux ! Mais, heureusement, c'est Benoît le responsable de son stage.

Annie - Je te remercie ! Mais c'est vrai, Benoît est très gentil, lui!...

Le deux femmes se regardent et sourient.

Annie - Mais, dis donc. C'est bientôt son anniversaire.

Nicole - Tu es sûre? C'est quand?

Annie - C'est le 5 avril.

Annie et Nicole sont devant la boutique d'un fleuriste. Elles hésitent à entrer.

Annie - Ils ont des belles fleurs ici. Achetons un bouquet pour Benoît.

Nicole - On n'offre pas de fleurs à un homme!

Annie - Pourquoi pas? Eux aussi, ils aiment les fleurs! Viens. Entrons.

Elles entrent dans la boutique.

À l'agence, Benoît est devant son ordinateur. Laurent arrive dans son bureau.

Laurent Tiens, voilà le courrier.

Benoît - Merci. Pose les lettres sur le bureau.

Le téléphone sonne. Benoît prend l'appareil.

Benoît - Allô? Laurent?... Oui... il est là... Dans ton bureau, maintenant, tous les deux? Bon, d'accord. Nous arrivons.

Benoît fait un signe à Laurent et ils sortent.

Laurent et Benoît entrent dans le bureau de Nicole.

Tous - Joyeux anniversaire!

Il y a un beau bouquet de fleurs avec des verres, des bouteilles et des petits gâteaux.

Benoît est gêné. Il découvre les fleurs

Benoît - Ah, des fleurs ! Elles sont pour moi? Quelle bonne idée ! Merci à vous tous ! Merci!

Tous lèvent leur verre.

Tous À la tienne! Santé !

## **LIÇÃO 5 – “C'EST POUR UNE ENQUÊTE”**

*Julie et Claudia font une enquête dans la rue. Une femme passe.*

Julie et Claudia - Excusez-moi, Madame, vous avez cinq minutes? C'est pour une enquête.

La femme Qu'est-ce que vous dites? Vous faites une enquête? Sur quoi?

Julie Sur les activités préférées des Français. Qu'est-ce que vous faites pendant le week-end?

La femme - Je lis, je regarde la télévision, j'écoute et je joue de la musique. Mais excusez-moi, je suis pressée.

*La femme part. Julie est découragée.*

Julie - Ce n'est pas facile! Tu fais des enquêtes tous les jours?

Claudia - Non. Seulement quand je ne vais pas à la fac.

Julie - Tu fais quoi, comme études?

Claudia - Je fais du droit.

*Claudia voit deux jeunes femmes.*

Claudia (à Julie) - Regarde les deux jeunes femmes. Elles ont l'air sympa.

Claudia (aux jeunes femmes) - Excusez-moi, Mesdames, vous faites sûrement des choses passionnantes pendant le week-end?

*Les deux jeunes femmes hésitent à répondre.*

La 1<sup>re</sup> femme - Oui, enfin... je fais du sport.

Claudia - Quel sport est-ce que vous faites?

La 1<sup>re</sup> femme - Je joue au tennis, je marche et nous faisons du vélo, mon mari, les enfants et moi.

*Claudia parle à la deuxième jeune femme.*

Claudia - Et vous, Madame, vous faites aussi du sport?

La 2<sup>e</sup> femme - Oh non! Mon mari fait du judo, mais, moi, je n'aime pas le sport. Je vais au cinéma et je fais de la photo. Mais pourquoi vous posez toutes ces questions? C'est un jeu? Vous donnez des places de cinéma?

Claudia - Non, je ne donne rien. Je fais une enquête.

La 2<sup>e</sup> femme - Oh, c'est pour une enquête! Je suis désolée mais je n'ai pas le temps.

*Claudia se tourne vers la première jeune femme.*

Claudia - Et vous, Madame, vous avez cinq minutes?

La femme - D'accord. Mais, cinq minutes, hein...

Claudia - Vous faites du sport et qu'est-ce que vous faites d'autre?

La femme - Je lis, je vais au cinéma et au théâtre, je visite des musées et je fais des courses, aussi.

Claudia - Et votre mari, il a d'autres activités? Il lit? Il va au cinéma?

La femme - Non, il ne lit pas beaucoup mais nous allons souvent à la campagne et Il adore faire son jardin.

Claudia - Et vos enfants, qu'est-ce qu'ils font?

La femme - Du vélo, mais ils préfèrent la musique. Le premier joue du piano. Le deuxième fait de la guitare. Ils lisent beaucoup, ils vont au cinéma et ils adorent les jeux vidéo.

Claudia - Voilà, c'est tout. Merci beaucoup, Madame.

La femme Très bien. Bon courage, Mademoiselle!

Claudia - Merci.

*La passante part. Julie s'approche de Claudia. Elle a l'air admiratif.*

Julie - Tu es vraiment efficace! Tu fais des enquêtes depuis quand?

Claudia - Depuis quelques mois. Mais ne te décourage pas! On apprend vite.

*Un peu plus tard. Julie aborde un jeune homme.*

Julie - Bonjour, Monsieur. Vous faites sûrement des choses passionnantes le week-end?

Le jeune homme - Euh, oui... enfin je lis, je visite des expositions, j'invite des amis à la maison, j'aime beaucoup faire la cuisine...

Julie - Vous faites du sport?

Le jeune homme - Un peu. Je marche et je fais de la natation. Mais pourquoi toutes ces questions? C'est pour une invitation?

Julie - Non, c'est pour une enquête. Vous avez cinq minutes?

Le jeune homme - Avec vous? Mais oui.

## **LIÇÃO 6 – “ON FÊTE NOS CRÉATIONS”**

Julie - attend. Claudia arrive en retard.

Claudia - Excuse-moi. Je suis en retard.

Julie - Ce n'est pas grave... Tu n'as pas de problèmes?

Claudia - Non. Je viens de la fac. Créteil, c'est loin et je finis tard le mardi.

Elles partent ensemble. Elles discutent.

Julie - Excuse-moi, tu as un léger accent. Tu viens d'où?

Claudia - Je viens d'Italie.

Julie - Tu es Italienne ! Et tes parents habitent en France?

Claudia - Non, en Italie, à Milan, mais ils viennent souvent à Paris. Et tes parents, ils habitent où? à Paris?

Julie - Non, ils habitent en banlieue. Ils ne sont pas Parisiens. Ils viennent de Bretagne.

Claudia - Ah ! Et tu pars souvent en vacances en Bretagne?

Julie - Oui, nous partons souvent. Mes parents ont une maison là-bas.

Claudia - Vous avez de la chance !

Elles s'arrêtent devant une boutique-atelier. Il y a une fête. Un jeune homme, Yves, est devant la porte.

Yves - Entrez. C'est la fête.

Claudia - Et qu'est-ce que vous fêtez?

Yves - Tout, notre amitié, notre travail, nos oeuvres...

Julie - Ah ! Vous êtes artiste?

Yves - Non, moi je suis journaliste. Je m'appelle Yves. Et vous?

Claudia - et Julie Claudia... Julie.

Claudia et Julie hésitent à entrer.

Yves - Alors, vous entrez ou vous sortez?

Elles entrent.

Yves - Super ! Venez avec nous.

Claudia - Qu'est-ce qu'ils font, vos amis?

Yves - Vous voyez leurs oeuvres. Ils créent des bijoux, fabriquent des sacs, des ceintures en cuir et ils décorent des foulards de soie...

Julie admire un foulard.

Julie - Il est très joli...

Yves - La créatrice aussi est jolie. C'est la jeune femme brune avec le chemisier rose. C'est ma soeur.

Julie - Ah ! Vous n'avez pas l'air d'être frère et soeur.

La jeune femme, Violaine, vient vers eux.

Yves - Violaine, voici Julie et Claudia, deux de tes admiratrices.

Violaine - Oh, merci !

Claudia - Vous travaillez tous ici?

Violaine - Oui. Le grand brun, là-bas, avec la cravate, c' est François. Regardez ses bijoux.

Yves - Petite soeur, excusez-moi. Je dois partir, parce que j'ai un rendez-vous important.

Claudia - Vous partez déjà?

Yves - C'est gentil de dire ça. À bientôt.

François s'approche du groupe.

François - Tu parles de moi, Violaine?

Violaine - Non, je parle de tes créations.

François et Julie se regardent. Julie parle à Violaine et à François.

Julie - Vous vendez vos créations dans d'autres boutiques?

François - Dans d'autres boutiques, je voudrais bien !

Violaine - Moi aussi ! On cherche quelqu'un de sérieux pour présenter nos créations.

Julie - Quelqu'un de sérieux? Mais je suis sérieuse, moi. J'aime la vente et

j'aime vos créations.

François - Vous êtes sérieuse. Vous aimez la vente. Vous aimez nos créations. Vous êtes charmante. Vous avez un très joli sourire. Vous présentez bien... Vous commencez quand?

## **LIÇÃO 7 – “JOUR DE GRÈVE”**

Benoît, seul dans la cuisine, prend son petit déjeuner. La radio annonce des perturbations dans les transports parisiens à cause d'une grève générale.

La radio - À la suite d'un mouvement de grève, les lignes 4, 6, 9 et 11 du métro sont fermées et on signale des perturbations importantes sur les autres lignes. Il n'y a pas de trains sur les lignes A et B du RER. Si vous prenez votre voiture, attention aux embouteillages sur les périphériques. La circulation est complètement bloquée entre la porte de la Chapelle et la porte Maillot. Dans le centre de Paris, un autobus sur quatre est en circulation. Si vous allez en banlieue, renseignez-vous au numéro 08 64 64 64 64.

Pascal, un peu endormi, entre dans la cuisine.

Pascal - Qu'est-ce qui se passe? Il est six heures et demie.

Benoît - Tu entends les informations. Il n'y a pas de métro et très peu de bus. Tout est bloqué.

Et comment je vais au bureau? À pied!

Pascal s'assoit.

Pascal - Grève de transports en commun. Et justement aujourd'hui. C'est bien ma chance!

Benoît - Dis donc, on parle de ces grèves depuis deux semaines. Lis les journaux! Qu'est-ce que tu as de spécial à faire, aujourd'hui?

Pascal - Je fais un remplacement dans un centre culturel...au Blanc-Mesnil.

Julie - arrive en robe de chambre.

Julie - Salut!

Benoît et Pascal - Salut!

Julie - Hum, ça sent bon!

Elle verse une tasse de café. Les garçons n'ont pas l'air joyeux.

Julie - Vous en faites une tête! Il y a un problème?

Benoît - Un problème! Il y a une grève générale des transports en commun. Je vais au bureau à pied.

Julie - A pied! Tu mets combien de temps?

Benoît - Je mets une heure, si je marche vite. Mais je ne sais pas comment Pascal va au Blanc-Mesnil.

Julie - Au Blanc-Mesnil? C'est où ça?

Pascal - C'est loin, très loin...en plus, avec le temps qu'il fait!

Julie - De quoi tu te plains, il fait beau! Si c'est vraiment important, prends un taxi.

Benoît - Un taxi! C'est trop cher. Elle est folle!

Julie - Oh, j'ai une idée...François...il a une petite moto.

François est sur le trottoir. Pascal est sur la moto de François.

François - Tu mets le casque, hein?

Pascal - Oui, je mets le casque. Ne t'inquiète pas.

Pascal démarre et s'en va.

Un peu plus tard, Pascal arrive au centre culturel. Il laisse sa moto devant le centre et entre dans le bâtiment. Pascal traverse le hall. Il pose une question à un jeune.

Pascal - Salut! Je cherche le directeur, M. Fernandez. Tu sais où est son bureau?

Un jeune C'est par là-bas, au premier étage.

M. Fernandez est assis derrière le bureau. Pascal entre.

Pascal - Bonjour, Monsieur. Je viens de la part de l'agence pour l'emploi. Je suis Pascal Lefèvre.

M. Fernandez - Bonjour. Je suis content de vous voir.

M. Fernandez - lui montre un porte-manteau.

M. Fernandez - Mettez votre manteau ici et asseyez-vous. Vous êtes à l'heure, bravo. Avec ces grèves...

Pascal - Oui, je suis en moto.

M. Fernandez - En moto? Elle est devant le bâtiment?

Pascal - Oui, pourquoi? Il y a des risques de vol?

M. Fernandez - Des risques, il y en a partout. Non, non, je plaisante. Il n'y a pas trop de problèmes

## LIÇÃO 8 – “AU CENTRE CULTUREL”

Pascal et M. Fernandez sont dans le hall du centre. Ils se dirigent vers une femme d'une trentaine d'années, Isabelle, en jeans et baskets.

M. Fernandez - Voilà Isabelle . On travaille ensemble depuis l'ouverture du centre. Elle est toujours disponible et jamais de mauvaise humeur.

Isabelle sourit.

Isabelle - Tu exagères toujours !

M. Fernandez fait les présentations.

M. Fernandez - Isabelle, Pascal Lefèvre. Il remplace Julien . Tu vas t'occuper de lui. Fais les présentations.

Moi, je vais finir le courrier.

Isabelle - D'accord.

M. Fernandez - Dis donc, tu n'as pas vu Clara et Monique? J'ai besoin d'elles.

Isabelle - Si, elles sont au sous-sol.

M. Fernandez - À tout à l'heure.

M. Fernandez part.

Isabelle - Elles ont organisé des cours de cuisine. Alors, on a installé une cuisine au sous-sol. Elles vont souvent aider les apprentis cuisiniers !

Pascal - Ah, d'accord.

Isabelle et Pascal commencent leur visite.

Pascal - Il y a beaucoup de cours dans ce centre?

Isabelle - Ce ne sont pas vraiment des cours. Ce sont des activités- il y a de la danse, de la musique, du théâtre, un atelier d'écriture et une médiathèque, bien sûr. Tu as déjà été animateur?

Pascal - Oui, j'ai animé des stages d'écriture . J'aime bien. Et les jeunes, ils ont quel âge?

Isabelle - En moyenne entre 10 et 16-17 ans.

Pascal - Je n'ai pas vu beaucoup d'animateurs?

Isabelle - C'est à cause des grèves. En général ils sont toujours à l'heure.

Pascal - Il y a déjà eu des problèmes, ici, avec les jeunes?

Isabelle - Non, jamais. Enfin....pas trop.

Isabelle et Pascal sont à nouveau dans le hall d'accueil. On entend de la

musique.

Pascal - C'est la fête, ici?

Isabelle - C'est toujours la fête, ici! C'est l'atelier de rap et hip-hop . Ça a beaucoup de succès.

Ils entrent dans la salle de danse . Deux danseurs sont en train de répéter.

Pascal - C'est impressionnant!

Akim, un jeune d'environ 14 ans s'approche d'eux.

Akim - Vous avez garé votre moto devant l'immeuble m'sieur?

Pascal - Oui, il y a un problème?

Akim - Pas encore. Mais il y a des jeunes autour.

Pascal - Viens avec moi. Allons voir.

Pascal et Akim sortent de l'immeuble. Ils courent.

Pascal - Tu as rêvé, il n'y a personne.

Akim - Non , je n'ai pas rêvé ! J'ai vu trois ou quatre garçons ...

Pascal - Ils ont eu peur de toi. Tu viens souvent au centre?

Akim - Deux ou trois fois par semaine.

Pascal - Alors, je compte sur toi pour surveiller ma moto?

Akim - Quand je suis là, pas de problème ... Mais mettez quand même un antivol, c'est mieux.

Pascal - Tu as raison. En plus, elle n'est pas à moi.

Ils retournent vers le bâtiment.

M. Fernandez et Pascal boivent un verre au bar du centre.

M. Fernandez - Vous avez passé une journée intéressante?

Pascal - Très. Les jeunes sont sympas, dynamiques, pleins d'idées.

M. Fernandez - Super. Alors, on se voit demain, et ici on se tutoie. C'est la règle.

Pascal - D'accord. Il y a juste une petite question à régler.

M. Fernandez - Oui?

Pascal - La rémunération. A l'agence pour l'emploi, ils n'ont rien dit.

M. Fernandez - La rémunération ... Il y a les indemnités de transport, les repas à la cafétéria. Ici les animateurs touchent un petit salaire.

Pascal - Petit....petit? Parce que, moi, j'ai besoin d'argent !

M.Fernandez - Je sais... Je sais ... Mais, écoute, passe demain dans mon bureau. On va bien trouver une solution.

## **Anexo B - Textos disponibilizados na secção civilisation no “documento de trabalho do professor”.<sup>53</sup>**

### **TEXTO DE “CIVILISATION” REFERENTE À LIÇÃO 2**

#### **La francophonie**

Nous sommes à Hanoï, pour le septième sommet de la francophonie. 49 pays participant au congrès. Ils représentent 200 millions de francophones dans le monde.

Nous voici maintenant en Afrique, en Côte d'Ivoire. Ici, on parle français. Écoutons ces écoliers dans une classe du Maghreb. Ils parlent et ils chantent déjà très bien en français!

On parle français sur cinq continents- en Europe, en Afrique, en Asie, en Amérique et en Océanie.

En Polynésie aussi on parle français, même sur les marchés.

Au Canada, dans la province de Québec, 7 millions de gens parlent français. À Saint-Boniface, dans le Manitoba, les francophones aiment leur langue. Dans ce collège, on enseigne en français les maths comme la littérature! Dans les rues, les panneaux de signalisation sont écrits dans les deux langues. Ils disent- bienvenue à tous les francophones!

### **TEXTO DE “CIVILISATION” REFERENTE À LIÇÃO 3**

#### **L'euro**

1 euro = 6,59 francs.

Pièces et billets d'euros ont une face commune à tous les pays et une face nationale.

---

<sup>53</sup> CAPELLE, Guy; GIDON, Noëlle. **Reflets Brésil**. Paris: Hachette, 1999.

### Un événement historique

Des pays européens, différents par la taille, la culture et les traditions, adoptent ensemble une monnaie unique. Dans tous ces pays, on peut payer en euros. À Paris, à Rome, à Madrid, on compose le numéro de sa carte bancaire ou on signe un ticket- c'est le moyen de paiement idéal. On peut avoir un compte bancaire en euros et un chéquier et faire des chèques en euros. Le grand espace économique européen est le complément indispensable du marché unique.

À quand la création du monde, la monnaie unique universelle?

### Les prix en euros

En 2004, prix - d'un pain au chocolat ou d'un litre de lait- un euro;

- d'un livre de poche- cinq euros;

- d'un gros roman; vingt euros.

Le SMIC (salaire minimum interprofessionnel de croissance) est à 1 000 euros.

...et vous passez vos journées à faire des multiplications et des divisions par 6,57

## **TEXTO DE “CIVILISATION” REFERENTE À LIÇÃO 4**

### **C'est la fête!**

Bonjour, Père Noël. Nous sommes heureux de te revoir ! Pour Noël, la préparation de la crèche se fait en famille, avec les traditionnels santons de Provence...ou avec ces très belles figurines en cristal ! La famille prépare un grand repas de fête, autour du feu de la cheminée.

À la Chandeleur, tout le monde fait des crêpes. C'est une spécialité bretonne. Pour les plus habiles, c'est une joie de faire sauter les crêpes dans la poêle.

Mais la fête des fêtes, c'est le Carnaval. Sa Majesté Carnaval est à la tête de tous les défilés.

À Nice, le thème change tous les ans. Cette année, le thème, c'est la

musique et les musiciens. Des géants de papier de toutes les couleurs circulent jour et nuit dans la ville pendant deux semaines, pour la grande joie des petits et des grands.

## **TEXTO DE “CIVILISATION” REFERENTE À LIÇÃO 6**

### **Artisanat et métiers d'art**

Mais que fait cet homme? Ah, c'est un horloger! Il répare tous les mécanismes d'horloges anciennes. Il travaille avec beaucoup de précision et utilise des outils très particuliers.

Et devinez quel est son passe-temps favori? Il fabrique des automates!

Il y a aussi des artisans plus modestes. Des centaines de vieux vélos attendent dans cet atelier. Dans cette petite entreprise, une vingtaine de jeunes réparent les vieux vélos.

Ils apprennent ici le métier d'artisan mécanicien.

Observons maintenant le travail de ces artisans d'art. Nous sommes dans une cristallerie à Baccarat. Les maîtres verriers soufflent dans le verre en fusion, le tournent, le modèlent, le sculptent, créent des formes nouvelles. D'autres artistes inventent des modèles et colorent le cristal. On exporte ces magnifiques objets dans le monde entier pour le grand renom de la cristallerie française.

## **Texto de “civilisation” referente à lição 7**

### **Les transports urbains**

Pour de nombreux Français, le transport, c'est la voiture. Mais il faut stationner en ville. Ce n'est pas toujours facile et c'est cher. Et la voiture a un problème- elle pollue. Il y a bien des contrôles antipollution, mais sont-ils vraiment efficaces?

La solution, c'est les transports en commun. À Nantes, on a retrouvé le bon vieux tramway oublié depuis des générations et modernisé aujourd'hui grâce

à tous les moyens des technologies de pointe!

À Paris, les autobus et les métros se sont modernisés. Heureusement! Les stations sont accueillantes. Certaines sont de véritables musées toujours ouverts au public.

D'autres villes, comme Lyon ou Toulouse, ont des lignes de métro très modernes.

Mais d'autres solutions sont également utilisées. Ce bus, à Lille, fonctionne au méthane, un carburant écologique, obtenu à partir des eaux usées. Il permet également de réduire la pollution.

## **Anexo C - Diálogos da introdução à lição I do método Reflets-Brésil Diálogos da introdução à lição I do método Reflets-Brésil.<sup>54</sup>**

### **Lição 1 – Vídeo de compreensão**

Philippe diz que gostou de Julie e que Benoît poderá ser até “um pouco interessante”. Para ele, a decisão de Marie de escolher Pascal foi “um pouco radical”.

Marie defende Pascal, dizendo que, depois de ter analisado tantos candidatos “mais ou menos”, diante de um candidato divertido como ele, a escolha “teria sido quase que natural”.

Philippe considera a candidata alemã “bonitinha”. Quanto ao candidato Thierry Mercier, ele o considera “esquisito”, e Marie critica o fato de ele ter começado, desde o início, a tratar Marie com intimidade. Philippe, de acordo com Marie, teria tido com ela um comportamento semelhante no momento em que chegou na casa.

### **Lição 1 – Vídeo de bilan**

Philippe – Marie.

Marie - Philippe.

Ambos falam ao mesmo tempo.

Marie – Fala.

Philippe – Talvez eu tenha sido muito atrapalhado,

          Chegando assim rápido demais.

          Mas eu só queria dizer...

Marie – Que é isso? Eu também fui meio chata.

Philippe – O que é isso, imagina.

          É que... eu queria dizer que...

          Eu estou gostando muito de conhecer você.

---

<sup>54</sup> CAPELLE, Guy; GIDON, Noëlle. **Reflets Brésil**. Paris: Hachette, 1999.

Então, isso merece uma comemoração.

Marie se levanta e traz dois copos e uma garrafa de champanhe que Philippe abre.

Marie – Comme dit les français,  
Santé.

Philippe – Santé.

## **LIÇÃO 2 – ON VISITE L'APPARTEMENT**

### **LIÇÃO 2 – VÍDEO DA INTRODUÇÃO**

Marie mostra a foto da mãe a Philippe.

Philippe diz que ela “puxou” à mãe, pois é muito bonita.

Marie apresenta também a foto do irmão e de amiga com quem há tempos partilhou um outro apartamento.

Philippe diz que, em Paris, Julie divide o apartamento com dois homens, ao que Marie afirma ser isso motivo para a visita dos pais.

### **LIÇÃO 2 – VÍDEO DE COMPREENSÃO**

Marie mostra-se escandalizada porque o pai insiste em perguntar se é Julie que limpa a casa e cozinha. Marie afirma que os trabalhos de limpeza e de cozinha deverão ser divididos. Philippe responde que não faria mal se Julie cozinhasse. Marie avisa para ele nem tentar essa possibilidade em casa e que o trabalho de limpar, cozinhar e passar deverá ser assumido, de modo igual, por todos. Philippe termina reconhecendo que até gosta de passar a ferro, ao que Marie responde ser um bom começo, já que- “homem que não faz nada em casa, não dá”.

### **LIÇÃO 2 – VÍDEO DE BILAN**

Philippe anda de patins em casa, enquanto Marie termina de ver fotos e as coloca numa caixa e se levanta para arrumá-las. Philippe não a vê e termina

por derrubar a caixa, pedindo desculpa a Marie, que responde que está tudo bem. Aproveitando a ocasião, Philippe diz a Marie que está muito feliz em estar partilhando a casa com ela. Ela responde que também.

Ele aproveita o momento em que ela está apanhando as fotos para lhe roubar um beijo. Entre as fotos, Philippe vê uma, de um homem, e pergunta quem é ele. Marie diz que é o seu pai. Philippe diz que espera que o pai de Marie goste dele.

### **LIÇÃO 3 - UNE CLIENTE DIFFICILE**

#### **LIÇÃO 3 – VÍDEO DE INTRODUÇÃO**

Philippe chega à sala, se senta diante do computador e lê um e-mail que lhe foi enviado por Marie, no qual ela faz recomendações para ele não desarrumar a escrivaninha, não comer diante do computador. Philippe pergunta-lhe se se trata de um brincadeira. Marie responde que está falando sério. Philippe afirma não trazer comida para perto do computador, bem como arruma também a escrivaninha. Marie pergunta, então, como aparecem migalhas no teclado e como ela, freqüentemente, quando procura, não encontra uma borracha na escrivaninha. Philippe lança uma borracha, bem como canetas, contra ela, que se protege dos objetos arremessados com o jornal (como se fosse um escudo) e diz que Philippe é de difícil trato.

#### **LIÇÃO 3 – VÍDEO DE COMPREENSÃO**

Marie diz ter pena do estagiário, vítima de uma brincadeira, que foi obrigado a atender a cliente difícil e ressalta a eficiência de Benoît que chegou a tempo de atender a cliente eficazmente.

#### **LIÇÃO 3 – VÍDEO DE BILAN**

Marie chega em casa. Philippe está sentado no sofá. Marie senta-se diante do computador e lê uma mensagem deixada por Philippe em que ele afirma

ter tentado arrumar a escrivadinha e pede a Marie para abrir uma caixa de presente cheia de borrachas (pois Marie tinha afirmado anteriormente que, por vezes, as procurava e não encontrava). Marie mostra-se comovida e pede desculpas a Philippe pela atitude anterior. Philippe convida Marie para dançar.

#### **LIÇÃO 4 – JOYEUX ANNIVERSAIRE**

#### **LIÇÃO 4 – VÍDEO DE INTRODUÇÃO**

Philippe chega em casa. e a luz está apagada. Marie começa a cantar “Parabéns a você”. Philippe agradece a Marie por ter se lembrado do aniversário dele. Marie oferece uma lembrança a Philippe que se mostra entusiasmado e diz gostar muito de receber presentes. Abrindo a embalagem, constata que Marie lhe ofereceu uma bússola. Questionada sobre a intenção da oferta, Marie responde que é para que ele ande menos perdido. Ele afirma não estar entendendo o porquê da oferta do presente. Marie afirma “ainda bem que você gostou”. Mas, de acordo com Marie, o melhor ainda está para vir. Philippe pergunta o que será. Marie pede para ele se acalmar, pois é surpresa. Entretanto, alguém toca a campainha, e Philippe corre para abrir a porta. Um grupo de amigos grita, “Surpresa”, e entra com bolos e lembranças para Philippe.

#### **LIÇÃO 4 – VÍDEO DE COMPREENSÃO**

Philippe afirma que os colegas gostam muito de Benoît e Marie completa, dizendo que ele é um rapaz gentil e charmoso. Philippe responde que deve ser por isso que os colegas gostam dele. Philippe pergunta a Marie o que ela acha do estagiário. Marie responde que ele é paciente e afirma que a paciência é uma grande virtude para um estagiário. Marie pergunta a Philippe se ele teria gostado de receber flores, ao que ele responde que, certamente, pois os homens também gostam de receber flores.

## **LIÇÃO 4 – VÍDEO DE BILAN**

Na manhã do dia após a festa, Philippe acorda [dormiu no sofá], dizendo estar cansado. Marie já está arrumada. Na cozinha, além de pratos com bolos da festa do dia anterior, está uma jarra com um líquido. Philippe diz não estar com fome, o que ele queria mesmo era dormir mais. Marie despeja o líquido da jarra num copo e dá a Philippe para beber. O líquido parece fumegar. Philippe pergunta para quem é aquele líquido. Marie diz que é para ele e que, bebendo, vai se recuperar da festa do dia anterior. Philippe diz, “Que bom”, e pergunta o que é. Marie diz ser uma poção mágica. Philippe mal termina de beber, afirma que a poção deve ser mesmo mágica, pois já lhe deu uma “super energia”. Philippe pergunta se Marie não quer fazer um café. Marie concorda e pergunta, já que ele está melhor, porque não a ajuda a arrumar a confusão em que a casa se transformou. Philippe finge desmaiar.

## **LIÇÃO 5 – C’EST POUR UNE ENQUÊTE**

### **LIÇÃO 5 – VÍDEO DE INTRODUÇÃO**

Philippe está na cozinha. Marie entra em casa e pede para ele parar, pois ela deseja que responda a três questões de um questionário que ela está aplicando sobre o comportamento masculino, pois ela está treinando para ser pesquisadora.

A primeira pergunta é se ele tem problema com colegas de trabalho. Philippe responde que depende do humor que elas tenham. Se elas são gentis ou más. Se enviam flores ou não. Marie pergunta se ele recebe flores das colegas, ele diz que sim.

A segunda questão se refere aos esportes que Philippe pratica. Ele responde que gosta de basquete, mas não pratica tênis.

A terceira é sobre o que Philippe faz à noite. Ele responde que vai ao cinema e ao teatro.

Marie pergunta se Philippe sabe cozinhar [atendendo a que ele está

cozinhando] . Philippe responde que sabe cozinhar e que está preparando uma de suas especialidades.

## **LIÇÃO 5 – COMPREENSÃO**

Marie e Philippe comentam que realizar inquéritos de rua não é fácil. Afirmam que as pessoas não têm paciência para responder às questões, ou dizem não ter tempo para parar. Entretanto, Marie afirma que o mais difícil é conseguir a atenção das pessoas. Philippe diz não ser assim. Afirma que sempre deu atenção a Marie. Ela responde que, felizmente, sim.

## **LIÇÃO 5 – VÍDEO DE BILAN**

Marie se aproxima da área de refeição do apartamento. Philippe está colocando vinho em dois copos e convida Marie a comer uma de suas especialidades. Marie elogia, dizendo que o prato parece estar muito bom. Philippe pergunta a Marie o que ela vai fazer hoje. Ela responde que tem de ir a um endereço anotado num papel que está guardado no bolso da calça. Marie pergunta se ele sabe onde fica uma rua. Philippe explica e Marie diz que, afinal, até sabia o local, apenas tinha esquecido. Philippe e Marie terminam comendo e fazendo uma saudação com os copos de vinhos.

## **LIÇÃO 6 – ON FÊTE NOS CRÉATIONS**

## **LIÇÃO 6 – VÍDEO DE INTRODUÇÃO**

Philippe, em casa, pega uma garrafa de vinho e uma fita de vídeo e diz que já tem o vinho, o filme e que só está faltando Marie e pergunta se lhe aconteceu alguma coisa. Marie chega em casa e pede desculpa por ter chegado atrasada para a festa deles. Philippe diz que não faz mal. Que ela está muito bonita e que adorou a camisa de seda que ela está usando. Ela agradece e diz que também adora essa camisa, que foi um presente. Philippe pergunta a Marie quem lhe deu a camisa. Ela responde que foi um

estilista japonês muito habilidoso que fez o desenho da camisa e que, nessa noite, vai se encontrar, para jantar, com ele. Philippe pergunta se ela tem muitos amigos estrangeiros. Ela diz que tem amigos do mundo inteiro: franceses, italianos, portugueses, espanhóis. Que é uma garota internacional. Philippe pergunta o que fazem no Brasil esses amigos, ao que ela responde que o amigo português é jornalista, os outros são, sobretudo, artistas, como o japonês que lhe deu a camisa. Philippe insiste, desejando saber especificamente qual a área dos seus amigos artistas, e ela responde que fazem jóias e objetos bonitos. Philippe pergunta se Marie tem alguma amiga que pudesse desenhar para ele um anel. Ela responde que não, mas que poderá tentar procurar uma que possa desenhar para ele o anel. Ainda por cima bonita.

## **LIÇÃO 6 – VÍDEO DE COMPREENSÃO**

Philippe diz que achou a irmã do jornalista interessante. Marie acrescenta que considerou todos eles muito interessantes e simpáticos. Philippe diz que Julie ficou muito interessada no François. Philippe brinca, dizendo que ele é alto, bonito e sensual. Marie diz que os dois jovens são artistas. Eles criam diversos acessórios, mas vendê-los não é tão simples assim. Aí, Philippe diz que François pediu a Julie para que seja seu representante.

## **LIÇÃO 6 – VÍDEO DE BILAN**

Marie chega em casa, com um ar triste. Philippe está vendo televisão e pergunta se tudo está bem. Ela responde que sim, mas com um ar tão triste que Philippe insiste, ela agradece a preocupação e insiste que está tudo bem. Porém acaba por desabafar e dizer que tudo vai mal e que o encontro dela foi um desastre. Philippe pede a Marie para não se mexer e lhe oferece um cálice de vinho e a convida para ver o filme que está assistindo. Philippe e Marie fazem uma saudação, e ela diz que aquele acolhimento lhe fez bem. Terminam os dois bebendo o vinho e vendo televisão, sentados no sofá.

## **REFLETS - 7 JOUR DE GREVE**

### **LIÇÃO 7 – VÍDEO DE INTRODUÇÃO**

Enquanto Marie escreve no computador, pergunta a Philippe o que ele busca numa caixa. Ele responde que está procurando a sua pequena bicicleta e pergunta se Marie não a viu. Ela responde que não e pergunta por que ele a quer. Ele responde “Por quê! Por quê! Porque ela é muito importante para mim”. Marie diz que a sua biccicletinha é muito importante e útil. Por exemplo, quando há greve de transporte e não há metrô, nem ônibus, ele pode agarrar a sua biccicletinha ou, quando há um engarrafamento, ele pode ir buscar a bicicleta. Enquanto Marie fala, Philippe tira-lhe uma foto. Philippe pede para ela deixar de ser engraçadinha e ajudá-lo depressa. Por fim, encontra a bicicleta de brinquedo no fundo da caixa. Philippe termina, dizendo que os amigos não têm razão nenhuma para fazer a festa, pois em Paris está uma confusão danada.

### **LIÇÃO 7 – VÍDEO DE COMPREENSÃO**

Julie pergunta a Philippe se ele percebeu tudo. Philippe diz que é difícil entender tudo o que se ouviu no rádio, mas que dá para contar a história. Marie surpresa, pela confiança de Philippe, pede para ele contar a história na íntegra. Marie questiona Philippe sobre vários pormenores da lição. Uma das questões de Marie está relacionada ao local de Paris onde deixou a moto. Após ter errado a primeira resposta, afirmando que Pascal tinha deixado a moto atrás do edifício, Philippe, corrigido por Marie, acaba por acertar, dizendo que a moto ficou na frente do edifício e afirma, com um ar convencido, ter uma ótima memória.

### **LIÇÃO 7 – VÍDEO DE BILAN**

Philippe está construindo um puzzle com as linhas do metrô. Marie entra com a bolsa na mão e derruba o jogo de Philippe, sem querer. Marie pede

desculpa, e Philippe, apesar de ficar desesperado, termina por compreender e, se dirigindo diretamente para a câmara, pede para que ela o ajude a explicar como o aluno poderia se deslocar no metrô de Paris entre várias estações e linhas. Ela pergunta como Philippe se deslocaria entre dois locais. Philippe afirma só haver um itinerário, e Marie termina descobrindo outro caminho possível. Marie pede, olhando diretamente para a câmera, para os alunos imaginarem o tempo que ele, com aquele fraco poder de observação, demorará para fazer o puzzle.

## **REFLETS 8 - AU CENTRE CULTUREL**

### **LIÇÃO 8 – VÍDEO DE INTRODUÇÃO**

Philippe chega à sala onde Marie está mexendo em papéis e pergunta o que ela está fazendo. Ela responde que está dando uma olhada no trabalho feito por alguns grupos voluntários da periferia. “Nossa, isto aqui é impressionante. Por que você está interessada nisso agora?” “Eu vi e eu mesma estou interessada em fazer alguma coisa. Estou a imaginar uma oficina de poesia. Você sabe o que é isso? Organizar uma oficina de poesia para a moçada? *Que’est ce que tu en pense?*” “Oficina de poesia... Então você vai ser animadora como Pascal”. “Pascal?” “Sim, ele vai trabalhar num Centro Cultural”. “Muito bem? E também tem desses centros por aqui? Esse trabalho feito por alguns grupos de que nós ouvimos falar, é um pouco como o que se faz nos centros culturais franceses”. “Quer dizer, propor diversas atividades para as crianças?” “Sim, para as crianças e também para os jovens. Desse modo, não ficam na rua. E vocês tiram a moçada da rua e lhes ensinam coisas legais. Quer saber, eu também vou ser animador”. “Podes ingressar se desejares, mas, primeiro, vamos ver nossos amigos”.

### **LIÇÃO 8 – VÍDEO DE COMPREENSÃO**

Quem vai mostrar o centro ao Pascal? Uma das animadoras. Ela se chama Isabel. E o que Isabel mostrou ao Pascal? As instalações do Centro e o

*atelier de rap e hip-hop*. E por que o rapaz veio chamar Pascal? Porque Pascal deixou a moto que François lhe emprestou na rua. E, portanto, Pascal pediu ao rapaz para dar uma olhadinha na moto? Ainda duas questões mais. O que Pascal achou do centro? Penso que ele gostou. Se ele gostou, isso quer dizer que ele aceitou a proposta do diretor. Ah, não, ainda não. Ainda não? Eles estão falando do salário. Sabe, nesses centros, muitas vezes, o trabalho é quase voluntário. Os animadores recebem uma ajuda para o almoço, para o transporte e um pequeno salário. É por isso que o Pascal ainda não sabe se vai aceitar.

## **LIÇÃO 8 – VÍDEO DE BILAN**

Philippe põe música tecno para tocar e se deita num sofá, enquanto dança. Marie se aproxima e começa a falar algo que não se consegue ouvir, nem Philippe. Marie desliga o som e pergunta a Philippe se ele gosta de tecno. Philippe responde que adora, que lhe agrada muito. Marie diz que detesta. Para ela, não tem valor. Pelo contrário, ela diz que gosta do *rap*, *black music* e pede para que Philippe mude a música. Philippe levanta-se do sofá com um ar contrariado e afirma: *Ah les filles*. Vou ver o que ponho para tocar. E coloca outra música. Os dois jovens começam a dançar ao som dessa outra música.