

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O ENSINO E A AVALIAÇÃO DE FRANCÊS PARA AS CLASSES POPULARES:
UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL**

ROSA MARIA DA SILVA FARIA

**RIO DE JANEIRO
2009**

Rosa Maria da Silva Faria

**O ENSINO E A AVALIAÇÃO DE FRANCÊS PARA AS CLASSES POPULARES:
UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a: Ana Canen.

Maio

2009

Ficha Catalográfica:

Faria, Rosa Maria da Silva.

O Ensino e a Avaliação de Francês para as Classes Populares: uma perspectiva multicultural.
Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

Dissertação – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

1. Multiculturalismo; 2. Ensino de francês; 3. Projetos; 4. Estudo de caso.

Agradecimentos

A Waldemir, amor de minha vida. Pelos ombros que tantas lágrimas de aflição e desespero ampararam, pelos ouvidos que tantos desabafos acolheram e pelas leituras críticas e atentas que tanto contribuíram para a elaboração desse trabalho;

Aos meus pais pelas orações, incentivos e calorosos colos que proporcionaram o conforto para a execução desta árdua tarefa;

As minhas sobrinhas Isabelle e Olga cuja alegria e vitalidade infantil me deram fé e esperança de que teria forças para concluir este trabalho;

As minhas irmãs e cunhados pelo carinho, palavras amigas e incentivadoras que nunca faltaram;

A D.Alzira por suas orações para a conclusão deste trabalho de pesquisa;

A minha professora de Yoga, Érika Fraga, que tanta paz e espiritualidade transmitiu para que eu tivesse serenidade no percurso;

Aos amigos de coração e de vida que tanto torceram por mim e por meu sucesso;

A querida amiga Angèle, pelas primorosas contribuições na definição de meu objeto de pesquisa;

A minha orientadora Prof^ª Dr^ª Ana Canen pelo incentivo e respeito as minhas possibilidades e limitações e, sobretudo, a crença de que minha proposta de pesquisa pudesse se concretizar em formato acadêmico;

Aos professores do Programa, em especial, aos professores Ana Canen, Ana Monteiro, Libânia Xavier e Renato José de Oliveira;

Ao Departamento, representado nas figuras de Solange e Henrique pela atenção e eficiência em solicitações e dúvidas e pela preparação para que minha defesa se desse a contento;

A Henrique e Dinho, pelo profissionalismo e correção nas cópias de textos tão fundamentais para minha boa formação acadêmica;

Aos colegas de turma que acompanharam de perto e aos que, mesmo distantes, torceram para que todos da turma conseguissem concluir esta tarefa;

As professoras de francês entrevistadas, pela contribuição sem a qual não teria sido possível a realização deste trabalho de pesquisa.

“É necessário repensar a escola, em especial, as aulas de línguas, para garantir ao aluno momentos de significação e de re-significação, de apropriação e de observação do outro para se observar e se reconhecer na heterogeneidade e no estranhamento, já que o outro nos constitui” (CORACINI, 2003, p.157).

Resumo:

Em tempos de globalização em que o inglês se estabelece como língua estrangeira hegemônica, esta pesquisa pretende discutir o papel do ensino, aprendizagem e avaliação da língua estrangeira na formação de identidades tendo como foco a língua francesa.

A pesquisa tomou como norte principal a perspectiva multicultural crítica valorizadora da diversidade cultural de Canen (2005) e a perspectiva democratizante de acesso às línguas estrangeiras apresentada por Tramonte (2007), com o objetivo de verificar os potenciais multiculturais e limitações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para ensino de Línguas Estrangeiras e nos Projetos Bivalência e Reflets/Brésil. Os dados analisados na pesquisa mostraram que o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras não se limita ao ensino de gramática, mas também, à conscientização ao aluno, por intermédio do professor, de que conhecer uma outra língua significa abrir-se a novas perspectivas políticas, sociais e culturais.

Palavras- chave: multiculturalismo; ensino de francês; projetos; estudo de caso.

Résumé:

À une époque de mondialisation où l'anglais s'établit comme langue étrangère hégémonique, cette recherche veut discuter le rôle de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues étrangères dans la formation des identités en prenant pour cible la langue française.

La recherche a été conduite dans la perspective multiculturelle critique qui valorise la diversité culturelle proposée par Canen (2005) et dans la perspective de démocratisation d'accès aux langues étrangères présentée par Tramonte (2007) ayant pour objectif de vérifier les potentiels multiculturels et leurs limitations présents dans les *Parâmetros Curriculares Nacionais* pour l'enseignement de Langues Étrangères et dans les *Projetos Bivalência* et *Reflets/Brasil*. Les résultats de la recherche ont montré que l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères ne se limite pas à l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire. Il constitue une prise de conscience par l'élève, guidé par le professeur, que la connaissance d'une autre langue lui permet de s'ouvrir à d'autres perspectives politiques, sociales et culturelles.

Mots-clés : multiculturalisme ; l'enseignement du français ; projets ; étude de cas.

Índice:

Capítulo I - O Ensino e a Avaliação de Francês para as Classes Populares: uma perspectiva multicultural	
1.Introdução.....	1
2.Questões e Objetivos de estudo.....	6
3.Justificativa e relevância do estudo.....	9
4.Referencial Teórico.....	12
5.Metodologia.....	20
6.Estrutura da Dissertação.....	25
Capítulo II - Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais	
1.Breve histórico dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	26
2.Apresentação dos PCN Língua Estrangeira.....	28
3.Análise dos PCN Língua Estrangeira - 1ª parte	35
4.Análise dos PCN Língua Estrangeira - 2ª parte	54
5.Perspectiva Multicultural dos PCN - Língua Estrangeira	69
Capítulo III - Análise do Projeto Reflets/Brésil	
1.Análise do documento.....	72
2.Análise da entrevista.....	88
3.Perspectiva Multicultural do Projeto Reflets/Brésil	110
Capítulo IV - Análise do Projeto Bivalência	
1.Análise do material escrito sobre o Projeto Bivalência.....	113
2.Análise das entrevistas.....	123
3.Perspectiva Multicultural do Projeto Bivalência.....	145
Conclusões	150
Referências Bibliográficas	156
Anexos	164
Anexo I.	165
Anexo II	166

CAPÍTULO 1

O Ensino e a Avaliação de Francês para as Classes Populares: uma perspectiva multicultural

1. Introdução:

O ensino de línguas estrangeiras tem sido normalmente associado às elites, porém, num mundo globalizado, dominar uma segunda língua, seja qual for a classe ou o segmento social a que pertencamos, torna-se fundamental que seja estabelecido um canal de comunicação com o mundo, na medida em que pode favorecer o encurtamento de distâncias culturais e sociais, possibilitando a formação e disseminação de conhecimento.

Cristiana Tramonte (2007) alerta para o fato de que a chamada “Era da informação” mostra um panorama ao mesmo tempo promissor e sombrio. Promissor, na medida em que nos permite melhores condições de acesso às informações; e sombrio, na medida em que, tendo nosso país vivido longos períodos de elitização educacional, exclusão e desigualdade social, exige-se da educação e, mais especialmente, do/a professor/a redefinições de valores e comportamentos.

Aprender línguas estrangeiras tornou-se uma necessidade se vista como ferramenta útil para enfrentar as exigências do mercado de trabalho e, no caso específico do francês, permitir-nos o acesso a uma língua estrangeira que se avizinha de nossa língua materna, se considerando sua origem latina. Além disso, convém ressaltar que ensinar uma língua estrangeira não deve estar restrito a transmitir conhecimentos gramaticais sobre a língua, mas também fazer desse aprendizado um momento privilegiado “de questionamentos, problematização quanto à(s) nossa(s) identidade(s)” (CORACINI, 2003, p.13).

Diante de um quadro educacional desafiador, o acesso ao ensino de línguas estrangeiras é de grande importância. “O desafio de acessar outras línguas estrangeiras extrapola o âmbito da diversificação de instrumentos de comunicação, e diz respeito a uma possibilidade de uma perspectiva intercultural em seu sentido mais amplo”. (TRAMONTE, 2007, s/p).

Uma vez que a rapidez e o imediatismo de informações se fazem cada vez mais presentes, a reflexão sobre as linguagens e os procedimentos comunicativos possibilita ao indivíduo participação social ativa. Assim, “o caráter dialógico das linguagens impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial imediato”. (PCN – ensino médio, 2002, p.126).

Segundo Magda Soares (2002), a linguagem é uma representação social na medida em que abrange o conhecimento, o pensamento e as formas de expressão de uma sociedade. “A linguagem é, ao mesmo tempo, o principal **produto** da cultura, e é o principal **instrumento** para sua transmissão” (p.16).

Vivemos um momento considerado crítico face às ideologias de globalização que defendem posturas centralizadoras e homogeneizadoras na educação, anulando as diferenças e os grupos que não representem estes padrões impositivos, fazendo com que “as línguas minoritárias ou dialetos em vias de desaparecimento, os grupos marginalizados se rebelam, acirrando as diferenças, lutando por sua sobrevivência e por um espaço na sociedade”, como aponta Coracini (2003, p.13). Desse modo, historicamente na sociedade brasileira, cujos vestígios culturais são muito marcados pelas desigualdades socioculturais, ter acesso à língua estrangeira (LE) destinou-se a poucos. Cabe, portanto, reverter esta tendência com propostas e iniciativas que visem a ampliação do acesso das classes populares ao conhecimento de uma língua estrangeira, como uma “estratégia de democratização do saber”. (TRAMONTE, 2007, s/p).

Ballalai (1989), citado em Tramonte (2007), retoma a trajetória histórica do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, mostrando que as criações da escola pública e da lei 5.692/71 deram ao ensino de língua estrangeira um caráter essencialmente prático e voltado ao ensino profissionalizante. O autor propõe, então, que o ensino de línguas estrangeiras torne-se democratizante, não discriminatório, e equalizador das oportunidades sociais. Assim, o ensino de língua estrangeira seria um instrumento de educação, voltado ao “saber global”, que contemplasse as diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, auxiliando na construção do aluno como sujeito de seu processo de aprendizagem.

Consideramos que a educação se faz por meio da troca e da interseção entre discursos e experiências, logo o ensino de língua estrangeira (LE) num mundo globalizado, de curtas distâncias e intercâmbios constantes, deve permitir ao educando relacionar-se com este novo ambiente, dando conta das semelhanças e diferenças entre as línguas materna e estrangeira. Sem, no entanto, esquecer sua forma peculiar de ver o mundo, trazida com sua história de vida, pois a importância não está em dominar a língua estrangeira como se domina a língua materna (ler, ouvir, falar e escrever), mas sim em que o foco deva estar nos questionamentos “das relações do aluno com seu saber, com sua língua materna e com a língua que está aprendendo” (MULTIEDUCAÇÃO, 2007, p.14).

Consideramos que o ensino de língua estrangeira na escola pública torna-se importante na medida em que possa ampliar o universo cultural dos alunos, partindo de uma perspectiva democratizante que contribua para a construção de “uma visão intercultural que equilibre a valoração das mais diversas contribuições culturais, mas negando a hierarquia entre as mesmas” (TRAMONTE, 2007, s/p). Ao aprender francês, o aluno poderá entrar em contato com outra cultura, levando-o a observar as diferenças de valores e costumes que permeiam a cultura estrangeira e a cultura em que está integrado, fazendo com que, por meio desta interação cultural e das aproximações lingüísticas já apontadas, o educando compreenda que ter acesso a uma língua estrangeira pode auxiliá-lo em seu “processo de auto-afirmação, recuperação ou afirmação da auto-estima, à superação do sentimento de impotência que tão freqüentemente acomete os indivíduos das classes mais populares nos processos educativos na realidade brasileira” (TRAMONTE, 2007, s/p).

Acreditamos que o aprendiz terá avanços a partir do momento em que, ao estabelecer relações com a nova cultura, situa-se mais à vontade com esta aprendizagem. Assim, então, será mais propícia a aprendizagem de estruturas fonêmicas e gramaticais, à medida que o educando perceba que a outra cultura não desvaloriza a sua própria. Apontamos, ainda, que,

na sociedade atual, não há mais espaço para que a escola reforce o medo da aprendizagem de múltiplas linguagens. Devemos repensar o ensino/aprendizagem de línguas e o papel que podemos desempenhar na constituição da subjetividade levando sempre em consideração a língua materna do aluno e sua história de vida. Vivemos num mundo pluricultural e é através do estranhamento, do outro, da heterogeneidade, que o sujeito irá melhor se conhecer e se observar. É necessário que nós, professores e professoras, agindo como mediadores desse processo, encaremos o ensino de LE como imprescindível à constituição dessa subjetividade, nesse contato com diferentes identificações. Nesta perspectiva, faz-se urgente vermos o ensino de LE como forma de significação e re-significação deste “eu” e de sua realidade (MULTIEDUCAÇÃO, 2007, p.15)

Documentos oficiais de educação como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem que a língua estrangeira seja eleita pela comunidade escolar, a fim de que melhor se insira no contexto vivido pelos estudantes, desse modo, estimulando-os à aprendizagem desta disciplina. Porém, apontam, ao mesmo tempo, para a perspectiva de formação para o mundo do trabalho que, por sua vez, tende a considerar as necessidades de aprendizado lingüístico em função das prioridades econômicas vividas no mundo moderno, o que “reflete a atual posição do inglês e do espanhol no Brasil” (PCN, 1988, p. 40).

Segundo Moita Lopes (1996), a inserção das línguas estrangeiras (LEs) no currículo oficial, fez com que as escolas públicas brasileiras possibilitassem às classes populares o acesso a um tipo de conhecimento educacional até então distante de sua realidade social, permitindo-lhe “entrar em contato, através da aprendizagem de LEs, com aspectos de outras culturas que favoreçam a compreensão da sua própria” (p. 132). Contudo, o autor ressalta dois aspectos que considera como cruciais. Primeiro, o “símbolo de *status* social” adquirido pelo inglês, apontando que, apesar de sua inegável importância como língua internacional, é preciso tomar cuidado com o perigo do monolingüismo em termos de língua estrangeira e, segundo, o fato de o surgimento do Mercosul ter contribuído para as áreas de espanhol e francês disputarem espaço no currículo como segunda língua estrangeira.

Soares (2002) afirma que o discurso oficial por democratização da escola responde à demanda do povo por educação e acesso à instrução e ao saber. E chama-nos a atenção para o fato de que a escola pública não é uma doação do Estado para o povo, mas uma conquista das camadas populares em sua luta pela democratização do ensino e da escola. Para Soares, “não há escola para todos, e a escola que existe é antes **contra** o povo que **para** o povo” (p.9), por três razões.

Primeiro por causa da “ideologia do dom”, segundo a qual cada indivíduo é responsável por seu sucesso ou fracasso. A escola oferece “igualdade de oportunidades”, e o bom aproveitamento destas dependerá da aptidão, inteligência e talento de cada aluno. Dessa forma, não seria a escola responsável pelo fracasso do aluno, pois sua função seria a de adaptá-lo e ajustá-lo à sociedade, portanto, seu fracasso deve-se a sua incapacidade de adaptar-se e ajustar-se ao que lhe é oferecido.

Segundo, em razão da “deficiência cultural” porque as formas de socialização de indivíduo (hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades, interesses) possibilitar-lhe-iam ter sucesso na escola. Os que defendem esta idéia acreditam que os alunos oriundos das classes populares apresentam deficiências, carências e privações culturais que explicam seu fracasso escolar.

Por último, a ideologia das “diferenças culturais”. A escola assume e valoriza a cultura das classes dominantes, não permitindo ao aluno das classes populares expressar seus padrões culturais. Seu comportamento é avaliado segundo um modelo pré-estabelecido, submetendo-o a ações culturalmente preconceituosas e elitistas. “Esse aluno sofre um processo de marginalização

cultural e fracassa, não por deficiências intelectuais e culturais, mas porque é **diferente**” (SOARES, 2002, p. 15-16).

O multiculturalismo, como perspectiva teórica, política e prática, define-se como um campo que valoriza a diversidade cultural e desafia preconceitos e estereótipos. Segundo Canen (2007), a prática da educação multicultural consiste em desafiar preconceitos, visões essencializadas e homogeneizadoras das identidades e diferenças, assim como os discursos que as constroem. Por isso, afirma que “olhares plurais só têm a contribuir no caminho da construção de alternativas educacionais propiciadoras da formação de gerações abertas à diversidade cultural e desafiadoras de congelamentos identitários e preconceitos” (p. 101).

A partir do exposto, argumentamos como indica Tramonte (2007), que a democratização do acesso à língua estrangeira (LE) está intrinsecamente ligada ao tema da diversidade cultural. A partir de Canen (2007), apontamos que tal visão tem, na perspectiva do multiculturalismo, grandes potenciais, sendo que, a partir deste prisma, o ensino de LE pode apontar para uma diretriz plurilíngüe, considerando as especificidades dos grupos com os quais atua. O estudo das línguas de diferentes culturas deixa claro que “não há línguas mais complexas ou mais simples, mais lógicas ou menos lógicas: todas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem, e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social” (SOARES, 2002, p.39).

Se o acesso à aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) permite ao aluno o acesso à diversidade de formas de “pensar, criar, sentir, agir e conceber a realidade proporcionando-lhe uma formação mais sólida e abrangente” (PCN, 2002, p.148), negar seu acesso às classes populares é o mesmo que dizer que o “currículo deve ser definido a partir da classe social do/a aluno/a que frequenta a escola pública” (SANTOS e TADDEI, 1997, p.24).

O processo de compreensão de uma língua estrangeira cria a possibilidade de transitar tanto pelo mundo da informação e do conhecimento quanto pelo mundo das diferentes relações sociais e expressões culturais. Entrar em contato com a diferença favorece o diálogo com a diversidade social, permitindo o exercício do respeito em uma sociedade cada vez mais multicultural. Portanto, o ensino e a aprendizagem de LE não representam necessariamente subserviência, mas, concretamente, mais uma ferramenta que pode contribuir para uma análise crítica do mundo.

2. Questões e Objetivos do estudo:

A partir do exposto, o presente estudo se propôs as seguintes indagações: como o ensino de língua estrangeira contempla o respeito à valorização da pluralidade cultural presente na escola? Como os procedimentos de avaliação do ensino/aprendizagem em língua estrangeira contemplam uma perspectiva plurilíngüe que considere o respeito à autonomia e à diversidade?

Mais especialmente, focalizou o ensino e a avaliação de francês, tendo como eixo central as seguintes questões:

- Em que medida a avaliação de proficiência em francês como língua estrangeira (FLE) tem valorizado os universos culturais dos alunos de classes populares?
- De que forma projetos de ensino/aprendizagem de francês como língua estrangeira (FLE), propostos a partir de 1994, pelas Secretarias de Educação do estado e do município do Rio de Janeiro tomados como estudo de caso, têm trabalhado a relação língua materna (LM) e língua estrangeira (LE) em sala de aula?
- Em que medida tais projetos poderiam trabalhar a língua francesa com preocupações alinhadas com o multiculturalismo e de que forma procedem à sua avaliação?
- Que percepções e práticas no ensino e na avaliação da língua francesa são desenvolvidas em uma escola pública que tenha implementado algum dos projetos acima referidos?
- Que lições, desafios e perspectivas se apresentam em uma concepção de ensino e avaliação da língua francesa a partir dos casos estudados?

Com base no questionamento levantado, foram traçados os seguintes objetivos de estudo:

- Analisar os projetos de ensino/aprendizagem de francês como língua estrangeira, propostos pelas Secretarias de Educação do estado e do município do Rio de Janeiro, desde 1994 como indicado anteriormente;
- Analisar as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, e para a avaliação e verificar a existência (ou não) de possíveis potenciais multiculturais¹;
- Analisar em que medida os Projetos Bivalência² e Reflets/Brésil, respectivamente, realizados pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação do Rio de Janeiro em 1994 e em 2000, contemplam o ensino/aprendizagem e a avaliação do francês língua estrangeira (FLE) numa perspectiva multicultural;
- Analisar as repercussões dos usos desses projetos, a partir de atores que os aplicaram, tendo como ponto de partida os universos culturais e conhecimentos prévios dos educandos.

Dessa forma, partindo da perspectiva do ensino e da avaliação de francês como língua estrangeira, em processo de diálogo com o português língua materna, foram tomados como estudos de caso dois projetos que contemplam a integração do ensino plurilíngüe, propondo a aproximação de ensino entre língua materna (LM) e língua estrangeira (LE). Desse modo, é dada aos educandos a possibilidade de conhecerem, no contato com outras visões de mundo, a diversidade de contribuições culturais a partir do reconhecimento de saberes já adquiridos nas aulas de língua materna.

¹ Segundo Canen, Arbache e Franco (2001, b) os potenciais multiculturais consistem na construção, por meio do diálogo e de práticas curriculares, de sujeitos culturais híbridos e sensíveis à pluralidade identitária, com base no argumento de que “nesta perspectiva, colaborar na construção de sujeitos culturais híbridos passa por discursos e práticas curriculares e de formação docente voltados à sensibilização, à pluralidade identitária, ao caráter de construção das diferenças e à compreensão do contínuo movimento entre identidade e alteridade” (p.165).

² Atualmente este projeto não se encontra mais em vigor, sendo, portanto, um dos objetivos do trabalho investigar a razão desta extinção, assim como suas qualidades e problemas.

O Projeto Bivalência, já extinto, consistiu numa política voltada à formação multilingüe, ou seja, no ensino integrado de português língua materna (PLM) e de francês língua estrangeira (FLE), não só com objetivos lingüísticos, mas também com os de ajuste de conteúdos, metodologias e incorporações didáticas. A razão pela qual, ainda que extinto, este Projeto seja aqui objeto de estudo, é que tenha tratado do ensino de francês língua estrangeira (FLE) articulado ao português língua materna (PLM), tendo como princípio para o trabalho em sala de aula os conhecimentos prévios trazidos pelos educandos. Já o Projeto Reflets/Brésil, ainda em vigor, pretende trazer aos professores de francês língua estrangeira (FLE) um método de apoio ao ensino/aprendizagem da língua francesa, cujo formato lembra o das telenovelas, com episódios de, aproximadamente, vinte minutos. Aplicados, hoje, em escolas públicas municipais, em sua maioria, e estaduais, em sua minoria, do estado do Rio de Janeiro, ambos foram formulados por professoras, cuja finalidade foi a de atender a necessidades do cotidiano pedagógico do professor de francês como língua estrangeira.

Em meu cotidiano de sala de aula na rede pública estadual de educação, trabalho numa escola situada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, construída em 1894, a mando do Imperador e que, apesar de ser considerada um patrimônio histórico da cidade, passa pelas inúmeras dificuldades, limitações e problemas de precariedade estrutural de qualquer escola pública. A escola funciona em três turnos – manhã, tarde e noite, e atende a uma demanda de, aproximadamente, 3.000 alunos, 200 professores, sendo disponibilizadas 13 salas de aula para 39 turmas.

Para suprir a demanda de seu alunado, a unidade escolar encontra problemas como salas superlotadas, somente uma sala de vídeo, uma sala de retroprojeter, um aparelho de audição de CD, um único laboratório desativado para experiências de química e física, um laboratório de informática que não pode ser utilizado pelos alunos por não dispor de um profissional que o supervisione, além de outras dificuldades como a precária conservação do prédio e de suas instalações (salas de aula, banheiro, biblioteca etc).

Apesar das dificuldades de acesso e aquisição de recursos auxiliares às atividades pedagógicas, esforço-me para utilizar o Projeto Reflets/Brésil em minhas aulas, como estratégia de dinamização e contextualização do processo de ensino/aprendizagem à realidade dos alunos, dado o tempo rápido das lições para não entediar o público-alvo. Tal situação encontra amparo nos Parâmetros Curriculares (1998), quando afirmam que todas as propostas elaboradas por

equipes especializadas esbarram nas dificuldades de concretização do processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, por “falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo” (p.24).

Diante do exposto, observa-se que fica difícil trabalhar de forma contínua e regular com o método multimídia de ensino de línguas estrangeiras Reflets/Brésil em meu cotidiano pedagógico. A possibilidade de uso acontece de maneira precária tendo em vista que muitas vezes é difícil marcar um horário na sala de vídeo que compatibilize com o horário estabelecido para uma determinada turma que não tem o mesmo horário a semana toda. É preciso muita criatividade, paciência, perseverança e atenção aos momentos acadêmicos que são oferecidos, para que não sejam desperdiçados e para que os educandos não continuem sofrendo pela falta de investimento numa educação responsável e de qualidade.

Faço, porém, ressaltar que minha opção por trabalhar o ensino de francês língua estrangeira (FLE), partindo das aproximações lingüísticas com a língua falada pelos alunos, o português língua materna (PLM), levou-me ao interesse por um estudo mais pormenorizado de Projetos que tratem do ensino de língua estrangeira que primem pelo respeito à cultura social e lingüística do que se beneficia desta forma de ensino/aprendizagem. Além disso, também faz parte de meu cotidiano didático/pedagógico pensar instrumentos de avaliação que orientados pelo respeito à diversidade cultural discente de uma sala de aula.

Neste sentido, a pesquisa contou, como se verá na metodologia, também com relatos da própria pesquisadora. Os desafios de tal inserção no campo serão debatidos também no item referente à metodologia.

3. Justificativa e relevância do estudo:

Sendo professora de francês da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, o interesse pelo processo ensino/aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE), articulado ao português língua materna (PLM), tem sido a tônica de minha prática profissional. Acredito que “a compreensão da linguagem pode permitir aos alunos a problematização dos modos de ver a si mesmos e ao mundo” (PCN, 2002, p.125).

Em meu cotidiano de sala de aula somou-se, ao meu interesse pela linguagem, o pelo campo da Avaliação, respeitando as diversidades culturais e sociais discentes, dialogando com os conhecimentos prévios dos alunos, tomando como referência as aproximações entre português língua materna (PLM) e francês língua estrangeira (FLE) e questionando a avaliação como forma de mensuração, controle e seleção, incluindo uns e excluindo outros, padronizando o aprendizado e classificando os educandos tão somente em “aptos” e “não aptos”, desconsiderando a diversidade cultural discente.

Tenho buscado estabelecer um processo avaliativo sob a ótica multicultural, incentivadora e valorizadora da pluralidade cultural, proposta por Canen (2005), defendendo que o campo educacional amplie a “visão” tecnicista de controle e classificação que se estabeleceu de avaliação, por outra que considere “a diversidade cultural dos alunos, e de um projeto de educação voltado ao sucesso escolar” (p.96).

Além do mais, ao pesquisar no Banco de Teses da Capes³ as dissertações de mestrado dos últimos cinco anos (2003 a 2007)⁴, pude constatar que as dissertações sobre o ensino e a avaliação em línguas estrangeiras parecem concentrar-se, grosso modo, em três aspectos. Primeiro, a grande maioria das produções científicas é sobre as línguas inglesa e espanhola, conforme indicam os quadros 1 e 1.1 do Anexo 1. Segundo, os estudos, em sua ampla maioria, encontram-se nos programas de Pós-graduação em Letras e não em Educação, conforme indica o quadro 2 do Anexo 1. Terceiro, no âmbito da língua francesa, foram registradas três dissertações, uma abordando o tema da avaliação formativa, outra abordando a gramática no ensino/aprendizagem de francês língua estrangeira e outra tratando das práticas corporais no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Apontamos, ainda, que não foi encontrado nenhum estudo sobre Ensino e Avaliação de francês ou de línguas estrangeiras, de modo geral, na perspectiva multicultural, valorizadora da pluralidade cultural e identitária, proposta por Canen (2005), conforme indica o quadro 1.1 do Anexo 1.

Em outra perspectiva, para Frantz Fanon (1952) citado em Figueiredo e Glenadel (2006), no mundo globalizado, o aprendizado de uma língua estrangeira torna-se relevante e enriquecedor na medida em que, no contato com outras culturas, é possível relativizar valores e até a

³ As tabelas representativas desta pesquisa encontram -se ao final desta dissertação no Anexo 1.

⁴ Em pesquisa feita em 19 de fevereiro de 2009, foi constatado que no Banco de Teses da Capes constam as dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas até o ano de 2007.

linguagem. É preciso ressaltar que a língua não é um ato inocente, ela também tem valor político e expressa poder. Ter domínio de uma língua estrangeira é vivenciar a cultura veiculada por aquele idioma, “um homem que possui a linguagem possui, por conseguinte, o mundo expresso e implicado nesta linguagem” (p.21).

Neste sentido, cabe ainda enfatizar, conforme apontam Figueiredo e Glenadel (2006), que tendo em vista a acentuada influência norte-americana no mundo de hoje, torna-se difícil aos jovens a avaliação da importância da cultura francesa no início do século XIX no Brasil, quando a França, então, exerceu a influência formadora que, por exemplo, as culturas clássicas grega e romana exerceram na Europa

A influência francesa estendeu-se por toda América Latina, que, aliás, recebeu este nome considerando-se **a latinidade** o elemento comum que nos ligava à França, distinguindo-nos, portanto dos Estados Unidos. Porém, cabe ressaltar, que o que contava, à época, era a língua oficial⁵ e não as línguas e aspectos culturais⁶ presentes no país. “A América é uma invenção da Europa, ou seja, é fruto de utopias, sonhos, ambições, de povos que aqui vieram para implantar seus ideais e expandir seus reinos em novos territórios” (Octávio Paz, apud Figueiredo e Glenadel, 2006, p.11-12).

Figueiredo e Glenadel (2006) consideram que a influência francesa no Brasil teve aspectos positivos em termos culturais, como o enriquecimento da literatura brasileira pelo encontro com a literatura francesa desde o Romantismo de Chateaubriand até o Modernismo de Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral.

É importante nas aulas de francês língua estrangeira (FLE), imbuídas da perspectiva multicultural, enfatizar a “cultura francófona”, privilegiando e valorizando o contexto social dos educandos, estabelecendo pontes entre o vocabulário da língua francesa e o da língua portuguesa, mostrando, assim, que a verdadeira valia do ensino de línguas estrangeiras não está em sua formação lingüística e/ou no papel que exerce no mundo globalizado, mas na importância de abrir-se a um maior conhecimento de mundo.

Em síntese, há de se destacar que esta pesquisa é relevante e justifica-se, pois: a) destaca a visão do acesso à segunda língua como oportunidade de engajamento e inserção no mundo social globalizado; b) articula multiculturalismo e ensino de línguas como processo de construção e

⁵ Falada pelas elites letradas.

⁶ Culturas indígena e africana.

resgate de valores culturais e identitários; c) preenche possíveis lacunas identificadas na produção de dissertações e teses da Capes; d) partindo de uma motivação pessoal, pretende trazer para o campo de estudos e pesquisa em Educação, reflexões sobre a avaliação e o processo ensino/aprendizagem do francês como língua estrangeira (FLE), que atualmente goza de menor prestígio no campo das línguas estrangeiras, apesar de se tratar de uma língua de origem latina, portanto próxima da língua portuguesa e, por terem sido os franceses um dos grandes motivadores de nossa formação cultural e social. “Atribuir valores a uma língua inicia-se no reconhecimento de suas qualidades e principalmente na sua valia enquanto instrumento de aprendizado cultural e social” (SCHINEIDER, 2006, p.121).

4. Referencial Teórico:

Esta dissertação teve, como norte, dois eixos principais: uma visão multicultural do ensino de língua estrangeira, como “estratégia de democratização do saber”, proposta por Tramonte (2007) e a avaliação sob a perspectiva multicultural incentivadora e valorizadora da pluralidade cultural proposta por Canen (2005).

Assim, as duas categorias centrais do estudo foram: multiculturalismo e ensino de língua estrangeira com foco na língua francesa. Para a discussão sobre multiculturalismo foram tomadas, principalmente, as contribuições de Canen (2001, 2002, 2005, 2007, 2008), de Moreira (1996, 1997, 1999, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008) e Candau (2002, 2003, 2005, 2008) e, para a reflexão sobre ensino de línguas estrangeiras serão consideradas, principalmente, as discussões de Figueiredo & Glenadel (2006), Moita Lopes (1996, 1998, 2002, 2003), Soares (2002, 2003) e Tramonte (2003, 2007).

Nosso argumento foi o de que o ensino de uma língua estrangeira (LE) é uma área de conhecimento que pode permitir aos alunos de classes populares o contato com outras culturas, uma abertura importante para acessar um conhecimento mais amplo. Para os alunos de escolas públicas, esta pode ser a única oportunidade de um intercâmbio cultural ou, em outras palavras, uma “janela aberta” para “trocas culturais”. Por isso, Tramonte (2007) propõe que a metodologia em língua estrangeira (LE) deve ser negociada entre os envolvidos no processo educativo, os quais devem avaliar, escolher e questionar conjuntamente os procedimentos e materiais a serem utilizados no processo educativo.

Isto posto, a aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE), torna-se menos árdua por se tratar de uma língua latina, cujo conteúdo, estrutura sintática, vocabulário e organização textual, podem ser muito semelhantes aos da língua portuguesa. Essa aproximação pode ser benéfica para o desenvolvimento da habilidade de leitura em língua materna (LM). “A primeira coisa que nós, professores, precisamos fazer é certificar-nos do que nosso aluno já sabe, para ensinar-lhes a partir daí. Se ele já tem tanto conhecimento em língua portuguesa, podemos integrá-los ao ensino/aprendizagem de FLE” (SANTOS e TADDEI, 1997, p.31).

Ao produzir um texto, o autor imagina um público com o qual dialogará, assim, um texto traz características que nortearão os significados construídos. Torna-se necessário, então, considerar **quem** escreve e **para quem** escreve. Ao conhecer outras culturas, outras formas de encarar a realidade, os alunos têm a possibilidade de refletir sobre sua própria cultura, ampliando seu senso crítico social, podendo estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a dos outros povos, fortalecendo a sua formação.

Considerando que a língua estrangeira constitui-se numa preciosa ferramenta de acesso ao mundo, seu aprendizado significa expor-se a práticas culturais enriquecedoras e abertas a novos horizontes, porém sem depreciar a cultura de origem.

Aprender uma língua estrangeira é conhecer o Outro para melhor compreendê-lo e respeitá-lo em sua irredutibilidade, não para se transformar no Outro. Aprender uma língua estrangeira pode ser a oportunidade de abrir-se para a multiplicidade de culturas desde que não se perca de vista o lugar de onde se partiu (FIGUEIREDO e GLENADEL, 2006, p. 20).

A escola deve oferecer ao aluno conhecimento, análise e confronto de opiniões quanto à diversidade de manifestações lingüísticas e culturais, criando no estudante o espírito de respeito e preservação como construções e representações “simbólicas” da diversidade social e cultural no mundo.

Com base numa perspectiva multicultural de que cabe à educação a formação de cidadãos imbuídos de valores como tolerância, valorização da pluralidade cultural e identitária, consciência crítica etc, Canen (2007) defende que “se o multiculturalismo pretende contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças” (p.92). Não se trata, contudo, de estabelecer normas e regras pré-estabelecidas, mas de questionar verdades absolutas e refletir sobre a diversidade de olhares teóricos que possam “viabilizar uma educação que questione o modelo único [...] que embasa

discursos curriculares monoculturais, dominantes, [...] sem cair em dogmatismos e radicalismos que continuem a separar eu/outro, normalidade/diferença” (p.92).

Ao trabalhar no ensino e avaliação de línguas estrangeiras com a multiplicidade, a diversidade e a pluralidade, o multiculturalismo considera que a formação social se dá com base na pluralidade de identidades e culturas (pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, linguagens etc) e que esta multiplicidade e/ou hibridização se incorpore aos currículos e práticas pedagógicas na medida em que se considere que “a construção da identidade [...] é formada na multiplicidade de marcas construídas nos choques e entrechoques culturais” (CANEN, 2007, p.95).

É preciso questionar e desconstruir os conteúdos curriculares e práticas pedagógicas universalistas, rotuladoras e silenciadoras de determinadas vozes e culturas. O fazer docente “não é um ‘adendo’ ao currículo” (CANEN, 2007, p.105), mas sim, um canal de diálogo de construção do reconhecimento da pluralidade identitária e cultural do universo discente, e também uma postura de recusa a esteriótipos que congelam o ‘outro’.

Em se tratando do ensino de língua estrangeira para as classes populares, para as autoras Santos e Taddei (1997), ao se definir os objetivos do ensino/aprendizagem de língua estrangeira, é necessário atentar-se para o uso “possível” deste aprendizado. Por isso, propõem que a escola deve:

- a) oferecer ao aluno a possibilidade de ler o mundo em diferentes idiomas;
- b) priorizar a competência de leitura em LE, uma vez que na prática, serão poucas as oportunidades de uso no âmbito da linguagem oral;
- c) favorecer a reflexão crítica, auxiliando o aluno no processo de valorização da própria cultura, não se deixando seduzir e levar a posturas de dependência cultural:

“... priorizar a **leitura** significa atender a um critério de relevância social, contribuir, para a formação geral do aluno, atender a algumas exigências práticas do mercado de trabalho e do mundo universitário (...) possibilita acesso a um conhecimento valioso em LE na vida contemporânea, possível de ser construído em sala de aula” (Reorientações Curriculares, SEE/RJ, 2006, p.90).

Com base em documentos oficiais que estabelecem as normas e propostas para a Educação, o conhecimento em língua estrangeira é um direito, um requisito para o exercício da cidadania plena. Entretanto, para que seja viável é preciso que se supere a desigualdade de oportunidades que atinge nosso país. Ampliar o universo cultural é um direito legal e pode justificar a importância de se ensinar línguas estrangeiras nas escolas públicas para as classes

populares as quais são excluídas “do acesso às riquezas produzidas pela sociedade e marginalizados em termos culturais” (TRAMONTE, 2007, s/p).

A aprendizagem envolve a construção de conhecimento, no cotidiano e na escola – ela não se dá de forma isolada, mas somada às marcas do grupo social ao qual um indivíduo pertence e à cultura prévia que traz para o cotidiano escolar. Os conhecimentos que se constroem e que se acumulam ao longo de suas experiências pessoais interferem, direta ou indiretamente, no maior ou menor grau de dificuldade para o entendimento de um texto. O professor deve explorar pedagogicamente os conhecimentos prévios de seus alunos, a fim de facilitar-lhes o aprendizado. É de suma importância que o aluno possa se apoiar nos saberes que já detém de língua materna (LM), como ponto de partida para o “sucesso” de sua aprendizagem. “O ensino de língua estrangeira (LE) passa a ter como objetivo tornar o aluno capaz de ler criticamente o mundo, agir sobre ele e transformá-lo de acordo com seus interesses e com os do grupo social a que pertence” (SANTOS e TADDEI, 1997, p.33).

De acordo com Cristiana Tramonte (2007):

O domínio de língua estrangeira auxilia o educando em seu processo de autoafirmação, recuperação ou afirmação da auto-estima, à superação do sentimento de impotência que tão freqüentemente acomete os indivíduos das classes populares nos processos educativos na realidade brasileira (s/p).

A professora Celina Mello (1997) propõe a discussão quanto aos objetivos formativos do ensino de língua estrangeira moderna (LEM). Para isto, levanta duas questões que acredita serem fundamentais. A primeira diz respeito à constituição do sistema escolar, ou seja, o público que será atendido. A importância de estudar uma língua estrangeira não é a mesma para as classes populares e/ou para as dominantes. Para as classes dominantes, a importância do ensino/aprendizagem das LEM insere-se em objetivos práticos e culturais que estão presentes tanto nos programas quanto nos debates com relação às opções metodológicas. “Para os alunos pertencentes às classes dominantes, essa “didática do reconhecimento” tem como efeito, o aperfeiçoamento do **conhecimento**” (SOARES, 2002, p.63), ao passo que, para as classes populares, questiona-se a utilidade **real** dos objetivos práticos do ensino de LEM, ou seja, questiona-se que uso profissional ou até mesmo pessoal esses alunos poderiam dar a este conhecimento: “Para os alunos pertencentes às classes populares, essa “didática do reconhecimento” não ultrapassa seus próprios limites, porque, na aprendizagem da língua, reconhecer não leva a conhecer” (SOARES, 2002, p.63).

A segunda questão aponta para a preferência da Língua Estrangeira Moderna (LEM) a ser estudada. Há uma visão de que ensino/aprendizagem de língua estrangeira moderna seja um instrumento de comunicação que sirva, tão somente, ao desenvolvimento de trocas econômicas, políticas e culturais. Neste caso, o Inglês acaba por predominar como língua estrangeira nos programas escolares, dada sua importância no mundo moderno. Porém, aos poucos, com o crescente interesse pelo estudo do Espanhol, também por razões econômicas, políticas e culturais, estabeleceu-se este par lingüístico como fundamental à “formação integral de um cidadão ativo e crítico no mundo contemporâneo” (Reorientações Curriculares, SEE/RJ, p.91).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), “não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno” (p.149). No entanto, associado ao ensino multicultural, há que se articular processos avaliativos também imbuídos desta perspectiva, sob pena de se excluir, via avaliação, alunos de classes desfavorecidas ou que tenham dificuldades no aprendizado da segunda língua - o que justifica o segundo eixo teórico que baliza o presente estudo, a avaliação.

Saul (2000) defende que, ao falarmos em avaliação não nos referimos sempre à mesma coisa. Aponta-a como “casaco de várias cores” considerando que mesmo em se tratando da mesma raiz, da mesma essência, a avaliação tem várias dimensões, indo desde a avaliação da aprendizagem até a avaliação institucional, ressaltando que o Brasil foi fortemente influenciado pela teoria e prática de avaliação norte-americanas, apresentando “fortes marcas individualistas e científicas, próprias da cultura norte-americana” (p.96).

Se pensarmos a avaliação como um fenômeno histórico/social, não é possível concebê-la como um processo neutro, isento de visões de mundo e ideais sociais. Para Dias Sobrinho (2004), a avaliação sofre mudanças e cumpre papéis dinâmicos, respondendo às demandas que lhes são feitas nas mais diversas circunstâncias históricas (p.705). Canen (2005) avança, apontando que os critérios estabelecidos para “julgar” o aproveitamento educacional “partem de uma filosofia, de uma ideologia, de uma visão de mundo quanto ao que se espera da educação” (p.98). Considerando que a avaliação representa a lógica política e social do ambiente que a cerca, “seus resultados têm representado, em nossas escolas, a “sentença” que determina a permanência ou abandono da escola, após sucessivas reprovações”(CANEN,2001,p.16).

Questionando os procedimentos técnicos de avaliação que rotulem os alunos em “aprovados” e “reprovados”, “a avaliação poderá contribuir para o diálogo entre culturas, ajudando-nos a diagnosticar os universos culturais dos alunos e os passos necessários para que a troca de saberes e o crescimento de educadores e educandos se efetivem, no espaço escolar” (CANEN, 2001, p.8).

Se avaliar constitui-se num juízo de valor para a tomada de decisões que contemplem o fazer e o pensar pedagógico, com base na mensuração e regulação, o olhar multicultural torna-se uma importante ferramenta na “luta” pela superação de dogmatismos e dicotomizações que impedem esse processo, em consonância com o que é proposto pela quarta geração de Guba e Lincoln⁷, de “negociação dos critérios avaliativos, relativizados no contexto plural dos sujeitos avaliados em um horizonte de consenso e de construção de critérios em parceria com os envolvidos” (AGUIAR e CANEN, 2007, p.55).

Segundo Lima (2005), o modelo de avaliação como controle e regulação tem seus primórdios na Idade Média, e que por isso é necessário que haja muita negociação e diálogo para que seja desconstruída a “cultura avaliativa baseada na “pedagogia do exame” ainda predominante” (p.94), não só por iniciativas políticas administrativas, mas também científicas e históricas. Dias Sobrinho (2004) ressalta que, tanto a educação quanto a avaliação, devem ser “entendidas como fenômenos sociais e históricos” (p.705). Portanto, não é possível concebê-las como instrumentos neutros e isentos de visões de mundo e ideais sociais. “Como fenômenos sociais, educação e avaliação sofrem mudanças e cumprem papéis dinâmicos, respondendo às demandas que lhes são feitas nas mais diversas circunstâncias históricas” (p.705).

A avaliação foi se tornando cada vez mais complexa, à medida que seus efeitos foram se ampliando. Ao dirigir-se a programas, instituições e projetos de ampla extensão, envolvendo recursos públicos, a avaliação adquiriu um caráter político. “A avaliação em nossos dias é cada vez mais assunto que interessa a toda a sociedade, especialmente àquelas comunidades mais concernidas por seus resultados e efeitos” (DIAS SOBRINHO, 2004, p.706). Os impactos da avaliação atingem não só os sistemas educacionais, mas também a sociedade. À medida que

⁷ Para Guba e Lincoln, a avaliação nos últimos cem anos passou por “gerações” que lhe atribuíram diferentes funções. A primeira caracterizou-se pela mensuração, aplicação de testes padronizados e pelo papel técnico do avaliador. A segunda, pela ênfase na definição de objetivos de aprendizagem. A terceira pela introdução do caráter de julgamento à avaliação que deveria ser analisada pelo mérito e relevância do objeto ou prática, avaliados. A quarta volta-se à avaliação construtivista e responsiva que se sustenta na necessidade de construção da avaliação por todos os envolvidos no processo educacional, por meio de negociação, sem padrões ou critérios definidos a priori. (CANEN, 2005, p. 101- 103).

instrumentaliza as reformas educacionais e produz modificações no currículo, na gestão, nas relações de poder, não transforma somente as configurações gerais do sistema educativo, mas o conjunto social que se quer alcançar construir.

De acordo com Canen (2005):

Considero que, nos anos 2000, que vivemos agora, poderíamos superar as dicotomias e trabalhar as tensões da avaliação, entendendo que se trata de um processo político que, se de um lado pode legitimar a exclusão, se for compreendido apenas em seus aspectos técnicos, pode, por outro lado, ser trabalhado em uma perspectiva transformadora, voltada ao sucesso escolar (p.104).

Segundo Dias Sobrinho (2004), os instrumentos mais convencionais de avaliação sempre representaram meios de mensuração da qualidade do ensino/aprendizagem e da formação do aluno.

Na realidade, a avaliação nem sempre é aplicada com função pedagógica, formativa e, portanto, de emancipação pessoal e social. Muito comumente, tem exercido funções de controle, seleção social, restrições à autonomia. O fenômeno da avaliação tem sentidos muito mais amplos e complexos que aqueles que as noções escolares mais singelas e o senso comum transmitem de geração a geração (DIAS SOBRINHO, 2004, p.707).

Ressaltamos que, apesar da tendência de economização da educação e da sociedade, já há práticas avaliativas valorizadoras da consciência crítica, da cidadania, da identidade nacional, com base no diálogo e na reflexão coletiva. “Estes processos avaliativos se vinculam àqueles que constroem os conhecimentos e promovem os valores como bens públicos a serviço da população em geral, não como propriedades privadas a serviço do interesse individual” (SOBRINHO, 2004, p.709). O autor aponta dois modelos avaliativos recorrentes e concorrentes.

O primeiro é objetivista, técnico, cujo objetivo principal é prestar informações objetivas, científicas, claras, incontestáveis, úteis para orientar o mercado e os governos. “Objetividade, certeza, neutralidade, verificabilidade seriam asseguradas pelos procedimentos científicos, pelo uso de instrumentos objetivos e técnicas quantitativas” (p.712). O segundo é subjetivista, transdisciplinar e aborda fenômenos sociais. Traz à tona práticas valorizadoras da negociação, reflexão e cooperação dos participantes da ação educativa. “Tem uma perspectiva de compreensão da realidade (...), os valores estão impregnados das contradições sociais, e tudo isso impõe a necessidade de fazer uso também das abordagens qualitativas e intuitivas” (p.721).

Canen (2005) avança ao não dicotomizar, mas ao propor um “diálogo” entre os diferentes paradigmas de avaliação. Esclarece que é preciso estar atento aos desafios que circundam esta tentativa de equilíbrio, negociação, diálogo e respeito às diversas políticas e práticas avaliativas educacionais em um contexto diverso multiculturalmente. “Se desejamos uma avaliação para o sucesso escolar, não podemos reduzir nosso processo avaliativo a perspectivas universalistas, homogeneizadoras” (p.111).

Devemos, portanto,

Buscar sempre “avaliar a avaliação” no sentido de verificar em que medida estamos enfatizando muito o aspecto regulatório, universalista, ou, ao contrário, estamos relativizando muito nossos critérios (...) Poderemos negociar, a cada momento, um novo padrão de equilíbrio entre essas tensões, de modo a promover uma avaliação mais justa, inclusiva e valorizadora da diversidade cultural (CANEN, 2005, p. 106).

A referida autora norteia-se pelo princípio de que avaliar consiste em um juízo de valor, que, com base em critérios objetivos e claros, permite a intervenção e definição de ações concretas para os rumos do cotidiano escolar, ressaltando alguns aspectos. Primeiro não se pode considerar a avaliação um processo neutro, pois um julgamento de valor, envolve posições e atitudes subjetivas (escolhas, opções, ideologias etc.) de quem julga/avalia. Os critérios estabelecidos para julgar o aproveitamento de alunos, “partem de uma filosofia, de uma ideologia, de uma visão de mundo quanto ao que se espera da educação, do perfil dos alunos e futuros profissionais que desejamos formar e de como julgar as ações dos atores e instituições educacionais para concretizar tais objetivos” (CANEN, 2005, p. 98). Segundo, sendo o juízo de valor uma representação do contexto educacional, além de avaliar os alunos, também avalia as práticas docentes e os efeitos produzidos pelos planos e projetos políticos pedagógicos institucionais, na medida em que “a compreensão dos resultados e a tomada de decisão deverão levar em conta a globalidade do ambiente em que opera a situação ou objeto avaliado” (CANEN, 2005, p. 99).

Além dos elementos acima, a autora discute a necessidade, o cuidado e a responsabilidade em questionar e problematizar os seguintes pontos: (a) a restrição da avaliação por meio de um único instrumento de avaliação e como produto, ao final do processo; (b) a pouca ou nenhuma variedade de exposição das aulas; (c) a linguagem inadequada aos atores a que se destina e (d) a ausência de reformulação das práticas pedagógicas. Esses elementos podem contribuir para o fracasso escolar na medida em que o educando que mais precisa do apoio escolar, ou é

reprovado, ou por meio de aprovações automáticas que repetem o modelo de classe seriada, “se o aluno não aprendeu (...) dificilmente prosseguirá, até o final, em seus estudos” (CANEN, 2005, p.99).

Desta forma, a articulação da educação multicultural ao ensino da língua francesa e a avaliação, nesta perspectiva, podem constituir-se em interessantes lentes a partir das quais pode-se partir para novas visões do ensino da língua estrangeira. Tais visões podem superar perspectivas que restringem esta modalidade como pertinente apenas ao contexto cultural das elites brasileiras, contribuindo para a democratização do ensino.

5. Metodologia:

Considerando os objetivos e questões propostas nesta dissertação, optamos por um perfil de pesquisa de cunho qualitativo, tendo como objetivo “permitir um novo olhar sobre os fenômenos sociais” (BRITO e LEONARDOS, 2001, p.9) e culturais no cotidiano do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Para Denzin e Lincoln (2006) é possível entender a pesquisa qualitativa como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (p.17). E acrescentam,

Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Neste nível a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem (p.17).

Denzin e Lincoln (2006) acrescentam que a pesquisa qualitativa não privilegia nenhuma prática metodológica, não é empregada, especificamente, numa única disciplina, tampouco, possui uma teoria ou paradigma específicos, uma vez que “há múltiplos paradigmas teóricos que alegam empregar os métodos e as estratégias da pesquisa qualitativa” (p.20). E é, justamente, essa multiplicidade e variedade de empregos e significados que dificulta para o pesquisador estabelecer uma definição precisa, “já que este (campo) nunca é apenas uma coisa” (p.21). Por isso, recorrem a Nelson para definir os estudos culturais.

A pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as

ciências físicas [...] é muitas coisas ao mesmo tempo [...] Tem um foco paradigmático [...] Adota duas tensões. Por um lado é atraída a uma sensibilidade geral, interpretativa, pós-experimental, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro lado, é atraída a concepções da experiência humana e de sua análise mais restritas à definição positivista, pós-positivista, humanista e naturalista (Nelson apud Denzin e Lincoln, 2006, p.21).

A estratégia metodológica que compôs esta dissertação tomou como referência dois estudos de caso de Projetos que trabalham o ensino/aprendizagem da língua francesa articulado ao português língua materna e também a realização de entrevistas com as professoras que implementaram esses Projetos, de forma a conhecer suas perspectivas quanto a estas propostas. Entendemos que este trabalho pode contribuir para que professores de francês língua estrangeira (FLE) possam beneficiar-se deste e promover um processo de conscientização das relações políticas e sociais que levaram à fragilização da presença do francês no currículo escolar nacional.

A pesquisa privilegiou a exploração de duas fontes: a análise de documentos e fontes orais.

O Projeto Bivalência, que contemplou as redes municipais e estaduais de educação no Brasil, não mais em vigor, foi aqui ressaltado em seu caráter histórico, partindo do documento escrito “Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo do bivalência” organizado por Prado e Cunha (2003), e dos relatos orais das professoras entrevistadas que, mesmo tendo participado de formas distintas, vivenciaram o uso do Projeto Bivalência em sala de aula. O Projeto Reflets/Brésil, ao contrário, encontra-se em vigor e para sua análise foram considerados os materiais escritos que estão representados em forma de material didático, os DVDs produzidos pela equipe do Projeto como recursos didáticos e a entrevista realizada com a professora que idealizou e implementou o Projeto na rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

A pesquisa com base documental consistiu numa abordagem mais direta do assunto em questão, ou seja, os dados já estão disponíveis, cabendo, portanto, ao pesquisador “fazer sua triagem julgando sua qualidade em função das necessidades da pesquisa” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.167). Após reunirmos os dados documentais, descrevemos e analisamos criticamente os conteúdos pertinentes à abordagem teórica e metodológica da pesquisa.

Os registros escritos analisados nesta dissertação compuseram com as entrevistas uma “checagem” ou “técnica exploratória” a fim de que a pesquisadora pudesse conhecer como foram elaboradas as leis que estabelecem e consolidam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil e

como os Projetos Bivalência e Reflets/Brésil utilizam e ressignificam essas leis na prática escolar. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) é necessário que o pesquisador “indique a natureza dos documentos com que pretende trabalhar (se são leis, discursos oficiais, trabalhos escolares, etc) e com que finalidade serão utilizados”(p.169).

Para as fontes orais, escolhemos realizar entrevistas semi-estruturadas com o objetivo de direcionar as questões, porém, permitindo às entrevistadas, por meio da liberdade e espontaneidade, formular respostas pessoais sem perder os rumos da investigação. Segundo Trivinos (1995), “a entrevista estruturada ou fechada, pode ser um meio do qual precisamos para obter as certezas que nos permitem avançar em nossas investigações” (p. 137).

Ao contrário da padronização e rigidez que caracterizam a entrevista estruturada, a entrevista semi-estruturada, assim como uma conversa, permite ao pesquisador compreender o significado atribuído pelos sujeitos investigados com relação a eventos, situações e/ou processos que fazem parte de seu cotidiano. Essa flexibilidade permite que o contato entrevistador/entrevistado seja mais íntimo a fim de que, desse modo, seja favorecida “a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.189).

Ressaltamos ainda, que na perspectiva de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) a natureza interativa da entrevista permite ao pesquisador investigar e explorar, até mesmo os temas mais complexos, com mais profundidade do que por meio do uso de questionários, na medida em que as entrevistas de cunho qualitativo “são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa”(p.168). Nesta pesquisa, mais especificamente, foi adotada a entrevista qualitativa semi-estruturada, tendo em vista que a pesquisadora fez perguntas específicas, mas permitiu às entrevistadas responderem em seus próprios termos, com base na proposta de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p.168).

Considerando que as entrevistas foram realizadas com as professoras que implantaram os Projetos Reflets/Brésil e Bivalência, apontados anteriormente e datados de 1994 e 2000, recorreremos a Verena Alberti (2005) na defesa de que a história oral, como método de pesquisa e investigação, pudesse recuperar fatos passados relevantes para a investigação em processo. Por isso, há de se ressaltar que o fato do investigador optar pelo emprego da metodologia da história oral, voltando sua atenção à versão dos entrevistados, não o exime de consultar fontes já

existentes sobre o tema. Portanto, “uma pesquisa de história oral pressupõe sempre a pertinência da pergunta ‘como os entrevistados viam e vêem o tema em questão’ ”(p. 30). Além disso, foi incluída minha própria vivência, discutindo um pouco os desafios como pesquisadora de realizar estudos no ambiente em que trabalho e com práticas que desenvolvo com o Projeto Reflets/Brasil.

Para a análise documental, foram tomados como referência dois documentos principais.

Primeiro, a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), considerando suas propostas para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e para os processos de avaliação. Além disso, partindo-se do referencial teórico exposto, foi também analisada em que medida se verifica (ou não) a presença de potenciais multiculturais no discurso deste documento.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), as línguas estrangeiras “modernas” recuperaram sua importância nos currículos de Educação Básica, sendo vistas como disciplinas tão importantes quanto as outras. Para Santos e Taddei (1997), a hipótese de incompatibilidade entre escola e LE está no que se almeja como resultado final deste processo de ensino/aprendizagem. “Espera-se que, ao final de cada ano letivo, o aluno tenha pleno domínio da língua, o que não se dá, necessariamente, com relação às outras disciplinas” (p.22).

E mais, o compêndio **Reorientações Curriculares**, elaborado em 2006 pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/ RJ), propõe que,

a língua estrangeira como disciplina obrigatória no currículo é parte integrante da formação do aluno e seu uso se faz necessário na compreensão do mundo e das diversas culturas, na atuação do mundo do trabalho e da tecnologia e na continuidade de estudos universitários (p. 89).

Segundo, a análise de dois Projetos de ensino/aprendizagem da língua francesa articulados ao português língua materna, considerando os conhecimentos lingüísticos prévios dos educandos. Cabe ressaltar que ambos se originaram de acordos entre as Secretarias de Educação do estado e do município do Rio de Janeiro e a Embaixada da França. O Projeto Bivalência se deu por meio de uma parceria das Secretarias Estaduais de Educação do Brasil com a Embaixada da França em 1994 e o Reflets/Brasil resultou de uma parceria da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro também com a Embaixada francesa em 2000.

Para a análise do discurso oral, foram entrevistadas professoras que estiveram à frente da implementação destes Projetos em escolas da rede pública de educação, desse modo, optou-se,

neste caso, por trabalhar com entrevistas semi-estruturadas e suas fontes orais com a intenção de constatar em que medida os Projetos Reflets/Brésil e Bivalência apresentam perspectiva multicultural, em sua implementação, para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem do francês como língua estrangeira. Ou, ainda, como apontam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p.168), procurar reconstituir com base na visão das professoras envolvidas a compreensão de aspectos específicos com o objetivo de associá-los a situações presentes.

Ao contrário das pesquisas quantitativas que promovem a padronização e uma pretensa neutralização das médias estatísticas, a pesquisa qualitativa, por meio do acompanhamento prolongado e minucioso das situações, leva em consideração “as diferenças internas e os comportamentos desviantes” (GOLDENBERG, 1998, p.34). Além disso, se acrescida pelas técnicas da entrevista em profundidade, por exemplo, “revela o significado daquelas situações para os indivíduos, que sempre é mais amplo do que aquilo que aparece em um questionário padronizado” (GOLDENBERG, 1998, p.34).

Ainda considerando a não padronização como uma característica da pesquisa qualitativa, a autora ressalta também a impossibilidade de se estabelecer regras precisas de uso de técnicas associadas ao estudo de caso devido a sua peculiaridade, dependendo do tema e do pesquisador. Como aponta Goldenberg (1998) “como os dados não são padronizados e não existe nenhuma regra objetiva que estabeleça o tempo adequado de pesquisa, um estudo de caso pode durar algumas semanas ou muitos anos” (p.35). Recorrendo a Pierre Bourdieu (1989), a autora reclama a importância da “interrogação sistemática” que vai além das aparências e propõe “mergulharmos completamente na particularidade do caso estudado sem nos afogarmos nela [...] e realizarmos a intenção de generalização [...] por essa maneira particular de pensar o caso particular” (Bourdieu apud Goldenberg, 1998, p.35).

Deste modo, pretendemos que os dados obtidos pudessem contribuir para o avanço da pesquisa sobre o ensino e a avaliação de francês língua estrangeira. Assim, de acordo com Lincoln e Guba citados por Andrade & Canen (2005), ao informar o paradigma no qual se insere a pesquisa, o pesquisador confere sentido ao tema que está em estudo - sua visão, sua ação na pesquisa, critérios que validem seu trabalho etc – além do fato de que “é interessante observar a inserção do pesquisador em certos paradigmas, que torna necessariamente valorativos os temas tratados e a relevância atribuída aos resultados de pesquisa, a partir de uma visão discursiva” (p.55).

Nesta perspectiva,

A pluralidade de paradigmas nas definições de pesquisa, bem como nos seus tensionamentos, dão idéia pálida da complexidade do processo de pesquisa e sua riqueza. Tal pluralidade emerge na definição de pesquisa, estando, conforme argumentamos, estreitamente ligada a visões de mundo e paradigmas de pesquisadores como sujeitos multiculturais, com histórias de vida e visões de mundo singulares, que se refletem nas formas pelas quais percebem o processo de pesquisa e sua relevância (ANDRADE & CANEN, 2005, p.62).

A pesquisa multicultural busca, com rigor e objetividade, contemplar a riqueza paradigmática do campo de pesquisa educacional. Partindo da perspectiva discursiva, argumentativa e representativa das identidades dos sujeitos dos discursos “a pesquisa pode representar um caminho possível para a formação de professores críticos, construtores de saberes, conscientes do papel de suas crenças e visões de mundo na construção do conhecimento e na sua atuação junto a seus alunos e futuros professores” (ANDRADE & CANEN, 2005, p.62).

Recorremos a Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998) para apontar que, sendo o campo científico caracterizado pela diversidade paradigmática e pela necessidade da construção do conhecimento coletivo, portanto, da relação da pesquisa com o meio em que é produzida, confirma-se a impossibilidade de neutralidade científica. Desse modo, é preciso que a pesquisa não só responda a questões práticas pedagógicas imediatas, mas que, sobretudo, amplie visões e dialogue com grupos além de nossos pares. “Se o pesquisador permanece no nível de sua prática específica e de seus interesses individuais, sem uma tentativa de teorização que permita estender suas reflexões a outras situações, pouco ou nada contribui para a construção do conhecimento” (p. 144).

6. Estrutura da Dissertação:

Esta dissertação tem como organização estrutural além deste capítulo introdutório, um segundo capítulo com a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais relativos ao ensino de língua estrangeira, verificando em que medida apresentam potenciais multiculturais, terceiro e quarto capítulos, com as análises dos Projetos objetos dos estudos de caso e as respectivas análises dos discursos das professoras que os implementaram, e o último capítulo, apresentando conclusões e recomendações.

CAPÍTULO 2

“ANÁLISE DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS”

Esta seção destina-se à análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental – terceiro e quarto ciclos⁸, considerando que o Projeto Reflets/Brésil, apontado como estudo de caso no capítulo seguinte, atende, primordialmente, aos alunos de Ensino Fundamental. O Projeto Reflets/Brésil foi organizado e implementado por uma professora da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, por isso, concentra-se neste segmento de ensino.

Pretendemos, por meio desta análise, focar os critérios para a inclusão de línguas estrangeiras no currículo nacional e sua justificativa e relevância social, além de mostrar a importância desta modalidade de ensino, na perspectiva multicultural valorizadora da diversidade cultural proposta por Canen (2005) e na ótica democratizante do ensino de línguas estrangeiras defendida por Tramonte (2007), conforme descrito no capítulo 1.

1. Breve histórico dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Até dezembro de 1996 foi estruturado nos termos previstos pela Lei Federal nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, a qual, definindo as diretrizes e bases da educação nacional, estabelecia como objetivo central, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, “proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (PCN – Introdução - 1º e 2º ciclos, 1997, p.14).

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, que apontou como meta ampla a “luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos,

⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a proposta de estruturação por ciclos, por reconhecer que esta permite a compensação da pressão “do tempo que é inerente à instituição escolar” (PCN – Introdução - 1º e 2º ciclos, 1997, p. 59), além de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que, por vezes, pode levar à estigmatização do educando. “A organização por ciclos tende a evitar as frequentes rupturas e excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo” (p.61).

capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (PCN – Introdução - 1º e 2º ciclos, 1997, p.14).

Diante do quadro apresentado na educação nacional e do compromisso assumido pelo Brasil internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou e elaborou um Plano Decenal de Educação para Todos que, em consonância com a Constituição de 1988, estabeleceu a “necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras” (PCN – Introdução - 1º e 2º ciclos, 1997, p.15).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, consolidou, ampliou e reforçou o dever do poder público com a educação assinalando a necessidade de que se promovesse “uma educação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos” (PCN – Introdução - 1º e 2º ciclos, 1997, p.14).

Com base em propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, em currículos oficiais de outros países e em dados estatísticos sobre o desempenho de alunos do ensino fundamental originados do Plano Decenal de Educação, formulou-se uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, contando, conforme indica o compêndio Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1º e 2º ciclos, “com a participação de docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas do conhecimento, especialistas e educadores” (PCN – Introdução – 1º e 2º ciclos, 1997, p.15).

Após inúmeros encontros e com base nos pareceres recebidos, nas análises críticas e sugestões referentes aos conteúdos dos documentos em questão, foram implementados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cuja finalidade não é a de impor um modelo curricular sobrepondo-se às propostas curriculares dos Estados e Municípios brasileiros, mas sim a de propor,

uma reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece às Secretarias de Educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras, e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros. (PCN – Introdução – 3º e 4º ciclos, 1997, p.9).

Cabe ressaltar que, em consonância com o processo histórico vivido nos anos pós-ditadura fortalece-se, a esta altura, a demanda pela construção de uma proposta de educação básica voltada à reflexão dos aspectos referentes à formação cidadã. Assim, cabe ao Estado assegurar um ensino de qualidade e adequado às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da diversificada sociedade brasileira, além de garantir “as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem” (PCN – Introdução – 1º e 2º ciclos, 1997, p. 33).

Diante do exposto, convém salientar que,

os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que freqüentem cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania. (PCN – Introdução – 3º e 4º ciclos, 1997, p.9)

2. Apresentação dos PCN Língua Estrangeira:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira (1998) são abertos por um discurso do S^t Ministro da Educação e do Desporto, à época, professor Paulo Renato Souza. Neste são assumidos, como elementos fundamentais para a educação básica, a consciência da importância da educação para o novo milênio e a necessidade de construção de “uma escola voltada para a formação de cidadãos” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.5), ressaltando que

vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.5).

Ainda, nesta apresentação, observamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) têm por objetivo, de um lado respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas do Brasil e, por outro, atentar para a necessidade de construção de um referencial nacional comum ao sistema

educacional em todo país, tendo como horizonte “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.5).

Diante dos objetivos expostos naquela apresentação, é possível considerar que o discurso do, à época, Ministro da Educação, por um lado propõe que se atenda às “diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p. 5) e, ao mesmo tempo, que se esteja atento à construção de “referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (p.5). Segundo os PCN é inegável o fato de que vivemos num país que apresenta uma grande diversidade de costumes, valores e culturas regionais e sendo assim, é importante que a escola atenda às necessidades dos educandos partindo de suas bases sociais, de seu contexto cultural para que o ensino faça sentido e atraia o aprendiz. Entretanto, também é necessário que ao circular pelo país do qual é originário, o cidadão possa se sentir parte integrante deste país tornando-se “pouco a pouco cidadão do mundo sem perder suas raízes, participando ativamente da vida de sua nação e de sua comunidade” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.16).

Moreira (1996) questiona a possibilidade de se desenvolver um currículo de base nacional, cuja intenção seja “indicar os padrões a serem atingidos nacionalmente, as estruturas básicas das disciplinas, assim como o conjunto formado por metas, processo instrucional e avaliação” (p.12). Para o autor é necessário que os PCN esclareçam o que se entende por currículo nacional, uma vez que, sob seu ponto de vista, o currículo se constrói no cotidiano de sala de aula; além de, com base em Zumwalt (1995), defenderem a idéia de que currículo nacional significa “uma contradição em termos, por não ser possível um currículo ser vivido e experienciado nacionalmente” (ZUMWALT apud MOREIRA, 2006, p.12).

Com base em nosso referencial teórico, entendemos que propor um currículo de base nacional não deve implicar na aceitação de uma estratégia educacional homogeneizadora e desvalorizadora da diversidade cultural existente no campo educacional, por isso autores como Moreira (1999) acreditam que num mundo onde identificamos tantas desigualdades, contradições, discriminações e, porque não dizer perseguições a indivíduos ou grupos sociais, permite-nos sob uma perspectiva multicultural crítica valorizadora da pluralidade cultura e questionadora de preconceitos e esteriótipos,

quer rejeitemos ou aceitemos a diferença, quer pretendamos incorporá-la à cultura hegemônica, quer defendamos a preservação de seus aspectos originais, quer procuremos desafiar as relações de poder que a organizam, não podemos, em hipótese alguma, negá-la. Ela estará presente, em todos os cenários sociais, empobrecendo-os e contaminando-os, segundo alguns, enriquecendo-os e renovando-os, segundo outros. Em síntese, queiramos ou não, vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural. (MOREIRA, 1999, p.84-85).

Ainda com base na discussão do possível desenvolvimento de um currículo nacional, como apontam os PCN, argumentamos que a proposta de uma referência nacional de currículo, não descarta a relevância do trabalho sob “paradigmas plurais de construção do conhecimento” (ANDRADE & CANEN, 2005, p.50), tampouco, pretende estabelecer verdades absolutas, essenciais e incontestáveis, por exemplo, quando se declara “uma fonte de referência para discussões e tomadas de posição sobre ensinar e aprender língua estrangeira” (PCN – 3º e 4º ciclos – 1998, p.19). Entendemos que, pelo contrário, o documento pretende trazer à tona referências que nos auxiliem nas discussões e reflexões dos projetos e práticas pedagógicas das escolas que são cotidianamente envolvidas pelas aceleradas transformações econômicas, sociais e políticas de um mundo globalizado. Por isso, na qualidade de educadores, precisamos defender uma visão plural de construções discursivas e argumentativas, questionando as práticas educativas monoculturais, homogêneas e essencializadas.

Seguindo-se as palavras do S^r Ministro da Educação e do Desporto são apresentados os objetivos do ensino fundamental, observando-se, neste caso, a nosso ver, uma tendência ao mundo do trabalho, sob a ótica da diversidade cultural e, portanto, numa perspectiva multicultural, ora mais crítica e questionadora de esteriótipos e preconceitos quando aponta, por exemplo, o trabalho com “atitudes de solidariedade e repúdio às injustiças” (p.7), ora menos crítica e menos questionadora das construções sociais de injustiça quando, por exemplo, aponta o “exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais” (p.7).

Diante dessa perspectiva Moita Lopes (2003) trata da importância de nos desligarmos de valores com caráter universal e homogeneizador que nos aproximem do mercado neoliberal que apresenta “um discurso fundado em um pensamento único, pautado pela chamada globalização” (p.31) para que no sentido contrário, valorizemos os discursos e as histórias mundiais construídas “por sujeitos posicionados multiculturalmente” (p.44). Moreira (1999) acrescenta, alertando para o fato de que não podemos mais esperar para discutirmos os desafios que o multiculturalismo coloca para a Educação, em termos de questionamento das construções de linguagem e das

representações sociais e da identidade. Moreira (1999), com base em McLaren (1997), rejeita a “crença na possibilidade de consenso no campo cultural e a expectativa de construção de um campo harmônico, no qual as diferenças coexistam sem problemas” (p.86).

O aspecto exposto acima fica explícito ao se apresentarem os objetivos do ensino fundamental abaixo,

- “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.7-8).

Os objetivos apontados acima apresentam, de maneira geral, aspectos que conduzem o cidadão ao aprendizado de posturas críticas diante do mundo e da sociedade em que está inserido, conhecedor de si e dos recursos de informação e tecnológicos que lhe permitem a constante

construção de conhecimento, além do diálogo e respeito às diferenças culturais, sociais, de ideologias, de gênero etc., que nos parecem corroborar com Moreira (1996), o qual aponta a necessidade de uma educação escolar respeitosa, acolhedora e crítica da diversidade de manifestações culturais “garantindo uma tensão dialética entre unidade e diversidade, sem destruir identidades culturais, sem impedir a exploração de novos horizontes culturais, sem impossibilitar o estabelecimento do diálogo entre diferentes grupos oprimidos, ainda que se trate de um diálogo perpassado por desiguais relações de poder” (p.18).

Moita Lopes (2003) vai mais adiante ressaltando que o professor de línguas estrangeiras precisa se preocupar constantemente com os aspectos sociais e políticos que digam respeito ao mundo em vivemos permitindo, deste modo, ao educando conscientizar-se da realidade mundial em que se encontra, desconstruindo e questionando qualquer “discurso fundado em um pensamento único, pautado na globalização” (p.31). Para o autor, se o objetivo da educação é produzir conhecimento para a transformação social e política, é fundamental que o professor faça de seu aluno um cidadão que “entenda o mundo em que vive e, os processos sociais, políticos, econômicos tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Sem a compreensão do que se vive, não há política” (MOITA LOPES, 2003, p.31).

Diante do exposto, reforçamos, ainda, a idéia de que o que se propõe como objetivos seja visto como um avanço para o trabalho com a diversidade cultural, na medida em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) baseiam-se no princípio da transversalidade, destacando e incorporando questões relacionadas à escola, à juventude e à diversidade cultural. Esses PCN não pretendem apontar uma metodologia específica, para o ensino de línguas estrangeiras, tampouco, “tem um caráter dogmático, pois isso impossibilitaria as adaptações exigidas por condições diversas e inviabilizaria o desenvolvimento de uma prática reflexiva” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.19). Mas, ao contrário, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sugerem uma abordagem sociointeracional, quando indicam que aprender uma língua estrangeira “deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso” (p.19), além de possibilitar ao educando entrar em contato com

a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sóciopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira, na possibilidade de usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana. (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.15).

Esta estratégia de aprendizagem, que insere as questões sociais, culturais e políticas possibilitando ao educando interagir com o meio enquanto aprende, afirmada pelos PCN vão ao encontro do referencial teórico desta pesquisa, apresentado no primeiro capítulo, que propõe uma educação pautada no respeito às diferenças, na valorização da pluralidade cultural apontados por Canen (2001, 2002, 2005, 2007, 2008,), Moreira (1996, 1997, 1999, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008) e Candau (2002, 2003, 2005, 2008) e na democratização do acesso ao ensino de línguas estrangeiras que, por tanto tempo, foi impossibilitado às classes populares, conforme apresentado por Tramonte (2003, 2007).

Aprender uma língua estrangeira significa abrir-se para a pluralidade cultural do mundo, expor-se a novas visões e posturas sociais, políticas e históricas que podem enriquecer as nossas sem depreciá-las e sem nos fazer escravos da perspectiva estrangeira, conhecer o outro respeitando e valorizando suas manifestações culturais, sociais, políticas e históricas, “sem que se perca de vista o lugar de se onde se partiu [...] comunicar-se não é assimilar ou ser assimilado” (FIGUEIREDO & GLENADEL, 2006, p.20).

Dando continuidade à análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998) é possível constatar na “Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental” (p.9), objetivos gerais do ensino fundamental, objetivos gerais da área por ciclos, critérios de avaliação e orientação didática, sendo o documento, em análise, subdividido em duas partes.

A primeira parte apresenta a justificativa para o ensino de línguas estrangeiras indo dos fatores sociais às perspectivas de ordem legal para a escolha e implementação das línguas estrangeiras nas escolas, além disso, são apontadas as concepções teóricas relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, anunciadas sob os seguintes subtítulos “Considerações preliminares”, “Caracterização do objeto de ensino: Língua estrangeira”, “Papel da área de língua estrangeira no ensino fundamental diante da construção da cidadania”, “A relação do processo de ensinar e aprender língua estrangeira com os temas transversais”, “Ensino e aprendizagem de língua estrangeira no terceiro e quarto ciclos” e “Objetivos gerais da língua estrangeira para o ensino fundamental”; enquanto a segunda parte ater-se-á às questões de natureza técnica, metodológica e cognitiva, sob os seguintes subtítulos “Conteúdos propostos para terceiro e quarto ciclos”, “Avaliação” e “Orientações didáticas”. (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.11-12).

Em sua introdução, o documento Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998) explicita que “duas questões teóricas ancoram os Parâmetros de Língua Estrangeira: uma visão sociointeracional da linguagem e outra da aprendizagem” (p.15). Por visão sociointeracional da linguagem, considera o tratamento da construção social do significado, a qual, de acordo com os Parâmetros, diz respeito ao uso que se faz da linguagem no mundo social “como reflexo de crenças, valores e projetos políticos” (p.15). Já por visão sociointeracional da aprendizagem compreende-se, segundo o documento, o fato de que os processos cognitivos têm uma natureza social, uma vez que não estamos sós no mundo, mas interagindo sempre dentro de um dado contexto político, institucional, social e cultural. Neste caso, faz-se relevante a reflexão de que em sala de aula esta interação tem caráter assimétrico “o que coloca dificuldades específicas para a construção do conhecimento” (p.15). Tal função, portanto, determina “a importância de o professor compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa contribuir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem” (p.15).

É prudente questionar, inicialmente, as conseqüências do ato de dar voz ao aluno. O documento, em análise, leva-nos à compreensão de que é preciso dar voz ao educando, partindo de sua própria construção de conhecimento e significado como sujeito de seu próprio discurso, incluindo, neste discurso, seus conceitos, valores, crenças, padrões culturais etc. Assim, pensamos que, caso isto ocorra na prática didático/pedagógica, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998) corroboram, por exemplo, com Moita Lopes (2002) que define prática interacional, pautando-se no conceito de discurso e aprendizagem, sendo construída no contexto em que se insere.

Neste caso, para Moita Lopes (2002) a sala de aula de língua estrangeira tem como função central estimular a construção de significados “para agir no mundo social através do discurso” (p.193), o que, para o autor, já fazemos todo o tempo em nossas relações sociais. Aprender língua estrangeira permite ao aprendiz ser guiado a um mundo diferente que lhe possibilita aproximação e reflexão crítica de outras experiências humanas e culturais. Logo,

cabe, principalmente, àqueles como nós, cuja tarefa central é ensinar as pessoas a agir no mundo social através do discurso, o desenvolvimento, na sala de aula, da consciência crítica dos processos de construção social dos significados que nos constroem e que constroem os outros e o mundo à nossa volta. (MOITA LOPES, 2002, p.218)

Acreditamos que esta perspectiva apresentada anteriormente, a de “garantir ao aluno seu engajamento discursivo, (sua) capacidade de se envolver e envolver outros no discurso” (PCN –

3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.19), apresenta-se coerente com o multiculturalismo crítico e intercultural de Canen (2000, 2001, 2002, 2005, 2007, 2008), Candau (2002, 2003, 2005, 2008) e Moreira (2002, 2003, 2005, 2006, 2008), presentes em nosso referencial teórico, na medida em que proporciona espaço para que diferentes vozes e saberes participem conjuntamente da construção do discurso. Esta ótica abre possibilidades para um provável trabalho no sentido de romper e superar visões e conceitos estereotipados em torno dos discursos e práticas pedagógicas homogeneizadoras do campo do saber, pois como afirma Canen (1997) citada em Costa (2001) “acima de tudo, os conteúdos de ensino deverão levar em conta os saberes de que os alunos são portadores, promovendo um diálogo entre esses e aqueles saberes que a escola é chamada a transmitir” (p.39).

No entanto, Moreira (1996) apoiando-se em McLaren (1995) faz uma crítica ao documento argumentando que não basta propor respeito às diferenças, é necessário conduzir o educando à reflexão e ao questionamento destas diferenças do desenvolvimento de sua construção identitária e de conhecimentos lingüísticos alicerçados em perspectivas críticas. Por esta razão, ressaltamos ainda a postura do autor de enfatizar que, mesmo reconhecendo que nosso país seja marcado pela desigualdade social, pela diversidade cultural e por grande dimensão territorial, para Moreira (1996) o documento “desliza ao insistir na importância de cada estudante ter acesso aos conhecimentos socialmente elaborados, tanto os que fazem parte da cultura brasileira e sejam vistos como relevantes, como aos que fazem parte do patrimônio universal da humanidade” (MOREIRA, 1996, p.19).

3. Análise dos PCN Língua Estrangeira – 1ª parte:

Em suas “Considerações Preliminares”, a primeira parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998) aponta, como primeiro objetivo, a reestruturação do papel da língua estrangeira na formação educacional do educando. O aprendizado de uma língua estrangeira associado à língua materna é ressaltado como um direito constitucional expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarre para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional, em acordo com os PCN – língua estrangeira, 1998, p.19).

A escola não pode mais se furtar da função de ensinar línguas estrangeiras na mesma proporção de importância de outras disciplinas, permitindo que os cursos de idiomas o façam. Os PCN apresentam a oportunidade de o campo educacional revitalizar o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na escola, proporcionando ao aprendiz a ampliação de sua “autopercepção como ser humano e cidadão” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.19). Por isso, torna-se necessário que, em sala de aula, o aluno seja desafiado à construção de práticas discursivas que o possibilitem reforçar sua habilidade comunicativa, permitindo-lhe aprender cada vez mais “sobre si mesmo e sobre o mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.19).

Pensamos ser relevante explicitar a preocupação de que o documento não remeta ao risco de tomar o desenvolvimento da habilidade oral como central no ensino de línguas estrangeiras, sob o argumento de que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento oral, dentro e fora do país” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.20). Além disso, é preciso ter como estratégia didática, política e pedagógica o critério de relevância social para a aprendizagem de línguas, considerando “a função que desempenha na sociedade” e “seu uso efetivo pela população” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.20).

Para justificar a posição anterior e apresentar uma proposta de ensino/aprendizagem que atenda, por um lado, às necessidades de uma educação formal e por outro, a uma habilidade que o aluno possa melhor utilizar em seu contexto social imediato, é apresentado o argumento de que,

com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.20)

Convém acrescentar ao argumento acima as condições, por vezes adversas⁹, que assolam as salas de aula de boa parte das escolas brasileiras, as quais podem tornar inviável o ensino das quatro habilidades comunicativas (compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita). O que não quer dizer, convém lembrar, que não haja ambientes educacionais que disponham de condições de incluir tais habilidades, formulando e implementando “objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.21).

Diante da justificativa social para a inclusão da língua estrangeira no currículo, a função que a língua estrangeira desempenha na sociedade, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998), leva-nos à observação de que, mesmo não havendo em grande parte das escolas brasileiras condições didático/pedagógicas, muitas vezes satisfatória, de trabalhar as quatro habilidades em sala de aula, a leitura pode permitir ao educando ter acesso “a uma educação lingüística de qualidade” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.21). Esta opção não representa a exclusão das quatro habilidades, tampouco impossibilita a iniciativa de ocupar espaços no currículo com estratégias metodológicas que trabalhem com situações simples de compreensão e memorização (frases feitas, letras de música, trava-línguas, diálogos, pequenos poemas) que possam oferecer “certa consciência dos sons da língua estrangeira, de seus valores estéticos e de alguns modos de veicular algumas regras de uso da língua estrangeira [...] aumentando a veiculação afetiva com a aprendizagem” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.22).

Entendemos que, para seguirmos os currículos em caráter nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua estrangeira (1998) necessitam pensar na maioria da população de nosso país, o que significa, na prática, pensar estratégias didático/pedagógicas que atendam às necessidades tanto da elite quanto das classes populares. Neste caso, como já foi apontado acima, é preciso priorizar no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, nosso objeto de estudo, as condições reais de aprendizagem de nossos educandos, assim como, as habilidades possíveis.

⁹ O documento analisado aponta como aspectos de adversidade para a inclusão das línguas estrangeiras no currículo escolar “a carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, (material didático reduzido a giz e livro didático etc)” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.21) acrescendo-se a este quadro já caótico o “tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente” (p.24).

Diante desta circunstância, uma possibilidade de trabalho palpável e concreta que permita o alargamento do universo cultural do aluno, inclusive aqueles das classes populares, ampliando sua compreensão de mundo, dá-se por meio da leitura, como já informado anteriormente pelos PCN, partindo do princípio de que “a leitura é um processo realizável em duas dimensões: inicialmente a leitura da realidade vivida, as circunstâncias do mundo em que se habita numa linha de reflexão e crítica e, num segundo momento, a decodificação da palavra escrita” (TRAMONTE, 2003, p.7). “Os alunos pobres e os marginalizados precisam como nunca de práticas discursivas na escola que sejam situadas, que tornem significativo para eles o que está sendo dito e o que são” (Gee apud Moita Lopes, 2003, p.53).

Dentre os critérios de relevância para justificar a inclusão das línguas estrangeiras no currículo nacional, que viabilize “uma política de plurilingüismo lingüístico” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.22), fortalecendo a importância do aprendizado de várias línguas em vez de uma única, estão os fatores relacionados à tradição, às comunidades locais e a fatores históricos.

Os fatores históricos dizem respeito a momentos da história da humanidade que estabelecem como relevância, para a aprendizagem de uma língua, “o papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas internacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho etc” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.23), tendo como exemplo o inglês representativo do poder e da influência da economia norte-americana no mundo e o espanhol em expansão diante das trocas econômicas entre nações que integram o Mercosul.

Os fatores que se dão com base na convivência entre comunidades locais, justificam a inclusão de determinada língua estrangeira considerando “as relações culturais, afetivas e de parentesco” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.23) que se estabelecem entre essas comunidades. Ao passo que, com relação à tradição cultural que justifique a inclusão de determinada língua estrangeira no currículo é papel que esta língua tenha representado nas relações culturais entre os países, o francês, nosso objeto de estudo, “desempenhou e desempenha importante papel do ponto de vista das trocas culturais entre o Brasil e a França e como instrumental de acesso ao conhecimento de toda uma geração de brasileiros” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.23).

O destaque que fazemos é que os Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º ciclos – Língua Estrangeira (1998) podem aproximar-se das reflexões multiculturais que subsidiam este trabalho de pesquisa, apontadas no capítulo 1, que conduzem esta dissertação a estabelecer como temas centrais nesta proposta documental “a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sóciopolíticos da aprendizagem de língua estrangeira” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.24), possibilitando ao aluno utilizar, pelo menos neste espaço escolar, a aprendizagem de uma língua estrangeira como instrumento de compreensão da diversidade de formas de expressão lingüística, social e cultural no mundo, além de estabelecer como critérios para a inclusão de línguas estrangeiras no currículo escolar “os fatores históricos, os fatores relativos às comunidades locais e os fatores relativos à tradição” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.22), para que o educando compreenda o sentido desta aprendizagem.

Na seção “Caracterização do objeto de ensino: língua estrangeira” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.27) é retomada a ênfase: (a) na natureza sociointeracional da linguagem afirmando-se que “o uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou para quem produziu um enunciado” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.27), (b) na construção social do significado, quando se afirma que “todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.27) e, (c) na definição de marcas identitárias sociais em “pobres, ricos, mulheres, homens, negros, brancos, homossexuais, idosos, jovens, portadores de necessidades especiais”, dentre outros (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.27).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998) estabelecem que o desafiante processo sociointeracional de construção do conhecimento lingüístico do ensino/aprendizagem de língua estrangeira já aconteceu ao estudante aprender a língua materna. Por esta razão, considera-se que o aprendiz já tenha internalizado a natureza sociointeracional discursiva necessária à aprendizagem de línguas estrangeiras uma vez que pensa, fala, lê e escreve em sua própria língua materna, logo, “o aluno já sabe muito sobre a língua materna e sobre como usá-la, ou seja, sabe muito sobre linguagem” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.28). Neste caso, aprender uma língua estrangeira possibilitará a ampliação de seu domínio discursivo uma vez que cria condições de,

- “aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis;
- possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em ser discursivo no uso de uma língua estrangeira”.(PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.28-29)

Permitir aos educandos partir de seus conhecimentos lingüísticos prévios concede-lhes a chance de melhor relacionarem-se com os processos de ensino/aprendizagem, com os quais se deparam na escola, entendido o princípio de que se apoiarem em conhecimentos já internalizados possibilita-lhes “se aproximarem do que vão aprender” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.32). Isso significa dizer que, no caso da aprendizagem de língua estrangeira, será o apoio nos conhecimentos adquiridos em língua materna que fará a ponte condutora para “os conhecimentos novos da língua estrangeira” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.32). Nesta correlação de conhecimentos lingüísticos e culturais o aluno vai ampliar seus conhecimentos de mundo e alargar seus horizontes conceituais ao acionar mecanismos cognitivos que o levem a “encontrar pontos de convergências e divergências entre língua materna e língua estrangeira, nos vários níveis de organização lingüística” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.33).

Torna-se, então, relevante destacar a referência que faz o documento aos embates discursivos que veiculam percepções, crenças, visões de mundo e ideologias distintas, assim como o poder que tem o discurso nos encontros interacionais de nosso cotidiano, visto que a linguagem é utilizada com base em contextos sociais, culturais e históricos. Portanto,

vale dizer que o exercício do poder no discurso e o da resistência a ele são típicos dos interacionais que se vivem no dia-a-dia. Quem usa a linguagem com alguém, o faz de algum lugar determinado social e historicamente. Assim os significados construídos no mundo social refletem os embates discursivos. (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.27)

Esta postura apontada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998) se alinha com o que Canen (2000) denomina choques e entrechoques culturais, tendo em vista que compreende a construção social de significados emergindo no interior dos jogos de poder, onde discursos homogeneizadores e de resistência contrapõem-se e excluem-se mutuamente. Assim, se tomarmos a proposta de trabalho dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sob a perspectiva multicultural crítica apontada por Canen (2000) poderemos ter elementos que

promovam o desafio a preconceitos e estereótipos na prática pedagógica e curricular do ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Segundo Moita Lopes (2003), o professor de língua estrangeira tem a função de construir no educando uma visão crítica e situacionalizada do momento social, político e histórico que se esteja vivendo, considerando que deste modo a educação permitirá ao aluno ver-se além de sua classe social, ampliando sua visão de “gênero, desejos sexuais, raça etc” (p.32). Ao citar Gee (1994), Moita Lopes (2003) instiga os professores de línguas estrangeiras a verem-se ou como colaboradores da marginalização lingüística “sem nenhuma conexão com as questões políticas e sociais” (p.33) ou como indivíduos envolvidos com a construção da linguagem e “centralmente envolvidos com a vida política e social” (p.33). “A educação lingüística está no centro da vida contemporânea porque o discurso ocupa um papel preponderante na vida social” (MOITA LOPES, 2003, p.33).

Seguindo a análise do documento Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998), verifica-se, na seção “Papel da área de língua estrangeira no ensino fundamental diante da construção da cidadania”, que a recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), prevê o ensino de Língua Estrangeira como disciplina obrigatória no ensino fundamental, entendendo-se que “dentro das possibilidades da instituição se refere à escolha da língua (a cargo da comunidade) e não à inclusão de uma língua estrangeira, já que o ensino desta deve ser obrigatório” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.37).

Aprender línguas estrangeiras ultrapassa a ênfase nas habilidades lingüísticas contribuindo para o processo educacional como um todo, pois permite a renovação da percepção da natureza da linguagem, amplia a compreensão do funcionamento da linguagem e desenvolve a consciência do funcionamento da língua materna, promovendo, desse modo, “uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da (s) cultura (s) estrangeira (s)” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.37).

Parece-nos que o discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998), preocupado com a natureza sociointeracional da linguagem e a construção social e dialógica de significados, até então, próximo do referencial teórico da pesquisa, numa perspectiva multicultural crítica valorizadora da diversidade e da pluralidade cultural em Canen (2000, 2001, 2002, 2005, 2007, 2008) e na perspectiva intercultural democratizante do ensino de línguas

estrangeiras presente em Tramonte (2003, 2007), enfraquece quando se fala em promover a apreciação dos costumes e valores de outras culturas.

Quando o documento, em análise, na p.37 destaca a “apreciação dos costumes e valores de outras culturas” não explicita a intenção de questionar e/ou problematizar a perspectiva crítica da multiculturalidade cultural em sala de aula sem levar em consideração, de acordo com Moreira (1996), o campo de conflitos que envolve esta questão, em outras palavras, trabalhar o currículo sob uma perspectiva multicultural crítica trata-se de “ver a diversidade sempre como campo da história, da cultura, do poder e da ideologia [...] (e para tanto necessita-se) questionar a construção da diferença e da identidade, tendo-se como pano de fundo uma democracia radical” (p.18).

Recorremos a Canen (2007), Moreira (2002, 2005, 2006, 2008) e Candau (2002, 2005, 2008) para tratarmos da polissemia do termo “multicultural”. Como apontado no capítulo 1, o termo “multiculturalismo” pode compreender desde posturas de reconhecimento da diversidade cultural numa ótica folclórica e exótica, até posturas mais críticas e questionadoras da construção de discursos e práticas preconceituosas e carregadas de esteriótipos. Diante disso, é preciso estar atento ao uso que se faz do termo “multicultural” e à forma como é abordado e absorvido em práticas didático/pedagógicas. Convém não nos esquecermos de que “não é possível trabalhar questões relativas ao multiculturalismo sem um diálogo intenso com os grupos sociais, relação esta que passa por algum tipo de presença dos diferentes fóruns da sociedade em que os conflitos e embates multiculturais se dão” (CANDAUI, 2002, p.130).

Esta perspectiva se explicita quando o documento em sua página 55, aponta que “a mediação do professor é fundamental em todo o percurso de aprendizagem”, para, em seguida, sem, ao menos, supor que possa haver problemas de ordem pedagógica como ausência de professores, falta de preparo dos docentes, estabelecimentos de ensino precários etc, como já citamos neste capítulo, propor que, ao quarto e último ciclo do ensino fundamental, o educando aprofunde sua reflexão sobre o uso social de língua “na perspectiva de que possa desenvolver sua proficiência lingüística, produzindo e interpretando discursos orais e escritos”.

Tramonte (2003, p.7) alerta para o fato de que a maioria dos educandos desse país, é oriunda das classes populares e sem perspectivas de uso “oral” da língua, e considera a impossibilidade destes de viajarem para que esta habilidade se estabeleça plenamente. Contudo, a

autora acredita que seja possível o trabalho da habilidade oral, desde que não silenciem os indivíduos das classes populares.

Sob nossa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998), alertam para o desafio às marcas identitárias impregnadas na construção social do significado, enfatizam a natureza sociointeracional da linguagem e propõem combater os embates discursivos decorrentes da pluralidade cultural, promovendo o desenvolvimento da “compreensão intercultural (e) a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento tanto nas culturas estrangeiras quanto na cultura materna” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.37). Porém, ao mencionar o trabalho para promoção da apreciação de valores e aceitação das diferenças culturais, tendendo, assim, ao trabalho de aceitação e assimilação cultural, que segundo Moreira (1996) “acaba por defender a integração e a assimilação de todas as diferenças à cultura hegemônica” (p.19), se contrapõe ao pensamento multicultural crítico, como em Canen (2007) e Candau (2002, 2005, 2008), citadas anteriormente. A discussão posta não pretende esgotar a dimensão apresentada, por exemplo, em estudos posteriores, já aqui é preciso dar um recorte à pesquisa, considerando o tempo e o espaço em que acontece.

Sob a perspectiva dos PCN para que os jovens atendam às exigências do mundo globalizado é preciso que saibam se comunicar nas línguas materna e estrangeira, sendo indispensável que, “o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.38). Contudo, é importante reconhecer, como aponta o documento, que assim como a linguagem pode estabelecer relações e desenvolver recursos humanos, pode também, ao contrário, “afetar as relações entre grupos diferentes em um país, valorizando as habilidades de alguns grupos e desvalorizando as de outros” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.39).

Esta postura fica evidente quando o documento apresenta que,

internamente, (a linguagem) pode servir como fonte poderosa e símbolo tanto de coesão como de divisão. Externamente, pode servir como instrumento de elitização que capacita algumas pessoas a ter acesso ao mundo exterior, ao mesmo tempo em que nega este acesso a outras. (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.39)

Numa ótica multicultural de esclarecimento do papel do ensino de língua estrangeira na educação, o documento recorre ao conceito freireano de educação “como força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.39),

a fim de explicitar que o aprendizado de línguas estrangeiras abre novas perspectivas sociais e culturais “para o desenvolvimento pleno do cidadão no seu espaço social imediato e no mundo” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.39), se o aprendiz estiver receptivo a esta abertura de olhar. É preciso despojar-se da aceitação de qualquer imposição econômica e social que, como no caso do ensino de inglês, possa constituir-se “em possível ameaça para outras línguas e em guardião de posições de prestígio na sociedade” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.40).

O aprendizado de uma língua estrangeira deve auxiliar na transformação do mundo e desenvolver uma conscientização crítica do papel da linguagem como libertação lingüística, contribuindo para que esta aprendizagem desconstrua e questione os currículos escolares até então pautados na “homogeneização cultural, no cultivo de conhecimentos e valores supostamente úteis e necessários a todos, negligenciando as questões de ideologia e de poder que atravessam tais conhecimentos e valores” (MOREIRA, 1996, p.19). Esta discussão pode ser ampliada se considerarmos o argumento de Orlandi (1998) de que, sendo a identidade e a língua movimentos históricos, transformam-se e possibilitam a dispersão de políticas de “apagamento da diferença” (p.207).

Reiteramos o destaque de que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - (1998), aprender línguas estrangeiras possibilita ao aluno aumentar sua percepção como ser humano e cidadão no mundo. Por esta razão, este processo de aprendizagem deve centrar-se no domínio discursivo do aluno e em sua capacidade de relacionar-se com outros modos de discurso ampliando sua circulação no mundo social. Desse modo, torna-se imprescindível “que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira” (PCN – Introdução – 3º e 4º ciclos, 1998, p.63).

Vale ainda ressaltar que,

os conteúdos de Língua Estrangeira se articulam com os temas transversais, pela possibilidade que a aprendizagem de línguas traz para a compreensão das várias maneiras de se viver a experiência humana. Além disso, ainda que seja desejável uma política de pluralismo lingüístico, é preciso considerar aspectos das histórias dos alunos, da comunidade e da cultura local como critérios para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo. (PCN – Introdução – 3º e 4º ciclos, 1998, p.63)

Lembremos que, em se tratando de uma sociedade democrática e plural precisamos “respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui” (PCN – Introdução - 3º e 4º

ciclos – 1998, p.68), por isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais – língua estrangeira (1998) destacam que nosso país em sua formação histórica é marcado por uma diversidade étnica, cultural, religiosa e lingüística, que justifica ter o espaço escolar como “local da aprendizagem de que as regras do espaço público democrático garantem a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade, como direito” (PCN – Introdução – 3º e 4º ciclos, 1998, p.69).

Pensamos que assim como em outros trechos já apontados neste capítulo, os PCN apresentam tendências multiculturais na medida em que evocam o respeito e a valorização cultural de uma sociedade para que esta se constitua democraticamente. Esta postura nos remete ao referencial teórico desta dissertação, já apresentado por nós neste capítulo, a partir do qual se acredita que a ênfase do ensino de língua estrangeira deva ser a de tornar viável ao educando a compreensão crítica do mundo em que vive e das relações sociais (de gênero, de classe, de raça etc) que são construídas sócio/historicamente. Como aponta Candau (2005), “o desafio posto é articular igualdade e diferença nos diversos espaços sociais e educacionais” (p.1).

Com relação ao item “Língua Estrangeira e construção de cidadania” é possível perceber no documento uma ênfase no papel do ensino/aprendizagem de língua estrangeira como processo de construção da cidadania, ao indicar que, no ensino fundamental, o ensino de idiomas “tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal [...] (a qual) envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.41).

Nesta perspectiva, podemos entender que o ensino de uma língua estrangeira proporciona ao aprendiz ferramentas que o auxiliem na reflexão acerca do papel da língua estrangeira na sociedade e, mais precisamente, na sua realidade concreta, no seu contexto sócio-cultural, a fim de que possa perceber a importância, neste aprendizado, do aspecto de libertação social e cultural e não de massificação ou imposição cultural. Neste caso, pensando numa ótica multicultural que visa o aprendizado de línguas estrangeiras como ferramenta de transformação social e cultural, conforme indicam Canen (2001, 2002, 2005, 2007, 2008), Moreira (1996, 1997, 1999, 2002, 2003, 2006, 2008) e Candau (2002, 2003, 2005, 2008), recorreremos a Moita Lopes (2002) quando argumenta que a consciência da natureza socioconstrucionista do discurso e da identidade social é fundamental em “qualquer processo de ensinar/aprender línguas” (p.54). Além disso, Moita

Lopes (2002) alerta os professores de línguas para o fato de que, se suas aulas se relacionam com mundo e com a forma como estamos nele inseridos, é preciso desenvolver no aluno “a percepção do discurso como construção social (que) coloca as pessoas como participantes nos processos de construção do significado da sociedade” (p.55).

Seguindo para o item subseqüente, “A relação do processo de ensinar e aprender língua estrangeira com os temas transversais”, constatamos que o documento Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998) aponta que “o próprio discurso constrói o mundo social” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.43), na medida em que o ensino de línguas “oferece um modo singular para tratar das relações entre linguagem e mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.43).

Consideramos o foco nos temas transversais uma tentativa, por parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais – língua estrangeira (1998), de estabelecer um diálogo da aprendizagem de línguas estrangeiras com o que Moita Lopes (2003) denomina “nova ordem mundial”, ou seja, um diálogo com o mundo contemporâneo incorporando as questões que permeiam “a prática social que o aluno vive fora da escola (MOITA LOPES, 2003, p.47). Os trabalhos com os temas transversais permitem ao docente incorporar à prática didático/pedagógica, como indica Moita Lopes (2003, p.47), questões atuais da vida social contemporânea como ética, trabalho, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade, consumo e saúde, trazendo para o ambiente escolar temas externos e vivenciados cotidianamente pelos educandos. O autor alerta, ainda, para o fato de que os temas são denominados transversais dada a

necessidade de que sejam tratados em todas as áreas que constituem o currículo escolar, em virtude de se entender que nenhuma área sozinha pode dar conta deles. Os temas transversais são incluídos nos PCN de LE do ponto de vista de como as pessoas, ao usarem a linguagem, constroem os significados referentes a tais temas e, ao fazerem isso, constroem a si mesmas, os outros e a vida social, ou seja, os temas transversais estão articulados à própria visão de discurso na qual os PCN estão fundados. (MOITA LOPES, 2003, p.47)

Os PCN chamam a atenção para os temas transversais lembrando que estes permitem a reflexão crítica acerca de como se constrói, em outros contextos sociais e culturais, a prática discursiva que relaciona mundo social e linguagem. Propõe-se, então, que a língua estrangeira seja trabalhada por meio de temas que foquem “questões de interesse social facilmente trazidos para a sala de aula via Língua Estrangeira” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998,

p.43). Pensamos que assim sejam possam ser promovidas discussões e debates, a partir dos quais venha a ser viável a interação entre idéias, considerando-se a diversidade de experiências de vida, de posições socioculturais, de conhecimento lingüístico etc.

Com base na dinâmica das propostas educacionais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998) considera-se importante o uso em sala de aula de tipos diferentes de textos que contribuam para o conhecimento intertextual do aluno e apontem os diferentes objetivos e usos sociais da produção textual. Outro aspecto diz respeito às escolhas discursivas representativas de contextos culturais, que, se comparadas entre línguas estrangeiras, podem demonstrar “representações sociais [...] (que) podem ser muito reveladoras [...] (ao) ressaltarem as contradições sociais refletidas nos discursos de uma mesma língua” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.46). O papel do educador, portanto, é estar alerta para o fato de que

a consciência crítica de como a linguagem é usada no mundo social pode ser bem desenvolvida em Língua Estrangeira, devido ao distanciamento que ela oferece, possibilitando um estranhamento mais fácil em relação ao modo como as pessoas usam a linguagem na sociedade. Ao mesmo tempo em que isso traz para o centro do currículo a relação da linguagem com o mundo social, constitui um modo de integrar os temas transversais com a área de língua estrangeira. Além disso, a consciência crítica em relação à linguagem possibilita o surgimento de novas práticas sociais por meio da criação de espaços na escola para a construção de contra-discursos. (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.47)

Consideramos, também, pertinente o foco dado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998) à questão da variação lingüística em língua estrangeira, não só para tratar da compreensão da variação lingüística na língua materna, mas também, das variedades lingüísticas de línguas estrangeiras apresentadas, normalmente, pela escola. É relevante que o educando conheça as variações do idioma que está aprendendo no discurso falado e escrito, por exemplo. As variações lingüísticas que acontecem no território brasileiro podem ser profundamente esclarecedoras num trabalho que trate das discriminações sociais, por exemplo. Estar conscientes desses processos didático/pedagógicos, leva-nos ao entendimento de que a diferença lingüística pode ser o ponto de partida para um trabalho de problematização e questionamento de seu caráter de inferioridade e do reforço à “criação de uma sociedade mais justa, já que a linguagem é central na determinação das relações humanas e da identidade social das pessoas. Assim, reafirma-se o direito de ser diferente cultural e lingüisticamente” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.48).

O tema da pluralidade cultural é visto com especiais lentes no ensino de línguas estrangeiras, pois se considera que esta disciplina se presta, especialmente, “ao enfoque desta questão” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.48). A intenção é desconstruir generalizações e compreensões homogeneizadoras “típicas de aulas de língua estrangeira do tipo, por exemplo, os franceses ou ingleses são *assim ou assado*” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.48). Acredita-se que o aprendizado de língua estrangeira sob este aspecto, pode possibilitar a exposição do aluno à diversidade cultural existente, por exemplo, na “cultura francesa, ao observar a vida em uma cidade de Paris, em que grupos de nacionalidades diferentes coexistem, nem sempre de forma pacífica, na construção de natureza multifacetada do que é a cultura francesa” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.48).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (p.48) sugerem um trabalho comparativo com a pluralidade cultural brasileira (indígenas, negros, brancos, católicos, judeus, sambistas etc) como um canal de denúncia a preconceitos e estereótipos dentro do território nacional, pois “em um país culturalmente plural como o Brasil, é pernicioso trabalhar em sala de aula com uma visão que exclui grande parte da população brasileira das representações que a criança costuma ter no discurso pedagógico” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.48). Este discurso, constrói na criança uma rede de significados e representações distintas da realidade, incluídas também, suas representações em material didático “branco, católico, morador do “sul-maravilha”, classe média, falante de uma variedade hegemônica etc” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.48).

Estimular o aluno à diversidade de questionamentos e interpretações das situações apresentadas em seu cotidiano escolar autoriza-o a exercer sua capacidade crítica e reflexiva de discursos autoritários que pretendem afastá-lo de seu contexto cultural, construindo uma rede de significados e representações sociais e culturais distantes das suas. Nesta situação, cabe, então, ao professor de língua estrangeira, conduzir a aprendizagem para além da mera reprodução de hábitos e costumes de uma dada cultura (francesa, espanhola etc), estimulando a reflexão acerca dos embates culturais que trazem para a sala de aula “aspectos de natureza sociopolítica da aprendizagem de uma língua estrangeira, além de contribuir para uma percepção intercultural” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p. 50-51).

Pensamos que propor uma aprendizagem que estimule a análise crítica dos educandos fortalecendo sua autonomia reflexiva e respeito às suas expressões culturais, vai de encontro à

uniformização de modelo cultural que as ideologias neoliberais do mundo globalizado pregam. Entendemos, portanto, que a educação multicultural crítica dos valores neoliberais, questionadora e problematizadora da construção de preconceitos e estereótipos deve possibilitar ao educando o exercício pleno de sua cidadania, o reconhecimento da diversidade e o respeito e valorização de uma identidade plural. Nesse sentido, “o reconhecimento e a valorização da existência das diferenças étnicas e culturais configuram-se como meios que objetivam superar os mecanismos de discriminação e de exclusão, difundidos por uma visão de mundo que concebe as culturas de forma homogênea” (NASCIMENTO, 2006, p.102).

No penúltimo item desta primeira parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998), “Ensino e aprendizagem de língua estrangeira nos terceiro e quarto ciclos” suscitam-se questões tais como a língua estrangeira e o aluno dos terceiro e quarto ciclos que, neste segmento de ensino, precisa se deparar com a “complexidade que representa a aprendizagem de uma outra língua” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.53), especialmente, quando este aluno é oriundo de classes sociais menos favorecidas economicamente e, portanto, sem oportunidades reais de utilizar o idioma em aprendizagem.

Entendemos que, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) ao lembrarem que “o trabalho com Língua Estrangeira no ensino fundamental exige do professor um aprofundamento sobre alguns aspectos essenciais para a organização do ensino” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.53), sugerem que o desafio consiste em trabalhar com a finalidade de que, a partir da heterogeneidade de experiências e interesses discente, haja a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho didático/pedagógico que incorpore as diferenças e amplie oportunidades.

A entrada no terceiro ciclo representa muitas mudanças para boa parte dos alunos. Muitos têm contato pela primeira vez com língua estrangeira, há uma ruptura tanto na organização curricular quanto na relação professor/aluno, muitos alunos já ingressam no mercado de trabalho entre outras questões. Porém, convém ressaltar que, conforme apontam os PCN,

o grau de familiaridade do aluno com a língua estrangeira representa fator crucial nesse aprendizado. A maior ou menor familiaridade está relacionada à classe social de origem do aluno, que lhe confere oportunidades diferenciadas de vivenciar o idioma falado ou escrito, seja pelos meios de comunicação, seja pelas interações sociais de que participa. (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.53-54)

Por isso, com base na exposição acima, afirmamos que entender a linguagem como representação de uma prática social imbuída da “possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações oralmente e por escrito” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.54) é perceber a necessidade de interação do aluno com o contexto escolar onde “as atividades em grupo podem contribuir significativamente no desenvolvimento deste trabalho” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.54) que, mediado pelo professor, pode favorecer o desenvolvimento de atitudes como o respeito a diferentes opiniões, conhecimentos e ritmos distintos de aprendizagem e a oportunidade de acesso do aluno de comunicar-se no idioma.

A mediação docente é de fundamental importância neste percurso do processo de ensino/aprendizagem, pois dependerá de sua intervenção e organização pedagógica a promoção da autonomia do aluno que, devidamente estimulado a ouvir, discutir, falar, escrever, descobrir, interpretar, pensar criativamente e fazer suposições e generalizações tende a comunicar-se com mais facilidade “criando significados por meio da utilização da língua, constituindo-se como ser discursivo em língua estrangeira” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.55). Neste caso, retomamos a importância de o professor conhecer os conhecimentos trazidos pelos alunos, ajudando-os na construção de novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que, explorando amplamente os conhecimentos adquiridos em língua materna, com destaque na leitura e interpretação de textos, pois “sendo a escrita um conhecimento já adquirido em língua materna, representa um apoio importante para a compreensão dos significados, funcionamento e uso da língua estrangeira” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.55).

De acordo com o documento que estamos analisando, no quarto ciclo do ensino fundamental estes mesmos aspectos serão trabalhados de forma aprofundada, enfatizando mais amplamente o trabalho de reflexão sobre a língua e a linguagem como práticas sociais, neste caso, na perspectiva de que o educando possa desenvolver com mais liberdade e facilidade sua proficiência lingüística “produzindo e interpretando discursos orais e escritos” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.55).

Analisando o último item dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998) “Objetivos gerais de língua estrangeira para o ensino fundamental”, consideramos que, de maneira geral, o texto do documento questiona e reflete acerca da cultura “engessada” de nosso sistema escolar de caráter homogêneo, historicamente construído, com carteiras enfileiradas

representando a submissão discente e com pouca adequação pedagógica ao ensino de línguas estrangeiras.

Segundo os PCN, a definição dos objetivos precisa versar sobre o aluno, o sistema educacional e a função social da língua em questão e para tanto devem considerar, por um lado, o papel formativo da língua estrangeira no currículo e, por outro, a função social da língua estrangeira e suas limitações no processo ensino/aprendizagem. A função formativa consiste em estratégias didático/pedagógicas pensadas pelos atores que atuam no sistema educacional, a fim de que não se faça da aprendizagem de línguas estrangeiras “uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que língua estrangeira não pode ser aprendida na escola” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.65).

A função social consiste em fazer com que o Brasil, considerado “um país multilíngüe, dadas as diversas etnias atuantes em sua formação” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.65), mas que, com raras exceções de regiões do país que fazem fronteiras multilíngües e de áreas metropolitanas ou turísticas, onde circula bom número de estrangeiros, consiga desenvolver na prática escolar as habilidades lingüísticas que a grande maioria da população escolar não desenvolve no ambiente externo à escola, seja pela impossibilidade de contato com falantes nativos de outra língua, seja pela descontextualização da língua com seu ambiente familiar. Supõe-se que “possivelmente, essa grande maioria não sente nenhuma necessidade ou desejo de se comunicar em língua estrangeira e a percepção de uma necessidade futura é por demais remota” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.65).

Christine Revuz (1998) nos convida a pensar o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, partindo do universo do conhecimento lingüístico do indivíduo, sob o argumento de que a língua estrangeira “é por definição uma segunda língua” (p.215) com a qual se tem contato, tendo como referência uma primeira língua por meio da qual nos comunicamos com o mundo desde a infância. Esta dinâmica faz da língua estrangeira uma aprendizagem raciocinada e, ao mesmo tempo, próxima e distinta da língua materna, por isso, ao aprender uma língua estrangeira precisamos confrontá-la com nossa língua de origem para a tomada de consciência “do laço muito específico que mantemos com nossa língua” (p.215).

Os PCN estabelecem que a aprendizagem de uma língua estrangeira deva respeitar o ambiente social e histórico da região em que será ensinada a fim de estabelecer laços de coerência com as necessidades locais, oferecendo aos alunos condições concretas de

ensino/aprendizagem. Esta postura é reafirmada por Revuz (1998) quando alerta que não basta querer aprender, é preciso também levar em consideração a afetividade, pois,

afirmar que o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem é forçar uma porta aberta. Muito freqüentemente, contudo, chega-se a esta porta, mas ela não é transposta. A importância da “dimensão afetiva”, mas quase não há trabalhos, pode investir-se na aprendizagem de uma prática tal como o esqui ou o piano, de um saber como a história ou a química. (p.216)

Contudo, mesmo diante deste desafio de propor o ensino/aprendizagem das habilidades de compreensão e produção oral e escrita, torna-se relevante propor um ensino de línguas estrangeiras que se estabeleça ao corpo discente a possibilidade de acesso à ciência, à tecnologia, à comunicação intercultural etc. Não podemos negar a predominância do inglês no mundo contemporâneo por motivos de natureza política e econômica, mas devemos ressaltar e valorizar a grande quantidade de línguas que nos rodeia “em forma de publicações comerciais, de pôsteres, nas vitrinas das lojas, em canções, no cinema, em todo lugar” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.65). Há línguas como o francês, o italiano, o espanhol, o alemão dentre outras, que, dependendo do contexto ou da região do país, podem ser mais significativas e concretas para o contexto social.

Pensamos que, para atender aos objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998) é preciso que as condições educacionais da maioria das escolas brasileiras sejam amplamente revistas: falta de recursos didático/pedagógicos, número reduzido de horas dedicadas às línguas estrangeiras, alocação da disciplina como adendo ao currículo dentre outros problemas. Com base nas palavras do documento analisado neste capítulo, “sabe-se que, na aprendizagem de uma língua estrangeira, fatores como quantidade, intensidade e continuidade de exposição à língua são determinantes no nível de competência desenvolvido e na rapidez com que as metas podem ser atingidas” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.66).

Diante disto, os Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos - Língua Estrangeira (1998) estabelecem que os objetivos devem levar em consideração as condições impeditivas de êxito inerentes ao sistema educacional brasileiro, ressaltando que “mínimo não deve significar o menos possível, mas sim metas realistas, claramente definidas e explicitadas aos alunos” (p.66). Neste caso, além dos aspectos cognitivos, éticos, estéticos, motores, de inserção e atuação social, considerar-se-á, também, os aspectos afetivos, julgando-se que, “a aprendizagem de uma língua

estrangeira é uma atividade emocional e não um apenas intelectual. O aluno é um ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.66).

Com base na exposição acima se constata que os objetivos são orientados para a sensibilização do aluno em relação à Língua Estrangeira pelas seguintes diretrizes:

- “o mundo multilíngüe e multicultural em que vive;
- a compreensão global (escrita e oral);
- o empenho na negociação do significado e não na correção”(PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.66).

Queremos, aqui, ressaltar o fato de que nos objetivos apontados no parágrafo anterior, os Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira (1998), utilizam a palavra *multicultural* para referirem-se tanto ao mundo contemporâneo e globalizado quanto às diversidades regionais e culturais do Brasil. Além disso, se observarmos os outros objetivos propostos pelo documento que estamos analisando, será possível constatar que se pretende estabelecer nos ambientes escolares de nosso país, estratégias didático/pedagógicas que levem nossos aprendizes a ampliarem suas análises críticas ao mundo estrangeiro. Com Moita Lopes (2003), nos remetemos aos processos de construção social do significado, apontada nos PCN de língua estrangeira, em análise, enfatizando o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à linguagem, melhor dizendo, “em relação aos processos de construção discursiva por meio dos quais estamos situados na vida social” (p.46).

Além dos objetivos anteriores, estima-se que, ao final do ensino fundamental, o ensino de língua (s) estrangeira (s) permita ao educando:

- “identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- 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 de 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;
- construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- construir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;

- ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas”(PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.66-67).

Entendemos que o documento, sob nossa análise, leva em consideração que o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras pode abrir-se à possibilidade concreta de estratégias e práticas pedagógicas que levem ao afastamento de discursos e práticas indutores de exclusão social e, aproximem-se de posturas de respeito a si e ao outro, de diálogo e de interação entre diferenças. Neste sentido, convém ressaltar, não podemos confundir diferença social com desigualdade social, “uma vez que esta última implica em exclusão e discriminação por meio da imposição da idéia de que é possível hierarquizar culturas” (NASCIMENTO, 2006, p.103).

Vive-se um tempo em que verdades se desvanecem, certezas se enfraquecem, dúvidas se acumulam, ambigüidades se exacerbam, caminhos se multiplicam. Neste cenário, os questionamentos de pressupostos básicos podem ser vistos como esforços para romper os limites de sistemas de categorias cada vez mais inadequados e caminhar em direção a uma teoria capaz de captar as complexidades dos indivíduos e das manifestações culturais que criam. (MOREIRA, 2005, p.29)

3.1. Análise dos PCN Língua Estrangeira – 2ª parte:

Esta segunda parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998), como já apontado, neste capítulo, em Apresentação dos PCN língua estrangeira, tem como foco principal discorrer sobre propostas de “Conteúdos”, “Avaliação” e “Orientações Didáticas” para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, mostrando como preocupação, a natureza técnica e cognitiva da aprendizagem de línguas estrangeiras. Isso explicita alguma diferença de foco, se comparado à primeira parte deste documento, que tratou do ensino de línguas estrangeiras com enfoque mais multicultural, prestigiando mais, com base em nossa análise, os aspectos sócio-culturais nas inter-relações pessoais no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Veremos, ao prosseguir nossa análise, se o discurso com enfoque mais multicultural de valorização e respeito à diversidade cultural existente nos sistemas escolares, se a preocupação com o engajamento discursivo do aluno e se a construção de significados sócio-culturais na

aprendizagem da língua estrangeira que se explicitou na primeira parte do documento, haverá de se seguir nesta segunda parte do documento, em análise.

Partindo do primeiro item “Conteúdos” é possível constatar, como informam os Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos - língua estrangeira (1998), que se mantém a importância no tratamento dos conteúdos, enfatizado o engajamento discursivo dos aprendizes com base em estratégias de construção sócio-cultural de significados na aprendizagem de língua estrangeiras. Desse modo, ainda, apontam como prioridade para este trabalho com conteúdos “o uso da linguagem na comunicação (que) envolve o conhecimento (sistêmico, de mundo e de organização textual¹⁰) e, a capacidade de usar este conhecimento” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.71).

Além disso, os PCN apontam que os conteúdos fazem referência não só a aprendizagem de conceitos e procedimentos, mas também ao processo de desenvolvimentos de uma postura de consciência crítica de valores e atitudes em relação ao papel social da língua estrangeira no país, aos seus usos na sociedade, às formas como os discursos representam as pessoas e a identidade representativa do interlocutor. Entende-se, portanto, que,

o enfoque no tratamento dos conteúdos deve estar na aprendizagem de estratégias de construção do significado por meio da Língua Estrangeira, posto que se enfatiza o engajamento discursivo do aluno ao proporcionar a aprendizagem de uma língua por meio da aprendizagem de como usá-la. Isso possibilita que continue a aprender por si mesmo quando o curso terminar. É por isso que os procedimentos utilizados para proporcionar essa aprendizagem têm uma função central. (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p. 71)

Desenvolver uma postura de consciência crítica de valores e atitudes em relação ao papel social da língua estrangeira no país denota uma perspectiva de ordem multicultural presentes nas contribuições de Canen (2001, 2002, 2005, 2007, 2008), de Moreira (1996, 1997, 1999, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008) e Candau (2002, 2003, 2005, 2008), não declarada explicitamente no discurso do documento, na medida em que mantém o foco na construção de significados como objetivo do processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. O engajamento discursivo,

¹⁰ Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998) entendem por: a) Conhecimento Sistêmico os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos que possibilitam as pessoas produzirem enunciados, fazerem escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados, apoiando-se no nível sistêmico da língua; b) Conhecimento de Mundo, o conhecimento sobre as coisas e acontecimentos no mundo, considerando-se que a ausência deste conhecimento pode prejudicar o engajamento discursivo do aluno por desconhecer o assunto; c) Conhecimento da Organização Textual, que os textos são classificados conforme o alvo a ser atingido, por isso, o conhecimento intertextual é importante na compreensão da situação apresentada pelo texto. (PCN - 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.29, 30, 31).

cabe-nos ressaltar, pode ser entendido como um meio pelo qual as pessoas agem no mundo, cuja finalidade consiste na construção de significados em “co-participação com os interlocutores, nas práticas discursivas nas quais atuamos, estando estas localizadas sócio-historicamente” (MOITA LOPES, 2002, p.60). Neste processo, convém ressaltarmos que nossa ação discursiva no mundo não é autônoma, ao contrário, ela é marcada por fatores históricos, sociais e culturais que “definem como os participantes se posicionam e são posicionados no discurso” (MOITA LOPES, 2002, p. 60). Esta situação se confirma em Candau (2002) quando afirma que,

a nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do outro ou por sua escravidão, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do outro também se dão no plano das representações e no imaginário social. Nesse sentido, o debate multicultural coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão. (p.126)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos - Língua Estrangeira (1998) retomam o pré-conhecimento que o aluno tem de sua língua materna como ponto de partida para uma aprendizagem mais significativa para o educando. Como na primeira parte do documento, aqui também, considera-se que os conteúdos e a gradação dos conhecimentos deve ter como critério “o conhecimento do aluno em relação a sua língua materna e ao conhecimento de mundo, para que a aprendizagem seja significativa” (PCN - 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.71), pois desse modo cria-se a possibilidade de ajuste do ensino às necessidades do educando.

Nesta perspectiva, os PCN propõem que, na progressão geral dos conteúdos, como se pretende enfatizar o engajamento discursivo do aluno, ou seja, o uso da linguagem na comunicação, o objetivo central da aprendizagem de línguas estrangeiras seja o envolvimento, desde seu início, “da construção do significado, pondo-se, menos foco, no conhecimento sistêmico da língua estrangeira” (PCN - 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.72). Isto significa dizer que, ao professor de línguas estrangeiras caberá a seleção apropriada de conteúdos para as aulas considerando “o conhecimento de mundo do aluno e os tipos de textos com os quais esteja familiarizado como usuário de sua língua materna” (PCN - 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.72).

Ainda de acordo com o documento, utilizar a língua estrangeira tanto na modalidade escrita quanto na oral, e propor reflexões sobre outras culturas, hábitos e costumes pode possibilitar a ampliação de conhecimento de mundo nos educandos, permitindo-os relacionarem

estes aspectos, por exemplo, com suas histórias de vida na escola e em família, em seu convívio diário com as diferenças de classe e gênero etc. Esta prática permite a aproximação de realidades culturais, estrangeira e materna, possibilitando, assim, a introdução de temas transversais, desde que apropriados à faixa etária, que “sirvam para problematizar as questões de natureza social do mundo em que vivem” (PCN - 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.73).

Partindo da lógica de respeito e valorização dos conhecimentos prévios trazidos pelos educandos, os PCN ressaltam que tanto os conhecimentos dos distintos tipos textuais quanto o conhecimento sistêmico pautem-se nos conhecimentos prévios de língua materna trazidos pelos alunos a fim de facilitar seu engajamento na aprendizagem. A aprendizagem de tipos textuais pode partir de histórias em quadrinhos, instruções de jogos, anúncios, cartazes, entrevistas (impresas e televisivas), verbetes, estatutos etc, em outras palavras, com tipos textuais “com os quais os alunos desta faixa etária estão familiarizados como usuários de sua língua materna” (PCN - 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.74). Quanto ao conhecimento sistêmico (vocabulário, estruturas gramaticais etc), o importante é estar adequado à tarefa demandada pelo professor, permitindo ao aluno a possibilidade de:

- “atribuição de significado a diferentes aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos;
- identificação de conectores que indicam uma relação semântica;
- identificação do grau de formalidade na escrita e na fala;
- reconhecimento de diferentes tipos de textos a partir de indicadores de organização textual;
- compreensão e produção de textos orais com marcas entonacionais e pronúncia que permitam a compreensão do que está sendo dito” (PCN - 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.74-75).

De fato, Canen (1997, p.483) citada em Costa (2001, p.65) ressalta que “acima de tudo, os conteúdos de ensino deverão levar em conta os saberes de que os alunos são portadores, promovendo um diálogo entre estes e aqueles saberes que a escola é chamada a transmitir”. Só o reconhecimento e compreensão de que os saberes discentes são importantes na construção da convivência docente/discente e que esse é o ponto de partida para um diálogo concreto entre a linguagem trazida pelos educandos e a linguagem falada pela escola, permitirá a mudança de um caráter, eminentemente, técnico, conteudista e homogeneizador para o exercício de educação que privilegie posturas mais multiculturais. Quanto a isto, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998) prevêm os conteúdos atitudinais que envolvem:

- “a preocupação em ser compreendido e compreender outros, tanto na fala quanto na escrita;
- a valorização do conhecimento de outras culturas como forma de compreensão do mundo em que vive;
- o reconhecimento de que as línguas estrangeiras aumentam as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas;
- o reconhecimento de que as línguas estrangeiras possibilitam compreender-se melhor;
- o interesse por apreciar produções escritas e orais em outras línguas” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.75).

Acreditamos que, ao propor o desenvolvimento de temas que trabalhem a identidade, a convivência entre meninos e meninas, o respeito às diferenças entre as pessoas étnica e fisicamente, a problemas ecológicos na cidade etc, o documento assume uma postura de ordem multicultural crítica que, contudo, pode se enfraquecer e comprometer o trabalho com a diversidade, caso trate dos conteúdos se referindo, apenas, à adequação da faixa etária ao conteúdo, como já foi apontado mais acima, denotando um aspecto mais técnico do documento, por exemplo, quando pressupõe que, ao quarto ciclo, seja possível aumentar a proporção de conhecimento sistêmico da língua estrangeira sob a hipótese de que “o aluno já terá desenvolvido a capacidade de se engajar no discurso via Língua Estrangeira” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.72). Apesar disto, não podemos deixar de reconhecer os potenciais multiculturais, sistematizados durante esta pesquisa de Canen (2001, 2002, 2005, 2007, 2008), de Moreira (1996, 1997, 1999, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008) e Candau (2002, 2003, 2005, 2008), que permeiam o documento e que podem explicitar-se, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais questionam a existência de um método ideal para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – língua estrangeira (1998) questionam as imposições feitas por métodos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, considerando a diversidade de opções metodológicas, a variedade de concepções teóricas de linguagem e aprendizagem de línguas e a interação em sala de aula, propondo que a opção metodológica, assim como a sala de aula, envolva “um processo cíclico, cheio de incertezas e sem fim, que reflete a articulação entre abordagem e interação em sala de aula” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.76).

Apontamos, então, que o documento, apesar de seu caráter técnico assumido nesta segunda parte, tem uma preocupação multicultural, como as apontadas nas contribuições de

Canen (2001, 2002, 2005, 2007, 2008), de Moreira (1996, 1997, 1999, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008) e Candau (2002, 2003, 2005, 2008), quando explicita que as abordagens metodológicas devem alicerçar-se em princípios que se caracterizem pela natureza

- “sociointeracional da aprendizagem em sala de aula;
- cognitiva, em relação, a como o conhecimento lingüístico é construído por meio do envolvimento na negociação do significado, como também no que se refere aos pré-conhecimentos (língua materna e outros) que o aluno traz;
- afetiva, tendo em vista a experiência de vir a se constituir como ser discursivo em uma língua estrangeira;
- pedagógica, em relação ao fato de que o uso da linguagem é parte do que o aluno tem de aprender” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.76).

Entendemos que, pela forma como os princípios caracterizadores da metodologia didático/pedagógica da aprendizagem de língua estrangeira são apresentados acima, esta representação reflita uma perspectiva multicultural por estimularem o trabalho em sala de aula, enfatizando a negociação, a troca intercultural, o diálogo e os conhecimentos culturais e lingüísticos adquiridos pelos educandos ao longo de sua formação escolar. Esta perspectiva nos remete a Moita Lopes (1998), quando indica que o processo discursivo é construído mediante o envolvimento dos participantes e o envolvimento destes com os outros com os quais interagem socialmente. Neste processo, o indivíduo conscientiza-se de sua construção identitária no mundo. De acordo com Moita Lopes (1998) é por meio da interação com as outras pessoas que o cidadão constrói os significados com os quais convive. Neste sentido, o discurso é construção social que determina nossa forma de ação no mundo, em outras palavras,

o indivíduo torna-se consciente de si mesmo no processo de tornar-se consciente dos outros. O que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas através de nossas práticas discursivas com o outro. As pessoas têm suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso – no seu próprio e nos discursos dos outros. (p.306)

Ainda diante do exposto, sobre os conteúdos, ressaltamos que não se deve descartar a importância de selecionar os conteúdos que serão repassados aos nossos alunos e a melhor maneira de ensiná-los, mas, acreditamos que o processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, que se pautar numa vertente multicultural, deve enfatizar o questionamento e a problematização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, considerando que estes (os conteúdos), os quais fomentarão o desenvolvimento de questões que visem o combate a preconceitos e estereótipos, pretendem-se multiculturais.

Isto nos faz refletir sobre o processo de globalização mundial que promove importantes reflexões a respeito da composição dos currículos escolares, na medida em que, sendo o momento cujas distâncias se aproximam, faz-se necessário o desenvolvimento de instrumentos de comunicação que viabilizem a democratização da informação. Dessa maneira, aprender línguas estrangeiras pode representar a possibilidade de acesso a uma educação sob a perspectiva intercultural que ultrapasse a esfera econômica e tecnológica e trabalhe as “questões como respeito à autonomia e à diversidade, tanto nas relações como na formação e disseminação do conhecimento” (OLIVEIRA, 2006, p.113).

Oliveira (2006) defende que

A democratização do acesso à língua estrangeira está ligada ao tema da diversidade cultural que vem adquirindo crescente importância na atualidade [...] a intercomunicação entre os povos, não apenas em nível continental, mas com abrangência mundial. Neste aspecto, a língua francesa se apresenta como uma excelente opção, pois tanto representa uma alternativa de resistência ao modelo predominante (escolha unilateral de uma língua estrangeira), como encontramos falantes deste idioma nos cinco continentes. (p.114)

Prosseguindo em nossa análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos - língua estrangeira (1998), no segundo e penúltimo item que se atém à “Avaliação” é possível perceber a preocupação com o aspecto mais multicultural da avaliação, quando afirmam que a avaliação deve ser vista como parte integrante e intrínseca do processo de ensino/aprendizagem e, além disso, como um instrumento de verificação da aprendizagem que ultrapasse o nível técnico de controle do aluno por meio de notas e conceitos e assume a função de “alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica e não apenas constatar um certo nível do aluno” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.79).

Ao propor que o processo avaliativo se dê durante o processo de ensino/aprendizagem, entendemos que professor e aluno terão a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem, compreendendo melhor o percurso didático/pedagógico, ou seja, permitindo ao educando identificar suas dificuldades e aos educadores a dimensão do alcance dos objetivos que pretendeu alcançar. A escola tem a responsabilidade social de formar cidadãos, desenvolver práticas democráticas e aprofundar valores sociais (solidariedade, justiça, respeito à diversidade etc), segundo Dias Sobrinho (2008, p.195), sem, no entanto, descartar sua função essencial de produção e socialização de conhecimentos. Para tanto, argumenta que “se educar é formar para a vida social, essa deve ser a matéria principal da avaliação” (p.196).

Os PCN apostam na dinamicidade do processo ensino/aprendizagem, fluindo das interações interpessoais (professor/aluno, aluno/aluno e aluno/conteúdo) que possam desencadear um processo de negociação de programas e currículos, permitindo que as decisões a este respeito originem-se da avaliação contínua e sistemática que ofereça uma “interpretação qualitativa do conhecimento construído” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.79).

Diante do exposto, o documento esclarece que

avaliação não deve ser confundida com testes, tão frequentes na avaliação de língua estrangeira [...] são instrumentos, meios para um fim [...] constituem meios de se avaliar um aspecto apenas do processo de aprendizagem [...] não podem jamais constituir-se em instrumentos de ameaça ou intimidação, para mostrar apenas o que o aluno não sabe, situando-se acima de suas possibilidades [...] ao se preparar um teste é fundamental ter clareza do propósito no uso daquele instrumento. (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.79)

Esta discussão vai, justamente, ao encontro do que Canen (2001) propõe como avaliação diagnóstica/transformadora que não se limita a um momento final do processo, mas que acompanha a trajetória cotidiana do educando, fornecendo, desse modo, ao professor elementos que possibilitem a identificação dos conhecimentos prévios dos aprendizes. A autora argumenta que pluralizar os instrumentos de avaliação permite ao professor contar com subsídios que conduzam a um melhor conhecimento dos “saberes e universos culturais de seus alunos, verificando em que medida seus objetivos levaram em conta estas dimensões, a extensão em que foram atingidos e as reformulações necessárias em sua concepção ou nas formas metodológicas para melhor alcançá-los” (CANEN, 2001, p.38-39).

O documento analisado, então, enfatiza a avaliação formativa interativa como aspecto de acompanhamento por parte da avaliação e não de julgamento como na avaliação tradicional. De acordo com os PCN essa forma de avaliação sob a perspectiva de desenvolvimento do processo de aprendizagem, a partir do qual prima-se por procedimentos avaliativos constantes e personalizados, envolvendo a “interação professor-aluno em relação ao teste” (p.80), com base não só em critérios normativos, mas também, pessoais, permite “da parte do professor, uma reflexão de si mesmo (sua auto-avaliação) e sobre os alunos, e, da parte dos alunos, uma auto-avaliação e uma avaliação do professor” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.80).

Esta perspectiva é corroborada por Dias Sobrinho (2008) que apresenta a avaliação como uma prática educativa que deve produzir sentidos sobre as finalidades sistêmicas e institucionais essenciais na formação do educando e na construção de valores democráticos na sociedade. Por

isso, cabe a discussão dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, sentidos e impactos da avaliação na formação cidadã e na construção social democrática. A avaliação, sob esta ótica,

não pode restringir-se a meros instrumentos estáticos [...] é um processo dinâmico de comunicação, em que avaliadores e avaliados se constituem mutuamente [...] uma prática participativa e um empreendimento ético a serviço do fortalecimento da responsabilidade social da educação, entendida principalmente como o cumprimento científica e socialmente relevante dos processos de produção de conhecimentos e de formação de sujeitos com autonomia epistêmica, moral, social e política. (DIAS SOBRINHO, 2008, p.194)

Acerca do que foi dito acima consideramos que os procedimentos avaliativos com ênfase na trajetória do educando, a partir das relações interpessoais docente/discente, como sugerem os PCN, sustentam-se numa proposta de avaliação mais justa que não tenha como característica rotular os alunos em “melhores” ou “piores”, mas do contrário, que pretenda acompanhar a evolução do aluno no aprendizado do idioma. Além disso, entendemos que esta avaliação formativa muito tem a contribuir para a auto-estima dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem dando-lhes indicações contínuas de seu desenvolvimento e informando aos pais a trajetória educacional de seus filhos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira (1998), enfatizam a dimensão afetiva apontando-a como crucial em boa parte dos casos de fracasso na aprendizagem de línguas estrangeiras. De acordo com o documento, em análise, o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras difere do de outras disciplinas por se tratar de uma situação de aprendizagem na qual “há de se ter em conta vários fatores que podem dificultar a aprendizagem dependendo de características individuais dos alunos” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.81), tais como:

- “a frustração da não comunicação;
- a reação emocional que pode decorrer da percepção de traços da outra língua que parecem artificiais e até ridículos;
- a incerteza na ativação de conhecimento adequado de mundo;
- a falta de um senso de orientação e de intuição para com o que é certo e o que é errado;
- a discrepância entre o estilo de aprendizagem do aluno e o que o professor enfatiza” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.81).

Esses fatores, citados acima, por sua vez, têm em sua origem três aspectos considerados pelos PCN (1998, p.81) “problemáticos”, ou seja, causadores da dificuldade de aprendizagem em línguas estrangeiras: (a) as diferenças entre língua materna e língua estrangeira que mesmo sendo da natureza deste trabalho pode ampliar ou reduzir essas diferenças dependendo das línguas envolvidas; (b) o dilema entre privilegiar-se o saber sobre a língua ou saber usá-la, pois depende do professor a orientação e organização para definir o saber a ser privilegiado; (c) a escolha entre uma aprendizagem racional ou uma aprendizagem intuitiva que vai depender das características individuais e estilos de aprendizagem e de estudo. Diante destes aspectos “cabe ao professor acompanhar atentamente as reações dos alunos e refletir sobre elas, levando em conta os possíveis efeitos de aspectos decorrentes do domínio afetivo na aprendizagem” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.79).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais que estão em análise ponderam a importância da coerência entre o foco do ensino e o da avaliação, argumentando que a avaliação deva centrar-se na habilidade desenvolvida em sala de aula, ou seja, a avaliação deve ter como objetivo verificar o domínio de compreensão escrita ou falada de acordo com o conhecimento privilegiado durante o processo de aprendizagem cotidiano. Por isso, como exemplifica o documento, “um curso de leitura só deve avaliar o desempenho do aluno na construção de significados por meio de textos escritos” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.82). Lembrando, ainda, que sendo a avaliação um processo integrado e contínuo da aprendizagem ao professor cabe,

coordenar, dirigir, estimular, escutar, respeitar e compreender o aluno [...] colocar-se em seu lugar para que a outra língua não se lhe apresente como “estrangeira”, isto é, estranha a ele, mas sim como a língua de outras pessoas, que ele, pouco a pouco, vai aprendendo a apreciar e à qual, cada vez mais ele vai aprendendo a dar sentido (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.82-83).

Para que uma avaliação sob a perspectiva diagnóstica de “ajustar a rota” e aperfeiçoar a ação docente, como indicada por Canen (2001, p.61), possa se concretizar é preciso que o professor seja mobilizado no sentido de reconhecimento da demanda do caráter multicultural de nossa sociedade, onde a diversidade de gênero, raça, classe social, padrões culturais entre outras diferenças estão presentes.

Acreditar nas potencialidades dos alunos, reconhecer a todos como portadores e produtores de cultura constituem o principal alicerce sobre o qual práticas transformadoras se desenvolvem. A perspectiva intercultural crítica em educação multicultural procura alertar para a necessidade de se desafiar preconceitos e idéias preconcebidas de professores com relação a raça, gênero,

diversidade cultural, classes sociais, desabilidade física ou psíquica, e assim por diante. A educação multicultural não busca apenas o conhecimento e aceitação das diferenças, tal conhecimento deverá ser ponto de partida para desafiar relações sociais que valorizam padrões culturais dominantes, em detrimento de outros marginalizados nas relações de poder. (CANEN, 2001, p.63-64).

Com relação aos critérios de avaliação, com base no que propõem os PCN, a expectativa é de que, ao final do quarto ciclo, ou seja, do ensino fundamental, o educando tenha gradativamente atendido aos objetivos propostos ao início deste documento em análise, considerando que à proporção que se avança na aprendizagem e na construção de conhecimentos sistêmicos passa-se “a ter maior ênfase na avaliação, levando-se sempre em conta seu papel ancilar no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, como aqui entendido” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.83).

Nesta perspectiva, entendemos que a avaliação deve ancorar-se na contextualização da aprendizagem com o meio, tornando-se mais relevante a construção e engajamento do aluno na classe de língua estrangeira do que a correção gramatical, principalmente na produção escrita que, naturalmente, aumentará ao longo da aprendizagem. O princípio norteador deve ser o de que “o critério principal para a avaliação é que ela não se dê em situação diferente da situação de ensino” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.85).

No último critério apontado nesta segunda parte dos PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira (1998), “Orientações Didáticas” são apresentadas propostas de procedimentos didáticos que contribuam para o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira (1998) sugerem que, havendo a possibilidade por parte da escola de acesso a revistas, jornais, livros, TV, vídeo, gravador, computador etc, torna-se possível a elaboração de tarefas didático/pedagógicas que explicitem ao educando a vinculação deste trabalho com seu contexto cotidiano, considerando que “as pessoas estão no seu dia-a-dia envolvidas na construção social do significado, (e) as possibilidades que existem fora da sala de aula de se continuar a aprender língua estrangeira” (p.87).

Ainda com base no documento analisado, podemos apontar que dois aspectos são considerados relevantes para a discussão posta, o impacto da tecnologia da informática e a noção de tarefa. O primeiro aspecto, apontado acima, diz respeito às inúmeras possibilidades de acesso a redes de informação e ao domínio no uso destas, pois num mundo globalizado, em que a internet pode encurtar distâncias geográficas, “a informatização passará a ter um papel cada vez

maior no conhecimento de língua estrangeira” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.87). Porém, como apontam os PCN, é preciso uma postura crítica diante da infinita quantidade de softwares para ensino/aprendizagem de língua estrangeira, especialmente, aqueles incompatíveis com a visão de linguagem apresentada até aqui, como estimuladora do “envolvimento discursivo do aluno” (p.87).

Quanto ao segundo aspecto relevante, a questão da tarefa, pretende-se que, por meio de experiências de aprendizagem conectadas a uma meta ou atividade específica de uso da linguagem, seja possibilitado ao educando relacionar-se com o meio em que está inserido, permitindo-lhe “algum tipo de relação com o mundo fora da escola ou com alguma atividade de significado real na sala de aula” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.88), tanto no campo da produção quanto no da compreensão. As tarefas devem consistir, fundamentalmente, em atividades comunicativas referentes ao mundo extraclasse, como, por exemplo, simulações em sala de aula de comportamentos deste mundo extraclasse por meio de “jogos, solução de problemas, transferência de informação etc” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.88).

Acrescentamos, ainda, os componentes de uma tarefa, listados pelos PCN:

- “o insumo, que pode ser verbal ou não-verbal; por exemplo, um diálogo ou uma seqüência de figuras;
- a atividade, isto é, o que fazer com o insumo; por exemplo, responder um questionário, resolver um problema, fornecer informações a partir de gráficos;
- a meta, isto é, o que se quer atingir; por exemplo, a troca de informações pessoais ou sobre lugares, eventos etc;
- os papéis, tanto dos alunos quanto do professor; por exemplo, parceiro num diálogo ou na solução de um problema, monitor;
- a organização, isto é, trabalho em pares, em pequenos grupos ou a classe toda” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.88).

O documento, em análise, apresenta orientações pedagógicas a serem trabalhadas no processo de ensino/aprendizagem de habilidades comunicativas (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita) em línguas estrangeiras, seguidas de exemplos de tarefas, que, de acordo com o propósito apresentado ao início deste capítulo, são de caráter ilustrativo, tendo em vista que cabe ao professor decidir sobre a adequação da atividade à situação concreta de ensino/aprendizagem.

O processo de compreensão seja oral, seja escrito, envolve valores de informação, de cognição e sociais. Os fatores relativos à informação envolvem a atenção, a percepção e

decodificação de sons e letras, a segmentação morfossintática, a significação léxico-semântica e a integração de informações. A cognição envolve a construção do significado e de hipóteses, a organização textual e a relação entre os personagens envolvidos nesta relação. Os fatores sociais envolvem as relações sociais, pessoais, institucionais e culturais. Nesta perspectiva, entendemos que a compreensão se apresenta como uma atividade pré-definida em que “aqueles envolvidos estabelecem objetivos quanto à finalidade do ato de compreender em que estão engajados” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.89).

A principal distinção entre a compreensão escrita e a oral sustenta-se na interlocução entre leitor e escritor, sendo a oral facilitada pelo contato face a face entre estes personagens; no entanto, a escrita requer do escritor evidências significativas que permitam ao leitor dialogar com o escritor, por exemplo, “em resumo, como já apontei acima etc” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.90). No que concerne à habilidade da compreensão escrita, é fundamental o conhecimento de mundo (criação de hipóteses e significados) e textual (conhecimento e compreensão da organização das histórias) que o educando internalizou na língua materna, pois o conhecimento sistêmico (itens lexicais) introduzir-se-á gradativamente. Desse modo, “o foco no terceiro ciclo é em compreensão geral, enquanto no quarto ciclo é em compreensão geral e detalhada” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.90).

É necessário, portanto, que o professor, ao orientar seu aluno para o ensino da compreensão oral e escrita de língua estrangeira, tenha como norte “os conhecimentos que o aluno tem de sua língua materna e do mundo. Por exemplo, numa atividade de leitura, o professor deve fazer com que o aluno tome consciência do que já sabe ao explorar itens lexicais cognatos” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.91).

Seguindo-se as orientações de ensino/aprendizagem de língua estrangeira é salutar adicionar à perspectiva de compreensão, a de produção (oral e escrita), constituindo o jogo de construção de significados sociais, históricos e culturais que envolvem esta aprendizagem. Por esta razão, assim como na compreensão, é de suma importância saber para quem escrevemos, por que escrevemos e de onde escrevemos. A produção seja ela oral ou escrita, exige cuidados no envolvimento entre leitor e escritor desde o planejamento da produção à revisão da mesma, assim, “a produção de textos orais e escritos igualmente acarreta o uso de conhecimento de mundo, de organização da informação em tipos de textos e de elementos sistêmicos” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.97).

Este enfoque alerta para o cuidado que a escola deve ter em não reduzir a construção de conhecimentos escolares apenas a inclusão de contribuições de diferentes grupos sociais, culturais etc, no currículo, ou a redução do preconceito ou a celebração de eventos relacionados às diversas culturas, como indica Candau (2002). É possível transformar o currículo na perspectiva da introdução da sensibilidade à diversidade cultural, enfatizando as contribuições de diferentes culturas por meio da introdução no cotidiano escolar de comemorações, eventos e realizações de acontecimentos específicos relativos às diversas culturas (p.135).

Assim como no processo de compreensão oral e escrita, os PCN propõem que sejam traçadas metas realistas para o processo de produção oral e escrita, observando-se em que condições se desenvolvem esta aprendizagem, definindo-se estratégias didático/pedagógicas e optando-se por ferramentas didáticas adequadas ao público a ser atendido e à meta a ser alcançada. A finalidade deste processo consiste em fazer da aprendizagem de língua estrangeira construção de conhecimentos e significados, recuperando-se os conhecimentos prévios dos educandos “em relação aos mecanismos da fala em língua materna [...] (sendo) incentivado a perceber que a situação de interação (oral ou escrita) não é um contínuo homogêneo e linear” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.102).

No ensino da produção oral e escrita é particularmente importante fazer com que o aluno se dê conta de como os três tipos de conhecimento – de mundo, sistêmico e da organização textual – estão articulados na construção do significado. Além disso, ao escrever e ao falar, o aluno precisa perceber o ato interacional envolvido na escrita e na fala, pois quem usa a linguagem o faz em relação a alguém, com um propósito determinado etc., ou seja, para agir no mundo social. Em suma, não escreve ou fala simplesmente para cumprir uma tarefa escolar, sem se dar conta de quem são os participantes envolvidos, seus propósitos etc. (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.103)

A observação sistemática do professor, no que diga respeito à realização de tarefas, às atitudes, à motivação e ao nível de proficiência alcançado pelos educandos, constitui-se num ambiente favorável ao contexto de uma avaliação formativa, cujo objetivo consiste em obter informações contínuas e imediatas à medida do desenvolvimento do processo com base, por exemplo, em “entrevistas, conversas informais, pequenos relatos” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.108), sempre cuidando da flexibilização de tópicos para que “não precisem ser iguais para todos” (p.108). Este procedimento pode ser útil tanto na verificação do grau de participação dos alunos nos processos avaliativos, quanto na constituição de um diário de avaliação da aprendizagem concreta, considerando-se que o professor pode, por exemplo, almejar

“em uma determinada aula ensinar uma forma verbal e o aluno registrar que aprendeu itens lexicais específicos” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.108).

Pensamos que convém salientar que os Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira (1998), consideram dois aspectos que podem trazer empecilhos para a prática da avaliação formativa. O primeiro aspecto se refere à cultura avaliativa que se estabeleceu em nosso sistema educacional, a qual cultua a “tradição de se usar a avaliação somativa na prática educacional, criando problemas para o professor repensar sobre o processo avaliativo de outra forma” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.108). E, o segundo ao fato de o cotidiano escolar de um docente refletir-se no açodamento por melhores condições financeiras, implicando na falta de tempo hábil para “o uso de um tipo de avaliação, que requer múltiplas formas de avaliar o processo pelo qual o aluno passa” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.108).

Dias Sobrinho (2008, p.196) reflete sobre a capacitação profissional sob a alegação de que é um dos aspectos mais importantes na formação do cidadão, um elemento imprescindível do desenvolvimento da vida social, porém, deve ultrapassar o caráter tecnicista e a adesão acrítica às urgências do mercado, sendo assim, para o autor não podemos abandonar o sentido ético, moral e de consciência crítica de que “o conhecimento e a técnica são bens públicos” (p.196). Sendo a avaliação educativa uma prática social permeada de valores e intersubjetividades, “deve ser uma reflexão radical sobre os significados dos fenômenos educativos; portanto, sobre os sentidos realizados na educação” (DIAS SOBRINHO, 2008, p.197).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – 3 e 4º ciclos - língua estrangeira (1998), encerram-se com o item “Uma palavra final: a ação dos parâmetros e a formação de professores de língua estrangeira”, no qual deixa explícita a intenção de contribuir com a prática reflexiva dos educadores que a esse documento tiverem acesso. De acordo com os PCN não basta que se exponham princípios para que a prática docente seja reavaliada, é preciso que haja investimento na formação continuada dos professores que estejam nas salas de aula de nosso país, a fim de que “possam compreender estes parâmetros para traduzi-los nas práticas de ensinar e aprender (e) isso exige essencialmente o envolvimento do professor na reflexão sobre a sua prática em sala de aula” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.109).

Na base da formulação deste documento está a idéia de que os Parâmetros Curriculares Nacionais representem um meio explícito de diálogo entre os profissionais de língua estrangeira que leve a críticas e reformulação da

proposta, ou seja, este documento não tem um caráter dogmático. Para que isso seja possível, é necessário que o professor aprenda a refletir sobre sua prática de forma sistemática. É esta reflexão que vai gerar massa crítica na comunidade de professores de que participa, levando ao desenvolvimento na profissão. (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.109)

Entendemos que, ao relacionar a ação dos PCN na prática didático/pedagógica de sala de aula ao uso feito pelos docentes das implicações propostas no documento, vê-se enfatizada a necessidade de investimento “na formação continuada de professores, que já estão na sala de aula, como também daqueles que estão em formação” (PCN – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira, 1998, p.109), levando-nos ao entendimento de que o hábito reflexivo do docente sobre sua prática estimula as atividades de investigação “seguindo os princípios da pesquisa-ação, da pesquisa colaborativa e da auto-etnografia ou de histórias de vida” (p.109) preconizando, desse modo, a prática da formação de professores “como agentes reflexivos e decisórios” (p.110).

4. Perspectiva Multicultural dos PCN – Língua Estrangeira:

Sintetizando, pretendemos aqui identificar, analisar e apresentar os possíveis potenciais multiculturais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – língua estrangeira – 3º e 4º ciclos (1998), tendo como norte para este trabalho o referencial teórico apresentado no primeiro capítulo desta dissertação – de Canen (2001, 2002, 2005, 2007, 2008), de Moreira (1996, 1997, 1999, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008) e Candau (2002, 2003, 2005, 2008); e, para a reflexão sobre ensino de línguas estrangeiras serão consideradas, principalmente, as discussões de Figueiredo & Glenadel (2006), Moita Lopes (1996, 1998, 2002, 2003), Soares (2002, 2003) e Tramonte (2003, 2007) - que se pauta numa visão multicultural do ensino de línguas estrangeiras subsidiada na perspectiva intercultural, como “estratégia de democratização do saber” e por uma ótica valorizadora e incentivadora da pluralidade cultural.

Observamos, com base em nosso referencial teórico, que tanto as intenções como os conteúdos apresentam potenciais e avançam para um trabalho sob a perspectiva multicultural, valorizadora e incentivadora da pluralidade cultural de Canen (2001, 2002, 2005, 2007, 2008) e da vertente democratizante do acesso ao ensino de línguas estrangeiras pelas classes populares indicada por Tramonte (2003, 2007), quando, por exemplo, apontam, nos objetivos do ensino fundamental, a necessidade de tornar os educandos capazes de “compreender a cidadania como

participação social e política [...] posicionar-se de maneira crítica, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos [...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro [...] questionar a realidade” (PCN – língua estrangeira – 3º e 4º ciclos, 1998, p.7-8).

Entendemos que o aspecto apontado acima não descarta o enfoque tecnicista adotado pelos PCN sobre a abordagem

sociointeracional da aprendizagem em sala de aula; cognitiva em relação a como o conhecimento lingüístico é construído por meio do envolvimento na negociação de significados...; afetiva, tendo em vista a experiência de vir a se construir como ser discursivo em uma língua estrangeira; pedagógica, em relação ao fato de que o uso da linguagem é parte central do que o aluno tem de aprender. (PCN – língua estrangeira - 3º e 4º ciclos, 1998, p.76)

Isto não quer dizer que o multiculturalismo crítico e questionador das relações preconceituosas e de esteriótipos que sustenta esta pesquisa não possa se articular às propostas apresentadas no documento em análise.

Esta abordagem do documento nos permite considerar marcantes certas categorias tais como o engajamento discursivo, a construção social do significado, a visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem envolvendo por um lado, o engajamento discursivo do aluno em seu processo de ensino/aprendizagem e, por outro lado, fatores relacionados à aquisição de uma língua estrangeira e seus aspectos cognitivos.

Sob esta ótica, apontamos que, segundo Moita Lopes (2003), ao aprender uma língua estrangeira, o aprendiz aprende também a se envolver nos embates discursivos a que o cidadão está exposto socialmente, na medida em que, por meio do discurso, nos posicionamos e construímos significados “sobre quem somos na vida social, de maneira a alterar os significados que nos excluem como também aqueles que excluem os outros” (p.45-46). Além disso, segundo Moita Lopes (2003), sob esta perspectiva, “a educação lingüística possibilita interrogar as contingências sociais, e, portanto, discursivas que constroem a exclusão (de várias naturezas) não só na sala de aula de LE como também em outras áreas do currículo” (p.54).

Reconhecemos como um avanço que os Parâmetros Curriculares Nacionais – língua estrangeira – 3º e 4º ciclos (1998) façam uma proposta de que o ensino/aprendizagem de língua estrangeira seja focado no engajamento discursivo do educando como sujeito do processo de construção de significados, trazendo-lhe “a percepção da linguagem como fenômeno social” (p.35). Além disso, apontamos também o fato de o documento apresentar-se como “uma fonte de referência” (p.19) e afirmando “não ter um caráter dogmático” (p.19), dar, neste caso, ênfase à

formação continuada de professores em formação ou em atividade, propondo que ele venha a “refletir sobre sua prática sistêmica” (p.109), assim como, estimulando a participação docente em práticas investigativas de “pesquisa-ação, pesquisa colaborativa e da auto-etnografia ou de histórias de vida” (p.109).

Tentamos aqui verificar em que medida as propostas curriculares nacionais para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras absorvem potenciais multiculturais que contribuam para a “construção, por meio do diálogo e de práticas curriculares, de sujeitos culturais híbridos e sensíveis à pluralidade identitária” (CANEN, ARBACHE & FRANCO, 2001, b, p.175). Por esta razão, mesmo o documento em análise não tendo sido classificado, explicitamente, como uma proposta de princípios multiculturais, recorreremos por um lado a Canen (2005) para declará-lo multicultural, por levar em conta a diversidade cultural dos alunos e, por outro lado, a Tramonte (2007) por apontar uma perspectiva plurilíngüe do ensino de línguas estrangeiras.

CAPÍTULO 3 **“ANÁLISE DO PROJETO REFLETS/BRÉSIL”**

Análise do Projeto Reflets/Brésil:

Este capítulo aborda a efetiva presença e contribuição do Projeto Reflets/Brésil, em vigor, para a reflexão sobre o ensino e avaliação do francês como língua estrangeira (FLE), sob a perspectiva da valorização dos conhecimentos trazidos pelos educandos, fazendo deste ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira um momento democrático e aberto à diversidade e pluralidade cultural do universo educacional, como apontaram Canen (2005) e Tramonte (2007).

Será feita uma análise histórica e documental sobre o Projeto Reflets/Brésil e, em seguida, uma análise da entrevista da professora implementadora do Projeto, ressaltando o uso e a avaliação que se tem feito da utilização deste Projeto. Posteriormente, serão apresentados os possíveis potenciais multiculturais existentes nesta proposta de trabalho com ensino de línguas estrangeiras e o relato pessoal da pesquisadora enquanto professora de francês e usuária do Projeto.

1. Análise do documento:

Esta seção tem como propósito analisar o ensino e a avaliação do francês língua estrangeira (FLE) articulado ao português língua materna (PLM), sob a vertente democratizante do ensino de línguas estrangeiras proposta por Tramonte (2007) e sob a ótica multicultural incentivadora e valorizadora da pluralidade cultural proposta por Canen (2005). Para tanto, contamos com o que a professora que implementou o Projeto Reflets/Brésil disponibilizou em sua entrevista, com evidências extraídas dos DVDs que contêm as lições de estudo e o material escrito que apresenta parte do que se encontra nos DVDs.

A professora entrevistada sempre atuou como professora da educação básica da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. Atualmente está fora da sala de aula de educação básica, mas continua trabalhando na rede municipal de educação em parceria com o

consulado francês *Maison de France* e a Associação de Professores de Francês do estado do Rio de Janeiro (APFERJ), cuja sede se encontra no consulado, ministrando cursos de formação continuada para os professores da rede municipal de educação e, àqueles associados à APFERJ que se interessem e possam participar. Por ter sido a pessoa que, junto ao adido cultural Philippe Aldon, que implantou o Projeto Reflets/Brésil na rede municipal de educação básica do município do Rio de Janeiro, foi importante entrevistá-la para que este trabalho pudesse se realizar.

O material correspondente ao Projeto Reflets/Brésil compõe-se de um documento escrito que não articula o francês língua estrangeira (FLE) ao português língua materna (PLM) e os DVDs que representam o material midiático e que atendendo à proposta de articular o ensino de francês língua estrangeira (FLE) ao português língua materna (PLM), tem a cada lição apresentada por um casal brasileiro, que será melhor explicitado mais a frente, e que, a todo tempo, mescla francês e português.

A professora implementadora do Projeto Reflets/Brésil em parceria com o município da cidade do Rio de Janeiro e a Embaixada da França coordenou a organização de um material escrito com dois volumes, contendo oito das vinte e quatro das lições presentes nos DVDs que originaram o Projeto Reflets/Brésil. O primeiro volume, com sessenta e uma páginas, que se chama *document du travail* destina-se ao uso de professores e o segundo volume, com quarenta e sete páginas, que se apresenta também como *document du travail*, destina-se ao uso dos alunos.

O volume um, direcionado aos docentes, possui uma apresentação do objetivo do Projeto Reflets/Brésil e uma breve explicação da organização do material midiático. Além disso, ao longo do material escrito são apresentados exercícios que se referem diretamente às lições a serem estudadas. No volume dois, destinado aos educandos, encontra-se uma breve apresentação do objetivo do trabalho com este Projeto e os exercícios referentes às lições a serem estudadas. Convém ressaltar que, como a organização do Projeto Reflets/Brésil partiu da iniciativa de uma professora do município da cidade do Rio de Janeiro, sua utilização está centrada, portanto, na rede municipal de educação e, atendendo, fundamentalmente, aos educandos do segundo segmento do ensino fundamental (sexto ao nono ano).

Quanto ao material midiático, os DVDs, estão organizados em dois blocos, o DVD 1 contendo a lição um à lição dezesseis e o DVD 2 contendo a lição dezessete à lição vinte e quatro e a revisão dos aspectos considerados principais do material. A apresentação das lições segue um

padrão que consiste em: (a) revisar, brevemente a lição anterior, com exceção da primeira lição; (b) como o Projeto consiste no ensino de francês língua estrangeira (FLE) articulado ao português língua materna (PLM), a apresentação do episódio será dada mesclando português e francês pelo casal brasileiro que orientará a aprendizagem; (c) apresentação do episódio francês que deu origem ao Projeto; (d) compreensão do episódio em francês orientada pelo casal brasileiro, sempre mesclando francês associado ao português; (e) apresentação dos aspectos gramaticais ressaltados na lição; (f) apresentação de aspectos da civilização francesa, só nas lições pares e (g) apresentação de clips musicais expondo no vídeo as letras das músicas em francês.

Quanto à razão e/ou necessidade de existência do Projeto Reflets/Brésil, a professora entrevistada fez um breve relato do surgimento do Projeto até sua consolidação. De acordo com o relato da entrevistada, o trabalho com este Projeto começou por volta de 2002, mas as negociações iniciaram-se em 2001. A professora, implementadora do Projeto Reflets/Brésil, e o adido cultural francês, à época, Phillipe Aldon, pretendiam implementar, na rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, o Projeto Vif@x¹¹, *“Vamos ao gabinete da Secretária e pedir para liberar professores para gente fazer isso em oficina. Não tenho coragem de colocar direto numa turma de quarenta”*. (Palavras da professora entrevistada em abril de 2008). Para a concretização deste feito seria necessária a aprovação da Secretária de Educação do município do Rio de Janeiro que pretendia criar um programa televisivo de ensino de línguas estrangeiras, transmitido pela rede de televisão subsidiada pela Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro *“Eu quero um programa para passar na televisão, de ensino de francês. O prefeito diz que está disposto”*. (Palavras da Secretária de Educação, segundo a professora entrevistada em abril de 2008). Foi, então, que a professora implementadora do Projeto e o adido cultural francês resolveram experimentar o Projeto Reflets/Brésil, até então, negociado em São Paulo, por seu autor Guy Capelle, *“Olha estão aprontando o Reflets-Brésil em São Paulo, eu quero levar os professores. E aí mandaram os professores para São Paulo, porque o Capelle estava em São Paulo”* (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008).

¹¹ O extinto Projeto Vif@x consistia num sistema multimídia de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras produzido a partir de quinze anos de estudos e pesquisas realizados pelo Departamento de Línguas da Université Victor Segalean Bordeaux 2, pela equipe do professor Michel Perrin, implementador do Projeto Vif@x. Por meio de jornais televisivos, com duas seqüências de aproximadamente três minutos, trabalhava-se a língua francesa com assuntos de interesse geral, cultural e de civilização franceses. (Fonte: <http://www.vifax-francophone.org> – acessado em 06/04/2008).

A utilização concreta do Projeto Reflets/Brésil começou no segundo semestre do ano de 2001, mas, aponta a entrevistada “*a gente não pôde começar com o Reflets direto, porque ainda não estava pronto*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008), por isso, diante do que relatou a professora entrevistada, iniciou-se a experiência com o Projeto Reflets em francês, fazendo-se as adaptações necessárias para o aluno brasileiro enquanto o material estava em fase de produção. Ao mesmo tempo, de acordo a professora, “*o Consulado mandou cópias de todas as fitas do Reflets, a gente assinou um convênio com a MultiRio, o canal de televisão da prefeitura, e então começou a passar na televisão, na Band*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008). Ao final do ano de 2001, com o material do Reflets/Brésil, então, concluído “*a gente foi fazer uma avaliação e viu que os grupos que estavam com o Reflets estavam tendo um desenvolvimento lingüístico bastante bom, bem razoável, bem significativo*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008). Estava, então, implementado na rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, o método multimídia de aprendizagem de línguas estrangeiras Reflets/Brésil.

Num acordo entre Brasil e França, por volta dos anos 2002, a professora entrevistada, com o apoio da Associação de professores de francês do estado do Rio de Janeiro (APFERJ) e do Consulado da França (Maison de France), implementou no cotidiano dos professores de francês língua estrangeira (FLE), da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, um sistema multimídia para aprendizagem de línguas, de apoio ao ensino/aprendizagem da língua francesa, cujo formato lembra o das telenovelas. O método se divide em vinte e quatro lições, compondo-se de vídeos, exercícios de acompanhamento além de pontos de gramática e vocabulário, mesclando o francês língua estrangeira (FLE) e o português língua materna (PLM).

O método multimídia de ensino de línguas estrangeiras, denominado Projeto Reflets/Brésil, tem o objetivo de tornar o ensino de línguas estrangeiras mais significativo para os educandos de classes populares que poucas oportunidades têm, muitas vezes, de utilizá-las fora de seu país de origem. Para tanto, propõe o ensino de francês língua estrangeira (FLE) nas escolas públicas em articulação com o português língua materna (PLM), pretendendo por meio da aproximação latina entre essas línguas, conduzir o ensino/aprendizagem norteado pelo respeito aos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos.

É justamente com o foco no respeito e valorização dos conhecimentos lingüísticos e culturais trazidos pelos alunos, e que serão acrescidos dos aprendizados em sala de aula, que se

estabelece uma afinada relação entre aquele e o referencial teórico selecionado para dar conta deste trabalho de pesquisa. Ao valorizar a cultura e a língua materna (LM) do educando, a fim de apresentar-lhe uma outra manifestação cultural e lingüística, ora semelhante ora distinta, é perfeitamente possível pôr em prática, o que Tramonte (2007) aponta como um processo de democratização do acesso a um conhecimento até então distante das classes populares. Tal tendência se confirma em Canen (2005), ao defender que o campo educacional abra-se à ótica multicultural, incentivadora e valorizadora da pluralidade cultural que compõe nossa sociedade, como apontado no capítulo 1.

É preciso “desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar”, como aponta Candau (2008, p.27) ao denunciar os processos de construção do caráter monocultural da cultura da escola que favorecem práticas educativas com implicações negativas “para os alunos/as, principalmente aqueles/as oriundos de contextos culturais habitualmente não valorizados pela sociedade e pela escola” (p.27). O daltonismo cultural não favorece o reconhecimento das diferenças étnicas, de gênero, regionais, comunitárias etc e, tampouco estimula que sejam colocadas em evidência na prática educativa, por isso, Candau (2008) cita Forquin (2000) ao afirmar que

um ensino pode estar endereçado a um público culturalmente plural, sem ser ele mesmo, multicultural. Ele só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização no ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas”, discriminatórias e excludentes. (Forquin apud Candau, 2008, p.28)

Pensamos que, com base nesta perspectiva, o Projeto Reflets/Brésil avança ao propor o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras articulado, também, à tecnologia. Mantém-se o foco na realidade contextual trazida pelo aluno, valorizando seus conhecimentos prévios, mas acrescenta-se a tecnologia midiática problematizando e desconstruindo o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras tão criticado, até então, pela distância com os avanços de um mundo globalizado. Desse modo, permite-se às classes populares terem acesso ao ensino de línguas estrangeiras, assim como às classes mais favorecidas, questionando, como ressalta Soares (2002), o estigma de “déficit lingüístico”, ao serem apontadas como “vítimas no contexto cultural em que

vivem, [...] considerado o principal responsável pelas dificuldades de aprendizagem desta criança na escola” (p.21-22).

O método consiste numa maneira prática de começar a aprendizagem de uma nova língua – o francês. Os professores associados à APFERJ (Associação de professores de francês do estado do Rio de Janeiro) têm acesso aos DVDs e podem utilizá-los como apoio didático/pedagógico em suas salas de aula. O vídeo *Reflets-Brésil* contém vinte e quatro lições, ao final das quais considera-se que o aprendiz terá um conhecimento básico da língua francesa. A apreensão dos conhecimentos do francês língua estrangeira (FLE) se dá como se se assistisse a uma novela, cujos atores principais serão a Julie, o Benoît e o Pascal, que representam três jovens parisienses, porém traduzidas para o português suas falas em francês, e por dois personagens brasileiros, Marie e Philippe, a fim de mediar a relação entre as línguas francesa e portuguesa.

Isto fica explícito, por exemplo, quando Marie apresenta o método e anuncia na lição introdutória *“estaremos aqui para ajudar você a melhor compreender este curso e, para isso, misturamos o francês e o português o tempo todo”* (SANTOS, 2004, DVD I). O método pretende mostrar um pouco do cotidiano francês vivido por Julie, Benoît e Pascal, mantendo a relação entre francês língua estrangeira (FLE) e português língua materna (PLM), por meio da mediação de Marie e Philippe, atores brasileiros, com o intuito de levar o público à compreensão não somente da língua, mas também de outras expressões culturais do francês.

Isto mostra um alinhamento com o que Canen (2001, 2002, 2005, 2007, 2008), Tramonte (2003, 2007), Santos (2004) etc, afirmam, ao preconizar que o diálogo entre línguas permite àqueles que a ela têm acesso uma excelente oportunidade de dialogar com o mundo que o cerca na medida em que aprender um outro idioma, uma outra língua representa a possibilidade não só de estabelecer relações sociais, políticas e econômicas, mas também se engajar no desenvolvimento da construção de relações culturais e afetivas com a aprendizagem.

No primeiro capítulo do DVD I (SANTOS, 2004), *“Le nouveau locataire”*, Marie parece ansiosa com a chegada de Philippe com quem dividirá o apartamento, e enquanto aguarda sua chegada tenta imaginar como ele será. Diante da angustiante espera, Marie imagina duas personalidades que a assustam e diz *“Não, não pode ser. C’est pas possible”*. Com a chegada de Philippe segue-se a apresentação entre eles. Diante da porta de entrada Philippe diz a Marie *“Bonjour! Marie. Je suis Philippe”*. Ao que Marie imediatamente responde *“Bonjour! Entrez* (mostrando o caminho gestualmente)”. Neste mesmo episódio, então, é mostrado, em francês,

um casal de amigos (Julie e Benoît) que pretende encontrar alguém com quem possam dividir as despesas e para isso anunciam a disponibilidade e resolvem fazer uma triagem, diante de cuja diversidade de candidatos escolhem Pascal como novo morador, por ser considerado alguém “*amusant* (divertido)”.

O episódio acima, ao mostrar uma cena do cotidiano do casal que quer dividir despesas, trabalha com um aspecto da cultura francesa de jovens que saem de casa cedo e conseguem sustentar-se financeiramente. A partir deste aspecto cultural é possível trabalhar a realidade sócio-cultural brasileira de filhos, solteiros e/ou casados, que moram com seus pais por necessidade financeira. Pode-se partir deste enfoque para tratar do subdesenvolvimento econômico, das repercussões de nossa herança de um país colonizado e escravocrata etc. Com base na explicitação do episódio apontado, é salutar recorrer a Candau (2008), quando aponta que a problemática das relações entre educação e cultura (s) no Brasil tem uma configuração muito própria, considerando que somos marcados historicamente “pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é um forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social” (p.17).

Já Moita Lopes (2002) argumenta que além de termos identidades sociais múltiplas na sociedade em que estamos inseridos, estas identidades sociais constroem-se por meio do discurso. Em outras palavras, as identidades não nascem conosco, elas são o produto da interação “entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados” (p.37). Logo, é importante ressaltar que nem a sociedade nem as identidades sociais são inertes, elas estão em constante processo de construção, sujeitas a mudanças, ou seja, “podem ser reposicionadas” (p.37).

Considerando que o ensino de línguas estrangeiras (LE) deve dialogar com a língua materna (LM) na defesa do respeito e valorização da pluralidade cultural, do desafio a estereótipos e preconceitos, encontramos subsídio na proposta de Canen (2007) de que o olhar plural só tem a contribuir para a “construção de alternativas educacionais propiciadoras da formação de gerações abertas à diversidade cultural e desafiadoras de congelamentos identitários e preconceitos” (p.101). Além disso, é preciso tensionar, favorecer a conscientização e construir inteligibilidade entre as diversas culturas, é preciso que se supere a condição de *ausência* de reconhecimento daqueles considerados “diferentes” como aponta Moreira (2002, p.18).

Isto que os autores falam se reflete nos DVDs onde se percebe que a cada lição do curso, encontra-se o vídeo “Reflets Introduction”, que é uma introdução do episódio a ser estudado e o resumo da lição anterior, exceto na primeira lição, e o “Reflets Épisode”, onde se assiste ao vídeo da lição a ser estudada no momento. Ao término de cada lição, são oferecidos exercícios na parte de “compréhension”, “grammaire” e “variations”, especialmente elaborados para que se aprenda e se possa verificar os conhecimentos adquiridos e, em “Reflets Bilan”, encontra-se o resumo da lição estudada.

De acordo com o material escrito “Reflets/Brésil: material para estudo”, organizado por Santos (2004) produzido em parceria com a Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e o Consulado Geral da França no Rio de Janeiro em 2004¹², esse trabalho de ensino de francês língua estrangeira (FLE) por meio do uso de vídeo, deve ser considerado pelo docente uma ferramenta de trabalho que pode ser utilizada da maneira que melhor lhe convier, acrescentando, substituindo e escolhendo atividades que mais se adequem à sua prática pedagógica.

Além deste trabalho com o vídeo, que vez ou outra pode não ser possível por diversas razões, a dinâmica pedagógica pode ser acrescida de textos escritos para aprimorar a compreensão escrita por parte dos alunos, ouvindo o professor que estabelecerá as relações com a língua materna (LM) no momento que considerar adequado, permitindo aos aprendizes o acesso a uma boa compreensão global das situações apresentadas para sua construção de conhecimentos em língua estrangeira (LE).

Foi possível constatar que no material impresso, citado anteriormente, no módulo “document de travail- professeur” (SANTOS, 2004) encontra-se disponível a transcrição do diálogo assistido e ouvido em DVD que permitirá ao professor, a partir dos destaques de alguns trechos, orientar sua aula. A proposta inicial do material escrito é de que seja trabalhada a compreensão do contexto vivido, a partir das indagações “Qui?”, “Où?” e “Quoi?”, respectivamente, “quem?”, “onde?” e “o que?”. Depois se propõe estimular a compreensão e atividades orais com base nas situações vividas no vídeo e por último tratar dos aspectos gramaticais que concernem à lição. É importante ressaltar que não há no material escrito o diálogo com a língua portuguesa, mas é clara a presença de vocábulos transparentes, ou seja, muito próximos da escrita e do sentido em português língua materna (PLM). Em outras palavras,

¹² O material escrito apresenta somente 8 das vinte e quatro lições presentes no Reflets-Brésil, um volume para o aluno e outro para o professor.

optou-se, neste caso, por trabalhar com vocábulos cuja escrita se pareça com o sentido da palavra em português, a fim de que o aluno possa identificar facilmente o significado da palavra em estudo e a partir desta alcançar conhecimentos lingüísticos mais avançados. A proposta acima fica explícita em enunciados de exercícios, como por exemplo, “Mettez le dialogue en ordre” ou “Faites la correspondance” (Document du travail- élève, SANTOS, 2004, p.9).

A proposta é de que o professor faça uso deste sistema multimídia de ensino de línguas com ou sem som, inteiro ou em etapas, como for melhor para sua prática, desde que por meio do trabalho de uma observação atenta e bem direcionada por ele, sempre nas duas línguas – o francês língua estrangeira (FLE) e o português língua materna (PLM) - o educando possa passar da língua materna (LM) à língua estrangeira (LE), interessando-se pelas distintas fases do episódio em estudo.

A perspectiva de inovação e originalidade do Projeto Reflets/Brésil está na tentativa, ainda que muito sutil, de atrair o discente para a aprendizagem, considerando o ambiente com o qual convive. A televisão, o vídeo, a novela são elementos muito familiares ao cotidiano desses educandos. Além disso, os atores são muito jovens e estão à busca da independência social e financeira, por isso, aceitam o desafio de dividirem uma moradia e suas repercussões. O adolescente, o jovem almeja este momento em sua vida e saber que acontece, da mesma forma, em uma outra cultura que ele acredita ser tão diferente da sua, leva-o à curiosidade, logo ao interesse.

Fazer com que o educando estabeleça uma relação consciente e crítica com os conhecimentos que adquire, analisando-os e confrontando-os com a diversidade de manifestações lingüísticas e culturais com as quais se depara durante sua permanência na escola, deve conduzi-lo a um espírito de respeito e preservação da diversidade social e cultural no mundo em que vive. Por isso, como aponta Canen (2007), uma educação multicultural permite a formação de cidadãos imbuídos de valores como tolerância e valorização da pluralidade cultural e identitária (p.92), o que se soma à perspectiva democratizante e participativa de Tramonte (2007) que propõe o desenvolvimento de metodologias de ensino/aprendizagem que possibilitem um cruzamento intercultural que favoreça a comunicação e a ampliação cultural do educando.

Cabe ao professor a função de mediar a construção de relações interculturais, seja ela conflituosa ou não. O educador tem como desafio a tentativa de promover situações que

possibilitem o reconhecimento das diferenças, o lugar sociocultural do outro e a interação com o outro “sem caricaturas nem esteriótipos” (CANDAU, 2008, p.32).

Neste sentido, o que dizem Candau (2008) e Canen (2007), parece se refletir nos episódios relatados a seguir, especificamente no enredo do episódio 4 do DVD I (SANTOS, 2004), por exemplo, “Joyeux anniversaire”, quando o aluno tem a oportunidade de ter contato com uma comemoração tão presente em seu cotidiano. Ele pode se questionar o quanto há de semelhanças e de diferenças entre as duas culturas. Com Marie e Philippe o aluno percebe que eles também comemoram o aniversário com bolo, velas, presentes e a presença de amigos. Quando Philippe chega em casa, vê as luzes apagadas e Marie canta “*joyeux anniversaire, joyeux anniversaire...*” o aluno entende perfeitamente o contexto que se apresenta. Já Benoît, o personagem francês, é parabenizado por seus colegas de trabalho que compram flores, quitutes e bebida para uma comemoração surpresa, o que não difere do cotidiano brasileiro.

A utilização de um recurso midiático, tão familiar ao cotidiano do educando, pode possibilitar a abundância de informações e experiências culturais ao alcance desta parcela da população. Nesta ótica, o ensino de línguas estrangeiras se aproxima dos alunos das escolas públicas, alunos menos favorecidos economicamente, permitindo-lhes a prática do diálogo com uma outra cultura, confrontando e compreendendo suas semelhanças e diferenças, levando-os a expressarem-se e apreenderem mais ativa e dinamicamente a língua estrangeira (LE). “Além da socialização do conhecimento - permitindo as crianças pobres o aprendizado de uma língua estrangeira - esta prática permite o estreitamento da perspectiva intercultural” (TRAMONTE, 2003 d, s/p).

No episódio 7 do DVD I (SANTOS, 2004) “Jour de grève”, o aprendiz por meio do contato com o ambiente que contextualiza uma greve no dia a dia francês, percebe elementos culturais semelhantes aos seus tais como engarrafamento, atraso na chegada ao trabalho ..., mas pode também, com o apoio do professor, conhecer o hábito francês de circular pela cidade de bicicleta não só por causa da greve, como se apresenta o episódio, mas também por questões atuais como a poluição da camada de ozônio. Diante disto, é possível entender o Projeto Reflets/Brésil como um apoio didático/pedagógico multicultural na medida em que, mantendo o respeito e valorizando o contexto em que o aluno vive, apresenta-lhe um outro ampliando sua visão cultural.

Isso reforça o destaque de Tramonte (2003) da necessidade de desmistificação da “pretensa igualdade de oportunidades para todos” (p.11). Para a autora são evidentes a estratificação de classes sociais e a desigualdade de oportunidades para as classes populares mesmo na educação, pois segundo ela, “ambientes, professores, família, condições de estudo, etc, diferem completamente conforme a inserção do indivíduo na hierarquia das classes sociais brasileiras” (p.11). Com base em Ballalai (1989), Tramonte (2003) assinala que é preciso partir do trabalho crítico e questionador destas diferenças para combatê-las, problematizando os modelos didático/pedagógicos “uniformes, estáticos e imutáveis” (s/p).

Em suas palavras,

o professor, ou melhor, o educador em língua estrangeira, deve partir da própria diferença, considerando-a não como uma limitação, mas como uma possibilidade de superação. Este é um aspecto relevante para se considerar quando falamos de uma realidade tão excludente quanto a brasileira. A consciência da superação da diferença e da resistência à dominação através do alargamento do universo cultural pode ser a justificativa por excelência da importância do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, composta em sua maior parte por indivíduos oriundos das classes populares, excluídos do acesso às riquezas produzidas pela sociedade e marginalizados em termos culturais. (TRAMONTE, 2003, p.11-12)

Candau (2008) avança nesta discussão ao destacar que a construção de uma cultura escolar marcada pela homogeneização e pelo caráter monocultural inviabiliza o questionamento e a problematização da construção das diferenças, tomando todos os educandos como iguais. Por isso, aponta que é preciso que os processos educativos trabalhem a diferença, identificando-a, revelando-a e valorizando-a, a fim de que possamos “dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la” (p.25), assim como, em nossas práticas pedagógicas precisamos “proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção de nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país” (p.25-26).

Isso se observa no material, quando, partindo do princípio das diferenças culturais, recorremos ao episódio 18 do DVD II (SANTOS, 2004) “Une voiture mal garée!”, para tratar da questão do respeito às leis de trânsito. Marie acorda preocupada com a prova de direção que vai prestar e quando Philippe lhe diz: “Bonjour!Ça va?” ela responde: “Não. Ça va pas. J’ai très mal dormi”. Philippe então pergunta: “O que foi? Tu fais le cauchemar? Você teve um pesadelo?” Marie, então, responde: “Pesadelo é o meu dia de hoje. J’ai décidé de passer mon permis de

conduire. Tirar minha carteira de motorista”. Após o diálogo entre os apresentadores é mostrado no episódio francês, que Julie chega atrasada à casa de seus pais, porque precisou ir à delegacia de polícia, por ter estacionado em cima da faixa de pedestres. Na etapa compreensão, Marie e Philippe mostram que Julie “avait honte” estava envergonhada pelo atraso e por ter sido guinchada e que seus pais “faisaient le drôle de tête” estavam preocupados ao saber que ela tinha ido “au commissariat” à delegacia. É possível neste caso trabalhar as leis de trânsito, as placas de direção e também a forma como os cidadãos franceses e brasileiros estabelecem e lidam cotidianamente com essas leis e regras.

Este episódio nos remete ao fato de que o francês tanto sob o aspecto lingüístico quanto sob o aspecto sócio-cultural nos permite também conhecer ainda mais e melhor não só nosso próprio idioma, o português, mas também aspectos predominantes da cultura brasileira e porque não dizer carioca, de respeito às regras estabelecidas pela sociedade. Ao entrar em contato com outra cultura, analisamos e refletimos a nossa própria cultura relativizando-a na medida em que, desse modo, somos levados a problematizar e questionar conceitos e verdades até então estabelecidos e incorporados sem questionamento. Com base no exposto, somos levados como indica Canen (2002), a articular um projeto de valorização e respeito às identidades culturais dos sujeitos envolvidos neste processo, “com suas experiências históricas, políticas, culturais e sociais, que não podem ser ignoradas na formação e na atuação de professores e professoras” (p.55), partindo dos saberes que os envolvidos possuem, de que lugares falam e que visões de mundo expressam.

É preciso sensibilidade de quem ensina à pluralidade identitária e cultural para não ignorar ou depreciar as vozes e valores culturais trazidos por indivíduos que trazem consigo, muitas vezes, histórias de fracasso, insucesso e preconceito. Uma educação multicultural deve contribuir para o debate, problematização, questionamento e combate aos preconceitos e esteriótipos e para “a prática cultural que envolve sujeitos com múltiplas culturas, classes sociais, histórias de vida, raças, gêneros, religiões e outros pertencimentos de identidade que devem ser levados em consideração” (CANEN, 2002, p.55).

Portanto, convém ressaltar que,

cobra-se da educação e, mais especificamente, do currículo, medidas para a formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos. Pensar um cotidiano alternativo, que valorize a pluralidade cultural e contribua para a formação de cidadania multicultural passa a se impor. Se o multiculturalismo pretende contribuir para o debate sobre formas

pelas quais nosso cotidiano educacional possa trabalhar por uma sociedade mais justa e democrática, deve buscar meios de fugir dos radicalismos ou dogmatismos que congelam as identidades e perpetuam as discriminações. (CANEN, 2002 b, p.176)

É possível também ter acesso livre aos vídeos do Projeto Reflets/Brésil destinado ao público brasileiro, através do site <http://francocliv.mec.gov.br>, por meio do qual é possível acessar cada episódio, indicados capítulo a capítulo, o usuário poderá a cada acesso ter condições de acompanhar o aprendizado gradativamente. No episódio introdutório, em que o método é apresentado pela atriz brasileira que fala em português e francês, o aprendiz tem contato com as formas de apresentação com Marie, que o apresenta essencialmente em português inserindo termo em francês, como por exemplo, ao dizer “Bonjour! Je m’appelle Marie” (Introdução, DVD I, SANTOS, 2004), deixando evidente ao espectador que está dizendo como se chama e apresentando os personagens do cenário francês, “Julie, Benoît et Pascal”, o qual será mesclado ao cenário em português.

O site “Francocliv” destina-se, de modo particular, a aprendizes, iniciantes ou avançados, e professores com interesse no ensino/aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE) e suas repercussões culturais. Esta iniciativa se deveu a um acordo entre a Embaixada da França no Brasil e o Ministério Brasileiro da Educação, assinado em 19 de julho de 1996, de ensino a distância da língua francesa no Brasil. Quanto ao Projeto Reflets/Brésil, o objetivo maior é o de fornecer recursos pedagógicos para alunos e professores interessados no ensino e aprendizado do francês língua estrangeira (FLE), por isso, o material desenvolvido é adaptado para a realidade do público brasileiro. E é justamente em função desse acordo entre Brasil e França e, da necessidade de adaptação ao contexto cultural brasileiro que foi utilizado para esta reflexão um referencial teórico centrado no respeito e valorização às diferentes manifestações culturais e lingüísticas com Canen (2005), além do perfil democratizante do acesso às línguas estrangeiras por aqueles considerados social e economicamente menos favorecidos e mais distantes desta realidade com Tramonte (2007).

Segundo a professora que teve a iniciativa de propor este sistema multimídia para a aprendizagem do francês língua estrangeira (FLE), para a rede municipal de educação do Rio de Janeiro, o Projeto Reflets/Brésil consiste em um método multimídia adaptado de outro denominado “Reflets”, de um autor de livros didáticos de origem francesa chamado Guy Capelle, que foi adaptado para o Brasil e para a América Latina, por isso produziu-se uma versão em

português e outra em espanhol. A cada capítulo da novelinha que compõe o sistema multimídia de ensino de línguas, um casal, que é brasileiro e adota os nomes de Marie e Philippe, conduzem a apresentação dos vinte e quatro episódios, dialogando em francês língua estrangeira (FLE) e português língua materna (PLM) a fim de que, por meio do processo de significação das palavras e do contexto vivido, não se perca o propósito maior do trabalho, a compreensão do ensino/aprendizagem da língua estrangeira (LE), em articulação com a língua materna (LM).

Com base no referencial teórico definido como norteador deste trabalho de pesquisa, é possível assinalar que este método multimídia de ensino de línguas estrangeiras, apresentado no formato de telenovela, já dá indicações de uma proposta, uma sensibilidade multicultural, pois apresenta, ainda que sucintamente, aspectos da cultura francesa com enfoque e relevância na cultura brasileira. Em outras palavras, o “carro-chefe” do método multimídia de ensino de línguas estrangeiras é a cultura brasileira, mas, dado o objetivo de apresentar uma nova língua, inserem-se gradativamente aspectos relacionados à cultura e língua francesa; daí primeiro mostrar uma estória, depois a explicação do vocabulário e do contexto em que a estória se insere, em seguida os aspectos gramaticais a serem ressaltados, para então, tratar dos aspectos relacionados à cultura francesa.

Considerando que nos deparamos com um novo milênio, marcado pela necessidade de se preparar o indivíduo para o mundo globalizado que se anuncia, torna-se necessário ressaltar a importância de oferecer-lhe ferramentas para lidar com estas transformações. Por isso, é preciso conduzi-lo às diversas formas de leitura, dando-lhe condições de apropriar-se do hábito de ler não só revistas, livros, jornais etc, como também, das manifestações e expressões sociais, culturais e tecnológicas deste novo momento. Por esta razão, Soares (2003) alerta para o fato de que é salutar distinguir alfabetização de letramento, apontando que alfabetizar consiste em “aprender o código e ter habilidade de usá-lo” (p.3), enquanto letrar significa apenas entender esses códigos. Por isso, destaca que não cabe somente ao professor de língua portuguesa esta tarefa, mas também a todos os outros, na medida em que todos trabalhamos com leitura e escrita. Por isso,

mesmo os professores das disciplinas de geografia, matemática e ciências. Alunos lêem e escrevem nos livros didáticos. Isso é um letramento específico de cada área de conhecimento. O correto é usar letramentos, no plural. O professor de geografia tem que ensinar seus alunos a ler mapas, por exemplo. Cada professor, portanto, é responsável pelo letramento em sua área. [...] é preciso oferecer contexto de letramento para todo mundo. Não adianta simplesmente letrar quem não tem o que ler nem o que escrever. Precisamos dar

as possibilidades de letramento. Isso é importante, inclusive, para a criação do sentimento de cidadania nos alunos. (SOARES, 2003, p.3)

Quanto ao fato de o ensino de uma língua estrangeira (LE) atrelar-se à língua materna (LM) não significa considerar o francês língua estrangeira (FLE) um complemento ao aperfeiçoamento do aprendizado do português língua materna (PLM); na verdade, parte-se do princípio de que sendo uma língua latina, “ela pode ser utilizada de forma a ser compreendida pelo aluno e este (o aluno) aprender a amar sua própria língua” (Tradução da pesquisadora, SADDI, 1999, p.129). É importante que a aprendizagem se relacione com o contexto cultural do educando atraindo-o, pois, de outro modo, ele não verá importância e terá como argumento para seu distanciamento o fato de que aquele aprendizado não corresponde às suas expectativas. Sob a perspectiva multicultural discute-se a necessidade de pensar uma educação que viabilize aprendizagens significativas e desafiantes “para os contextos sócio-políticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens” (CANDAUI, 2008, p.13).

Em face do que foi apresentado compreende-se que

não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s). Esses universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. (CANDAUI, 2008, p.13)

Diante do exposto, tomamos como exemplo o segundo episódio do DVD I (SANTOS, 2004), “On visite l’appartement” Marie está diante de uma caixa admirando fotos de família, quando chega Philippe e diz: “Salut!” Ao que responde Marie: “Salut. Ça va?”. Em seguida Marie mostra a Philippe uma foto de sua mãe e diz: “Tiens! Regarde ma mère. Olha como ela é bonita”. Philippe, então, acrescenta: “É verdade. Elle est très belle”. Vendo outra foto Philippe pergunta: “Et celle-ci, est ta soeur?” Marie responde: “Não. Não é minha irmã”. Logo depois, na estória francesa, Julie recebe a visita dos pais no apartamento que divide com Benoît e Pascal. Questão que pode ser tratada pelo professor com relação à diferença de realidades vividas nos dois países, pois na França é muito comum uma jovem estudante, como Julie, morar sozinha ou dividindo apartamento, o que no Brasil, até acontece, mas, pelas diferenças econômicas entre esses países, muitas vezes os jovens, mesmo trabalhando, o que não ainda não é o caso de Julie, demoram a sair da casa dos pais.

Além disso, mostrar que tanto Marie quanto Julie ajudam a dividir as despesas da casa, pode ser apontado como um potencial multicultural, porque, além de trabalhar a identidade

feminina, também possibilita ao professor trabalhar relações preconceituosas e machistas, em torno deste gênero, de que a mulher deve somente cuidar da casa, dos filhos e do marido que é quem trabalha e sustenta o lar, compreendendo a dinâmica de “tal espaço como campo discursivo com potenciais de atuação na construção de identidades críticas, comprometidas com a valorização da pluralidade cultural e com a ajuda social” (CANEN, 2008, p.18).

O professor tem em seu discurso uma ferramenta de apoio ao educando para sua ação e construção identitária no mundo, se partir da perspectiva de investigação do discurso para verificar e problematizar suas ações por meio da linguagem e da construção de suas realidades sociais e de si mesmos. É partindo desta perspectiva que Moita Lopes (2002) considera que as identidades sociais são construídas a partir das práticas discursivas, dos contextos em que se inserem e que “ao invés de pensarmos sobre identidade como um fato já concluído, [...] devemos pensar sobre identidade como uma “produção”, que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre construída dentro e não fora da representação, isto é, do discurso” (Hall apud Moita Lopes, 2002, p.34).

Ainda de acordo com a professora implementadora do Projeto Reflets/Brésil na rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, por volta de 2001 numa parceria entre Serviços Culturais da Embaixada Francesa (SCAC), a Multirio (Prefeitura/RJ) e a Associação de Professores de Francês do estado do Rio de Janeiro (APFERJ) tornou-se possível assistir à novelinha francesa pela televisão, contemplando àqueles que não têm acesso à internet.

Esta dissertação pretende estimular a reflexão sobre a temática da identidade nas aulas de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, fazendo com que seja examinado, questionado e problematizado o reconhecimento e respeito à diversidade e pluralidade de grupos sociais presentes no universo didático/pedagógico. Num mundo mais globalizado e mais tecnológico é necessário estar atento às velozes mudanças econômicas, culturais, políticas e sociais a que somos submetidos o tempo todo. Daí a importância de “estarmos atentos para o modo como essas transformações desestabilizam nossas identidades e colocam em xeque muitas de nossas convicções, levando-nos a retificar pontos de vista e crenças que antes norteavam nossas condutas costumeiras” (MOREIRA, 2008, p.40).

A partir da perspectiva multicultural apresentada nesta seção de valorização à pluralidade cultural proposta por Canen (2001, 2002, 2005, 2007, 2008) e da ótica democratizante e intercultural do ensino de línguas estrangeiras apontada por Tramonte (2003, 2007), partimos

para a análise da entrevista da professora que possibilitou a existência do Projeto Reflets/Brésil na rede pública municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro.

2. Análise da entrevista:

A professora entrevistada para tratar do Projeto Reflets/Brésil, já trabalhou como professora de francês da rede municipal de educação do Rio de Janeiro e atualmente, trabalha na Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, em projetos e cursos de formação continuada para os professores de línguas estrangeiras, em geral, do município do Rio de Janeiro, sobretudo os de francês língua estrangeira (FLE).

De acordo com a entrevistada, é muito importante ensinar línguas estrangeiras seja ela qual for, inglesa, francesa, espanhola ou outra qualquer, a fim de que se desenvolva capacidades e competências (de compreensão e produção oral e escrita) importantes para a formação do educando, tais como uma consciência crítica histórico-social de um povo, de uma civilização, partindo de sua realidade cultural para refletir uma outra, pois “*é no contato com a língua estrangeira que você começa a se entender melhor e a entender melhor a sua língua*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008); além disso, tanto do ponto de vista cultural quanto do gramatical, “*quando você começa realmente a conhecer a outra língua é que você começa a refletir sobre a sua*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008).

Desse modo,

Quando você aprende uma língua estrangeira você faz esse confronto, você é obrigado a pensar, porque você vai escolher palavras, então quando você escolhe, você começa a comparar com a sua língua, quando você começa a fazer este paralelo, esse trabalho de comparação, aí você está refletindo sobre a língua. (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008)

Partindo desta reflexão, comparação e confronto entre língua materna (LM) e língua estrangeira (LE), sob a perspectiva da professora entrevistada, torna-se possível estabelecer um diálogo multicultural neste processo de ensino/aprendizagem de línguas. Ainda assim, torna-se necessário estar atento ao que aponta Canen (2007), ao propor que, ao se pensar multiculturalmente sobre educação se faça a devida reflexão sobre o que se entende por multiculturalismo, pois é preciso definir o enfoque que se pretende dar ao aspecto em análise. Em outras palavras, é necessário estabelecer em que estratégia pretende-se trabalhar a valorização da

diversidade e da diferença, questionando-se “a construção dos preconceitos e das diferenças” (p.93) ou “reduzindo-se as estratégias de trabalho a aspectos exóticos, folclóricos ou pontuais” (p.93).

Além disso, como indica Candau (2008), trabalhar o reconhecimento da própria identidade favorece a construção das representações que temos dos outros, em outras palavras, as relações que estabelecemos com os outros estão impregnadas de “esteriótipos e ambigüidades” (p.28), por isso faz-se cada vez mais necessário que a educação estabeleça metas desafiadoras ao se tratar do trabalho com relações sociais. “As nossas maneiras de situarmo-nos em relação aos outros tende “naturalmente”, isto é, estão construídas, a partir de uma perspectiva etnocêntrica” (p.29).

Tramonte (2007), no entanto, impulsiona e aquece a discussão ao questionar e problematizar o “monolingüismo estrangeiro” ou a oferta “superdimensionada” de uma determinada língua estrangeira, como é o caso do inglês, que se constitui num desafio “da inclusão da perspectiva intercultural”(s/p) no ensino de línguas estrangeiras. A autora ressalta que só a ampliação de opções de oferta de línguas diversas não resolverá o problema da democratização de acesso ao ensino de línguas estrangeiras, “é necessário atentar para os processos de construção do conhecimento no campo” (s/p) que segundo Bohn (1988), citado por Tramonte (2007) “deve emergir da própria natureza da ação interativa dos acontecimentos da ação educativa” (s/p).

A necessidade do aprendizado de uma língua estrangeira (LE) como ferramenta para uma possível viagem ao exterior é totalmente descartada pela professora entrevistada, que justifica sua posição alegando que “*isso não é a realidade do povo brasileiro, ninguém está aprendendo uma língua estrangeira porque vai viajar*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008), mas está sim em busca de ferramentas para entender o desenvolvimento do mundo que o cerca, sobretudo o desenvolvimento tecnológico, ao apontar que “*as pessoas têm necessidade de aprender inglês, agora com o computador*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008) e, ampliar suas relações sociais e culturais, portanto, é preciso “*pensar o ensino de língua estrangeira para a formação do ser humano*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008).

Se considerarmos que estamos inseridos num momento histórico e social impotente ao ritmo acelerado do avanço tecnológico, midiático e sedento pela busca da eficiência e alcance de

resultados que almejem a plena satisfação das atuais demandas sociais de um mundo globalizado, é possível considerar esta perspectiva impregnada de potenciais multiculturais. Na medida em que o ensino de língua estrangeira (LE) é pensado e proposto como uma ponte, um acesso ao questionamento de nosso ponto de vista a partir do contato, da troca com o ponto de vista do outro, podemos perceber o quanto de comum possa haver entre essas manifestações culturais, mas podemos também reconhecer o quanto de preconceito ou de respeito existe nesta relação. Para tanto, Moreira (2002) propõe dialogar com base no multiculturalismo crítico, questionando as diferenças e as relações de poder que as produzem e, como estratégia pedagógica de enriquecimento das discussões e reflexões sobre currículo, cultura e diferença no espaço escolar.

Já Moita Lopes (1996) avança na discussão quando aponta para a necessidade do ensino de línguas estrangeiras com base na realidade do educando brasileiro, preservando-se, assim, do “risco de se estar deixando envolver por pontos que não atendem aos interesses da maior parte dos alunos” (p.39). Para o autor uma abordagem instrumental, com ênfase na leitura, parece ser mais coerente com esta realidade, considerando-se as condições de aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas públicas e o alvo central que é “a preservação da identidade cultural brasileira do aluno” (p.42). Esta perspectiva também reforça a fala anterior da entrevistada, ao passo que, se não é a realidade do aluno de escola pública aprender línguas estrangeiras para viajar também não o será de expressar-se oralmente numa língua estrangeira, ao contrário da expressão escrita que o permitirá mais facilmente comparar com sua própria língua e ir gradativamente adquirindo outros aspectos referentes à língua estrangeira.

Para a entrevistada, a oferta de ensino de línguas estrangeiras deve atender a uma demanda local para que apresente utilidade e objetividade para o aprendiz, por exemplo, “*nos estados do Sul se oferece alemão, se oferece italiano, perto de comunidades de língua estrangeira, comunidades estrangeiras*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008) por isso, torna-se necessária a meta de atender a objetivos simples e possíveis ao alcance do educando. Neste caso, tanto a competência escrita quanto a oral deve manter um paralelo entre a cultural local e a cultura estrangeira ensinada, a fim de facilitar o aprendizado e suas chances de uso. “*Por que o francês? Nós temos muitas palavras de origem francesa, nós temos uma formação cultural e, na verdade, não é porque é o francês, quanto mais línguas melhor*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008).

Uma formação cultural mais ampla permitirá ao aprendiz articular-se melhor intelectual e culturalmente com o mundo globalizado, por isso, a professora entrevistada reforça sua convicção de que quanto mais línguas estrangeiras melhor para a formação cultural do aluno, mas aponta que o inglês deve, necessariamente, ser uma delas por acreditar que diante das atuais necessidades mercadológicas *“o menino vai ter muito mais necessidade realmente de usar o inglês do que as outras”* (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008) e, no caso da língua francesa, por concebê-la como *“mais refletida, mais consciente, você está ensinando porque você tem determinados objetivos, você quer ajudar a formar esse cidadão, atender a esse ensino/aprendizagem, em função de objetivos”* (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008).

Face a este cenário a professora entrevistada ressalta ainda dois aspectos que considera essenciais no ensino de línguas estrangeiras. Primeiro, o de que não se pode querer que a escola e os cursos de idiomas tenham os mesmos objetivos, partindo do princípio de que, ao contrário dos cursos de línguas, o aprendizado de línguas estrangeiras no espaço escolar não se presta à utilização imediata da língua em estudo, mas sim à aquisição de competências e à incorporação de habilidades, que o levem a estar ali *“aprendendo e se desenvolvendo através deste ensino/aprendizagem”* (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008). O segundo aspecto diz respeito ao imaginário que se tem no “senso comum” de que ao aprender línguas estrangeiras, seja onde for, o educando, necessariamente, vai se tornar um falante fluente desta(s) língua(s). *“É o maior absurdo da face da Terra. Por que o menino tem que sair falante da língua estrangeira? O menino sai geógrafo? Sai matemático? Ninguém quer exigir que ele saia matemático ou geógrafo, mas aí em língua estrangeira quer exigir”* (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008).

Logo,

Nosso objetivo na escola não é fazer um curso de línguas, a gente está sensibilizando e preparando esses meninos para a vida. Aprendendo línguas estrangeiras, ele vai entender melhor o outro, perceber que cada língua transmite culturas, da mesma forma que nós temos várias culturas em nossa língua materna. Não uma cultura, cada um tem a sua, todas elas são importantes, todas elas são valorizadas. (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008)

Com base na fala da entrevistada é possível apontar que, se a escola pretende formar cidadãos conscientes e críticos do mundo que os cerca e sensíveis às diversas expressões culturais

com as quais volta e meia precisa se deparar, é prudente recorrer à defesa de Canen (2007) de que cabe à educação a formação de cidadãos imbuídos de valores como tolerância, valorização da pluralidade cultural e identitária, consciência crítica etc, além de cidadãos convictos da necessidade de ampliar seus horizontes culturais, para melhor lidar com um mundo tão distante social e economicamente, porém tão perto tecnologicamente. Portanto, se a perspectiva multicultural de educação projeta uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das diferenças, deve questionar também e, sobretudo as verdades absolutas e refletir sobre a diversidade de olhares teóricos que possam “viabilizar uma educação que questione o modelo único [...] que embasa discursos curriculares monoculturais, dominantes, sem cair em dogmatismos e radicalismos que continuem a separar eu-outro, normalidade-diferença” (p.92).

Recorremos a Michael Appel (2006), quando alerta para o fato de que a escolha do conhecimento a ser trabalhado está intrinsecamente relacionada “à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião” (p.39), por esta razão devemos nos questionar quanto ao “conhecimento de quem vale mais” (p.40). Para o autor faz-se essencial o envolvimento da educação com o mundo real das “alternantes e desiguais relações de poder” (APPEL, 2006, p.41), caso contrário afastar-se-á cada vez mais da realidade das questões educacionais que, de acordo com Appel (2006, p.41), envolvem escolhas profundamente pessoais em relação ao “bem comum”. Refletir as relações de poder é reconhecer as contribuições daqueles que lutam pela construção de uma sociedade mais democrática e representativa de um conhecimento escolar “de todos nós, em vez de somente o conhecimento da elite” (APPEL, 2006, p.41).

Deste modo, em se tratando do Projeto Reflets/Brésil, objeto de estudo deste trabalho de pesquisa, em razão de caracterizar-se pela integração entre francês língua estrangeira (FLE) e português língua materna (PLM), a professora entrevistada e implementadora do Projeto na rede municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, acredita que este “*método de ensino/aprendizagem através de vídeo*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008) estreitou as relações com um renomado autor de livros didáticos em francês, Guy Capelle, pelo fato de ele ter resolvido “*fazer uma adaptação do método dele que já existia “Reflets” para o Brasil e para a América Latina*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008) e, assim, conseguiu aproximar-se da realidade do aluno na medida em que trabalha com uma programação televisiva que contempla a realidade do aluno, “*uma novelinha que vai acontecendo*

na França,[...] com dois atores brasileiros que aparecem na televisão normalmente” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008).

Em razão de o autor, Guy Capelle, ter optado pelo Brasil para desenvolver o Projeto de adaptação de seu método multimídia, de ensino/aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE) através de vídeo, já existente em francês língua materna, a professora implementadora do Projeto Reflets/Brésil no Brasil, viu com bons olhos esta parceria. Na perspectiva da professora entrevistada e implementadora do Projeto, *“lógico que nós demos sorte, para nós foi muito melhor que a gente tivesse essa possibilidade [...] Ele escolheu São Paulo para fazer este trabalho, então os atores são brasileiros”* (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008). Porém para os países latino-americanos, também beneficiados com o Projeto Reflets, apesar do fato de que *“o mesmo que eles (os atores) fizeram em português, fizeram em espanhol”* (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008), restou a crítica *“Ah! Eles têm um sotaque, eles são brasileiros, deviam ter feito o mesmo com um casal latino-americano”* (Palavras da professora entrevistada em abril de 2008).

Considerando o cenário apresentado acima, podemos avaliar que é importante oferecer ao aluno conhecimento, análise e confronto de opiniões quanto à diversidade de manifestações lingüísticas e culturais não só por meio do ensino/aprendizagem tradicional, em que o professor transmite conhecimento e o aluno apreende sem questionar e/ou confrontar com sua realidade sócio-cultural. A multiplicidade pedagógica permite ao educando várias leituras de mundo, desde aquela reduzida ao seu contexto social e cultural àquela que o permitirá ampliar seus horizontes com o novo que tantas vezes o assusta, mas que é fundamental para seu crescimento intelectual e cultural. Sendo assim, precisamos concordar com Canen (2007), ao afirmar que é urgente questionar e desconstruir os conteúdos curriculares e práticas pedagógicas universalistas, rotuladoras e silenciadoras de certas vozes e culturas, considerando que o educador deve estabelecer um canal dialógico de construção e valorização do universo cultural escolar.

É salutar acrescentar Tramonte (2003), quando aponta que autores como Arruda (1987) e Ballalai (1989) reconhecem a ação do lúdico nos processos de aquisição do saber *“sem prejuízo destes, mas, ao contrário, como um acréscimo aos processos de conhecimento”* (p.8). Aprender por meio da diversão, do lúdico não significa abandonar o compromisso e a responsabilidade nos *“processos laboriosos de conhecimento”* (p.8), mas integrá-lo como uma perspectiva de

“construção de conhecimento que visa à “integralidade” do indivíduo no processo educativo” (p.8).

Por meio do lúdico, da descontração e de uma forma que contemple a realidade presente no cotidiano dos alunos - a telenovela-, o Projeto Reflets/Brésil permitiu a ampliação da possibilidade de acesso a uma língua estrangeira, sem perder o contato com a sua própria identidade lingüística. Convém, no entanto, ressaltar que, diante do referencial teórico escolhido para esta reflexão, o Projeto Reflets/Brésil atende às perspectivas multiculturais propostas, na medida em que respeita os conhecimentos lingüísticos trazidos pelos alunos e sua expressão cultural, como ponto de partida para o ensino de uma outra língua, de uma outra expressão cultural, mesclando língua materna (LM) e língua estrangeira (LE). Porém, não trabalha com outras temáticas como negritude, feminilidade etc, pois se concentra em retratar, sucintamente, o cotidiano francês, abordando questões muito gerais.

Por isso, resalta Tramonte (2007) que a metodologia utilizada no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira deve resultar de um processo de “negociação entre os envolvidos no processo educativo” (s/p), pois conforme Magalhães & Dias (1988), citadas por Tramonte (2007) “os interesses dos discentes devem nortear a definição e organização de conteúdos, métodos, estratégias e procedimentos. O material utilizado no processo de ensino/aprendizagem seja qual for a área de conhecimento, deve priorizar os objetivos educacionais e evitar os esteriótipos culturais” (s/p).

Logo,

Dar liberdade à criança em sua escolha não quer dizer que se deva abandoná-la à própria sorte, mas sim ajudá-la, e para isso não se pode utilizar diferenças passivas durante seu desenvolvimento no que diz respeito à sua liberdade e criticidade [...], a tarefa do educador torna-se mais delicada e séria, pois depende dele a caminhada rumo à cultura e à perfeição ou, ao contrário, tudo será destruído. (Maria Montessori (s.d.) apud Schneider, 2006, p.125)

Com base nesta dinâmica didático/pedagógica apresentada pelo Projeto Reflets/Brésil, para a professora entrevistada seria de extrema importância haver uma avaliação efetiva de cada etapa que compõe o Projeto Reflets/Brésil, a fim de que fosse possível estabelecer comprovações científicas, concretas e substanciais das possibilidades e desafios para a consolidação deste Projeto. Porém, diante das dificuldades e desafios, de ordem política e gestacional, encontrados pelas escolas públicas, estaduais e municipais, torna-se necessário tratar da questão com diplomacia e perseverança. Para confirmar a existência deste problema, duas dificuldades foram

apontadas pela professora entrevistada. A primeira traduz a impossibilidade de avaliação efetiva do Projeto Reflets/Brésil, como resultado da descontinuidade do processo, ou seja,

para esta avaliação a gente precisaria ter uma continuidade e nossas redes públicas, excetuando as redes públicas federais e os Colégios de Aplicação, a gente não tem gradação, a gente tem uma dificuldade muito grande de conseguir manter esse ensino nas sérias subseqüentes, quer dizer, pelo menos por dois anos consecutivos. (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008)

Isto nos remete a Dias Sobrinho (2008), quando aponta que, sendo a educação uma prática humana, a avaliação educativa, assim como aquela, está, inevitavelmente, carregada de valores relacionados às questões éticas, políticas, sociais, econômicas, culturais etc, porém, esta complexidade não retrata uma fragmentação, mas sim, a possibilidade de uma pluralidade de atuações e relações. Para o autor, a avaliação é um processo polissêmico que, cuidando para que não perca seu foco principal, garante sua eficácia pedagógica e social, desde que definida previamente sua finalidade, também carregada de “ideologia, de valores e interesses” (p.195). E acrescenta argumentando que

o que estou assumindo como sendo a finalidade central da educação, ainda que não exclusiva e admitindo muitas limitações, é a formação para a vida em sociedade [...] formar homens e mulheres para uma existência social mais digna, solidária, justa material e espiritualmente mais elevada [...] essa formação de cidadãos e consolidação da cidadania é, ao mesmo tempo, construção da sociedade democrática. (DIAS SOBRINHO, 2008, p.195)

Apesar disto, aponta a professora entrevistada, conta-se com um exemplo de superação deste cenário árduo e desafiador da consolidação de uma proposta curricular de ensino de línguas estrangeiras que vá além do ensino tradicional da gramática pura e simples, um ensino que valorize o contexto do educando e sua formação mais ampla e integral.

Por isso,

a escola que consegue essa seqüência, é muito impressionante. Nós temos o exemplo em que o professor saiu da escola no Andaraí porque teve problemas e mudou para a Barra. O prefeito recebeu uma carta de uma mãe de aluno querendo que ele explicasse por que a escola tinha acabado com o ensino de francês e com o ensino desse projeto que era tão maravilhoso. (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008)

Este é um exemplo de um ensino que segue os princípios de uma avaliação que não se reduz à verificação de resultados, rotulando os aprendizes em “bons alunos” ou “maus alunos”,

mas, ao contrário, segue o princípio da avaliação formativa e diagnóstica, cujo objetivo está na superação de limitações, na preocupação com a formação do educando, diagnosticando seus saberes, potencialidades e dificuldades. Ainda que tenha a necessidade de apresentação de notas e médias, os objetivos sendo outros “busca-se uma avaliação que não se reduz a um momento final, mas sim que ocorre no decorrer de todo o processo de ensino-aprendizagem, de forma contínua, informando-o e sendo por ele informado” (CANEN, 2001, p.22).

A segunda dificuldade ressaltada pela entrevistada, diz respeito à gestão, em outras palavras, à relação de poder exercida por diretores (as) que, em nome de sua autoridade, acabam por determinar a orientação curricular de uma determinada escola. Poder que, conforme Moreira e Silva (2006), manifesta-se “em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros” (p.28-29).

Aponta, portanto, a professora entrevistada,

Tivemos uma professora que tava fazendo um trabalho lindo com o Reflets. A escola teve problemas, colocaram uma diretora nova e depois de um ano, mesmo eu tendo ido lá falar com a diretora, ela pediu pra não acontecer mais o Projeto. Ela quer apenas o inglês na escola. Ela não quer nem o espanhol, apenas o inglês. (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008)

A professora entrevistada resalta que, mesmo com o Consulado francês subsidiando a produção dos DVDs para sua disponibilização na Associação de Professores de Francês do Rio de Janeiro (APFERJ), legalmente seu uso não pode ser obrigatório. “*Existe uma Lei nas nossas redes públicas. Nada é obrigatório. Você não obriga ninguém a fazer nada. O professor dentro da sala dele tem autonomia total, ele faz se ele quiser fazer. Ele pode até dizer que faz, mas não faz*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008). Este tipo de autonomia não contribui para o fortalecimento e consolidação da utilização do material correspondente ao Reflets/Brasil.

Nas palavras da professora,

É uma coisa que os franceses se incomodam. Não existe uma fiscalização do que o professor faz em sala de aula. Eu acho que isso devia existir, mas Educação no Brasil ... Tem que ter inspetor que vai lá, que vai ver o que está acontecendo, o que sendo feito. Eles lá (na França) têm um sistema, uma coisa muito mais tradicional ... Mas de qualquer maneira tem um certo controle que a gente não tem aqui. (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008)

Este tema da fiscalização no campo educacional nos remete ao tema da avaliação, pois o produto do que é trabalhado em sala de aula leva-nos ao que se considera como qualidade ou não, em relação às repercussões do que foi ensinado. Muitas vezes o resultado de avaliações contribui para ações transformadoras, reformas e mudanças, desde que estejam permeadas por processos de negociação e diálogo, com vistas a desconstrução da prática avaliativa reguladora e controladora de resultados. Por isso, é de suma importância recorrer a Dias Sobrinho (2004), quando sustenta o argumento de que avaliar não consiste só no aspecto técnico, mas também ético e político, importantes nas transformações e mudanças no ensino, como também ao apontar que tanto a educação quanto a avaliação devem ser “entendidas como fenômenos sociais” (p.705).

A visão de Dias Sobrinho (2004) corrobora com nosso referencial teórico, quando indica que existem dois modelos avaliativos recorrentes e concorrentes: um meramente técnico, cujo objetivo é prestar informações objetivas, científicas, claras, incontestáveis, úteis para orientar o mercado e os governos; um outro modelo avaliativo subjetivista, transdisciplinar que consiste em abordar fenômenos sociais, trazendo à tona práticas valorizadoras da negociação, reflexão e cooperação dos participantes da ação educativa. Ótica que avança com Canen (2005) ao propor que se discuta o processo avaliativo sob uma ótica multicultural, incentivadora e valorizadora da pluralidade cultural que compõe nosso país.

A professora entrevistada acrescenta, ainda, com relação aos cursos de formação continuada que ela oferece uma vez por semana para os professores de francês da rede municipal de educação, para que se mantenham atualizados e possam relatar e partilhar de suas experiências em sala de aula com o Projeto Reflets/Brésil, “*eu marco as reuniões de francês, sempre na sexta de manhã, porque eu tenho dez professores que trabalham comigo toda sexta de manhã. Os que vierem a mais é lucro. A gente mostra o Reflets, mostra como é feito em sala de aula. Agora isso garante que eles vão fazer?*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008). A professora entrevistada afirma que há também a possibilidade de os professores da rede estadual de educação fazerem parte deste grupo que acompanha o Projeto Reflets/Brésil. Por isso, a entrevistada finaliza citando mais um exemplo de dificuldades vividas por uma professora da rede pública estadual de ensino.

Exigir que seja feito um trabalho com vídeo é muito complicado, a própria D. (professora do Estado) que trabalha com a gente na didatização das atividades, muitas vezes não pode fazer na escola dela (à noite) porque eles usam uma escola do município, que tem uma sala

de leitura, que tem tudo, mas aquela sala fica fechada. (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008)

O fato citado acima remete-nos ao questionamento da presença ou ausência de diálogo com a(s) cultura(s) escolar(es), pois se as instâncias municipal e estadual não se abrirem às trocas dialógicas dentro do espaço físico, independentemente de a quem estejam subordinadas, ficará difícil considerar que o farão na prática didático/pedagógica com seus alunos. É sabido que a rede estadual de educação, muitas vezes, utiliza-se de prédios de propriedade da rede municipal de educação por ausência de recursos econômicos que atingem também a qualidade do ensino pela ausência de materiais pedagógicos importantes, como por exemplo, o vídeo, importante para a propagação do Projeto Reflets/Brésil, nosso objeto de estudo.

Desse modo, torna-se essencial ressaltar que o professor, aquele cuja função é transmitir e conduzir o aluno à construção de conhecimentos, assim como o próprio educando é portador de identidades, logo impregnado das relações, pertencimentos e influências dos contextos culturais aos quais está inserido. Precisamos refletir sobre a pluralidade identitária que compõe nossa sociedade, de modo a garantir a “representação e a valorização dessas identidades nos espaços sociais e organizacionais” (CANEN & CANEN, 2005 b, p.42). Diante do exposto, fica claro que numa instituição onde os indivíduos trabalham a partir de diversas perspectivas, é possível articular suas atividades às tensões e questionamentos das relações entre esses indivíduos, vislumbrando a abordagem multicultural como ponte para tratar dos “conflitos e barreiras culturais que ocorrem em processos de associação e organizações, nos quais identidades culturais plurais e valores díspares interferem nas práticas e percepções desenvolvidas no cotidiano dessas organizações” (CANEN & CANEN, 2005 b, p.42).

Esta realidade contraria nosso referencial teórico na medida em que tratamos, até aqui, da necessidade e importância de uma educação enfatizadora, incentivadora e valorizadora do respeito à diversidade cultural que se estabelece em nossas salas de aulas, proposta por Canen (2005). Além, é claro, do aspecto transformador e democratizante do ensino de línguas estrangeiras considerado não só um direito de todos os educandos, mas também como exercício para o desenvolvimento da cidadania plena, do alargamento do universo cultural e como processo de afirmação identitária por parte do educando, como aponta Tramonte (2007).

Partindo da perspectiva de avaliação em nível macro para a avaliação em nível micro, ou seja, a avaliação do ensino/aprendizagem a partir do uso do Projeto Reflets/Brésil, a professora

entrevistada aponta que, ao início do trabalho com o Projeto, considerou-se a necessidade de elaboração de instrumentos formais de avaliação, mas que esse feito não se consolidou, porque “*é um grupo restrito*”. Isso se evidencia ao ser destacado que “*no primeiro semestre de trabalho, a gente elaborou testes, elaborou uma avaliação e agora eles (os professores) continuam avaliando as turmas normalmente (sem padrões pré-estabelecidos)*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008).

Tornando mais explícito,

esse grupo é um grupo restrito. O trabalho é feito em doze escolas, são nove professoras que trabalham em onze escolas, porque duas (professoras) trabalham em duas escolas. Não é no município inteiro, o município inteiro faz o que quiser como o estado inteiro faz o que quiser. Quem vem às reuniões começa a aprender, gosta das sugestões, mas isso garante que eles façam? Não. (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008)

Nesta perspectiva, percebemos a ressonância de Dias Sobrinho (2008) naquilo que aponta a professora entrevistada, na medida em que, para o autor, uma avaliação conduzida sob o princípio democrático promove a existência de instituições educativas comprometidas com a qualidade científica e social e com o interesse público. Cabe à educação o trabalho de fortalecimento da construção crítica da identidade cidadã, sendo, por conseguinte, a educação “instrumento de aprofundamento e fortalecimento da autonomia pessoal, da emancipação do sujeito, mediante as relações com os valores, o conhecimento, a crítica, a reflexão, o exercício político da participação na vida da sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2008, p.195).

Fica explícito durante a entrevista, que não há preocupação com padrões fixos de avaliação do ensino/ aprendizagem dos educandos, o que torna restrito o caráter verificador desta experiência, no sentido de conhecer mais profundamente as repercussões do uso do Projeto Reflets-Brésil em sala de aula. Cabe ressaltar que, como aponta Canen (2005), é salutar não reduzir a avaliação institucional, de projetos e/ou, até mesmo, de aprendizagem, e suas tensões, a um único instrumento, desconsiderando, desse modo, o processo até então percorrido. Nem sempre o resultado final de uma avaliação é justo, considerando que, muitas vezes, as “notas atribuídas [...] podem significar a “supressão”, seja por descredenciamento ou por limitação de recursos para seu financiamento, como “punição” pelos resultados obtidos” (p.100). O importante, com base nos dados da pesquisa, é que o professor não perca de vista o objetivo maior do Projeto Reflets/Brésil, em outras palavras, fazer com que o aluno aprenda o francês

como língua estrangeira (FLE) de maneira lúdica e, partindo de sua cultura e de sua língua materna (LM) – o português -, entender a língua estrangeira (LE) e conseqüentemente sua cultura. O fundamental é transmitir aos educandos que *“as línguas estrangeiras também transmitem culturas, e todas elas são valorizadas. Ele (o aluno) vai começar a entender melhor essas culturas quando aprende língua estrangeira. Vai aprender e entender melhor essas coisas”* (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008).

Na percepção da professora entrevistada para a pesquisa, o professor que tem a prática pedagógica cotidiana do método multimídia de ensino de línguas estrangeiras Reflets/Brésil, ao elaborar seus instrumentos de avaliação mantém o firme propósito do Projeto em preocupar-se com a relação, a articulação entre francês língua estrangeira (FLE) e português língua materna (PLM), para que o foco no contexto cultural do educando não se perca. Ter a intenção de articular essas línguas, estrangeira e materna, deve nortear o trabalho deste professor, apesar de sua opinião pessoal (da professora entrevistada) pautar-se na perspectiva de que *“normalmente o bom professor, ele já faz o trabalho com a língua (estrangeira) se baseando na língua materna”* (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008).

Considerando o que foi apresentado, recorro ao referencial teórico escolhido para tratar de avaliação neste trabalho de pesquisa e ressalto a perspectiva de Canen (2001 b), de que é necessário ter um novo olhar sobre a avaliação não nos limitando a pensá-la sob a perspectiva do produto de um *“conjunto de técnicas para organizar provas, dar notas, selecionar e reprovar alunos”*(p.5), mas ao contrário, assumirmos a avaliação sob o aspecto político e filosófico da educação além de considerarmos o fato de *“levar em conta a cultura, os sentimentos e a auto-estima dos alunos”*(p.5).

Portanto,

considerando que vivemos numa sociedade multicultural, o (a) professor (a) que se dispõe a preparar suas aulas, entendendo e respeitando o universo cultural dos alunos- sejam eles filhos de famílias de classe média ou de operários, moradores de periferias das grandes cidades ou zonas rurais do país- provavelmente conseguirá melhores resultados no ensino e na avaliação do que outro (a) que ignore estas diferenças. (CANEN, 2001 b, p. 5)

O professor que não exercita em sua prática docente a articulação entre língua materna (LM) e língua estrangeira (LE) é criticado pela professora entrevistada, na medida em que para ela *“essa história de não usar nunca a língua materna já deixou de ser prática nas nossas escolas. Nós já sabemos que é importante esse trabalho paralelo com a língua materna”* (Da

entrevista com a professora de francês em abril de 2008), para que o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras faça sentido para o aprendiz. Perceber que a formação histórica das línguas não se trata de fatos isolados em si mesmos, ou seja, que essa formação lingüística pode relacionar línguas entre si, leva ao despertar do interesse discente pelo que está sendo ensinado.

Por isso, como expõe a professora entrevistada, faz parte da programação dos cursos de formação continuada que ela oferece aos professores que utilizam regularmente o método Reflets/Brésil, o trabalho com a percepção das aproximações e identificações entre as línguas. Segundo a professora implementadora do Projeto *“quando o menino percebe que tem palavras que vieram do latim e isso gera uma determinada terminação em português e outra em francês, quando você explica isso ele começa a ficar atento. Se você chama a atenção do aluno para isso, mostra, compara ... isso facilita muito para ele entender o que é a língua. O que é essa relação entre as línguas”* (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008).

Mesmo diante do cuidado e preocupação em articular a língua estrangeira (LE) em processo de aprendizagem à língua materna (LM) é interessante ressaltar que tanto avaliar quanto transmitir conhecimentos (ensinar) envolve princípios, segundo Canen (2005), permeados por juízos de valor, que, pautados em critérios objetivos e claros, abrem possibilidades de intervir e definir ações concretas para os rumos do cotidiano educacional. Desse modo, é preciso: (a) não considerar o ensino e a avaliação como processos neutros na medida em que um julgamento de valor envolve posições e atitudes subjetivas (escolhas, opções, ideologias etc) de quem julga/avalia e (b) sendo o juízo de valor uma representação do contexto social em que o sistema educacional está inserido, além dos alunos, as práticas docentes e os efeitos produzidos pelos planos e projetos políticos pedagógicos institucionais também devem ser verificados na medida em que *“a compreensão dos resultados e tomada de decisão deverão levar em conta a globalidade do ambiente em que opera a situação ou objeto avaliado”* (CANEN, 2005, p.99).

O Projeto Reflets-Brésil, por meio da interação lingüística entre francês língua estrangeira (FLE) e português língua materna (PLM), permite aos professores oferecerem aos seus alunos a possibilidade de entenderem lingüística, metodológica e programaticamente que aprender uma língua estrangeira (LE) estabelecendo relações e interações com a língua materna (LM), aumenta as chances de intercâmbio cultural entre as línguas. É preciso não só reconhecer a existência de outra expressão cultural, mas também, respeitar e valorizar a diversidade cultural, desconstruindo os mecanismos de discriminação e exclusão presentes num *“mundo que concebe as culturas de*

forma homogênea” (NASCIMENTO, 2006, p.102). Preservar o exercício do respeito e da valorização à pluralidade cultural denota respeito às diferenças culturais e à convivência com valores e perspectivas do outro, sem, no entanto, confundi-los com os seus próprios. Nesta perspectiva, “a diferença cultural não pode ser confundida com *desigualdade social*, uma vez que esta última implica exclusão e discriminação por meio da imposição da idéia de que é possível hierarquizar culturas” (NASCIMENTO, 2006, 103).

Por ter tido breve participação na elaboração de propostas pedagógicas concernentes ao Projeto Bivalência, a ser apresentado no capítulo posterior, a professora entrevistada acredita que o trabalho conjunto entre os professores de língua materna (LM) e os de língua estrangeira (LE) seria proveitoso. Além do trabalho da relação entre as línguas, materna e estrangeira, sob o aspecto da aproximação, identificação e, porque não dizer das diferenças entre elas, poder-se-ia, também, trabalhar os gêneros textuais, levando o aprendiz a conhecer nas distintas culturas “*o que é uma receita, uma carta, uma circular enviada aos professores, jornais impressos e televisivos, textos escritos e midiáticos*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008) entre outros.

Com base nisto, remetemo-nos a Canen (2008), quando aponta a necessidade de compreensão por parte dos professores formadores e em formação de que são sujeitos “portadores de identidades culturais singulares” (p.299), imersos nos contextos culturais plurais de seus educandos, por isso, discute e incentiva que questionemos e problematizemos as questões educacionais que “ressaltem as tensões entre pretensões à universalidade e à diversidade cultural, bem como que se questionem preconceitos e identidades silenciadas nos mesmos” (p.299). Tal visão corrobora com a afirmação de Tramonte (2003) de que “o ensino de língua estrangeira não é um território neutro” (p.20), ele representa uma oportunidade de o aluno acessar, conhecer outra (s) cultura (s), ampliando seu conhecimento sobre o mundo.

A professora entrevistada conclui que,

esses objetivos todos, são muito importantes pro aluno perceber. Eu tenho muito essa preocupação na hora de mandar o que o professor trabalhar, que não é só ele listar aquele conteúdo lingüístico gramatical. Mais importante que isso, ele vai pegar em cada texto que ele trabalhe, ele vai escolher alguma coisa para ele trabalhar. A gente está tendo muito essa preocupação de mostrar essa diversidade textual. (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008)

Com relação aos gêneros e/ou padrões lingüísticos que são estabelecidos para determinar que linguagem é mais adequada a determinadas situações, é importante recorrer a Grant (1997), citado por Canen (2001 b), ao propor a categoria “marcadores de identidade”, para reportar-se a padrões culturais dos diversos grupos existentes numa sociedade multicultural. Segundo o autor, é preciso estar atento à dinamicidade das culturas e por meio dos sistemas educacionais tornar possível a sensibilização do professor para a “competência lingüística” do aluno, em outras palavras, “implicaria o reconhecimento dos padrões lingüísticos de origem, para articulá-los aos que estão sendo ensinados” (p.213).

Soares (2002) acrescenta que a fragilidade identitária-cultural sofrida pela classe popular reporta-se ao fato de que o aluno oriundo das classes populares depara-se na escola com padrões culturais que não são os seus, mas que são apresentados como “**certos**, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como **errados**” (p.15). A dinâmica do Projeto Reflets/Brésil, desconstrói esse “modelo” de comportamento lingüístico, permitindo aos educandos criarem uma relação com novos modelos de linguagem e de cultura, respeitando conceitos e informações familiares e/ou próprios de seu universo cultural, permitindo que a escola assuma a responsabilidade de que muitas vezes “trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando *diferenças em deficiências*” (p.16).

A vasta experiência docente da professora entrevistada faz com que se sinta cada vez mais motivada e empenhada em tornar, a cada dia, mais presente nas salas de aula a utilização do método multimídia Projeto Reflets/Brésil. Para tanto, ressalta sua permanente presença nas escolas e salas de aula da rede municipal de educação daqueles que usufruem os frutos deste Projeto, a fim de verificar como flui o trabalho na rede de docentes que se propõem a divulgá-lo. E afirma ainda que, participar da divulgação e da luta pelo uso mais permanente do Projeto Reflets/Brésil, influi em sua prática docente, apesar de não estar mais em sala de aula de educação básica, ao considerar que “*os meus alunos são os professores. Eu posso dizer que influi sim, até porque eu vou às escolas, eu não fico só assistindo aulinha*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008).

Os docentes que têm possibilidades do uso regular deste método em suas aulas indicam à professora, implementadora do Projeto Reflets/Brésil, que a avaliação feita a partir do trabalho didático-pedagógico com o auxílio deste método multimídia para aprendizagem de línguas “*é muito favorável. Não só pela aceitação da comunidade escolar, como um todo, mas,*

(principalmente) das turmas” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008). Em razão de diferenciar-se do modelo tradicional de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, o cenário que se apresenta à professora entrevistada é o de que *“eles (os estudantes) não querem parar de ter o trabalho”*, considerando, sob seu ponto de vista (da professora entrevistada), que seja pelo fato de ser *“diferente o trabalho com vídeo”*, pois, segundo ela, *“difícilmente com aqueles atorezinhos, o aluno não vai parar e olhar. Ele (o aluno) vai dar uma olhada porque é diferente, ele quer o diferente”* (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008).

Para a professora entrevistada, o Projeto Reflets/Brésil consiste num método de ensino de línguas estrangeiras que estimula e ajuda o educando a conhecer e entender uma outra perspectiva cultural, sem perder os laços com a sua própria cultura. Por esta razão, ressalta que esse Projeto *“ajuda na formação da própria identidade. Ele (o aluno) vê o outro e se vê no outro”* (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008). À medida que se avança na observação e análise de cada capítulo da novelinha e dos elementos culturais presentes (curiosidades típicas, músicas, aspectos gramaticais e lingüísticos etc), acresce-se a possibilidade de tornar o ensino de línguas estrangeiras mais significativo, mais concreto. Além de permitir ao educando ter *“mais possibilidades de ver o outro como ele é, realmente. Fica, então, mais fácil conhecer, entender e comparar culturas diferentes, culturas, às vezes, bem próximas da sua, em determinados pontos e distantes em outros”* (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008).

O aprendiz acaba por meio do ensino de língua estrangeira, pautado no Projeto Reflets/Brésil, de acordo com a professora entrevistada,

tendo a oportunidade de fazer esse tipo de reflexão e análise, passa a assimilar melhor os ensinamentos do professor e adquire conhecimentos considerados anteriormente como elitistas, dignos apenas de uma determinada camada da sociedade, sobretudo, por ser um trabalho feito nas escolas públicas. (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008)

Aliás, na entrevista, a professora esclarece que, a seu ver, *“o ensino/ a escola, de maneira geral, sempre foram elitistas”* (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008), tornando difícil apontar o ensino de francês como elitista pura e simplesmente. Seu relato é de que, por muito tempo, a classe popular *“não tinha acesso a nada de ensino/aprendizagem, a classe popular não tinha acesso à escola”* (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008) e que durante boa parte de sua permanência na escola o francês era ensinado com mais

ênfase que o inglês, pois considera que era uma “*época em que o francês estava em alta, com muito mais força em todas séries*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008).

Em suas palavras,

A escola se popularizou, os governos começaram a promover a “escola para todos”, mais ou menos na década de 60, e isso correspondeu à fase do domínio do inglês. Aí é que podemos dizer que o francês virou um “luxo”. Mesmo assim, até os anos 70/80, ainda tínhamos muitas escolas com francês na rede pública Municipal e mesmo na Estadual. Tínhamos até um adido lingüístico responsável pelo ensino fundamental e outro para o ensino médio tal era a importância dada a essas faixas de ensino. O ensino do francês está “caindo”/diminuindo cada vez mais, não somente no Brasil, é na verdade, um fenômeno mundial. (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008)

Com relação à questão do enfraquecimento, na educação básica, do ensino do francês língua estrangeira (FLE) e do processo de valorização do ensino de inglês língua estrangeira, recorro a Moita Lopes (1996) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) para alertar quanto ao cuidado com o monolingüismo no ensino de línguas estrangeiras, já apontado ao início deste capítulo por Tramonte (2007). É inegável a importância do aprendizado da língua inglesa num mundo moderno e globalizado, porém não deve ser a única possibilidade oferecida ao educando uma vez que se defenda um ensino que atenda “às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho, no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno” (PCN, 2002, p.149). Além disso, apesar da grande expressão posta no ensino, notadamente, do inglês “uma das dificuldades enfrentadas pelas línguas estrangeiras (LES) no currículo é justamente a de justificar socialmente sua presença” (MOITA LOPES, 1996, p.130).

Oliveira (2006) acrescenta afirmando que dominar uma segunda língua constitui-se num fator primordial, já que vivemos num mundo globalizado, se considerarmos que “a necessidade de acessar uma outra língua estrangeira extrapola o âmbito da diversificação de instrumentos de comunicação, e diz respeito a uma possibilidade de uma perspectiva intercultural em seu sentido mais amplo” (p.113). É inegável que o ensino de inglês, como idioma internacional, seja amplamente difundido, mas Oliveira (2006) alerta para o fato de que não nos limitemos à esfera econômica e tecnológica, a fim de que “questões como respeito à autonomia e à diversidade sejam levadas em conta e postas em prática, tanto nas relações como na formação e disseminação do conhecimento. Não haveria mais uma “língua dominante”, mas os “instrumentos de comunicação” que permitiriam a intercomunicação entre os povos” (p.113).

Desse modo,

o ensino de língua estrangeira deve apontar para uma perspectiva plurilíngüe, que considere as especificidades dos grupos com os quais atua [...] não podemos deixar de mencionar a relevância da necessidade do ensino de uma língua que permita a intercomunicação entre os povos, não apenas em nível continental, mas com abrangência mundial [...] a língua francesa se apresenta como excelente opção, pois tanto representa uma alternativa de resistência ao modelo predominante, como encontramos falantes deste idioma nos cinco continentes. (OLIVEIRA, 2006, p.114)

E, falando em ensino de francês língua estrangeira (FLE) para as classes populares, objeto de estudo deste trabalho de pesquisa, saliento que o Projeto Reflets/Brésil tem como público-alvo, pelo menos inicialmente, os alunos da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. Em princípio direcionava-se aos “*alunos de ensino fundamental (quinta a oitavas séries¹³)*”, mas em função das demandas de adaptações tornou-se, também, interessante e atrativo “*não só aos menores como, também, ao ensino médio*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008).

Como o Projeto Reflets/Brésil consiste em um método multimídia de ensino de línguas estrangeiras, versátil e interativo, acaba por atender às necessidades não só dos aprendizes de educação básica, mas também de “*universidades e de cursos livres*”, além disso, encontra-se disponível na internet, como indicado anteriormente neste capítulo, aquilo que de acordo com a professora implementadora do Projeto, é de onde “*recebemos cartas, através do “fale conosco” do nosso site, em que pessoas, das mais diversas formações, estão se interessando pelo trabalho realizado com a língua francesa e escrevem pedindo ajuda*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008). Isso fica explícito nestes extratos:

Sou professora de inglês há mais de 14 anos, e sempre quis aprender francês, pois acho uma língua encantadora, atualmente descobri o programa, e gostaria de tentar aprender francês sozinha. Um abraço. Maria Antonia, Tupã, SP.

Olá!! Gostei muito do método de ensino da língua francesa e comecei a estudar e estou obtendo bons resultados!!! Gostaria de saber se tem esse tipo de curso também na língua inglesa?? Obrigada. Marina C. Princeton Junction New Jersey

A dinâmica do Projeto Reflets/Brésil de aprendizagem de uma outra expressão cultural mantendo o respeito e valorização da expressão cultural materna e do respeito à diversidade

¹³ Correspondendo, atualmente, a do sexto ao nono ano.

cultural presente na sala de aula, apontados, anteriormente, por Tramonte (2007) e Canen (2005), deve, conforme indica a professora entrevistada, fazer parte não apenas do “*ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, mas para o ensino como um todo*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008). Fazer com que um trabalho didático/pedagógico seja mais satisfatório ao educando, levando em consideração a diversidade cultural dos alunos “*não é só o professor de língua estrangeira que tem essa dificuldade. Em matemática, em língua portuguesa é a mesma coisa*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008).

Por esta razão, torna-se tão importante discutir o papel da pesquisa na formação de futuros professores, à luz da perspectiva multicultural, tendo como foco a análise de “seu potencial para a discussão da diversidade e das diferenças” (CANEN, 2008, p.298). Convém lembrar que o professor que trabalha o respeito e a valorização da diversidade e da diferença no ambiente escolar traz consigo, conforme aponta Denzin & Lincoln (2000) apud Canen (2008) “sua história de vida, seus pertencimentos identitários e relações estabelecidas em seu campo de atuação e de pesquisa” (p.299), logo não-neutro. Neste caso, faz-se necessário que sob a ótica multicultural detenha a sensibilização à diversidade cultural tanto de sua parte quanto do educando permitindo-se “não se deixar levar pelo perigo das visões estáticas, do pensamento único, optando pela pluralidade paradigmática defendida pelo olhar multicultural”(p.300).

Aprender uma língua estrangeira permite-nos conhecer outras formas de expressão cultural, novas práticas culturais, novas concepções de valores que nos possibilitam compreender e respeitar o outro sem depreciarmos nossa cultura nacional. Deste modo, “aprender uma língua estrangeira pode ser a oportunidade de abrir-se para a multiplicidade de culturas, desde que não se perca de vista o lugar de onde se partiu” (FIGUEIREDO & GLENADEL, 2006, p. 20). Não é preciso tornar-se o outro para que se aprenda uma língua estrangeira, mas apreendê-la para alargar e enriquecer conhecimentos.

Tornar a dinâmica de sala de aula mais híbrida, mais plural, mais diversa pedagogicamente, pode tornar o trabalho didático/pedagógico mais produtivo, consciente e crítico na medida em que

um menino que tem acesso a vários livros em casa, tem acesso a dicionários, tem acesso à mãe que senta e estuda com ele e explica as coisas e ele vai sentar na carteirinha ao lado de um outro que, saiu da aula na véspera e volta no dia seguinte sem ter tido acesso a nada escrito ou acadêmico. (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008)

A professora entrevistada aponta que, mesmo sendo a escola pública freqüentada em sua maioria por alunos de classes populares, o contato com aqueles educandos oriundos da classe média, que freqüentam a escola pública, traz benefícios de ordem crítico-social. Para ela a classe média por ter melhor acesso à boa formação “*acadêmica e intelectual*” tem mais consciência crítico-social e, portanto, “*vai exigir mais*”. Vai também, por meio desta troca cultural cotidiana auxiliar aquele menos favorecido econômico-socialmente a não ter “*vergonha de cobrar da escola, de ver que é obrigação nossa (da escola). Ele está pagando pela escola através de impostos*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008).

Pois o aluno de classe média que

está chegando a essa escola, ele cobra, ele tem a mãe que vai ao prefeito, que manda uma carta para o prefeito, a outra que vai ao telefone e diz: “Olha! A escola tinha que estar aberta e a escola não está aberta. Fecharam a escola. Vocês disseram que não era feriado e olha aqui, a escola está fechada. Isso é um ponto positivo. Aquele menino aprende a cobrar mais, também. (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008)

Por meio de atividades em grupos, diversificando-os constantemente, o professor desconstrói o mito de “turma forte” e “turma fraca” que não permite um trabalho didático/pedagógico que valorize e respeite a pluralidade cultural dentro das salas de aula, confirmando que “*se for todo mundo igualzinho essa coisa não acontece com tanta facilidade. Por isso não é bom ter aquelas turmas, como se tinha. A turma 1 é mais forte, a turma 3 é mais fraca. Ih! A 515 é a turma dos repetentes*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008).

Uma formação para a consciência crítica da cidadania passa por essa troca que permita o aprendizado de informações acadêmicas e sociais que resulta da interação entre indivíduos de realidades sociais e econômicas tão distintas, como a nossa. Portanto, “*O professor tem que aprender a trabalhar com a diversidade. Tem que ser dentro da sala que tem que fazer tudo. Ele (o aluno da classe popular) só tem lá (a sala de aula)*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008).

Considerando que o que já se discute academicamente sobre a perspectiva da pluralidade cultural e o que já se encontra presente na proposta de incorporação desta temática nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, evoco a defesa de Canen (2001,c) de que o estágio supervisionado na formação docente pode representar uma oportunidade privilegiada “de

imersão do futuro professor no cotidiano escolar” (215), além de propiciar “interessantes reflexões que podem, também, representar uma “janela” para a formação continuada dos próprios professores da escola em estágio, contribuindo para a crescente sensibilização à pluralidade cultural dos alunos” (p.215).

O Projeto Reflets/Brésil ao ser adaptado do método “Reflets”, em francês, “*levou em conta o povo brasileiro, o povo latino. O Capelle teve essa sensibilidade*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008). A sensibilidade expressa pela professora entrevistada, reforça a discussão que se apresenta da existência de potenciais multiculturais neste método multimídia de ensino de línguas estrangeiras, Reflets/Brésil. Há evidências de potenciais multiculturais, quando Marie apresenta o método Reflets- Brésil e seus objetivos no DVD I (SANTOS, 2004), mesclando português língua materna (PLM) e francês língua estrangeira (FLE), ou mesmo no episódio dois do DVD I (SANTOS, 2004), na apresentação do Clip musical referente a este episódio, em que um homem se senta numa poltrona diante da televisão para assistir a uma partida de futebol com uma cerveja na mão, o que está muito ligado a nós brasileiros.

Contudo, é importante lembrar, o público a ser atendido, neste caso, o aluno das classes populares, tem que ser uma preocupação constante do professor, seja qual for o método escolhido para realização das atividades didático/pedagógicas “*quem tem que pensar muito mais nisso é o professor. Ele vai ter que pensar no público dele. Ele vai ter que se adaptar. Como diz Pierre Levy: “Tudo que você faz vai sofrer uma adaptação”*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008).

Com relação especificamente ao método Projeto Reflets/Brésil, conforme os dados colhidos, não se encontram aspectos diretamente ligados ao trabalho com a diversidade cultural entre as línguas francesa e portuguesa, mas são percebidas, como aponta a professora entrevistada, “*dicas, deixas pro professor se utilizar daquilo*”. Por meio da comparação de situações cotidianas como uma comemoração de aniversário e uma “enquete” na rua, por exemplo, o professor poderá tratar de ambas as realidades promovendo a percepção das semelhanças e diferenças culturais entre as línguas. É importante ressaltar que “*A diversidade já foi notada quando se fez o método, pensando no Brasil. Essa foi a grande diversidade que foi pensada numa grande diversidade. Já foi um avanço*” (Da entrevista com a professora de francês em abril de 2008).

O método multimídia Reflets/Brésil leva-nos a compreensão de que as novas tecnologias são representativas das transformações na produção, no conteúdo e na transmissão de conhecimentos. Não incorporar essa realidade ao currículo significa um “descompasso com as modificações sociais, com as profundas transformações na natureza e extensão do conhecimento e também nas formas de concebê-lo” (MOREIRA & SILVA, 2006, p.32). O sistema educacional, cujo currículo esteja pautado na formação escolar valorizadora da construção da cidadania, como pretende o referencial teórico desta pesquisa, deve estar atento, problematizando e questionando “seu próprio desejo de formação de um tipo de identidade, sutis mecanismos de controle e poder” (MOREIRA & SILVA, 2006, p.34).

Portanto, é salutar ressaltar que,

a sociedade pós-moderna se caracteriza pela complexidade. A técnica é multifacetada: é um mundo brilhante, luzidio, atraente, tentador, que traz conforto e felicidade a um tempo e massificação e depressão moral noutro tempo. A massificação é brutal. O currículo é o lugar dos eventos micro e macro, dos sistemas educacionais, das instituições, a um tempo, e o lugar, também, dos desejos mínimos, por outro. As decisões tomadas a respeito do currículo (micro ou macro) afetam sempre vidas, sujeitos. Daí sua importância. (BERTICELLI, 2005, p.175)

3. Perspectiva multicultural do Projeto Reflets/Brésil:

Sintetizando, serão, aqui, identificados, analisados e apresentados os possíveis potenciais multiculturais presentes no Projeto Reflets/Brésil, tendo como orientação para esta reflexão, o relato apresentado sobre este Projeto e a entrevista com a professora responsável pela implementação deste Projeto na rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Para tanto, recorrer-se-á, ao referencial teórico apresentado ao primeiro capítulo que se pauta numa visão multicultural do ensino de línguas estrangeiras, subsidiada na perspectiva intercultural, como “estratégia de democratização do saber” apresentada por Tramonte (2007) e por uma ótica valorizadora e incentivadora da pluralidade cultural, defendida por Canen (2005).

Lembraremos Candau (2008) que propõe o questionamento dos conhecimentos universais, pensando a escola como um espaço de crítica e produção de cultura (s), onde se produzem linguagens e expressões culturais. Não se trata, no entanto, de introduzir pura e simplesmente neste espaço “novas tecnologias de informação e comunicação e sim dialogar com os processos de mudança cultural, presentes em toda a população, tendo, no entanto maior

incidência entre os jovens e as crianças, configurando suas identidades” (p.34). Adiciona-se a esta perspectiva o fato de que se faz importante sob o âmbito da educação, segundo Moreira (2008), o foco na identidade, na medida em que se constitui numa finalidade do ensino “que o aluno/a aprenda a atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autônomo” (p.39).

Considerando o que foi apresentado neste capítulo, é possível afirmar que conhecer uma nova cultura, uma nova visão de mundo concede a oportunidade de percebermos, comunicarmos e estabelecermos relações interacionais com valores e manifestações culturais concernentes à pluralidade cultural que conduz o ensino de línguas estrangeiras. Sendo assim, o Projeto Reflets/Brésil consiste numa tentativa de que o educando, ao apreender um novo sistema lingüístico, possa reconhecer, por meio de seus conhecimentos lingüísticos de língua materna, a chance de entrar em contato com outra cultura sem perder a sua própria (cultura) de foco.

Reconhecer e valorizar o princípio maior do Projeto Reflets/Brésil de possibilitar ao educando o acesso a um outro contexto cultural sem desvalorizar o seu próprio e levá-lo a conceber e analisar a produção lingüística como representação cultural, leva-nos a entendê-lo como um Projeto de caráter multicultural, por conduzir o aprendiz à valorização e respeito à multiplicidade e à diversidade de culturas, a que se tem acesso ao aprender línguas estrangeiras.

Com base em Canen, Arbache e Franco (2001, b) o Projeto Reflets/Brésil apresenta potenciais multiculturais na medida em que contribui para “a construção, por meio do diálogo e de práticas curriculares, de sujeitos culturais híbridos e sensíveis à pluralidade identitária” (p.175). Por esta razão, mesmo não tendo sido classificado, explicitamente, como um Projeto de princípios multiculturais, recorreremos a Canen (2005) para declará-lo multicultural, por levar em conta a diversidade cultural dos alunos e a Tramonte (2007) por apontar uma perspectiva plurilíngüe do ensino de línguas estrangeiras.

Com o advento da globalização e dos meios de comunicação massivos internacionais, sobretudo a internet, acreditou-se no encurtamento das distâncias culturais e, com isso, em um maior respeito à diversidade cultural. Porém, o que se vê é uma crescente uniformização cultural em detrimento das imposições econômicas e mercadológicas de potências economicamente dominantes. Por esta razão cabe à escola, na qualidade de espaço de democratização de acesso ao conhecimento, questionar e problematizar a presença do monolingüismo na aprendizagem de línguas estrangeiras, como, por exemplo, incentivar apenas o ensino de inglês língua estrangeira nas escolas públicas do Rio de Janeiro.

Para confirmar esta posição, reportamo-nos a Figueiredo e Glenadel (2006), ao declararem que

no mundo globalizado hoje, com migrações de todos os tipos – migrações de ricos que circulam cada vez mais, seja para resolver negócios, seja por lazer; migrações de pobres, que partem em busca de emprego, na maioria das vezes, empregos subalternos; migrações de grandes levas de perseguidos políticos de regimes autoritários – com movimentações crescentes seja de turistas seja de trabalhadores, não há mais lugar para o monolingüismo. (p.21-22)

A escola inserida neste contexto social e cultural tão dinâmico precisa estabelecer um ambiente favorável ao reforço da necessidade de se discutir, refletir e estabelecer que atribuições apresentam a educação e o currículo “na formação de futuras gerações nos valores de apreciação à diversidade cultural e desafio a preconceitos a ela relacionados” (CANEN, 2002, b, p. 175). É preciso “transformar uma limitação em uma possibilidade” (TRAMONTE, 2007, s/p), ou seja, buscar, o desenvolvimento de metodologias que estimulem a troca intercultural “fornecendo subsídios lingüísticos que facilitem a comunicação e o alargamento do universo cultural” (TRAMONTE, 2007, s/p).

Em função da dinâmica dos acontecimentos mundiais e das transformações ideológicas sociais, a noção de currículo como representação instrumental de uma educação meramente técnica e neutra, que evidenciava as relações de poder da classe dominante economicamente selecionando saberes, passa a ser questionado por uma teorização curricular crítica que explicita a emergência de preocupações multiculturais no currículo. O multiculturalismo surge, então, como representação da problematização e do questionamento da neutralidade científica e “busca respostas plurais para incorporar a diversidade cultural e o desafio a preconceitos, nos diversos campos da vida social, incluindo a educação. Procura pensar caminhos que possam construir uma ciência mais aberta a vozes de grupos culturais e étnico-plurais” (CANEN, 2002, b, p.178).

Com a qualidade da produção sobre cultura, currículo e multiculturalismo tornam-se explícitos os esforços de constante problematização, questionamento, construção e contribuição de projetos e reflexões curriculares e multiculturais sobre a diversidade e pluralidade culturais num contexto de hibridização. Portanto, está cada vez mais viável e mais próximo um verdadeiro canal de diálogo e comunicação entre currículos, enquanto propostas políticas e pedagógicas, e a diversidade e heterogeneidade culturais presentes no universo escolar. Ainda que recentes, as discussões sobre currículo e cultura na perspectiva multicultural, ainda renderão muitos e produtivos frutos.

CAPÍTULO 4

“ANÁLISE DO PROJETO BIVALÊNCIA”

Análise do Projeto Bivalência:

Este capítulo vai tratar do Projeto Bivalência que atualmente não se encontra mais em vigor, mas que foi objeto de estudo devido à proposta de articulação do francês língua estrangeira (FLE) com o português língua materna (PLM) e será, aqui, analisado sob duas perspectivas: uma de parte de um material escrito por alguns professores que participaram de suas atividades e outra por parte de duas professoras que participaram de formas distintas do Projeto. Uma que participou de discussões e propostas de aplicação do Projeto, mas não o utilizou na prática (entrevistada 1), e outra que, além da participação em discussões e propostas de aplicação do Projeto, praticou-o (entrevistada 2). Todos esses contatos foram tratados por meio de entrevistas. O material escrito, citado ao início deste parágrafo, encontra-se no livro intitulado “Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência”, organizado por Prado e Cunha (2003).

1. Análise do material escrito sobre o Projeto Bivalência:

No Projeto Bivalência há a idéia de valorizar o ensino de línguas por meio da valorização e articulação do francês língua estrangeira (FLE) e do português língua materna (PLM). O material escrito sobre o Projeto Bivalência cita autores como Mello, Barbosa, Cerdan, Dahlet, Auada, Fonseca, Moore e outros, que falam da construção, em torno de uma preocupação fundamental, do contato, aproximação e integração entre as metodologias e práticas pedagógicas de ensino da língua materna (LM) e da língua estrangeira (LE). Isso fica explícito no prefácio do livro intitulado “Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência”, organizado por Prado e Cunha (2003) (material escrito), quando indica que “o que aqui se propõe é uma *bivalência* [...] o projeto de integração do português língua materna e do francês língua estrangeira, denominado *Projeto Bivalência*” (PRADO & CUNHA, 2003, p.9-10).

Considerada a importância do ensino de línguas estrangeiras nos programas escolares, é salutar ressaltar Mello (1997), ao tratar do Projeto Bivalência, defendendo que o mais importante dos objetivos práticos do ensino de francês língua estrangeira (FLE) é o objetivo lingüístico de complementação e aperfeiçoamento da aprendizagem de língua materna (LM), que pode ser atingido graças ao uso de um método contrastivo, na perspectiva proposta pelo **Projeto Bivalência**, “uma política voltada para uma formação multilíngüe será positiva” (p.45).

O Projeto Bivalência representou, conforme se observa na análise do material escrito, o livro intitulado “Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência”, organizado por Prado e Cunha (2003), o produto da integração entre o ensino do português língua materna (PLM) e do ensino de francês língua estrangeira (FLE), não só com o objetivo de aproximação dessas línguas, mas também de combinação de conteúdos, metodologias e incorporações didáticas. Essa integração, entre as duas línguas, no ensino/aprendizagem faz pensar em dois objetivos relevantes, mas, por vezes, ignorados ou desconsiderados do ensino de uma língua ou de outra. O importante é:

- a) permitir aos alunos o conhecimento e/ou reconhecimento das diferentes visões de mundo. Entender que nenhuma cultura se sobrepõe à outra, ao contrário, elas podem valorizar a diversidade de contribuições culturais;
- b) permitir o desenvolvimento de habilidades de reflexão metalingüística, ou seja, analisar criticamente o uso da língua nos processos de interculturalidade.

Por isso, Jean-Louis Chiss da Université III- Sorbonne Nouvelle, França, aponta no material escrito que

no momento em que desenvolve no Brasil uma “cultura de renovação” no campo da língua materna, que coincide com a busca, em vários países – inclusive França- de caminhos para uma ampliação metodológica do “francês língua estrangeira” e de uma abertura multilíngüe e multicultural, a *Bivalência* pode constituir uma fonte de experiências e a ocasião para novas interrogações teóricas. (PRADO & CUNHA, 2003, p.13)

A educação e o currículo escolar assim como a sociedade estão se transformando, por isso, como apontam Moreira e Santos (2006), deixou-se de lado o caráter apenas meramente técnico e metodológico, podendo-se perceber posturas mais críticas orientadas por perspectivas de caráter sociológico, político e epistemológico. A preocupação com a organização do conhecimento escolar associa-se às preocupações com o interior da escola e com as relações históricas e sociais envolvidas nesta contingência, desse modo “o currículo e a educação estão

profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados” (p.26).

Esta integração didático/pedagógica entre português língua materna (PLM) e francês língua estrangeira (FLE) teve como objetivo desenvolver reflexões e ações docentes no ensino/aprendizagem das duas línguas, com o intuito de incentivar os professores a refletirem sobre suas próprias práticas em sala de aula, com a pretensão de adequá-las às necessidades dos educandos. É importante ressaltar que isso não significou comparar as diferenças e semelhanças entre esses dois sistemas lingüísticos, mas sim fornecer subsídios metodológicos para refletir sobre as contribuições didáticas para o ensino/aprendizagem dessas línguas. Por isso, afirma Barbosa (2003), no documento escrito em análise, citado anteriormente, “Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência”, organizado por Prado e Cunha (2003), referindo-se ao Projeto Bivalência,

a própria noção de “projeto” indica que as soluções ainda não foram encontradas mas que existe, uma hipótese de trabalho a ser experimentada e nutrida de conteúdos e de práticas negociadas, conjuntamente, pelos professores de língua(s), no respeito de suas especificidades. (In: Prado e Cunha, 2003, p. 147)

Com relação ao que propõe o documento escrito, em análise, a respeito do Projeto Bivalência, Cerdan (2003), também citado no material escrito que analisa o Projeto Bivalência, organizado por Prado e Cunha (2003), esclarece que este projeto nasceu no Brasil em 1994, fruto de uma parceria entre os *Bureaux de Cooperation Linguistique et Educative* (BCLE) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), para responder a duas preocupações nacionais:

- a) as dificuldades encontradas no ensino de português língua materna (PLM);
- b) a constatação do recuo do ensino de francês língua estrangeira (FLE).

Nas palavras de Dahlet (2003), citado no documento “Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência”, organizado por Prado e Cunha (2003),

Se, ao invés de conduzir o aprendiz a enfrentar isoladamente uma língua estrangeira que ele verá apenas como um código dissociado do seu, optar-se por uma conduta integrada, isso quererá dizer que se buscará aproximar o ensino da língua materna (LM) e da língua estrangeira (LE), apelando para laços e relações entre os componentes das línguas a aprender e, entre esses componentes e outros parâmetros do ato da aprendizagem. (In: Prado e Cunha, 2003, p.33)

É salutar a ressalva de que, com base no que foi apresentado até aqui, se entende que o Projeto Bivalência permitiu ao educando construir conhecimento a partir do reconhecimento do que já dominava em termos lingüísticos, conforme aponta Trevis (1993), citado por Cunha (2003), um dos organizadores do documento escrito, em análise, ao estabelecer que a apreensão de um segundo sistema lingüístico “se dará com ajuda de processos cognitivos que trarão o desconhecido para o conhecido, através dos conhecimentos já construídos” (p.58). Desse modo, pode-se concluir que o Projeto Bivalência nos conduz a desnaturalização de que a língua estrangeira apresente uma outra visão de mundo oposta e/ou superior àquela vivida na língua materna.

Na qualidade de proposta, apresentada por Prado e Cunha (2003), de aproximação de ensino de língua materna (LM) e língua estrangeira (LE), não houve equivalentes, à época, ao Projeto Bivalência. A crença na mudança gerada pelo Bivalência foi constantemente expressa com base na hipótese de que “dando certo em francês, a mesma metodologia pode ser aplicada ao português com as mesmas vantagens técnicas” (DAHLET, 2003, p.42).

Trabalhar com o ensino de línguas estrangeiras valorizando e respeitando os conhecimentos culturais e lingüísticos da língua materna, partindo da comparação entre essas línguas para alcançar as diferenças e, então, o que há de novo, em termos de conhecimentos, só reforça a opção pelo referencial teórico apresentado ao primeiro capítulo desta dissertação. Optamos pela proposição do ensino de línguas estrangeiras com base numa perspectiva multicultural, ancorada na interculturalidade “como estratégia de democratização do saber”, defendida por Tramonte (2003, 2007) e no incentivo, respeito e valorização da pluralidade cultural apontados por Canen (2001, 2002, 2005, 2007, 2008). Além disso, contamos com as contribuições de Moita Lopes (1996, 1998, 2002, 2003) para discutir o papel do ensino de línguas na sala de aula de educação básica, de Soares (2002, 2003) para tratar do papel da escola na condição de transmissora da linguagem formal, Figueiredo & Glenadel (2006) para discutir o papel do ensino de francês e com as contribuições de Candau (2002, 2003, 2005, 2008) e Moreira (1996, 1997, 1999, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008), para ampliar as discussões relativas à perspectiva multicultural.

Essa proposta de integração entre língua estrangeira (LE) e língua materna (LM), baseou-se na formação bivalente dos professores de português língua materna (PLM) e francês língua estrangeira (FLE), os quais poderiam mediar o processo de ensino/aprendizagem dessas duas

línguas. Todavia, perante a compartimentação dos ensinamentos, que distinguem língua materna (LM) e língua estrangeira (LE), a concretização do processo poderia ser comprometida. Por isso, no início da escolarização bivalente, em contexto brasileiro, trabalhou-se com um momento de sensibilização reflexiva, alternando, aos poucos, com a abertura a percepções da diversidade cultural sem prever o uso comunicativo em LE, pois “sabe-se que é possível interessar-se por uma língua estrangeira sem querer falá-la” (DAHLET, In: Prado e Cunha, 2003, p.47).

Segundo José Carlos Cunha, 2003, citado em “Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência”, organizado por Prado e Cunha (2003), muitas vezes, desconhece-se o que se faz no processo ensino/aprendizagem de língua materna (LM) ou de língua estrangeira (LE); não há articulação evidente e sistemática entre elas. Perde-se a oportunidade de aproveitar no ensino de língua estrangeira (LE) os conhecimentos adquiridos pelos alunos em língua materna (LM). Distingue-se o aprendizado dessas línguas, compartimentando-as em disciplinas distintas, como se o processo fosse um processo distinto. “As práticas de sala de aula e os pressupostos teóricos (lingüísticos, metodológicos etc) que estão na base do ensino/aprendizagem da LM e da LE, permanecem demasiadamente afastados uns dos outros” (p.57).

Aproximar essas línguas, tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista da prática didático/pedagógica de sala de aula, favoreceu uma apropriação mais significativa de uma e de outra língua. Para Trevisse (2003) (apud Cunha, 2003, p.58), os alunos aprendem um segundo sistema lingüístico com a ajuda dos processos cognitivos que trazem “o desconhecido para o conhecido”, ou seja, os conhecimentos já construídos facilitam a apreensão de novos. Além do mais, a semelhança entre as duas línguas não justifica o distanciamento, que ocorre na prática, entre suas metodologias, objetivos, programas e conteúdos.

Sob a perspectiva do Projeto Bivalência, a integração do ensino do português língua materna (PLM) e do francês língua estrangeira (FLE) permitiu a introdução, no cenário escolar, da formação de uma consciência crítica da diversidade de regras de linguagem e do contexto social em que estão representados. Dessa forma, torna-se possível considerar que o Projeto Bivalência se aproximou das preocupações das autoridades brasileiras, uma vez que por meio do domínio desses conhecimentos de respeito e integração às diversidades sociais e culturais, também propostos por Canen (2005) e Tramonte (2007), constroem-se uma formação cidadã integral e crítica do mundo em que se vive.

Isto nos remete a Mey (1998), quando estabelece que a língua se relaciona com as demandas humanas de pertencimento, construção e desenvolvimento social, referindo-se, portanto, à forma como uma sociedade se expressa. Com base nesta vertente, ressaltamos que apesar de um falante individualmente perceber sua expressão lingüística como um traço pessoal, é importante conscientizá-lo da construção social que levou a este resultado, pois de outro modo, “uma língua verdadeiramente “individual”, estritamente egocêntrica, não seria entendida por ninguém. O contexto que torna a língua possível é também o contexto que permite ao indivíduo ser ele mesmo, e usar sua língua de acordo com os seus desejos pessoais” (p.77).

Moita Lopes (1996) acrescenta que o ensino de uma língua estrangeira (LE) não deve restringir-se ao ensino de habilidades que atendam somente às demandas educacionais, mas deve também permitir ao educando prosseguir mais facilmente, possibilitando-lhe entrar em contato, por meio da aprendizagem de língua (s) estrangeira (s) com outras perspectivas culturais que favoreçam a consciência e compreensão de sua própria cultura. A educação, segundo Moita Lopes (1996), deve prover no aluno meios de agir e transformar o mundo que o cerca, conforme seus interesses, por isso, afirma que “o ensino de LE fornece ao aprendiz uma base discursiva, através de seu engajamento na negociação do significado via discurso escrito, que pode ser ampliada mais tarde via discurso oral” (p.134).

Entende-se, portanto, que, por meio da interação lingüística entre francês língua estrangeira (FLE) e português língua materna (PLM), o Projeto Bivalência propiciou aos alunos, favorecidos por ele, a oportunidade de entrar em contato com uma outra cultura, incentivando-os desde o início a observarem as diferenças e aproximações partindo da origem latina comum às duas línguas. Para Tramonte (2007), o enfoque interacional no ensino de línguas estrangeiras “permite uma melhor compreensão da importância da percepção da pluralidade cultural que hoje direciona o ensino de línguas, [...] além de comunicar-se, o aluno precisa inteirar-se dos valores que norteiam outras culturas” (s/p).

Ainda com relação ao que se apresenta no material escrito sobre o Projeto Bivalência, Dahlet (2003), citado neste documento, entende que,

o processo de integração de L1 (LM) e L2 (LE) só pode funcionar se os sujeitos dessas práticas forem constituídos em atores de suas práticas e se o universo de discurso construído pela integração, na interface dos dois ensinos, for um universo que reúna e afaste tudo ao mesmo tempo, porque aparece entre eles. (In: Prado e Cunha, 2003, p. 51-52)

Considerando que um aprendizado não parte da estaca zero, mas sim das representações e construções cotidianas de conhecimento, é possível afirmar que, na passagem do aprendizado de uma língua à outra, o aluno estabeleça relações lingüísticas a partir de seus conhecimentos interiorizados. Por isso, entende-se que o professor de língua estrangeira (LE) precisa conscientizar-se de que pode permitir ao educando estabelecer relações com a língua materna (LM), destacando aproximações e diferenças lingüísticas entre as línguas, permitindo que o conhecimento de novas situações culturais possa levá-lo ao melhor conhecimento do outro e de si mesmo. Isso é confirmado em Auada e Fonseca (2003), citadas por Prado e Cunha (2003), em “Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência”, organizado por Prado e Cunha (2003), ao afirmarem que o Projeto Bivalência “valoriza a inter-relação lingüística e procura despertar os professores para as vantagens que esse trabalho traz para o processo de ensino/aprendizagem” (p. 75).

Ao pretender que a proposta de integração das línguas, materna e estrangeira, se desse, ainda, nos cursos de formação de professores de português língua materna (PLM) e francês língua estrangeira (FLE), teve-se a intenção, com a prática do Projeto Bivalência, de que o processo de ensino/aprendizagem lingüístico acontecesse simultaneamente, como pode ser confirmado em Dahlet (2003), citado no documento escrito “Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência”, organizado por Prado e Cunha (2003), “a integração se beneficia da existência da corporação profissional *bivalente* dos professores de PLM-FLE, que constituem os mediadores por excelência da mutualidade buscada na aprendizagem das duas línguas” (p.47).

Por isso, inicialmente, de acordo com o que foi apresentado no material escrito, em análise, trabalhou-se no Projeto Bivalência com elementos de sensibilização reflexiva entre as duas línguas (materna e estrangeira), a fim de que, a partir do processo de construção da diversidade cultural, o aluno pudesse aproximar os conhecimentos já construídos numa língua para a apreensão da outra, tornando, assim, a aprendizagem significativa, até porque segundo Cunha (2003), um dos organizadores do documento escrito “Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência”, organizado por Prado e Cunha (2003), a semelhança entre as duas línguas não justifica o distanciamento, que ocorre na prática, entre suas metodologias, objetivos, programas e conteúdos. Ainda, para o autor, “compreender um funcionamento de

linguagem em francês leva (o educando) a refletir sobre o mesmo funcionamento em português” (p.69).

Cunha (2003, p.67-68), no material escrito, “Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência”, organizado por Prado e Cunha (2003), apresenta um exemplo de estratégia pedagógica elaborada e experimentada por uma professora de português e francês de Belém, no qual se mostra a seguinte atividade:

1. Título: Escrever cartões-postais.
2. Público: pré-adolescentes (11-12 anos) no sistema escolar.
3. Suporte: cartões-postais redigidos em francês e em português e cartões-postais virgens de Belém.
4. Objetivos programáticos:
 - entrar em contato com alunos de Toulouse;
 - dar informações sobre a região amazônica e sobre Belém;
 - solicitar informações sobre Toulouse e a região Midi-Pyrénées.
5. Objetivos lingüísticos:
 - empregar diferentes fórmulas de introdução e de conclusão utilizadas neste tipo de texto em francês e em português;
 - utilizar diferentes tipos qualificativos em francês e em português.

Constatamos que a atividade apresentada acima pretende partir do universo cultural dos educandos para, então, apresentá-los um outro, para isso estima-se que a produção em português língua materna (PLM) conduza-os ao aprendizado do francês língua estrangeira (FLE) como um novo conhecimento lingüístico a ser adicionado e não imposto. A estratégia de utilização de cartões-postais é muito acessível ao aluno, tendo em vista que o objeto pode ser adquirido facilmente e a baixo custo, além disso, faz parte do cotidiano de qualquer cidadão, independentemente de seu país de origem, perceber que é um material comprado por turistas. Neste caso, os alunos poderão enviar e receber os cartões, favorecendo o contato com a língua estrangeira e com o falante nativo, contando, é claro, com o auxílio do professor para sanar possíveis dúvidas e dificuldades do campo lingüístico.

Entendemos, portanto, que esta estratégia didático/pedagógica nos remete ao multiculturalismo crítico questionador de preconceitos e esteriótipos e valorizador da pluralidade cultural, apontado nesta dissertação, com base em Canen (2001, 2002, 2005, 2007, 2008), de

Moreira (1996, 1997, 1999, 2002, 2003, 2005, 2006, 2008) e Candau (2002, 2003, 2005, 2008). O educador sob esta perspectiva trabalha a fim de que sua prática pedagógica lhe permita refletir e problematizar os caminhos escolhidos para transmitir e construir conhecimentos junto a seus alunos, considerando que tanto ele (educador) quanto o aprendiz sejam sujeitos não-neutros, ou seja, portadores de identidades culturais, étnicas, raciais, religiosas etc, sendo necessário enfatizar que como sujeitos multiculturais que somos, influenciados por histórias de vida e procedimentos identitários, que trabalheamos a fim de “incorporar o papel do professor como pesquisador em ação, problematizando a pseudoneutralidade tanto no ato de ensinar como no de pesquisar” (CANEN, 2008, b, p.299).

Porém, a discussão posta, até o momento, pela integração lingüística, metodológica e programática do ensino de francês língua estrangeira (FLE), relacionando-se com os conhecimentos internalizados de português língua materna (PLM), é desconstruída por Danièle Moore (2003), também citada no documento escrito que analisa o Projeto Bivalência, quando Moore (2003) apontar aspectos diversos da discussão, chamando atenção para a existência dos professores de línguas estrangeiras adeptos ao “tudo em francês”, os quais concebem a aquisição, o processo ensino/aprendizagem da língua estrangeira por meio do contato direto com a língua-alvo, ou seja, em condições que, segundo eles, melhor se aproximem das condições de utilização prática da língua estrangeira. “Essas posições têm como argumento, entre outros, o esforço de expor o aluno à língua estrangeira, tendo como modelo a criança que adquire sua língua materna” (p.89).

Durante muito tempo este foi o perfil do acesso ao conhecimento de línguas estrangeiras, porém numa época tomada pela rapidez tecnológica e midiática que contribuem para a aproximação das culturas no mundo, é preciso superar a desigualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento que por tanto tempo existiu em nosso país. Posição que se confirma em Tramonte (2007) que apresenta como perspectiva que “a superação da desigualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento é um aspecto relevante quando falamos de uma realidade tão excludente quanto a brasileira”(s/p). Acrescida pela contribuição de Canen (2007) que, numa perspectiva crítica do multiculturalismo propõe que se veja o multiculturalismo como uma tentativa de diálogo e negociação de estratégias que combatam os padrões impeditivos ao avanço da produção do conhecimento multicultural desafiador e valorizador da pluralidade e diversidade identitária e cultural.

Concordamos com Moita Lopes (2002), quando argumenta que a sala de aula de línguas estrangeiras é privilegiada pelo fato de preconizar um ambiente favorável ao diálogo cultural. Aprender uma língua estrangeira ultrapassa a função de atuar numa outra cultura questionando, desenvolvendo e construindo o significado das relações históricas, sociais e culturais que se estabelecem no encontro da língua estrangeira com a língua materna. Desse modo, Moita Lopes (2002) afirma que “aprender a construir significados em LE, é aprender a se construir como sujeito discursivo” (p.194), na medida em que o aprendizado de línguas estrangeiras represente a construção social do educando.

Portanto, refletir sobre a relevância da alternância lingüística, estabelecida entre o português língua materna (PLM) e o francês língua estrangeira (FLE), apresentada pelo Projeto Bivalência, significa refletir sobre o ensino de língua estrangeira à luz das contribuições recebidas da língua materna (LM) e, dos benefícios, tanto para os educandos quanto para os professores, dessa facilitação da construção dos conhecimentos em francês língua estrangeira (FLE). Ainda segundo Prado, Putziger e Santos (2003), autoras citadas no documento escrito “Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência”, organizado por Prado e Cunha (2003), ao se analisar a prática do Projeto Bivalência, é importante considerar os conhecimentos prévios dos educandos em língua materna (LM), pois as aproximações estruturais e lexicais, entre elas, “poupam as dificuldades enfrentadas pelos alunos, cuja língua materna não pertence ao grupo das línguas neolatinas, as possibilidades de exploração das semelhanças são evidentes” (p.124).

Logo, entende-se que a integração lingüística promovida pelo Projeto Bivalência permitiu introduzir no universo escolar o desenvolvimento de metodologias que permitiram uma troca intercultural, ou seja, com base na confrontação e negociação de saberes, oferecendo elementos lingüísticos que facilitassem a comunicação e a ampliação do universo cultural dos alunos, perspectiva presente em Tramonte (2007). Superar a desigualdade de acesso ao conhecimento e ampliar a oportunidade de intercâmbio cultural e de possibilidades de expressão e comunicação, fazem da experiência vivida com o Projeto Bivalência uma boa justificativa para que o acesso ao ensino de línguas estrangeiras, integrando pressupostos lingüísticos, metodológicos e culturais, seja considerado um direito, um requisito aos alunos que freqüentam a escola pública, em grande parte oriundos das classes populares e excluídos do acesso ao conhecimento de línguas estrangeiras.

Perspectiva presente, também, nas palavras de Tramonte (2007),

a democratização do acesso à língua estrangeira (LE) está intrinsecamente ligada ao tema da diversidade cultural que vem adquirindo crescente importância na atualidade [...] é preciso pensar na construção de alternativas concretas que representem, na prática, iniciativas de democratização em todos os níveis, e, relevantemente, no campo de acesso ao conhecimento. (s/p)

O Projeto Bivalência promoveu não só aproximações e integrações lingüísticas, mas também um processo de construção social, a partir do processo de interação entre professor e aluno na sala de aula de língua estrangeira, levando-nos ao entendimento de que “o conhecimento é um processo para o qual colaboram aqueles envolvidos na prática de sala de aula, ou seja, compartilha-se aqui a idéia de que o conhecimento é uma construção social” (MOITA LOPES, 1996, p.95). Sendo assim, é possível entender a educação como um processo sócio-cultural em que professores e alunos interagem a fim de construir conjuntamente conhecimento, tirando, deste modo, o centro da aprendizagem do educando, caracterizando-se a aprendizagem em sala de aula “pela interação social entre os significados do professor e os dos alunos na tentativa de construção de um contexto mental comum [...] a educação é vista como um desenvolvimento de conhecimento conjunto” (MOITA LOPES, 1996, p.96).

2. Análise das entrevistas:

A primeira professora a ser entrevistada¹⁴ atualmente exerce sua atividade docente numa escola de educação básica de âmbito federal, portanto, distante da realidade que atingiu o Projeto Bivalência, considerando que este atendeu a escolas de âmbito municipal e estadual. Esta professora, na verdade, participou do processo de negociação entre as Secretarias de Educação e o Consulado francês, mas não fez uso deste Projeto em sua prática docente, pois em 1994, quando o Projeto Bivalência teve início, ela estava ingressando na escola de âmbito federal, citada anteriormente. A segunda professora a ser entrevistada¹⁵, indicada pela entrevistada 1, além de participar de processos de negociação para a implementação deste Projeto, utilizou-o em

¹⁴ Apesar de a professora trabalhar num colégio situado na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, esta entrevista se deu por e-mail, considerando que a entrevistada apresentava um problema ortopédico que a impossibilitava de locomover-se. A impossibilidade do aguardo de sua recuperação deveu-se ao curto tempo que se tem para a conclusão dos Cursos de Mestrado.

¹⁵ Esta professora trabalha na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, portanto, dada a distância geográfica e a impossibilidade de encontrá-la pessoalmente, esta entrevista também foi por e-mail.

sua prática docente. É importante ressaltar que, tendo em conta a ética da pesquisa, os nomes das professoras entrevistadas serão mantidos em sigilo, sendo, portanto apontadas como entrevistada 1 e entrevistada 2.

O Projeto Bivalência surgiu na década de 1990, mais precisamente em 1994, na cidade de Santos sob a liderança da professora Gisela Guidi da Universidade de Santos e de acordo com a entrevistada 1, porque “*o estreitamento do ensino/aprendizagem do PLM e do FLE mostrou-se muito benéfico para os alunos*”(Da entrevista com a professora de francês 1 em abril de 2008). De acordo com os dados levantados, a proposta foi plenamente aceita e apoiada pela Embaixada da França que, em parceria com as Secretarias de Educação do Brasil, promoveu cursos de formação continuada para os professores com o objetivo de divulgar a proposta e refletir sobre o desenvolvimento do Projeto Bivalência. Porém, mesmo tendo sido divulgado nacionalmente, nem todas escolas e estados desenvolveram o Projeto. A professora entrevistada 1 aponta que, para as escolas que apoiaram a iniciativa e se propuseram a desenvolver o Projeto Bivalência,

Houve períodos de formação em diferentes pontos do Brasil e da França, no âmbito do CREDIF (Centre de Recherche et de Diffusion du Français¹⁶), infelizmente já extinto, mas que contava com pesquisadores de renome, Daniel Coste e Janine Courtillon dentre outros. Esses pesquisadores contribuíram de modo muito significativo para a reflexão sobre o projeto. (Da entrevista com a professora de francês 1 em abril de 2008)

O que se confirma na fala da professora entrevistada 2,

Não participei das reuniões iniciais, mas sei que vários professores brasileiros e franceses no Brasil discutiam a necessidade de um projeto para (re) integrar o FLE no contexto brasileiro. (Da entrevista com a professora de francês 2 em abril de 2008)

Além das redes públicas de ensino básico, algumas universidades brasileiras assinaram este acordo de cooperação lingüística bilateral, de acordo com as entrevistadas, com o intuito de refletir sobre o ensino do português língua materna (PLM) e do francês língua estrangeira (FLE) por meio da integração metodológica entre essas duas línguas “*no contexto escolar, assumindo que os alunos trazem em LM (língua materna) uma prática discursiva importante*” (Da entrevista com a professora de francês 2 em abril de 2008). Para tanto, propôs-se que já nos cursos de graduação de professores das duas línguas, fosse visada a análise de um ensino/aprendizagem

¹⁶ Centro de Pesquisa e de Difusão do Francês.

com base na integração português língua materna (PLM) e francês língua estrangeira (FLE), “*incentivando os professores a refletirem sobre suas próprias práticas em sala de aula, a fim de melhor adaptá-las às necessidades dos alunos*”, nas palavras da entrevistada 1 (Da entrevista com a professora de francês 1 em abril de 2008).

Para as professoras entrevistadas é importante ensinar línguas estrangeiras, sejam elas quais forem, no mesmo grau de importância, a fim de que o aluno tenha a possibilidade de ampliar seus conhecimentos culturais e de construir um olhar crítico e dialógico com diferentes concepções culturais. Isso é explicitado quando é dito,

É necessário ensinar línguas estrangeiras, em geral, quanto mais, melhor. Acredito que Francês, Inglês e Espanhol devem ter a mesma importância. É preciso fazer ver aos alunos que outras culturas têm muita importância, cada língua - que traz consigo a ou as culturas, dependendo do que se ensina –contribui para saber compreender que cada povo tem diferentes visões sobre a vida, visões que devemos conhecer e respeitar. (Da entrevista com a professora de francês 1 em abril de 2008)

Sendo o Francês uma língua que traz junto, culturas (da França, do Québec, da Bélgica, do Senegal, etc...), só pode ser riqueza estudar mais esse idioma também. O mundo moderno exige que nos posicionemos pelo plurilinguismo e é nessa perspectiva que devemos nos colocar como professores de FLE. (Da entrevista com a professora de francês 2 em abril de 2008)

Considerando, por exemplo, o advento da internet que, além do imediatismo tecnológico traz consigo a possibilidade aproximação entre indivíduos nos mais diversos países do mundo é necessário, segundo Tramonte (2003), que se considere o ensino da língua estrangeira como uma possibilidade de democratização de acesso a um conhecimento mais amplo e “como um instrumento de promoção social do educando como sujeito de seu processo de aprendizagem” (p.5). Esta visão se coaduna com a perspectiva multicultural de Canen (2002 b), se considerarmos que o ensino de línguas estrangeiras numa perspectiva multicultural deve “trabalhar por uma sociedade mais justa e democrática, deve buscar meios de fugir dos radicalismos ou dogmatismos que congelam as identidades e perpetuam as discriminações” (p.176).

A participação destas professoras no Projeto Bivalência, pautou-se na crença de que o aluno, partindo dos conhecimentos lingüísticos, gramaticais e culturais de sua própria língua, pode aprender o francês língua estrangeira (FLE) por meio da interação com o português língua

materna (PLM), considerando que esta perspectiva de comparação desses discursos possibilitasse uma melhor compreensão não só dos mecanismos e funcionamentos dessas línguas, como também das culturas materna e estrangeira.

Segundo as entrevistadas,

Era um projeto que pretendia estreitar o ensino/aprendizagem de PLM e FLE, de modo a tirar o máximo proveito da aprendizagem das duas línguas, fazer com que os alunos utilizassem e transferissem de uma língua para a outra as estratégias de compreensão de textos e do discurso em geral, as competências que têm em LM e as adquirem /constroem em uma LE. (Da entrevista com a professora de francês 1 em abril de 2008)

Era e ainda é uma proposta de dar visibilidade a um trabalho de integração didática de práticas pedagógicas de PLM e FLE. Aqui em Porto Alegre, pelo menos duas colegas conseguiram ainda integrar outras áreas do conhecimento: artes, informática, história, por exemplo. Não se concebe mais uma escola em que diferentes áreas do conhecimento sejam trabalhadas de forma isolada. Interação, cooperação, troca, autonomia, reflexão são essenciais. Esse projeto tem esse foco: partir do trabalho em equipe de professores para trazer esse mesmo tipo de dinâmica para a sala de aula. Além disso, é preciso que haja um debate sobre o que o trabalho em língua na sala de aula (materna e estrangeira), trazendo à tona questões como a gramática, a correção, a expressão crítica e criativa dos alunos, por exemplo. (Da entrevista com a professora de francês 2 em abril de 2008)

Essa interação entre as línguas materna e estrangeira dentro de um mesmo contexto educacional aproxima-se da proposta de Tramonte (2003) de que é importante “partir do possível e palpável, quando se fala em escola pública para ultrapassar seus limites, alargando o universo cultural das classes populares e suas possibilidades de compreensão e “leitura do mundo” ” (p.6), além de propor que a didática do ensino de língua estrangeira se dê por meio de um processo de “negociação” entre professor e aluno.

Por isso, é salutar recorrer a Soares (2002), quando argumenta que a distância entre a linguagem que o aluno das classes populares traz consigo e a linguagem exigida como “padrão” pela escola, cria um conflito na relação que se estabelece entre esses atores, pois ao estabelecer “uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas” (p.6), cujos padrões lingüísticos são ditados como “legítimos”, acaba por estigmatizar e censurar a linguagem trazida

pelos alunos das classes populares, contribuindo, assim, para “uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar” (p.6).

Partindo do princípio de que vivemos a necessidade de estimular um ambiente educacional questionador do preconceito às diferenças e de estereótipos, é possível considerar que o Projeto Bivalência, mesmo não tendo sido apresentado como multicultural explicitamente, prima pela construção de propostas e práticas multiculturais, na medida em que, representem “uma perspectiva que busca desafiar a construção das diferenças e dos preconceitos [...] a sensibilidade à pluralidade cultural e a desconstrução de discursos que silenciam ou estereotipam o outro” (CANEN, 2002 b, p.187).

Diante do exposto, é importante ressaltar que aprender uma língua estrangeira (LE) significa ter acesso a uma nova cultura, a diferentes manifestações culturais que nos remetem à possibilidade de conhecimento de um “outro” sem, no entanto, ter de imitá-lo. Portanto, aprender línguas estrangeiras significa ter acesso à “perspectiva plurilíngüe, que considere as especificidades dos grupos com os quais atua” (TRAMONTE, 2007, s/p).

No entanto, Moita Lopes (1996) lembra que não se deve esquecer que aprendemos línguas estrangeiras com objetivos diversos. O ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira por motivação instrumental (ênfase na leitura), reduzindo a motivação integrativa, tem o objetivo de atender a demandas da aprendizagem na leitura de áreas muito específicas enfraquecendo, por vezes, “aspectos culturais da LE que está aprendendo” (p.39). Ao passo que o ensino de línguas estrangeiras que leve em conta o bilingüismo para tornar-se bicultural pode, por outro lado, “ser um objetivo muito elitizante” (p.39). Por esta razão propõe que o ensino de línguas estrangeiras seja focado em objetivos mais simples e possíveis de serem alcançados, partindo da reflexão do que é importante e interessante ensinar a alunos que poucas chances terão de expressar esses conhecimentos por meio da fala. Moita Lopes (1996) afirma que

na maioria das escolas, parece que enfatizar uma motivação instrumental seria uma abordagem muito mais coerente com a realidade. Isto inclusive recuperaria a posição de descrédito que a disciplina (língua estrangeira) atingiu, já que o professor teria um objetivo mais claro e único – ensinar a ler, que parece mais relevante – para ser realizado e provavelmente com sucesso nas condições existentes. (p.40)

E, ainda, acrescenta,

independente dos objetivos educacionais mais gerais relacionados com a aprendizagem de LÉs, tais como a possibilidade de se tornar consciente do fenômeno da linguagem através do distanciamento da língua materna que a

aprendizagem de uma LE oferece e a possibilidade de entrar em contato, através da aprendizagem de LES, com aspectos de outras culturas que favoreçam a compreensão da sua própria [...] ajuda no desenvolvimento da habilidade da leitura em língua materna. (MOITA LOPES, 1996, p.131-132)

É possível constatar, então, que a concepção maior do Projeto Bivalência era, por meio de situações do cotidiano, “*tornar o aluno consciente daquilo que ele já sabia, mas não sabia que sabia*” (Da entrevista em abril de 2008), nas palavras da professora entrevistada 1, sem esquecer que “*cada contexto, neste país imenso, era muito diferente*” (Da entrevista com a professora de francês 2 em abril de 2008). De acordo com a entrevistada 1, foram tomadas como situações cotidianas, a produção escrita (carta, bilhete etc), a apreensão de informações (leituras diversas) e a comunicação oral, como fica explícito em “*o objetivo é na comunicação escrita, a disposição de uma informação num anúncio de jornal, a formatação de uma carta, de uma bula de remédio, e na comunicação oral, a apresentação de determinada mensagem - um telejornal, uma entrevista, um programa de jogo ou de calouros na TV , etc*” (Da entrevista em abril de 2008). Partindo destas noções e atos de falas, o trabalho pautou-se em três eixos principais. O primeiro com base nos aspectos sócio-culturais das duas línguas, o segundo partiu da ampliação do domínio lingüístico e estrutural em língua materna (LM) para construir sentido em língua estrangeira (LE) e o terceiro pautou-se numa reflexão sobre a língua e a linguagem nas duas línguas.

Para que o Projeto Bivalência pudesse se desenvolver plenamente era preciso uma grande sintonia de trabalho entre os professores de português língua materna (PLM) e francês língua estrangeira (FLE), pois “*trabalhavam em conjunto para elaborar as atividades a serem feitas em sala de aula. Planejavam e avaliavam juntos*” (Da entrevista em abril de 2008), de acordo com dado colhido na entrevista 1. Não havia a necessidade de ser o mesmo professor para as duas disciplinas, pelo contrário, havia a possibilidade de serem professores diferentes, porém, o trabalho tinha que, necessariamente, ser em conjunto, nas palavras da professora 1, “*Era um trabalho que pedia muitas horas de reflexão, muito estudo teórico*” (Da entrevista em abril de 2008).

Além disso, como ressalta a entrevistada 2,

Havia uma comissão nacional com tutoria do Professor Jean-Louis Chiss que debatia regularmente com representantes de diferentes cidades o que estava se fazendo localmente. Inicialmente havia uma coordenação da professora Gisela Guidi, de Santos. As equipes se

formaram de diferentes formas. No Rio Grande do Sul, a APFRS (Associação de Professores de francês do Rio Grande do Sul) coordenou esse trabalho com as dificuldades que um trabalho voluntário acarreta. (Da entrevista em abril de 2008)

As professoras entrevistadas ressaltaram a importância do trabalho em equipe para o êxito do Projeto Bivalência, na medida em que a construção de um ambiente favorável, e ao mesmo tempo ligado, ao contexto do aluno pudesse fazê-lo partir de seus conhecimentos prévios para outros que pudessem ampliar suas formas de construção de conhecimento e de visão de mundo, reconhecendo a diferença entre as diferentes culturas, sem, no entanto, desprezar a sua própria. Recorremos a Moreira (2002), ao propor que se dialogue com base no multiculturalismo crítico¹⁷, questionando as diferenças e as relações de poder que as produzem e, como estratégia pedagógica de enriquecimento das discussões e reflexões sobre currículo, cultura e diferença no espaço escolar.

É importante salientar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) permitiram uma nova reflexão sobre a língua estrangeira que favoreceu uma nova visão no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira, ao afirmar que,

Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão das culturas estrangeiras. O desenvolvimento da habilidade de entender/ dizer o que as outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras como da materna. (p.37)

Moreira e Candau (2003) convidam-nos a concebemos a escola como um “cruzamento de culturas”, fazendo-se necessário que o professor reveja seu olhar, sua postura e sua capacidade de identificar a diversidade de culturas presente no universo escolar. Para que um currículo possa ser construído a partir de uma perspectiva multicultural, não basta introduzir ou acrescentar temas sociais e culturais, é preciso que se questione e se desnaturalize a realidade atual. Portanto, “a escola, neste contexto, mais que transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas” (p.160).

A partir da abordagem acima, argumentamos que, no que diga respeito à avaliação, o propósito do Projeto Bivalência não se desfez. Assim como no cotidiano programático das atividades desenvolvidas em sala de aula, o aspecto da articulação entre francês língua

¹⁷ O autor caracteriza o multiculturalismo crítico como capacidade e esforço de desnaturalização e questionamento das relações de poder envolvidas nas situações em que as diferenças coexistem (p.18).

estrangeira (FLE) e o português língua materna (PLM), valorizando os conhecimento que os alunos já dispunham, manteve-se no enfoque avaliativo do ensino/aprendizagem. “*Na realidade, tendo em vista as especificidades locais, cada equipe propôs suas modalidades de avaliação coerentemente com as seqüências pedagógicas planejadas*” (Da entrevista com a professora de francês 2 em abril de 2008). Ao passo que a entrevistada 1 ressalta especial atenção dada à interpretação de textos com respostas em português língua materna, a fim de que o educando pudesse, por meio do domínio de seu idioma, demonstrar sua percepção sobre o material selecionado,

Nas palavras da entrevistada 1,

Um dos aspectos da Bivalência que influenciou a avaliação foi o enfoque dado à avaliação de interpretação de textos, com respostas em língua materna, o que permite uma percepção mais acurada da compreensão que o leitor teve do texto em LE, evitando a simples localização de passagens que dizem respeito à pergunta feita. (Da entrevista em abril de 2008)

As professoras entrevistadas apresentaram um panorama muito geral sobre a prática avaliativa no Projeto Bivalência, pois, como já foi dito anteriormente, havia encontros para discutir e propor estratégias de ensino/aprendizagem, mas os professores tinham liberdade de aplicá-las (as avaliações) livremente. A entrevistada 1, por não ter praticado o Projeto Bivalência em sala de aula, discursou sobre o que se propunha para esta etapa pedagógica do aprendizado. Enquanto a entrevistada 2, que participou do Projeto, na prática, declarou que cada equipe, de acordo com as necessidades do grupo atendido, aplicava estratégias de avaliação coerentes com o propósito do Projeto Bivalência e com a realidade local, porém, sem explicitar exemplos mais detalhados.

A avaliação, embora haja quem discorde, não é um processo meramente técnico, tampouco neutro, ela envolve sentimentos, ideologias e posicionamentos que definem seus rumos, ainda que não sejam, claramente, perceptíveis. Do mesmo modo que propõe o Projeto Bivalência, para Canen (2001), o professor que toma como ponto de partida o contexto cultural em que estão inseridos os educandos “terá muito mais chances de conseguir bons resultados na avaliação efetuada no decorrer de seu curso” (p.15), na medida em que desse modo o professor contribui para o fortalecimento da auto-estima dos educandos.

Um processo de avaliação aliado a uma perspectiva valorizadora da diversidade cultural de educandos e instituições de ensino, estimuladora de políticas e práticas de comprometimento

com o sucesso escolar e com o das instituições educacionais, “brotarão” do efetivo repensar sobre os critérios de avaliação.

De acordo com Guba e Lincoln¹⁸, citados por Canen (2005), a partir dos anos 80 e 90, toma força a defesa de uma avaliação diagnóstica ou formativa, “voltada ao cotidiano das instituições educacionais” (p.102). A prática de avaliação sob a perspectiva somativa e classificatória executada ao final do processo, com vista a classificar os alunos em aptos e não aptos, começa a “conviver” com a perspectiva diagnóstica ou formativa que objetiva, por meio de várias atividades e instrumentos avaliativos, ter acesso aos inúmeros “estágios” do processo ensino/aprendizagem.

A árdua tarefa de avaliar apresenta-se, neste momento, como uma estratégia de trabalho que se associa ao cotidiano a fim de facilitar a compreensão da situação por meio de informações que levem os personagens nela envolvidos à interpretação, entendimento e intervenção do processo. É nesta perspectiva de conscientização que recorremos a Saul (2006), quando propõe uma avaliação caracterizada como um processo descritivo, analítico e crítico e cujo compromisso maior seja o de “fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas em ação” (p.61).

Ainda de acordo com Canen (2005):

Considero que, nos anos 2000, que vivemos agora, poderíamos superar as dicotomias e trabalhar as tensões da avaliação, entendendo que se trata de um processo político que, se de um lado pode legitimar a exclusão, se for compreendido apenas em seus aspectos técnicos, pode, por outro lado, ser trabalhado em uma perspectiva transformadora, voltada ao sucesso escolar e das instituições educacionais. (p.104)

A autora acima aponta o que, a seu ver, se constituem como as principais tensões a serem trabalhadas em uma avaliação transformadora, multicultural, desafiadora de preconceitos e valorizadora da diversidade cultural.

¹⁸ De acordo com Guba e Lincoln, a avaliação nos últimos cem anos passou por “gerações” que lhe atribuíram diferentes funções. A primeira caracterizou-se pela mensuração, aplicação de testes padronizados e pelo papel técnico do avaliador. A segunda, pela ênfase na definição de objetivos de aprendizagem. A terceira pela introdução do caráter de julgamento à avaliação que deveria ser analisada pelo mérito e relevância do objeto ou prática avaliados. A quarta geração volta-se à avaliação construtivista e responsiva que se sustenta na necessidade de construção da avaliação por todos os envolvidos no processo educacional, por meio de negociação, sem padrões ou critérios definidos a priori. (Canen, 2005, p. 101- 103).

A primeira delas, avaliação objetivista /avaliação responsiva, consiste em estar atento à necessidade de adequação dos critérios avaliativos, de aprendizagem e/ou de desempenho institucional, ao contexto social ao qual se aplica, a fim de “levar em conta a diversidade cultural na avaliação” (p.104).

A segunda tensão, universalismo-relativismo, pauta-se na questão de que, ao avaliar com base em critérios, ditos “universais”, em verdade, construídos a partir da ideologia representativa de uma parcela social; é preciso dialogar, constantemente, com o contexto a ser avaliado, caso contrário, “estamos “relativizando” nossas “grandes” verdades e nossos critérios “universais” para valorizar a diversidade, (...) em vez de avaliarmos, apenas, para homogeneizarmos e uniformizarmos tudo e todos” (p. 105).

A última, formativa/somativa; diagnóstica/classificatória, pode ser amenizada se houver equilíbrio. A avaliação somativa pode auxiliar o processo avaliativo da aprendizagem e/ou de desempenho institucional, se associada a um processo de avaliação diagnóstica, baseado em uma diversificação de instrumentos de avaliação.

Tramonte (2003a) argumenta que “a educação intercultural reforça a possibilidade de vivenciar a mundialização” (p.1), ou seja, é preciso que se desenvolva no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, situações pedagógicas que possibilitem ao educando, por meio da experiência com outros universos culturais, reforçar o “ponto de vista da democratização da cultura dos povos, contribuindo para a tolerância, combatendo estereótipos e preconceitos e desmistificando o mito da superioridade cultural” (p.1).

De acordo com Bohn (1988), citado por Tramonte (2003), “o conhecimento deve imergir da própria natureza da ação interativa dos acontecimentos da ação educativa”(p.9). Isso significa dizer que pode ser possível que assim como o processo de ensino/aprendizagem, também a avaliação em língua estrangeira pode ser negociada entre professores e educandos, na medida em que juntos possam escolher, questionar e avaliar procedimentos e materiais didáticos que contemplem o processo educativo e a realidade a que se aplicam. Isso aconteceu com o Projeto Bivalência que, como foi apontado pelas professoras entrevistadas anteriormente, não apresentava um modelo pré-estabelecido de avaliação, no entanto deveria ter como princípio norteador à proposta de trabalho de ensino/aprendizagem que movia o Projeto, no que diz respeito à diversidade cultural no interior das salas de aulas e aos conhecimentos prévios dos educandos.

Diante do exposto, é de se considerar que o Projeto Bivalência representou uma realização científico-institucional coletiva entre Brasil e França, contribuindo, portanto, para a reflexão de uma cultura de renovação e reformulação no campo do ensino/aprendizagem tanto de línguas estrangeiras quanto de língua materna. Seu nascimento se deu em 1994, mas, desde o início dos anos 1990, autoridades do campo educacional, sejam em âmbito municipal ou estadual, tinham como objetivo maior reformular o ensino de línguas subsidiado por projetos inovadores. Segundo Cerdan, 2003, citado em “Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência”, organizado por Prado e Cunha (2003), estes acordos reunidos conhecidos como Formação Integrada de Línguas (FIL) “baseavam-se no treinamento para a prática de uma metodologia centrada no trabalho em grupo e na autonomia dos alunos, tornando mais eficaz o ensino/aprendizagem do PLM e do FLE” (p.17).

Como já foi ressaltado anteriormente pelas professoras entrevistadas, o Projeto Bivalência promovia encontros para a discussão e formação dos professores que aderiram a esta prática, na França e no Brasil, no caso deste último em Salvador¹⁹. Contava-se, para tanto, com reuniões semanais para preparação dos cursos e do material, com reuniões mensais para harmonização dos métodos e intercâmbio entre as diversas equipes regionais e, em média, dois seminários por ano com professores que vinham da França que abordavam temas como, “leitura, gramática textual, a utilização da imagem em aula de língua, a oralidade e a comunicação, as relações entre língua materna e língua estrangeira e a gestão da aula” (CERDAN, In: Prado e Cunha, 2003, p.24).

Segundo os estados e em função dos recursos humanos locais, os esforços voltaram-se para a formação contínua e o acompanhamento pedagógico das equipes bivalentes ou para a pesquisa universitária e a introdução da problemática da Bivalência na formação inicial, no seio dos departamentos de metodologia ou de ciências da educação. Essa implantação depende igualmente do grau de investimento das autoridades educativas, do estado ou do município, sem esquecer a forte motivação e o dinamismo sempre renovado dos membros da Comissão Nacional em seus respectivos estados. (CERDAN, In: Prado e Cunha, 2003, p.25)

Estar presente e atuante no Projeto Bivalência demandava do professor muito tempo livre para as reuniões semanais, semestrais e seminários de formação continuada, além disso, demandava também tempo disponível para estudos, pesquisas e constante contato entre os

¹⁹ Os encontros regionais aconteciam em Salvador (Bahia) pelo fato de Martine Cerdan, à época adida lingüística, ser responsável pelo Bureaux de Coopération Linguistique et Educative* (BCLE) e coordenadora nacional do Projeto Bivalência.

* Agências de Cooperação Lingüística e Educativa.

professores que dividiam as turmas de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE). Por isso, como os encontros regionais aconteciam em Salvador alguns professores começaram a encontrar dificuldades de ordem burocrática para se deslocarem até os locais dos encontros, pois isso significava ausentarem-se de algumas de suas atividades pedagógicas cotidianas. Cerdan (2003), citado no documento escrito “Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência”, organizado por Prado e Cunha (2003), acrescenta que uma das grandes dificuldades consistiu na implementação de seminários nacionais de formação continuada para que contemplasse um maior número de professores em função da “redução de créditos concedidos, associada à extensão do território brasileiro” (p.29), e outra foi a dificuldade para nomear um coordenador nacional em período de tempo integral e com dedicação exclusiva que pudesse se deslocar territorialmente, “a fim de efetuar um trabalho de aproximação” (p.29).

Fruto dessas e de outras limitações e/ou restrições, o Projeto Bivalência perdurou por quatro anos, ou seja, findou em 1998, como afirmaram as professoras entrevistadas. Contudo cada uma delas ressaltou aspectos diferentes representativos da extinção do Projeto Bivalência.

Para a entrevistada 1,

A grande dificuldade foi formar equipes PLM / FLE que tivessem horários em que pudessem trabalhar conjuntamente. Somou-se a isso o fato de o horário de um colégio ter impedimentos de várias ordens para ser possível colocar professores de PLM e FLE em turmas nos mesmos dias e tendo os mesmos horários livres. Como qualquer projeto, Bivalência demandava dos professores muitas horas de preparação, de planejamento, de discussão e avaliação das ações. Muitas vezes, havia interesse por parte dos professores de FLE mas, não por parte dos professores de PLM e vice-versa. (Da entrevista com a professora de francês 1 em abril de 2008)

A entrevistada 2, ressaltou a perspectiva científico-institucional afirmando que,

Na realidade um projeto nacional como esse é muito difícil e caro. A Embaixada da França por muito tempo conseguiu mantê-lo. Tudo em Educação exige tempo, e na realidade seria preciso formação local contínua. Além disso, a formação que houve com missões de vários professores da França e deslocamento da Professora Gisela Guidi, contemplava o FLE. Seria importante que tivesse tido um acordo com o MEC para um projeto em conjunto. Não houve também possibilidade de que uma universidade brasileira assumisse integrando setores de PLM e FLE. (Da entrevista com a professora de francês 2 em abril de 2008)

A entrevistada 2 apontou que, na região sul do país, houve extensão da filosofia do Projeto Bivalência para outras áreas de conhecimento, *“pelo menos duas colegas conseguiram ainda integrar outras áreas do conhecimento: artes, informática, história por exemplo”* (Da entrevista com a professora de francês 2 em abril de 2008), mesma região geográfica onde Cristiana Tramonte (2007), um de nossos referenciais teóricos, desenvolve o Projeto *“Dialogando com o mundo: trocas interculturais e ensino de língua italiana”*, em convênio com a Universidade Federal de Santa Catarina que, mesmo sem atender ao território nacional como o Projeto Bivalência, pode-se considerar que coincidem no desenvolvimento da perspectiva de *“transformar uma limitação em uma possibilidade”*(s/p).

Além disso, ao tentar integrar disciplinas trabalhadas isoladamente, constata-se uma prática multicultural sob a perspectiva de Canen (2002, b) de que partindo da prática multicultural de desafio à construção das diferenças e dos preconceitos é possível construir práticas curriculares multiculturais sob três aspectos. Primeiro, compreendendo a construção da identidade como provisória e não como fato consumado; segundo, associando discursos de diversos campos, e, por último, concebendo a avaliação como conhecimento dos universos culturais dos alunos e não como classificação em *“bons”* ou *“maus”* alunos. Nesta perspectiva, *“trabalhar no sentido de promover uma visão das identidades como frutos de construções, sempre provisórias e híbridas, pode ser um importante ponto em propostas curriculares multiculturais”* (p.191).

Torna-se, então, necessário que se questione a formação dos futuros professores com base numa perspectiva multicultural tendo como foco a análise de *“seu potencial para a discussão da diversidade e das diferenças”* (CANEN, 2008, b, p.298). O trabalho do professor sob a ótica multicultural deve pautar-se na sensibilização à diversidade cultural tanto por parte de si próprios quanto por parte dos educandos. É importante não se deixar levar pelo campo das visões estáticas, do pensamento único, optando pela *“pluralidade paradigmática defendida pelo olhar multicultural”* (CANEN, 2008, b, p.300). Assumir esta prática significa valorizar as diversas contribuições e alternativas paradigmáticas, romper com barreiras curriculares e trabalhar a importância da valorização e da conscientização do acesso *“a pontos de vista culturais plurais”* (CANEN, 2008, b, p.301).

As professoras entrevistadas sobre o Projeto Bivalência explicitaram suas participações no Projeto Bivalência por acreditarem na validade da proposta de interação e articulação entre

francês língua estrangeira (FLE) e português língua materna (PLM). Apesar da novidade que surgia, essas docentes acreditaram que a proposta e/ou intenção político/pedagógica poderia beneficiar, principalmente, àqueles educandos, que, oriundos das classes populares, tivessem pouca oportunidade na vida prática de utilização real de uma língua estrangeira. De acordo com a entrevistada 2,

Em Porto Alegre, eu vivenciei duas experiências pedagógicas que me permitiram compreender melhor esse projeto. Primeiramente, em uma escola particular de forte influência piagetiana e na rede municipal, como professora de FLE, com proposta construtivista de escola por ciclos. Aliás, foi na rede municipal de Porto Alegre que pude trabalhar com três colegas que desenvolveram seqüências pedagógicas interessantes na lógica do projeto. (Da entrevista com a professora de francês 2 em abril de 2008)

Levamos em consideração, com base nas entrevistas, que o Projeto Bivalência trabalhou na perspectiva da abordagem comunicativa partindo da observação, da reflexão e da análise de elementos lingüísticos que contextualizassem essa abordagem interativa, fazendo com que deste modo o educando fosse levado à construção e à descoberta do funcionamento tanto do francês língua estrangeira (FLE) quanto do português língua materna (PLM), na medida em que “a interação entre línguas é imprescindível, inevitável. A interação, a reflexão sobre os pontos comuns entre duas ou mais línguas desenvolve a sensibilidade lingüística de um indivíduo” (Da entrevista com a professora de francês 1 em abril de 2008).

Considerando que o Projeto Bivalência teve por objetivo integrar a didática do francês língua estrangeira (FLE) e do português língua materna (PLM), a “bivalência” representou um elo entre essas duas línguas, enriquecendo a reflexão sobre o ensino de uma língua estrangeira (LE) à luz das contribuições dessa interação com a língua materna (LM), beneficiando tanto os educandos quanto os docentes, visto que “a aprendizagem é muito mais rentável se a pessoa procura fazer associações, criar pontes entre fatos da língua materna e da(s) língua(s) estrangeira(s)” (Da entrevista com a professora de francês 1 em abril de 2008).

A filosofia do Projeto Bivalência evitou o perigo apontado por Soares (2002) da distância entre a linguagem utilizada pela escola e a linguagem trazida por parte dos alunos considerados de classes populares, consistindo num dos maiores problemas e conflitos entre educando e escola. Para Soares (2002), o discurso em prol da democratização da educação popular é antigo, tomando ora uma dimensão quantitativa, em defesa da ampliação de ofertas educacionais, ora uma

dimensão qualitativa de reformas educacionais e da organização do ensino. Porém, ainda segundo Soares (2002), como não há escola para todos e os que a ela têm acesso não conseguem aprender e permanecer, sofrem a repercussão do “afunilamento que vai construindo a chamada “pirâmide educacional brasileira” [...] que se dá através da rejeição, pela escola, das camadas populares” (p.9-10), por isso, é fundamental a existência de Projetos que contestem esta realidade.

Nas palavras de Soares (2002),

a escola deveria transformar-se, aceitando as características culturais e linguísticas das camadas populares para, a partir daí, levá-las à aquisição dos valores, comportamentos e linguagem das classes favorecidas, sem, entretanto, pretender que elas abandonem sua identidade e herança culturais. (p.35)

Superar a desigualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento deve ser uma meta na educação numa sociedade que, muitas vezes, exclui aquele que não corresponde aos padrões estabelecidos como relevantes e imprescindíveis para o ensino/aprendizagem, por isso “partindo do objetivo claro de democratização do saber, deve-se priorizar a atuação dentro das condições reais e de desenvolvimento das habilidades possíveis” (TRAMONTE, 2003, p.6). Ampliar o universo cultural de nossos educandos é um direito garantido por lei e por meio do ensino de línguas estrangeiras pode ser possível auxiliá-lo na “superação do sentimento de inferioridade cultural”, como ressalta Tramonte (2007, s/p):

O ensino da língua estrangeira não é um território neutro do saber, mas pode representar um campo fértil de atuação crítica, propositiva e democratizante. Afinal, é a área por excelência que permitirá ao aluno das classes populares o contato com outras culturas, uma abertura importante para acessar ao conhecimento universal acumulado pela humanidade. (TRAMONTE, 2007, s/p)

Como apontam Tramonte (2007, 2003) e Soares (2002) não foi e, em algumas situações continua não sendo, acessível à classe popular inserir-se no campo educacional. Tendo nosso país uma origem escravocrata, pela qual só os descendentes dos senhores de engenho podiam ter acesso à educação que, neste momento, acontecia de forma individualizada e, portanto, dispendiosa, aqueles que não pertenciam a essa elite intelectual não podiam ter este privilégio. Com a democratização legal do acesso ao conhecimento escolar os rumos da Educação Brasileira começam a mudar, porém a escola ao receber os alunos das classes populares não respeitando sua linguagem, sua cultura, seus valores, culpa-o por não conseguir “adaptar-se, ajustar-se ao que lhe é oferecido” (SOARES, 2002, p.11).

Com o advento do que Tramonte (2007) chama de “Era da Informação”, além de socializar o conhecimento por meio do aprendizado de uma língua estrangeira, o educando tem a possibilidade de desenvolver, por meio do convívio com experiências pedagógicas junto a outros universos culturais de reforçar “a possibilidade de vivenciar a mundialização do ponto de vista da democratização dos povos, contribuindo para a tolerância e respeito à diversidade cultural” (TRAMONTE, 2003 b, p.1).

Com relação ao Projeto Bivalência, o fato de ter acontecido em escolas públicas (estaduais e municipais) demonstra a preocupação com uma conscientização da necessidade de uma mudança de atitude com relação a educandos de classes populares, muitas vezes, impossibilitados de terem acesso a outras manifestações culturais, deste modo desconstruindo uma visão elitista do ensino de línguas estrangeiras. Como apontam as entrevistadas, “*o projeto foi desenvolvido em escolas municipais e estaduais, atingindo, portanto alunos de classes menos favorecidas*”(Da entrevista com a professora de francês 1 em abril de 2008) e ainda, “*o projeto atingiu alunos de escolas municipais que se localizavam em bairros mais pobres e na periferia de Porto Alegre*”(Da entrevista com a professora de francês 2 em abril de 2008). Considerando o princípio interativo entre língua estrangeira (LE) e língua materna (LM) constituiu-se, desta forma, uma didática integrada das línguas,

os professores que se engajavam no projeto valorizavam a língua materna, não tendo uma visão de que era necessário aprender francês, pois era uma cultura superior, que fez com que nós, de brincadeira, chamássemos colegas com essa visão elitista de “viúvos da França. (Da entrevista com a professora de francês 1 em abril de 2008)

As professoras entrevistadas reconhecem o mérito do Projeto Bivalência na tentativa de minimizar e/ou reduzir as distâncias didático/pedagógicas entre o português língua materna (PLM) e o francês língua estrangeira (FLE), permitindo aos alunos e professores, por meio da aproximação latina entre essas duas línguas, entender que a compreensão na língua materna (LM) estimula o desenvolvimento de habilidades que auxiliam na aprendizagem da língua estrangeira (LE). Porém, as professoras ressaltam que esta preocupação não se iniciou com a implantação do Projeto Bivalência, já havia práticas didático/pedagógicas que estimulavam a valorização do ensino democratizante de línguas estrangeiras.

Nós já estávamos, pelo menos em Porto Alegre e outras cidades do Rio Grande do Sul com esse tipo de problema resolvido. Então, o projeto não trouxe novidade quanto a isso. A Associação de Professores de

Francês do Rio Grande do Sul (APFRS) já tinha desenvolvido a partir do fim dos anos 80 e início dos 90, um projeto de introdução do ensino do FLE. Com alunos menores, nas classes populares em acordo com a Secretaria Municipal em que materializamos muito do que já se fazia com alunos maiores na rede pública no RGS. (Da entrevista com a professora de francês 2 em abril de 2008)

E a entrevistada 1 aponta que sua prática de respeito ao conhecimento trazido pelo aluno acontecia antes da prática do projeto ao afirmar que,

Devo dizer que mesmo antes do Projeto Bivalência, desde que se começou a trabalhar a língua a partir de compreensão de textos, portanto a língua de modo não reduzido (a língua em um texto autêntico não perde a sua riqueza, um aluno pode ir mais adiante e construir conhecimentos além daquilo que o professor indica, e vai aprendendo não apenas verbos e vocabulário, raciocina, infere, associa, relaciona). (Da entrevista com a professora de francês 1 em abril de 2008)

A entrevistada 1 vai além, mostrando a perspectiva multicultural inserida na prática didático/pedagógica presente no Projeto Bivalência ao ressaltar que,

Dentre os professores com quem tive contato, posso dizer que a maioria sempre procurou levar em conta a diversidade cultural, partindo, no ensino de francês, de temas familiares aos alunos e que fossem do interesse deles, ou que apresentassem interesse, mesmo não sendo novidade. Os professores procuravam instigar a curiosidade, desenvolver o hábito da descoberta, do raciocínio. O ensino do FLE não se limitava ao ensino de uma LE, procurava desenvolver nos alunos diferentes habilidades para a aprendizagem em geral. (Da entrevista com a professora de francês 1 em abril de 2008)

As falas destacadas acima indicam uma tentativa de práticas didático/pedagógicas estimuladoras da reflexão e do questionamento de abordagens plurais e críticas das práticas curriculares homogeneizadoras. O argumento multicultural defendido, neste caso, não se dá em termos folclóricos “reduzindo as estratégias de trabalho a aspectos exóticos, folclóricos ou pontuais” (CANEN, 2007, p.93), mas, ao contrário, adota-se a visão multicultural crítica, questionadora da construção de preconceitos e esteriótipos “questionando a construção histórica dos preconceitos, discriminações, da hierarquização cultural” (CANEN, 2007, p.93).

É unânime a concordância entre as professoras entrevistadas do fato de que é muito importante partir da realidade dos educandos para a realização de um trabalho didático/pedagógico no ensino/aprendizagem de francês língua estrangeira que leve em conta a diversidade cultural dos alunos e seja satisfatório para eles. Como aponta a entrevistada 2 “Partir

sempre dos alunos quanto às suas possibilidades, realidades, mas levando-os a conhecer outros que também são diferentes. Ficar só no seu mundo não ajuda a construir a consciência de quem somos” (Da entrevista com a professora de francês 2 em abril de 2008).

Sendo o público atendido pelo Projeto Bivalência de origem popular, encontrou –se na compreensão escrita um meio eficaz de alcançar esses alunos. Na verdade, acreditava-se que o aluno poderia, por meio da compreensão escrita, ter acesso a qualquer informação, a qualquer assunto sempre comparando as realidades que o contextualizasse. Porém, ao longo do processo, a intenção era a de que a compreensão e a produção oral também fizessem parte do processo ensino/aprendizagem, pois

ao trabalhar textos (escritos e orais) com o enfoque de compreensão/interpretação, baseando-se nos princípios que orientam o desenvolvimento de competência de leitura (alargando-a para a competência de recepção de textos orais), pode-se partir sempre de assuntos do interesse dos alunos. (Da entrevista com a professora de francês 1 em abril de 2008)

Cabe ao professor ter sensibilidade para ouvir e entender os interesses de seus alunos para proporcionar um ambiente interativo, atrativo e sedutor, mas cabe também a este profissional o entendimento de que o gosto, a preferência por parte dos alunos é o ponto de partida, necessitando, portanto, de ampliação e/ou renovação do campo de interesses.

Os alunos trazem muita informação para a sala de aula: eles gostam de música, gostam de dançar, de esportes etc. O problema é que nada é unânime. O que se precisa é sentir a turma e ver do que gostam. Na realidade, isso exige muito do prof, pois ele deve levar o novo, o diferente para que os alunos cresçam. (Da entrevista com a professora de francês 2 em abril de 2008)

E a partir de assuntos escolhidos pelos alunos, deve-se alargar o campo de interesses, propondo assuntos que o professor considera relevantes, mas que os alunos por iniciativa própria não escolheriam, por desconhecer. (Da entrevista com a professora de francês 1 em abril de 2008)

Num ambiente escolar em que se trabalhava com o respeito à diversidade cultural trazida pelos alunos respeitando seus olhares, seus valores e seus gostos, onde se trabalhava com a interação entre português língua materna (PLM) e francês língua estrangeira (FLE), ressaltando que por meio da aproximação latina fosse possível desenvolver um melhor entendimento e

compreensão da língua estrangeira, estabeleceu-se também a perspectiva de reconhecimento daquele que é diferente sem estar subordinado a ele.

O que os toca muito é saber que outros jovens têm questões semelhantes: por ex. cuidado com sida, com uso de drogas, com música. Mas nada disso é fácil, e o prof é um herói a cada dia por tentar levar a diversidade do aluno para a aula. (Da entrevista com a professora de francês 2 em abril de 2008)

Por isso, atendendo e respeitando a lógica proposta pelo Projeto Bivalência o material didático produzido para esses educandos não poderia perder de vista o contato com a realidade vivida por eles, acrescido daquilo que o professor acreditasse ser pertinente e relevante para a formação cultural plural desses alunos. Retomamos que, como a entrevistada 1 não usou esses princípios em sua prática docente, só foi possível contar com o relato da entrevistada 2 de que vivenciou a prática de “*partir de conceitos, de questões particulares, de desejos e de muitos sentimentos. A afetividade foi um grande ingrediente do trabalho de meus colegas em Porto Alegre*” (Da entrevista com a professora de francês 2 em abril de 2008).

A fala acima contraria Tramonte (2003) quando cita Magalhães e Dias para tratar da inadequação do ensino de línguas estrangeiras que prioriza o desenvolvimento da linguagem oral. As autoras argumentam que esta prática silencia os estudantes de classes populares, impedindo-os de refletir criticamente sobre o papel democratizante e equalizador que o ensino/aprendizagem pode apresentar. Para Tramonte (2003), precisamos entender o ensino de línguas estrangeiras como uma socialização do saber historicamente acumulado pela humanidade e como “um instrumento de promoção social do educando como sujeito de seu processo de aprendizagem” (p.5).

Ao trabalhar com a multiplicidade, a diversidade e a pluralidade, o multiculturalismo, aqui tratado por Canen (2001, 2002, 2005, 2007, 2008), o Projeto Bivalência considera que a formação social e cidadã se dá com base na pluralidade de identidades e culturas e que esta multiplicidade e/ou hibridização se incorpore aos currículos e práticas pedagógicas na medida em que se considere que “a construção da identidade [...] é formada na multiplicidade de marcas construídas nos choques e entrechoques culturais” (CANEN, 2007, p.95).

Por conta do que foi apresentado é preciso considerar que, como defende Fleuri (2003), desde que a pluralidade cultural foi eleita como tema transversal no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, “o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural, em

âmbito nacional ganharam grande relevância social e educacional” (p.16), assim como o Projeto Bivalência. Em âmbito internacional, Fleuri (2003) considera relevante para os estudos da intercultura, o fato de que “a globalização da economia, da tecnologia e da comunicação intensifica interferências e conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas” (p.16), perspectiva também presente em Tramonte (2007)

Por isso, Fleuri (2003) aponta que,

em todos esses movimentos sociais e educacionais que propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, em âmbito nacional e internacional, assim como a busca de construir referenciais epistemológicos pertinentes, o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. (p. 16-17)

De acordo com as informações colhidas nas entrevistas, foram pensados e elaborados, durante os estágios de formação continuada, materiais que partissem de situações cotidianas e simples vividas por um cidadão, a partir das quais fosse possível trabalhar os discursos culturais existentes nestas informações, sem esquecer dos elementos culturais trazidos pelos alunos, como era previsto no Projeto Bivalência. A intenção era de que, por meio de textos e frases “transparentes”²⁰, e com base em exemplos autênticos, o professor pudesse orientar o educando em sua reflexão em língua materna para por em prática a compreensão oral e escrita.

Como já foi exposto, a entrevistada 1 não praticou o Projeto Bivalência, mas esteve presente a estágios e palestras de formação continuada, por essa razão declara que: “*vi durante os nossos estágios materiais que partiam, por exemplo, de histórias em quadrinhos, tiras em português, cartões diversos (cumprimentar pelo aniversário etc), bilhetinhos, confrontando os discursos das duas culturas, partindo das coisas conhecidas dos alunos*” (Da entrevista com a professora de francês 1 em abril de 2008).

A informação acima se confirma no relato da entrevistada 2, que, mesmo sendo atualmente docente de ensino superior, participou dos estágios de formação continuada e atuou na prática didático/pedagógica do Projeto Bivalência. “*Sem dúvida. Houve trabalhos de*

²⁰ Diz-se que um texto ou até uma palavra é transparente, quando está a partir da escrita muito próximo da língua materna, portanto de fácil compreensão mesmo sem o uso de um dicionário.

expressão e de produção muito interessantes (cartazes, textos, ilustrações, troca de mensagens pela internet etc)” (Da entrevista com a professora de francês 2 em abril de 2008).

Para Canen (2002 b), trabalhar numa ótica multicultural requer que sejamos críticos com os discursos em nossa prática docente, ou seja, não podemos ignorar o ambiente plural e diverso de uma sala de aula, por isso é importante pensar em currículos multiculturais que desenvolvam perspectivas de valorização da diversidade cultural, de construção de identidades culturais sem homogeneizá-las, tendo em vista a existência de diretrizes determinadas por políticas curriculares homogeneizadoras e centralizadoras. “Cabe a cada docente, empenhar-se em construir seus discursos, sua narrativa, seu cotidiano, de forma a buscar seus próprios caminhos em educação multicultural”(p.192).

As professoras entrevistadas acreditam na importância do debate e da reflexão da integração do português língua materna (PLM) e do francês língua estrangeira (FLE) na formação inicial de professores, contudo pensam, também, ser difícil reativar o Projeto Bivalência e/ou outro que apresente as mesmas perspectivas, sem que haja “*apoio institucional, mas agora com uma universidade, ou várias, que pudessem integrar o debate do PLM e FLE*” (Da entrevista com a professora de francês 2 em abril de 2008).

A entrevistada 1, lembra que, além da integração entre o português língua materna (PLM) e o francês língua estrangeira (FLE), era preciso uma integração muito afinada entre os docentes que ministrassem essas disciplinas em termos de tempo disponível para estudar, elaborar materiais, pensar, refletir, discutir e avaliar as propostas e práticas, sempre conjuntas. O que se confirma em sua fala de que, “*reativar o projeto seria muito difícil pelas mesmas razões de sua não continuação: falta de horários conjuntos e tempo por parte do professores, que correm de um colégio a outro, para ganhar o suficiente para viver*” (Da entrevista com a professora de francês 1 em abril de 2008).

Outro aspecto apontado, neste caso, pela entrevistada 2, diz respeito ao tempo necessário para que uma iniciativa no campo educacional, como esta do Projeto Bivalência por exemplo, que requer empenho, dedicação e disponibilidade exclusivos, para que se possa avaliar o retorno da prática didático/pedagógica. “*Planejar em educação exige tempo e, muitas vezes, aliás, na maioria das vezes, os professores mais entusiasmados e dispostos a participar trabalham muito e não têm disponibilidade para reuniões*” (Da entrevista com a professora de francês 2 em abril de 2008).

A professora entrevistada 1 ressalta que, apesar desta perspectiva difícil é possível identificar iniciativas práticas, mesmo que individuais, que estabeleçam a meta de reflexão teórica sobre a importância e a contribuição da interação entre língua materna e língua estrangeira, respeitando e valorizando as construções lingüísticas e culturais trazidas pelos educandos, na formação inicial de professores de línguas estrangeiras. Para tanto, aponta o trabalho da professora Celina Maria Moreira de Mello na UFRJ que, inclusive,

fez parte do grupo de pesquisadores que delinearam a concepção teórica da Bivalência. Participou, inclusive, de um primeiro grupo que, em encontro na França, discutiu as questões relativas a Bivalência e elaborou a bibliografia que delimitou os conceitos teóricos. (Da entrevista com a professora de francês 1 em abril de 2008)

O que confirma a tese da professora entrevistada 2 de que

um projeto como este, precisa de apoio institucional mesmo, Secretarias de Educação, Universidades e outros organismos para apoio (Serviços Culturais, Embaixada da França e Associação de Professores de Francês língua estrangeira, por exemplo. (Da entrevista com a professora de francês 2 em abril de 2008)

Os relatos das professoras que contribuíram para que este trabalho de pesquisa pudesse se desenvolver, em muito contribuíram e acrescentaram ao levantamento feito na seção anterior do material escrito que trata do Projeto Bivalência. Muito tempo se passou, as professoras seguiram rumos educacionais de diferentes níveis, uma continua na educação básica e a outra está no ensino superior, mas a lembrança da perspectiva e da idéia central do Projeto Bivalência permanece em suas memórias. Além disso, ter participado das discussões, da elaboração de material e/ou de desenvolver as atividades propostas na prática cotidiana de sala de aula faz com que seus discursos orientem-se pelo respeito e valorização da diversidade cultural, presentes em Canen (2005) e Tramonte (2007), nossos referenciais teóricos, e que o Projeto Bivalência seja visto como uma tentativa de permitir aos alunos das classes populares terem acesso a outras manifestações culturais e lingüísticas, entendendo-as como acréscimo e contribuição para a ampliação de sua formação cidadã, social e cultural e não como uma ameaça ou para subordiná-los ao outro.

3. Perspectiva multicultural do Projeto Bivalência:

Em síntese, sendo o objetivo deste trabalho, identificar, analisar e apresentar os possíveis potenciais multiculturais presentes no Projeto Bivalência, tomarei como norte para esta reflexão, a análise do documento escrito apresentado e as entrevistas realizadas. Para isso, recorro ao referencial teórico apresentado no primeiro capítulo, uma visão de ensino de línguas estrangeiras subsidiada pela perspectiva intercultural, como “estratégia de democratização do saber” proposta por Tramonte (2007) e a perspectiva multicultural incentivadora e valorizadora da pluralidade cultural proposta por Canen (2005).

Há que se considerar dois aspectos neste estudo, primeiro o de que, com o processo de globalização e da era do avanço tecnológico tudo muda muito rapidamente e, a escola, na tentativa de acompanhar esses avanços aceita imposições mercadológicas que não condizem com o tempo escolar, que muitas vezes precisa ser visto e cuidado a partir de aspectos muito particulares. Outro aspecto é o fato de os estudos sobre multiculturalismo serem ainda recentes em nosso país, o que faz com que Canen (2007) problematize o que se tem entendido por multiculturalismo apontando que, para que o multiculturalismo contribua para uma educação valorizadora da diversidade cultural, precisa superar posturas dogmáticas “que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das diferenças” (p.92).

Com base no documento escrito e nas entrevistas apresentados, fica explícita a intenção de que, com a implantação deste Projeto, tenha sido possível: (a) resgatar o valor do ensino da língua francesa, reduzido em função do poder socioeconômico exercido pelo inglês, em primeiro lugar e em segundo pelo espanhol; (b) sanar dificuldades encontradas no ensino de português língua materna (PLM) dada a aproximação latina entre as línguas; (c) permitir ao aluno conhecer uma outra cultura sem desvalorizar a sua própria e (d) levar o educando a analisar o uso da língua como expressão cultural.

No documento, nenhum trecho apresentou o termo *multicultural*, no entanto é implicitamente multicultural, em face da proposta do Projeto Bivalência de orientar o educando, por meio da conduta integrada entre língua materna (LM) e língua estrangeira (LE), valorizando os conhecimentos que já possui para a aquisição de novos. De acordo com Canen (2005) e Tramonte (2007), são multiculturais na medida em que, ao aprender uma língua estrangeira tem-

se a oportunidade de ampliar o universo cultural, ao conhecer outras culturas, concebendo a multiplicidade, a diversidade e a pluralidade da formação social.

Por isso, reconheço potenciais multiculturais como “a construção, por meio do diálogo e de práticas curriculares, de sujeitos culturais híbridos e sensíveis à pluralidade identitária”, proposto por Canen, Arbache e Franco (2001, b, p.175). Ter acesso a uma língua estrangeira, neste caso significa entender o que está sendo aprendido, tornando o processo ensino/aprendizagem mais real e familiar ao aluno. Percebendo que pode compreender esta “nova” cultura e inseri-la em seu contexto social cotidiano, o aluno se sente mais confiante e aberto a novos desafios, pois “o estudo de forma contextualizada é o melhor caminho, porque oferece novas informações e idéias, revela elementos da cultura e amplia o vocabulário dos alunos. Em outras palavras, a educação deve estar inserida no mundo” (KESSEN, 2007, s/p).

Para Moreira e Candau (2003), os professores devem partir de suas indagações e inquietações quanto às orientações multiculturais nos processos curriculares dos diferentes grupos sociais e culturais com que estão em contato, a fim de ampliarem suas visões de “cultura, escola, ensino e aprendizagem”(p.157), que não mais respondem aos desafios do cotidiano escolar contemporâneo. “Nosso propósito é estimular nossos colegas a construir e desenvolverem currículos de forma autônoma, coletiva e criativa” (Candau e Moreira, 2003, p. 157).

Apesar dos esforços, conquistas e contribuições de experiências multiculturais que transcendam o multiculturalismo benigno²¹ e afirmem vozes e visões de grupos sociais e culturais marginalizados, está longe de se alcançar o que Robert Connell (apud Candau e Moreira, 2003) denomina *justiça curricular*, ou seja, verificar em que medida uma proposta curricular possa contribuir, positiva ou negativamente, para a criação e/ou preservação ou não, de desigualdades no meio social ao qual o sistema educacional se insere.

Julgamos que, se os currículos continuarem a produzir e a preservar divisões e diferenças, reforçando a situação de opressão de alguns indivíduos e grupos privilegiados, acabarão por sofrer. A consequência poderá ser a degradação da educação oferecida a todos os estudantes. (CANDAU & MOREIRA, 2003, p. 157)

O mundo contemporâneo passa por uma reformulação, um deslocamento de tendências e processos sociais fazendo com que as discussões e reflexões sobre cultura adquiram um papel

²¹ Multiculturalismo benigno, aqui, significa identificar as diferenças e estimular o respeito, a tolerância e a convivência entre elas.

cada vez mais significativo na vida social. Para Featherstone (apud Candau e Moreira, 2003), há um momento de “recentralização da cultura, expressa no aumento da importância atribuída ao estudo da cultura no âmbito da vida acadêmica” (p.158).

A polêmica relação escola/cultura está intimamente ligada ao processo educativo. Mesmo se tratando de uma discussão histórica, parece ser vista como inovadora, sendo vista por muitos autores como “desafiadora para as práticas educativas”. A escola é uma instituição historicamente autorizada a “transmitir cultura e oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade” (CANDAU & MOREIRA, 2003, p.160). E é esse o modelo cultural que, ainda, perpassa no cotidiano escolar, a seleção de saberes, práticas e valores apropriados, sob a égide da igualdade e direito de todos os cidadãos à educação e à escola.

Diante do exposto, entendemos que tanto o Projeto Reflets/Brésil quanto o Projeto Bivalência, tomados como estudos de caso nesta dissertação, apresentam semelhanças no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira, respeitando o universo cultural do aluno. Ambos propõem a aprendizagem do francês língua estrangeira (FLE) em processo de articulação com o português língua materna (PLM), de modo a que o educando parta de seu universo cultural e lingüístico para a construção de conhecimentos de uma outra língua, por conseguinte de uma outra cultura.

Pensamos que convém lembrar, apesar de já ter sido apontado no transcorrer deste mesmo capítulo, que o Projeto Bivalência, que perdurou de 1994 a 1998, não se prolongou como Projeto em grande parte da necessidade de se ter um professor de língua materna e outro de língua estrangeira trabalhando, minuciosamente, articulados, além de disponíveis para os cursos de formação continuada e palestras com os organizadores do Projeto. Sem nos esquecermos, é claro, do pouco investimento pedagógico por parte das Secretarias Estaduais de Educação pelo país para que fosse viável ter condições mínimas para que os professores interessados pudessem participar.

Quanto ao Projeto Reflets/Brésil, apresentado no capítulo 3, que teve sua implementação no início dos anos 2000 e ainda se encontra em vigor na rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, de onde foi originado, percebem-se poucos efeitos na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, tendo em vista as dificuldades pedagógicas, indicadas no capítulo 3, encontradas para sua utilização. Como se trata de um método multimídia de ensino de línguas

estrangeiras, é preciso que se disponha de recursos pedagógicos muito específicos para que seja efetivado na prática.

Os Projetos Reflets/Brésil e Bivalência diferem quanto à abordagem que apresentam. O Projeto Bivalência propunha o ensino de francês língua estrangeira (FLE) articulado ao português língua materna (PLM) com base em estratégias didático/pedagógicas mais tradicionais, como textos de livros, de jornais, de revistas, estórias em quadrinhos, vídeos etc, preocupando-se com a transparência dos vocábulos para a partir disso acrescentar novos conhecimentos. O Projeto Reflets/Brésil avança pelo fato de lançar mão de todas essas estratégias do Projeto Bivalência, somadas à prática de método que se dá por meio de DVDs, acompanhando a evolução tecnológica e midiática que se apresenta num mundo globalizado.

Num momento social em que o inglês impera por sua força econômica e tecnológica e o espanhol, em nosso país, estabelece relações diplomáticas com os países latinos, o francês se torna uma opção menos viável para quem almeja inserir-se no mercado de trabalho, atendendo às expectativas mercadológicas de um mundo globalizado. Cabe, porém, ao professor de francês língua estrangeira (FLE) desafiar este cenário e convencer a seus alunos de que não basta saber uma língua estrangeira para atender às exigências do mercado, é necessário, também, conhecer outras línguas estrangeiras para melhor entender a sua própria, como é o caso da aproximação latina entre português e francês e, de outro modo, vislumbrar a aprendizagem pluricultural como um processo de transformação e conscientização do que há em nós e do que há no outro.

Lembramos que de acordo com o site [www.cultura.gov.br/franca br2009](http://www.cultura.gov.br/franca_br2009), o presidente da República do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, e da França, Nicolas Sarkozy, participaram do lançamento oficial do Ano da França no Brasil dia 22 de dezembro, no Rio de Janeiro, com a intenção de aprofundar as relações franco-brasileiras nas áreas culturais, econômicas, universitárias etc.

Segundo as informações recolhidas no site, indicado no parágrafo anterior, a implementação do Ano da França no Brasil é resultado da cooperação entre os setores governamentais e privados, profissionais da cultura, artistas, intelectuais, pesquisadores, sociedade civil e mídia dos dois países. Na França e no Brasil, as ações são da competência dos Ministérios da Cultura e das Relações Exteriores. Há eventos previstos para todos os tipos de público: eventos populares gratuitos; eventos para um público especializado (colóquios universitários, debates, encontros com escritores franceses); empresarial (fóruns econômicos,

rodadas de negócios, salões); eventos esportivos e para crianças (espetáculos e filmes infantis, circo); dentre outros. Portanto,

*O objetivo do **Ano da França no Brasil** é levar para as diversas cidades brasileiras um pouco da cultura francesa. A programação será dividida em três conceitos: França Hoje, França Diversa e França Aberta. O primeiro traduz a idéia da França contemporânea como criação artística, o segundo irá trazer a diversidade da sociedade francesa, e o terceiro, debates sobre os grandes temas da globalização (www.cultura.gov.br/franca_br2009, acessado em 20 de dezembro de 2008).*

CONCLUSÕES

A língua e a cultura francesa já gozaram de grande prestígio em nossa sociedade, em especial, no século XIX e início do século XX. Mais recentemente, com o advento da globalização e das políticas neoliberais, a partir da década de 80 do século XX, o inglês estabeleceu seu domínio econômico e lingüístico no mundo. No Brasil, pode-se dizer que além deste último, o espanhol ganhou relevo, a partir da constituição, no início da década de 90, do Mercosul. Sendo assim, esta pesquisa pretendeu dialogar com professores de línguas estrangeiras, especialmente de francês língua estrangeira (FLE), à luz das discussões sobre ensino e avaliação da aprendizagem, e da perspectiva multicultural crítica questionadora e problematizadora de preconceitos e esteriótipos.

Nosso referencial teórico nos subsidiou na busca por focalizar no ensino e avaliação do francês como língua estrangeira, em que medida a avaliação de proficiência em francês e os Projetos Reflets/Brésil e Bivalência trabalham com preocupações multiculturais de respeito e valorização dos universos culturais dos educandos de classes populares e, analisar como os Parâmetros Curriculares Nacionais, na qualidade de proposta curricular oficial contempla as mesmas perspectivas para o ensino e avaliação de língua estrangeira.

O ensino de línguas estrangeiras foi, aqui, explicitado, em primeiro lugar, como uma ferramenta de acesso ao mundo globalizado, onde quem tem mais condições de comunicar-se com outras sociedades e culturas detém mais oportunidades de inserir-se no mercado de trabalho associada a uma formação global, em que o educando seja conduzido a pensar, criar, sentir e agir, constituindo-se como sujeito de sua construção de conhecimento. Em seguida, com base em nosso referencial teórico da valorização da diversidade e pluralidade cultural, problematizando preconceitos e esteriótipos e no processo de democratização de acesso ao ensino de línguas estrangeiras, propusemos que o ensino de francês língua estrangeira (FLE) se articulasse ao português língua materna (PLM), a fim de que o educando tivesse preservadas, sua identidade e manifestação cultural.

Pensamos que, ao partir dos conhecimentos prévios de língua materna (LM), o aluno tem maiores possibilidades de, por meio das aproximações e diferenças entre a cultura e a língua, materna e estrangeira, ampliar seus conhecimentos lingüísticos, culturais e sociais sem se submeter àqueles da cultura estrangeira. Além disso, num processo de ensino/aprendizagem e de

avaliação onde se contemple uma perspectiva plurilíngüe desenvolve-se um ambiente escolar favorável de respeito à autonomia e à diversidade.

Em termos teóricos, foi defendido que o ensino de línguas estrangeiras represente um instrumento didático/pedagógico educacional que auxilie o educando, por um lado, na ampliação de seu universo cultural e, por outro lado, possibilite-o ter acesso à língua estrangeira estabelecendo relações com a nova cultura, porém, sem subordinar-se a ela. A empiria, por outro lado, foi obtida a partir de relatos de professoras de francês que trabalham com alunos de classes populares, explicitando as dificuldades de atuação docente com alunos discriminados socialmente. De acordo com as professoras entrevistadas, o uso deste aprendizado, focando a habilidade oral não é uma realidade, por isso, ensinar línguas estrangeiras para educandos de classes populares significa trabalhar comparando e refletindo sobre as línguas, materna e estrangeira, em outras palavras, sensibilizar o aprendiz para a existência de outras línguas, outras culturas, auxiliando-o na compreensão de que todas são importantes e detêm seu valor.

Esta articulação entre língua materna (LM) e língua estrangeira (LE) se confirma como proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira (1998), sob o argumento de que, sendo a linguagem uma construção social, cabe ao professor de línguas estrangeiras ampliar os conhecimentos lingüísticos, sociais e culturais de seus alunos, partindo de sua realidade lingüística, social e cultural para, então, com base nas comparações entre língua materna e estrangeira construir novos significados lingüísticos, sociais e culturais, detendo domínio discursivo da língua estrangeira em aprendizado. Acrescenta-se, ainda, o fato de que os PCN – língua estrangeira (1998) propõem uma prática avaliativa que contemple todo processo de aprendizagem e não um só instrumento de avaliação ao final do processo, sob a defesa de que o educando deve ser submetido a uma verificação da aprendizagem que ultrapasse o nível meramente técnico de controle por meio de notas e conceitos.

Em linhas gerais, os Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira (1998), têm como ênfase categorias como o empenho discursivo do aprendiz, a construção social do significado, a visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem desenvolvendo, por um lado, a ação do aluno em seu processo de ensino/aprendizagem e, por outro, os fatores históricos, sociais, políticos e culturais relacionados à aquisição de uma língua estrangeira e seus aspectos cognitivos. Ressaltamos que, durante a análise do documento, foi explicitada a observação de que se trata de uma proposta de reorientação curricular que estimule

as discussões sobre o campo educacional sem caráter dogmático ou impositivo. Entendemos que se articula ao nosso referencial teórico multicultural crítico, por apresentar como objetivos para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, posturas estimuladoras da consciência crítica da linguagem, do mundo e da sociedade em que o educando está inserido.

Sob esta perspectiva tomamos, como estudo de caso dois Projetos de ensino/aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE) que contemplam a proposta de integração entre as línguas materna e estrangeira, tanto em nível de aprendizagem quanto de avaliação. O Projeto Bivalência, que vigorou de 1994 a 1998, teve repercussão nacional, em âmbito estadual e municipal, proporcionando aos educandos das classes populares a possibilidade da aprendizagem e da consciência de uma expressão lingüística e cultural distinta da sua. Proposta que, anos mais tarde, vê-se, ideologicamente, representada no Projeto Reflets/Brésil, que surgiu em 2002 e encontra-se em vigor atualmente, tendo sido implementada na rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, por uma professora, que atua neste sistema educacional, e que, assim como a proposta de estudo desta dissertação, acredita na aprendizagem da língua francesa associada à língua materna dos alunos.

Ambos os Projetos, Bivalência e Reflets/Brésil, apesar de não serem, explicitamente, denominados multiculturais, atendem, de acordo com nosso referencial teórico, à nossa expectativa de apontar uma proposta com potenciais multiculturais de uma educação que valorize a preocupação em relação à diversidade cultural e lingüística dos aprendizes em sala de aula de línguas, associados ao desafio a preconceitos e esteriótipos, na medida em que ambos os Projetos têm como ponto de partida para o trabalho didático/pedagógico, o respeito e a valorização à pluralidade cultural, social e lingüística trazidos pelos educandos, permitindo-lhes ver nesta aprendizagem e em sua verificação, uma ponte para ampliarem seus conhecimentos e possuírem mais ferramentas para lidarem com as demandas mercadológicas, sem, no entanto ameaçarem suas autonomias lingüística, social e cultural. Porém, vimos que o Projeto Reflets/Brésil aproxima-se mais do mundo globalizado, marcado pelo avanço tecnológico e midiático, por tratar-se de método multimídia de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

O Projeto Bivalência consistia em uma metodologia que levasse os professores de francês língua estrangeira (FLE) a elaborarem estratégias didático/pedagógicas, em sintonia com os professores de português língua materna (PLM), sob o argumento de que desse modo, o aprendiz teria melhor possibilidade de compreender os processos de formação de ambas as línguas

conhecendo e reconhecendo as visões de mundo de cada uma delas e, desenvolvendo habilidades de metalinguagem que lhe permitissem analisar criticamente o uso da língua nos processos de interculturalidade.

Já o Projeto Reflets/Brésil, se constitui num método organizado em dois DVDs e dois livros relacionados ao material televisivo, em formato de telenovela com vinte e quatro lições com duração de, aproximadamente, vinte minutos. O objetivo maior do Projeto é dar significado ao ensino de francês língua estrangeira (FLE) para alunos das classes populares, cujas oportunidades de utilizá-la fora de seu país são ínfimas. Neste caso, a estratégia consiste em atraí-lo (o educando) com a mídia, ou seja, a televisão e o DVD, que atualmente está ao alcance da maioria dos cidadãos das diversas classes sociais.

Nossa opção por trabalhar à luz da perspectiva teórica do multiculturalismo questionador e problematizador de preconceitos e esteriótipos, valorizador da diversidade cultural, levou-nos a dialogar com autores que concordam que, por meio da problematização de conteúdos, seja possível superar idéias preconcebidas e cristalizadas de esteriótipos de gênero, sexo, raça, religião, classes sociais etc.

Buscamos identificar potenciais multiculturais, ou seja, elementos que configuram a preocupação com a diversidade cultural, com o desafio a preconceitos, com respeito às culturas e linguagens de origem, ainda que a palavra multicultural não seja citada, nos discursos e práticas curriculares, explícitos ou implícitos, no discurso curricular oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos – língua estrangeira (1998) e na prática dos Projetos Bivalência e Reflets/Brésil, constatamos que nenhum deles, como já foi descrito anteriormente, se denomina explicitamente multicultural, mas observamos que nas três análises enfatizou-se a necessidade de articulação do ensino da língua estrangeira com a língua materna, a fim de que o aprendiz desenvolvesse relações e significados lingüísticos, sociais e culturais entre as línguas. Com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeira (1998) há indícios de potenciais multiculturais, na medida em que apresentam propostas de trabalho, focando o diálogo e o respeito às diferenças culturais, sociais, ideológicas, de gênero etc, propondo a transversalidade destacando e incorporando temas relacionados à escola, à juventude e à diversidade cultural e sugerindo que o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras leve o educando a se envolver e envolver o outro no discurso.

Quanto aos estudos de caso, Projeto Bivalência e Projeto Reflets/Brésil, também não foram denominados como propostas explicitamente multiculturais de ensino de línguas estrangeiras, na medida em que o que se expressam como proposta de trabalho é o foco na articulação entre língua estrangeira e língua materna; contudo, a nosso ver, apresentam potenciais multiculturais, considerando que o Projeto Bivalência construiu-se em torno da preocupação, do contato, aproximação e integração entre as metodologias e práticas pedagógicas do ensino de francês língua estrangeira (FLE) e português língua materna (PLM).

Enquanto o Projeto Reflets/Brésil, partindo da mesma perspectiva ideológica e, didático/pedagógica avançou, por tratar-se de um método mais próximo de um mundo globalizado, midiático e tecnológico. Destacamos que, além do material midiático e escrito sobre o Projeto, contamos com uma entrevista feita com a professora que junto ao Consulado Francês estabeleceu o uso do Projeto Reflets/Brésil na rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. Os episódios são apresentados por um jovem casal, considerando que o método se destina a adolescentes, e, conforme apontado no capítulo 3, todas as lições são conduzidas apresentando-se o francês e em seguida a tradução em português.

Entendemos que esta pesquisa representa uma modesta tentativa de trazer à discussão acadêmica, a representatividade do papel do ensino e da avaliação de línguas estrangeiras, com especial foco no francês, num mundo onde as informações se processam com muita rapidez e os indivíduos circulam com a mesma dinamicidade entre os diversos grupos culturais o tempo todo. Porém, não deixamos de reconhecer que pesquisas futuras podem abarcar metodologias e experiências que venham a dar voz aos professores que utilizem em sua prática didático/pedagógica esses ou outros métodos de ensino/aprendizagem e, instrumentos de avaliação, em língua estrangeira com potenciais multiculturais ou não.

Reconhecemos que estamos enfatizando neste trabalho de pesquisa, uma proposta de educação comprometida socialmente e sensível à pluralidade e diversidade lingüística, social e cultural dos alunos com que nos relacionamos sob a ótica multicultural crítica. Diante disso, argumentamos que se os Cursos de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras, quiserem preparar seus alunos sob a perspectiva crítica, do engajamento social e do comprometimento com a pluralidade cultural existente na sociedade, é preciso que trabalhe uma formação acadêmica dentro da perspectiva da diversidade cultural, desenvolvendo a reflexão crítica e conscientização social dos professores em formação.

Ressaltamos que a proposta, apresentada nesta pesquisa, de articulação do ensino de língua estrangeira a uma perspectiva multicultural questionadora e problematizadora de preconceitos e esteriótipos, valorizadora e respeitadora da pluralidade cultural, social e lingüística dos educandos, permite, a nosso ver, que se proporcione às novas gerações de educadores a reflexão sobre uma educação comprometida social e culturalmente com o público que atende. Em tempos de incertezas e intolerâncias sociais, culturais, lingüísticas, políticas e econômicas, cremos que a construção de conhecimento sob a ótica multicultural pode contribuir para o desenvolvimento de práticas mais respeitadas. Em outras palavras, práticas que, ao partir da língua e da cultura materna, possam estabelecer pontes e conexões mais significativas para o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira, bem como a abertura para um mundo globalizado e plural.

Referências Bibliográficas:

AGUIAR, Natália M. C. B. & CANEN, Ana. Impactos de políticas de avaliação institucional: um estudo de caso no sistema de ensino naval brasileiro. **Ensaio: avaliação de políticas públicas da Educação**, Rio de Janeiro, v.15, nº 54, jan/maç. 2007, p. 53-66.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998, p.129-146.

ANDRADE, Ludmila Thomé & CANEN, Ana. Construções discursivas sobre pesquisa em educação: o que falam professores formadores universitários. **Educação e Realidade**, 30 (1), jan./jun. 2005 (b), p.49-65.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: Moreira, Antonio Flávio Barbosa & Silva, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 2006, p.39-57.

AUADA, Aglaé Terezinha Ribas & FONSECA, Maria Ruth Scalise. A alternância entre língua materna e língua estrangeira no contexto educacional brasileiro. In: Prado, Ceres P. & Cunha, José C. (orgs.). **Língua materna e língua estrangeira na escola – o exemplo da Bivalência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.71-88.

BARBOSA, Márcio Venício. O projeto bivalência: didática integrada do português língua materna e do francês língua estrangeira. In: Prado, Ceres P. & Cunha, José C. (orgs.). **Língua materna e língua estrangeira na escola – o exemplo da Bivalência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.145-156.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: Costa, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005, p.159-176.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Ministério da Educação – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb> acessado em 02/01/2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb> acessado em 02/01/2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb> acessado em 02/01/2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb> acessado em 02/01/2008.

BRITO, Ângela Xavier & LEONARDOS, Ana Cristina. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, nº113, julho/ 2001(c) , p. 7-38.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, Antonio Flávio & Candau, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.13-37.

CANDAU, Vera Maria. Diferença(s) e educação: aproximações a partir da perspectiva intercultural. **Educação On-line**, PUC-Rio, Revista de Pós-Graduação, Ano 2005, nº 1, p.1-42.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 79, agosto, 2002, p.125-161.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e o papel da pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, nº 1, jan./jul. 2008, p. 17-30.

CANEN, Ana. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 16, nº 59, abr./jun. 2008 (b), p.297-308.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação & Política**, v. 25, nº 2, maio/agosto, 2007, p. 91-107.

CANEN, Ana. Avaliando a avaliação a partir de uma perspectiva multicultural. **Educação Brasileira**, v.27, nº 54, jan/jun 2005, p. 95-114.

CANEN, Ana & CANEN, Alberto. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, nº 2, jul./dez. 2005 (b), p. 40-49.

CANEN, Ana. Multiculturalismo e alfabetização: algumas reflexões. **Contrapontos**, ano 2, nº 4, Itajaí, jan.abr. 2002, p.53-67.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: Lopes, Alice C. & Macedo, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002 (b), p.174-195.

CANEN, Ana. **Avaliação da aprendizagem em sociedades multiculturais**. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2001.

CANEN, Ana, ARBACHE, Ana Paula e FRANCO, Monique. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**. V. 26, nº1, jan./jul. 2001 (b), p. 161-181.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, nº 77, dezembro 2001 (c), p.207-227.

CERDAN, Martine. Histórico e realidades atuais da Bivalência. In: Prado, Ceres P. & Cunha, José C. (orgs.). **Língua materna e língua estrangeira na escola – o exemplo da Bivalência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 17-32.

CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP, Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

COSTA, Rejane Pinto da. O ensino do inglês em uma ótica multicultural. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, setembro, 2001.

CUNHA, José C. C. Metalinguagem e didática integrada das línguas no sistema escolar brasileiro. In: Prado, Ceres P. & Cunha, José C. (orgs.). **Língua materna e língua estrangeira na escola – o exemplo da Bivalência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 55-70.

DAHLET, Patrick. Línguas distintas e linguagem mútua. In: Prado, Ceres P. & Cunha, José C. (orgs.). **Língua materna e língua estrangeira na escola – o exemplo da Bivalência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 33-54.

DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v.13, nº 1, março 2008, p. 193-207.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, v.25, nº 88, Especial-Out, 2004, p. 703-725.

FIGUEIREDO, Eurídice & GLENADEL, Paula. O estatuto do francês no mundo de hoje: a diferença “por vir”. In: Figueiredo, Eurídice & Glenadel, Paula (orgs.). **O francês e a diferença**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2006, p.11-26.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação, nº23, maio/jun/jul/ago de 2003, p.16-35.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro, Ed. Record, 1998, p.33- 43.

KEZEN, Sandra. **O ensino de língua estrangeira no Brasil**. Retirado do site: <http://www.fdc.br/lingua-estrangeira.htm>, acessado em 02 de setembro de 2007.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Marcos Antonio Martins. A avaliação no contexto histórico brasileiro recente da educação superior. **Avaliação**, v.10, nº 2, 2005, p.83-94.

MELLO, Celina Maria Moreira. A importância das línguas estrangeiras nos programas escolares. In: Taddei, Eliane (org.). **Perspectivas, o ensino da língua estrangeira**. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1997, p. 35-45.

MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. In: Signorini, Inês (org.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p.69-88.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: Bárbara, Leila & Ramos, Rosinda de Castro (orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p.29-57.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: Signorini, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p.303-330.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MOORE, Daniele. Uma didática da alternância para aprender melhor? In: Prado, Ceres P. & Cunha, José C. (orgs.). **Língua materna e língua estrangeira na escola – o exemplo da Bivalência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.89-99.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: Moreira, Antonio Flávio & Candau, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.38-66.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: Costa, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.11-36.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, maio/jun/jul/ago-2003, p.156-168.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, nº 79, agosto, 2002, p.15-38.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: Moreira, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p.81-95.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Os Parâmetros Curriculares em questão. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.21, n° 1, jan./jul. 1996, p.9-22.

NASCIMENTO, Roberta Andrade. O francês e a diferença: respeito à diversidade cultural. In: Figueiredo & Glenadel (orgs.) **O francês e a diferença**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2006, p.101-110.

OLIVEIRA, Valéria Mendonça. O francês e a diferença. In: Figueiredo & Glenadel (orgs.) **O francês e a diferença**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2006, p.111-118.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade lingüística escolar. In: Signorini, Inês (org.). **Língua (gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p.203-212.

PRADO, Ceres Leite, PUTZIGER, Militza Bakich. & SANTOS, Ana M^a Lucena. Reflexões sobre a progressão no âmbito do projeto bivalência. In: Prado, Ceres P. & Cunha, José C. (orgs.). **Língua materna e língua estrangeira na escola – o exemplo da Bivalência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.115-129.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco exílio. In: Signorini, Inês (org.). **Língua (gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p.213-230.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação**. PEJA II- Língua Estrangeira. Rio de Janeiro, 2007. (Série A Multieducação na Sala de Aula).

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Reorientação Curricular**. Livro I – Linguagens e Códigos. RJ: SEE, 2006.

SADDI, Maria Helena Garrido. L'étude de la langue française peut-elle contribuer à faire mieux connaître l'idiome portugais ? **L'enseignement pluriel du français : actes du XIII^{ème} Congrès Brésilien des professeurs de français. Deuxième partie**. Salvador, Bahia, 1998, p.129-135.

SANTOS, Ana Maria Lucena Vianna. Entre escolha e recepção do texto midiático: interação professor, aluno e televisão na aula de francês língua estrangeira. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal Fluminense, 2005.

SANTOS, Ana Maria Lucena Vianna (Org.) Reflets-Brésil: material para estudo - professor. Rio de Janeiro, 2004.

SANTOS, Ana Maria Lucena Vianna (Org.). Reflets-Brésil: material para estudo - aluno. Rio de Janeiro, 2004.

SANTOS, Ana Maria Lucena Vianna (Org.) Reflets-Brésil: DVD 1 e DVD 2. Rio de Janeiro, 2004.

SANTOS, Ana Maria Lucena Vianna & TADDEI, Eliane. Para que ensinar e aprender uma língua estrangeira? Revendo objetivos, conceitos e preconceitos. In: Taddei, Eliane (org.). **Perspectivas, o ensino da língua estrangeira**. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1997, p. 20-34.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo, Cortez, 2006.

SAUL, Ana Maria. Avaliação participante - uma abordagem crítico-transformadora. In: Rico, Elisabeth Melo (org.). **Avaliação de Políticas Sociais**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 95-109.

SCHNEIDER, Jefferson da Silva. Francês língua estrangeira: formação e ação na busca de motivar o ensino de L.E. In: Figueiredo, Eurídice & Glenadel, Paula (orgs.). **O francês e a diferença**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2006, p.119-130.

SOARES. Magda. O que é letramento. **Diário do grande ABC**. Santo André, 2003, p.3.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola – uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2002.

TRAMONTE, Cristiana. **Ensino de língua estrangeira e socialização do saber: abrindo caminhos para a cidadania**. Retirado do site: <http://www.naya.org.br/congresso2002>, acessado em 29 de abril de 2007.

TRAMONTE, Cristiana. Algumas considerações sobre metodologia de ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: LEFFA, Vilson J. (compilador). TELA (textos em Lingüística Aplicada). CD-ROM. 2ª ed. Pelotas: Educat, 2003, p.1-24.

TRAMONTE, Cristiana. A perspectiva intercultural no ensino de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (compilador). TELA (textos em Lingüística Aplicada). CD-ROM. 2ª ed. Pelotas: Educat, 2003 a, s/p.

TRAMONTE, Cristiana. Prática de ensino de italiano e democratização do conhecimento. In: LEFFA, Vilson J. (compilador). TELA (textos em Lingüística Aplicada). CD-ROM. 2ª ed. Pelotas: Educat, 2003 b, s/p.

TRAMONTE, Cristiana. Análise das possibilidades metodológicas dos recursos informatizados no ensino de italiano. In: LEFFA, Vilson J. (compilador). TELA (textos em Lingüística Aplicada). CD-ROM. 2ª ed. Pelotas: Educat, 2003 c, p.1-2.

TRAMONTE, Cristiana. Trocas interculturais e aprendizagem: o ensino de língua estrangeira na construção da cidadania. In: LEFFA, Vilson J. (compilador). TELA (textos em Lingüística Aplicada). CD-ROM. 2ª ed. Pelotas: Educat, 2003 d, s/p.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Editora Atlas S.A., 1995.

ANEXOS

ANEXO I

Palavra-chave: “Ensino e Avaliação de Línguas Estrangeiras”

Quadro 1:

ANO	Ensino de Inglês	Avaliação de Inglês	Ensino de Espanhol	Avaliação de Espanhol	Ensino de Francês	Avaliação de Francês	Ensino de Língua Estrangeira (em geral)	Avaliação de Língua Estrangeira (em geral)
2003	11	1	1	0	1	0	2	1
2004	8	5	1	0	1	0	1	0
2005	9	2	1	0	0	1	1	3
2006	7	1	4	0	0	0	2	0
2007	3	6	3	3	0	0	6	1

Quadro 1.1:

ANO	Ensino de Língua Alemã	Avaliação de Língua Alemã	Ensino de Português Língua Estrangeira	Avaliação de Português Língua Estrangeira	Formação de Professores de Línguas Estrangeiras	Perspectiva Multicultural
2003	0	0	3	0	2	0
2004	0	0	1	0	0	0
2005	0	0	2	0	2	0
2006	0	0	3	0	0	0
2007	1	0	1	0	0	0

* Nada foi encontrado ao digitar a palavra-chave: “Ensino e Avaliação de Línguas Estrangeiras na perspectiva multicultural”.

Quadro 2:

ANO	Faculdade de Letras	Faculdade de Educação
2003	18	4
2004	15	2
2005	17	2
2006	15	2
2007	22	2

* No ano de 2005 foi produzida uma dissertação da área de Comunicação, que trata da comunicação nas relações profissionais.

*No ano de 2006 foi produzida uma dissertação da área de Engenharia, que trata da avaliação acústica de salas de aula.

ANEXO II

Roteiro de questões (Projeto Bivalência):

1. Por que ensinar FLE?
2. Você fez parte de um projeto que pretendia integrar PLM e FLE, o Projeto Bivalência. O que era o Projeto Bivalência?
3. Quando, como e por que surgiu a idéia (e/ou necessidade) deste projeto?
4. Qual era a concepção de ensino de línguas estrangeiras que embasou este projeto?
5. Como se efetivava esta proposta na prática?
6. Como era pensada a avaliação a partir deste projeto?
7. Por que o projeto se extinguiu?
8. Ter participado deste projeto, influi em sua prática docente atual? Como são pensadas e elaboradas as apostilas do CAp?
9. Você acha que este projeto contribuiu para que a língua francesa seja vista de forma menos elitista?
10. Que tipo de alunos este projeto atingia? Como eles reagiam ao projeto?
11. O que você sugere para o ensino-aprendizagem francês língua estrangeira levar em conta a diversidade cultural dos alunos e ser mais satisfatório para eles?
12. Fale sobre os materiais produzidos. Como levava em conta as culturas dos alunos?
13. Questões sobre diversidade eram tratadas? Havia exemplos no material produzido que deixasse espaço para os alunos?
14. Você acha que o projeto deveria ser reativado? O que permaneceria e/ou mudaria?

Roteiro de questões (Projeto Réflets-Brésil):

1. Porque ensinar FLE?
2. Você faz parte de um projeto que pretende integrar PLM e FLE, o Projeto Réflets-Brésil. O que é o Projeto Réflets-Brésil?
3. Quando, como e porque surgiu a idéia (e/ou necessidade) deste projeto?
4. Qual era a concepção de ensino de línguas estrangeiras que embasou este projeto?
5. Como se efetiva esta proposta na prática?
6. Como é pensada a avaliação a partir deste projeto?
7. Participar deste projeto influi em sua prática docente?
8. Você acha que este projeto contribui para que a língua francesa seja vista de forma menos elitista?
9. Que tipo de alunos este projeto atinge? Como eles reagem ao projeto?
10. O que você sugere para o ensino-aprendizagem francês língua estrangeira levar em conta a diversidade cultural dos alunos e ser mais satisfatório para eles?
11. Fale sobre os materiais produzidos. Como leva em conta as culturas dos alunos?
12. Questões sobre diversidade são tratadas? Há exemplos no material produzido que deixe espaço para os alunos?