



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

JANE MARGARETH FERREIRA

FRANCOFONIA: IGUALDADE E DIVERSIDADE?
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (FRANCÊS) E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DO DISTRITO FEDERAL

Brasília – DF
Março/2017

JANE MARGARETH FERREIRA

**FRANCOFONIA: IGUALDADE E DIVERSIDADE?
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (FRANCÊS) E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Práticas e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas

Linha de pesquisa: Língua e Cultura na Competência Comunicativa

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucia Maria de Assunção Barbosa.

**BRASÍLIA- DF
Março/2017**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

FERREIRA, JANE MARGARETH. Francofonia: igualdade e diversidade? Francês língua estrangeira e relações étnico-raciais. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2017, 124f.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

FF383f FERREIRA, Jane Margareth
Francofonia: igualdade e diversidade? Francês
língua estrangeira e relações étnico-raciais / Jane
Margareth FERREIRA; orientador Lucia Maria de
Assunção BARBOSA. -- Brasília, 2017.
124 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística
Aplicada) -- Universidade de Brasília, 2017.

1. Francofonia. 2. Ensino de cultura. 3. Lei nº
10.632/2003. 4. Educação étnico-racial. 5. FLE. I.
BARBOSA, Lucia Maria de Assunção, orient. II. Título.

JANE MARGARETH FERREIRA

**FRANCOFONIA: IGUALDADE E DIVERSIDADE?
FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

Prof.^a Dr.^a Lucia Maria de Assunção Barbosa - Universidade de Brasília
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Kassandra da Silva Muniz – Universidade Federal de Ouro Preto
(Examinadora Externa)

Prof.^a Dr.^a Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade – Universidade de Brasília
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho – Universidade de Brasília
(Examinadora Suplente)

Brasília, 27 de março de 2017.

AGRADECIMENTOS

Ao Povo de Aruanda, a luz que me guia.

À minha família, por me fazer seguir sempre em frente.

Ao meu marido, por escolher caminhar comigo.

À professora Lúcia, por me aceitar como sua orientanda e me mostrar todo o percurso, pela amizade, pelo conhecimento compartilhado, pela dedicação e amor ao que faz.

Aos professores do PPGLA, Almeida Filho, Augusto Luitgards, Júnia Vidotti, Mariana Mastrella e Yuki Mukai, por compartilharem seus conhecimentos.

Aos colegas do PPGLA, pela união e amizade.

Às amigas Ingrid Sinimbu e Lúgia Sene, por fazerem a caminhada ser mais leve.

À Enne Miranda, Mariluce Dourado, Guilherme Santos, Clarissa e Daniela Duarte pela amizade e generosidade.

Aos amigos do Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia, por fazerem parte da minha trajetória profissional.

Aos alunos participantes, porque esse trabalho foi feito por eles e para eles.

Ao amigo Gervásio Bandeira, por compartilhar saberes e por me incentivar sempre.

Às amigas Ana Claudia, Milce, Afrodite, Aurilene e Adriana por estarem sempre comigo.

A todos os amigos que desejaram a realização desse trabalho com carinho e compreensão.

RESUMO

A francofonia tem sido defendida como uma forma de coabitação cultural, de respeito à diversidade, de solidariedade entre povos. A Lei 10.639/2003 garante o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira em todas as disciplinas do currículo escolar brasileiro, do Ensino Fundamental e Médio. Assim, esta pesquisa se propõe a investigar como o ensino de cultura associado à francofonia e à Lei nº 10.639/2003 pode promover um ensino que também vise à educação das relações étnico-raciais. Segundo Abdallah-Pretceille (2006), os materiais didáticos são dotados de grande carga ideológica e cultural. Desse modo, vemos os materiais didáticos como importantes ferramentas para o ensino de cultura em aula de FLE. Assim, buscaremos também analisar quais os efeitos do material didático preparado de acordo com as diretrizes da lei 10.639/2003. Na fundamentação teórica desta pesquisa, estudamos a relação entre língua e cultura, passando por considerações sobre cultura e ensino de línguas. Também refletimos sobre a necessidade de promoção da educação étnico racial. Buscamos ainda tratar sobre ensino de línguas e questões de identidade. Por fim, fazemos considerações acerca da francofonia. Esta pesquisa foi realizada em ambiente de centro público de línguas onde foram ministradas 12 aulas correspondentes a dois módulos. Um módulo tratando do tema francofonia e outro módulo enfatizando questões relacionadas à aplicação da Lei 10.639/2003. Esta é uma pesquisa qualitativa, caracterizada como pesquisa-ação, de caráter interpretativista. Esperamos contribuir para a reflexão sobre a inserção da cultura no ensino de línguas como um elemento provocador de reflexões, debates, formação do indivíduo, construção de novas perspectivas sociais e também desconstrução de valores relacionados à raça e preconceitos cultivados em nosso meio.

Palavras-chave: Francofonia. Ensino de cultura. Lei nº 10.632/2003. Educação étnico-racial. FLE.

ABSTRACT

Francophonie has been claimed as a way of cultural cohabitation, respect to diversity and solidarity among peoples. Federal law number 10.639/2003 requires that History of Africa and Afro-Brazilian culture must be taught in all disciplines of the Brazilian school curriculum in Middle and High school. Thus, this research pursues to investigate how teaching culture associated with Francophonie and law 10.639/2003 can promote teaching that also aims at education of ethnic-racial relations. According to Abdallah-Preteille (2006), teaching materials carry a heavy ideological and cultural load. Therefore, we see teaching materials as important tools for teaching culture in French as Foreign Language classes. This way, we will also try to analyze the effects of teaching materials prepared according to law 10.639/2003. On the theoretical basis of this research, we studied the relation between language and culture, approaching some considerations on culture and language teaching. Also, we reflected on the necessity of promoting ethnic-racial education. We also sought to study language teaching and identify issues. Finally, we made considerations on Francophonie. This research was carried out in a public language center, where 12 classes were taught as part of two modules. One of the modules considered the theme Francophonie and the other one emphasized questions related to law 10.639/2003. This is a qualitative research, characterized as research action of interpretative nature. We hope to contribute to a reflection about inserting culture in language teaching as an element that provokes reflection, debates, personal development, new social perspectives, and also the deconstruction of values related to race and prejudice around us.

Key-words: Francophonie. Teaching culture. Law 10.639/2003. Ethnic-racial education. FFL (French as a Foreign Language)

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL).....36
- Figura 2** - Currículo Pleno composto de três ciclos com quatro níveis cada57
- Figura 3** - Currículo específico composto de três ciclos com dois níveis cada57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos alunos	59
Gráfico 2 – Ano escolar dos alunos.....	60
Gráfico 3 - Cor dos alunos de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)	60
Gráfico 4 - Já estudou outro país em outros semestres?	64
Gráfico 5 - Países estudados nos semestres anteriores	65
Gráfico 6 – Países identificados após o primeiro módulo.....	66
Gráfico 7 - Motivos pelos quais os alunos gostaram de conhecer outros países francófonos.....	68
Gráfico 8 - Importância dos temas estudados em aula	70
Gráfico 9 - Autoidentificação com o tema ou personagens apresentados	76
Gráfico 10 - Temas sugeridos pelos alunos	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Países membros, associados e observadores da OIF (tradução minha)	44
Quadro 2 – Particularidades da pesquisa qualitativa.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAVILAM – Centre d’Approches Vivantes des Langues et des Médias

CEI – Centro de Erradicação de Invasões

CIL – Centro Interescolar de Línguas

CILC – Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

CRE – Coordenação Regional de Ensino

DF – Distrito Federal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FLE – Francês Língua Estrangeira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LA – Línguística Aplicada

LD – Livro Didático

LDB – Material Didático

LE – Língua Estrangeira

MD – Material Didático

OGEL – Operação Global do Ensino de Línguas

OIF – Organização Internacional da Francofonia

RA – Região Administrativa

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TIC – Tecnologia de Informação e comunicação

UE – Unidade de Ensino

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Apresentação.....	14
1.2 Objetivos.....	16
1.3 Perguntas de pesquisa.....	17
CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1 Língua e cultura: a aproximação necessária.....	18
2.2 Cultura e ensino de línguas: motivando reflexões.....	22
2.3 Lei 10.639/03: por uma educação étnico-racial.....	28
2.4 Materiais didáticos: múltiplas possibilidades.....	34
2.5 Identidade e ensino de línguas.....	39
2.6 Francofonia.....	43
CAPÍTULO III: REFERENCIAL METODOLÓGICO.....	52
3.1 A pesquisa qualitativa.....	53
3.2 Pesquisa-ação.....	55
3.3 Contexto da pesquisa.....	56
3.3.1 Ceilândia – IX Região Administrativa do DF.....	58
3.4 Perfil dos participantes da pesquisa.....	59
3.4.1 Alunos.....	59
3.4.2 Professoras participantes.....	61
3.4.3 Professora pesquisadora.....	62
3.5 Instrumentos de coleta de registros.....	62
3.6 Análise de Dados.....	63
Capítulo IV: Análise dos dados.....	64
4.1 Ressignificação da noção de francofonia após as aulas.....	64
4.2 A francofonia como recurso para o ensino de língua e cultura.....	68
4.3 A relevância dos temas apresentados.....	69
4.4 A demanda por um trabalho pedagógico sistematizado para a educação étnico-racial.....	72
4.5 A importância da temática racial no contexto escolar.....	74
4.6 A autoidentificação dos alunos com os temas.....	76
4.7 A aula de línguas: um espaço para ações.....	77

4.8 Ainda há uma identificação negativa de países africanos.....	79
4.9 O incentivo para busca de outros conhecimentos.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICES	87
APÊNDICE A	88
APÊNDICE B	89
APÊNDICE C	90
APÊNDICE D	92
APÊNDICE E	94
APÊNDICE F	96
APÊNDICE G	98
APÊNDICE H	102
APÊNDICE I.....	105
APÊNDICE J.....	106
APÊNDICE K	107
APÊNDICE L.....	108
APÊNDICE M.....	111
APÊNDICE N	116
APÊNDICE O.....	117
APÊNDICE P	120
ANEXOS	123
ANEXO A	124

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

Estudos como os desenvolvidos por Abdallah-Preteuille (1996), Almeida Filho (2002), Mendes (2007), Barbosa (2007), Kramersch (2009), apresentam a importância da inserção da cultura no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Consideramos que ao se ensinar uma língua estrangeira, doravante (LE), debater sobre elementos culturais seja relevante para a formação e para a construção identitária dos aprendentes.

Ao nos referirmos à cultura ou ensino da língua-cultura-alvo ou, ainda à importância e necessidade da consideração da cultura na pedagogia de línguas, maternas ou estrangeiras, devemos esclarecer qual a perspectiva que estamos considerando, ou seja, de que cultura estamos falando? Ou culturas? Quais são os envolvidos nessa relação língua/cultura ou línguas/culturas? A partir de que lado estamos olhando? (MENDES, 2007, p.119)

Estas palavras evocam o caráter político, formador de opinião do professor. Portanto, sendo o profissional de línguas também um “agente político” (ALMEIDA FILHO, 2002), ao exercer seu ofício, faz-se necessária a reflexão sobre as posturas, escolhas, visões e discursos transmitidos pelo professor aos alunos.

Além do papel exercido pelo professor enquanto formador de opinião, os materiais didáticos também são, segundo Almeida Filho (2002), “fatores muito importantes na produção do ensino de línguas”. Eles também carregam ideologias, posturas e valores que irão influenciar as percepções dos aprendentes.

Neste trabalho, propomos verificar os efeitos de materiais didáticos utilizados em um curso de Francês Língua Estrangeira, doravante FLE, sob o ponto de vista das representações da francofonia.

A francofonia tem sido defendida como um espaço de trocas culturais, respeito e cordialidade entre povos, principalmente entre povos francófonos. Esses pressupostos também são divulgados pela Organização Internacional da Francofonia (OIF)¹, uma entidade política que reúne diversos países vinculados ao

¹ Disponível em <<http://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-.html>> acesso em 12.dez.2016.

idioma francês. A partir desta perspectiva, acreditamos que a francofonia possa ser um elemento positivo para a promoção do ensino de cultura em sala de aula.

Nossa pesquisa baseia-se nos dados gerados no decorrer de um curso de nível básico de FLE realizado no Centro Interescolas de Línguas de Ceilândia (CILC), cidade satélite do Distrito Federal, e tem como base os princípios da educação étnico-racial. Em contexto brasileiro, a Lei 10.639/2003, promulgada em 09 de janeiro de 2003, pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira em todas as disciplinas do currículo escolar e determina o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Partimos do pressuposto de que esse ato político é de grande importância para a educação das relações étnico-raciais no sentido de favorecer a discussão sobre questões raciais não apenas nas disciplinas que comumente tratariam desse assunto, como história ou geografia, mas também no ensino de língua estrangeira (LE).

Ao atuarmos em um curso de FLE ao longo de quatorze anos em um Centro Interescolar de Línguas da rede pública de ensino do Distrito Federal, em uma cidade satélite de Brasília, cuja comunidade é majoritariamente negra e desfavorecida economicamente, passamos a refletir e agir sobre a necessidade de trabalhar não apenas com a transmissão de um código linguístico, mas também com os valores ensinados aos aprendentes. Sobretudo porque estamos convencidos de que é por meio da língua que é construído o imaginário de um indivíduo ou de uma comunidade, e é também através da língua que criamos laços nas mais variadas esferas e nos fortalecemos enquanto cidadãos ou grupo social.

Nesse sentido, buscamos por meio do ensino de uma língua estrangeira também cumprir nossa função social, que é também formar indivíduos críticos e reflexivos. Deste modo, as escolhas, o discurso e o posicionamento que tomamos em sala de aula, muito possivelmente refletirão nas pessoas com as quais trabalhamos. Consideramos que os pressupostos associados à francofonia, tais como reconhecimento e respeito à diversidade, à convivialidade, à valorização e respeito às diferenças, podem ser aliados ao cumprimento da Lei 10.639/2003.

Portanto, esta dissertação busca apresentar uma proposta de ensino de FLE com enfoque no ensino de cultura e na promoção da educação das relações étnico-raciais.

Este trabalho segue os preceitos de uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia empregada é denominada como pesquisa-ação. A partir dos dados gerados, serão analisadas as impressões de alunos e professores sobre os conteúdos das aulas e os recursos didáticos utilizados durante um curso ministrado em um centro interescolar de línguas da rede pública de ensino do Distrito Federal.

1.2 Objetivos

Segundo Abdallah-Pretceille (2006), os materiais didáticos são dotados de grande carga ideológica e cultural. Baseando-nos nessa afirmação, cremos que podemos utilizar os materiais didáticos como elementos auxiliares para a formação de uma comunidade crítica e questionadora de sua identidade. Não é raro perceber o modo como os materiais didáticos tratam as questões culturais, muitas vezes reforçando estereótipos. O cultural é tratado apenas como curiosidade quando ele está diretamente ligado à língua. O objetivo geral desta pesquisa é analisar a contribuição da francofonia na aula de francês através de materiais didáticos de FLE e verificar as possíveis contribuições da Lei nº 10.639/2003 para o ensino de FLE em contexto brasileiro.

No caso do ensino de FLE, podem-se considerar a francofonia e a lei 10.639/2003 como suportes importantes para o ensino da cultura em sala de aula. Portanto, os objetivos específicos deste projeto são:

- Verificar de que forma a inserção do tema francofonia nas aulas de FLE pode promover o ensino de cultura.
- Articular um ensino voltado para a valorização da diversidade étnico-racial em contexto escolar.
- Apresentar ações que possibilitem aos professores e aos alunos, a aquisição da língua francesa por meio de um ensino que estimule construções, reconstruções, resgates e reflexões sobre visões culturais e identitárias.

1.3 Perguntas de pesquisa

- Como podemos usar o tema francofonia no ensino de língua cultura em aula de FLE?

- De que maneira a Lei nº 10. 639/2003 ajuda-nos a repensar a francofonia para o ensino de FLE e para a educação das relações étnico-raciais em contexto brasileiro?

- Quais os efeitos do material didático preparado de acordo com as diretrizes da lei 10.639/2003?

Após esta breve apresentação, passamos à fundamentação teórica a partir da qual se sustenta esta pesquisa.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Língua e cultura: a aproximação necessária

Nesta sessão, faremos um breve histórico da concepção do termo “cultura” com base nos estudos de Dennis Cuche (1999). Em seguida, basearemos-nos nos estudos de Kramsch (2009) e de Dourado e Poshar (2010) para mostrar as relações entre língua e cultura.

Dennys Cuche (1999), em sua obra *A noção de cultura nas ciências sociais*, faz um estudo histórico da evolução do emprego do termo cultura pela civilização francesa a partir da Idade Média e da utilização do conceito de cultura nas ciências sociais. O autor inicia seu trabalho evidenciando a importância do conceito de cultura nas ciências sociais para compreensão das diferenças entre seres humanos, descartando conceitos sob o ponto de vista racial.

A noção de cultura é inerente à reflexão das ciências sociais. Ela é necessária de certa maneira para pensar a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos. Ela parece fornecer a resposta mais satisfatória à questão da diferença entre povos, uma vez que a resposta “racial” está cada vez mais desacreditada, à medida que há avanços da genética das populações humanas. (CUCHE, 1999, p.9)

Cuche (1999, p.10) mostra que para se chegar ao *Homo sapiens sapiens*, “houve uma formidável regressão dos instintos, ‘substituídos’ progressivamente pela cultura”, constatando assim, que a capacidade de adaptação comportamental humana é mais hábil que sua capacidade genética de adaptação. Por isso o autor afirma:

A cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza. (CUCHE, 1999, p.10)

Segundo Cuche (1999), os povos se distinguem através de suas culturas, mas estas podem evoluir e se transformar. A cultura molda o homem em todos os aspectos e delimita comportamentos sociais e questões de gênero:

A noção de cultura se revela então o instrumento adequado para acabar com as explicações naturalizantes dos comportamentos

humanos. A natureza, no homem, é interpretada pela cultura. As diferenças que poderiam parecer mais ligadas a propriedades biológicas particulares, como, por exemplo, a diferença de sexo, não podem ser jamais observadas “em estado bruto” (natural) pois, por assim dizer, a cultura se apropria delas “imediatamente”: a divisão sexual dos papéis e das tarefas nas sociedades resultam fundamentalmente da cultura e por isso variam de uma sociedade para outra. (CUCHE, 1999, p.11)

Até mesmo as questões relativas à fisiologia humana são marcadas pela cultura:

Nada é puramente natural no homem. Mesmo as funções humanas que correspondem às necessidades fisiológicas, como a fome, o sono, o desejo sexual, etc... são informados pela cultura: as sociedades não dão exatamente as mesmas respostas à estas necessidades. (CUCHE, 1999, p. 11)

De acordo com Cuche (1999), no final do século XIII, o termo *cultura*, proveniente do latim, significa “cuidado dispensado ao campo ou ao gado”. A partir do século XVI o vocábulo passa a ter um sentido figurado, designando uma “cultura de uma faculdade” e estabelecendo-se no século XVIII com seu registro no

[...] Dicionário da Academia Francesa (edição de 1718) e é então quase sempre seguido de um complemento: fala-se da “cultura das artes”, da “cultura das letras”, da “cultura das ciências”, como se fosse preciso que a coisa cultivada estivesse explicitada. (CUCHE 1999, p. 20).

Mais adiante o termo cultura passou a ser empregado sem complementos, para denominar “formação, educação do espírito”. No final do século XVII, o termo é utilizado para designar um “estado do indivíduo cultivado, estado do indivíduo que tem cultura”.

O movimento iluminista fará uso frequente da dicotomia “natureza” e “cultura” com base no conceito empregado pelo Dicionário da Academia de 1798, “um espírito natural e sem cultura”. O termo cultura para os iluministas “é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade” e está associado aos ideais iluministas de “evolução”, “progresso”, “educação”.

A ideia de cultura participa do otimismo do momento, baseado na confiança, no futuro perfeito do ser humano. O progresso nasce

da instrução, isto é, da cultura, cada vez mais abrangente.
(CUCHE, 1999, p. 20)

De acordo com Cuche, ainda durante o século XVIII, na França, o termo *cultura* é associado ao termo *civilização*, sendo que “*cultura* evoca principalmente os progressos individuais e *civilização*, os progressos coletivos” (CUCHE, 1999, p.21). O termo *civilização* é empregado pela burguesia francesa, evocando progresso, melhoria institucional e educação.

Ainda segundo o autor, na Alemanha do século XVIII, sob a influência do iluminismo e da língua francesa, surge o termo *Kultur* que passa a ser empregado “pela burguesia intelectual alemã” como forma de oposição à “aristocracia da corte”, uma vez que tais classes não eram afins. Em virtude dessa rivalidade, os termos “cultura” e “civilização” serão antíteses entre os pensadores alemães. O que estiver relacionado à idéia de conhecimento e desenvolvimento intelectual estará ligado ao termo “cultura” enquanto que o que for considerado superficial e fútil será atribuído à “civilização”.

No século XIX, o termo “cultura” estará atribuído ao imaginário alemão, enquanto que “civilização” estará relacionado ao imaginário francês.

[...] a noção alemã de Kultur vai tender, cada vez mais, a partir do século XIX, para a delimitação e a consolidação das diferenças nacionais. Trata-se então de uma noção particularista que se opõe à noção francesa universalista de “civilização”, que é a expressão de uma nação cuja unidade nacional aparece como conquistada há muito tempo. (CUCHE 1999, p. 27)

Segundo Cuche, Johann Gottfried Herder pode ser considerado “o precursor do conceito relativista de cultura” (CUCHE, 1999, p. 28). Em 1774, com sua obra *Uma outra filosofia da história*, Herder foi contra os princípios universalistas do iluminismo, defendendo a “diversidade de culturas” e a “riqueza da humanidade” e “uma possível comunicação entre os povos”.

No século XIX, na Alemanha, o conceito de cultura está relacionado à ideia de “nação” enquanto que na França o mesmo conceito é referente à “civilização”. As duas concepções designam idéias de coletividade. Os ideais iluministas continuam marcantes. O autor afirma que “apesar da influência alemã, a ideia de unidade suplanta a consciência da diversidade: além das diferenças que se pode observar entre “cultura alemã” e “cultura francesa”, há a unidade da cultura humana.” (CUCHE, 1999, p.30).

Ao fazer esse recorte histórico do termo “cultura”, Cuche (1999) afirma que as concepções alemã e francesa em torno do termo irão influenciar as ciências sociais modernas.

O debate franco-alemão do século XVIII ao século XX é arquetípico das duas concepções de cultura, uma particularista, a outra universalista, que estão na base das duas maneiras de definir o conceito de cultura nas ciências sociais contemporâneas. (CUCHE, 1999, p.31)

Com base nesse breve histórico traçado pelo autor, podemos observar que o entendimento do que seja cultura é sempre delimitado por ideologias, marcado por um determinado fato, induzido por determinadas classes sociais e tudo isso vai ecoar nas variadas áreas da ciência, inclusive no ensino de línguas.

No contexto atual de globalização, no campo da Linguística Aplicada (LA), alguns teóricos têm voltado seus olhares para o estudo da relação entre língua e cultura, dentre eles, as estudiosas Dourado e Poshar (2010). Ao tratar sobre a “cultura na educação linguística no mundo globalizado”, as autoras, baseadas também nos estudos de Kramersch (1998, apud DOURADO e POSHAR, 2010), evidenciam que a correspondência entre língua e cultura é algo “indissociável” e diretamente dependente do contexto social. As autoras afirmam que “sem o contexto social, o termo cultura inexistente, torna-se vazio” (DOURADO e POSHAR, 2010, p. 41). A cultura é “socioculturalmente construída nas práticas discursivas, nas formas de ser, dizer e agir” (DOURADO e POSHAR, 2010, p.42).

Adotar o conceito de língua como forma de interação implica conceber língua e cultura como constitutivas uma da outra, algo invisível, pragmaticamente construído na interação social, e, como tal, objeto de reflexão linguística no processo de educação linguística comprometido com a formação de cidadãos que vivem e precisam, portanto, interagir em um mundo cada vez mais globalizado. (DOURADO e POSHAR, 2010, p.52)

Kramersch (2009, p.116) afirma que as palavras cultural e social não são diferenciadas por muitos pesquisadores, porém, em seu estudo, ela considera os tais termos como “dois lados de uma mesma moeda”. Ao se configurar uma comunidade social, a palavra cultura pode ser associada às “produções materiais” ou “imateriais”. A cultura material de um dado grupo social estaria ligada às ciências humanas e referir-se-ia a “suas obras de arte, sua literatura, suas

instituições sociais ou, ainda, objetos de sua vida cotidiana e os mecanismos utilizados para garantir a perenidade e a transmissão desses bens.” (KRAMSCH, 2009, p.116). A cultura imaterial estaria ligada às ciências sociais e seria “um conjunto de crenças, as visões de mundo, os comportamentos, as lembranças comuns aos membros dessa comunidade” (NOSTRAND, 1989, p. 51 apud KRAMSCH, 2009, p. 117). Conforme a autora, a cultura material e a imaterial são compartilhadas através da língua.

Ambos exigem uma mediação linguística constante e devem, entre outras coisas, ser percebidos e interpretados por intermédio da língua. Ora, é justamente devido a este papel mediador da língua que a cultura interessa ao ensino de língua. (KRAMSCH, 2009, p. 117)

Com respaldo nos teóricos supracitados, concluímos esta sessão vendo que a cultura está atrelada à língua e, enquanto educadores, nós não podemos ignorar a inserção de cultura no ensino de línguas. Portanto, na próxima sessão, trataremos sobre cultura e ensino de línguas.

2.2 Cultura e ensino de línguas: motivando reflexões

Muitos teóricos têm voltado sua atenção para a área de cultura no ensino de línguas. Nesta sessão, apresentaremos alguns teóricos que discutem a importância da inserção da cultura no ensino de línguas, tais como Kramsch (2009), Barbosa (2007), Kubota (2013), Fontes (2002) e Almeida Filho (2002).

Kramsch (2009) afirma que o aspecto cultural no ensino de línguas está relacionado às razões políticas, pedagógicas e ideológicas. Para a autora, “a simples aquisição de sistemas linguísticos não é garantia de compreensão nem de paz entre povos” (KRAMSCH, 2009, p. 115). A autora também observa que muitos professores requerem que o ensino de línguas seja enriquecido com aspectos culturais, enquanto outros profissionais da área do ensino de línguas vêem língua e cultura de maneira diretamente relacionada. A autora afirma que são “numerosas e contraditórias” as justificativas para a inserção do aspecto cultural no ensino de línguas.

Segundo Kramsch (2009), ao longo da história, houve mudanças no enfoque do ensino de línguas e do ensino de culturas. Originariamente, as relações entre

ensino de língua e cultura, classificadas como *relações universais*, eram centradas em valores estéticos e religiosos, em que o estudo de línguas, principalmente as clássicas, era voltado para as elites e considerado “um passaporte para a cultura universal que se podia oferecer às elites europeias letradas” (KRAMSCH, 2009, p.118). As línguas modernas eram ensinadas no intuito de se ter acesso às grandes obras da cultura universal.

Mais adiante, as relações entre língua e cultura no ensino de línguas estariam associadas às relações de interesses nacionais e sociais, de forma que o ensino de línguas estaria separado do ensino de cultura. A autora afirma que apesar dos progressos alcançados ao longo dos anos nas áreas do ensino de línguas, cultura e literatura, a função mediadora da língua na elaboração social de uma cultura perdeu-se.

Nas décadas de 1970 e 1980, as relações entre ensino de língua e ensino de cultura passariam a ser consideradas como *relações locais*, “o componente cultural da pedagogia languageira é visto simplesmente como um conjunto de funções e de noções práticas que vêm à tona pelo dizer e fazer cotidiano de uma língua” (KRAMSCH, 2009, p.121). A partir daí, houve uma reflexão por parte dos profissionais de línguas a respeito dos valores universais cujo enfoque ao longo da história foi se alterando.

Professores de línguas estrangeiras, que têm a responsabilidade primeira de evitar a propagação de estereótipos culturais, mas que desejam ensinar línguas tal como se fala, interessam-se cada vez mais pela diversidade cultural e pelas variações culturais apresentadas na língua do dia-a-dia. (KRAMSCH, 2009, p.121)

Concordamos com a autora em relação às práticas que ainda verificam-se em diversas salas de aula, que insistem em estabelecer e delimitar os espaços reservados ao ensino da língua ou da cultura.

Resumindo, embora as áreas de pesquisa citadas tenham avançado, não se impediu que a pedagogia do ensino de línguas continuasse na via relativamente estreita que ela tradicionalmente tinha reservado para a língua e para a cultura. Continua-se a abordar as línguas como sistemas fixos de estruturas formais e de funções orais universais que serviriam de suportes para a transmissão de uma cultura adquirida. Jogamos uma pitada de cultura aqui e outra ali, na medida em que ela é suscetível de reforçar ou de enriquecer a língua, recusando que essa postura possa resultar em se questionar as fronteiras naturais de si e do outro. Enfim, os professores ensinam a cultura e a língua ou a

cultura na língua mas não a língua *enquanto cultura*. (KRAMSCH, 2009, p. 125, grifos da autora).

Como fica evidenciado, para Kramsch (2009), a língua continua sendo, para os profissionais do ensino de línguas, algo que não está inserido na cultura, sendo esta tratada como um aspecto à parte da língua, quando na verdade a autora vê a língua diretamente inserida na cultura.

Barbosa (2007), ao tratar sobre a relação língua-cultura e as dimensões interculturais no ensino de línguas, afirma que aprender/ensinar uma língua é um processo interdisciplinar com o objetivo de familiarizar o aprendente a um universo simbólico do qual se pretende fazer parte.

A autora mostra que “os termos *civilização* e *cultura* têm um papel importante na história do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, principalmente quando se trata de dimensões culturais” (BARBOSA, 2007, p. 166, grifos da autora).

Barbosa (2007) evidencia que os aspectos culturais no ensino/aprendizagem de língua estrangeira são considerados de diversas maneiras e de acordo com os mais variados enfoques. Primeiramente, o termo *civilização* estaria associado ao método estruturalista, no qual “*civilização*” seria “a descrição de usos supostamente comuns de uma coletividade” e “leituras de obras artísticas consideradas exemplares.” A autora ressalta que muitos dos estereótipos com os quais ainda lidamos são provenientes do enfoque dado ao ensino de língua e cultura no período do ensino estruturalista. Contudo, a autora nos mostra que a abordagem comunicativa foi de grande importância para o ensino de língua e cultura, provocando uma reflexão sobre tais aspectos. Mais adiante, com a mundialização e novas tecnologias da informação fazem-se necessárias políticas linguísticas voltadas para trocas.

Neste objetivo, uma política linguística, que se deseja eficaz e holística, não deve mais deixar de introduzir entre seus objetivos, perspectivas que ultrapassem o nível puramente descritivo dos aspectos formais da língua. Uma compreensão mútua entre diferentes culturas necessitaria também uma visão interdisciplinar do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira. (BARBOSA, 2007, p. 168, tradução nossa)

A autora evidencia a necessidade de se buscar um ensino e aprendizagem de línguas que seja mais amplo, que procure dialogar com outras áreas de conhecimento.

Assim sendo, nesta pesquisa buscaremos também refletir sobre a relação língua e cultura no ensino de FLE, atentando para os pontos expostos anteriormente, examinando quais as ideologias, os valores e os contextos apresentados aos aprendentes por nós professores.

Pennycook (2007) também chama a atenção dos linguistas aplicados para a necessidade de um posicionamento crítico de nossa parte, uma vez que lidamos com a linguagem e a educação, fatores esses que são “essencialmente políticos da vida”. Indo ao encontro das ideias do autor, pressupomos que também temos, enquanto linguistas aplicados, nossa função política.

Segundo o autor, nosso mundo é marcado por mortes de crianças, problemas de ordem ecológica, opressões oriundas de questões de gênero, raça, orientação sexual, classes sociais e várias outras desigualdades. Diante disto, Pennycook acredita que tais problemas não devam ser de interesse apenas dos “líderes políticos” e que devemos “nos perceber dentro de um conjunto de relações de poder que são globais em sua essência” (PENNYCOOK, 2007, p. 21). Por conseguinte, concordamos com o autor no sentido de reconhecer que fazemos parte de um sistema no qual nossos posicionamentos enquanto profissionais vão interferir no que fazemos e influenciar terceiros. O autor nos convida a considerar “[...] as bases culturais e ideológicas do nosso trabalho e das nossas vidas numa tentativa de compreender como essas bases podem perpetuar essas grandes iniquidades.” (PENNYCOOK, 2007 p. 22).

Na minha visão, as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. Também estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las. Assim, é dever da Linguística Aplicada examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos. (PENNYCOOK, 2007 p. 22)

Este excerto traduz uma preocupação importante desta pesquisa, que é buscar, inclusive através do ensino de línguas, refletir criticamente sobre nossa

realidade e também provocar em nossos alunos essas reflexões. Pennycook (2007, p. 23) declara ser “[...] a favor de uma abordagem crítica para a Linguística Aplicada que seja mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas.”

O autor ainda afirma que “enquanto o ensino de língua continuar a trivializar-se, recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais da aprendizagem de língua, ele estará mais vinculado à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao poder” (PENNYCOOK, 2007, p. 27). Para o autor, “trivializar-se” seria tratar a língua apenas como uma estrutura para fins de comunicação, desconsiderando seus aspectos sociais e culturais.

Kubota (2013) sugere aos professores maneiras de conduzir temas relacionados à cultura e à raça em sala de aula. A autora mostra-nos que apesar de ser desenvolvida uma gama de recursos didáticos inovadores que estão disponíveis na área de ensino de línguas, as questões culturais são trazidas nesses materiais de maneira generalizada. Os temas mais recorrentes são “alimentação, moda, compras, viagens e feriados”, ao passo que questões relacionadas à raça “são evitados, pois, são controversos ou desconfortáveis” (KUBOTA, 2013, p. 130).

A autora expõe duas diferentes posturas para lidar com aspectos culturais no ensino de línguas: o multiculturalismo liberal (NIETO, 1995 *apud* KUBOTA, 2013, p. 132) e o multiculturalismo crítico. Segundo Kubota (2013), o multiculturalismo liberal lida com as diferenças culturais de maneira resumida e não aprofundada, tratando de maneira incoerente a ideia da harmonia entre os povos. Seria uma visão mais idealizada das relações humanas: um mundo sem opressão, onde todos são valorizados, reconhecidos e tratados de maneira igualitária.

Multiculturalismo liberal reforça a meritocracia e uma visão daltônica da sociedade, desconsiderando as diferenças sociais, culturais, raciais e econômicas existentes entre diferentes grupos de pessoas. Ao celebrar as diferenças culturais, o multiculturalismo liberal também tende a essencializar a cultura no tempo e espaço, ignorando a vasta diversidade e fluidez entre culturas. Também ignora como a noção de características culturais é discursivamente construída na política doméstica e internacional. (KUBOTA, 1999 *apud* KUBOTA 2013, p. 132, tradução nossa).

O multiculturalismo crítico questiona os posicionamentos do multiculturalismo liberal:

Contrário ao entendimento daltônico das estruturas e práticas sociais, o multiculturalismo crítico reconhece como diferentes grupos de pessoas estão posicionados em desiguais relações de poder, com intenção de erradicar tais formas de injustiça social como racismo, sexismo e homofobia. Multiculturalismo crítico lista como desigualdades nas diferenças são criadas e perpetuadas, encorajando professores e estudantes a serem conscientes das opressões e com agir. Nesse sentido, culturalismo crítico está alinhado com a pedagogia crítica Freireana.” (KUBOTA, 2013, p.132)

A partir das colocações da autora, vemos que ao lidar com o ensino de cultura, temos a escolha de fazê-lo de forma superficial, sem grandes questionamentos, utilizando temas corriqueiros como receitas de cozinha, moda, turismo, dentre outros, sem provocar reflexões, nem ensinar nossos alunos a terem uma leitura crítica do mundo, das relações e posturas sociais, enfim, maquiando a realidade, abstendo-nos de tocar em assuntos ligados aos problemas sociais. Também temos a opção de fazer o que pensamos ser o melhor a se praticar em uma sala de aula e que é inclusive a função da escola: provocar nos nossos alunos uma apreciação mais criteriosa a respeito dessa diversidade e levantar questionamentos sobre comportamentos, organizações sociais, maneiras de ver o mundo.

Fontes (2002), ao tratar sobre a cultura no ensino de português língua estrangeira, vê a cultura no ensino de línguas como uma importante contribuição para a construção da competência comunicativa. Segundo a autora, “pode-se dizer que a cultura é o que “dá vida” à linguagem e que sem ela a aprendizagem de uma língua tende a se tornar uma atividade cansativa e sem atrativos.” (FONTES, 2002, p. 178). De fato, ensinar uma língua estrangeira atentando somente para sua forma não é muito interessante, principalmente quando se trata de lidar com o público alvo desse estudo, que são alunos adolescentes e jovens, curiosos, imediatistas, que buscam usar a língua com fluidez e rapidamente, através de um aprendizado sem monotonia.

Ao discorrer sobre o ensino da cultura para a promoção da competência comunicativa, Almeida Filho (2002) coloca língua e cultura no mesmo patamar quando se trata de contexto comunicativo ligado ao social.

[...] o lugar da cultura é o mesmo da língua quando essa se apresenta como ação social propositada. A experiência com e na língua-alvo em atividades envolventes e tidas como relevantes pelos alunos favorece o trabalho pela consciência cultural do outro e da própria L1 na aquisição de uma nova língua. (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 210)

Assim, ao falar em atividades envolventes, cogitamos em planejamento de aulas e uso de elementos, recursos e estratégias que possam promover esse envolvimento por parte dos alunos ao entrarem em contato com a língua de estudo. Isto posto, pressupomos que a escolha de temas e de materiais didáticos sejam elementos significativos para o processo de ensino/aprendizagem.

Nesta sessão, discorreremos sobre a importância da cultura no ensino de línguas. Vimos que ela reflete valores, ideologias, ações sociais e, portanto, faz-se necessário, ao lidar com o componente cultural em sala de aula, termos consciência sobre qual é o nosso posicionamento enquanto educadores, quais valores estamos trazendo para nossos alunos, para a comunidade na qual trabalhamos.

Kubota (2013) atenta para uma postura crítica no ensino de cultura e questões de raça, temas que supomos serem pertinentes à educação, ainda mais quando se trata da comunidade na qual foi realizado este estudo: uma comunidade majoritariamente negra e desfavorecida socialmente. Por isso, na próxima sessão, voltaremos o olhar para a temática racial na educação como um aporte cultural significativo no ensino de FLE em contexto brasileiro.

2.3 Lei 10.639/03: por uma educação étnico-racial

A Lei nº 10.639, promulgada em 09 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB) em seu artigo nº 26-A e 79-B, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

A obrigatoriedade da Lei abrange todas as disciplinas do currículo escolar, do Ensino Fundamental e Médio e inclui no calendário escolar o “Dia Nacional da

Consciência Negra”, dia 20 de novembro. A promulgação dessa lei foi resultado da movimentação e articulação de grupos e entidades negras que, ao longo da história desse país, advogam em defesa da cultura afro-brasileira e também em prol de uma sociedade antirracista.

Cavalleiro (2006) ao discorrer sobre os valores que são transmitidos através da educação ao longo da história do país afirma que

[a]o localizarmos o conceito e o processo da educação no contexto das coletividades e pessoas negras e da relação dessas com os espaços sociais, torna-se imperativo o debate da educação a serviço da diversidade, tendo como grande desafio a afirmação e a revitalização da autoimagem do povo negro. (CAVALLEIRO, 2006, p. 13)

A autora também afirma que, ainda hoje, em decorrência das dinâmicas discriminatórias ocorridas ao longo da história do Brasil, faz-se necessária uma demanda por condições igualitárias entre os cidadãos brasileiros nos mais diversos âmbitos da sociedade e que a educação é um poderoso meio para a defesa dos direitos da população negra e para a extinção das disparidades sociais e raciais.

Com base nas afirmações dessa autora, percebemos que se trata de um posicionamento no sentido de unir forças com teóricos e educadores em defesa da educação como meio de conscientização e transformação de uma sociedade.

De acordo com Cavalleiro (2007), a Lei 10.639/2003 é, também, resultado de uma das ações assumidas pelo Estado brasileiro em Durban, África do Sul, no ano de 2001, durante III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância. O Brasil levou um Documento Oficial² para essa conferência, em que se declara historicamente responsável pelas injustiças e discriminações sofridas pelos descendentes de africanos e se compromete a realizar ações de reparação de tais fatos. A autora sempre ressalta a importância do trabalho e participação do Movimento Negro na reivindicação dessas ações:

Tendo em vista os desdobramentos na educação brasileira, observam-se os esforços de várias frentes do Movimento Negro,

² Documento Oficial Brasileiro para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância. (CAVALLEIRO, 2006 p.18)

em especial os de Mulheres Negras, e o empenho dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e grupos correlatos criados em universidades, que buscam a estruturação de uma política nacional de educação calcada em práticas antidiscriminatórias e anti-racistas. (CAVALLEIRO, 2006, p. 19)

Vemos aqui a importância das militâncias, dos posicionamentos, do engajamento político dos movimentos citados, na busca de uma política nacional igualitária e justa.

Diante da publicação da lei nº 10.639/2003, o conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes. (CAVALLEIRO, 2006, p. 19)

Com base nessas afirmações, entendemos que o ensino de línguas nos Centros Interescolares de Línguas da rede pública do Distrito Federal, que é o ambiente desta pesquisa, deva também se voltar para a educação étnico-racial, uma vez que há um documento oficial que regulamenta tais atividades e a Lei 10.639/2003 abrange todos os contextos escolares brasileiros.

Cavalleiro (2006) ainda ressalta que a sociedade civil tem uma função valorosa no trabalho de desconstrução do racismo e suas extensões, e frisa que deve-se vincular a escola a essas questões no dia a dia e que todos os envolvidos com a educação podem “trabalhar para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades.” (CAVALLEIRO, 2006, p. 20). Porém, a autora observa que os assuntos relacionados à raça são apresentados nas escolas de forma de inferiorização do aluno(a) negro(a) e a sociedade finge não perceber a existência de problemas de raça.

Com isso, os(as) profissionais da educação permanecem na não-percepção do entrave promovido por eles(as), ao não compreenderem em quais momentos suas atitudes diárias acabam por cometer práticas favorecedoras de apenas parte de seus grupos de alunos e alunas. (CAVALLEIRO, 2006, p.21)

Percebemos, neste excerto, a importância da conscientização sobre questões raciais, por parte de todos nós que somos envolvidos com educação, no sentido de sabermos que nossos posicionamentos, discursos e atuações não são imparciais e podem ou não contribuir com determinados segmentos da comunidade na qual atuamos. Cavalleiro (2006) afirma ainda que a falta de debate sobre questões raciais nas escolas tem gerado vários equívocos como, por exemplo, a concepção de que haja uma “superioridade branca” e também um “conceito estereotipado do outro que lhe é diferente”, tendo como resultado uma sociedade não reflexiva que aceita “a divisão e a hierarquização raciais” (CAVALLEIRO, 2006, p. 21).

Segundo Munanga (2008), devido à falta de conscientização da sociedade sobre questões raciais e devido também ao “mito de democracia racial” (MUNANGA, 2008, p.11) ao longo de nossa formação, não somos capacitados para tratar de problemas relacionados à diversidade nem à discriminação, fato este que se torna um entrave para nós enquanto educadores ao exercermos nossa função social.

O autor ainda declara que “somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em decorrência desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade” (MUNANGA, 2008, p.11). O racismo está introjetado em nossas mentes, naturalizando comportamentos, sendo reproduzido inclusive nos materiais didáticos e sendo o motivo de boa parte do fracasso escolar de alunos negros em relação aos alunos brancos. O autor também atenta para a importância da educação para a transformação das relações étnico-raciais e para a importância da conscientização de educadores:

Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos vítimas do preconceito e da discriminação racial? Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, introjetados pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvidas de que a transformação de nossas cabeças de

professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2008, p. 13)

O autor reforça a premissa de que a educação é estratégia na luta contra o racismo e atenta para a necessidade de novas “técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações” (MUNANGA, 2008, p.15). Desse modo, esta pesquisa busca também, levar para a sala de aula uma realidade que provoque o debate, a criticidade e a reflexão de nossos alunos no tocante às temáticas raciais, à diversidade e à desconstrução de preconceitos.

Silva afirma que a Lei nº 10.639/03

[...] traz uma nova possibilidade para os afrodescendentes, no sentido de desconstruir um imaginário e construir uma nova mentalidade com relação á cultura negra no Brasil, pois em outro momento histórico, não muito distante, os negros eram proibidos de ter acesso à escola. (SILVA, 2010, p.23).

O autor atenta para a importância do comprometimento de todos os participantes do processo educativo para erradicação de qualquer tipo de discriminação e ainda atenta para o despreparo dos profissionais de educação para trabalharem temáticas étnico-raciais e para a carência de materiais pedagógicos voltados para tais questões. Na mesma obra, Silva evidencia que a referida lei leva todos os envolvidos com a educação a uma reflexão sobre suas posturas quanto à educação étnico-racial.

A Lei nº 10.639/2003 contribui para estimular as pessoas envolvidas com a educação a tratar a questão racial e a discriminação como um dos elementos essenciais do projeto político-pedagógico da escola. Essas pessoas não podem ficar esperando que as mudanças e transformações ocorram de cima para baixo, pois com isto corre-se o risco de se manter todo o processo de exclusão como está. (SILVA, 2010, p. 34).

Praxedes (2010) em seu artigo *A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação* escolar reitera uma mudança de postura por parte

dos envolvidos no processo educacional e chama a atenção para o respeito à diversidade.

Vivemos em uma sociedade multicultural, onde convivem inúmeras etnias e já não é mais aceito que só os conhecimentos proporcionados pela visão de mundo eurocêntrica, branca, católica e masculina estejam representados na maneira como montamos os currículos escolares. (PRAXEDES, 2010, p. 39).

Consideramos para esse trabalho a definição de Praxedes (2010) para eurocentrismo:

Por eurocentrismo, entende-se a tendência de avaliar a aparência física dos indivíduos, as ideias, os costumes e comportamentos, as religiões e formas de conhecimento como a literatura, as artes, a filosofia e as ciências próprios das sociedades europeias como superiores em relação aos seres humanos, culturas e civilizações das outras regiões do mundo. (PRAXEDES, 2010, p. 43).

O autor defende a formação de professores críticos ao eurocentrismo, visto que esta é uma postura histórica que se estabeleceu no âmbito educacional. Praxedes (2010) também esclarece que uma postura crítica não significa trocar o eurocentrismo por afrocentrismo, mas que as diversas visões de mundo sejam respeitadas.

Gomes (2008) aponta a necessidade de promoção do debate com os professores sobre questões raciais ao longo de nossa formação para que haja um “entendimento conceitual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito” (GOMES, 2008, p.144), a fim de sabermos lidar com situações de racismo na escola. Ela defende a adoção de ações concretas e não apenas a discussão teórica. Para isso, ela sugere um maior “contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor” (GOMES, 2008, p.145) para que mudemos nossos valores através da convivência. A autora ainda afirma que devemos pensar sobre os valores que motivam nossas ações.

É preciso que as práticas pedagógicas sejam orientadas por princípios éticos que norteiem as relações estabelecidas entre professores, pais e alunos no interior das escolas brasileiras. E é necessário inserir a discussão sobre o tratamento que a escola tem dado às relações raciais no interior desse debate. (GOMES, 2008, p.146)

No que diz respeito ao ensino de FLE, que é um dos objetos desse estudo, realizado à luz da Lei nº 10.639/2003 e considerando todas as essenciais colocações dos teóricos referidos nesta sessão, buscamos neste trabalho refletir sobre a influência da referida lei para se repensar o ensino de FLE nas escolas brasileiras.

Diante dessa realidade trazida pela Lei 10.639/2003, reconhecemos a necessidade de explorar novas posturas pedagógicas, novas possibilidades de formação crítica de nossos alunos em relação às questões étnico-raciais e multiculturais.

Consideramos a francofonia um rico aporte para a promoção da educação das relações étnico-raciais no Brasil, tendo em vista a premissa da diversidade e multiculturalidade. O universo francófono é composto por vários países africanos que podem ser um importante elemento para favorecer a aplicação da Lei nº 10.639/2003 em aula de FLE. Quantos poetas, pensadores, artistas compõem o universo africano e podem ser apresentados aos nossos professores e alunos? A possibilidade de promoção do ensino étnico racial e de aprendizagem pode vir a ser consideravelmente proveitosa e enriquecedora, de acordo com as posturas dos educadores e com a escolha dos materiais didáticos.

Nesta sessão discorreremos sobre a aplicação da Lei 10.639/2003 no contexto escolar e sua importância para a promoção de uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

Na próxima sessão trataremos sobre os materiais didáticos, principalmente com relação ao ensino de línguas.

2.4 Materiais didáticos: múltiplas possibilidades

Nesta sessão discorreremos sobre os materiais didáticos (MD) listando alguns deles e comentando sobre seus usos e concepções, com base nos estudos de Almeida Filho (2008, 2015), Vilaça (2009), Leffa (2007), Barbosa (2013) e Silva (2008).

Ao idealizar um curso de línguas, comumente pensamos quais serão os elementos, os mecanismos, os instrumentos que iremos empregar para atingir o nosso objetivo que é promover a aquisição de uma língua por parte dos

aprendentes. É habitual que uma aula de línguas se desenvolva a partir de um texto escrito ou falado, de uma música, de uma imagem, de um objeto, ou até mesmo de uma ação. Almeida Filho conceitua esses itens como “elementos deflagradores de interação motivada e relevante na língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 14), pois, com base nesses elementos, a interação em sala de aula passará a se estabelecer.

Portanto, entendemos que o universo dos materiais didáticos é vasto e tem se ampliado a cada dia em decorrência do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e as facilidades que elas nos proporcionam, como por exemplo: as modalidades de ensino a distância, a disponibilidade de vídeos, filmes, músicas, sites voltados para o ensino de línguas, salas de bate papo virtuais, os blogues, as redes sociais, os aplicativos para celulares, etc. Temos visto que, com os avanços tecnológicos, os livros didáticos também estão acompanhando essas ascensões e fazendo uso de muitos desses recursos acima citados. Todavia, os livros didáticos são os instrumentos de ensino mais empregados na educação brasileira, de acordo com Silva (2008). Vilaça (2009) atenta para o fato de que muitos de nós pensamos apenas no livro didático (LD) quando falamos em materiais didáticos (MD) pelo fato do livro ser fortemente utilizado. Apoiando-se em outros teóricos ele afirma que

[...] os livros didáticos, juntamente com resumos, tarefas, CD-Roms, vídeos, CDs, exercícios fotocopiados elaborados pelo professor, entre outras possibilidades, são, portanto, formas ou modalidades de realização ou emprego de materiais didáticos. (TOMLINSON, [2001] 2004b; SALAS, 2004 *apud* VILAÇA 2009 p. 05).

Deste modo, para o contexto dessa pesquisa, entendemos que MD sejam instrumentos ou recursos empregados, tanto pelo professor quanto pelo aluno, para o ensino e aprendizagem de uma LE.

Almeida Filho (2008, 2015) nos apresenta quatro ações que compõem o processo de ensinar línguas, ações essas que integram o que ele denomina de Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL). Segundo o autor, para se concretizar o ensino, o professor de línguas realiza as seguintes atividades:

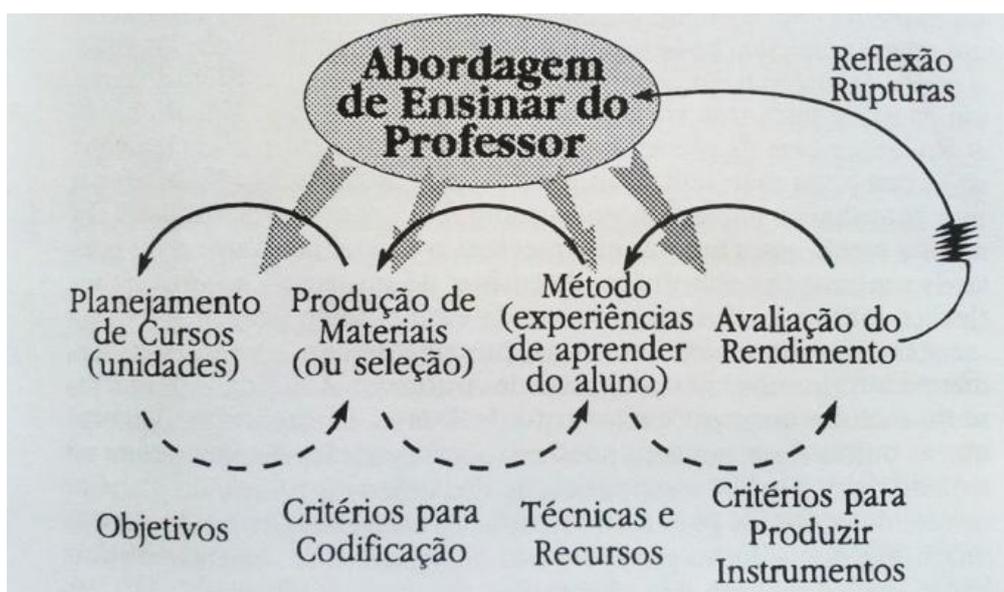
- (1) o planejamento das unidades de um curso;

- (2) a produção de materiais de ensino ou a seleção deles;
- (3) as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro mas também fora da sala de aula, e
- (4) a avaliação de rendimento dos alunos (mas também a própria autoavaliação do professor e avaliação dos alunos e ou externa do trabalho do professor) (ALMEIDA FILHO, 2008, p.17)

O autor afirma que essas etapas são influenciáveis entre si e são orientadas por uma abordagem, que seria “uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento, uma lida” (ALMEIDA FILHO, 2008, p.18). Na figura 1, podemos observar o modelo da Operação Global do Ensino de Línguas de Almeida Filho (2008).

De acordo com o modelo da OGEL apresentado por Almeida Filho (2008), após o planejamento de um curso, o próximo passo seria a produção de materiais de ensino ou a seleção deles. Desse modo, entendemos os materiais didáticos como recursos de grande influência no ensino de línguas e que merecem um olhar cuidadoso não somente para o que eles podem proporcionar no âmbito linguístico, mas também no contexto ideológico, ou seja: quais são os conceitos, as ideias, os valores, as relações de poder que estariam presentes nesses materiais.

Figura 1 - Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL).



Fonte: ALMEIDA FILHO, 2008 p.19.

O autor afirma que “os materiais são uma forma de codificação de ação futura nas salas ou em outros lugares de aprender nas extensões” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 16). Ele compara a produção de um material de ensino à escrita de uma partitura, em que relatamos todos os passos a serem executados ao longo do ato de ensinar.

O autor afirma também que um material didático possui uma determinada abordagem. Portanto, entendemos que, sendo um material didático a partitura que premedita nossas ações em sala de aula, a abordagem seria o nosso arranjo, a nossa forma de conduzir as notas que nos são dadas na partitura.

Exporemos resumidamente, neste parágrafo, seis abordagens mostradas por Leffa (2007) baseadas nos estudos de Krahnke (1987). A primeira é a *abordagem estrutural*, que prioriza as estruturas gramaticais da língua. A segunda é a *abordagem nocional/funcional*, que prioriza a função da língua, por exemplo: como escrever uma carta. A terceira seria a *abordagem situacional*, cujo ensino é baseado em situações, tais como, visita ao médico, *check in* no aeroporto, etc. A quarta é a *abordagem baseada em competências*, em que a língua é usada baseando-se no domínio da fonologia, dos aspectos léxicos, sintáticos, discursivos, da capacidade em detectar a idéia principal, em fazer uma apresentação oral, etc. A quinta é a *abordagem baseada em tarefa*, em que se aprende a língua ao se executar a tarefa. A sexta é a *abordagem baseada em conteúdo*, em que a língua é a adquirida em função do conteúdo que se vê. Segundo Leffa (2007), ao se produzir um material didático, é aconselhável empregar duas ou mais abordagens.

De acordo com Almeida Filho (2013), a elaboração e possível publicação de um material didático é a manifestação de “intenções ou propostas com o auxílio de imagens, textos e inserções de áudio, atividades estas relacionadas, passo a passo e completamente, até que se encerre um dado ciclo de estudos” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 15). O autor apoia-se em Prabhu (1996), para afirmar que

Materiais exaustivos, completos, cuidadosamente sequenciados e resolvidos para os professores não mais correspondem ao ideal profissional contemporâneo de ensino de idiomas na minha percepção acompanhando de perto a visão do linguista aplicado indiano, a não ser no caso de sistemas franqueados ou em escolas com método fixo nas quais os livros didáticos são ilusoriamente feitos à prova dos professores e alunos. O horizonte

que mantenho para materiais de ensino de línguas é o de materiais-fonte incompletos como se fossem planos incompletos aguardando uma finalização de professores e suas turmas nos contextos reais em que estiverem imersos. (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 15)

Reconhecemos, a partir dessas colocações que a visão do autor em relação à concepção de materiais didáticos é pertinente para o contexto desse estudo, uma vez que buscamos tratar de temas que estejam também relacionados ao imaginário de uma determinada comunidade. Portanto, materiais didáticos mais flexíveis, que propiciem uma adequação dos assuntos propostos ao contexto com o qual se lida é imprescindível.

Sabemos também que nem sempre um material que tenha sido preparado para determinado propósito possa vir a ser usado para tal fim, pois, enquanto professores, muitas vezes, nós fazemos algumas adequações, ajustes, suprimimos alguns tópicos ou complementamos alguns materiais dos quais fazemos uso em nosso trabalho.

Como foi dito anteriormente, o LD tem recebido atenção especial dos estudiosos, provavelmente por ser o instrumento de ensino mais recorrente. (SILVA, 2008; VILAÇA 2009, BARBOSA 2013). Silva (2008), em seu texto *A desconstrução da discriminação no livro didático* afirma:

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos, e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto rejeição e a baixa autoestima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado. (SILVA, 2008, p. 20)

Barbosa (2013) atenta para o papel de destaque do LD em contexto nacional em virtude de sua ampla utilização, e chama a nossa atenção também para o fato do LD ser para muitas pessoas “um depositário de verdades” e “formador de opiniões” (BARBOSA, 2013 p. 150).

À vista disso, podemos inferir que não apenas os LD, mas os MD em geral, são carregados de ideologias, representações, estereótipos, etc, que influenciam as construções identitárias, a maneira de pensar e ver o mundo dos aprendentes. Portanto, insistimos em afirmar que cabe a nós educadores, termos um olhar mais sensível para tais questões, a fim de evitarmos ir contra o objetivo maior da

educação, que é formar pessoas conscientes, críticas, conhecedoras de suas realidades e capazes de transformá-las.

Nesta sessão, tentamos fazer uma breve definição do que seja MD e percebemos que esse termo é amplo e que há muitas possibilidades de uso. Também vimos com Almeida Filho (2013) que a elaboração ou seleção de MD fazem parte da OGEL e que seus usos são influenciados por uma abordagem. Trouxemos seis tipos de abordagens mais recorrentes, de acordo com Leffa (2007). Vimos a concepção de Almeida Filho (2013) sobre a elaboração de MD, que propõe MD mais flexíveis e incompletos. Falamos também sobre valores que são veiculados através de LD apresentando os estudos de Silva (2008) e Barbosa (2013). Na próxima sessão, discorreremos sobre identidades no ensino de línguas.

2.5 Identidade e ensino de línguas

Nesta sessão buscaremos algumas discussões acerca de identidades apresentadas por Hall (2003), Pennycook (2007), Leffa (2012) e Woodward (2000) e Gomes (2005).

Várias áreas do conhecimento, a saber, a filosofia, a sociologia, a antropologia, a psicologia, dentre outras, tem levantado discussões e questionamentos em torno do tema identidade. Definir identidade não é tarefa simples e envolve considerações e concepções variadas de acordo com a área de estudo.

Retomando Pennycook (2007) ao defender uma abordagem crítica, o autor aponta que “a língua é um sistema de significação de ideias que desempenha um papel central no modo como concebemos o mundo e a nós mesmos” (PENNYCOOK, 2007, p. 27). Neste excerto, podemos destacar a língua como importante elemento de formação da identidade.

Um dos objetivos de termos a Língua Estrangeira, como disciplina integrante do currículo escolar brasileiro é o estímulo à reflexão de nossos alunos enquanto indivíduos cidadãos do mundo. Quando usamos a língua a fim de nos comunicar, estamos reconhecendo o outro, nos reconhecendo e, conseqüentemente, construindo e reconstruindo nossas identidades.

Ao discorrer sobre identidade e ensino de línguas, Leffa (2012) afirma que identidade é a resposta que se dá à pergunta “quem sou eu?”. A resposta a esta pergunta, aparentemente simples, revela nossa instabilidade e multiplicidade à medida que mantemos nossas relações sociais. O sujeito, ao longo de sua formação, de seu convívio social, é a soma de vários outros sujeitos, pois sua “[...] identidade varia de acordo com as injunções impostas pelas pessoas ou instituições às quais está totalmente subjugado” (Leffa, 2012 p.53). O autor evidencia que

A soma de identidades que constitui o sujeito é, portanto, extremamente variada e extensa em seu desdobramento real, por meio do contato com as pessoas, objetos e acontecimentos. Abrange não apenas a realidade vivida, mas também as realidades imaginadas e sonhadas. (LEFFA, 2012, p.58)

Portanto, nossa identidade é construída a partir de nossas experiências sociais, físicas e até mesmo mentais. Leffa (2012) também toma como base os estudos de Hall (2003). Segundo este autor,

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento- descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos — constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo. (HALL, 2003, p.4)

Para explicar essa crise de identidade, Hall fala sobre três formas distintas de conceber o sentido de identidade. A primeira concepção de identidade é a do sujeito do iluminismo, dotado do racionalismo e centralidade, em que “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2003, p.5). A segunda concepção de Hall é o sujeito sociológico. Aqui, a identidade do homem moderno “é formada na ‘interação’ do eu com a sociedade” (HALL, 2003, p.5). Finalmente,

a terceira concepção do autor é o sujeito pós-moderno, cuja identidade é fragmentada, não fixa.

Argumenta-se, entretanto, que são exatamente essas coisas que agora estão "mudando". O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não- resolvidas. (HALL, 2003, p.6)

Segundo o autor, o indivíduo pós-moderno tem dentro de si várias identidades que se contradizem e se tencionam, à medida que se relaciona com a sociedade.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente. (HALL, 2003, p.7)

A globalização também exerce fortemente sua influência sobre a identidade da modernidade tardia. Hall usa três argumentos para explicar que a globalização não pode ser fator da homogeneização cultural e que muitos pensam estar extinguindo as identidades nacionais. Ao citar Kevin Robin, o autor sustenta o primeiro argumento de que a globalização provoca “uma nova articulação entre o ‘global’ e o ‘local’” (HALL, 2003, p. 78). Ou seja, a globalização não vai extinguir as identidades locais e sim, surgirão novas identidades locais e globais. O segundo argumento é o de que “a globalização é desigualmente distribuída ao redor do globo” (HALL, 2003, p. 78) e assim sendo, o terceiro argumento seria o fato da globalização ser “essencialmente um fenômeno ocidental” (HALL, 2003, p. 78), ou seja, as relações de poder culturais são desiguais. Sendo assim o autor reforça que a globalização “possa levar a um fortalecimento de identidades locais ou à produção de novas identidades” (HALL, 2003, p. 84).

Segundo Woodward (2000), a identidade é relacional e marcada pela diferença. Desse modo, um sujeito se reconhece através de sua relação com o outro, por exemplo, eu sou o que você não é apesar de termos características em comum. Os alunos que compõem uma classe formam suas identidades também através de suas relações uns com os outros. Todos têm a identidade de alunos e

também suas diferenças, suas peculiaridades, por exemplo, provêm de famílias diferentes, usam objetos diferentes, têm construções identitárias diferentes.

Ao tratar a representação, Woodward evidencia que:

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais podem falar. (WOODWARD, 2013, p. 17)

A identidade negra também perpassa por essas representações e, segundo Gomes, ela também é construída através da história, das relações sociais. A autora afirma que:

[a] identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2005, p. 43)

A autora questiona se a escola está preparada para construir “uma identidade negra positiva” diante do contexto histórico de rejeição dessa identidade. Gomes chama a atenção para o papel da escola na construção da identidade negra:

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como as outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. (GOMES, 2005, p.44)

Diante do exposto, entendemos que o ensino de línguas também é responsável pela construção da identidade negra, pela conscientização de nossos alunos a respeito de nossas origens e nossas condições.

Nessa sessão vimos que a língua é um elemento de formação das nossas identidades e que o indivíduo é uma soma de várias identidades. Essas se constituem através das relações sociais. Assim como os demais processos de

formação de identidade, a identidade negra é uma construção social, histórica, política.

Assim, entendemos que a aula de línguas também é um meio de constituição de identidades, inclusive a identidade negra. Na próxima sessão, vamos discutir sobre a francofonia.

2.6 Francofonia

O termo “francofonia”, de acordo com Pinhas (2004), foi criado pelo geógrafo francês Onésime Reclus, aproximadamente em 1880 para se referir à comunidade linguística e cultural do império colonial francês. Segundo Araújo (2005), Léopold Sédar Senghor³ retomou o termo em 1962, que “se aplica a essa realidade geográfica, linguística e cultural que reúne todos aqueles que fazem o uso da língua francesa enquanto língua materna, segunda língua, língua de comunicação ou de cultura.” (ARAÚJO, 2005, p. 1)

De acordo com a Organização Internacional da Francofonia (OIF)⁴, hoje o vocábulo francofonia:

- (com f minúsculo) refere-se à promoção da língua francesa e dos valores que ela veicula. Concerne ainda a um grupo de pessoas que compartilham o idioma francês.

- (com F maiúsculo) refere-se à organização internacional que reúne 84 estados e governos francófonos, a própria OIF.

Segundo dados do *Observatoire de la Langue Française 2014*, o francês é a quinta língua mais falada no mundo, com 274 milhões de falantes e está presente nos cinco continentes.

A OIF é uma instituição intergovernamental que tem por missão a solidariedade entre os 84 Estados e governos que a compõem, sendo que dentro dos 84 Estados, 54 são Estados membros, 26 são Estados observadores e 04 são Estados associados.

³ Primeiro presidente da República do Senegal. Escritor e idealizador da Francofonia como comunidade linguística. Considerado o “pai da Francofonia”. (ARAÚJO, 2005)

⁴ Disponível em <<http://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-.html>>. Acesso em 02.jan./2017.

Quadro 1 - Países membros, associados e observadores da OIF (tradução minha)

Africa Ocidental	Mauritânia	Croácia
Benin	Tunísia	Ex República Iugoslava da Macedônia
Burkina Faso	Catar	França
Cabo Verde	América-Caraíbas	Geórgia
Costa do Marfim	Argentina	Grécia
Gana	Canadá	Hungria
Guiné	Canadá Nova Brunswick	Kosovo
Guiné Bissau	Canadá Ontario	Letônia
Mali	Canadá Quebec	Lituânia
Níger	Costa Rica	Luxemburgo
Senegal	México	Mondávia
Togo	República Dominicana	Principado de Mônaco
Africa Central e oceano Índico	Dominica	Montenegro
Burundi	Haiti	Polônia
Camarões	Santa Lúcia	Rep. Tcheca
República Centro Africana	Uruguai	Romênia
Congo	Asia Pacífico	Sérvia
Congo RD	Camboja	Slováquia
Gabão	Coreia do Sul	Eslovênia
Guiné Equatorial	Laos	Suíça
Ruanda	Nova Caledônia	Ucrânia
São Tomé e Príncipe	Tailândia	Federação “Wallonie-Bruxelles”
Tchad	Vanuatu	
Comores	Vietnã	
Djibouti	Europa	
Madagascar	Albânia	
Maurícia	Andorra	
Moçambique	Armênia	
Seychelles	Áustria	
Africa do Norte e Oriente Médio	Reino da Bélgica	
Egito	Bósnia Herzegovina	
Emirados Árabes Unidos	Bulgaria	
Líbano	Chipre	
Marrocos	Estônia	

Legenda:
54 Estados e governos membros da OIF.
26 Estados observadores.
04 Estados associados

Fonte: Francophonie.org. Disponível em <<http://www.francophonie.org/-80-Etats-et-gouvernements-.html>>. Acesso em 02.jan.2017.

Segundo a OIF, esta entidade implementa ações políticas e de cooperação multilateral em proveito de populações francófonas. A sua atuação está submetida ao respeito pela diversidade cultural e linguística e ao serviço da promoção da língua francesa, da paz e do desenvolvimento sustentável.

Estão entre os objetivos da OIF⁵:

- Instauração e desenvolvimento da democracia

⁵ Disponível em <<http://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-.html>>. Acesso em 02.jan.2017, tradução nossa.

- Prevenção, gestão e coordenação de conflitos, e apoio ao Estado de direito e aos direitos do Homem
- Intensificação do diálogo das culturas e das civilizações
- Aproximação dos povos através de seus mútuos conhecimentos
- Reforço de solidariedade através de ações de cooperação multilateral com vistas à favorecer o crescimento de suas economias
- Promoção da educação e da formação

Ainda, a OIF tem como missões⁶:

- Promover a língua francesa e a diversidade cultural e linguística
- Promover a paz, a democracia e os direitos do Homem
- Apoiar a educação, a formação, o ensino superior e a pesquisa
- Desenvolver a cooperação a serviço do desenvolvimento sustentável

Uma atenção especial é dada às mulheres e jovens, como o acesso à TIC.

Vemos aqui a língua francesa como um instrumento de articulação política. É interessante observar que nem todos os países membros da OIF têm a língua francesa como a principal língua do país. Faz-se necessário observar como a OIF busca realizar as ações acima citadas.

Jean Calvet, ao tratar das políticas linguísticas, nos dá exemplos da ação política sobre as línguas. Segundo o teórico, quando se intervém politicamente sobre a forma da língua, por exemplo, “fixação de uma escrita, enriquecimento do léxico, luta contra as influências estrangeiras” (CALVET, 2007, p. 87), esta intervenção é considerada uma “ação sobre o *corpus*” da língua. Ao caracterizar a ação sobre o *status* da língua, Calvet afirma que:

Nas situações de plurilinguismo, os Estados são levados às vezes a promover uma ou outra língua até então dominada ou, ao contrário, retirar de uma língua um *status* de que ela gozava, ou ainda fazer respeitar um equilíbrio entre todas as línguas, ou seja, administrar o *status* e as funções sociais das línguas em presença. (CALVET 2007, p. 117, grifo do autor)

⁶ Idem

Com base nesta afirmação, no que diz respeito à OIF, constata-se a busca desta entidade política em manter o status e o prestígio internacional da língua francesa, assim, esse é um dos principais interesses desta organização.

As primeiras ações de disseminação da cultura e da língua francesa deram-se no século XVIII com a Revolução e, segundo Calvet (2007), essas ações eram feitas através das congregações religiosas francesas no exterior. As organizações leigas surgiram no século XIX e o Estado não intervinha nesse campo.

Mas foi durante a segunda Guerra Mundial que a ação cultural exterior da França ganhou sua forma atual. Em 1941, o general De Gaulle criou, em Londres, “comissariados” da França livre, na realidade ministérios entre os quais o comissariado das relações exteriores dividido em uma “Direção dos assuntos Políticos” e um “Serviço dos Assuntos Administrativos e Consulares e das Obras Francesas no Exterior”, e que, sob denominações diversas se mantém até hoje. (CALVET, 2007, p. 131)

Historicamente, segundo o teórico, “a difusão da cultura francesa no exterior passa pela difusão da língua francesa” (CALVET, 2007, p.131). O posicionamento francês em relação à União Europeia também é de defesa, principalmente em relação à língua inglesa.

Percebe-se então que a política linguística da França em relação à Europa está dividida entre esses dois princípios: a gestão linguística da Europa e a defesa da língua francesa. Por trás disso existe a ideia de que o futuro do francês está em jogo na União Europeia, que é preciso a todo custo evitar que o inglês se torne a única língua de trabalho [...] (CALVET, 2007, p. 135)

Assim, concordamos com Calvet (2007) ao afirmar que a francofonia torna-se um trunfo político de manutenção do status internacional do francês. Segundo o autor,

Se o status internacional do francês está simbolicamente em jogo na Europa, seu futuro estatístico se decide na África, onde a demografia e os possíveis progressos da escolarização garantem à língua um reservatório imenso de potenciais falantes. E isso nos conduz a outro lado da política linguística da França: aquele que se refere à francofonia. (CALVET, 2007, p. 135.)

O autor afirma que há duas formas de ver e analisar a francofonia. A primeira é que ela é uma realidade sociolinguística, resultado do colonialismo que fez com que a língua francesa ocupasse um lugar de destaque no mundo. A língua francesa é falada em vários países. Assim,

[d]e toda forma, independentemente da exatidão dos números, essas pessoas vivem em situações sociolinguísticas muito diferentes, que vão de lugares onde o francês é uma língua altamente dominante (França, Québec, uma parte da Bélgica) a países onde é apenas a língua do Estado (ou seja, do ensino, da administração, da justiça, etc.), falado por aproximadamente 10% da população é o caso dos países da África francófona). Essas situações se diferenciam também pelas línguas com as quais o francês é ali confrontado. Existem países onde o francês coexiste praticamente com apenas uma língua, como a Tunísia; outros onde ele coexiste com dezenas, até mesmo centenas de línguas (Senegal, Camarões, Zaire). E, enfim, essas situações se diferenciam pelos tipos de relações entre as línguas, onde o francês pode ser a língua dominante (como na África) ou a língua dominada (como no Canadá ou na Louisiana). Em alguns desses países, surge um problema sociolinguístico importante: eles se encontram numa situação de diglossia, mas com a particularidade de que a maioria da população não fala a “variedade alta”, a língua oficial se encontra, portanto, excluída de fato da vida pública, do ensino etc. (CALVET, 2007, p. 137)

A segunda forma de se tratar a francofonia segundo Calvet (2007), é como um “conceito geopolítico” (CALVET, 2007, p.137). É a *associação política* de países em torno da francofonia. Segundo o autor, “a lista de países ‘francófonos’ no sentido geopolítico é ligeiramente diferente da dos países sociolinguisticamente ‘francófonos’, mas é igualmente variada” (CALVET, 2007, p.138). O fato de haver países onde o francês não é língua oficial ou nem mesmo é falado evidencia o caráter político dessas alianças.

E essas aparentes incoerências mostram bem que a adesão a essa organização de cooperação francófona se origina de uma escolha política: o Vietnã ou o Egito são muito menos francófonos que a Argélia, e que sua presença naquela associação não provém de uma lógica linguística, mas de posições acerca da política internacional. (CALVET, 2007, p.138).

Calvet nos mostra que a política francófona da França, apesar de ter mudado de discurso em 1989 durante a conferência de Dakar, defendendo uma

suposta parceria entre as línguas, continua com o mesmo posicionamento em relação à África, não favorecendo as línguas nacionais.

No entanto, a França tem tendência a tomar o partido da língua francesa (e portanto da promoção individual) em sua política bilateral, enquanto os organismos francófonos multilaterais, em grande parte financiados pela França, votam-se cada vez mais, porém com menos recursos, para a segunda direção. (CALVET, 2007, p. 139-140)

A bandeira do pluralismo linguístico e cultural pregada pela França nem sempre é levantada da mesma forma pelo país. Calvet (2007) ainda afirma:

Mas acontece que esse pluralismo linguístico e cultural, evocado sempre que o francês se encontra ameaçado, é praticamente esquecido quando suas posições estão mais seguras, como na França ou na África francófona. (CALVET, 2007, pág. 142)

Wolton (2009) argumenta que os franceses “são indiferentes à francofonia” e defende que esta é a “única capaz de manter o francês em bom nível internacional”.

Os franceses, não se sentindo ameaçados em sua identidade linguística, mostram-se um pouco indiferentes em relação à francofonia. No entanto, se no futuro a língua francesa conservar ainda uma importância mundial, isso será devido exclusivamente à francofonia e não graças ao francês falado por 63 milhões de pessoas. (WOLTON, 2009, p. 18)

O autor argumenta: “As pessoas ainda querem a globalização econômica, mas com a condição de *não perderem suas identidades e suas culturas*” (WOLTON, 2009, p. 20, grifo do autor). Assim, diversidade cultural é um dos pilares sobre o qual se sustenta o discurso da OIF. Acreditamos que essas bases de sustentação da francofonia sejam para o ensino de FLE um fator de enriquecimento e promoção de uma educação voltada para a valorização e respeito à diversidade.

No dia 21 de outubro de 2005, na sede da Unesco em Paris, 146 países votaram o texto que trata da “Convenção internacional sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais”. Segundo Dominique Wolton (2009, p.20), “na globalização é que reside o maior interesse da diversidade

cultural”. Desse modo, no mundo globalizado, o sentido da francofonia passa a ser outro:

Qual a força da francofonia? *Valorizar a diversidade cultural como fenômeno central da globalização*. Trata-se ao mesmo tempo, de uma alternativa e de uma mudança completa de rumo. A francofonia deixa de ser o resto amigável do império colonial para ocupar a *vanguarda* dessa coabitação a ser construída. A francofonia não mais como simples vestígio do passado, mas sim como sintoma de novos conflitos, em que o papel da cultura, isto é, o protagonismo dos idiomas, das religiões, dos valores, das representações, dos patrimônios... é essencial. (DOMINIQUE WOLTON, 2009, p.21, grifos do autor)

Para Wolton (2009, p. 22), “esse *laço* entre língua e valores será o atrativo futuro da francofonia, muito além de seu núcleo histórico” (grifo do autor). Vê-se a francofonia como um ambiente de diversidade cultural onde a língua está inserida e também é importante.

Wolton (2009) afirma que a globalização é uma porta para a francofonia, que deve-se abrir a outros horizontes.

Ela se articula em torno de uma língua, mas carrega também valores humanísticos e democráticos, aos quais aderem países que não são necessariamente francófonos. Essa amplificação será o que se chama de *terceira francofonia*, com a qual o francês torna-se uma *outra língua*, para uma outra globalização, esta mais humana. Esse *laço* entre língua e valores será o atrativo futuro da francofonia, muito além de seu núcleo histórico. (WOLTON, 2009 p. 22, grifo do autor.)

Concordamos com Calvet quando ele afirma que “os franceses não são mais a maioria no meio dos francófonos e o francês não pertence mais somente à França” (CALVET, 2007, p. 141) Desse modo, este estudo propõe um ensino da língua francesa que ultrapasse o habitual eurocentrismo e seja mais expansivo, que vá ao encontro da globalização, ao respeito entre povos e culturas, que busque conhecer outras faces do mundo francófono, que favoreça trocas e o respeito mútuo.

Além da visão de Calvet e Wolton, trazemos para este trabalho a perspectiva do Senegalês Ndiaye (2014)⁷, sociólogo e pesquisador em história, a respeito da francofonia no continente africano. O autor apresenta algumas questões sobre a “relação que o locutor africano francófono tem face à língua francesa” e afirma que é necessário “acabar com o mito do francês concebido como língua africana”. Para Ndiaye (2014), segundo o autor, a exemplo do Senegal, tal mito deve-se a forte aculturação das elites africanas. Ndiaye (2014) afirma que o posicionamento do poeta e Ex-Presidente senegalês, Léopold Senghor a respeito da língua francesa, contribuiu também para supervalorização da língua francesa no país. Senghor afirmava que

[...] o francês já não seria efetivamente uma língua estrangeira dada a condição de extrema aculturação que teria levado as elites senegalesas a pensar em francês e a exprimirem-se melhor nesta língua do que nas línguas maternas, repletas, no fundo, de “francesismos” nas cidades. (SENGHOR apud NDIAYE 2014)

Ndiaye (2014) chama a atenção para o status da língua francesa em países cujos idiomas usados são da mesma família linguística que o francês, como a Romênia, Portugal e Itália, mas onde o francês é considerado língua estrangeira. Todavia, nos países africanos, onde as línguas faladas não possuem nenhuma origem latina, o francês não é considerado língua estrangeira. O autor esclarece que essa realidade é “fruto de uma inconsciência que foi sabiamente mantida pela administração colonial e as elites francófonas locais”. (NDIAYE 2014).

O autor explicita que o francês, comparado com as línguas africanas que se estabeleceram há séculos no país, é uma língua imposta pela colonização e que linguisticamente não possui “nenhum parentesco” estrutural com as línguas africanas e que deve ter o status de língua estrangeira. Ele afirma que “a francofonia é a prossecução, sob forma dulcificada, do projeto colonial de afirmação dos valores da civilização da França.”

Consideramos de grande relevância as colocações aqui expostas, pois, podemos perceber nas palavras do filósofo senegalês que há outras posturas não tão fantasiosas a respeito da realidade dos países africanos de língua francesa.

⁷ Disponível em <<http://www.buala.org/pt/a-ler/o-frances-a-francofonia-e-nos>>. Acesso em 16.mar.2017.

Nessa sessão, apresentamos as considerações de Calvet (2007), Wolton (2009) e Ndiaye (2014) sobre a francofonia. Na próxima sessão apresentaremos o referencial metodológico no qual se apoia essa pesquisa.

CAPÍTULO III: REFERENCIAL METODOLÓGICO

Neste capítulo discorreremos a respeito do referencial metodológico que nos orienta para a condução dessa pesquisa.

Chizzotti (2006), ao discorrer sobre “a pesquisa em ciências humanas e sociais” define pesquisa como “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 19). O autor afirma que a ação de pesquisar é o reconhecimento da existência de outros saberes que são acumulados ao longo da história e que a pesquisa não desconsidera. Sobre a pesquisa, Chizzotti (2006) afirma:

Essa atividade pressupõe que o pesquisador tenha presente as concepções que orientam sua ação, as práticas que eleger para a investigação, os procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar o seu esforço. É em suma a busca sistemática e rigorosa de informações com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica. (CHIZZOTTI, 2006, p.19)

Isto posto, nesta sessão, apresentaremos os instrumentos, os pressupostos, os paradigmas que nos orientam e justificam nossas atitudes e escolhas na condução dessa pesquisa, com base nos estudos de Chizzotti (2006), Creswell (2010), Lüdke & André (1986).

Ao discorrerem sobre a pesquisa em educação, Lüdke e André (1986), afirmam que a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Desse modo, baseando-nos nos paradigmas qualitativos, no presente trabalho buscaremos verificar como o ensino de cultura nas aulas de FLE pode se apoiar no tema francofonia e também promover uma educação voltada para as relações étnico-raciais. Para isso, ministramos um curso no qual iremos trabalhar com os alunos de FLE sob o prisma da francofonia e da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todo o currículo escolar.

Ressaltando a afirmação de Lüdke e André acerca do conhecimento científico,

Esse mesmo conhecimento, vem sempre e necessariamente marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido portanto com sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta. A construção da ciência é um fenômeno social por excelência. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.2)

Assim, buscaremos fazer uma pesquisa com responsabilidade e engajamento, a fim de que os resultados nela apresentados possam servir de reflexão e contribuição para a sociedade. Estamos conscientes também de que os possíveis resultados que serão aqui expostos não são “verdades absolutas”, podendo também ser passíveis de contestações, argumentações e ponderações.

3.1 A pesquisa qualitativa

Para a realização desta pesquisa, adotamos o paradigma qualitativo de caráter interpretativista. De acordo com Creswell,

Os métodos qualitativos mostram uma abordagem diferente da investigação acadêmica do que aquela dos métodos da pesquisa quantitativa. A investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; métodos de coleta, análise e interpretação dos dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos baseiam-se em dados de texto e imagem, têm passos singulares na análise dos dados e se valem de diferentes estratégias de investigação. (CRESWELL, 2010, p. 208)

Creswell reitera as palavras de Chizzotti, que afirma que:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, de fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão e eles. (CHIZZOTTI, A., 2006, p. 28)

Ainda buscando descrever a pesquisa qualitativa, Creswell (2010) sugere algumas características que estão baseadas em vários autores, a ver Bogdan e

Biklen (1992), Eisner (1991), Hatch (2002), LeCompte e Schensul (1999), Marshall e Rossman (2006). Buscaremos aqui, salientar resumidamente as características listadas por Creswell.

Quadro 2 – Particularidades da pesquisa qualitativa

• Ambiente natural	Coleta de dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão ou problema que está sendo estudado.
• O pesquisador como um instrumento fundamental	O pesquisador coleta pessoalmente os dados [...] não tendem a usar ou se basear em questionários ou instrumentos desenvolvidos por outros pesquisadores.
• Múltiplas fontes de dados	Os pesquisadores coletam múltiplas formas de dados. Não confiam em uma única fonte.
• Análise de dados indutiva	Os pesquisadores qualitativos criam seus próprios padrões categorias e temas.
• Significado dos participantes	Foco na aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema.
• Projeto emergente	O plano inicial para a pesquisa não é rígido.
• Lente teórica	Uso de outros conceitos de outras áreas para enxergar seus estudos.
• Interpretativo	A pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa.
• Relato holístico	Relato de múltiplas perspectivas.

Fonte: Creswell, 2010, p. 208-210.

Vale ressaltar o caráter interpretativista da pesquisa qualitativa que, segundo Creswell:

A pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores. (CRESWELL, 2010, p. 209)

Portanto, reconhecemos aqui importância de se considerar e avaliar todas as visões apresentadas ao longo da realização da pesquisa, tanto dos participantes quanto da pesquisadora. Interpretar requer sensibilidade a muitos elementos que compõem o contexto da pesquisa.

Segundo Creswel (2010) os pesquisadores qualitativos tendem a coletar dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão ou problema que está sendo estudado. Moura Filho afirma que:

A vertente qualitativa dá ênfase à natureza da realidade socialmente construída, à íntima relação entre o(a) pesquisador(a) e o que é estudado e às restrições circunstanciais que moldam a pesquisa. O enfoque qualitativo é fenomenológico, indutivo, descritivo, holístico e assume uma realidade dinâmica. (MOURA FILHO, 2000, p.6)

Assim, o presente trabalho será realizado em um centro de línguas público da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia (CILC), no âmbito da sala de aula de FLE, ou seja, junto aos alunos e também junto às professoras participantes. A escolha do ambiente de pesquisa deve-se ao fato já mencionado em sessão anterior: os anos de atuação da pesquisadora na referida instituição situada na cidade satélite de Ceilândia.

3.2 Pesquisa-ação

De acordo com El Andaloussi (2004), a pesquisa-ação surgiu há mais de meio século e, devido aos trabalhos de Kurt Lewin, se desenvolveu notavelmente graças ao interesse de vários pesquisadores das ciências humanas. O trabalho de Kurt Lewin contribuiu com um “novo modo de encarar a relação entre a teoria e a prática” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 71). No entanto, Hess e Thirion encontram trabalhos voltados para essa modalidade de pesquisa anteriores a Lewin.

Para Thirion, a fonte remonta a 1929, com o trabalho de Dewey. Naquela época já se formulava a idéia de que os práticos são os melhores utilizadores dos resultados de pesquisa, quando dela participam, e, por outro lado, a ideia segundo a qual a prática escolar pode constituir um objeto de pesquisa em educação. (EL ANDALOUSSI, 2004, p.73)

De acordo com Chizzotti (2006), a pesquisa-ação passa a ser empregada nas ciências sociais e expandir-se na América Latina nos anos 70 e com essa modalidade, passou-se a mostrar pesquisas de cunho mais ideológico, que fugiam da neutralidade e objetividade científicas, em contraposição às bases da pesquisa

tradicional. A pesquisa-ação é vista como “um meio de ultrapassar as muralhas que separam a pesquisa acadêmica dos problemas reais da sociedade.” (CHIZZOTTI, 2006, p.86).

Barbier (2002) apud Chizzotti (2006), ao tratar da pesquisa-ação voltada para a educação, apresenta a pesquisa em seis fases. Exporemos aqui as fases propostas por Barbier (2002) apoiadas a esse estudo.

A primeira fase é a definição do problema, que segundo Barbier (2002), seria “a determinação da instituição que se quer estudar ou do problema que se quer resolver”. (BARBIER, 2002 apud CHIZZOTTI, 2006, p. 86)

A segunda fase é a formulação do problema. Envolve a coleta de dados e a análise das informações para a busca da melhor forma de soluções para o problema.

A terceira fase corresponde à implementação da ação que, neste estudo, será a organização e planejamento de um curso de FLE. Aqui, serão envolvidos os professores que se dispuserem a participar desse trabalho e suas respectivas turmas.

A execução da ação é a quarta fase e corresponde ao acompanhamento, discussão e análise e correção de todos os passos da realização do curso acima proposto.

A avaliação da ação é a quinta fase. Corresponde à avaliação de tudo o que foi feito e os possíveis reflexos desse estudo nas ações.

A última fase é a continuidade da ação, em que faremos o relato das realizações e compartilharemos com os interessados para possíveis reformulações e andamento da pesquisa.

3.3 Contexto da pesquisa

Os Centros Interescolares de Línguas (CIL) são Unidades de Ensino (UE) de natureza especial⁸ que pertencem à Secretaria de Estado de Educação do Distrito

⁸ Cf. Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2016 p.15), UE de natureza especial com tipologias de atendimento e características diferenciadas das demais desta Rede Pública de Ensino. Estas UE são: Escolas Parque (EP), Centros Interescolares de Língua (CIL), Escola da Natureza, Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP) e Escola do Parque da Cidade (PROEM).

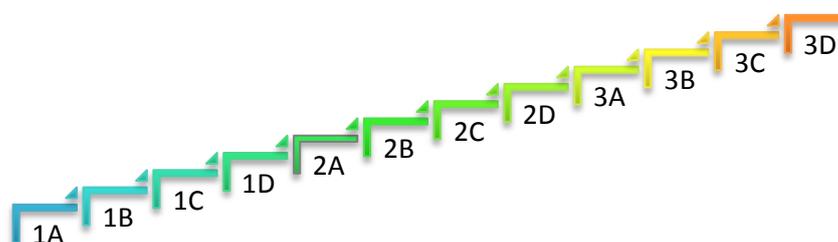
Federal (SEEDF) e, de acordo com a Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2016), são UE subordinadas administrativamente às suas Coordenações Regionais de Ensino (CRE). São um total de 16 escolas espalhadas pelo DF que oferecem os cursos de inglês, francês e espanhol. De acordo com a Portaria nº 210 de 09 de dezembro de 2015,

A organização e o funcionamento do CIL deverão prover a oferta das seguintes línguas: Espanhol, Francês e Inglês podendo ser ofertadas outras línguas em caráter experimental, por meio de termos de cooperação ou projetos de curso, caso sejam de interesse da Comunidade Escolar, após análise da Estratégia de Matrícula 2016 | Rede Pública de Ensino do Distrito Federal 18 SUBEB / COETE / DIPEF / GEIA, da SUPLAV / COPAV / DIOFE e SUGEP / COGEP.

Os CIL atende prioritariamente os estudantes da rede pública de ensino do DF. O regime de ensino do CIL é semestral e os alunos frequentam as aulas em horário contrário ao de suas escolas regulares. As aulas de 1 hora e 20 minutos ocorrem duas vezes por semana ou em um único dia em horário duplo, totalizando 2 horas e 40 minutos por semana.

Os cursos são estruturados por ciclos, conforme figuras abaixo. Cada ciclo é composto por níveis que correspondem a um semestre letivo.

Figura 2 - Currículo Pleno composto de três ciclos com quatro níveis cada



Fonte: A autora

Figura 3 - Currículo específico composto de três ciclos com dois níveis cada



Fonte: A autora

Os estudantes do Ensino Fundamental são matriculados no currículo pleno e os estudantes do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são matriculados no currículo específico, de acordo com a Estratégia de Matrícula (2016).

Esta pesquisa foi realizada no CILC, localizado em Ceilândia, cidade satélite do Distrito Federal. Foram escolhidas duas turmas do nível 2C do currículo pleno, correspondente ao quinto semestre para os alunos que ingressaram a partir do nível 1C, ou sétimo semestre para os alunos que ingressaram a partir do nível 1A. Uma turma foi do turno da manhã e outra do turno da tarde.

Foram ministradas 12 de aulas com duração de 1 hora e 20 minutos cada, correspondentes a dois módulos e as avaliações elaboradas pela professora pesquisadora. Um módulo tratou do tema francofonia e outro módulo enfatizou questões relacionadas à aplicação da Lei 10.639/2003.

3.3.1 Ceilândia – IX Região Administrativa do DF

O Distrito Federal é dividido em 31 Regiões Administrativas (RA), dentre as quais Ceilândia é a RA - IX. A Campanha de Erradicação de Invasões – CEI é o projeto cuja sigla dá nome à cidade que foi criada em 1971. Tal campanha tinha a finalidade de remover as invasões de imigrantes existentes à época próximas ao centro do DF.

Segundo dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN, a Ceilândia situa-se a 26 km do Plano Piloto e tem uma população estimada de 489.351 habitantes em 2015, dos quais 68,4 % são imigrantes da Região Nordeste do Brasil.

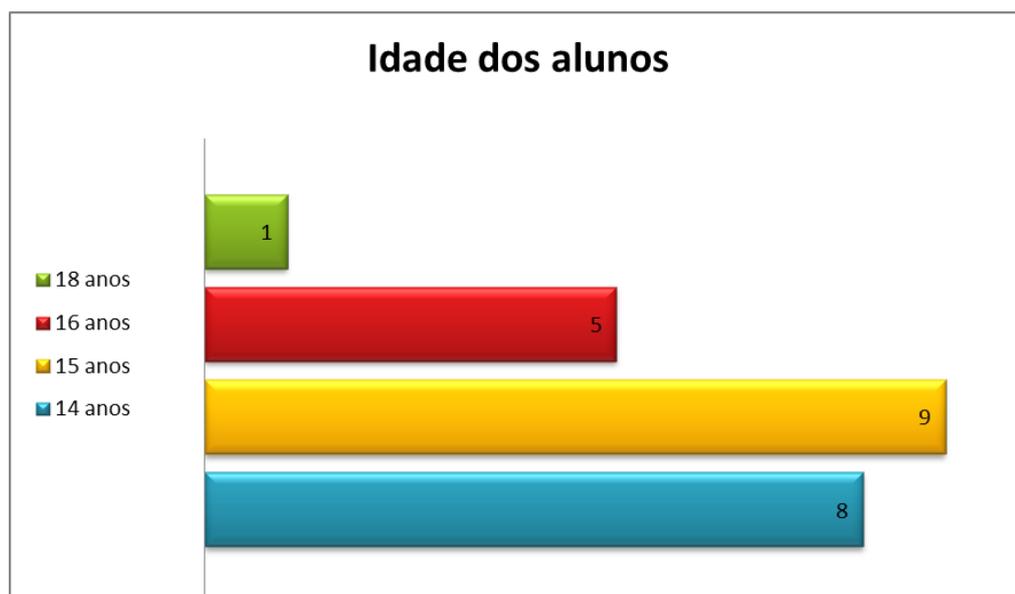
3.4 Perfil dos participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram os alunos, a professora-pesquisadora e duas professoras participantes.

3.4.1 Alunos

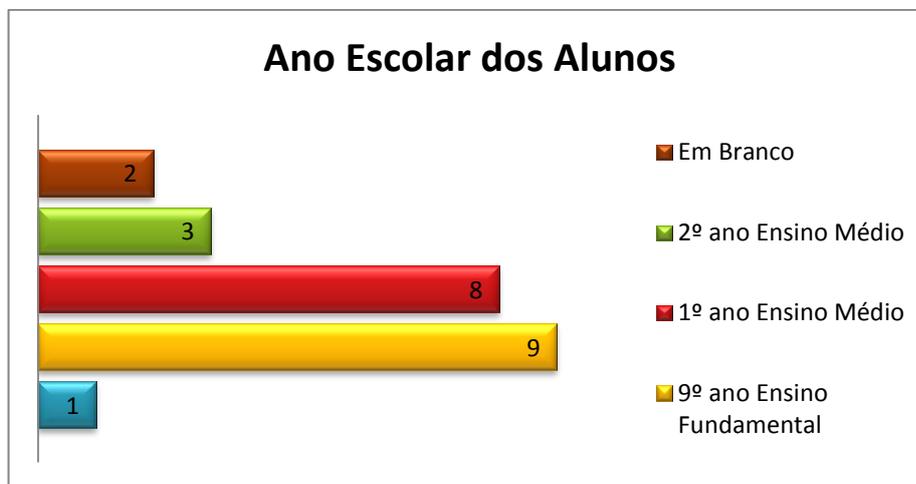
Os alunos participantes dessa pesquisa pertencem ao do curso de Francês do CILC, em sua grande maioria, moradores da região administrativa de Ceilândia e entorno do DF. Os quadros que se seguem são referentes, respectivamente, à idade e ao ano escolar dos alunos de ambas as turmas.

Gráfico 1 - Idade dos alunos



Fonte: A autora

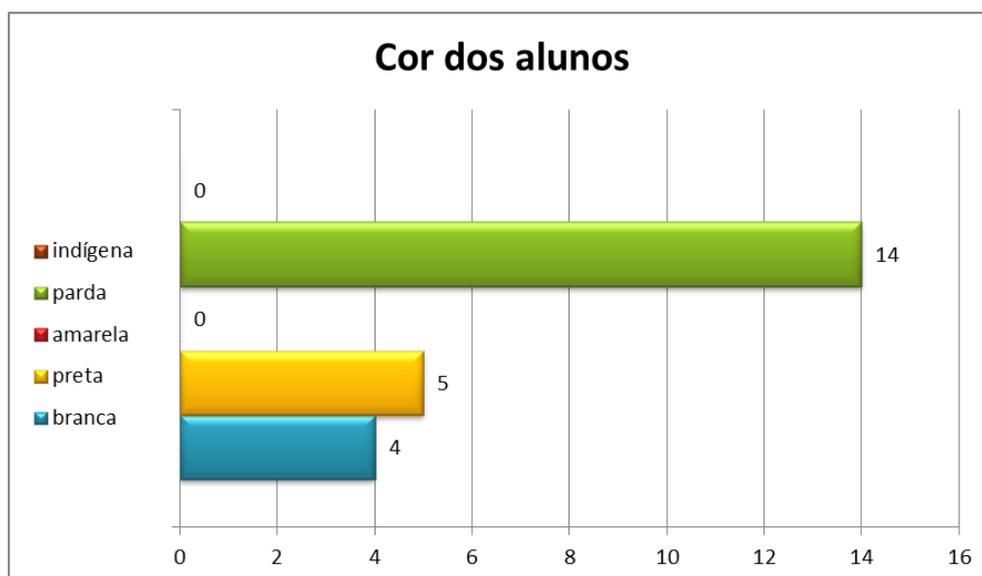
Gráfico 2 – Ano escolar dos alunos



Fonte: A autora

Outra característica importante para essa pesquisa é a cor dos alunos, que é o reflexo da formação da população brasileira.

Gráfico 3 - Cor dos alunos de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)



Fonte: A autora

Consideramos para essa classificação o posicionamento de Gomes (2005) que afirma que “Negras são denominadas aqui as pessoas classificadas como pretas e

pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (SANTOS, 2002 *apud* GOMES, 2005, p.39).

A autora busca os estudos de Santos (2002) para esclarecer o motivo pelo qual pretos e pardos são considerados de uma única categoria de acordo com o IBGE e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA):

Indicam que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos tecnicamente o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado bem semelhante, e, de outro lado bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. (...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos, é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos como se imagina no senso comum. (SANTOS, 2002, p. 13 *apud* GOMES, 2005, p. 40)

A partir do gráfico, podemos perceber a predominância de alunos que se identificaram como pretos e pardos, contra um número reduzido de alunos que se identificaram como brancos. Nenhum aluno se identificou como indígena ou amarelo. Assim, temos uma sala predominantemente formada por alunos negros.

3.4.2 Professoras participantes

As professoras participantes são duas. Elas são as professoras regentes responsáveis pelas duas turmas e gentilmente cederam os horários do primeiro bimestre para a realização deste trabalho. Ambas são moradoras de Ceilândia e pertencem ao quadro efetivo da SEEDF.

A professora Marcia é parda e tem 45 anos. Ela concluiu o curso de Bacharelado e Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Goiás no ano de 1997. Marcia atua no CILC há quatorze anos como professora de FLE e mora em Ceilândia há vinte anos.

A professora Eliana é branca e tem 36 anos. Ela é licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade de Brasília desde 2004.

Eliana é ex-aluna do CILC e sempre morou em Ceilândia. Ela é professora de FLE do CILC há doze anos.

As professoras participaram desta pesquisa fazendo um relato das aulas que elas observaram e também responderam a um questionário.

3.4.3 Professora pesquisadora

A professora pesquisadora é licenciada em Letras – Língua Francesa e Respectiva Literatura pela Universidade de Brasília e professora de FLE da SEEDF de 1999 aos dias atuais, portanto, dezenove anos. Ela atuou como professora do CILC durante dezessete anos, sendo que durante esse período também exerceu a função de coordenadora do curso de francês por alguns anos. A professora pesquisadora fez curso de formação para professores com duração de 98 horas no *Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias (CAVILAM)*, na cidade de Vichy, na França, no ano de 2006.

3.5 Instrumentos de coleta de registros

Os instrumentos de coleta de registros são questionários aplicados durante o curso aos alunos e às professoras participantes e depoimentos escritos das professoras participantes sobre as aulas e também sobre suas experiências docentes.

Sobre a aplicação de questionários,

Questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados *respondentes*, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal. As respostas serão transformadas em *estatísticas*. (VIEIRA, Sonia. 2009, p.15)

Portanto, de acordo com Vieira (2009) acerca da elaboração e aplicação de questionário, aplicamos este instrumento aos alunos participantes ao final do curso que lhes foi oferecido.

3.6 Análise de Dados

Creswell (2010) explica que a análise de dados implica em buscar a compreensão das informações coletadas, sejam elas de textos, conversas, imagens, entrevistas.

Envolve preparar os dados para a análise, conduzir diferentes análises, ir cada vez mais fundo no processo de compreensão dos dados (alguns pesquisadores qualitativos gostam de pensar nisso como descascar as camadas de uma cebola), representar os dados e realizar uma interpretação do significado mais amplo dos dados. (CRESWEL, 2010 p. 217)

Flick (1998 apud DENZIN; LINCOLN, 2006 p.19) afirma que “o foco da pesquisa qualitativa possui inerentemente uma multiplicidade de métodos.” Então para validar as informações obtidas ao longo desse estudo, empregamos a técnica da triangulação de dados, a fim de “assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão.” (Denzin; Lincoln, 2006 p.19).

CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS DADOS

Nesta sessão apresentaremos a interpretação dos dados gerados ao longo das aulas ministradas. Como afirmamos no capítulo anterior, essa pesquisa baseia-se nos pressupostos interpretativistas que, segundo Creswell (2010), o pesquisador interpreta, faz seus juízos, suas considerações, a partir das várias fontes de informação.

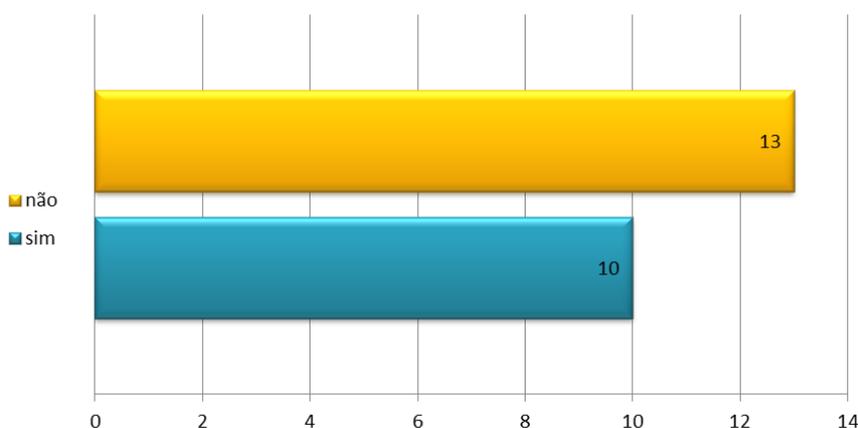
Para a análise dos dados, compilamos as respostas das duas turmas em virtude do trabalho realizado ter sido o mesmo em relação ao material fornecido, às temáticas trabalhadas e atividades realizadas.

Creswell (2010) afirma que os pesquisadores qualitativos, após a coleta de dados, “examinam todos os dados, extraem sentido deles e os organizam em categorias ou temas que cobrem todas as fontes de dados” (CRESWELL, 2010, p. 217). Baseando-nos nos estudos do referido autor, dividimos os dados nas categorias que apresentaremos a seguir.

4.1 Resignificação da noção de francofonia após as aulas

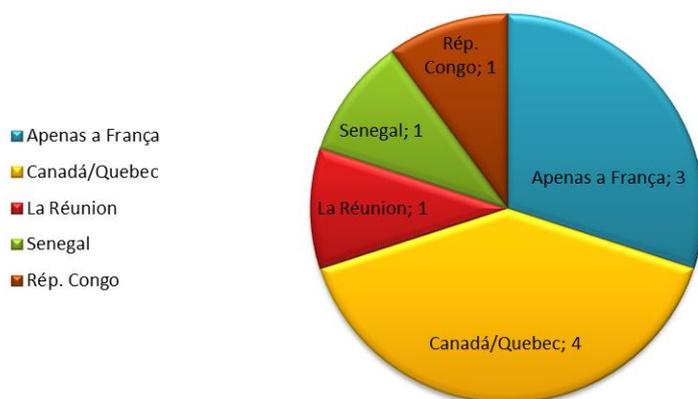
Na questão 1 do questionário dos alunos, perguntamos se eles já haviam estudado outro país de língua francesa além da França em outro semestre do curso de francês e também pedimos para que eles citassem tais países.

Gráfico 4 - Já estudou outro país em outros semestres?



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 5 - Países estudados nos semestres anteriores



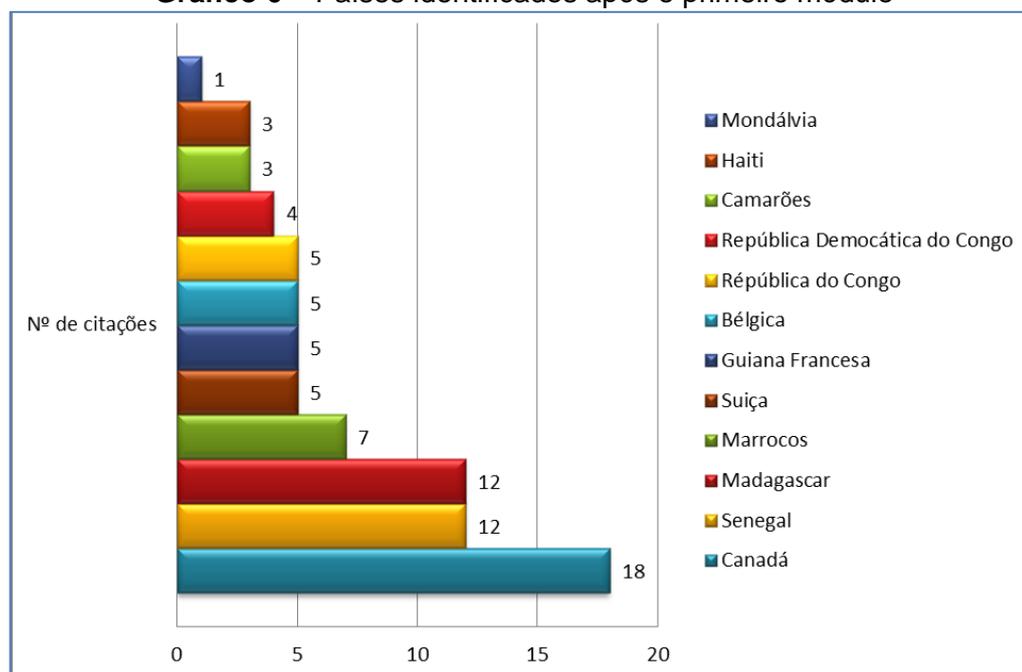
Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com as respostas, entre os alunos que afirmaram já conhecer algum país francófono, a maioria respondeu França e Quebec, demonstrando que o conhecimento dos alunos em reconhecer outros países de língua francesa é restrito à França e ao Canadá. Os três outros países citados foram Reunião, Senegal e República do Congo, evidenciando que os alunos possuem poucas informações sobre quais são os países francófonos.

Apesar do contexto apresentado nos gráficos 1 e 2, as professoras participantes declararam que é feito um trabalho abordando a temática francofonia e que realizam várias ações tratando desse assunto ao longo do curso. Vemos aqui uma abertura para um futuro estudo sobre como esse trabalho é realizado nas aulas de FLE.

Na questão 2, perguntamos quais países de língua francesa os alunos conheceram após as aulas ministradas durante o curso. Veremos a seguir, o gráfico com a lista dos países citados pelos estudantes em suas respostas:

Gráfico 6 – Países identificados após o primeiro módulo



Fonte: Dados da pesquisa

A partir da figura 3, podemos observar que houve uma maior identificação de países francófonos. Ressaltamos que o Canadá foi fortemente mencionado e percebemos também grande incidência dos países como Madagascar e Senegal. Houve ainda várias considerações dos alunos sobre os países francófonos:

“[...] descobri que o francês não está somente na França, Suíça e Bélgica, ele está presente em Madagascar, por exemplo, onde eu não sabia que falavam francês.”

“São muitos países de língua francesa que eu não conhecia e isso foi algo novo e surpreendente.”

“[...] são países que a sua língua é francesa, em que eu não conhecia e nem sabia que falava francês.”

“Os países francófonos são países que falam a língua francesa.”

“Alguns países que estudei, apesar de não possuírem a língua francesa como oficial, a possuíam como uma das línguas mais faladas, o que é curioso.”

“[...] você percebe que não é só a França que fala francês e assim vê que a língua francesa é falada por vários países”

“[...] aprimorou o meu conhecimento de língua francesa. Chega eu me surpreendi com tantos países de língua francesa.”

Podemos depreender a partir das apreciações dos estudantes, que houve uma expansão da compreensão sobre os países de língua francesa através da temática trabalhada. Os estudantes gostaram de saber que estão aprendendo uma língua que é usada em outros países, ou seja, que a língua francesa não está restrita à França. Calvet (2006) afirma que “os franceses não são mais maioria no meio dos francófonos e o francês não pertence mais somente à França” (CALVET, 2006, p.141). Temos nessa afirmação uma visão que gostaríamos que fosse compreendida e multiplicada em meio aos educadores que lidam com FLE: a consciência de que há outras possibilidades, outras perspectivas de ensino da língua francesa tão valiosas quanto as ações que comumente observamos. De acordo com o depoimento escrito de uma das professoras participantes,

“É muito importante apresentar a cultura francófona em toda sua riqueza de diversidade cultural e intelectual para que os jovens conheçam a língua francesa de uma forma mais ampla.”

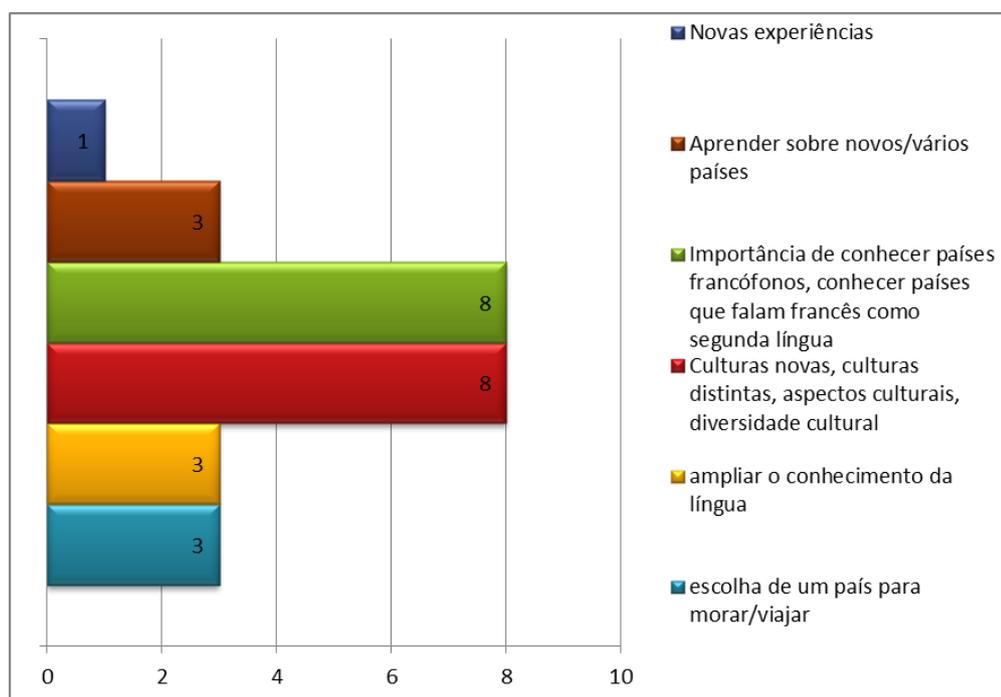
A professora participante também concorda que a francofonia “amplia” as possibilidades de conhecimento da língua francesa.

Baseando-nos na definição de eurocentrismo de Praxedes (2010), identificamos também que os alunos reconheceram países não apenas situados no continente europeu, com isso, inferimos que não houve uma priorização do recorrente e histórico enfoque eurocêntrico durante as aulas. Esse fato é uma das ações que vão ao encontro dos princípios preconizados tanto pela ideologia de um ensino voltado para a diversidade, quanto para as orientações para a educação étnico-racial, idealizadas a partir da Lei 10.639/2003. Nesse ponto, vemos a francofonia e a educação étnico-racial se aproximarem.

4.2 A francofonia como recurso para o ensino de língua e cultura

Na questão 3, perguntamos se os alunos gostaram de conhecer outros países de língua francesa ao longo das aulas e todas as respostas foram afirmativas, dentre as quais, foram citados os seguintes motivos expostos no gráfico a seguir:

Gráfico 7 - Motivos pelos quais os alunos gostaram de conhecer outros países francófonos



Fonte: Dados da pesquisa

Com base nas informações do gráfico, verificamos a grande incidência dos termos “culturas novas, culturas distintas, aspectos culturais, diversidade cultural” e a “importância de conhecer países francófonos”. É interessante perceber que os alunos associaram o estudo dos países francófonos ao novo, ao cultural. Verificamos também o quanto foi mencionada a palavra “nova”, no sentido de descobertas, de ampliação de horizontes culturais.

Diante do exposto, inferimos que o emprego da francofonia durante as aulas, favoreceu o ensino de língua enquanto cultura, com base nas palavras de Kramsch (2005). Retomamos aqui, Wolton (2009) que vê a francofonia como instrumento para a diversidade, “em que o papel da cultura, isto é, o protagonismo dos idiomas, das

religiões, dos valores, das representações, dos patrimônios... é essencial” (WOLTON, 2009, p. 21).

Segundo uma das professoras participantes:

“Os temas trabalhados proporcionaram a aproximação e o entusiasmo dos alunos.”

Para os estudantes, a descoberta desses novos mundos é uma motivação para continuarem seu percurso de aprendizagem. Segundo uma das estudantes, esse aprendizado,

“Aumentou a vontade de conhecer outro país, outras culturas, mais pessoas.”

As professoras participantes consideraram o ensino da cultura como algo relevante para as aulas ministradas:

“Podemos considerar que houve o ensino da cultura porque foram abordados diversos aspectos sobre a cultura de um povo como crenças, valores, costumes, a língua.”

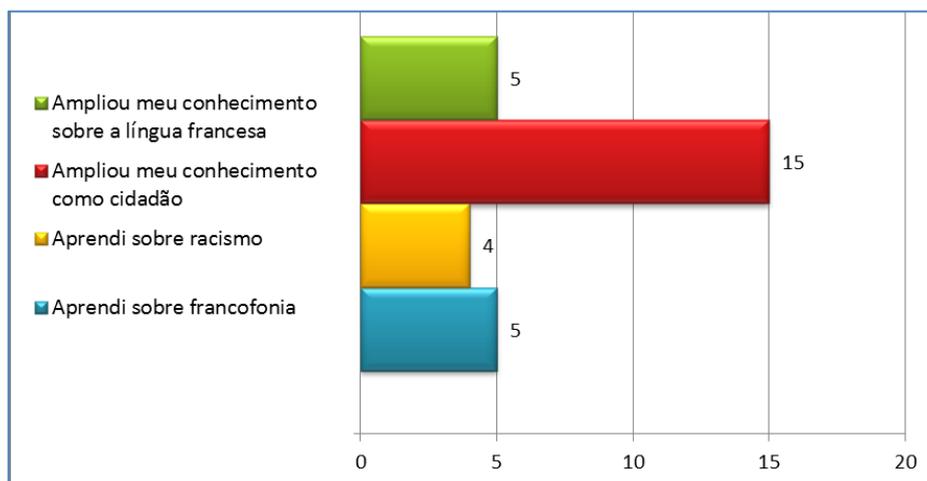
A partir dessas afirmações, percebemos que a francofonia foi um suporte valioso para se trabalhar língua e cultura na aula de FLE. Barbosa (2007) afirma que o ensino de línguas “é um processo interdisciplinar cujo objetivo é familiarizar o aprendente a um universo simbólico do qual ele deseja fazer parte” (BARBOSA, 2007, p. 165). Estamos convencidos de que a temática da francofonia tenha contribuído para essa familiarização.

4.3 A relevância dos temas apresentados

A partir das respostas às questões de número 7, 9 e 10, buscamos saber sobre a importância dos temas discutidos em sala para os alunos e suas apreciações. Todos os alunos demonstraram aprovação quanto à seleção dos assuntos

explorados durante as aulas. A maioria afirmou que seus conhecimentos foram ampliados. O gráfico abaixo mostra as respostas mais recorrentes.

Gráfico 8 - Importância dos temas estudados em aula



Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos que foi de grande valia para eles falar sobre racismo e conhecer outros países francófonos.

A seguir, destacamos:

“Sim. São temas importantes para o meu desempenho no curso, para o meu conhecimento e para minha formação como cidadão, sabendo respeitar o próximo.”

“Sim, os debates que tivemos em sala foram essenciais para nos aprofundarmos no assunto e para ampliarmos nosso vocabulário em francês.”

Podemos identificar nessa resposta, que o aluno vê a importância do tema tanto para sua formação cidadã, identitária, quanto para seu desempenho na língua, pois ele afirma “meu desempenho no curso”. O aluno construiu seu conhecimento enquanto cidadão, ou seja, houve uma carga de valores sociais importantes para esse aluno enquanto ele estudou uma língua estrangeira. Retomamos assim, as colocações de Pennycook (2007) ao propor um ensino de línguas voltado para as demandas de ordem sociais e políticas. Como o autor afirma, “como linguistas aplicados, estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois

aspectos mais essencialmente políticos da vida” (PENNYCOOK, 2007, p. 22). Portanto, entendemos que a relevância dos temas é notória.

Vejamos mais algumas considerações dos alunos sobre a relevância dos temas:

“Sim, eu gostei dos temas, pois, eu acho que para acabar com a violência e o racismo é preciso começar aos poucos com as pessoas que estão próximas e até mesmo conosco.”

“Sim, os temas sociais como o racismo são importantes e necessários para o crescimento em sociedade.”

“Sim, o racismo, a intolerância religiosa e a francofonia, principalmente a francofonia porque não conhecia, foi interessante.”

“Achei muito interessante discutir em sala de aula. Tem muita importância, pois assim, sabemos como reagir à cada situação e não cometer os mesmos erros que muitos cometem no momento de discutir sobre esse assunto.”

“Sim, eu amei os temas discutidos em sala, pois fez com que eu conhecesse outros países que falam francês, também gostei do tema do racismo e esses dois temas são importantes para mim, conhecer novos países e culturas diferentes é bem legal, amei o tema sobre o racismo pois amo falar sobre isso, fez com que eu me aprofundasse mais no assunto.”

Assim, consideramos essas apreciações dos temas por parte dos alunos foi bastante positiva. Entendemos também que os conteúdos levados para as aulas tenham contribuído para a formação de um pensamento crítico dos estudantes. Buscamos um dos ensinamentos de Paulo Freire acerca da educação reflexiva para nos apoiar:

Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou

um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos. (FREIRE, 1967, p.40)

Assim, acreditamos que os temas trazidos foram geradores de reflexões, análises críticas e formação identitária por parte dos estudantes. A consideração de uma das professoras participantes enfatiza nossa convicção a respeito da nossa ação:

“No ensino de língua estrangeira pode e deve ser abordado qualquer tema. O professor de língua estrangeira é um educador e tem responsabilidade social na formação crítica dos alunos e como a escola é um espaço de pluralidade e diversidade cultural, devemos sim trabalhar questões étnico-raciais, sobretudo porque a sociedade brasileira é constituída na sua base pela cultura-afro e há também muitos países africanos de língua francesa e os negros, tanto dos países africanos quanto no Brasil sofrem muito ainda a discriminação racial. Com trabalhos sobre este assunto podemos contribuir com a conscientização dos alunos tornando-os assim mais críticos e praticando a língua francesa.”

4.4 A demanda por um trabalho pedagógico sistematizado para a educação étnico-racial

Desenvolver a temática racial em sala de aula, mais especificamente num curso de línguas poderia ser algo corriqueiro, porém, ainda não nos aproximamos do ideal almejado pelos vários especialistas em educação e militantes do Movimento Negro contra a discriminação racial, Munanga (2008) Gomes (2008), Praxedes (2010). Em entrevista à revista eletrônica *Brasil de Fato*, Silva (2017) declara que a educação das relações étnico-raciais ainda carece de maior atenção por parte dos educadores, até porque após anos de implementação da lei 10.639/2003, a temática racial não está inclusa nos planos pedagógicos das instituições escolares na prática.

Podemos constatar esse quadro de ausência de discussão mais aprofundada sobre as temáticas raciais também nas respostas das professoras participantes à questão 3, em que foi perguntado se elas conheciam a lei 10.639/2003. Obtivemos as seguintes respostas:

“Já tinha ouvido falar sobre a lei 10.639, principalmente pela implantação do “Dia nacional da Consciência Negra” (20/11). Data que já foi trabalhada pedagogicamente em conjunto na escola onde trabalho. E li o texto da lei quando a Professora Jane me falou de sua pesquisa e sobre a relação com esta lei.”

“Sim. Já fiz uma leitura de lei por conta própria.”

As declarações das professoras participantes confirmam o que os teóricos têm apresentado em seus estudos sobre a falta de formação específica para cumprimento da lei em questão. Quando uma das professoras declara que “ouviu falar” da lei, inferimos que não houve um trabalho pedagógico consistente sobre o assunto. Ela ainda afirma que o Dia da Consciência Negra “foi trabalhado pedagogicamente em conjunto na escola onde trabalho.” Percebemos também que a abordagem da temática racial se limitou a celebração da referida data. Silva (2017), em referência ao levantamento feito por Nilma Lino Gomes acerca das ações empreendidas em prol da educação étnico-racial ressalta que “há também professores que não se manifestam e outros que se dedicam apenas a algumas atividades e projetos restritos ao mês da Consciência Negra.” (SILVA, 2017)⁹

A segunda resposta evidencia a necessidade de um trabalho pedagógico sistematizado na escola, pois a iniciativa de saber sobre a lei foi da própria professora.

Na questão 4, indagamos se as professoras participantes já receberam alguma orientação ou curso *de formação para a aplicação da lei 10.639/2003* e obtivemos as seguintes declarações:

“Não. Esta lei não é mencionada na escola e nunca recebemos informação ou formação a respeito desta lei.”

⁹ Entrevista concedida à Revista Eletrônica *Brasil de Fato* em 08 de janeiro de 2017. Entrevistadora: Rute Pina. Disponível em <<https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>>. Acesso em 11.mar.2017.

“Não recebi nenhuma orientação ou curso de formação para aplicar a lei 10.639/2003.”

Silva (2017) reforça a necessidade de formação de professores e a importância de realizar um trabalho de conscientização que seja constante e não restrito à uma data, como acontece com o Dia da Consciência Negra.

O que temos que fazer é a avaliação da formação dos professores e também dos princípios que cada professor leva para sua docência: que tipo de projeto de sociedade cada professor está construindo. Os professores que lutam por uma sociedade democrática e igualitária evidentemente estão empenhados em trabalhar a educação das relações étnico-raciais por meio da cultura e história dos afro-brasileiros e africanos, bem como dos povos indígenas durante todo o ano. (SILVA, 2017)¹⁰

De fato, os questionamentos sobre a formação de professores associada às ideologias, as cargas culturais que tecem as identidades dos docentes e moldam suas práticas são fatores que influenciam a conscientização a respeito da necessidade de um trabalho pedagógico para a educação étnico-racial.

4.5 A importância da temática racial no contexto escolar

Quanto à importância da inserção da temática racial no contexto escolar, de acordo com essa pesquisa, identificamos que tanto alunos quanto professores consideram esse conteúdo extremamente profícuo. Uma das professoras participantes declarou:

“Sim, acho muito válido que em aulas de língua estrangeira haja uma conscientização para as questões étnico-raciais. É muito importante para a formação de jovens críticos e solidários. A escola de promover o desejo de pensar e transformar vidas. Com a conscientização das questões étnico-raciais a língua francesa é apresentada de uma forma muito mais rica e diversa. Vejo

¹⁰ Idem

ainda que a conscientização das questões étnico-raciais aproxima e entusiasma os alunos.”

A partir das considerações dos estudantes, inferimos que eles também reconhecem o a importância de falar sobre problemas de raça em sala de aula:

“Sim, pois ajudam as pessoas a aceitarem as diferenças.”

“Realmente gostei muito, pois tenho uma certa afinidade com esse tema por ser negra. É gratificante para mim que os meus colegas de classe tenham essa percepção de que ainda existe racismo, e com isso eles possam ajudar a desconstruir esse conceito e abraçar a luta diária dos negros.”

“A desconstrução dos preconceitos.”

“Sim, o racismo, por exemplo, foi um tema bem abordado e bem explicado, o que fez mudar a noção do que eu tinha sobre o racismo.” Vitória

“Sim, tem porque assim posso saber como me defender e defender os outros”.

“A importância do respeito que devemos ter, independente da raça ou classe social. Somos todos iguais, respeito é fundamental para cada um.”

“Sobre o racismo, que com isso tivemos uma nova ideia de ver o racismo dentro e fora do país.”

Retomando o pensamento de Munanga (2008) que afirma que “a educação é a verdadeira estratégia de luta contra o racismo” e diante das considerações feitas por alunos e professores, estamos convencidos que o debate sobre questões raciais podem repercutir positivamente na formação cidadã de nossos alunos.

Silva, sobre a importância das questões raciais no contexto escolar afirma:

Há ainda o convívio diário em sociedade, o exercício da função de estudante, o exercício, posteriormente, de uma função de trabalho, o convívio em diferentes ambientes sociais, como escolas, igrejas, terreiros de santo ou outras manifestações religiosas. Em todos os lugares, as pessoas manifestam sua identidade e suas raízes. As pessoas não devem se envergonhar de demonstrar suas raízes. (SILVA, 2017)¹¹

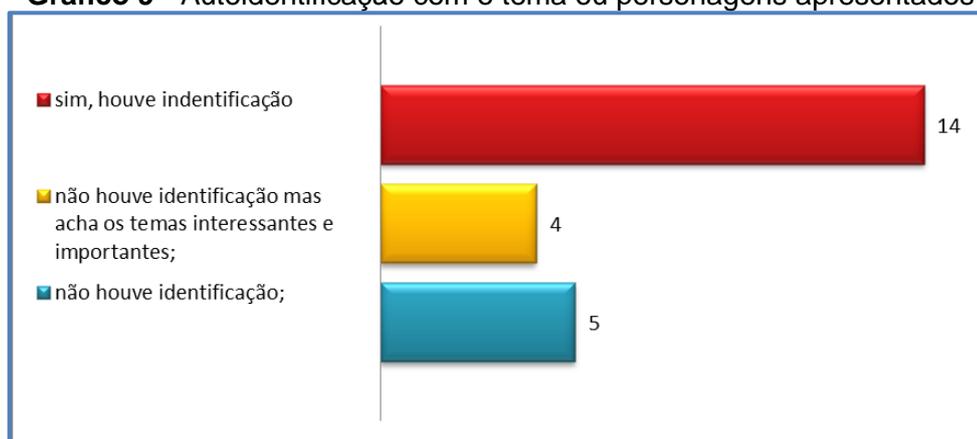
¹¹ Ibidem.

Diante do exposto, depreendemos que a prática da educação étnico racial é um instrumento para formação cidadã, de valorização de identidades, de humanização, de desconstrução de preconceitos. Entendemos que um ambiente voltado para o ensino e aprendizagem de línguas não pode se eximir desse contexto na formação de seus estudantes.

4.6 A autoidentificação dos alunos com os temas

Na questão 8, perguntamos aos alunos se eles se identificaram com algum tema ou personagem visto durante as aulas. As respostas estão representadas no seguinte gráfico:

Gráfico 9 - Autoidentificação com o tema ou personagens apresentados



Fonte: Dados da pesquisa

No gráfico 9, podemos avaliar que a maior parte dos alunos se identificou com o tema e mesmo os que não reconheceram identificação com os assuntos ou personagem apresentados, avaliaram os conteúdos interessantes e importantes. Portanto, podemos inferir que houve uma considerável autoidentificação dos alunos com os temas levados para sala de aula. Dentre os motivos pelos quais os alunos se autoidentificaram, destacamos:

“Me identifiquei com a Oprah pois ela é mulher e negra, e mesmo ela morando em um país extremamente racista ela conseguiu vencer e ganhar seu espaço, e hoje ela é uma das figuras públicas femininas mais conhecidas no mundo.”

“Sim, com o presidente do Senegal, porque ele falava sobre a cor negra e ele ainda fez um poema relacionado a esta cor, também porque as pessoas negras sofrem muito racismo.”

“Eu me interessei pela história do Senghor e também do Nelson Mandela pois foram pessoas que lutaram bastante pelos negros.” Bismark

“Sim, com a Creusa, pois ela era mulher, negra e doméstica, sempre sofreu preconceito e muita violência, mas não desistiu e continuou lutando, superou seus obstáculos e hoje é presidente de várias instituições.”

“Sim, porque aconteceu alguma discriminação desse gênero contra amigos e familiares e isso descreve exatamente a situação de cada um. Debates bastante sobre isso e houve muita informação, o que foi ótimo para esclarecer o tema, e não julgar alguém com desrespeito.”

“Sim, com o tema do racismo pois eu sou parda mas também me considero negra e me sinto muito feliz em defender e lutar contra o racismo.”

“Eu gostei muito do fato de que todos os personagens citados durante as aulas fizeram de tudo para se superar, para superar o olhar discriminatório dos que estão próximos e eles conseguiram.”

Diante do exposto, percebemos que os estudantes foram receptivos aos personagens e temas apresentados. Vemos também que os alunos viram de forma positiva a representação de pessoas negras em situações de sucesso reais. Eles apreciaram as histórias de superação, do engajamento contra o racismo e da história de luta das personagens que foram apresentadas e sala de aula.

4.7 A aula de línguas: um espaço para ações

Freire, ressalta a capacidade de ação do homem ao lidar com o mundo real, ao se relacionar:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o

fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 1967, p.43)

Entendemos, a partir das palavras de Freire (1967), que o indivíduo, através de suas experiências de vida, de suas reflexões, tomadas de decisão, da conscientização sobre si e sobre o meio, ele se se humaniza. As relações que os indivíduos estabelecem com o meio não são estáticas, elas se alteram através de suas ações, reflexões, experiências.

A aula de língua estrangeira também é um espaço para busca pela humanização, para debates que girem em torno de problemas sociais, construções identitárias, relativizações, desenvolvimento do pensamento crítico. Alguns alunos relataram que usar a língua estrangeira para debater problemas sociais, racismo, francofonia, foi uma experiência profícua. A seguir, expomos algumas declarações dos alunos a esse respeito:

“De todas as discussões, o que foi mais relevante para mim foi o assunto sobre o racismo, que me fez aprofundar mais no assunto e em francês.”

“O conhecimento que obtive durante as aulas tanto em relação aos assuntos quanto em relação ao enriquecimento do vocabulário em língua francesa.”

“Comentar as diferenças e ter esta discussão enquanto aprendia francês.”

“Sim, adquiri conhecimento, aprendi mais sobre a diversidade e tudo isso enquanto aprendia francês.”

Uma das professoras participantes afirmou:

“A língua francesa foi estudada, aperfeiçoada e também trabalhada como instrumento de compreensão do mundo de forma mais solidária. Foi oferecida aos alunos oportunidades de conhecer produções intelectuais e culturais de pessoas negras de países diferentes e percebi um grande sentimento de

aproximação e identificação que permanecerá como importante momento de formação crítica entre os jovens com quem a professora Jane trabalhou.”

Entendemos, a partir das experiências expostas pelos estudantes e pelo relato de uma das professoras participantes, que houve um aprendizado da língua enquanto foi realizado um trabalho voltado para temáticas que visam uma formação de pessoas críticas, conscientes de suas histórias, de suas realidades, humanas.

4.8 Ainda há uma identificação negativa de países africanos

Em várias respostas, foi identificado também que os alunos citam aspectos negativos dos países africanos. A seguir, veremos algumas observações feitas pelos alunos a esse respeito.

✓ Sobre o Congo:

“O Congo é bem parecido com o Brasil quando se trata de recursos naturais, matérias-primas, mas é muito diferente em questão de haver muitas guerras e conflitos.”

“Muitas pessoas reclamam do índice de estupros e assassinatos no Brasil, mas no congo, por exemplo, estes crimes são comuns, ocorrendo diariamente.”

“Nesses países que sofrem muito mais que aqui”

“Apesar do Congo ser um país pobre e som muitos conflitos, ele tem uma riqueza cultural muito grande.”

✓ Sobre o Haiti:

“A baixa qualidade de vida e a pobreza extrema”

Também houve uma generalização:

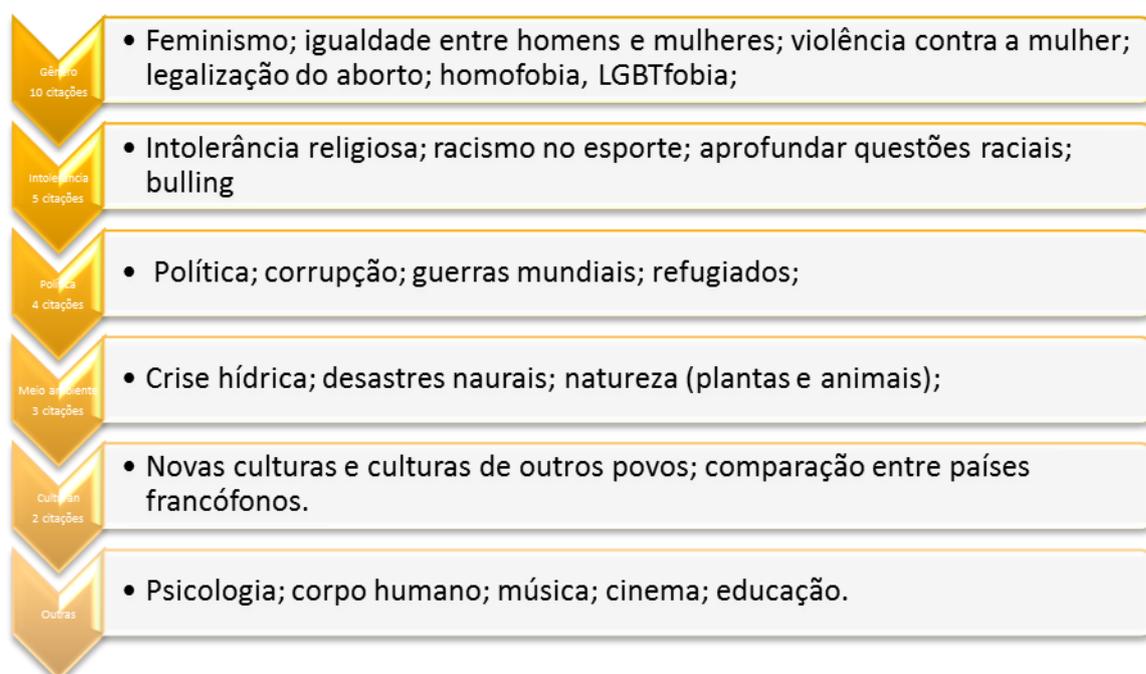
“Que todos os países africanos francófonos são num modo geral pobres.”

A partir das asserções dos estudantes, percebemos que pode ser feito um trabalho nas aulas para um melhor entendimento das realidades sociais de outros países. Sugerimos que, no decorrer dos semestres letivos, possam ser abordados temas que permitam o entendimento das realidades de países africanos.

4.9 O incentivo para busca de outros conhecimentos

Na questão 12, perguntamos aos alunos quais temas eles gostariam que fossem tratados em outros momentos ao longo do curso e obtivemos as seguintes respostas, expostas de acordo com o número de vezes que foram citadas pelos alunos:

Gráfico 10 - Temas sugeridos pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa

Com base no gráfico dos temas sugeridos pelos alunos, percebemos que os assuntos mais demandados pelos alunos, fazem parte de temas que têm sido fortemente questionados na sociedade atual. As questões relacionadas ao feminismo são as mais solicitadas.

Vemos que os temas abordados durante as aulas foram incentivadores para a busca de outros assuntos que preocupam a sociedade atual. Os jovens não estão alheios ao mundo e basta que sejam instigados, encorajados a construir seus conhecimentos, “as suas relações com o mundo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme objetivos traçados no início desse trabalho, buscaremos aqui discorrer se os propósitos foram alcançados e responderam às perguntas de nossa pesquisa. Comentaremos também sobre a experiência de ter realizado essa pesquisa e deixaremos algumas propostas para estudos futuros.

Neste trabalho, buscamos verificar se a inserção do tema francofonia nas aulas de FLE promoveu o ensino de cultura em sala de aula. Percebemos que a francofonia pode ser empregada de maneira positiva para o ensino de cultura a partir de uma perspectiva mais social, crítica, questionadora.

A utilização do tema francofonia é enriquecedora para propiciar a mudança do enfoque eurocêntrico comumente dado ao ensino de FLE e fazer os alunos experimentarem outras possibilidades, como o estudo de países francófonos localizados em outros continentes e também os países africanos francófonos. Podemos buscar entender a razão pela qual determinado país é francófono, se há outras línguas faladas nesse país e qual a relação dos habitantes e intelectuais do país com a língua francesa. Podemos mostrar as produções intelectuais dos países trabalhados também. Nesta pesquisa o material didático produzido foi voltado ainda para esse fim e obtivemos resultados bastante positivos.

Na aula de FLE, ao utilizar a francofonia como instrumento de ensino de cultura e como meio de descoberta dos países africanos que usam a língua francesa, é importante fazer com que os estudantes desconstruam algumas ideias equivocadas a respeito da cultura e desses países. Ao realizar essas ações, inferimos que trabalhamos orientados pela lei 10.639/2003 e realizamos uma educação para as relações étnico-raciais, pois propiciamos aos alunos o contato com países africanos também. Portanto, consideramos que a Lei nº 10. 639/2003 nos ajudou a repensar a francofonia para o ensino de FLE e para a educação das relações étnico-raciais em contexto brasileiro.

Acreditamos que a sala de aula seja também um espaço para propiciar experiências que visem a humanização através do debate, da tomada de consciência da realidade, dos embates, da solidarização, da problematização para despertar do pensamento crítico, etc. Consideramos que as ações tomadas ao longo

das aulas, as temáticas escolhidas, as reflexões provocadas, tenham contribuído “humanização” de nossos estudantes.

As ações às quais nos referimos, passaram também pelo planejamento das aulas e pela escolha dos materiais didáticos empregados. Estamos convictos de que os efeitos dos materiais de ensino elaborados de acordo com a Lei nº 10.639/2003 favoreceram a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua francesa através de uma didática voltada para a educação étnico-racial, para o desenvolvimento do pensamento crítico e construção identitária de todos os envolvidos nesse trabalho.

Houve aprendizado das duas partes: estudantes e professores. Houve a expansão da noção de francofonia, a reflexão sobre questões de raça e preconceitos, a valorização das discussões e o fomento para a busca de outros temas e inquietações que tocam os nossos jovens em suas relações com o mundo.

Ao desenvolver essa pesquisa, identificamos a possibilidade de estudos futuros, tais como: a formação de professores de línguas com vistas a promoção de uma educação étnico racial; confecção de materiais didáticos que abordem temas sociais como feminismo, questões de gênero, etc.

A realização deste trabalho nos propiciou grande satisfação e motivação para continuarmos fazendo o nosso papel de educadores. Não vemos sentido em fazer uma educação que não seja voltada para um dos maiores objetivos do ato de ensinar, que é a tomada de consciência do que somos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Greice Cândido. Representações da francofonia nas aulas de francês língua estrangeira. 2005. In: **Linguagem e Cultura: Múltiplos Olhares**. Disponível em <<http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec03/article/viewFile/324/399>>. Acesso em 01.mai.2016.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication. **Le français dans le monde**. Paris: Hachette, 1996, p. 28-38.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília. EDUNB, 2002. p. 210-215.

_____. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 5ª edição. São Paulo: Pontes Editores, 2008.

_____. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (Orgs). **Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas- SP: Mercado de Letras. 2013. p. 13-28.

_____. **Quatro estações no ensino de línguas**. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. **La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une lanue étrangère**. In: Íkala, revista de lenguaje y cultura. Vol. 12, Nº 18, 2007.

_____. Implicações da Lei n. 10.639/2003 em três conjuntos de livros didáticos de língua portuguesa. In: SOUZA, Maria Helena Viana. (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei n. 10.639/3002**. RJ: Rovelle, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL, **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 07.mar..2017.

BRASIL. Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Portaria nº 210, de 09 de dezembro de 2015. **Estratégia de Matrícula 2016**. Disponível em <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/estrategia_matricula_15jan16.pdf>. Acesso em 07.mar.2017.

CAVALLEIRO, E. In: Brasil (Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 13-26.

CALVET, Jean-Louis. **As Políticas Linguísticas**. Trad. Isabel Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. Florianópolis – São Paulo: Ipol-Parábola, 2007.

CUCHE, Dennys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: 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.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação linguística do mundo globalizado. In: SANTOS, P.; ORTIZ, M. L. (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, SP. Pontes, 2010.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos, SP: EdUSCar, 2004.

FONTES, SUSANA MARIA. **Um lugar para a cultura**. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.) **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília. EDUNB, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOMES, NILMA LINO. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: AQUI DEVE VIR O AS REFERÊNCIAS DO(S) AUTOR(ES) DA OBRA. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. SECAD. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.p.39-62.

_____. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, KABENGUELE (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KRAMSCH, C. **O componente cultural na Linguística Aplicada**. Tradução de Lúcia Maria de Assunção Barbosa. Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa, São José do Rio Preto, APLIESP, n.15, p.115-134, 2009.

KUBOTA, Ryuko. Critical Explorations of Multiculturalism and Race: language teachers reflecting on public events in the news. In: FIGUEIREDO, Carla Janaína/MASTRELA-DE-ANDRADE, Mariana R. (Orgs.). **Ensino de línguas na**

contemporaneidade: práticas de construção de identidades. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LEFFA, V.J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V.J. (Org.). **Produção e materiais de ensino, teoria e prática**. 2ª edição. Pelotas: Educat, 2007. p. 15-41.

LEFFA, V. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES. S. M.; SALOMÃO. A. C. B. (Org.). **A Formação de Professores de Línguas – Novos Olhares**, Volume II. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 51-81

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação 'entre-culturas'. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (Orgs.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília, DF: UnB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007: 119-139.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2000, 161p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas, Universidade de Brasília, 2000.

MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

NDIAYE, KHADIM. **O francês, a francofonia e nós**. In: Buala. Trad. Maria José Cartaxo. Lisboa – Portugal. (2014). Disponível em <http://www.buala.org/pt/a-ler/o-frances-a-francofonia-e-nos>. Acesso em 16.mar.2017.

Organisation Internationale de La Francophonie. Disponível em <<http://www.francophonie.org/Qui-sommes-nous.html>>. Acesso em 10.jan.2016.

_____. Disponível em <<http://www.francophonie.org/L-Observatoire-de-la-langue.html>>. Acesso em 05.mai.2016.

PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (2015). Brasília: CODEPLAN.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M.C. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 21-46.

PINHAS, Luc. Aux origines du discours francophone. In: **Communication et langages**, nº140, 2ème trimestre 2004. Dossier : Du «document numérique» au «textiel». pp. 69-82. DOI : 10.3406/colan.2004.3270. Disponível em: www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_2004_num_140_1_3270. Acesso em 01.mai.2016.

PRAXEDES, W. L. de Alencar. A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar. In: GONSALVES COSTA, Luciano (Org.). **História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática da Educação sobre relações étnico-raciais.** Maringá: Eduem, 2010, p. 39-54.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. P. 17-30.

SILVA, Eronildo José. Lei nº 10.639/2003: Perspectivas e possibilidades de aplicação na escola. IN: GONSALVES COSTA, Luciano (Org.). **História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática da Educação sobre relações étnico-raciais.** Maringá: Eduem, 2010, p. 13-38.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Entrevista. Brasil de Fato, São Paulo, 08/01/2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>> Acesso em: 09.mar.2017.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários/Sonia Vieira.** São Paulo: Atlas, 2009.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis.** In: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Unigranrio. Volume VIII. Número XXX. 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/653/538>>. Acesso em: 15.fev.2017.

WOLTON, Dominique. **O futuro da francofonia.** Trad. Alcy Cheuiche. Porto Alegre - RS: Sulina, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de consentimento livre e esclarecido

Programa de
Pós Graduação em
Linguística Aplicada



 Universidade de Brasília
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, RG nº _____ concordo em participar da pesquisa sobre o ensino da língua francesa e relações étnico-raciais, conduzida sob a orientação da Professora Jane Margareth Ferreira, mestranda em Linguística Aplicada do Programa de Pós Graduação da Universidade de Brasília. Declaro ter sido informado(a) sobre a temática e a finalidade da pesquisa, concordo em participar como voluntário(a) e autorizo o uso de minhas respostas e informações como dados para as análises realizadas e para publicação e divulgação da referida pesquisa. Declaro estar ciente de que posso retirar minha participação a qualquer momento, sem nenhum tipo de perda ou prejuízo, e fui informado a respeito da postura ética da pesquisadora no sentido de não divulgar, sob nenhuma forma, meus dados pessoais ou revelar minha identidade quando da divulgação da pesquisa. Por essa razão, escolho, para minha participação, o seguinte pseudônimo: _____.

Brasília, ____ de _____ de 2015.

(Assinatura do (a) Participante)

Nome: _____ Idade: _____

E-mail do (a) participante: _____

Telefone: _____ Pseudônimo: _____

APÊNDICE B

Solicitação de permissão à professora para participar da pesquisa

Programa de
Pós Graduação em
Linguística Aplicada



 Universidade de Brasília
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

Solicitação de permissão à professora para participar da pesquisa

À professora do curso Francês,

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e venho solicitar sua permissão para realização da minha pesquisa em sua turma a fim de verificar os efeitos do emprego da francofonia e da lei 10.639/2003 no ensino de FLE. Para realização dessa pesquisa, serão ministradas algumas aulas por mim, professora pesquisadora. Solicito ainda sua participação nessa pesquisa através de observação de algumas aulas e preenchimento de questionário e relatos por escrito.

Certa de sua atenção, antecipo meus agradecimentos.

Brasília, 15/08/2016

Jane Margareth Ferreira

APÊNDICE C

Questionário aplicado ao professor 1

Programa de
Pós Graduação em
Linguística Aplicada



 Universidade de Brasília
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

Questionário Professor 1

1. Quais são os materiais didáticos mais utilizados em suas aulas? Você poderia listá-los?

Resposta: *Eu utilizo com muita frequência materiais retirados de internet como textos mais atualizados, vídeos, curtas metragem, registros de áudios. Dou preferência pelos documentos autênticos. Utilizo também livros literários e dicionários.*

2. Ao longo do curso de francês, o que é trabalhado em relação ao tema francofonia e de que maneira?

Resposta: *A francofonia esteve sempre presente no curso de francês desde os níveis iniciantes aos níveis avançados. Nos Níveis iniciantes, trabalhamos com imagens, fotos, dados informativos curtos sobre os países francófonos. Trabalhamos uma descrição das cidades principais. Nos níveis intermediários trabalhamos com músicas de artistas francófonos, apresentação de personalidades. Nos avançados, fazemos um trabalho mais aprofundado com relação à cultura, costumes à culinária. São feitas pesquisas e apresentações sobre este assunto com cada país de língua francesa.*

3. Você conhece a lei 10.639/2003 que versa sobre o ensino de história e cultura africana em todo o currículo nacional?

Resposta: *Sim. Já fiz uma leitura de lei por conta própria.*

4. Você já recebeu alguma orientação ou curso de formação para aplicar essa lei?

Resposta: *Não. Esta lei não é mencionada na escola e nunca recebemos informação ou formação a respeito desta lei.*

5. Você acha válido que, em aulas de língua estrangeira, haja uma conscientização para as questões étnico-raciais?

Resposta: *Sim, com certeza. No ensino de língua estrangeira pode e deve ser abordado qualquer tema. O professor de língua estrangeira é um educador e tem responsabilidade social na formação crítica dos alunos e como a escola é um espaço de pluralidade e diversidade cultural, devemos sim trabalhar questões étnico-raciais, sobretudo porque a sociedade brasileira é constituída na sua base pela cultura-afro e há também muitos países africanos de língua francesa e os negros, tanto dos países africanos quanto no Brasil sofrem muito ainda a discriminação racial. Com trabalhos sobre este assunto podemos contribuir com a conscientização dos alunos tornando-os assim mais críticos e praticando a língua francesa.*

6. De que maneira as questões étnico raciais poderiam ser trazidas para a sala de aula?

Resposta: *Numa aula de língua podemos trazer vídeos, curtas metragem, reportagens para serem vistas e discutidas em sala. Textos escritos por pessoas negras que sofrem e ainda enfrentam este tipo de preconceito. Podemos também através de depoimentos gravados na língua francesa, trazer para aula uma discussão, trabalhar a compreensão do vídeo. No final pedir aos alunos para produzir textos a respeito do assunto.*

APÊNDICE D

Questionário aplicado ao professor 2

Programa de
Pós Graduação em
Linguística Aplicada



 Universidade de Brasília
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

Questionário Professor 2

1. Quais são os materiais didáticos mais utilizados em suas aulas? Você poderia lista-los?

Resposta: *Planejo minhas aulas utilizando materiais didáticos muito variáveis entre eles posso listar: materiais autênticos como textos de jornais, revistas, blogs, vídeos, músicas, filmes, contos, fábulas, lendas; sequencias pedagógicas propostas em sites e blogs voltados ao ensino de língua francesa; livros didáticos disponíveis na escola onde trabalho; livros de literatura adaptados a estudantes de língua estrangeira que estão disponíveis na escola onde trabalho; gramáticas e dicionários.*

2. Ao longo do curso de francês, o que é trabalhado em relação ao tema francofonia e de que maneira?

Resposta: *O tema francofonia é frequentemente trabalhado ao longo do curso de francês. Apresentamos a língua francesa em sua diversidade, desenvolvendo pouco a pouco o conhecimento dos diferentes países francófonos observando a riqueza da pluralidade cultural que existe entre os povos falantes da língua francesa. Trabalhamos com listas de países francófonos, reflexão sobre o contexto histórico da diáspora da língua francesa pelo mundo, vídeos de diferentes falantes, filmes de diversos países, músicas de vários artistas francófonos, textos de diferentes países, temas culturais diversos como dança, culinária, comportamento, turismo, etc.*

3. Você conhece a lei 10.639/2003 que versa sobre o ensino de história e cultura africana em todo o currículo nacional?

Resposta: *Já tinha ouvido falar sobre a lei 10.639, principalmente pela implantação do “Dia nacional da Consciência Negra” (20/11). Data que já foi trabalhada pedagogicamente em conjunto na escola onde trabalho. E li o texto da lei quando a Professora Jane me falou de sua pesquisa e sobre a relação com esta lei.*

4. Você já recebeu alguma orientação ou curso de formação para aplicar essa lei?

Resposta: *Não recebi nenhuma orientação ou curso de formação para aplicar a lei 10.639.*

5. Você acha válido que, em aulas de língua estrangeira, haja uma conscientização para as questões étnico-raciais?

Resposta: *Sim, acho muito válido que em aulas de língua estrangeira haja uma conscientização para as questões étnico-raciais. É muito importante para a formação de jovens críticos e solidários. A escola de promover o desejo de pensar e transformar vidas. Com a conscientização das questões étnico-raciais a língua francesa é apresentada de uma forma muito mais rica e diversa. Vejo ainda que a conscientização das questões étnico-raciais aproxima e entusiasma os alunos.*

6. De que maneira as questões étnico raciais poderiam ser trazidas para a sala de aula?

Resposta: *Falar das relações étnico-raciais deve ser algo constante e natural com o objetivo de fazer com que o aluno se reconheça e conheça o mundo em sua pluralidade. A riqueza cultural, linguística e intelectual dos diversos povos do mundo deve servir sempre de fonte para o ensino da língua francesa. É importante buscar diversas formas de questionar os alunos sobre etnia, racismo, preconceito, discriminação entre outros temas. Devemos com trabalhar com perguntas, textos, vídeos, debates que promovam ideias que combatam ideologias racistas e que mostrem a riqueza intelectual e cultural de pessoas de diferentes lugares do mundo.*

APÊNDICE E

Relato do professor 1

Programa de
Pós Graduação em
Linguística Aplicada



 Universidade de Brasília
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

Relato do Professor 1

- A partir das aulas que você assistiu, dê sua opinião quanto aos seguintes tópicos:
 1. A relevância do tema trazido pela professora;
 2. Houve o ensino de cultura em sala de aula?
 3. O material utilizado;
 4. A participação dos alunos;

Resposta: *Eu assisti às aulas, como observadora, e fiz várias anotações, observações a respeito do tema. O tema trazido foi bem recebido pelos alunos, interessante e pertinente para o nível de língua deles. Para os alunos foi muito interessante discutir, ler textos, assistir a vídeos na língua francesa sobre este assunto, pois até então, não tinham opinado em francês sobre este assunto: Mesmo não tendo muito domínio do francês, eles se sentiram provocados a participar, ficaram curiosos e interessados, pois apesar de trabalharmos com países africanos ainda não tínhamos trabalhado especificamente com o ensino de cultura em sala. Sempre viemos dando ênfase mais a cultura europeia. Os alunos participaram e ficaram interessados pela cultura africana, pouco conhecida e sempre esta cultura veio sendo trabalhada de forma deturpada.*

Podemos considerar que houve o ensino da cultura porque foram abordados diversos aspectos sobre a cultura de um povo como crenças, valores, costumes, a língua. O material utilizado atendeu bem o planejamento das atividades, foram utilizados textos literários, como contos africanos, vídeos e textos escritos por pessoas negras que superaram e lutaram contra as dificuldades e humilhações sofridas por causa da sua raça. O material

utilizado e as discussões, as atividades, mostraram para os alunos como há ainda muito desrespeito e discriminação ao negro, ao diferente.

As discussões, as reflexões em sala serviram para desmistificar e compreender muitos estereótipos que o negro em na nossa sociedade. E serviram para mostrar também o quanto o negro foi e é importante para a nossa sociedade. Houve através das atividades desenvolvidas, uma valorização e um empoderamento da cultura negra de forma responsável e consciente. Houve participação e interesse da maioria. Os alunos se empenharam para fazer as apresentações mesmo com muita dificuldade na língua francesa, foi válido. Os alunos adquiriram mais embasamento teórico sobre o assunto e tiveram a oportunidade de se expressar sobre este assunto na língua-alvo.

APÊNDICE F

Relato do professor 2

Programa de
Pós Graduação em
Linguística Aplicada



Universidade de Brasília
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

Relato do Professor 2

➤ A partir das aulas que você assistiu, dê sua opinião quanto aos seguintes tópicos:

5. A relevância do tema trazido pela professora;
6. Houve o ensino de cultura em sala de aula?
7. O material utilizado;
8. A participação dos alunos;

Depoimento: *O tema trazido pela Professora Jane é de grande relevância, pois a formação de jovens com pensamentos voltados para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária que combata preconceitos necessita da forte atuação de todos os espaços educativos, inclusive cursos de francês. É muito importante apresentar a cultura francófona em toda sua riqueza de diversidade cultural e intelectual para que os jovens conheçam a língua francesa de uma forma mais ampla. Os temas trabalhados proporcionaram a aproximação e o entusiasmo dos alunos.*

Em todas as aulas houve ensino de cultura francesa, francófona e brasileira demonstrando de forma importante a luta de pessoas negras em diferentes lugares. A língua francesa foi estudada, aperfeiçoada e também trabalhada como instrumento de compreensão do mundo de forma mais solidária. Foi oferecida aos alunos oportunidades de conhecer produções intelectuais e culturais de pessoas negras de países diferentes e percebi um grande sentimento de aproximação e identificação que permanecerá como importante momento de formação crítica entre os jovens com quem a professora Jane trabalhou.

O material utilizado foi bastante variado, rico em termos culturais e acessível a quem está aprendendo a falar uma língua estrangeira. A professora Jane trabalhou com perguntas, textos, músicas e vídeos muito interessantes para o aprofundamento cultural e aperfeiçoamento de competências linguísticas. A escolha do material e das atividades pedagógicas proporcionou inclusive momentos de emoções diferenciadas como surpresas, alegrias, revoltas, identificações, empatias, solidariedade entre outros sentimentos que permanecerão entre os jovens que tiveram a oportunidade de estudar com a professora e pesquisadora Jane. Todo esse trabalho é muito importante para que o ensino da língua francesa seja proporcionado de forma mais ampla para que transforme verdadeiramente a vida dos jovens e das pessoas com quem eles convivem.

A participação dos alunos começou muito tímida, o que me levou a refletir que nem sempre os alunos estão habituados a falar de seus sentimentos e inquietações em língua estrangeira. A pesquisa é muito importante, pois proporcionou um caminho para encorajar e entusiasmar os jovens a falar de pluralidade cultural, racismo, preconceitos, entre outros temas com o uso da língua francesa. A receptividade dos estudantes foi ótima, muitos falaram que gostaram muito das aulas e também alguns pais relataram o contentamento dos filhos. Pouco a pouco a professora Jane tentou contornar os problemas de timidez e também de conhecimento da língua para que a conversação, a produção de textos a compreensão oral e escrita ocorresse dentro das possibilidades da turma da melhor forma a ser conquistada em conjunto. Acredito que o trabalho foi muito importante porque houve alunos que começaram a acreditar mais em si mesmos e em suas capacidades de continuar aprendendo a língua francesa. Enfim é uma pesquisa muito especial também para todos os professores de língua estrangeira. Nós precisamos enriquecer nossa forma de ensinar a cultura francófona, a cultura africana, e a luta contra o racismo. Estes temas são muito incentivadores para formação de jovens com uma melhor qualidade de vida proporcionada pela educação.

APÊNDICE G

Questionário de autoavaliação dos alunos

Programa de
Pós Graduação em
Linguística Aplicada



 Universidade de Brasília
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

Questionário de Autoavaliação Dos alunos

Aluno: _____

Data: _____

Nome completo: _____

Idade: _____ Ano escolar: _____

Qual é sua cor?

() branca () preta () amarela () parda () indígena

1. Você já havia estudado outro país de língua francesa em outro semestre do curso de francês? Cite-os.

Após essas aulas...

2. Além da França, você conheceu outro país de língua francesa? Cite-o(s).

3. Você gostou de conhecer outros países de língua francesa ao longo das aulas? Por quê?

4. Os países que você estudou têm algum aspecto que se aproxima ou se diferenciam do Brasil? Quais?

5. Há mais alguma observação que você gostaria de fazer sobre os países que você estudou?

6. Durante esse bimestre, você aprendeu palavras novas? Quais?

7. Você gostou dos temas discutidos em sala de aula? Tais temas têm alguma importância para você?

8. Você se identificou com algum tema ou com algum personagem apresentado em sala de aula tanto pela professora quanto por seus colegas? Comente.

9. O que você pensa que foi mais relevante ao longo das discussões?

10. Você acha que os temas trazidos pela professora foram importantes para a sua formação? Por quê?

11. O que você gostou nas aulas?

12. Há mais algum assunto que você gostaria de discutir nas aulas de francês?

13. Há mais alguma observação que você gostaria de fazer?

Muito Obrigada!

APÊNDICE H

Sequência didática 1

	<p>Atividades para trabalhar francofonia em aula de FLE.</p> <p>Ficha de atividade sugerida pela Prof. Jane Margareth</p>
---	--

- **Nível:** A2
- **Período:** 2C - 5º semestre.
- **Tema:** Países francófonos.
- **Duração da atividade:** de quatro aulas cinco aulas.

Material: Texto impresso, vídeos selecionados no youtube, slides, laboratório de informática, data show, computador, pen drive.

Primeira aula

❖ Etapa 1. Atividade oral.

Fazer com os alunos uma definição do que é francofonia, saber qual é a idéia deles sobre o assunto. Poderão ser feitas questões do tipo:

- Vous connaissez le therme *francophonie*? C'est quoi ?
- Le Brésil est un pays francophone ?
- Quels sont les pays francophones ? Qu'est-ce que vous savez à propos de ces pays ?

❖ Etapa 2. Vídeo.

Para que os alunos tenham uma noção mais visual de quais são os países onde se fala francês e da distribuição da língua francesa pelo mundo, sugiro trabalhar o vídeo "Culture: le français dans le monde", disponível em https://www.youtube.com/watch?v=K6KniRMNS_A.

Após uma primeira apreciação de todo o vídeo, os alunos dirão o que compreenderam, do que se trata o vídeo.

Como o vídeo é acelerado, sugiro uma segunda exibição. Antes de reapresentar o vídeo, pedir para que os alunos fiquem atentos e listem os países que eles ouvem durante a narração.

Para melhor compreensão e aproveitamento das informações, recomendo distribuir aos alunos a transcrição do vídeo.

É interessante incentivar os alunos a verificar se alguns dados que aparecem no vídeo realmente correspondem à realidade, por exemplo, a posição da língua francesa na

classificação das línguas mais faladas no mundo, a disputa entre a língua francesa e a língua inglesa como línguas mais estudadas, etc.

Segunda aula

❖ Etapa 3. Atividade de pesquisa.

Esta aula será toda dedicada à pesquisa de um país francófono. Os alunos poderão se organizar em duplas ou trios para escolher um país do qual farão uma apresentação oral que poderá ter como base os seguintes itens para pesquisa:

- ✓ Localização;
- ✓ Breve histórico para compreendermos o motivo do país estudado ser francófono;
- ✓ Moeda;
- ✓ Forma de governo;
- ✓ Aspectos sociais;
- ✓ Aspectos culturais relacionados à gastronomia, manifestações artísticas, religião, etc.

Além desta aula de pesquisa no laboratório, sugiro dar um intervalo de dois encontros para que os alunos possam se preparar para as apresentações.

Terceira Aula

❖ Etapa 4. Apresentação dos trabalhos.

As apresentações poderão ser entre quinze e vinte minutos.

Durante a apresentação dos trabalhos, o professor poderá selecionar algumas informações dadas pelos alunos para elaboração de um jogo de perguntas e respostas que será realizado após as apresentações.

Quarta aula

❖ Etapa 5. Avaliação.

Quanto à avaliação, esta poderá ser feita pelo professor e também pelos alunos. Eles poderão falar sobre suas dificuldades e acertos ao longo da realização da tarefa e fazer uma autoavaliação.

Nesta aula, o professor, juntamente com a turma decidirá qual será a próxima etapa do trabalho. É interessante fazer com que o que foi trabalhado durante essas aulas seja compartilhado com outras turmas.

O professor poderá sugerir aos alunos que organizem um mural ou uma pequena exposição para ser realizada durante a semana da francofonia na escola. Vale ressaltar que a semana da francofonia faz parte do calendário oficial dos Centros Interescolares de Línguas.

Ainda na quarta aula, o professor fará com os alunos um jogo de perguntas e respostas baseado nas apresentações. Poderá ser em grupo ou individual. Os alunos vão sortear uma pergunta e tentar responder, caso a pergunta não seja respondida corretamente, outro aluno tentará responder. Quem responder corretamente marca ponto.

Quinta aula

❖ Etapa 6. Preparação das exposições.

De acordo com o que ficar decidido com a turma, esta aula será reservada para a preparação do mural sobre os países apresentados ou para preparação das exposições. Nestas exposições, poderão ser apresentados pratos típicos, vestimentas tradicionais, dança, músicas, vídeos e slides. Os murais poderão conter gravuras e informações dos países. A escolha da tarefa final é de certa forma, vinculada ao grau de autonomia dos alunos.

APÊNDICE I

Transcrição do vídeo sobre a francofonia

Culture – Le français dans le Monde

Géographe Français, Onésime Reclus invente le terme francophonie en 1880 pour désigner les personnes et instances utilisant le français dans le monde. Le nombre de francophones atteint aujourd'hui 220 millions, ce qui fait du français la deuxième langue de l'Union Européenne et la neuvième mondiale. Plus de la moitié des locuteurs vit en Afrique, selon l'OIF – L'Organisation Internationale de la Francophonie. L'Algérie comptabilise la seconde communauté francophone au monde avec plus de 11 millions de personnes sachant lire et écrire le français. En Afrique du Nord par rapport à la population totale du pays, les tunisiens distancent les marocains. En revanche, c'est au Maroc que les locuteurs sont plus nombreux. En Afrique Subsaharienne, les trois pays qui regroupent le plus grand nombre de personnes parlant le français, sont la République Démocratique du Congo, la Côte d'Ivoire et le Cameroun. Dans les pays de l'Océan Indien, Madagascar comptabilise le plus grand nombre de francophones mais c'est aux Seychelles et à l'Île Maurice que la langue française reste la plus présente. Au Moyen Orient, le Liban devance l'Égypte. En Europe Centrale et Orientale, la Roumanie plus la Pologne et la Moldavie comportent le plus grand nombre de francophones. En Amérique du Nord, le Québec en recense 7 millions soit 93% de sa population. Dans la Caraïbe, Haïti demeure le premier pays francophone. L'Asie, avec des chiffres très faibles, reste stable. Le français est avec l'anglais l'une des deux seules langues parlées et apprises sur tous les continents. Aujourd'hui, 116 millions de personnes apprennent le français dans le monde avec 900 mille professeurs. Selon les projections de l'OIF, en 2050, près de 85% des 715 millions de francophones vivent en Afrique. En Europe, il n'y aura alors plus que 12% de francophones dans la planète.

Transcription de la vidéo disponible sur

https://www.youtube.com/watch?v=K6KniRMNS_A

APÊNDICE J

Slides sobre a francofonia

<p>La francophonie et quelques pays</p>	<p>1. L'inventeur du terme "francophonie" fut</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Aimé Césaire <input type="checkbox"/> Léopold Senghor <input type="checkbox"/> Onésime Reclus 	<p>2. Le terme "francophonie" a été inventé en</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1500 <input type="checkbox"/> 1985 <input type="checkbox"/> 1880 <input type="checkbox"/> 2013
<p>3. On y parle allemand, français, italien et romanche et on y trouve le lac Léman</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Suisse <input type="checkbox"/> Roumanie <input type="checkbox"/> Belgique <input type="checkbox"/> Égypte 	<p>4. Le français est parlé sur continents</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 1 	<p>5. Il y a environ combien de francophones au monde?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 130 millions • 90 millions • 220 millions • 150 millions
<p>6. Le terme "Francophonie", avec capitale majuscule designe</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Une personne qui parle français <input type="checkbox"/> Pays qui a le français comme langue officielle <input type="checkbox"/> Organisation Internationale 	<p>7. O y parle français et malgache</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sénégal <input type="checkbox"/> Québec <input type="checkbox"/> Madagascar 	<p>8. Quel est le pays?</p>  <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Madagascar <input type="checkbox"/> Seychelles <input type="checkbox"/> Liban <input type="checkbox"/> Sénégal
<p>9. C'est le drapeau du</p>  <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Maroc <input type="checkbox"/> Québec <input type="checkbox"/> Gabon 	<p>10. Ce pays compte une population de huit millions de personnes composée principalement d'une majorité de francophones, et d'une minorité d'anglophones et d'autochtones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Caméroun <input type="checkbox"/> Côte d'Ivoire <input type="checkbox"/> Québec 	<p>11. Sa capitale est Yaoundé et les langues officielles sont le français et l'anglais</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sénégal <input type="checkbox"/> République Démocratique du Congo <input type="checkbox"/> République du Caméroun
<p>12. Sa capitale est Kinshasa</p>  <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rép. Dem. du Congo <input type="checkbox"/> Haiti <input type="checkbox"/> Seychelles 	 <p>13. Où se trouve ce monument?</p> <ul style="list-style-type: none"> Suisse Sénégal Canadá 	<p style="text-align: center;">MERCI BIEN !</p>

APÊNDICE K

Foto do mural feito pelos alunos da tarde



APÊNDICE L

Sequência didática 2



Atividades para trabalhar em aula de FLE baseadas nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais¹.

Ficha de atividade sugerida pela Prof. Jane Margareth

- **Nível:** A2
- **Período:** 2C - 5º semestre.
- **Tema:** Racismo
- **Duração da atividade:** de três a quatro aulas.

Material: Texto impresso, vídeos selecionados no youtube, slides.

Primeira aula

❖ Primeira etapa.

- Buscar definir racismo ou idéias, sentimentos relacionados ao racismo. Para isso, buscar elaborar um slide que possa guiar a discussão, provocar a manifestação dos estudantes. Neste guia, sugiro uma seleção de imagens que poderão nortear o trabalho. Ficaré a cargo do professor apresentar elementos que melhor atendam seus objetivos. No primeiro slide lança-se a pergunta “C’est quoi le racisme?”. Os alunos irão expor seus pontos de vista.
- Pode-se também distribuir dicionários aos alunos e lhes pedir que digam quais são as idéias, as palavras e sentimentos que estão associadas ao racismo. Assim eles terão mais facilidade e maior participação. Sugiro que o professor escreva as palavras que os alunos disserem no quadro.
- Pedir para que os alunos expliquem a próxima imagem e digam se concordam com a idéia sugerida.



<http://www.djibnet.com/mabraze/topic/26386-thorgal-et-sa-haine-du-noir/>

- A próxima pergunta é “Dans quelle occasion on est raciste?”. A partir dessa pergunta, o professor pode provocar uma reflexão com várias outras perguntas:
 - ✓ Avez-vous déjà passé ou vu une situation de préjugé, de racisme ?
 - ✓ Dans quelles occasions le racisme est plus fréquent ?
 - ✓ Quels types de préjugé vous connaissez ?
 - ✓ Êtes-vous raciste ?
- Pedir para que os alunos expliquem a próxima imagem:



<http://sos-racisme.org/portrait-mediateur-millieu-scolaire/>

Pode-se explicar que há outras formas de discriminação além da cor. Discrimina-se pela aparência, classe social, crença, opção sexual, etc.

Segunda aula

❖ Etapa 2.

Nesta aula serão trabalhados alguns termos que são ligados ao racismo. Este exercício é o texto do segundo slide. É preferível fazer primeiro o exercício da ficha 1 e corrigir utilizando o slide.

❖ Etapa 3. Chanson.

Trabalhar alguma música que fale sobre questões raciais. A sugestão aqui é a canção de Gilberto Gil, *Touche pas à mon pote*, inspirada na campanha contra o racismo da organização francesa *S.O.S. racisme*. Música disponível no youtube em várias versões. Sugiro o vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=SMZedQZ43E0> O cantor brasileiro, à época do vídeo então Ministro da Cultura, se apresenta durante uma conferência da Organização das Nações Unidas.

Terceira aula

❖ **Etapa 4.** Atividade Escrita.

Baseando-se nas discussões anteriores, os alunos escreverão sobre o tema em questão. Essa atividade poderá ser feita durante a aula ou em casa.

É aconselhável dar um roteiro para os alunos a fim de ajuda-los a organizar a composição.

- Écrivez une composition entre quinze et vingt lignes sur le thème dont nous avons parlé pendant les dernières classes : Le racisme. Choisissez quelques questions pour vous aider à écrire.
- C'est quoi le racisme ?
- Quelles sont les idées associées au racisme ?
- Quels sont les différentes formes de discrimination ?
- Est-ce qu'il y a du racisme au Brésil ?
- Quels sont les formes de discriminations les plus fréquentes au Brésil ?
- Avez-vous déjà été témoin d'une situation de discrimination ?
- Comment peut-on combattre le racisme ?
- Connaissez-vous quelque organization anti raciste ? Expliquez un peu.

APÊNDICE M

Slides utilizados na sequência pedagógica 2

C'est quoi le racisme?



<http://www.djbnat.com/mabrazz/topic/26386-thorgal-et-sa-haine-du-noir/>



<http://sos-racisme.org/portrait-mediateur-milieu-scolaire/>

Dans quelle occasion on est raciste?

R

10 mots autour du racisme

Français

Racisme
Comportement et croyances de ceux qui pensent qu'il existe une **hiérarchie** entre les hommes et qu'il existe plusieurs races humaines.

Haine
Violent sentiment d'**hostilité** qui pousse à souhaiter ou à faire du mal à quelqu'un.

Xénophobie
Hostilité à l'égard des étrangers.

Antisémitisme
Hostilité, racisme envers les Juifs.

Intolérance
Fait de ne pas respecter ceux qui n'ont pas les mêmes croyances, les mêmes opinions.

Discrimination
Fait de traiter différemment des personnes ou des groupes au sein d'une même population.

Ségrégation
Séparation faite dans certains pays entre des groupes d'origines différentes, les uns n'ayant pas les mêmes droits que les autres.

Exclusion
Rejet d'une ou de plusieurs personnes.

Ostracisme
Fait d'exclure quelqu'un d'un groupe.

Mépris
Sentiment contraire au respect.

Hiérarchie : classement du plus important au moins important.
Hostilité : attitude agressive, inamicale.



- SOS RACISME (France)
- Fondée en 1984, SOS Racisme est une association nationale de lutte contre le racisme, l'antisémitisme et les discriminations.
- Créée après des mobilisations massives des citoyens, ayant tous la volonté de faire progresser l'égalité des droits, SOS Racisme s'est développée sur l'ensemble du territoire français et exerce une influence forte sur la société civile et la politique française.

<http://sos-racisme.org/histoire-des-mobilisations-de-sos-racisme/>

Touche pas à mon pote (Gilberto Gil)



- Jean Paul Sartre (1905-1980)
- Philosophe français.

Yannik Noah



Charles Aznavour



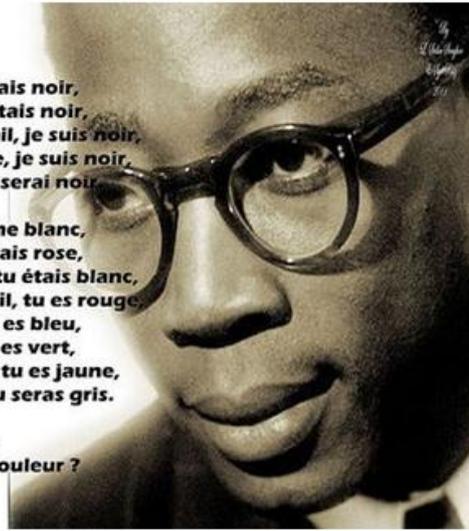
Jean-Luc Godard



**Cher frère blanc,
Quand je suis né, j'étais noir,
Quand j'ai grandi, j'étais noir,
Quand je suis au soleil, je suis noir,
Quand je suis malade, je suis noir,
Quand je mourrai, je serai noir.**

**Tandis que toi, homme blanc,
Quand tu es né, tu étais rose,
Quand tu as grandi, tu étais blanc,
Quand tu vas au soleil, tu es rouge,
Quand tu as froid, tu es bleu,
Quand tu as peur, tu es vert,
Quand tu es malade, tu es jaune,
Quand tu mourras, tu seras gris.**

**Alors, de nous deux,
Qui est l'homme de couleur ?**



Touche pas à mon pote

(Gilberto Gil)

Touche pas à mon pote
Ça veut dire quoi?
Ça veut dire peut être
Que l'Être qui habite chez lui
C'est le même qui habite chez toi

Touche pas à mon pote
Ça veut dire quoi?
Ça veut dire que l'Être
Qui a fait Jean-Paul Sartre penser
Fait jouer Yannik Noah

Touche pas à mon pote

Il faut pas oublier que la France
A déjà eu la chance
De s'imposer sur la terre
Par la guerre
Les temps passés ont passé
Maintenant nous venons ici
Chercher les bras d'une mère
Bonne mère

Touche pas à mon pote

Touche pas à mon pote
Ça veut dire quoi?
Ça veut dire peut être

Que l'Être qui habite chez lui
C'est le même qui habite chez toi

Touche pas à mon pote
Ça veut dire quoi?
Ça veut dire que l'être
Qui a fait Jean-Paul Sartre penser
Fait jouer Yannik Noah

Il fait chanter Charles Aznavour
Il fait filmer Jean-Luc Goddard
Il fait jolie Brigitte Bardot
Il fait petit le plus grand Français
Et fait plus grand le petit Chinois

Touche pas à mon pote



10 MOTS AUTOUR DU RACISME

- Mettez le terme approprié à chaque définition.

RACISME – ANTISÉMITISME – MÉPRIS – HAINE – OSTRACISME – SÉGRÉGATION –
INTOLÉRANCE – EXCLUSION – XÉNOPHOBIE - DISCRIMINATION

1. _____ – comportement et croyances de ceux qui pensent qu'il existe une hiérarchie entre les hommes et qu'il existe plusieurs races humaines.
2. _____ – violent sentiment d'hostilité qui pousse à souhaiter ou à faire du mal à quelqu'un.
3. _____ – hostilité à l'égard des étrangers.
4. _____ – hostilité, racisme envers les Juifs.
5. _____ – fait de ne pas respecter ceux qui n'ont pas les mêmes croyances, les mêmes opinions.
6. _____ – fait de traiter différemment des personnes ou des groupes au sein d'une même population.
7. _____ – séparations faites dans certains pays entre des groupes d'origine différentes, les uns n'ayant pas les mêmes droits que les autres.
8. _____ – sentiment contraire au respect.
9. _____ – rejet d'une ou de plusieurs personnes.
10. _____ – fait d'exclure quelqu'un d'un groupe.

Hiérarchie: classement du plus important au moins important.

Hostilité : attitude agressive, inamicale

APÊNDICE N

Composição

2º sem/2016 – 2C

Prof. Jane

Nom: _____ Prénom : _____

Datte : _____ Classe : _____

- Écrivez une composition entre quinze et vingt lignes sur le thème dont nous avons parlé pendant les dernières classes : Le racisme. Choisissez quelques questions pour vous aider à écrire.
- C'est quoi le racisme ?
- Quelles sont les idées associées au racisme ?
- Quels sont les différentes formes de discrimination ?
- Est-ce qu'il y a du racisme au Brésil ?
- Quelle est votre opinion à propos des discriminations ?
- Quels sont les formes de discriminations les plus fréquentes au Brésil ?
- Avez-vous déjà été témoin d'une situation de discrimination ? Expliquez comment ça s'est passé.
- Comment peut-on combattre le racisme ?
- Connaissez-vous quelque organization anti raciste ? Expliquez un peu.

APÊNDICE O

Interpretação de texto

Creuza Oliveira, aide domestique au Brésil

Creuza Oliveira nous conte l'histoire de plus de neuf millions d'aides domestiques au Brésil, pour la plupart des femmes noires, pour qui l'esclavage ne fait pas partie d'un lointain passé. Cette histoire est également celle de l'impact déterminant que peuvent produire les syndicats et les mouvements sociaux sur des injustices enracinées et systémiques.



*Creuza Maria de Oliveira a rejoint les rangs des travailleurs domestiques à l'âge de 10 ans. Elle défend aujourd'hui leurs droits. Photo HCDH**

Issue d'une famille rurale défavorisée et non éduquée, Creuza a commencé à travailler comme domestique à Bahia dès l'âge de 10 ans. Dans l'impossibilité de mener de front travail et études, elle a dû privilégier ses tâches domestiques et délaissé l'école.

Au travail, Creuza Oliveira essayait des coups et des railleries au moindre écart. On la traitait de paresseuse, de singe, même de « négresse ». Victime de violences physiques et psychologiques, elle subissait aussi les agressions sexuelles des jeunes hommes de la famille qui l'employait. Et pour couronner le tout, Oliveira n'était pas rémunérée pour son travail.

« Je n'ai commencé à être payée qu'à l'âge de 21 ans » a-t-elle expliqué lors d'une manifestation tenue parallèlement à la Conférence d'examen de Durban, au siège des Nations Unies, à Genève. « Avant cela, on me payait en vieux vêtements et en nourriture. Je n'avais ni vacances ni droits. »

Alors qu'elle n'avait que 14 ans, ses employeurs l'ont emmenée à São Paulo, sans l'autorisation de ses parents restés à Bahia.

Telle était la vie de Creuza, jusqu'au jour où elle entendit parler à la radio de réunions de travailleuses domestiques qui se battaient pour leurs droits. C'est la participation à l'une de ces réunions qui a provoqué le déclic et a transfiguré la jeune femme malheureuse et timorée en militante des droits des noirs, des femmes et des domestiques. »

« Au Brésil, près d'un demi-million de domestiques sont des enfants et des adolescents âgés de 5 à 17 ans – qui travaillent sans rémunération, comme des esclaves » a-t-elle expliqué.

« Dans mon pays, le travail domestique s'apparente toujours à de l'esclavage : non-application de la loi, violences physiques et morales, absence de droits par rapport à d'autres professions, inexistence des droits syndicaux etc. »

Creuza Oliveira est aujourd'hui présidente de la Fédération nationale des travailleurs domestiques au Brésil, et militante du Mouvement noir unifié et du Mouvement des femmes. Elle a évoqué les nombreux changements politiques survenus dans son pays depuis sa participation à la Conférence mondiale contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance qui y est associée en 2001. Des agences fédérales promeuvent désormais l'égalité raciale et la parité hommes-femmes, l'organisation des travailleurs domestiques a gagné en visibilité, et il y a eu des victoires importantes en ce qui concerne la reconnaissance des droits de propriété et sur certains dossiers, dont la violence conjugale.

La loi accorde maintenant aux travailleurs domestiques des jours de repos et de congé, ainsi qu'une sécurité d'emploi pour les femmes enceintes. Elle interdit aux employeurs de déduire les frais de logement et de subsistance de leur salaire, et l'on construit des logements publics à leur intention. Une loi interdisant le travail domestique des enfants et adolescents de moins de 18 ans a récemment été promulguée par le Président.

Creuza Oliveira estime que la situation des domestiques s'est certes améliorée grâce à ces lois et à l'accès facilité aux voies de recours, mais que le problème se situe au niveau de la mise en œuvre de ces lois, le travail domestique étant effectué au sein de foyers privés. Par ailleurs, l'Article 7 de la Constitution exclut toujours explicitement les travailleurs domestiques du champ d'application de plusieurs dispositions du droit du travail.

Creuza est bien consciente que le racisme est une lutte d'influence, et que les travailleurs domestiques n'ont pour la plupart qu'une piètre image d'eux-mêmes. L'Experte indépendante des Nations Unies sur les questions relatives aux minorités, Gay McDougall, qui animait la discussion, a constaté qu'il était très compliqué de garantir les droits des travailleurs domestiques, et que cette difficulté n'était pas propre au Brésil.

Creuza Oliveira a également évoqué des problématiques plus générales qui perpétuent le racisme dans son pays, notamment les médias, les chansons qui dévalorisent les femmes et encouragent la violence, les émissions de télévision qui banalisent les abus sexuels et caricaturent les femmes noires en les disant ignorantes, et l'utilisation d'images sexualisées des femmes noires dans l'industrie du tourisme.

Texte disponible sur <http://www.un.org/fr/letsfightracism/oliveira.shtml> accès le 26/09/2016.

➤ D'après le texte, répondez aux questions :

1. Qui est Creuza Oliveira?
2. Creuza a commencé a travailler à quel âge ?
3. Est-ce qu'elle a étudié ?
4. Est-ce qu'elle avait des bonnes conditions au travail ? Expliquez.
5. Est-ce qu'elle était bien rémunérée ? Expliquez.
6. Comment elle a commencé à participer de la politique ?
7. Qu'est-ce qu'elle fait aujourd'hui au milieu politique ?
8. Citez un problème des conditions des domestiques au Brésil.
9. À quoi Creuza Oliveira compare le travail domestique au Brésil ? Expliquez.
10. D'après Creuza Oliveira, quels domaines ont progressé a travers le militantisme ?
11. Est-ce qu'il y a encore des problèmes ? Lesquels ?
12. Quel est son avis à propos du racisme et quels sont les problèmes concertants le racisme au Brésil ?

APÊNDICE P

Interpretação de texto

Nom: _____ Prénom : _____

Date : _____ Classe : _____

❖ Lisez le texte et répondez aux questions:



Sénégal
© Archives Gérard Bosio

LÉOPOLD SÉDAR SENGHOR

Né le 9 octobre 1906 à Joal, petite ville côtière du Sénégal, l'itinéraire de Léopold Sédar Senghor est exceptionnel.

Issu d'une famille riche, il a une enfance sans problème. Bachelier en 1928, il poursuit ses études à Paris où il rencontre *Aimé Césaire*, poète de la Martinique. Descendant des anciens esclaves déportés de leur Afrique natale vers l'Amérique, Aimé Césaire traduit dans sa poésie la révolte du colonisé contre le colonisateur. Au moment où L.S. Senghor le rencontre, il vient de formuler le concept de négritude, qui désigne l'ensemble des caractères, des manières de penser, de sentir propres à la "race" noire.

En 1928, il rencontre *Georges Pompidou* au Lycée Louis-le-Grand. Dès 1934, Senghor fonde à Paris, avec Damas et Césaire, la revue "l'Étudiant noir" qui sonne le réveil des consciences et exhibe les différences après le laminage colonial. En 1936, L.S. Senghor obtient son agrégation de grammaire, devenant ainsi le premier agrégé africain de l'Université française.

L'année 1945 marque le début de sa carrière politique. Après la Libération, L.S. Senghor est élu député à l'Assemblée Constituante et participe alors à la rédaction de la Constitution de la Quatrième République. La même année, il publie son premier recueil "Chants d'ombre".

L.S. Senghor a été plusieurs fois Délégué de la France à la conférence de l'Unesco et à l'assemblée générale de l'ONU. En 1955-1956 il a été nommé Secrétaire d'Etat à la Présidence du conseil (Cabinet d'Edgar Faure) avant de devenir en 1960 le premier Président de la République du Sénégal ; il le restera jusqu'en 1980.

Chantre de la négritude et théoricien de la "civilisation de l'universel", Léopold Sédar Senghor a "toujours cru à la nécessité d'un enracinement dans les

valeurs traditionnelles en même temps qu'à l'ouverture sur le monde et au dialogue des cultures".

Docteur honoris causa de nombreuses universités, membre de l'Institut de France, le 2 juin 1983 il est élu à l'Académie française.

Dans son Anthologie de la négritude (Ed. L'Harmattan), **Mongo Beti** relevait que Léopold Sédar Senghor "constamment présenté comme le porte-drapeau de la francophonie, est devenu à tel point emblématique que sa personne et son oeuvre se sont figées en clichés, qui servent de support à un véritable mythe".

Quelques ouvrages : Recueil de poésie aux Editions Seuil : Chants d'ombre; Hosties noires; Ethiopiques; Lettres d'hivernage; Elégies

1. Quels sont les origines de Léopold Sédar Senghor ? D'où vient-il ? Comment a été son enfance ?

2. Dans quel pays Senghor a étudié ?

3. Qui est Aimé Césaire ?

4. Comment est la poésie d'Aimé Césaire ?

5. Expliquez le concept de « négritude ». Qui l'a créée ?

6. Quand et comment Senghor s'engagé à la politique ?

7. Quels postes a-t-il occupé pendant sa vie politique ?

8. Quels sont les idées de Senghor par rapport à la « civilisation de l'universel » ?

COMPREENSÃO ORAL

2º sem/2016 – 2C

Prof. Jane

Nom: _____ Prénom : _____

Datte : _____ Classe : _____

➤ D'après l' extrait de l'interview avec Léopold Sédar Senghor, marquez si les affirmations sont vraies (V) ou fausses (F).

- 1 () Senghor parle du racisme et des valeurs négro-africains.
- 2 () Senghor a beaucoup medité sur les valeurs négro-africains.
- 3 () Senghor définit des valeurs négro-africains.
- 4 () Les négro-africains anglophones aiment le therme négritude.
- 5 () La négritude c'est une personnalité collective.
- 6 () La négritude c'est l'ensemble des valeurs de civilisation du monde noir.
- 7 () La négritude c'est la façon des noires de danser, de chanter, de parler, de sculpter, de rire, de pleurer.
- 8 () La négritude est associée à la democratie et au dialogue.
- 9 () L'Afrique noire a le régime présidentiel.
- 10 () La négritude peut aussi être associée à l'art noir, au rytme, à l'image.

ANEXOS

ANEXO A

Lei 10.639/2003



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182ª da Independência e 115ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003